

**Akademie múzických umění v Praze  
Divadelní fakulta**

Dramatická umění  
Teorie a praxe dramatické výchovy

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Otázky dramaturgicko-režijní koncepce  
v divadle hraném dětmi**

**MgA. Mariana Čížková**

Vedoucí práce: doc. Mgr. MgA. Ivana Sobková

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, červen 2023



**The Academy of Performing Arts in Prague  
Theatre Faculty**

Dramatic Arts  
Theory and Practise of Drama in Education

**DOCTORAL DISSERTATION**

**Theatre Piece Created with Children: Questions  
of Building a Dramaturgical and Directorial Concept**

**MgA. Mariana Čížková**

Thesis / Dissertation supervisor: doc. Mgr. MgA. Ivana Sobková

Awarded academic title: Ph.D.

Prague, June 2023



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem

Otázky dramaturgicko-režijní koncepce v divadle hraném dětmi

vypracoval(a) 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 .....

.....

Mariana Čížková



## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce doc. MgA. Mgr. Ivaně Sobkové za pomoc a cenné rady z praxe, také doc. Mgr. Irině Ulrychové, které stála u mých prvních pokusů v začátcích studia. Nemalé poděkování patří i vedoucím semináře pro doktorské prof. Mgr. Jaroslavu Provazníkovi a doc. Mgr. Radkovi Marušákovi a všem pedagogům katedry, kteří významně rozšířili mé obzory na poli dramatické výchovy.

Tato práce by nikdy nevznikla bez neskonale laskavé podpory Anežky Petrové, mé dlouholeté přítelkyně, která mě k doktorskému studiu dovedla, nekonečně dlouho si se mnou o tématu povídala a přinášela zásadní postřehy a komentáře. V několika krizových momentech, kdy už jsem měla chuť studium ukončit, mě motivovala a pomáhala mi svým zaujetím překonat všechny obtíže.

Děkuji také všem respondentům: Števovi Foltánovi, Míši Homolové, Peťovi Hudákovi, Ireně Konývkové, Haně Nemravové, Pavlu Skálovi, Michalu Stonovi, Františkovi Oplatkoví, Marici Šiškové a Lence Tretiagové za jejich čas, otevřenost, upřímnost a za to, že svou práci dělají s takovou láskou.

Ďakujem svojej rodine, ktorá sa v priebehu môjho štúdia rozrástla o Matyldu a Egona. Ďakujem svojmu milovanému Jindřichovi, že to so mnou prežil, aj keď som si zúfala. Ďakujem svojej mame a všetkým babičkám, dedkom a širšej rodine, ktorá sa obetavo starala o moje deti, aby som mohla študovať, učiť, skúmať a písať.

Děkuji svým studentům na Katedře výchovné dramatiky, kteří mi pomohli ujasnit si, o čem je potřeba psát.

Ďakujem Vierke a Martinovi Ralíkovým za to, že viedli náš detský divadelný súbor tak úžasným spôsobom, z ktorého doposiaľ čerpám.

Moc děkuji PhDr. Ivo Navrátilovi za jeho pomoc s jazykovou korekturou a formátováním této práce a za dílčí rady Viktorce a Petrovi Turečkovi a Lukášovi Brychtovi.

Děkuji všem, kteří si tuto práci přečtou se zájmem a otevřenou myslí.

Ďakujem sebe, že som sa odhodlala a vydržala.





## **Abstrakt**

Předkládaná disertační práce se zabývá tvorbou dramaturgicko-režijní koncepce v divadle hraném dětmi. Cílem práce je zodpovědět, jaké otázky si při tvorbě koncepce v praxi kladou současní tvůrci tohoto divadla. Práce umožňuje čtenářům vhled do uvažování tvůrců při přípravě koncepce a věnuje se i otázkám samotných pedagogů ohledně obecnějších principů jejich práce.

Disertace je rozdělená na dvě části. Teoretická část slouží k definování dramaturgicko-režijní koncepce ve specifickém kontextu divadla hraného dětmi a představuje konkrétní okruhy zájmů, které tvorba dramaturgicko-režijní koncepce zahrnuje. Druhá, empirická část, je věnována analýze hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a otevřených dotazníků s deseti tvůrci divadla hraného dětmi. K analýze byla využita technika „vyložení karet“ (jak ji popisuje Švaříček a Šedřová), jež byla základem pro vytvoření sedmi kapitol, odpovídajících sedmi nejzásadnějším otázkám, které tvůrci zmínili: Proč? S kým? Kdo? O čem? Jak? Kdy? Pro koho?

Praktickým výstupem práce je seznam konkrétních otázek, které si kladou současní inscenátoři divadla hraného dětmi při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce. Tento seznam může sloužit jako pomůcka a inspirace dalším tvůrcům z oboru.



## **Abstract**

The presented dissertation thesis deals with the creation of dramaturgical and directorial concept in theatre created with children. The aim of the thesis is to answer what questions contemporary creators of children's theatre ask themselves when creating a concept in practice. The thesis gives the reader an insight into the thinking of the creators when developing the concept. It also addresses the educators' questions about the more general principles of their work.

The thesis is divided into two parts. The first one, the theoretical part, serves to define the dramaturgical-directorial concept in the specific context of theatre created with children. This part introduces the specific areas of interest involved in the development of a dramaturgical-directorial concept. The second part, empirical one, is devoted to the analysis of in-depth semi-structured interviews and open-ended questionnaires with ten well known creators of children's theatre. For the analysis, the technique of "laying out the cards" (as described by Švaříček and Šeďová) was used. This technique was the basis for the creation of seven chapters corresponding to the seven most important questions mentioned by the respondents: Why? With whom? Who? About what? How? When? For whom?

The practical output of the thesis is a list of specific questions that contemporary children's theatre makers ask themselves when developing a dramaturgical and directorial concept. This list can be used by other theatre makers as inspiration and tool.

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>17</b>
1.1	MOTIVACE K SEPSÁNÍ TÉTO PRÁCE	17
1.1.1	Koncept a cíle práce	17
1.2	STRUKTURA PRÁCE	19
1.3	VYMEZENÍ	20
1.4	VÝCHODISKA VZNIKU TÉTO DISERTAČNÍ PRÁCE	20
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>21</b>
2.1	DEFINICE DRAMATURGICKO-REŽIJNÍ KONCEPCE	21
2.2	SPECIFIKA DRK V DIVADLE HRANÉM DĚTMI	22
2.2.1	DRK jako kolektivní práce	25
2.2.2	DRK jako možné východisko	25
2.3	TVORBA DRAMATURGICKO-REŽIJNÍ KONCEPCE V DIVADLE HRANÉM DĚTMI	26
2.4	„O ČEM?“	27
2.4.1	Úrovně práce s tématem v divadle hraném dětmi	28
2.4.2	Specifika práce s tématem v DHD	30
2.5	„JAK?“	33
2.5.1	Žánr	34
2.5.2	Specifika práce s žánrem v DHD	34
2.5.3	Styl	36
2.5.4	Styl a možnosti hereckého projevu v DHD	36
2.5.5	Možnosti otevřené formy v DHD	39
2.5.6	Specifika práce s kompozičními principy v DHD	40
2.5.7	Výběr jevištních prostředků v DHD	42
2.5.8	Scénografie a kostýmy	43
2.5.9	Zvukové řešení inscenace	45
2.6	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	47
<b>3</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>49</b>
3.1	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
3.2	DRUH VÝZKUMNÉHO PŘÍNOSU	49
3.3	VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	49
3.4	METODY SBĚRU DAT	51
3.5	LIMITY VÝZKUMU	51
3.6	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	52
3.7	ANALÝZA DAT	53

<b>4</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>55</b>
4.1	POUŽÍVANÝ SLOVNÍK .....	55
4.2	BLIŽŠÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	55
4.3	ZPŮSOB PŘEMÝŠLENÍ TVŮRCŮ NAD DRK .....	65
4.4	PROČ? .....	69
4.4.1	Rozvíjení psychosomatických dovedností .....	71
4.4.2	Ztotožnění s procesem a produktem (aby to přijali za vlastní) .....	71
4.4.3	Aby si na to přišli sami – metoda objevování .....	73
4.4.4	Nechat děti zažít úspěch .....	74
4.4.5	Předávání a rozvíjení kompetencí k tvorbě DRK (k tvorbě inscenace) .....	74
4.4.6	Výběr a stanovení cílů v rukou skupiny .....	75
4.4.7	Shrnutí .....	75
4.4.8	Otázky „Proč?“ .....	76
4.5	S KÝM? .....	79
4.5.1	Psychosociální aspekty .....	80
4.5.2	Divadelně umělecké aspekty .....	81
4.5.3	Realizační / praktické / jiné aspekty .....	81
4.5.4	Shrnutí .....	82
4.5.5	Otázky „S kým?“ .....	82
4.6	KDO? .....	84
4.6.1	„Kdo?“ je ideální tvůrce DHD .....	84
4.6.2	„Kdo?“ je autorem díla v DHD .....	88
4.6.3	Možnosti hledání konsenzu .....	88
4.6.4	Zapojení souboru do tvorby DRK .....	91
4.6.5	Nevědomé zapojení skupiny do tvorby DRK .....	92
4.6.6	Vědomé zapojení skupiny do tvorby DRK .....	93
4.6.7	Vedený posun od nevědomé k vědomé účasti na tvorbě DRK .....	94
4.6.8	Předávání kompetencí k tvorbě DRK .....	94
4.6.9	Seznam kompetencí .....	101
4.6.10	Shrnutí .....	102
4.6.11	Otázky „Kdo?“ .....	105
4.7	O ČEM? .....	107
4.7.1	Téma .....	107
4.7.2	Předloha .....	114
4.7.3	Scénář .....	128
4.7.4	Shrnutí .....	133
4.7.5	Otázky „O čem?“ .....	134

4.8	JAK?.....	137
4.8.1	Kritéria úvah nad formou .....	137
4.8.2	Cesty k hledání formy .....	138
4.8.3	Scénografie.....	144
4.8.4	Kostým.....	147
4.8.5	Zvukový plán inscenace .....	148
4.8.6	Shrnutí .....	148
4.8.7	Otázky „Jak?“ .....	150
4.9	KDY? .....	153
4.9.1	Kroky jednotlivých tvůrců při tvorbě DRK (abecedně) .....	154
4.9.2	Shrnutí .....	159
4.9.3	Otázky „Kdy?“ .....	160
4.10	PRO KOHO? .....	161
4.10.1	Otázky „Pro koho?“ .....	162
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>163</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>168</b>
	<b>PŘÍLOHA 1.....</b>	<b>176</b>
	<b>PŘÍLOHA 2.....</b>	<b>183</b>
	<b>PŘÍLOHA 3.....</b>	<b>186</b>
	<b>PŘÍLOHA 4.....</b>	<b>187</b>
	<b>PŘÍLOHA 5.....</b>	<b>194</b>

## Seznam příloh

- Příloha 1 – Konkrétní příklady studentských DRK
- Příloha 2 – Divadelní background autorky práce
- Příloha 3 – Otevřený dotazník
- Příloha 4 – Přehledný seznam otázek, které vyplynuly z výzkumu
- Příloha 5 – Doplnující otázky z praxe
- Příloha 6 – Fotografie inscenací vytvořených autorkou práce

## Seznam použitého označování a zkratk

- DAMU – Divadelní fakulta Akademie múzických umění
- DDS – dětský divadelní soubor
- DHD – divadlo hrané dětmi
- DRK – dramaturgicko-režijní koncepce
- DV – dramatická výchova
- FO – František Oplatek
- HN – Hana Nemravová
- IK – Irena Konývková
- JAMU – Janáčkova akademie múzických umění
- KALD – Katedra alternativního a loutkového divadla
- TČD – tradiční činoherní divadlo
- KKS – krajské kulturní středisko
- KVD – Katedra výchovné dramatiky
- LT – Lenka Tretiagová
- MH – Michaela Homolová
- MS – Michal Ston
- MŠ – Marica Šišková
- PH – Peter Hudák
- PS – Pavel Skála
- ŠF – Štefan Foltán
- ÚKVČ – Ústav pro kulturně výchovnou činnost
- (...) – text zkrácen





# 1 ÚVOD

## 1.1 Motivace k sepsání této práce

Inscenační proces jako takový je tématem, které mě bytostně zajímá a kterému se aktivně věnuji jako tvůrce a zároveň jako pedagog. Fascinuje mě svou komplexností, svou proměnlivostí a svou jedinečností, kterou je ale, jak jsem zjistila v průběhu svého studia, velmi složité (je-li to vůbec možné) prozkoumat do hloubky. Hledala jsem tedy aspekt procesu vzniku inscenace, který by nejlépe vypovídal o inscenačním procesu jako takovém, bez nutnosti popisovat ho v celé jeho složitosti a časové náročnosti. I na základě své práce se studenty na Katedře výchovné dramatiky DAMU jsem dospěla k rozhodnutí, že tím „něčím“, co zcela zásadně ovlivňuje podobu výsledného výstupu, je dramaturgicko-režijní koncepce. Tvorbu a proměňování dramaturgicko-režijní koncepce vnímám jako „esenci“ přístupu k inscenačnímu procesu, jelikož zahrnuje zamýšlení se nad všemi okruhy zájmu, které s výslednou inscenací souvisejí.

Dramaturgicko-režijní koncepcí se samozřejmě zabývá řada textů z oblasti divadelní vědy či divadelního pojmosloví, na poli divadla hraného dětmi jich ale nevzniklo mnoho. Většinou jde o kapitoly v publikacích zabývající se obecněji problematikou dramatické výchovy anebo popisy konkrétních inscenačních procesů. Přitom inscenační proces s dětmi má svá výrazná specifika. Tvorba a proměny dramaturgicko-režijní koncepce v rámci inscenačního procesu jsou nám jako divákům divadla hraného dětmi neznámé, neboť se ve většině případů setkáváme až s její realizovanou podobou – s inscenací. Považovala jsem proto za nezbytné (a lákavé) proniknout do tohoto intimního světa tvorby a přípravy koncepcí, abych mohla komplexněji pochopit celou problematiku a nabídnout svá zjištění čtenářům této práce.

### 1.1.1 Koncept a cíle práce

Jako čtenář literatury o divadle jsem si vždy kladla otázky ohledně obecnosti a konkrétnosti u téměř jakéhokoliv textu, týkajícího se inscenačního procesu. Když byl popis příliš obecný, teoretický, nedovedla jsem si představit, jak se pak ony vysvětlované zákonitosti dějí v praxi. Když byl naopak text velmi konkrétní – popisoval kupříkladu tvorbu specifické inscenace, pochybovala jsem o přenositelnosti daného přístupu na práci s jinou skupinou.

Také moje zkušenost při práci na dramaturgicko-režijní koncepci se studenty Katedry výchovné dramatiky DAMU byla obdobná. Zpočátku jsem se pokoušela dát studentům jakýsi „návod“, jak při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce postupovat, ale uvědomila jsem si, že mé pokyny byly příliš konkrétně svázané s mým divadelním přístupem a inscenačními postupy. Chtěla jsem studentům ukázat, jak nad dramaturgicko-režijní koncepcí přemýšlet tak, aby ji byli ve své praxi schopni vytvořit samostatně pro různé skupiny v různých podmínkách. Souhlasím s tím, že: „*Cenné pro každého jedince je odkrytí svou vlastní cestu, jak to dělat. To je ta pravá příležitost ke svobodě.*“<sup>1</sup> Zaujalo mě, že v případě, kdy studentem či studentkou připravená koncepce byla problematická, stačila správně zvolená otázka, aby studenti pochopili, v čem spočívá problém a na řešení často přišli sami.

Podrobné konkrétní příklady původních studentských dramaturgicko-režijních koncepcí a upravených na základě vhodně položených otázek popisují v příloze 1. Na tomto místě bych pro ilustraci toho, jak může jedna otázka pomoci pojmenovat nesrovnalosti či trhliny v připravené koncepci, uvedla pouze krátkou zkušenost: *Na jedné ze studentských prezentací jsme narazili na skupinu, se kterou jsme v rámci reflexe po předvedení jejich studentské inscenace řešili, co je jejím tématem, jaká je hlavní myšlenka. Jako divákům nám to nebylo jasné. Studenti odpovídali, ale nějak jsme se nemohli pochopit. Skupina měla pocit, že vše je zřejmé, a nedařilo se nám pojmenovat, v čem spočíval problém inscenace. Když jsem se zeptala, kdo je hlavní postava, odpovědělo několik studentů najednou a všichni řekli jiné jméno. V tom okamžiku si sami uvědomili, že ani v rámci skupiny ve skutečnosti nepanovala shoda a že základní otázky – o čem inscenace je / má být, nebo kdo je hlavní postavou – si společně nikdy důsledně nezodpověděli.*

Proto se v celé práci budu zabývat otázkami.

Vycházím z předpokladu (a své vlastní režijní a pedagogické zkušenosti), že jsou to právě správně zvolené otázky, které mohou otevřít cestu k vlastní tvůrčí činnosti. Často může jít o na první pohled jednoduché otázky, které nás ale mohou přivést přímo k jádru věci. Můžeme se zamýšlet nad tím, jakou scénografii a jaký kostým zvolit, anebo se stejně jako Peter Brook v *Prázdném prostoru* ptát – proč vůbec kostým?

---

<sup>1</sup> WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014.

Bylo pro mě důležité zjistit, jakým způsobem nad problematikou dramaturgicko-režijní koncepce přemýšlí jiní současní tvůrci DHD, a zejména *jaké otázky si při její tvorbě kladou*. Jestli ve formulaci a případné hierarchizaci otázek panuje na poli divadla hraného dětmi shoda anebo jestli je možné vyzorovat různé přístupy? Celý proces výzkumu a psaní této práce tedy spočíval v kladení a hledání otázek.

Cílem této disertační práce je *nabídnout vhléd do přemýšlení vybraných inscenátorů, zprostředkovat čtenářům konkrétní příklady a postupy z jejich praxe a zanalyzovat a porovnat jejich přístupy k tvorbě DRK*.

## 1.2 Struktura práce

Disertační práce se skládá ze dvou velkých celků:

### ***Teoretická část***

V teoretické části zařazuji tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce do inscenačního procesu, definuji DRK pro potřeby této práce a obeznamuji čtenáře se základními pojmy. Věnuji se obecnějšímu pojetí DRK, následně koncepci specifikuji ve vztahu k divadlu hranému dětmi. Popisuji přípravu DRK a vymezuji konkrétní okruhy zájmů, které příprava koncepce zahrnuje.

### ***Empirická část***

Ve druhé části se věnuji analýze hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a otevřených dotazníků s deseti tvůrci k čemuž využívám techniku „vyložení karet“ (dle Švaříčka a Šedové). Na základě odpovědí tvůrců rozdělují tuto část do sedmi kapitol pojmenovaných podle otázek, které si samotní tvůrci kladou. V těchto kapitolách se věnuji konkrétním příkladům a často i detailním popisům, které mohou být zajímavé a inspirativní zejména pro čtenáře, jež se divadlem hraným dětmi zabývají. Pro přehlednost a pro čtenáře, které zajímají spíše samotné výsledky výzkumu, uvádím na konci každé kapitoly přehledné shrnutí. Kapitoly vždy uzavírám seznamem otázek, které si tvůrci v dané oblasti pokládají.

V **Závěru** shrnuji výsledky výzkumu, uvádím seznam otázek, jež si tvůrci při vzniku dramaturgicko-režijní koncepce kladou, popisují možnosti využití výsledků výzkumu a nabízím možné cesty dalšího výzkumu problematiky.

### 1.3 Vymezení

Tato práce se zabývá inscenačním procesem, při kterém tvůrce vychází z *literární předlohy*. Oblast autorských inscenací či inscenací vycházejících z jiných zdrojů než literárních by si zasloužila samostatné poctivé prozkoumání. Obdobně je opomíjeno divadlo loutkové, jehož specifičnost by extrémně rozšířila rozsah této práce.

Celá práce se zaobírá tvorbou a proměnou dramaturgicko-režijní koncepce se *skupinou dětí staršího školního věku*. Inscenační proces s mladšími dětmi obnáší jiný typ přístupu, kdy tvůrce v mnohem větší míře vychází ze spontánní hry dětí.

Ve své práci popisuji přístupy současných tvůrců divadla hraného dětmi, tedy těch, jejichž výrazné aktivní působení zabírá období od roku 2010 po současnost.

Kvůli textové přehlednosti jsem se rozhodla nepoužívat genderově inkluzivní jazyk.

### 1.4 Východiska vzniku této disertační práce

Tato práce vychází z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se současnými tvůrci divadla hraného dětmi, z otevřených dotazníků vyplněných respondenty, z článků o divadle hraném dětmi a popisů tvorby inscenací divadla hraného dětmi, z deníků k přehlídkám divadla hraného dětmi, z dostupné literatury dramatické výchovy a další literatury zabývající se inscenačním procesem v divadle hraném dětmi i inscenačním procesem obecně a z videozáznamů inscenací respondentů.

Součástí mého výzkumu a rozšiřování mé orientace v současném divadle hraném dětmi byla i pravidelná účast na přehlídkách divadla hraného dětmi (Dětská scéna, Zlatá priadka), festivalech (DVD, tj. tedy Děti – výchova – divadlo) a účast na různých diskusích k představením.

Dále čerpám ze svých vlastních divadelních (režijních, hereckých, diváckých) a pedagogických zkušeností – jejich přehled je možné najít v příloze 2.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části své práce bych čtenáře ráda blíže seznámila se samotnou dramaturgicko-režijní koncepcí – jejím místem v inscenačním procesu, její definicí, její tvorbou. Vše se snažím krátce nastínit obecněji pro lepší pochopení kontextu, ale hlavní těžiště mého zájmu spočívá ve specifičnosti přístupu ke koncepci na poli divadla hraného dětmi.

Teoretickou část dále rozděluji na dvě větší podkapitoly. Podkapitola „O čem?“ se věnuje *dramaturgické linii* tvorby dramaturgicko-režijní koncepce a detailněji rozebírá problematiku tématu – zejména její specifika při inscenačním procesu s dětmi.

V podkapitole „Jak?“ popisují spíše *režijní linii* tvorby koncepce a přibližují žánr, styl, formu a kompoziční principy užívané v divadle hraném dětmi. Věnuji se výběru jevištních prostředků, scénografickému a zvukovému řešení dramaturgicko-režijní koncepce pro budoucí inscenaci – vše opět s ohledem na specifika v divadle hraném dětmi.

### 2.1 Definice dramaturgicko-režijní koncepce

Pro potřeby této práce budu dále pracovat s pojmem dramaturgicko-režijní koncepce (DRK), který chápu jako *myšlenkový koncept, způsob pojetí, jak převést literární (v tomto případě) látku s konkrétní skupinou na jeviště*. Dramaturgicko-režijní koncepce je *představou toho, jak by mohla inscenace na jevišti probíhat a co by měla sdělovat*.

Za zásadní považuji, že v dramaturgicko-režijní koncepci je „*vyjádřen vztah inscenátorů ke zvolenému dílu dramatické literatury*“.<sup>2</sup> Tvorba koncepce tedy „*předpokládá už vstup do oblasti výkladu, explikace, tedy interpretace*“.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> HOŘÍNEK, Zdeněk. *Drama, divadlo, divák*. 3. rozšíř. vydání. Brno: JAMU, 2008, s. 75.

<sup>3</sup> CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie I. Situace*. 2. dopl. vydání. Praha: AMU, 1999, s. 6.

Tento interpretační posun je nutný, jelikož „*inscenování není pouhé předvedení literárního příběhu divadelními prostředky. Je to o znovunalézání a znovu vytváření obsahu předlohy divadelními prostředky*“.<sup>4</sup>

Dramaturgicko-režijní koncepce je tedy *ideovým základem inscenace*, který ale kromě vztahu k textu a jeho významové interpretaci zahrnuje i velmi praktické otázky, jako je *způsob jeho scénického ztvárnění* tak, aby toto (pro Hořínska) „ztělesnění“ odpovídalo inscenačnímu záměru.

Tato práce se kromě rozboru myšlenkového a textového (který je mnohem důkladněji popsán v jiných publikacích) bude zabývat dalšími konkrétními kroky, které k vytvoření dramaturgicko-režijní koncepce vedou.

## 2.2 Specifika DRK v divadle hraném dětmi

Při úvahách o dramaturgicko-režijní koncepci považuji za důležité uvědomit si, že tato koncepce nefunguje samostatně, ale *je součástí dlouhého a komplexního procesu, kterému má sloužit*. Pro lepší přehlednost a pro potřeby této práce jsem vytvořila srovnávací tabulku, kdy na jedné straně vidíme přístup v tradičním činoherním inscenačním procesu (pro tuto část využívám tabulku Evy Machkové).<sup>5</sup> Úmyslně nepoužívám termín profesionální divadlo, jelikož současné profesionální divadlo rozdělení nabídnuté Evou Machkovou často záměrně nerespektuje.

Druhou (pravou) část tabulky tvoří orientační rozdělení inscenačního procesu v divadle hraném dětmi (s užitím terminologie Evy Machkové). Orientační, protože v průběhu procesu se mohou (a někdy dokonce přímo musí) některé fáze překrývat, splývat, opakovat či být jinak seskupené. Každý tvůrce přistupuje k inscenačnímu procesu kreativně a svébytně a zároveň každá předloha a každá skupina může vyžadovat odlišný přístup.

---

<sup>4</sup> RICHTER, Luděk: *Praktická dramaturgie v kostce*. 1. vydání. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, 2003, s. 42.

<sup>5</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vydání. Praha: AMU, 2007, s. 170–171, rámeček č. 46.

Tab. 1. Stručné srovnání přípravy koncepce v tradičním činoherním divadle a v divadle hraném dětmi

Tradiční činoherní divadlo (TČD)	Divadlo hrané dětmi (DHD)
<p>PŘÍPRAVNÁ (KONCEPČNÍ) FÁZE bez zapojení herců:</p> <p>„analýza textu (téma, situace, příběh, hlavní dějová fakta, akce, konflikty, postavy, průběžné jednání postav, fáze příběhu, kompozice, žánr, umělecká hodnota),</p> <p>dramaturgická práce s textem (od škrtnů až po dramaturgickou práci, spolupráce s dramaturgem),</p> <p>volba základního inscenačního principu, režijní záměr,</p> <p>volba jevištního prostoru a scénografického principu nebo základních scénografických prostředků, spolupráce se scénografem,</p> <p>volba složky hudební a pohybově taneční, spolupráce se skladatelem, dirigentem, choreografem,</p> <p>převod všech výsledků tohoto procesu do představy realizace inscenačního plánu“, lze chápat jako tvorbu DRK</p>	<p>PŘÍPRAVNÁ (KONCEPČNÍ) FÁZE společně se skupinou dětí:</p> <p>výběr námětu a předlohy (někdy také záměrně bez zapojení dětí),</p> <p>seznamování s předlohou, testování námětu a předlohy,</p> <p>„analýza textu (téma, situace, příběh, hlavní dějová fakta, akce, konflikty, postavy, průběžné jednání postav, fáze příběhu, kompozice, žánr, umělecká hodnota),</p> <p>dramaturgická práce s textem (od škrtnů až po dramaturgickou práci),“</p> <p>testování a „volba základního inscenačního principu, režijní záměr,</p> <p>volba jevištního prostoru a scénografického principu nebo základních scénografických prostředků,</p> <p>volba složky hudební a pohybově taneční,</p> <p>převod všech výsledků tohoto procesu do představy realizace inscenačního plánu“, lze chápat jako tvorbu DRK</p>
<p>REALIZAČNÍ FÁZE</p> <p>„Obsazení, čtené zkoušky, výklad hercům,</p> <p>aranžování, vytváření mizanscén,</p> <p>práce s herci na rolích,</p> <p>dokončovací práce (hlavní zkoušky, generálky, hodnocení)“</p>	<p>REALIZAČNÍ FÁZE</p> <p>I. část aplikování dramaturgicko-režijní koncepce: – hlubší proniknutí do tématu – sběr materiálu k tématu, ke konkrétním situacím</p> <p>II. část samotné zkoušení scén („aranžování, vytváření mizanscén“): – práce s hereckým projevem (práce s „herci“ na rolích) – zapojení hudby – práce se scénografií a kostýmem</p> <p>III. část fixace „dokončovací práce (hlavní zkoušky, generálky, hodnocení)“</p>
<p>PREZENTAČNÍ FÁZE</p> <p>premiéra reprízování</p>	<p>PREZENTAČNÍ FÁZE</p> <p>premiéra reprízování</p>

Toto rozdělení jsem vytvořila na základě analýzy článků (zejména příloh periodika Tvořivá dramatika), ve kterých tvůrci sami popisovali svou konkrétní zkušenost z inscenačního procesu s dětmi.

Připomínám, že zde popisuji inscenační proces, na jehož počátku stojí literární předloha.

### **Přípravná fáze**

V tradičním činoherním divadle (dále TČD) probíhá přípravná fáze bez účasti souboru a tvorba dramaturgicko-režijní koncepce je čistě v rukou inscenačního týmu.

V divadle hraném dětmi (dále DHD) je běžné, že se soubor podílí už na výběru námětu či předlohy (ale nemusí tomu tak být) a účastní se (v různé míře a různým způsobem) ideálně všech kroků vedoucích k tvorbě koncepce.

V TČD má tvorbu koncepce v rukou početný inscenační tým (režisér, dramaturg, scénograf, autor hudby, choreograf, light designér...)

V DHD běžně všechny funkce tvůrčího týmu zastává pedagog (ve spolupráci se skupinou).

### **Realizační fáze**

V TČD se setkáváme s tím, že je hercům představen výklad koncepce, jež se většinou později zásadně nemění.

Naproti tomu v DHD je časté testování, zkoušení funkčnosti koncepce a její úpravy jsou běžné.

Profesionální herci v TČD ve většině případů od začátku znají obsazení a pracují zejména na svých rolích.

Děti se při tvorbě inscenace seznamují obecněji s hereckým projevem a jeho možnostmi, běžně si zkoušejí i několik rolí zároveň. Finální obsazení rolí se často vyřeší až v průběhu zkoušení.

### **Prezentační fáze**

Inscenace TČD se po premiéře zřídka radikálně mění.



Je-li inscenace DHD prezentována na přehlídce, je časté, že se následně upravuje na základě hodnocení a doporučení lektorského sboru. I v této fázi (inscenace je již „hotová“) může dojít k proměně koncepce.

V TČD se počítá s reprízováním, ale časté reprízování v DHD nebývá běžné.

Od tvorby dramaturgicko-režijní koncepce v tradičně pojatém činoherním divadle se tvorba koncepce v dětském divadle odlišuje zejména dvěma specifiky:

### **2.2.1 DRK jako kolektivní práce**

Jelikož panuje obecná shoda na tom, že v divadle hraném dětmi děti nejsou pouze herci, ale ideálně v co největší míře spolutvůrci inscenace, proces tvorby inscenace v divadle hraném dětmi by měl být kolektivním dílem. V praxi to dobře dokládají programy k inscenacím, v nichž samotní tvůrci často užívají místo tradičního rozdělení na režii a herce pojmy jako: kolektiv tvůrců; scénář: kolektiv; režie: kolektiv apod. Důvody, proč tomu tak je, se zabývá podrobně empirická část této práce, zejména kapitoly 4.5 a 4.6.

### **2.2.2 DRK jako možné východisko**

V divadle hraném dětmi je dle Silvy Mackové dramaturgicko-režijní koncepce spíše brána jako východisko, prvotní vize, počáteční záměr, který se ale v průběhu inscenačního procesu nutně proměňuje. *„Pedagog má na začátku práce na inscenaci určitou představu výsledného tvaru, ovšem s tím, že je maximálně otevřený tomu, co skupina sama nabídne.“*<sup>6</sup>

Výše zmíněná citace ilustruje obecný pohled na dramaturgicko-režijní koncepci v divadle hraném dětmi. Zatímco profesionální herec musí být schopen naplnit konkrétní režijní představu, od dítěte to s ohledem na vývojovou psychologii neočekáváme. Také se v tradičně pojatých profesionálních divadlech nepovažuje za důležité, jestli soubor přijme zvolenou koncepci za vlastní. U divadla dětského je to ovšem naprosto klíčová kategorie, která určuje úspěch celého procesu. Proto je dramaturgicko-režijní koncepce při práci s dětmi východiskem, které může tvůrci v inscenačním procesu pomoci,

---

<sup>6</sup> MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova: úvahy o oboru*. 1. vydání. Brno: JAMU, 2016, s. 172.

východiskem, které ale není neměnné. *V divadle hraném dětmi by se měla dramaturgicko-režijní koncepce přizpůsobovat konkrétní skupině a ne naopak.*

Zároveň Silva Macková (v *Divadlo a výchova*) popisuje častou realitu dětského divadla, kdy koncepce a scénář *vznikají teprve procesem zkoušení* a nemusí nutně stát na začátku tvorby inscenace (jak je orientačně uvedeno v tabulce). *V divadle hraném dětmi je možné mít předem připravenou dramaturgicko-režijní koncepci, ale není to nutností.* Irina Ulrychová upozorňuje na to, že mnoho učitelů potřebuje předběžný plán, „protože jim dovoluje v klidu, bez tlaku času, bez strachu z »chyby« promyslet celkový vývoj dramatu i různé jeho alternativy a najít optimální postup. Připravený scénář se pro ně stává »záchrannou sítí« a dává jim tak potřebný pocit bezpečí.“<sup>7</sup> A ačkoliv se zmíněná citace týká strukturovaného dramatu, při práci na inscenaci to s pocitem bezpečí nebývá jinak.

Uvažování nad dramaturgicko-režijní koncepcí pouze jako nad východiskem práce a nad tvorbou koncepce jako nad kolektivní prací považuji za nejzásadnější specifickosti dětského divadla. Předmětem mého výzkumu ale není srovnávání tradičního či noherního divadla a divadla hraného dětmi. Tabulka slouží zejména k lepší orientaci, kde se tvorba koncepce v rámci inscenačního procesu odehrává a také, co všechno zahrnuje.

### 2.3 Tvorba dramaturgicko-režijní koncepce v divadle hraném dětmi

Od obecného uvažování nad dramaturgicko-režijní koncepcí bych se ráda přesunula k její praktické tvorbě. Podle Luděka Richtera by měla být dramaturgicko-režijní koncepce vytvořena *jako odpověď na dvě otázky*:

1. „Co vlastně chceme inscenací říci?“ (dramaturgická linie)
2. „Jakými scénickými prostředky to hodláme vyjádřit?“ (režijní linie)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vydání. Praha: AMU, 2007, s. 35.

<sup>8</sup> RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my: převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha: ÚKVČ; Hradec Králové: KKS Hradec Králové, 1985, s. 77.

Při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce Alena Palarčíková doporučuje „*formulovat si téma a hlavní myšlenku*“<sup>9</sup> a „*pocit, obraz, kterým je nesena*“.<sup>10</sup> Souhlasně s L. Richterem tedy zmiňuje dramaturgickou linii (formulace tématu a hlavní myšlenky) a režijní linii (tvorba jevištního obrazu).

Popis tvorby dramaturgicko-režijní koncepce bychom mohli extrémně zestručnit jako hledání odpovědí na dvě zásadní otázky: „*O čem?*“ a „*Jak?*“, případně na „*myšlenka + obraz*“.

Obojí vystihuje samotnou podstatu dramaturgicko-režijní koncepce, kdy se *snažíme ideálně spojit myšlenkové sdělení (dramaturgie) se sdělením obrazovým (režie) do jednotného celku*. Jedno bez druhého ztrácí na divadle opodstatnění a je nutné se k této syntéze vracet v průběhu celé tvorby inscenace.

## 2.4 „O čem?“

Dramaturgickou linii úvah nad dramaturgicko-režijní koncepcí jsem se rozhodla zarámovat otázkou „o čem?“, která nejpřesněji vystihuje podstatu tohoto uvažování a přirozeně *směřuje k možnostem výkladu* (a nejen popisu, jak by tomu mohlo být u otázky „co?“) předlohy a potažmo inscenace. Při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce na základě literární předlohy se každý tvůrce notně potýká s tím, že: „*umělecké dílo dovoluje a umožňuje (...) být vykládáno různým způsobem*“,<sup>11</sup> a shodně s Hořínkem a Císařem je třeba doplnit – a *má být vykládáno různým způsobem*, jelikož „*při hledání dramaturgicko-režijní koncepce už dominuje tvůrčí vůle, jež si z řady možných řešení vybírá jedno jediné, v daném případě – zde a nyní, pro nás optimální*“.<sup>12</sup>

Pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce je tedy nutné definovat si, „o čem“ předloha vypovídá a „o čem“ chceme, aby vypovídala naše inscenace. Je to nakonec jasná volba tématu a hlavní myšlenky, která:

---

<sup>9</sup> PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2. uprav. vyd. Praha: NIPOS, 2011, s. 22.

<sup>10</sup> RICHTER, L., *Praktická dramaturgie v kostce*, s. 77.

<sup>11</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 176.

<sup>12</sup> HOŘÍNEK, Z., *Drama, divadlo, divák*, s. 75–76.

- výrazně pomáhá tvůrci v přípravné fázi a při tvorbě koncepce, kdy mu slouží jako „vodítko v tom, které situace, motivy, postavy (...) mají jakou důležitost, které musí být zdůrazněny a které upozaděny“,<sup>13</sup>
- slouží „v průběhu inscenování i pozdějšího provozování inscenace jako zpětná kontrola, zda hrajeme stále o tom, pro co jsme se rozhodli“,<sup>14</sup>
- tvoří vnitřní tmel inscenace, bez kterého se divák ztrácí. Inscenace bez jasně definované odpovědi na otázku „O čem hrajeme?“ často působí nekompaktně, může nabízet zajímavé scény či postavy, ale nenese jasné sdělení.

Téma je tedy pro práci na dramaturgicko-režijní koncepci zcela zásadní. V praxi se objevuje několik úrovní, jak s ním tvůrci nakládají.

#### 2.4.1 Úrovně práce s tématem v divadle hraném dětmi

Krom definování si tématu je totiž stěžejní, jaký názor na něj tvůrci mají. Připomínám, že dle Zdeňka Hořínska má být v dramaturgicko-režijní koncepci vyjádřen *vztah inscenátorů ke zvolenému dílu*. Dá se mluvit o několika úrovních práce s tématem.

##### a) Žádná práce s tématem

Tvůrce předlohu přenese na jeviště přesně tak, jak je napsaná, nehledá v ní téma, na základě kterého by mohlo dojít k úpravám předlohy, neptá se: „O čem?“

S tímto typem práce se často setkáváme při práci pedagogů jiných předmětů či oborů, kteří se rozhodnou s dětmi nazkoušet inscenaci (např. školní besídka).

##### b) Základní práce s tématem

Tvůrce a kolektiv si definují téma a hlavní myšlenku předlohy, s ohledem na ně provedou výběr situací a postav, provedou nutné změny v textu, aby téma akcentovali, ale *absentuje postoj samotných tvůrců k tématu*.

V praxi je běžná situace, kdy se soubor při tvorbě inscenace pokusí zodpovědět otázku „O čem?“, ale při hledání odpovědi není dostatečně důsledný.

---

<sup>13</sup> RICHTER, L., *Praktická dramaturgie v kostce*, s. 43.

<sup>14</sup> Tamtéž.

Například v inscenaci *Jak se Trivój smrskl* (divadelní soubor Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov na Dětské scéně v roce 2016) viděl lektorský sbor hned dvě silná témata: „*Téma, které bylo jednak o nevšímavosti dospělých, ale taky (...) o tom, jak všichni snadno podlehneme manipulaci.*“<sup>15</sup> V rámci diskuse se souborem se ukázalo, že „*ani soubor nevnímal poselství inscenace jednotně. Pro ty starší to bylo spíše o neposlouchání dospělých, pro ty mladší zkrátka jen o tom, že sledováním televize se člověk může „scvrknout“.*“<sup>16</sup>

Když je zodpovězena otázka „O čem?“, ale tvůrci si nedefinují vztah k tématu, můžeme se pak v hodnocení k inscenaci *Zlozvykárium* (divadelní soubor Smršť, při Gymnáziu Františka Křížka, Plzeň, na Dětské scéně v roce 2017) dočíst, jak nejistota tvůrců ovlivňuje divácké vnímání tématu: „*Jako by si za svým představením (soubor) nestál. Jako by nevěděl, co ho vlastně při práci na inscenaci bavilo a čím chce vlastně pobavit nás. Jako by si nebyl jistý, proč vlastně kdy chtěl příběhy vyprávět. A když si není jistý soubor, nejsme si jistí ani my.*“<sup>17</sup>

Z pohledu diváka je to právě vztah tvůrců k předloze / tématu, jež pro něj činí inscenaci srozumitelnou: „*Z inscenace Milá Anno (divadelní soubor JSME z Jubilejní Masarykovy ZŠ a MŠ v Sedlištích, na Dětské scéně v roce 2017) nelze vyčíst, jaký vztah mají k Anně sami inscenátoři. To neznámá, že žádný vztah k postavě nemají, to pouze znamená, že se jim nepodařilo ho s námi sdílet. Tento vztah je však nutnou cestou k samotnému srozumitelnému tématu inscenace a důvodu, proč inscenace vůbec vznikla.*“<sup>18</sup>

### **c) Komplexní práce s tématem**

Tvůrce a kolektiv si definují téma a také to, jak se k tomuto tématu sami vztahují.

---

<sup>15</sup> EXNAROVÁ, Alena. ...Z interní veřejné diskuse lektorů o představeních 1. bloku. Deník Dětské scény, 2016, č. 2, s. 56.

<sup>16</sup> DOMKÁŘ, Martin. ...Z diskuse studentů středních pedagogických škol o představeních 1. bloku. Deník Dětské scény, 2016, č. 2, s. 58.

<sup>17</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. ...Z diskusí lektorského sboru o představeních 4. bloku. Deník Dětské scény, 2017, č. 5, s. 94.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 95.

Soubor zohledňuje při výběru postav a situací svůj názor na téma. Případně vytváří situace či postavy úplně nové, které pomáhají sdělit, jaký postoj k tématu zajímají.

Panuje obecná shoda na tom, že je to právě jasně definovaný vztah tvůrců k tématu, který tvoří základ inscenace a který nás jako diváky zajímá především. Nejzajímavější jsou pro diváky inscenace, „*ve kterých jsme zcela jasně rozuměli tomu, proč nám je aktéři prezentují. Proč inscenaci vytvořili, co nám skrze ni chtějí sdělit. (...) Jako by pocit vztahu k tématu souvisel s potřebou postavit se na jeviště a o téma se podělit.*“<sup>19</sup>

## 2.4.2 Specifika práce s tématem v DHD

Za nejzásadnější specifikum práce s tématem v divadle hraném dětmi považují tvrzení Evy Machkové, že „*děti nemohou divákům zprostředkovat sdělení, které je nezajímá a jemuž samy nerozumějí.*“<sup>20</sup> Také Brian Way považuje za vrcholně důležité, „*že je to o nich a od nich*“<sup>21</sup> (myšleno dětí).

Proto by při práci na dramaturgicko-režijní koncepci měli tvůrci usilovat o výše zmíněnou „komplexní práci s tématem“. Jak blíže popisuje Eva Machková, „*v práci se souborem (záleží) i na schopnosti posoudit vztah mezi dílem a osobními zkušenostmi zúčastněných hráčů, jejich věkem, postoji a hodnotovými žebříčky, do vytváření osobitého výkladu je aktivně zapojit a vytvořit tak téma vlastní a aktuální.*“<sup>22</sup>

Jelikož se jedná nejen o uměleckou, ale zejména o pedagogickou práci s dětmi, pedagog by měl pracovat s úrovní zkušeností skupiny a vědomě jí prohlubovat, podobně jako Kateřina Rezková při tvorbě inscenace *Anděl, nepřišel?* (na Dětské scéně v roce 2012): „*Uvažovala jsem o tématech a námětech také z toho úhlu pohledu, aby skupinu posunuly dál po stránce divadelní i osobnostně-sociální.*“<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. *Dětská scéna 2017*. Tvořivá dramatika, 2017, č. 2, s. 10.

<sup>20</sup> MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 151.

<sup>21</sup> WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 27.

<sup>22</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 176.

<sup>23</sup> REZKOVÁ, Kateřina. *Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel?* Dětská scéna, č. 37, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2012, č. 1, s.10.

Hledání tématu fyzickou akcí

Za zajímavé specifikum tvorby dětského divadla považuji, že *hledání tématu může probíhat skrze fyzickou akci.*

Právě v hodinách dramatické výchovy mohou děti dostat prostor vyjádřit své myšlenky a nápady nejen skrze slova, ale využít také své tělo a s ním spojené podvědomí a intuici.

Jana Jurkasová při práci na inscenaci *Koho vypijou lišky* s DS Zhasni! při hledání hlubších významů ukrytých v předloze a toho, jak děti text chápou, hledala v úryvcích z knihy „*inspiraci pro nejrůznější fyzická, hlasová, herecká cvičení a nejrůznější improvizace a etudy. (...) Objevovali jsme obrazy a představy nacházející se pod textem*“.<sup>24</sup>

Na konkrétním příkladu Jana uvádí, jak se od fyzické akce se skupinou propracovala až ke vztahu souboru k předloze. Kdy přes chůzi v prostoru pracovala skupina s motivem zastavení jednoho z jejích členů a okamžitou fyzickou reakcí ostatních. Postupně přidávala také slovní asociace vztahující se k předloze a s dětmi pak „*mluvili o tom, co nám jednotlivé pohybové sekvence připomínaly, odpovědi se většinou shodovaly, před námi začala růst představa zmatených osob v době normalizace. (...) Postupně jsme se propracovali k myšlenkovému pozadí knihy. Dále jsme pracovali s asociacemi, které odrážely i názor členů souboru a pohled na danou problematiku*“.<sup>25</sup>

Také Alena Palarčíková dala souboru za úkol vyjádřit zážitek z četby v pohybové improvizaci: „*Na skladbu »I am a Tiger« měli všichni, rozdělení do tří skupin, zachytit svůj zážitek z knížky, její poselství nebo určitou, z jejich pohledu klíčovou situaci či moment. Dvě ze tří vzniklých improvizací byly velice zajímavé a byly později (s mírnými obměnami) využity v inscenaci.*“<sup>26</sup>

Velkou výhodou fyzického přístupu je, že soubor rovnou tvoří jevištní obrazy / situace, které mohou sloužit jako materiál pro inscenaci. Nezřídka se výrazná mizanscéna

---

<sup>24</sup> JURKASOVÁ, Jana: *O cestě k Liškám s uničovským souborem*. Dětská scéna 49, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2016, č. 1, s. 12.

<sup>25</sup> Tamtéž.

<sup>26</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*, s. 69.

stane výchozím bodem pro tvorbu situace, práci na dialogu. „*Procesy tematizace a zobrazování se tedy plynule prolínají.*“<sup>27</sup>

V profesionálním divadle mluví Jiří Havelka o tom, že „*co si sám herec pamatuje přes slova, myšlenky nebo gesta, přes vizuální či tělesnou paměť, to je ten podstatný materiál, uchovaný samotným lidským tělem.*“<sup>28</sup> Ačkoliv se v této citaci vztahuje k procesu zkoušení, obdobný pohled je možný i v procesu hledání tématu, kdy pedagog spoléhá na to, že v dětech po přečtení předlohy „zůstane“ to pro ně podstatné.<sup>29</sup>

### Hledání tématu ve skupině

Tato práce mapuje vznik inscenace na základě literární předlohy, ale nezřídka se v praxi děje, že soubor nejdříve diskutuje o tématu, které v něm rezonuje, a teprve na základě jeho pojmenování hledá vhodnou předlohu.

Například Soňa Pavelková v rozhovoru o inscenaci *Střepinky* říká, že počáteční bod *Střepinek* není v literární předloze, ale „*u dětí! Jednou jsme dělali besedu u magnetofonu. (...) A tehdy jsme se bavili na téma: Co vás trápí. Takhle úplně povšechně. (...) A zjistili jsme, že děti se nezabývají ani tak školními problémy, jak by člověk předpokládal, ale daleko víc vztahy mezi dospělými a dětmi. Že je třeba trápí, když jim dospělí nevěří, když jsou k nim bezdůvodně podezřívaví a tak podobně. (...) A pak jsme uspořádali další besedu (...) o tom, co se jim nelíbí ve vztazích dospělí – děti a děti – dospělí. (...) A tentokrát se děti dostaly k tématu rozvodovosti.*“<sup>30</sup>

Nejprve tedy proběhlo hledání tématu, které skupinu bytostně zajímá, až posléze si soubor vybral předlohu Zuzany a Jaroslava Novákových *Děvče s copánky*.

---

<sup>27</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s.179.

<sup>28</sup> HAVELKA, Jiří. *Zmrazit čerstvé ovoce*. 1. vydání. Praha: AMU, 2012, s. 140.

<sup>29</sup> Při práci na inscenacích v rámci Letných divadelních dielní (Příloha 2, Divadelní background autorky práce) jsme často uplatňovaly postup, kdy po přečtení části textu mělo jedno z dětí vlastními slovy shrnout přečtený děj. Ostatní je případně mohli doplňovat. Bylo zajímavé pozorovat, jak některé motivy či postavy zůstaly zcela opomenuty (ačkoliv pro nás z pozice režie a dramaturgie byly zásadní) a naopak děti si perfektně zapamatovaly mikrosituaci, repliku, které jsme si nevšimly, ale při bližším zkoumání jsme pochopily, proč je pro ně důležitá.

<sup>30</sup> PAVELKOVÁ, Soňa. *O Střepinkách a všelichem jiném: z rozhovoru pro Amatérskou scénu*. Dětská scéna, č. 48, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2015, č. 3, s. 27.



Ačkoliv se na první pohled může jevit jako jasné, že pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce v dětském divadle je zásadní definovat si se skupinou téma a vztah k danému tématu, setkáváme se v praxi s tím, že je to pro tvůrce a soubory nelehký úkol. Jako divák přehlídek a účastník následných diskusí i jako výzkumník čerpající z textů hodnocení lektorského sboru mohu konstatovat, že je to právě nedůsledná práce s tématem, jež jsou inscenátorům velmi často (ne-li nejčastěji) vytýkány. Otázkou samozřejmě zůstává, nakolik jde o „nedůslednost“ a nakolik o vědomé rozhodnutí upřednostnit jiné potřeby souboru. Běžně se také stává, že soubor či pedagog umí téma i svůj vztah k němu popsat slovně, ale diváci ho v inscenaci „nečtou“. Proto je kromě otázky „O čem?“ neméně důležité zeptat se, „Jak“ předlohu, téma, náš vztah k nim na jevišti zobrazit?

## 2.5 „Jak?“

Otázkou „Jak?“ nastává již zmiňovaný posun od dramaturgické linie k linii režijní, od myšlenkového vyznění k praktickému ztvárnění. Vychází-li dramaturgicko-režijní koncepce z literární předlohy (jak tomu v tomto případě je), dochází k tomu, že *„obraz, pocit, který je ve čtenářově mysli vyvolán prostřednictvím slov, je třeba vyvolat neméně působivě prostřednictvím divadelních, tedy smyslově názorných akcí“*.<sup>31</sup>

Zatímco v předchozí kapitole bylo nutné definovat si téma a hlavní myšlenku, při tázání se po „Jak?“ se neobejdeme bez definování žánru a stylu (také hereckého stylu). Otázka „Jak?“ nás vede také k přemýšlení nad výběrem vhodné formy či kompozičního principu a nad volbou jevištních prostředků, scénografického a zvukového řešení.

Není záměrem této práce zcela obsáhnout veškeré žánry, všechny aspekty práce s formou, vyjmenovat celou škálu kompozičních principů atd. Účelově jsou vybrány ty, které jsou pro práci s dětmi využívány nejčastěji, objevují se na přehlídkách a je k nim možné dohledat komentáře odborné poroty, citace z diskusí anebo je sami tvůrci zmiňují ve svých článcích.

---

<sup>31</sup> PALARCÍKOVÁ, A., *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*, s. 22.

### 2.5.1 Žánr

Pro tvůrce je stěžejní určit žánr, ve kterém se inscenace bude odehrávat, protože „*styl a žánr definují svět, který diváci vidí, i způsob, jakým se postavy v tomto světě navzájem ovlivňují*“.<sup>32</sup> Oceňovaná britská režisérka Katie Mitchell dále uvádí, že například v realistickém žánru „*postavy sledují logiku chování v reálném životě*“.<sup>33</sup> Ale jedná-li se třeba o žánr surrealistický, mohou postavy jednat na základě logiky snu, kde mohou vedle sebe existovat banální i fantastické věci bez toho, aby si odporovaly.

Definování žánru tedy výrazně prakticky napomáhá inscenátorům, ale zároveň také divákům, protože s určitými žánry divák spojuje určitá očekávání. „*Určit žánr znamená (...) přiřadit ho (...) ke společenským a ideologickým normám, které (...) představují model »pravděpodobnosti«*“.<sup>34</sup> Patrice Pavis dokonce vyzdvihuje, že je-li si tvůrce plně vědom, na poli jakého žánru se pohybuje, umožňuje mu to zbytečně neopakovat divákům předem známá pravidla hry a právě naopak, může divácká očekávání uspokojit či přesáhnout odklonem od předpokládaného modelu.

Je tedy zřejmé, že i pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce v divadle hraném dětmi je práce s žánrem podstatná, má ale své specifika.

### 2.5.2 Specifika práce s žánrem v DHD

V dětském divadle jsou nejčastěji využívány *epické žánry divadla*. Dle Brocketta byl epický přístup takto nazván proto, aby „*naznačil jeho široký rozmach a to, že jde o směsici vyprávěcích a dramatických technik*“.<sup>35</sup> Shodně v divadle hraném dětmi epické divadlo chápeme v širším kontextu, „*jako vyprávění, ve kterém je i demonstrováno, předváděno, ukazováno, hráno*“.<sup>36</sup> Silva Macková dodává, že pokud nastolíme princip otevřeného vyprávění, vznikne i možnost otevření (přiznání) tvorby dalších složek. Inscenace pak může nést charakteristické znaky epického divadla v otevřené a přiznané podobě „*viditelné, a i komentované vstupování do rolí, přestavby scény, vytváření zvukového plánu inscenace atd.*“, tyto typické znaky mohou být ale přítomny

---

<sup>32</sup> MITCHELL, Katie. *Umění a řemeslo režiséra*. 1. vyd. Brno: JAMU, 2015, s. 78.

<sup>33</sup> Tamtéž.

<sup>34</sup> PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník*. 1. vydání. Praha: Divadelní ústav, 2003, s. 438.

<sup>35</sup> BROCKETT, Oscar G. *Dějiny divadla*. Praha: Nakladatelství Lidových novin a Divadelní ústav, 2008, s. 582.

<sup>36</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s.156.

i ve „skrytější formě (až po »pouhé« uvědomování si herců, že herci v pravém slova smyslu nejsou, chápání a využívání principu hry v jinak řekněme dramatickém jednání)“.<sup>37</sup> Velmi časté bývá využívání Brechtova zcizovacího efektu.

Setkáváme se také s využitím principu dětské hry jako inscenačního rámce. Tento přístup byl v minulosti často využíváný a označováný jako tzv. „dvorečková metoda“.<sup>38</sup> „Pokud je tento princip oprávněný, může pomoci překonat některé obtíže předlohy nebo podpořit přirozenou existenci dětí na jevišti,“<sup>39</sup> píše Hana Cisovská v hodnocení inscenace *Hrajeme si na Bullerbyn* (PVdramík, LDO ZUŠ Prostějov, na Dětské scéně v roce 2016), kdy již samotný název inscenace využití tohoto principu předesílá.

Četné využití epických principů v DHD je dáno zejména tím, že možnostem dětí mohou lépe vyhovovat žánry, které nevyžadují herectví založené na psychologii či přímo umožňují „odstup od postavy (hra na postavu, komentování jednání postavy), ale i od sebe sama jako herce“.<sup>40</sup>

„Epičnost“ se týká zejména „způsobu řazení a vazby jednotlivých dramatických situací a jejich prezentace.“<sup>41</sup> Je ale důležité si uvědomit, že termín „epické“ rozhodně neznamená absenci konfliktu, dramatičnosti a divadelnosti, protože „bez dramatičnosti a z ní plynoucího jednání se může jevištní dění snadno proměnit v deklamaci, ilustraci či aranžii.“<sup>42</sup> Na toto úskalí upozorňuje A. Hrnečková jako členka lektorského sboru Dětské scény.

V praxi se tedy s využitím epických principů v dětském divadle setkáváme velmi často, ne vždy se ale povede je zcela jevištně naplnit (absence motivovaného jednání) či dramaturgicky odůvodnit (volba prostředků epického divadla by měla přímo souviset se snahou sdělit téma, výpověď inscenace). Častá volba epického žánru ovlivňuje také styl inscenace.

---

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 157.

<sup>38</sup> Tamtéž.

<sup>39</sup> CISOVSKÁ, Hana. *Dětská scéna 2016 – rekordní, bohatá a pestrá*. Tvořivá dramatika, 2016, č. 2, s. 8.

<sup>40</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s. 156.

<sup>41</sup> MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 149.

<sup>42</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dětská scéna 2017*, s. 9.

### 2.5.3 Styl

Styl je možné definovat jako osobitý a jedinečný způsob, jímž autor vypráví. V inscenaci se styl „*projeví způsobem sdělování faktů v mnoha směrech: ve výběru slov, ve stavbě, v práci s časem, místem a dějem, v budování postav, utváření žánru a v další divadelní práci také s předpokládaným druhem divadla a jevištními prostředky*“.<sup>43</sup>

Na tvůrcích zůstává rozhodnutí, jestli styl předlohy budou respektovat a dále s ním pracovat, zejména kdy „*styl předlohy přímo vybízí k jevištnímu ztvárnění, situace (...) zvou k fyzickému jednání*“,<sup>44</sup> nebo styl předlohy naopak potřebují či chtějí záměrně pozměnit. S celkovým stylem inscenace velice úzce souvisí i styl hereckého projevu.

### 2.5.4 Styl a možnosti hereckého projevu v DHD

Při uvažování nad koncepcí v divadle hraném dětmi musí pedagogové brát v potaz, že styl hereckého projevu, který od dětí mohou očekávat, se odvíjí od jejich věku, zkušeností a talentu, a tomu musí celou koncepci uzpůsobit. Opět se tedy koncepce přizpůsobuje možnostem dětí a ne naopak.

Za nejzásadnější se v dětském divadle považuje, aby bylo *dítě na jevišti autentické a přirozené*. Jan Císař „*přirozenost*“ nechápe jenom jako „*schopnost přirozeně mluvit, hýbat se a vůbec se na jevišti přirozeně chovat*“, ale vnímá ji jako „*trvalé rozvíjení všech osobnostních předpokladů, které proniká každou fází herecké práce*.“ Amatérský herec (v tomto případě dítě) je dle něj „*jevištně přitažlivý, přesvědčivě a myšlenkově bohatý jenom tehdy, když vypovídá o sobě, vychází ze sebe a hraje svůj vztah k životu. Když ve všem nachází své téma*.“<sup>45</sup>

Silva Macková oceňuje, když je hrající dítě, jeho postoje a emoce zjevnější než postava, kterou hraje. Je proto na pedagogovi, aby byl schopen zadávat dětem „*takové herecké úkoly, které dokážou zvládnout, a vytvořit jim takové podmínky, aby se na*

---

<sup>43</sup> RICHTER, L., *Praktická dramaturgie v kostce*, s. 44.

<sup>44</sup> JURKASOVÁ, J., *O cestě k Liškám s uničovským souborem*, s. 11.

<sup>45</sup> CÍSAŘ, Jan. *Nástin metodiky amatérského herectví*. 1. vyd. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1982, s. 17.

*jevišti cítily bezpečně a nemusely sahat k vnějškovým výrazovým prostředkům nebo dokonce až šaržím“.*<sup>46</sup>

V souvislosti s hereckým projevem dětí se z hlediska hráčovi proměny v někoho jiného mluví o simulaci, alteraci a charakterizaci.<sup>47</sup> (Další rozlišení stádií charakterizace podle míry pohroužení se do postavy popisuje Brian Way.<sup>48</sup>)

S dětmi staršího školního věku je už možné postupně rozvíjet komplexnější herecké dovednosti a techniky. Je ale vhodné řídit se poznatky vývojové psychologie, vědět, co od dětí už můžeme očekávat a co ještě ne. S *realistickým psychologickým herectvím* se v dětském divadle téměř nesetkáváme. Dle Jaroslava Provozníka je to pro inscenátory výzva.<sup>49</sup> A dodává, že to připadá v úvahu teprve při práci s velmi zkušeným souborem a až pro tu nejstarší věkovou kategorii, jelikož realistické herectví je „*pro děti svou podstatou jen velmi obtížně dosažitelné*“.<sup>50</sup> Alena Palarčíková mluví o psychologickém herectví dokonce jako o pubescentům nedostupném.<sup>51</sup>

Z pohledu diváků se dle J. Provozníka cítí lépe ty děti, které „*si spolu s vedoucími našly stylizační klíč ke svým postavám, založený na jiném principu, než který je odvozen z realistického herectví*“.<sup>52</sup> Proto je důležité vést děti takovým způsobem, „*necht' i na*

---

<sup>46</sup> PROVAZNÍK, Jaroslav. *Signály a podněty Dětské scény 2018*. Tvořivá dramatika, 2018, č. 2, s. 12.

<sup>47</sup> Vojtěch Maděryč vychází z rozdělení Evy Machkové (v knize *Dětské divadlo*) a zmiňuje tyto typy rolové hry z hlediska hráčovi proměny v někoho jiného: *Simulace*, která se jako spontánní chování projevuje již v předškolním věku: „*V simulaci se hráč projevuje sám za sebe, nikterak se neproměňuje jeho charakter ani fyzický projev, „pouze“ přistupuje na to, že se sám ocitá“* ve fiktivní, ale uvěřitelné situaci „kdyby“. Simulace se běžně využívá spíše v přípravné fázi tvorby inscenace pro prozkoumávání tématu nebo postavy a slouží pro získání prvních zkušeností se spontánním hereckým projevem. Dále rozlišuje alteraci, která „*využívá principu dramatické hry tematické (námětové), v níž dítě vstupuje do různých sociálních rolí. Hráč přijímá fakt, že v situaci nejedná za sebe, ale za někoho jiného. Tento typ vstupu do role vede hráče k zobečnění.*“ Alterace je typická pro děti předškolního a zejména mladšího školního věku. U dětí staršího školního věku mluví V. Maděryč o *charakterizaci* – „*Hráč zaměřuje svou pozornost na individuální rysy dané postavy, na její vnitřní prožívání a snaží se tyto vnitřní pochody zobrazit vlastním tělem v jednání za postavu.*“ MADĚRYČ, Vojtěch. Zdroje inspirace pro hereckou výchovu při práci s dětmi v Literárně-dramatickém oboru ZUŠ, Tvořivá dramatika, r. 2014, č.1, s.3

<sup>48</sup> WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 138

<sup>49</sup> PROVAZNÍK, J., *Signály a podněty Dětské scény 2018*, s. 12.

<sup>50</sup> Tamtéž.

<sup>51</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 48.

<sup>52</sup> PROVAZNÍK, J., *Signály a podněty Dětské scény 2018*, s. 12.

*pódiu zůstává dítě samo sebou – a má-li jednat jinak, než je mu vlastní, ať tuto postavu »nehraje«, nýbrž »hraje si na ni«.*<sup>53</sup>

V praxi to můžeme jasně vidět v inscenacích, které využívají principů epického divadla, ke kterým patří zcizovací efekt či vystupování z role a dochází ke komentování jednání postavy přímo hercem, který ji hraje, či ostatními herci. Vydařeným příkladem může být *Nerudárium*, režírované Františkem Oplatkem (na Dětské scéně v roce 2013), či *Janko Hraško show 2*, vytvořená pod vedením Petra Mészároša (uvedená na Zlatej priadke v roce 2016), kdy se v obou případech povedlo epické principy využít zcela organicky, zábavně a zejména tím podpořit myšlenkové vyznění inscenace. Nebo například inscenace *O nebohém vlkovi a vychytralé Modré Karkulce* (dětského souboru Bum Trach ze ZŠ s polským jazykem vyučovacím z Českého Těšína, kdy se „z překládání polského textu do češtiny se stala nedílná součást inscenace a zásadní (ač rozhodně ne jediná) ingredience jejího humoru. Titulky ukazovala divákům nejen slečna – překladač, ale také herci formou komiksových bublin přímo v situacích“.<sup>54</sup>

Často se také v inscenacích DHD setkáváme s přístupem, kdy *několik herců hraje jednu postavu*. Toto řešení také napomáhá hrajícím dětem dívat se na postavu s odstupem, předávat si ji, vztahovat se k ní. A krom toho, „že nechává mladé herce podělit se o náročný herecký úkol, umožňuje také ukázat postavu v různých jejích polohách, rysech, z různých uhlů pohledu“,<sup>55</sup> jako například v inscenaci *Jak daleko je daleko – léto Ludvíčka Adlera* (Záludňáci, ZUŠ Litoměřice, na Dětské scéně v roce 2017). Je-li v předloze jeden výrazný hlavní hrdina, podporuje toto rozdělení pocit rovnocennosti mezi dětmi v souboru. Z diváckého pohledu může být taková volba velmi zajímavou. Jako velice zdařilý příklad může sloužit také inscenace *Pochovajte ma za lištu* (DDS Drim při ZUŠ J. Rosického, Nitra na Dětské scéně v roce 2017 jako host), kdy bylo na rozborovém semináři soutěžní přehlídce Zlatá Priadka velmi kladně hodnoceno rozdělení hlavní postavy mezi všechny chlapce v souboru.

Ne vždy se ale povede takové rozdělení srozumitelně odůvodnit a setkáváme se i s inscenacemi, kde tento přístup nepřináší nic navíc. Součástí příprav dramaturgicko-režijní koncepce by tedy mělo být zvážení možného rozdělení postavy mezi několik

---

<sup>53</sup> DISMAN, M., *Receptář dramatické výchovy*, s. 16.

<sup>54</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. *Dětská scéna 2019. Tvořivá dramatika*, 2019, č. 2, s. 28.

<sup>55</sup> HRNEČKOVÁ, A., ...*Z diskusí lektorského sboru o představeních 5. bloku*, s.112.

herců, a hlavně hledání odpovědi, jestli má takové řešení své dramaturgické opodstatnění.

Ačkoliv se shodně v literatuře DV využití epických žánrů divadla doporučuje, je potřebné být si vědom i jeho úskalí, která souvisí zejména s jednáním dětí v situaci. Protože ačkoliv epické prostředky dětskému divadlu jistě sluší, „*jako by se někdy ztrácela základní schopnost dětských herců vést dialog, poslouchat jeden druhého a fyzicky i slovně reagovat na impulzy, znát na jevišti svůj cíl a jednat směrem k jeho uskutečnění.*“<sup>56</sup>

Pro pedagogy je tedy výzvou, zvolí-li při promýšlení dramaturgicko-režijní koncepce epický princip, jak při práci s epickým přístupem nezůstat u jeho vnějších projevů, ale důsledně je naplňovat obsahem a v souvislosti s herectvím (ať už jde o herectví stylizované či zcizující) obsahem hereckého jednání. Když se to tvůrcům povede, můžeme se dočíst, jak lektorský sbor oceňuje, že se „*herci poslouchají, reagují na sebe, vědí v každé chvíli, o co jejich postavě jde, a podle toho jednají. Neilustrují své charaktery, nehrají, kdo jsou, jejich postavy se vyjevují právě v rámci řešení konkrétních úkolů na scéně*“<sup>57</sup> (hodnocení inscenace *Deset tisíc mil pod mořem*; DDS Dramatická ondatra, LDO ZUŠ Jihlava, na Dětské scéně v roce 2017).

Příprava dramaturgicko-režijní koncepce by měla zohledňovat i herecké nároky na skupinu a přizpůsobovat se stylem inscenace a stylem hereckého projevu možnostem dětí. Při práci s hereckým projevem je možné, že děti jednoduše nejsou schopny jej zvládnout tak, jak pedagog předpokládal, že budou. Poté je na pedagogovi zvážit, jestli další hodiny dramatické výchovy věnuje herecké práci s dětmi anebo jestli koncepci upraví možná i připraví nanovo.

### **2.5.5 Možnosti otevřené formy v DHD**

Otevřenou formu zmiňuje Eva Machková jako jednu z nejvýhodnějších pro divadlo hrané dětmi. Pavis ji definuje jako reakci proti dramatice klasického evropského divadla. Otevřená forma v kontrastu k formě zavřené (odkazující pouze sama na sebe) odkazuje všude mimo sebe samu. Fabule v otevřené formě je „*montáž motivů, které*

---

<sup>56</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dětská scéna 2017*, s. 9.

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 14.

nejsou strukturovány jako koherentní, soudržný celek, nýbrž jsou podávány diskontinuálně, fragmentárním způsobem. Základní jednotky tvoří scény či obrazy, jejichž spojováním vzniká epická série motivů“.<sup>58</sup> Pro otevřenou formu je dále typická hra s opakováním nebo s tematickými variacemi (leitmotivy) a paralelním jednáním. Je tedy možné se zaměřit pouze na fragmenty a volně je k sobě přiřazovat. Čas se nemusí pohybovat kontinuálně.

Toto všechno velmi dobře koresponduje s potřebami dětí (zájem o stále nové podněty, neschopnost dlouhého soustředění). Eva Machková uvádí i další výhody: „vše se může odehrávat na scéně,“ pasáže, které by bylo komplikované převést do jednání, je možné vyprávět.<sup>59</sup>

Otevřená forma se projevuje zejména ve výstavbě a způsobu uspořádání jednotlivých prvků v rámci daného díla, tedy specificky při práci s kompozicí.

### 2.5.6 Specifika práce s kompozičními principy v DHD

Za základní princip výstavby otevřených divadelních forem je považováno řazení epizod za sebou, ke kterému dochází různými způsoby: koláž („zdánlivě nesouvisející sled obrazů, scén, kdy výsledný tvar usiluje spíše než o vzájemnou vnitřní tematickou propojenost o estetický účinek“),<sup>60</sup> montáž („řazení má většinou funkci výstavby třeba jen náznaku příběhu, tematického propojování jednotlivých částí“),<sup>61</sup> mozaika, pásma“ ... Dle článku Anny Hrneckové v *Tvořivé dramatičce* je velice oblíbená tzv. korálková metoda neboli katenální kompoziční princip, kdy jsou „scény kladeny k sobě jako korálky na niti. Izolované epizody, s víceméně uvolněnými vazbami, jsou spojovány např. tématem, postavou hlavního hrdiny, ale i chronologicky. Jejich spojení vytváří nový specifický celek.“<sup>62</sup> Specifika, výhody či úskalí těchto přístupů jsou podrobně rozvedeny ve zmiňovaném článku.

---

<sup>58</sup> PAVIS, P., *Divadelní slovník*, s. 156.

<sup>59</sup> MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 149.

<sup>60</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s. 159.

<sup>61</sup> Tamtéž, s.160.

<sup>62</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. *Dramatizace rozsáhlejších epických látek pro dětské soubory*. Tvořivá dramatika, 2014, č. 3, s. 15.



V praxi Jaroslav Provozník popisuje, že „*když inscenátor využije segmentování děje, možnosti členit příběh na drobnější výrazně ohraničené úseky (,záběry‘), s nimiž pracuje jako s jednotkami, jež může klást vedle sebe nebo naproti sobě (záměrně využívat kontrast), může pak dětskému herci vytvořit ono bezpečí při hraní (fiktivní) postavy*“<sup>63</sup> – uvádí na příkladu hodnocení inscenace *Běž, chlapče, běž* (DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov, na Dětské scéně v roce 2018).

Setkáváme se tedy opět s tím, že při úvahách nad způsobem řazení scén se pedagogové zamýšlejí nejen nad tím, k jakému řazení scén vybízí předloha či jaké řazení scén napomůže sdělení hlavní myšlenky, ale tvůrci zohledňují, „*jak dětem na jevišti pomoci s tím, aby mohly vstupovat do rolí fiktivních postav a uvěřitelně je zobrazovat*“.<sup>64</sup> Zároveň může segmentování děje na menší úseky dětem usnadnit práci s temporytmem jednotlivých scén.

Tvůrci často a rádi využívají kompoziční přístupy, jež otevřená forma nabízí, ale ne vždy jsou dostatečně důslední v jejich odůvodnění.

Na přehlídkách jsou opakovaně přítomny otázky lektorského sboru po hlubším odůvodnění: „*Proč jsou takhle příběhy řazeny? Kam vedou?... Úplně nevíme, odkud a kam celá inscenace směřuje*.“<sup>65</sup> (Diskuse k představení *Může za to štrůdl*, soubor KUK-uřice, ZUŠ Štítného, Praha.) Anebo: „*Kam epizody spějí? Příběh není úplně zřetelný, není jasný, odkud kam děj míří, což je opakovaný problém různých inscenací*.“<sup>66</sup>

Dalším specifikem při volbě způsobu řazení epizod za sebou bývá časté využití vypravěče. Přítomnost vypravěče „*pomáhá zejména řešit problém přílišného rozsahu příběhu, četnosti událostí, postav atd. Vypravěč dovoluje také dramatikům překlenout složité situace, které (...) z různých důvodů kladou přílišné nároky na zobrazení pomocí přímého jednání osob*.“<sup>67</sup> Vypravěč může být přítomen v různých podobách, objevuje se celá řada řešení: vypravěč, jenž je zároveň hlavní postavou, vyprávění ve dvojici, kolektivní vyprávění... Při práci s nedramatickou předlohou se velmi často

---

<sup>63</sup> PROVAZNÍK, J., *Signály a podněty Dětské scény 2018*, s.13.

<sup>64</sup> Tamtéž.

<sup>65</sup> VACHKOVÁ, Iva. ...*Z veřejné diskuse*. Deník Dětské scény, 2016, č. 3, s.76.

<sup>66</sup> RODOVÁ, Veronika. ...*Z veřejné diskuse o představeních 4. bloku*. Deník Dětské scény, 2016, č. 5, s. 109.

<sup>67</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dramatizace rozsáhlejších epických látek*, s. 18.

objevuje postava kolektivního vypravěče, ze kterého se pak vyčleňují různé postavy příběhu.

Například v inscenaci *Slon a mravenec* (divadelní soubor Hadřík, ZŠ Havlíčkova, Jihlava, na Dětské scéně v roce 2016), kdy byl „*principem vyprávění příběhu skupinový vypravěč, který nejen může nést zodpovědnost za celek, držet temporytmus, ale především pomáhá zprostředkovat nedramatické pasáže*“.<sup>68</sup> Hana CISOVSKÁ ale zároveň upozorňuje, že „někdy však spíše znejasňoval to důležité zbytečným přenesením dialogu postav do hromadného vypravěče a ilustrováním nepodstatného děje“.<sup>69</sup> Jsou to právě *nadbytečná ilustrace a zbytečná retardace děje*, které se při využití principu vypravěče často objevují.

Opět je velmi důležité, aby vypravěč neměl čistě formální funkci, ale jeho přítomnost byla zdůvodněná. Například Jana JURKASOVÁ popisuje, že „*některé části vypravěče jsme vložili do promluvy hlavní postavy El. V knize sama v některých částech o sobě mluví ve třetí osobě jednotného čísla. Chtěli jsme to zachovat, protože si myslíme, že část vzpomínek je pro ni bolestivá, na některé touží zapomenout, jako by to ani nebyla ona sama, kdo je prožil*“.<sup>70</sup>

### 2.5.7 Výběr jevištních prostředků v DHD

Zatímco dle Ludka Richtera je „*jevištním prostředkem vše, co (a v jaké podobě) divák uvidí a uslyší*“,<sup>71</sup> Alena PALARČIKOVÁ mezi *inscenační prostředky* řadí „*scénografické prvky, rekvizity, kostýmy, světlo, zvuky, zpěv a hudbu*“.<sup>72</sup>

Za nejzásadnější je ale shodně považováno vybrat takové jevištní prostředky, které nejsou zajímavé pouze samy o sobě, ale takové, které pomáhají sdělování výpovědi. „*Protože nejde o to, vybrat atraktivní a nápadné prostředky, ale nalézt prostředky scénicky funkční, schopné nést zamýšlené významy, proměňovat se*“.<sup>73</sup>

---

<sup>68</sup> CISOVSKÁ, H., *Dětská scéna 2016 – rekordní, bohatá a pestrá*, s. 7.

<sup>69</sup> Tamtéž.

<sup>70</sup> JURKASOVÁ, J., *O cestě k Liškám s uničovským souborem*, s. 14.

<sup>71</sup> Zmiňuje jevištní prostor a jeho pojednání, místo a charakter zvukově-hudební a choreografické složky, volbu herců či druhu loutek a volbu způsob jejich hry, herecké ztvárnění charakterů či typů postav a naplnění jednotlivých situací i celku inscenace v zvoleném žánru a stylu. RICHTER, L., *Praktická dramaturgie v kostce*, s. 7.

<sup>72</sup> PALARČIKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 23.

<sup>73</sup> Tamtéž.

Výběr jevištních prostředků tedy opět odkazuje k syntéze dramaturgické a režijní linie tvorby dramaturgicko-režijní koncepce.

### 2.5.8 Scénografie a kostýmy

Obecně má scénografie dle Katie Mitchell tři hlavní úkoly:

- *vyjádřit čas a místo*
- *pomoci upoutat pozornost diváků na klíčový děj či příběh*
- *podpořit herce při sdělování myšlenek a žánru hry*<sup>74</sup>

V dětském divadle se za nejdůležitější považuje zejména třetí zmíněná. Při řešení dramaturgicko-režijní koncepce se tvůrci snaží propojit myšlenkové vyznění budoucí inscenace a scénografii k tvorbě funkční jevištní metafory, která komunikuje téma směrem k divákovi, a volit takové prostředky, které dětem co nejvíce pomohou při konkrétním jevištním jednání.

Scénografie tedy komunikuje nejen směrem k divákům, ale v divadle hraném dětmi také výrazně ovlivňuje hrající.

Jedním ze základních problémů, kterými se musí tvůrci zabývat už při tvorbě koncepce, je řešení *uspořádání divadelního prostoru*. Alena Palarčíková doporučuje, aby rozhodujícím kritériem bylo, „*v jakém vztahu je předváděné dění vzhledem k divákovi, jaký pocit, myšlenku chce (inscenace) divákovi vnuknout,*“ jelikož „*scéna, její tvar, umístění vzhledem k divákovi má svůj vlastní sdělný význam*“.<sup>75</sup>

Eva Machková zmiňuje tyto možnosti: *rovná hrací plocha + zvýšené hlediště, arénakruh, poloaréna – polokruh, avenue – ulice, čelně – rovné řady, vyvýšený prostor pro hru, alžbětinský prostor, pódium (estrádního typu), kukátkový prostor*.<sup>76</sup>

V praxi se ale setkáváme s jiným než klasickým prostorem ojedinele, jelikož je „*inscenování i samotné hraní na jinak tvarované a umístěné scéně (...) poměrně obtížné*“.<sup>77</sup>

V případě, že soubor neklasické uspořádání volí, měl by pro to mít jasný důvod. Divákům netradiční perspektiva nabízí úplně jiný typ zážitku, který může být velmi

---

<sup>74</sup> MITCHELL, K., *Umění a řemeslo režiséra*, s. 113

<sup>75</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 23.

<sup>76</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, rámeček č. 47, prostor pro dětské divadlo, s. 172–173.

<sup>77</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 23.

podnětný. Jako například při sledování inscenace *Jak daleko je daleko – léto Ludvíčka Adlera* z prostoru arény, kdy se v hodnocení dočteme, že herci „nevolí bezpečný odstup, sedají si mezi diváky a nechávají je sledovat křehké momenty nablízko, ze všech stran. Vědomě riskují, vědomě odhazují veškerá bezpečná řešení. Již tato situace, do které je divák pozván, je velikým zážitkem, za který je třeba souboru vyslovit obdiv a díky.“<sup>78</sup>

Inscenátoři ale volí hrací prostor především tak, aby „vycházel co nejvíce vstříc autenticitě dětského herectví, umožňoval dětem navázat co nejjednodušším způsobem komunikaci s divákem.“<sup>79</sup>

Současné DHD nejčastěji vychází z prostředků tzv. *chudého divadla* (jak Peter Brook pojmenovává přístup J. Grotowského), kdy se z nutnosti stává záměr. Omezení výrazových prostředků podněcuje „schopnosti inscenátorů nalézt zajímavé, nové způsoby, jak s nimi zacházet“.<sup>80</sup> Tedy schopnost, se kterou se u dětí setkáváme při jejich přirozené dětské hře.

Velice časté je využití jedné rekvizity mnoha různými způsoby. Jeden příklad z mnoha: jedinou rekvizitou v inscenaci *Srdce hvozdru* (Studia Šrámkova domu v Sobotce, KKS, na Dětské scéně v roce 2019) jsou „dřevěné hole, které se proměňují v každém obraze v něco jiného a zároveň jsou chórem využívány k rytmizaci“.<sup>81</sup>

Při volbě vhodných objektů / rekvizit (opět) kladou inscenátoři důraz krom posílení sdělovaného významu také na to, jak tyto objekty ovlivňují hrající (dovnitř), jak jim pomáhají na jevišti jednat, „jaké výhody jim objekty na jevišti pro jednání mají přinášet, jaké naopak mají klást překážky, které musí jednáním překonávat atd.“<sup>82</sup>

Kostým v dětském divadle nejenže pomáhá blíže určit místo a čas děje, ale zejména pomáhá dítěti hrát postavu. „Kostým výrazně pomáhá přijetí postavy,“<sup>83</sup> ale také usnadňuje nalezení a vyjádření jejich vnějších projevů, např. charakteristického pohybu, gesta. Silva Macková dokonce zmiňuje rituál převleku a proměny v postavu.

---

<sup>78</sup> HRNEČKOVÁ, A., ...Z diskusí lektorského sboru o představeních 5. bloku, s.112.

<sup>79</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 23.

<sup>80</sup> Tamtéž.

<sup>81</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dětská scéna 2019*, s. 30.

<sup>82</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s. 174.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 197.

Alena Palarčíková zastává rozšířený názor na roli divadla hraného dětmi v České republice a na Slovensku, že „*pro dětské divadlo se nehodí bohatá scénografie, ani iluzivní kostýmy*“.<sup>84</sup> Protože by „*nekorespondovala s jednoduchým jevištním projevem dětí, ale přehlušovala by ho, sváděla by děti k předstírání, k orientaci na vnější efekty místo na sdělení*“.<sup>85</sup> Velmi často je proto v dětském divadle využíván tzv. divadelní „neutrál“, či „běžný civil“, ke kterým jsou přiřazovány výrazné kostýmní doplňky, které mají funkci znaku. Tento obecně přijímaný přístup ke scénografii a kostýmu může být ale v zahraničí vnímán jinak.<sup>86</sup>

Výrazným specifikem divadla hraného dětmi ale pořád zůstává, že soubory pracují s velice omezenými finančními prostředky, tedy na kostýmy, rekvizity a scénografii většinou nemají téměř žádný rozpočet. Pedagogové také nemají prostředky na spolupráci s profesionálním scénografem či výtvarníkem a tvorba výtvarného pojetí bývá zcela v jejich kompetenci. V praxi tedy kromě zmiňovaných kritérií v konečném důsledku při přípravě dramaturgicko-režijní koncepce převládají *kritéria praktičnosti, jednoduchosti a nulových nákladů*.

### 2.5.9 Zvukové řešení inscenace

Zvukové řešení inscenace představuje *v užším slova smyslu komponovanou jevištní hudbu*. „*V širším slova smyslu však může být zvuková složka součástí inscenace i jako celkový zvukový plán*“,<sup>87</sup> do něhož Luděk Richter řadí i pouhé jevištní ruchy a šumy, ticho či způsob stylizace řeči (stylizovaná intonace, rytmus řeči) či zpěv.

Úplná absence zvukové složky, pokud ji chápeme ve výše uvedeném širším slova smyslu, na divadle není možná. Proto je na zvukové řešení inscenace nutné pamatovat už při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce.

Zvuková složka je pro diváky velice výrazná, ačkoliv často působí podprahově. Dle Katie Mitchell má tyto funkce:

---

<sup>84</sup> PALARČÍKOVÁ, A., *Tygr v oku*, s. 24.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>86</sup> Některé příklady zahraničního divadla hraného dětmi, které naopak výrazně využívají možnosti scénografie, kostýmu či živých projekcí zmiňuje autorka této práce v článku *Limity jsme my*. *Tvořivá dramatika*, 2020, č. 3, s. 14–20

<sup>87</sup> RICHTER, L., *Praktická dramaturgie v kostce*, s. 8.

- *charakterizuje místo a čas*
- *vytváří atmosféru nebo náladu scény*
- *podtrhuje změny během děje*
- *podporuje pasáže, jako jsou tance a večírky*
- *doprovází změny scén*
- *dodává inscenaci pocit soudržnosti*
- *pomůže zdůraznit myšlenky nebo témata, na nichž je postaven děj. Toto je nejdůležitější funkce, kterou hudba v inscenaci má<sup>88</sup>*

Silva Macková dále zmiňuje, že hudba (či zvuk) „*může pomáhat strukturovat jevištní jednání, udržovat jeho rytmus, dynamiku, gradaci. Její mimořádná funkce spočívá v schopnosti vyvolávat emoce, a to jak u diváků, tak u hrajících*“.<sup>89</sup>

*Specificky v DHD použitím hudby můžeme v inscenaci docílit „naladění“ hrajících. Toho je možné dosáhnout pokaždé nanovo v „každém konkrétním představení a jakoby zvnějšku“.*<sup>90</sup> Proto může použití hudby fungovat téměř tak, „*jako by vedoucí dával skupině v průběhu představení režijní pokyny*“.<sup>91</sup>

Na rozdíl od profesionálního divadla, kdy je zvuková složka utvářena pouze s ohledem na diváky, pedagogové hledají pro děti „*co nejvíce podpory pro jejich herecký projev, pro udržení struktury inscenace, pro jejich svobodný a příjemný pocit z existence na jevišti před diváky*“.<sup>92</sup> S tím souhlasí i Irena Konývková: „*Ze zkušenosti vím, že nálada hudby vždy mladým hercům hodně pomáhá. Jde vlastně o takovou »hereckou choreografii«, dynamická část v hudbě v nich vyvolává též dynamické jednání a samozřejmě i naopak – klidná část přináší zklidnění. Důležité však je, aby je vybraná hudba oslovovala.*“<sup>93</sup>

Při výběru hudebního podkresu je také vhodné si uvědomit že „*některá známá hudební díla mohou být spojována s jiným kontextem, filmem či reklamou, což může publikum*

---

<sup>88</sup> MITCHELL, K., *Umění a řemeslo režiséra*, s. 127.

<sup>89</sup> MACKOVÁ, S., *Divadlo a výchova*, s. 178.

<sup>90</sup> Tamtéž.

<sup>91</sup> Tamtéž.

<sup>92</sup> Tamtéž.

<sup>93</sup> KONÝVKOVÁ, Irena. *Dramaturgicko-metodologický pohled do zákulisí Útěku*. Dětská scéna, č. 51, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2016, č. 3. s 18.

zmášt“,<sup>94</sup> jak tomu bylo například v inscenaci *Pac a pusu aneb něco z Broučků* (DDS Na poslední chvíli, LDO ZUŠ Ostrov, na Dětské scéně v roce 2017), kdy soubor využil hudební motivy z filmu *Ledové království*.<sup>95</sup>

Je samozřejmě možné toto spojení hudebního díla se specifickým kontextem vhodně využít. V inscenaci *Kráľici* (DDS Kastrol, SZUŠ Trnka, Plzeň, na Dětské scéně v roce 2018) se například povedlo, že využívání bombastické hollywoodské hudby podporuje vyznění inscenace jako parodii na komerční filmy.<sup>96</sup>

V praxi inscenátoři využívají jak hudbu reprodukovanou, tak i živou. Setkáváme se i s inscenacemi, pro které byla hudba vytvořena na míru (například některé inscenace Lenky Tretiagové, výrazně také v inscenaci Leah Gaffen a souboru Story Theatre: *Journeys, Cesty* – na Dětské scéně v roce 2019). Ačkoliv bývá hudba komponovaná přímo pro inscenaci většinou kladně přijímána, tvůrci opět naráží na finanční náklady s tím spojené. Dalším úskalím může být komunikace se skladatelem a jeho otevřenost přizpůsobovat hudební složku inscenaci a souboru.

## 2.6 Shrnutí teoretické části

Tvorba dramaturgicko-režijní koncepce spadá do přípravné části inscenačního procesu. Zjednodušeně je dramaturgicko-režijní koncepce představou toho, jak by mohla inscenace na jevišti probíhat a co by měla sdělovat. Příprava koncepce obnáší: formulaci tématu; úpravu předlohy; přípravu scénáře; volbu žánru a stylu; výběr jevištních prostředků; volbu hereckého obsazení; návrh scénografického řešení (scénografie, světla); návrh kostýmů; návrh zvukového řešení inscenace.

Za největší specifika při přípravě koncepce v divadle hraném dětmi se dá považovat, že dramaturgicko-režijní koncepce slouží pouze jako možné východisko pro inscenaci, dokonce ani nemusí být připravena před začátkem procesu zkoušení; koncepce je

---

<sup>94</sup> MITCHELL, K., *Umění a řemeslo režiséra*, s.128.

<sup>95</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dětská scéna 2017*, s. 14.

<sup>96</sup> PROVAZNÍK, J., *Signály a podněty Dětské scény 2018*, s.13.

ideálně výsledkem kolektivní práce. Tvorba dramaturgicko-režijní koncepce je velmi zjednodušeně odpovědí na dvě základní otázky, „O čem?“ a „Jak?“.

Při vytváření koncepce je nutné zodpovědět si otázku „O čem?“, definovat téma budoucí inscenace, které pak tvůrcům mohou sloužit jako vodítko i zpětná kontrola pro výběr motivů, postav, situací... Zároveň také jasně definované téma pomáhá divákovi v orientaci v inscenaci a jejímu sdělení. Specificky v dětském divadle je zcela zásadní nalézt vztah mezi tématem předlohy a tématem skupiny, které by měla inscenace akcentovat.

Při tvorbě koncepce je nutné definovat si také „Jak?“, tedy žánr, styl a formu inscenace. V divadle hraném dětmi se velmi často setkáváme s epickými žánry divadla, které ovlivňují celkový (i herecký styl) inscenace – souhlasně s epickým přístupem je velmi časté vystupování z role či její komentář. Četné využití otevřené divadelní formy ovlivňuje kompozici inscenace. Setkáváme se s využitím přístupů jako: montáž, koláž, mozaika, pásmo. Mnohdy využívaným principem výstavby je řazení epizod za sebou, využívá se zejména katenální kompoziční princip (korálková metoda). Oblíbené je zapojení vypravěče či komentátora v různých podobách.

Pro výběr jevištních prostředků je důležité, jestli jsou tyto prostředky schopné nést zamýšlené významy a jak usnadňují dětem jejich existenci na jevišti.

Při tvorbě scénografie v dětském divadle (konkrétně při volbě uspořádání divadelního prostoru, výběru objektů, rekvizit a kostýmů) se tvůrci snaží jednak propojit a posílit myšlenkové vyznění budoucí inscenace, a zároveň se pokouší volit takové prostředky, které dětem co nejvíce pomohou při konkrétním jevištním jednání.

Zvukové řešení inscenace zahrnuje v širším pojetí nejen hudbu, ale jakékoliv zvukové projevy, které se odehrávají v průběhu jednání na jevišti. Krom účinku na diváky působí v divadle hraném dětmi zvuková složka také cíleně i dovnitř tak, aby hrajícím pomáhala.

Tímto shrnutím bych ráda uzavřela teoretickou část práce a dále se věnovala části empirické, samotnému výzkumu a jeho výsledkům.



### **3 EMPIRICKÁ ČÁST**

Ve výzkumné části práce se zaměřuji na skutečnou situaci na poli divadla hraného dětmi, jak ji otevřeně popisují samotní tvůrci.

#### **3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem provedeného výzkumného šetření bylo zejména zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, a sice jaké otázky si při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce v praxi kladou současní tvůrci dětského divadla.

Dále čtenáře seznamuji s tím, jak tvůrci tyto otázky hierarchizují, jakým způsobem je sobě či souboru kladou a do jaké míry při hledání odpovědí zapojují členy souborů. Umožňuji čtenářům vhled do uvažování tvůrců nad tvorbou koncepce i nad obecnějšími principy jejich práce.

#### **3.2 Druh výzkumného přínosu**

Vytvořený seznam otázek může být přínosný jak pro začínající tvůrce, kteří se s přípravou dramaturgicko-režijní koncepce mohou potýkat poprvé v životě a hledají cestu k její tvorbě, tak pro aktivní tvůrce, kteří se mohou inspirovat přístupem jiných pedagogů.

Vhled do myšlení vybraných inscenátorů může přinášet nové pohledy na zaužívanou praxi.

Tato disertační práce je určena odborné veřejnosti, jež se zabývá divadlem hraném dětmi – učitelům, režisérům, tvůrcům, studentům, kteří mohou využít seznam otázek (uveden jako příloha 4) ve své každodenní praxi.

#### **3.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika**

Jelikož jsem se snažila jít ve svém výzkumu do hloubky, záměrně jsem zvolila pouze deset tvůrců, kteří odpovídali následujícím kritériím:

Zásadním kritériem bylo, aby šlo o tvůrce, kteří při své tvorbě skutečně pracují s dramaturgicko-režijní koncepcí, dále (dle vymezení této práce), aby měli zkušenost

s inscenačním procesem vycházejícím z literární předlohy a aby (někdy v průběhu své praxe) pracovali se skupinou dětí staršího školního věku.

Také pro mě bylo důležité, aby šlo o tvůrce, u kterých panuje všeobecná shoda odborné veřejnosti na kladném hodnocení a přijímání jejich inscenací.<sup>97</sup> Toto kritérium by mělo zamezit pochybnostem o relevantnosti odpovědí respondentů. Oslovila jsem tedy tvůrce, kteří se pravidelně účastní národních kol přehlídek divadla hraného dětmi: *Dětská scéna* v České republice a *Zlatá Priadka* na Slovensku (jelikož je Zlatá Priadka přehlídkou soutěžní, do vzorku jsem zařadila inscenátory, kteří se pravidelně umísťují na vítězných příčkách).

Ve vzorku jsou zkušení tvůrci, kteří působí na poli dramatické výchovy více než deset let, což by mělo opět podpořit význam jejich výpovědí. Vyjadřuje-li se tedy odborná veřejnost pozitivně o jejich inscenacích, nejedná se o náhodné úspěchy s konkrétní inscenací, ale o dlouhodobou a systematickou práci.

Jelikož každý typ instituce, který umožňuje vznik inscenace dětského divadla, má specifické podmínky, byly do vzorku zařazeni tvůrci, jež působili a působí v ZUŠ, ZŠ či mají svá vlastní studia.

Snažila jsem se o rovnoměrné zastoupení pohlaví, věků a regionů.

Informace o jednotlivých tvůrcích uvádím na začátku 4. kapitoly. Zmiňuji také informace o vzdělání inscenátorů. Typ dosaženého vzdělání sice nepatřil ke kritériím výběru, ale při provádění výzkumu jsem došla k závěru, že může být zajímavý pro pochopení divadelního backgroundu tvůrce.

Zkoumaný vzorek zahrnuje tyto tvůrce:

### **Česká republika**

- Michaela Homolová (Liberec)
- Irena Konývková (Ostrov)
- Hana Nemravová (Uherské Hradiště)
- Pavel Skála (Most)
- Michal Ston (Plzeň)

---

<sup>97</sup> Zpravidla nedochází k samostatnému hodnocení dramaturgicko-režijní koncepce. Jelikož ale inscenace vzniká na základě koncepce, je zřejmé, že je-li inscenace kladně hodnocena, musela být funkčně vystavěna již DRK.

- František Oplatek (Jindřichův Hradec)
- Lenka Tretiagová (Praha)

#### ***Slovenská republika***

- Štefan Foltán (Nitra)
- Peter Hudák (Púchov)
- Marica Šišková (Nitra)

### **3.4 Metody sběru dat**

Inscenátorům jsem nabídla dvě možnosti zapojení do výzkumu:

- a) Otevřený dotazník
- b) Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Snažila jsem se respektovat osobní preference dotazovaných. Někteří možnost písemné odpovědi ocenili. „*Mám pocit, že mi to pomůže být přesnější a snad i srozumitelnější.*“ (Michal Ston) Formu dotazníku nakonec zvolili tři tvůrci (Štefan Foltán, Hana Nemravová a Michal Ston).

Zbylí respondenti dali přednost rozhovoru. Osobní rozhovor bylo bohužel kvůli epidemiologické situaci možné vést pouze v jednom případě. Se šesti tvůrci jsem tedy vedla rozhovor on-line.

Pokládání otázek je možné najít v příloze 2.

### **3.5 Limity výzkumu**

Uvědomuji si, že těmito metodami je možné získat jenom informace, které o sobě sami respondenti tvrdí a jejichž relevantnost a objektivita může být sporná.

S některými inscenátory jsem se nesetkala osobně (zvolili formu otevřeného dotazníku) a pouze Lenku Tretiagovou jsem mohla dlouhodoběji pozorovat přímo při práci – konkrétně s novou skupinou ve Studiu Alta, která věkově odpovídala potřebám mého výzkumu. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že ani když jsem byla přítomná téměř všem hodinám vzniku inscenace, tak mnou vyzpořované rysy tvorby dramaturgicko-režijní koncepce neoznačila Lenka za rysy, které by její přístup k tvorbě zcela

charakterizovaly, jelikož se jednalo o skupinu z jejího pohledu specifickou. V průběhu docházení na hodiny Lenky Tretiagové jsem si tedy uvědomila, že by bylo potřeba sledovat všechny tvůrce dlouhodobě, při práci s různými skupinami a na různých předlohách, abych byla schopna o základních rysech tvorby dramaturgicko-režijní koncepce u jednotlivých tvůrců podat objektivní závěry. Současně jsem si uvědomila, že by mi i přesto velká část podstaty utíkala, protože nezanedbatelný podíl práce na dramaturgicko-režijní koncepci se odehrává v rámci příprav pedagoga na hodinu. Tyto přípravy mohou probíhat „na papíře“, ale často se to hlavní skrývá v hlavě pedagogů, takže otevřený dotazník či rozhovor se mi pro zachycování myšlenek pedagogů jevil mnohem účinnější.

### 3.6 Průběh výzkumného šetření

#### Příprava

Poté, co jsem si vymezila kritéria pro výběr výzkumného vzorku, oslovila jsem konkrétní tvůrce.

Až na jedinou výjimku (zde šlo spíše o komunikační problémy) všichni souhlasili se zařazením do vzorku. Mnozí se upřímně divili, že jsem oslovila právě je a vyjádřili pochybnost, jestli jejich způsob tvorby dramaturgicko-režijní koncepce může být pro mě jako výzkumníka, posléze pro čtenáře disertační práce, zajímavý a přínosný. Od prvního kontaktování jsem nabyla dojmu, že všichni tvůrci přistupují ke své práci s velkou pokorou, někteří dokonce mají tendence své úspěchy místy bagatelizovat. To se při vedení rozhovorů potvrdilo. *„Myslím, že s tím nemám žádný problém. Pokud myslíte, že můj již lehce zkostnatělý přístup stojí za rozhovor, (...) směle se ozvěte.“* (František Oplatek)

#### Výzkumník jako „insider“

Se sedmi z deseti tvůrců jsem se znala osobně. Bylo proto snadné navodit uvolněnou atmosféru, o kterou jsem usilovala v zájmu získání co nejupřímnějších odpovědí.

Mnozí pedagogové se obávali svého nepřesného používání divadelního pojmosloví a byli zpočátku lehce svázáni snahou o exaktní vyjadřování. Snažila jsem se tedy o používání hovorového jazyka, abychom se v rozhovoru dostali hlouběji – ke konkrétním

příkladem, osobním vzhledům i emočnímu prožívání tvůrců v průběhu vzniku dramaturgicko-režijní koncepce.

Já osobně jsem vystupovala v roli „zasvěcence“, který do hloubky zná průběh inscenačního procesu. To se mi povedlo natolik, že mnohé odpovědi pak byly zakončeny dovětkem: „*Vždyť to sama znáš...*“ apod.). Uvědomovala jsem si ale úskalí tohoto přístupu, kdy dotazovaný načrtl situaci a vlastně ji nedořekl, protože předpokládal, že přesně vím, co a proč se dělo.

Snažila jsem se tedy specifikovat svou zkušenost: co opravdu „znám“ já, anebo co si představuji, že „znám“, a konfrontovala jsem ji s dotazovaným.

Také jsem vždy po určitém tematickém okruhu udělala slovní „shrnutí“ a ujistila se, že jsem respondenta pochopila správně.

Dotazovaní ve svých odpovědích často skákali v čase, dobarvovali vyprávění různými konkrétními příklady. Když jsem se kupříkladu zeptala na „*posloupnost kroků tvorby dramaturgicko-režijní koncepce*“, téměř nikdy jsem nedostala jasnou odpověď. Nao-pak jsem si ji sama skládala z dílčích vyjádření a poté si svou hypotézu u dotazovaného ověřila / vyvrátila / zpřesnila.

Tímto způsobem jsem se snažila eliminovat chybnou interpretaci rozhovorů.

### **3.7 Analýza dat**

K analýze přepsaných rozhovorů a otevřených dotazníků jsem využila techniku „vyložení karet“ (dle Švaříčka a Šedové).<sup>98</sup>

V první fázi jsem si pro sebe definovala 21 kategorií, které jsem následně zpřesňovala, spojovala, upravovala vzhledem k výzkumné otázce, až jsem se dopracovala k sedmi zásadním kategoriím, které představují zásadní otázky, jež si tvůrci kladou. Proto jsou výsledky výzkumu prezentovány v sedmi kapitolách.

---

<sup>98</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 226. Technika vyložení karet je tou nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování. Výzkumník uspořádá kategorie vzniklé skrze otevřené kódování do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání je vzniklý text vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.

Při analýze dat jsem docházela k *velké shodě názorů tvůrců*, snažila jsem se proto zmínit všechny rozdíly a specifičnosti, které jsem vyzorovala.

Zajímavá pro mě byla témata, kterých se tvůrci dotkli *spontánně* – obzvláště, když se některá objevila i u více tvůrců – čtenáře na to vždy upozorňuji.

Tolik tedy obecná charakteristika výzkumného šetření, v dalších kapitolách bych ráda prezentovala výsledky výzkumu.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 4.1 Používaný slovník

Tvůrce / pedagog / režisér / inscenátor – pro potřeby této práce tatáž osoba, která vede inscenační proces.

Testování – tento termín je užíván k popsání vědomé aktivity tvůrců, která cíleně vede k ověření konkrétního nápadu / domněnky se skupinou. Například: tvůrce se domnívá, že skupinu by mohlo zajímat téma „klimatické změny“, přinese do hodiny materiály (článek, video, předlohu, uschlou kytku), které se klimatické změny týkají, a sleduje, jak skupina reaguje. Může jít také o nápady členů souboru. Takový přístup popisují jako „testování tématu“.

Při citaci konkrétních tvůrců uvádím pouze jejich iniciály. Pro přehlednost jsou citace tvůrců ve výzkumné části práce zvýrazněny kurzívou.

### 4.2 Bližší charakteristika výzkumného vzorku

Pro plné pochopení výsledků výzkumu považuji za důležité čtenáři přiblížit dotazované tvůrce, aby jejich citace bylo možné chápat v určitém kontextu. Uvádím typ jejich vzdělání, typ instituce, se kterou mají zkušenost, inscenace, které sami tvůrci považují za nejvýznamnější (a které vznikaly na základě literární předlohy se skupinou dětí staršího školního věku) osobní názor pedagogů, v čem si myslí, že je jejich tvorba specifická, a několik recenzí jejich tvorby. Záměrně neuvádím názvy inscenací, o kterých pojednávají recenze. Pro účely této práce bych ráda přiblížila tvorbu inscenátorů obecně, bez ohledu na to, jestli byla některá konkrétní inscenace povedenější či nikoliv.

#### ***Štefan Foltán (Nitra)***

Typ vzdělání: jiné (slovenský jazyk a literatura, žurnalistika na Univerzitě Konštantína Filozofa v Nitre)

Typ instituce: DDS při ZŠ Vráble, ZUŠ Vráble, ZUŠ Nitra

Inscenace: *Kufor, ktorý zožral dieťa* (Aglaja Veteranyi: Prečo sa dieťa varí v kaši?), *Iný* (John Boyne: Úžasná cesta Barnabyho Brocketa okolo sveta), *UDI* (Edgar Keret – výber z poviedok), *MUCHA... a Daniil a my* (Daniil Ivanovič Charms: Mačkin zabil kočka, Cirkus Šardam, výber textov), *Ostrov* (William Golding: Boh múch)

Štefan Foltán: „*Nešpecifikujem sa na žiadnu oblasť, v dramaturgii sa snažím prinášať témy, ktoré sú im (deťom) blízke a formujú ich v postojoch a vnímaní sveta navôkol a v režijnom uchopení sa snažím používať vždy iný prístup (aj keď asi režijný rukopis súboru je vždy trochu viditeľný aj pri iných prístupoch).*“

Recenze:

„*Jeden režisér, dva odlišné prístupy k predlohe a dve vekové skupiny – deti a mládež. Výsledkom boli úprimné a kreatívne presvedčivé interpretačné výkony členov oboch súborov, aj keď v prvom bola témou brutalita a násilie, boj o moc a postavenie, zatiaľ čo v druhom dominovali humor, vtip, improvizácia a radosť z hry. Devízou kontaktujúcou publikum bol úprimný smiech.*“<sup>99</sup>

„*Štefanovi Foltánovi sa podarilo mladé decká nadchnúť pre príbeh, ktorý nie je ani milý, ani krásny a ani zábavný. Je skôr dojemný a krehký, a pritom v ňom našli kúsočky humoru a drobnej irónie i absolútneho odovzdania. Voľba prostriedkov v jednotlivých častiach bola rozmanitá a nadštandardne pestrá. Slobodné decká ukázali slobodu myslenia a tvorivosti pri neľahkých úlohách a etudách.*“<sup>100</sup>

### **Michaela Homolová (Liberec)**

Typ vzdelání: režie KALD DAMU

Typ instituce: ZUŠ, Naivní divadlo Liberec

Inscenace: *Něco z Adriana* (Sue Townsendová: Tajný deník Adriana Mola) *Jednou v Chelmu* (s Libuše Vrtišková Hájková, na motivy Lemel a Tzipa z knihy Příběhy pro děti, Isaac Bashevis Singer), *Kabaret Spiegel*, *Medvěd, který nebyl* (Frank Tashlin: Medvěd, který nebyl)

---

<sup>99</sup> ŠÁRIK, Ľubo. *Oáza tvorivosti*. Javisko, 2017, č. 3, s. 4.

<sup>100</sup> KIČIŇOVÁ, Miriam. *Žatvu jednoducho treba*. Javisko, 2018, č. 3, s. 11.



Michaela Homolová: „Možno ja sa trošičku odlišujem tým, že som primárne režisérka a mám to vyštudované a pracujem ako režisérka, že do toho nejakým spôsobom vstupujem, ale až v tých záverečných fázach, výrazne režijne. Ale myslím si, že takto pracujú aj iní. Že to nie je moje špecifikum.“

Recenze:

„Výtvarné řešení s šikovně používanými rámy, choreografie kolektivního tance, dobře promíchané epické a dramatické prvky inscenace, příjemné jednání postav ve svých rolích, výsledkem umná, promyšlená inscenace, v níž se děti evidentně dobře cítily a dokázaly předat poselství partnerům do hlediště.“<sup>101</sup>

„Souboru se podařilo vytvořit pod vedením Michaely Homolové citlivý, čistý a nesentimentální divadelní tvar. (...) Z představení bylo zřejmé, že cesta k němu vedla skrze poctivé prozkoumání tématu, kterému děti rozumějí a vzaly jej za své. (...) Ocenění si zaslouží především úspěšný pokus uvést na jeviště dětského divadla závažnější a filozofická témata a zpracovat je s pochopením a ohledem na možnosti hrajících.“<sup>102</sup>

### **Peter Hudák (Púchov)**

Typ vzdělání: jiné

Typ instituce: vlastní divadelní studio (Ochotníček)

Inscenace: „*L'a'a ho!*“ (scénická koláž na jánošíkovské motivy), *Vaska nespí* (volně na motivy ruských lidových pohádek), *Go Argo* (na motivy Legendy o Argonautoch a zlatom rúne)

Peter Hudák: „Kľúčové je budovanie vzájomnej dôvery. Uplatňujem síce pravidlo, že režisér má vždy posledné slovo, ale dbám na to, aby mi deti dôverovali. Aby zvolenému riešeniu nielen rozumeli, ale boli s ním aj spokojné. Z tohto pohľadu je nadmieru dôležité, aby sa cítili spolutvorcami diela a reálne nimi i boli.“ „Divadlo by malo byť reakcia, tvoj postoj k nejakej danej téme.“

---

<sup>101</sup> ZBORNÍK, František. *Dětská scéna s číslem 43 aneb Volání po vyprávění příběhu*. Tvořivá dramatika, 2014, č. 2, s. 24.

<sup>102</sup> CISOVSKÁ, Hana. *Trutnov, aneb o čem se letos hrálo a diskutovalo na Dětské scéně*. Tvořivá dramatika, 2010, č. 2, s. 22.

Recenze:

*„Pekne nastolená poetika predstavenia, súbor umne pracuje s pohybovou štylizáciou, ktorá je veľmi presná a úsporná, veľmi dobre pohybovo a herecky vybavený súbor, veľmi dobre režijne uchopené momenty (...).“<sup>103</sup>*

*„Atmosfére pomáha aj dobre zvolený výber ľudovej hudby, scénografia je minimálna, účelová. (...) Najsilnejším prvkom inscenácie je však kolektívny živel a spoločná energia tvorcov na scéne. Herecky dobre boli zvládnuté aj sólové výstupy (...).“<sup>104</sup>*

### **Irena Konývková (Ostrov)**

Typ vzdelání: Pedagogická fakulta Plzeň, KVD DAMU

Typ instituce: ZUŠ

Inscenace: *O soukání; Ondráš nebo Juráš* (inspirováno hrou Josefa Kovalčuka: *Ondráš*); *Zkus být Vladislavem; Obrazy ze života Acylpyrínků* (na motivy pohádky Ladislava Smoljaka); *Naslouchej* (na motivy textu Zdeňka Malínského); *Bylo nás pět* (Karel Poláček: *Bylo nás pět*); *V bludišti mého srdce* (experimentální poezie); *Ruby a Garnet* (Jacqueline Wilson: *Dvojčata v průšvihů*); *Tak tohle je naše Leni?!* (Zdeňka Bezděková: *Říkali mi Leni*); *Útěk* (Ota Hofman: *Útěk*); *Běž, chlapče, běž* (inspirováno životním příběhem Yorana Fridmana)

Irena Konývková: *„Já bych řekla, že jedu trochu podle Stanislavského, ale že vlastně mám nějakou metodu, jak je postupně naučit, aby se cítili bezpečně na jevišti, a tak asi umím tu roli tomu dítěti postavit. Umím mu pomoci, když (...) to (děti) sami nezvládají, tak umím poradit a umím nafrázovat to herecké jednání.“*

Recenze:

*„Svou divadelní ambiciózností, v dobrém slova smyslu překračující hranice dětského divadla (...).“<sup>105</sup>*

---

<sup>103</sup> TCHÉLIDZE, Denisa. *Hodnotenie odbornej poroty*. Listy detskej Tálie, 2017, č. 3.

<sup>104</sup> LELKOVÁ, Alena. *Hodnotenie odbornej poroty*. Listy detskej Tálie, 2019, č. 2, s. 6.

<sup>105</sup> CISOVSKÁ, H., *Dětská scéna 2016 – rekordní, bohatá a pestrá*. Tvořivá dramatika, 2016, č. 2.

„Jak jen to ta Irena Konývková dělá, že i s početným kolektivem malých dětí dokáže dát vybrané látce přehledný a pevný tvar, a děti přitom působí uvolněně? Úctyhodná práce.“<sup>106</sup>

„Tradiční předností souboru je jeho vybavenost jak pohybová, tak herecká – hráčská, mluvní. Partnerské vnímání, maximální soustředěnost a nasazení jsou samozřejmostí. Další výraznou kvalitou je zacházení s divadelními prostředky. Soubor může být inspirací při vytváření mizanscény, práci se světlem, volbě kostýmů pro charakterizování postav. (...) Soubor není na Dětské scéně nováčkem, má již svou poetiku, svou cestu, která inspiruje a někdy provokuje. Ale rozhodně přispívá k vývoji současného dětského divadla.“

### **Hana Nemravová (Uherské Hradiště)**

Typ vzdělání: KVD DAMU, pedagogické (čeština, společenské vědy)

Typ instituce: ZUŠ, ZŠ, gymnázium

Inscenace: *O nich a o Alence* (Lewis Carrol: Alenka v říši divů), *Návštěva malé smrti* (Kitty Crowther), *Kouzelné jaro* (předloha inscenovaná opakovaně s různými skupinami), *O Janě E.* (Charlotte Bronteová: Jana Eyrová)

Hana Nemravová: „Výrazné výtvarné vidění světa, vnímání dětí jako rovnocenných partnerů, schopnost přiznat chybu a vnímat ji jako krok dopředu.“

Recenze:

„Dívky odvádějí svoji práci na jevišti zodpovědně a věří tomu, o čem nám chtějí hrát.“<sup>107</sup>

„(Představení), které vtipně, odvážně až drze, někdy i trochu vulgárně, sesazuje velkého Williama z piedestálu a zlidšťuje jej. Velká dávka invence a představitivosti, která je do životopisu W. S. souborem dodána, neumožňuje vzít tuto inscenaci jako solidní obrázek o životě a díle. To ovšem není záměr souboru. Pod vedením Hany Nemravové mladí jednak komentují a jednak vytvářejí životopisná fakta, která zdivadelňují.“<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> KEROUŠOVÁ Eva. *Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky*. Tvořivá dramatika, 2012, č. 2, s. 16.

<sup>107</sup> EXNAROVÁ, Alena. *Hlasy zkušených lektorů v interní i veřejné diskusi o představeních 2. bloku*. Deník Dětské scény, 2014, č. 3, s. 70.

<sup>108</sup> CISOVSKÁ, H., *Trutnov, aneb o čem se letos hrálo a diskutovalo na Dětské scéně*, s. 24.

## **František Oplatek (Jindřichův Hradec)**

Typ vzdělání: KVD DAMU

Typ instituce: ZUŠ, ZŠ

Inscenace: *Henryho sladký život*, *Jamieáda* (obě podle Briana Jacquese), *Nerudárium* (podle Jana Nerudy), *Holubí mambo* (podle C. D. Payna), *Krasy* (podle Karla Houby)

František Oplatek: „*Já jsem taková »old school«, já jsem prošel Radkem Marušákem, Iriinou Ulrychovou, paní Machkovou, a v podstatě tohle dělám jaksi pořád. Nemyslím si, že by to bylo v něčem specifické. Snažím se vycházet z toho, že dítě je partner, spoluvůrce, divadlo je má spousta věci naučit, že to není jen o tom, že se prezentují, to by bylo málo, ale aby měly k divadlu čím dál kladnější vztah. Zároveň se snažím dělat věci, za které se nemusím stydět.*“

Recenze:

„*Představení působilo jako invenční průzkum Nerudova textu, bylo příjemným setkáním s klasikem, přineslo aktuální téma (...). Jednoduché divadelní prostředky (kramářská píseň, kostýmy) připomínají 19. století, ne jako relikv, vyjadřují spíše vztah herců k textu. Jednotlivé rozehrávané motivy z povídek a přesná práce s jednoduchým divadelním znakem jsou pro diváka sdělné a srozumitelné.*<sup>109</sup>

„*Duch jeho povídek, včetně jisté melancholie, zůstal zachován, a přitom byl sdělován současnými divadelními prostředky, s pochopením a vztahem mladých lidí k němu a adekvátně jejich věku (...). Všechno je od počátku motivicky promyšlené a všechny motivy předznamenány už v expozici. Důsledně exponují příběh postavy, o které se právě vypráví, a vzhledem k této důslednosti si mohou pohrát s detaily i u postav ostatních. Také zcizovací »vzájemně pošťuchovací« momenty jsou funkční a jen potvrzují radost ze hry.*“<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> STRMISKOVA Tereza. ...Z diskusního klubu pro seminaristy o představeních 1. bloku. Deník Dětské scény, 2013, č. 3, s. 67.

<sup>110</sup> EXNAROVÁ, Alena. Co den dal. Recenze. Deník Dětské scény, 2013, č. 2. s. 48–49.

## **Pavel Skála (Most)**

Typ vzdělání: Pedagogika volného času, KPP, FP, Technická univerzita Liberec, KVD DAMU

Typ instituce: ZUŠ, Střední pedagogická škola, DDM

Inscenace: *Poem macht frei, Soví zpěv, Hra na Zuzanku, Malala*

Pavel Skála: „Myslím, že se nebojím být dětmi poměrně tvrdý a jít na nějakou tematickou dřeň. (...) Kolikrát je to na některé (diváky) drsné. V souboru vůbec ne, tam jsou s tím všichni v pohodě, naopak teď se mi stává, že děti chtějí být expresivnější, než si myslím, že je dobré. V určitých ohledech se nebojím jít na hranu a v určitých jsem sentimentální kýčař. (...) Na přehlídkách jsme většinou hodně oceňováni za témata, vůbec za pedagogickou práci, za kolektivní práci. Občas to inscenačně pokulhává, ale většinou se nám jedná o ta témata.“

Recenze:

„Dovedně pracovali s obrazem beze slov. Pohybová kvalita dětí je nesporná. Hrály zaujatě, s vnitřní koncentrací. Přes všechny otázky, které jsme si kladli, jde ale rozhodně o inscenaci kvalitní a využitými prostředky ne zcela běžnou.“<sup>111</sup>

„Pavel Skála komponuje situace do zcela zřetelných a pochopitelných mizanscén, s užitím minimalistických, ale působivých jevištních prostředků a znaků. Vizuální stránka inscenace je kompaktní, je to pečlivě nazkoušený hodinový stroj, který bez zbytečných ornamentů odbíjí (a prolíná) jednu scénu za druhou, herci a herečky s minimální a občas až ledabylou (v pozitivním slova smyslu) autenticitou sehrávají své postavy.“<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> EXNAROVÁ, Alena. *Hlasy zkušených lektorů v interní i veřejné diskusi o představeních 4. bloku*. Deník Dětské scény, 2014, č. 5, s.100.

<sup>112</sup> KUBÁK, Ivo Kristián. *Ztracený ve vlnách*. Zpravodaj 91. Jiráskova Hronova, 2021, č. 8, s. 5.

## **Michal Ston (Plzeň)**

Typ vzdělání: KVD DAMU

Typ instituce: ZUŠ

Inscenace: *O Jančuškovi a Marčušce, Nazí (podle Ivy Procházkové), Čau, jsem... (podle Jakuba Šestáka: Když se pes směje a Venushe (Perný týden))*

Michal Ston: „Nevím, zda je můj přístup specifický. Snažím se být jaksi »standardně« divadelně výchovný. A obě polohy (společně) mě nesmírně zajímají a baví. Jak to udělat, aby to bylo opravdové divadlo bez kompromisů (a co je to dneska divadlo)? A aby to byl zcela zároveň opravdový pedagogický proces? Aby ani jedno netrpělo, ba aby se naopak navzájem vyžívalo. Abychom dokázali překračovat hranice (představ, dovedností, oborů). Aby vznikalo něco, co nás vzrušuje a naplňuje, co má smysl nejen pro nás. Ale myslím, že to opravdu není žádné specifikum.“

„Důležité je zde uvolňování nejen fantazie a představivosti mysli, ale také (a snad především a určitě od počátku) těla. Nebo možná právě skrze tělo, fyzický, smyslový zážitek docházíme k přesnější, inspirovanější, životnější práci mysli. Zařazujeme tedy pokusy, experimenty pro všechny smysly, fyzický zážitek v roli, v abstraktním pohybu, v prostoru. (...) Stále být v dialogu se spolutvárci. Stále být v dialogu se sebou. Stále být v dialogu se světem.“

Recenze:

„Je třeba inscenace cenit za snahu opouštět známé vody divadla hraného dětmi a objevovat nová území.“<sup>113</sup>

„Inscenace je zajímavá nejen tématem, ale především formou. (...) Bezesporu jde o počín, který vyvolal bohatou diskusi a otevřel celou řadu otázek. (...) Soubor se touto inscenací vydal na tenký led divadelní formy, která je lákavá, ale přináší mnohé potíže. Přes všechny problémy je cenná právě snahou experimentovat, prozkoumávat nevyšlapané cesty.“<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> HRNEČKOVÁ, A., *Dětská scéna 2019. Tvořivá dramatika*, 2019, č. 2, s. 30.

<sup>114</sup> CISOVSKÁ, Hana. ...Z diskuse lektorského sboru. *Deník Dětské scény*, 2019, č. 3, s. 78.

*„Inscenace sympatická hledáním a ambicí poprat se se zajímavým a snad i provokujícím tématem. Stejně tak je potřeba ocenit neotřelou a autorskou práci s literárním textem.“<sup>115</sup>*

### **Marica Šišková (Nitra)**

Typ vzdělání: pedagogická fakulta UKF Nitra, režie na Katedre bábkarskej tvorby VŠMU

Typ instituce: ZUŠ, ZŠ

Inscenace: *Zabitá sestra, Štvornohá vrana, Piata loď, Modrý beh, Pochovajte ma za lištu*

Marica Šišková: *„Ja neviem či to robím správne. Veľa vecí riešim intuitívne, tým, že som si neprešla nejakým odborným štúdiom (...) študovala som na VŠMU, ale to bola bábkarská réžia, nebolo v tom pedagogické odborné vedenie. V súčasnosti cítim povinnosť vzdelávať deti v tom zmysle, aby dokázali v súčasnom svete byť poučenými divákmi kvalitného umenia. Nemusí to byť iba divadlo.“*

Recenze:

*„Rozdelením rolí, precíznym štylizovaním herectva a komponovaním i rytmizovaním jednotlivých výjavov pôsobí celok veľmi dynamicky a jednotlivé výkony spontánne. Súbor sa hrou evidentne zabáva, ich existencia na javisku je autentická a celé predstavenie zaujalo hravosťou. (...) Predstavenie DRIMu sa tak zaradilo k ďalším ukážkam toho, ako postupy dramatickej výchovy prechádzajú do postupov blízkyh modernistickej avantgardnej réžii, ktorá je založená na javiskovej metafore, oddelení rol od postavy a kde zároveň stvárňovanie predlohy je príležitosťou na objavovanie vlastnej spontánnosti a hravosti.“<sup>116</sup>*

*„Estetická štylizácia, umelecky presná dikcia detských interpretov a presná rytmická kompozícia (...), obraznosť, úprimnosť detskej interpretácie, rytmická presnosť.“<sup>117</sup>*

---

<sup>115</sup> CISOVSKÁ, Hana. *Zpráva o Dětské scéně 2011. Tvořivá dramatika*, 2011, č. 2, s. 16.

<sup>116</sup> BERNÁTEK, Martin. *S nadhľadom a odstupom k triezvosti. Javisko*, 2016, č. 3, s. 22.

<sup>117</sup> ŠÁRIK, Ľubo. *Pochovajte ma za lištu. Listy detskej Tálie*, 2016, č. 3.

## **Lenka Tretiagová**

Typ vzdělání: KVD DAMU

Typ instituce: Taneční studio Light, Studio Altík, ZUŠ

Inscenace TS Light: *JOLA*, *Bylo nás pět*, *Republika na nás čeká*, *Trpaslík byl lesa král*, *Kdy víly přestávají čarovat*

Lenka Tretiagová: „Myslím, že mým nejvýraznějším specifíkem je pohyb a tanec. (...) Pro mě hlavní scénografie, hlavní vyjadřovací prostředek je tělo – my tomu říkáme „tělohraní“. Vlastně úplně všechno jde vytvořit z těla a z pohybu, veškerá energie, která plyne z dobrého (dobře zvládnutého) pohybu je strašně silná a silnější než energie z řeči.“

Recenze:

„Vedoucí LT tradičně přináší se svým souborem přístupy, které využívají pestře a důmyslně propojení tanečně pohybové, dramatické a výtvarné složky. (...) Výborná vybavenost dětí opřená o pohybové dovednosti, o schopnost být na jevišti v kontaktu s ostatními, vést s nimi dialog, o práci s prostorem. Pozoruhodné na této věkově smíšené skupině je také jejich vzájemný respekt při společném bytí na jevišti. To je jistě velká zásluha a pedagogický záměr vedoucí souboru.“<sup>118</sup>

„Je třeba zdůraznit, že »pouze« netančí, nepředvádějí, co dovedou, ale jednají v situacích a vyprávějí příběh. A to i v momentech, kdy je hlavním jednajícím prostředkem slovo. Samotné toto základní nastavení skupiny je nesmírně působivé.“<sup>119</sup>

„Nadšení, které z práce souboru přímo sálalo. (...) Lektori označili práci Lenky Tretiagové za svébytný rukopis. (...) Specifíkem souboru je však také to, že zanechává v části inscenací také jakési tajemství.“<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> CISOVSKÁ, H., *Dětská scéna 2016 – rekordní, bohatá a pestrá*, s. 6.

<sup>119</sup> HRNEČKOVÁ, A., ...*Z diskusí lektorského sboru o představeních 5. bloku*, s. 111.

<sup>120</sup> DOMKÁŘ, Martin. ...*Z diskuse studentů středních pedagogických škol*, s. 57.



### 4.3 Způsob přemýšlení tvůrců nad DRK

Ráda bych čtenáře uvedla do způsobu přemýšlení tvůrců nad dramaturgicko-režijní koncepcí. Jako vstupní otázku pro rozhovor (či dotazník) jsem zvolila: „*Co pro tebe znamená dramaturgicko-režijní koncepce?*“ ve snaze zjistit osobní preference a odlišnosti v přístupu tvůrců.

Pro Michala Stona je dramaturgicko-režijní koncepce „*co možná nejpřesnější příprava, plán, rozmysl uspořádání budoucí scénické realizace. Tedy v úplné zkratce její ideový plán (o čem, proč) a její realizační plán (jak). Plán, který ideálně zahrnuje, propojuje všechny komponenty, všechny elementy budoucí scénické práce. A zásadně důležité je pro mě právě ono propojení.*“

Tato definice odpovídá těm zmiňovaným v teoretické části této práce – umisťuje dramaturgicko-režijní koncepci na začátek inscenačního procesu a definuje ji jako odpověď na dvě základní otázky po tématu a formě. Jenže Michal Ston dodává: „*Pro mě je prvotní skupina, která bude projekt vytvářet. Od jejich otázek, od jejich jednotlivců, od její zkušenosti, jejího ladění se vše odráží.*“

Čímž posouvá skupinu na první místo jednak časově (práce se skupinou předchází tvorbě DRK), tak v hierarchii důležitosti aspektů ovlivňujících vznik inscenace.

Obdobně přístup všech ostatní tvůrců (bez výjimky) k dramaturgicko-režijní koncepci vykazuje tyto zásadní rysy, důležité pro pochopení kontextu výsledků výzkumu:

- a) Nejdůležitější je skupina
- b) DRK jako výsledek spolupráce
- c) DRK vzniká v průběhu inscenačního procesu
- d) Proměnlivý charakter DRK

Jelikož všem těmto rysům budou podrobně věnovány následující kapitoly, nebudu se zde věnovat jejich hlubší analýze, uvádím pouze několik nejvýstižnějších citací z rozhovorů, které se v různé formulaci vyskytovaly u všech tvůrců.

- a) Nejdůležitější je skupina

IK: „*DRK je pro mě promýšlení toho, jak na to téma, které jsme si vybrali, nebo knihu, kterou jsme si vybrali jako předlohu, jak na ní půjdeme. A říkám schválně, jak na ní půjdeme, protože to není o mě.*“

PS: „*Já se vždycky snažím vycházet z těch dětí.*“

b) Dramaturgicko-režijní koncepce jako výsledek spolupráce (tvůrce a skupiny)

IK: „*Hodně často ani nevím, kdo vlastně na to přišel. Protože tím, jak jsme spolu, tak jeden něco řekne, druhého něco napadne (...) úplně to není, že bych si v tichosti někde sama v koutku vymýšlela. Je to vlastně už na základě nějaké inspirace od dětí.*“

c) Dramaturgicko-režijní koncepce vzniká v průběhu inscenačního procesu  
(nestojí na jeho začátku)

MH: „*Tá DRK prichádza postupne. Nie je to to prvotné, z čoho vychádzam.*“

ŠF: „*Nemám ju (DRK) stanovenú na začiatku na pevno, ale sa v priebehu práce vyvíja. Viem, že koncepcia je niečo, čo by malo stáť na začiatku, ale u mňa to tak úplne nefunguje.*“

HN: „*Při práci s dětmi se snažím si DRK předem nevytvářet. Není to tím, že bych to neuměla, pracuji i dospělými herci, ale jde spíš o to, že když si vytvořím přesnou představu představení, moc mi to nepomáhá.*“

Hana Nemravová dokonce umísťuje tvorbu DRK (v rámci inscenačního procesu) mnohem později a místo jako o přípravě o ní mluví jako o shrnutí: „*Jelikož vnímám DRK jako něco, co vyplynulo ze všech zážitků inspirovaných původním záměrem, které jsem skupině zprostředkovala, je to v okamžiku, kdy končí doba objevování a začíná převažovat touha hrát. Tvorba DRK je shrnutím, výběrem a hierarchizací všeho, co skupina s příběhem zažila.*“

d) Proměnlivý charakter DRK

FO: „*DRK je cesta od myšlenky (že chci udělat se souborem, s nějakou skupinou představení) k realizaci toho představení.*“

MŠ: „*To je asi taká cesta, ktorá má nejaké etapy, mantinely, má nejaký cieľ a je to spôsob čo najefektívnejšie vzhľadom na všetky tie podmienky zdefinovať tú cestu – možno aj pravidlá na tej ceste...*“

FO: „*Mám nějakou kostru v hlavě, ale ta je samozřejmě jenom koncept, potom do toho zasahují všechny ty okolnosti kolem. A ty okolnosti většinou vycházejí z nápadů dětí.*“

ŠF: „DRK je pre mňa živý proces, do ktorého výraznou mierou zasahujú samotné deti, a tie svojimi postojmi, nápadmi formujú aj moje zámery, veľakrát sa stáva, že prídem na stretnutie s nimi s nejakou ideou, ako by to mohlo »vyzerať«, a odchádzam úplne s inou.“

Z výše uvedených odpovedí na prvý dotaz (Co pro tebe znamená dramaturgicko-režijní koncepce?) bylo zřejmé, že výzkumné šetření se nemůže věnovat pouze otázkám k dramaturgicko-režijní koncepci, které jsou uvedeny v teoretické části („O čem“ a „Jak?“). V průběhu vedení rozhovorů se ukázalo, že pro všechny dotazované tvůrce jsou tyto kategorie otázek podružné a do popředí vystoupily otázky jiné. V dalších kapitolách se tedy kromě tázání po „O čem?“ a „Jak?“ budu podrobně věnovat kategoriím otázek, které vyplynuly z výzkumného šetření:

#### **„Proč?“**

- *Jaké cíle si kladou sami tvůrce v průběhu inscenačního procesu v divadle hraném dětmi a jaké z toho vyplývají cíle a otázky při tvorbě DRK?*

#### **„S kým?“**

- *Do jaké míry a jakým způsobem skupina ovlivňuje tvorbu DRK a jaké otázky ohledně skupiny si tvůrce kladou?*

#### **„Kdo?“**

- *Jaká je role tvůrce / pedagoga v procesu přípravy DRK?*
- *Které kompetence si inscenátor ponechává a které (a jakým způsobem) přenáší na skupinu?*

#### **„Kdy?“**

- *Ve které fázi inscenačního procesu tvůrce v praxi přistupují k tvorbě DRK?*
- *Jak se promítá proměnlivost DRK do reálného zkoušení inscenace?*

#### **„Pro koho?“**

- *Jak ovlivňuje určení divácké skupiny tvorbu DRK a samotný inscenační proces?*

Pořadí kapitol (a tedy i otázek) volím na základě míry důležitosti, kterou otázkám přisuzuje většina tvůrců.

Například Michal Ston ale říká: *„Ideální je pro mě je (otázky) nijak nehierarchizovat. Postavit vše naroveň a nechat, ať se to vzájemně ovlivňuje. (...) Mám moc rád pocit, když spolu různé složky začnou komunikovat a cosi do sebe zapadne, cosi náhle dostane nový smysl, nový proud, který nás začne vzrušovat, bavit, táhnout kamsí. A týká se to právě všech otázek ideových (po smyslu, estetice), pedagogických (po rozvoji, získání dovedností...) i těch realizačních, naprosto nejpraktičtějších, nejpřízemnějších.“*

Ačkoliv se Michal Ston snaží nepřikládat některé otázce prioritní význam, začíná i on (stejně jako ostatní tvůrci) otázkou: Proč?

## 4.4 Proč?

Při diskusi ohledně DRK tvůrci sami zmiňují mnohem obecnější otázky po smyslu své práce. *Proč to vlastně dělám? Proč vlastně tvořím inscenaci s dětmi? Čemu je chci naučit? Jaké jsou mé cíle?* Není možné uvažovat nad divadlem hraným dětmi a opomenout problematiku pedagogických a / vs. uměleckých záměrů inscenátorů.

V úvodu této kapitoly se proto budu krátce věnovat oblasti pedagogických / uměleckých cílů a otázce, které z nich tvůrci upřednostňují. Dále rozvedu konkrétní cíle, které se v průběhu výzkumu *spontánně* ukázaly jako obecně platné pro všechny tvůrce. V závěru této kapitoly nabízím seznam otázek, které si tvůrci kladou, když uvažují nad kategorií „Proč?“.

Rozkročení mezi *divadelním a pedagogickým světem* je pro všechny tvůrce výzvou.

MS: *„Hovořím v tuto chvíli o přípravě k divadelnímu tvaru, který chce být stejnou měrou pedagogickým projektem a plnohodnotným svébytným jevištním dílem (nehodnotím jak – a zda vůbec se to daří, jde o tu snahu, o cíl, ke kterému dlouhodobě směřuji).“*

PS: *„Ale inscenace samotná pro mě znamená i nějaký pedagogický rozměr, protože každou inscenací se snažíme něco naučit nebo posouvat možnosti těch dětí dál.“*

Michaela Homolová nabízí srovnání s profesionální scénou:

*„Niečo iné je v divadle, kde idem iba po tom zámere, že chcem niečo zdeliť. U tých detí nejakým spôsobom reflektujem aj ich potrebu nejakého ich rozvoja. (...) Nie je to len o tom, že chceme o nejakej téme hrať pre verejnosť, ale aj preto, že ONI si tým potrebujú prejsť.“*

Na čem se tvůrci shodnou bezvýhradně, je že *pedagogické cíle jsou nadřazeny těm inscenačním (uměleckým)*.

*„Na prvom mieste je vždy osobnosť dieťaťa / detí, ostatné je na druhom mieste.“* (ŠF)

*„My to nerobíme preto, aby sme na konci urobili predstavenie pre rodičov (alebo robíme to AJ pre to), ale tá podstatná vec je, aby sa decká počas toho naštudovania toho celého niečo naučili o tom svete okolo.“* (PH)

*„Ja tú inscenačnú tvorbu vnímam ako súčasť toho výchovného procesu a nie ako cieľ.“* (MH)

Inscenátoři často zmiňují svou *odpovědnost za divadelní tvar* (zejména při jeho prezentaci na přehlídkách před porotou), ale i tuto odpovědnost v jejich vnímání výrazně *převyšuje odpovědnost za výchovný proces*, kterým „své děti“ vedou. Tvůrci vykazují velkou ochotu přijmout jak negativní reakce publika (či poroty), tak nemožnost dostat svým vlastním nárokům na inscenační tvar, protože si uvědomují, že je zde „vyšší“ pedagogický cíl, o který usilují.

*„To divadelné predstavenie – samozrejme pre decká je to veľkým afrodisiakom, oni chcú počuť ten potlesk a divákom sa pokloniť a rodičom zahrať, ale toto nie je prioritou tej dramatickej výchovy. Ja si hovorím, že už keď sme na javisku, tak by to malo byť divadelné, malo by to mať tie divadelné znaky, ale tiež je stále pre mňa prioritou tá výchova. Neraz sa stalo, že hra stála za figu, ale mal som za to, že ten výchovný cieľ sme dosiahli.“* (PH)

*„Samozřejmě v tomhle procesu se snadno stane, že ti něco dramaturgicky uteče. To říkám s plnou zodpovědností a vím, že pak dostanu (od poroty): je potřeba tamto promýšlet a tohle. A já jsem zticha, nechám si to nandat a je mi to jedno.“* (IK)

*„Občas vylezu s něčím, za čím si tak úplně nestojím, ale je to vždy proto, že ty děti o to hodně stojí. A já se pak s tím snažím pracovat dál: proč to nefungovalo, proč to nevyšlo.“* (FO)

Nikdo z tvůrců nerezignuje na divadelní kvalitu, ale v případě, že je potřeba volit mezi uměleckými a pedagogickými cíli, vědomě a s plnou zodpovědností volí (anebo to o sobě alespoň tvůrci shodně tvrdí) ty pedagogické.

Všichni dotazovaní tvrdí, že usilují zejména o rozvoj dětí jako lidských bytostí, jde jim o rozvoj jejich osobnostních, sociálních, etických, estetických a dalších dispozic.

*„Skrze inscenační proces vychovávat, vzdělávat, osobnostně sociálně rozvíjet.“* (FO)

*„Tá pointa je to, čo ich chcem naučiť o živote. Moja ambícia je, aby to (tvorba inscenácie) nebolo samoúčelné.“* (PH)

*„Snažím se zvažovat možnosti těch žáků, to je základ. A vždycky se snažím možnosti žáků posunout o level výš.“* (PS)

Konkrétní dotaz na to, jaké cíle si tvůrci kladou, nebyl položen, pedagogové spontánně mluvili o následujícím:

- Rozvíjení psychosomatických dovedností

- Ztotožnění se s procesem a produktem (aby to přijali za vlastní)
- Metoda objevování (aby si na to přišli sami)
- Nechat děti zažít úspěch
- Předávání a rozvíjení kompetencí k tvorbě DRK (k tvorbě inscenace)
- Výběr a stanovení cílů v rukou skupiny

#### 4.4.1 Rozvíjení psychosomatických dovedností

Tvůrci si kladou za cíl komplexní rozvoj všech psychosomatických dovedností. Ráda bych zde na příkladu práce s tělem uvedla možnost, jak tento cíl může ovlivnit tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce. Michaela Homolová vypráví: *„Viem, že napríklad som mala jednu skupinu, u ktorej som zistila, že majú veľký problém pracovať so svojím telom. To znamená, že som si vravela: Aha! Tak tuto je potreba to ešte nejako rozvíjať. Takže sme strašne veľa robili nejakých cvičení. Najprv s imaginárnou rekvizitou, potom s imaginárnym priestorom. Všetko bez textu, non-verbálne. Oni hlasovo boli vybavení, krásne vedeli rozprávať, ale stále pri tom stáli. Takže sme všetky tieto veci začali riešiť cez ten pohyb a cez tú fyzickú aktivitu a potom, keď som zistila, že sa na to chytili a že ich to začína baviť a že začínajú v tom byť nejakým spôsobom zbehlí, tak až potom z toho vlastne vznikol nápad, že urobíme sériu klauniád.“*

I „pouhé“ rozvíjení psychosomatických rozvíjení se může ukázat jako „téma“ skupiny, které vede ke vzniku inscenace.

#### 4.4.2 Ztotožnění s procesem a produktem

V různých fázích rozhovorů se téměř všichni tvůrci spontánně dotkli problému, jak to *„udělat na tělo souboru, aby to děti pochopily a aby to vzaly za své. (...) Jak jim to předložit, aby nebyly jako opičky?“* (FO)

*„Ako ich nie že oklamať, ale ako ich namotať alebo ich proste presvedčiť?“* (PH)

*„Aby to nebolo o mne, ale o nás!“* (ŠF)

Proč sami tvůrci vnímají velkou potřebu dosáhnout cíle, aby skupina přijala dílo za vlastní?

Například Pavel Skála velmi zapáleně mluvil o tom, že: *„Dítě musí (možná musí je silné slovo, mělo by to tak vnímat je asi lepší) cítit, že to je jeho, že to není toho*

*pedagoga, že si ten pedagog něco nekompenzuje. A myslím, že je to kvůli tomu, že když je dítěti 11–12, tak mu všichni říkají, co má dělat a jak by mělo fungovat. Ale to dítě taky ví, jak by mělo fungovat, a potřebuje mít nějaký prostor pro to, aby vyjádřilo svůj názor. A v ten moment, když já 13letému děcku budu pořád říkat: děláš to blbě, nebo není to ono, tak z mé zkušenosti – většinou potom ztrácejí důvěru v to dílo. Opravdu potřebují vnímat, že to je jejich.“<sup>121</sup> (PS)*

Prakticky se pak ztráta důvěry v dílo projevuje ztrátou motivace. Uvažujeme-li o motivaci jako o hybném momentu, který „člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal“,<sup>122</sup> tak bez vnitřní motivace dětí je velmi těžké, někdy přímo nemožné inscenaci dokončit. Inscenační proces může trvat několik měsíců a některé jeho fáze jsou zábavnější, jiné (kupříkladu fixace) se mohou jevit zdouhavé a ne tolik atraktivní. A pro děti je tvorba inscenace většinou dobrovolnou volnočasovou aktivitou.

Mnozí inscenátoři uvádějí, že několikrát udělali inscenaci (a její dramaturgicko-režijní koncepci) „podle sebe“, ale vnímali, že se děti s jejich konceptem neztotožnily.<sup>123</sup>

*„Naozaj vždy to musí ísť z detí, lebo viackrát som sa popálila v tom, že som si vymyslela, že ako by to mohlo byť, ako to bude fungovať, ale bol to môj koncept. Proste oni tie deti aj kývli na to, aj vlastne súhlasili, ale pokiaľ ten impulz nevyšiel od nich, tak nebolo to akoby také pravdivé z ich strany, nestotožnili sa s tým. Videla som, že to bol vlastne z mojej strany taký konštrukt.“ (MŠ)*

---

<sup>121</sup> Dle Marie Vágnerové „pubescent odmítá podřízené postavení, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici jenom tehdy, když je přesvědčen, že si jí zaslouží. Názory a rozhodnutí autority neakceptuje zcela bezvýhradně, jako to činí mladší děti, ale přemýšlí o nich a hlavně diskutuje. (...) Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby jí zlikvidoval, ale aby se jí sám stal. (...) Diskuse s odpovídajícím partnerem je pro pubescenta tréninkem vlastních schopností a možností prokázat své kvality.“ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 395.

<sup>122</sup> ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 92.

<sup>123</sup> Obdobně i v jakémkoliv jiné výuce: „Nejdůležitějším úkolem, který provází učitelovo plánování i realizaci výuky, je zajistit, aby nabídnutý cíl výuky přijal žák. Vzít cíl výuky za svůj, vnitřně se s ním ztotožnit, je podstatným motivačním mechanismem učení.“ VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, nestr.



Naopak když děti vnímají inscenaci jako své společné dílo a přijmou ji za svou, tak „mně to dává hrozně moc energie, protože v určitých ohledech mi to ulehčí práci. Když oni věří tomu, co dělají, tak já je nemusím tolik motivovat, což je super“. (PS) Protože dle mnoha tvůrců „čím d'alej je to (...) ťažšie deti nadchnúť, lebo oni majú toľko vnemov, toľko možností. (...) Takže ich tak hocičo neprekvapí, ťažké je nadchnúť ich pre niečo.“ (PH)

V prípade, že se pedagogovi nepovede skupinu nadchnout, čeká ho náročný úkol – deset měsíců, v průběhu kterých bude muset motivovat děti pro každý dílčí úkol (a možná nakonec bude muset motivovat i sebe). Když ale děti tvoří se zápalom a radostí a žene je vnitřní touha, je pro pedagoga čas strávený na zkoušce inspirací pro další práci. „Krásné je, (...) když se soubor inspiruje vzájemně, když pocit, impresie dokáže vyrůst v konkrétní scénický prostředek.“ (MS)

Jako nejúčinnější prostředek k dosažení cíle, „aby skupina přijala dílo za vlastní“, se z výpovědí tvůrců jeví *co možná největší zapojení skupiny do všech fází inscenačního procesu a jeho nejrozmanitějších složek – včetně tvorby dramaturgicko-režijní koncepce*. Zapojení skupiny do přípravy DRK se věnuje podkapitola 4.6.4 „Zapojení souboru do tvorby DRK“.

Pro tvorbu koncepce to také znamená pečlivé zvážení tématu a jeho průběžné testování (to, že skupina téma v září odsouhlasí, nemusí znamenat, že v říjnu ji ještě zajímá), více v kapitole „O čem?“. Dalším specifickým pedagogickým cílem, který tvůrci zmiňují, je:

#### **4.4.3 Aby si na to přišli sami – metoda objevování**

Jednou z možností, jak vytvořit a udržet vnitřní motivaci dětí pro dílo, je dát si jako tvůrce za cíl, aby si ji objevily sami.

„Krásné je, když mají studenti na konci práce pocit, že na všechno přišli sami a že učitel vlastně nic moc nedělá...“ (MS)

„Já volím kroky tak, aby si na to přišli sami, aby to nebylo tak, že to je ode mě, ale tak, že oni mají pocit, že to jde od nich. To si myslím, že je taky strašně důležité, že jakmile to jde jen od toho pedagoga, tak děti myslím ztrácejí důvěru ve vedení, protože nevidí možnost projevit svůj vlastní názor.“ (PS)

Pavel Skála zde pojmenovává metodu, kterou ve své práci zmiňují shodně všichni inscenátoři – snahu o postupné dovedení (krok po kroku) dětí k jejich vlastnímu objevu. Slovníkem Geoffreya Pettyho můžeme mluvit o *metodě objevování*,<sup>124</sup> která „umožňuje žákům, aby se těšili z toho, že sami věci řeší, čímž zvyšuje jejich vnitřní motivaci.“<sup>125</sup>

#### 4.4.4 Nechat děti zažít úspěch

Je posledním ze specifických pedagogických cílů, jenž se spontánně objevil v odpovědích respondentů. Tvůrci totiž shodně s obecnými pedagogickými cíli na jednu stranu posouvají možnosti dětí výš, nechtějí se „spokojit se se zajetými koleje“ (IK), „nikdy se nesnažíme, abychom šli na jistotu“ (PS), ale někdy naopak *přízpůsobují inscenaci (a její DRK) přímo možností (a přirozeným vlohám) dětí tak, aby vynikly*. V žádném případě se tím nemyslí, aby vynikly na úkor ostatních. Právě naopak – aby každé z dětí mohlo zažít pocit uspokojení z toho, že mu něco jde, je v něčem dobré. Pedagogové tak *posilují důvěru dětí ve vlastní schopnosti*.

„Většinou se říká o mých dětech: jsou úžasně vybavené, jsou na tom skvěle herecky. A není to pravda, že celá skupina na tom tak je. Mám ve skupině děti s dis-, mám tam děti, které zadržávají nebo které mají nějaké osobní problémy, mám děti všeho druhu, ale na jevišti to nepoznáš. Já si myslím, že mým úkolem je, aby to divák nepoznal, ale aby řekl: jsou úžasné.“ (IK)

#### 4.4.5 Předávání a rozvíjení kompetencí k tvorbě DRK (k tvorbě inscenace)

Konkrétní kompetence a možnosti jejich předávání budou podrobněji rozvedeny v dalších kapitolách (konkrétně podkapitola 4.6.8). Zde bych pouze ráda zdůraznila *snahu tvůrců o roli supervizora*. „Mým cílem je vést žáky ke kolektivní režijní práci a spíše než režisérem být organizátorem společné práce.“ (HN)

---

<sup>124</sup> „Při tradičním vyučování, soustředěném okolo učitele, jsou žákům vysvětlovány pojmy, principy či metody a pak se od nich očekává, že budou tuto novou látku používat a pamatovat si ji. Při učení metodou objevování se od žáků očekává, že na dané principy či metody budou přicházet sami – i když většinou s určitou cizí pomocí či po zvláštní přípravě.“ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 227.

<sup>125</sup> Tamtéž, s. 231.

Pedagogové dlouhodobě usilují o to, aby si členové skupiny *osvojili divadelní základy a postupně převzali zodpovědnost za vlastní práci*. To je cílem všech dotazovaných tvůrců bez výjimky.

„Snem“ každého inscenátora je skupina, jejíž členové si sami „zkontrolují“, jestli inscenace komunikuje téma, jestli se jim povedlo udržet hlavní myšlenku, jestli všichni vědí, kdo je hlavní postavou, jestli scénografie podtrhuje hlavní myšlenku... a v případě, že tomu tak není, umí nabídnout jiné řešení.

#### **4.4.6 Výběr a stanovení cílů v rukou skupiny**

Není možné usilovat o naplnění všech výše zmíněných cílů zároveň (a mnoha dalších, jež se ve spolupráci s konkrétní skupinou určitě objeví), proto pedagogové *přebírají hlavní zodpovědnost za stanovení (a odůvodnění) hlavních cílů a dohled nad úspěšností jejich naplňování*. Ale kupříkladu Štefan Foltán mluví o tom, že dramaturgicko-režijní koncepce je *„spôsob spracovania témy, ktorá reflektuje osobnosti detí, výber adekvátnych výrazových prostriedkov a formy spracovania, ktorá vedie k naplneniu cieľov stanovených v spolupráci s účinkujúcimi deťmi“*, čímž připisuje dětem velkou a aktivní roli při definování cílů.

Irena Konývková si přímo pochvaluje, když děti samy přijdou s něčím, co je pro ni i pro ně výzva: *„Kdybych jela stejným směrem a dělala jen ten žánr, který se mi povede, a dělala ho pořád, tak to asi bude geniální, ale ono by to nebavilo ani mě, ani děti.“*

Je patrná snaha pedagogů o zapojení skupiny do procesu formulace a výběru cílů, protože je dle tvůrců mnohem větší pravděpodobnost, že *skupina přijme cíle za vlastní a bude sama usilovat o jejich naplnění*.

#### **4.4.7 Shrnutí**

Všichni respondenti shodně považují otázku „Proč?“ za vůbec nejzásadnější. Dále mezi respondenty panuje absolutní shoda na tom, že pedagogické cíle jsou nadřazeny těm inscenačním (uměleckým). Ačkoliv tvůrci vnímají odpovědnost za divadelní tvar, výrazně ji převyšuje odpovědnost za výchovný proces. Inscenátoři spontánně mluvili o snaze o rozvoj osobnostních, sociálních, etických, estetických a dalších dispozic dětí. Dále tvůrci zmiňují:

- Rozvíjení psychosomatických dovedností, které také ovlivňuje tvorbu DRK;

- Ztotožnění se se s procesem a produktem (aby to děti přijaly za vlastní) – pedagogové popisují, že ztráta důvěry v dílo se projevuje ztrátou motivace dětí. Jako nejúčinnější prostředek k dosažení uvedeného cíle se tvůrcům jeví co možná největší zapojení skupiny do všech fází inscenačního procesu a jeho nejrozmanitějších složek (včetně tvorby DRK);
- Metoda objevování (aby si na to přišli sami) – tvůrci projevují snahu o postupné dovedení (krok po kroku) dětí k jejich vlastnímu objevu, vnímají, že pomocí této metody se jim daří vytvořit a udržet vnitřní motivaci skupiny pro dílo;
- Nechat děti zažít úspěch – pedagogové přizpůsobují inscenaci (a její DRK) možnostem (a přirozeným vlohám) dětí tak, aby vynikly, čímž se snaží posilovat důvěru dětí v jejich vlastní potenciál;
- Předávání a rozvíjení kompetencí k tvorbě DRK (k tvorbě inscenace), které je pro tvůrce důležité proto, aby skupina byla schopna podílet se aktivně na tvorbě DRK. Pedagogové, kteří vytvořili inscenaci (a její DRK) „podle sebe“, vnímali, že se děti s jejich konceptem neztotožnily.

Ačkoliv pedagogové přebírají hlavní zodpovědnost za stanovování (a odůvodnění) cílů a dohled nad úspěšností jejich naplňování, je patrná jejich snaha o zapojení skupiny do procesu formulace a výběru cílů.

#### **4.4.8 Otázky „Proč?“**

Nabízím zde seznam otázek, které si kladou samotní tvůrci. Některé otázky přepisují tak, jak byly tvůrci formulovány, jiné vyplynuly z jejich promluv a byly mnou proměněny v tázací věty (a jejich správné pochopení zpětně zkontrolováno pedagogy).

Otázky hierarchizují je na základě důležitosti, kterou jim při rozhovorech (či v dotaznících) připisovali samotní tvůrci. Dále otázky shlukují tematicky tak, aby odpovídaly rozčlenění kapitoly „Proč?“

- *Proč to vlastně dělám?*

Ačkoliv může otázka „Proč?“ působit abstraktně a obecně, pedagogové se shodovali, že její poctivé a upřímné zodpovězení je pro dlouhodobou práci v tomto oboru klíčové. A právě ono znovu nalézání smyslu je tím, co je samotné motivuje k další práci, aby byli následně schopni motivovat i své žáky. Pedagog může mít nastavené všechny cíle

„správně“ (s ohledem na věk, složení, zájmy skupiny), vytratí-li se, ale jeho osobní zanícení, žádná z dalších (více praktických) otázek mu v procesu neposlouží.

- *Jak to udělat, aby to bylo opravdové divadlo a aby to byl zároveň opravdový pedagogický proces?*
- *Co a proč s nimi dělat?*
- *Čím a jak můžu členy skupiny obohatit?*
- *Co / čemu chci skupinu touto inscenací naučit (lidsky či divadelně)?*
- *Co je chci naučit o životě?*
- *Čím si členové skupiny potřebují projít?*

Rozvíjení psychosomatických dovedností:

- *Jak práce na této inscenaci posune možnosti dětí dál (a které?)*

Ztotožnění s procesem a produktem:

- *Jak to udělat na tělo tomu souboru, aby to ty děti pochopily a aby to vzaly za své? Jak jim to předložit, aby nebyly jako opičky?*
- *Jak je nadchnout?*

Metoda objevování:

- *Jakou posloupnost kroků zvolím, aby si na to mohli členové skupiny přijít sami?<sup>126</sup>*

Nechat děti zažít úspěch:

- *V čem je konkrétní dítě dobré? Co mu jde?*
- *V čem může toto dítě vyniknout?*

---

<sup>126</sup> Vycházeli-li bychom z již zmiňovaného G. Pettyho, bylo by možné seznam konkretizovat na:

- *Mají členové skupiny všechny podstatné znalosti a dovednosti, které budou potřebné?*
- *Jsou členové skupiny schopni úkol splnit? Jestli ne, proč?*
- *Jak umí samostatně pracovat / Jak mě (pedagoga) k tomu potřebují?*

Výběr a stanovení cílů v rukou skupiny:

- *Jaké cíle si stanovují samotné děti?*
- *Do jaké míry mohou děti ovlivnit společnou práci?*

## 4.5 S kým?

V průběhu vedení rozhovorů jsme se s každým dotazovaným dotkli problematiky, nakolik jsou jeho odpovědi všeobecně platné a nakolik ovlivněné specifičností skupiny. Tvůrci sami reflektovali, že není možné odpovídat – na mnou pokládané otázky – obecně. „*Je to vždy jiné.*“ (MŠ) „*To záleží na skupině.*“ (LT)

Tato kapitola přibližuje, *jak specifičnost skupiny ovlivňuje tvorbu DRK a jaké otázky si tvůrci kladou při diagnostice skupiny.*

Peter Hudák nabízí srovnání s profesionálním divadlem, ve kterém soubor pouze naplňuje předem vytvořenou dramaturgicko-režijní koncepci: „*To nie je ako keď režisér si napíše koncepciu, scenár, príde, povie to tým hercom a vy mi len ukážte, ako to dokážete zahrať tromi rôznymi spôsobmi, a ja si vyberiem, ale koncepcia zostáva. Nie.*“

„*Naozaj pri práci s deťmi neprichádzam nikdy s tým, že: Podťe, mám to vymyslené takto a takto a ideme to urobiť.*“ (MH)

Když se tvůrce pokaždé poctivě neptá „S kým?“ a nerespektuje specifičnost skupiny / dítěte, může se stát, že „*vidím, že to nejde. Že to, co jsem napsala na základě něčeho, že se dítě v tom necítí a že to není ono.*“ (IK)

V divadle hraném dětmi si sice mnozí tvůrci v průběhu let také vypracovali určitý rukopis – ten ale vždy vznikl a proměňoval se ve spolupráci s konkrétním souborem. *Individuality dětí se do tvorby inscenace zapisují nezaměnitelným způsobem:*

„*Často se mi stane, že když udělám představení pro nějakou skupinu, tak je vlastně neopakovatelné s druhou skupinou. Vždy vychází z těch konkrétních starostí a lidí, které tam jsou. No anebo když opakuji předlohu literární, tak se mi stane, že vznikne úplně jiné představení s novými lidmi. (...) Dostává to úplně nový náboj.*“ (LT)

„*Použil som svoj starý scenár, len ma zaujímalo, čo to dá, naštudovať ho znova s iným kolektívom o desať rokov neskôr – teda aj v iných súvislostiach spoločenských. Aj ja mám iné videnie, iné skúsenosti a skúsili sme to inak. A veľmi ma aj zaujímalo, či tá téma či ju deti vidia tak, ako tí ich predchodcovia pred desiatich rokov. A vždy je to jiné.*“ (PH)

Jako chronologicky první a vůbec nejdůležitější uvádějí všichni tvůrci *důkladné seznámení se skupinou.*

Teprve od toho se odvíjí všechna další práce, včetně tvorby DRK: „*Skupině nasloučám jako první.*“ (MS)

„*Úplne primárne vlastne vždy vychádzam z nejakého stavu, ktorý v tom ročníku alebo v tom súbore je. To znamená: ako sú tie deti skúsené, čo už majú za sebou, aký majú vek – to je strašne dôležité a čo ich zaujíma. Každá tá skupina je špecifická. Niektoré javy sa opakujú, v každom veku prichádza taká tá túžba po niečom, niekto chce robiť humor, niekto chce robiť niečo strašidelné. (...) Aj tak to zloženie tej skupiny určuje to, čo tú skupinu primárne zaujíma a čím by sa chceli zaoberať.*“ (MH)

Proto bez výjimky všichni tvůrci pokládají za extrémně důležité, znát dobře skupinu, se kterou pracují. „*Nejprve se snažím diagnostikovat skupinu, se kterou představení připravuji. Od diagnostiky skupiny se pak odvíjí hledání tématu, námět na vlastní tvorbu či hledání literární předlohy.*“ (HN)

Pedagogové se shodují, že důkladné seznámení se skupinou vyžaduje *delší dobu*. „*Spoznat děti v skupině – mne to niekedy trvá aj rok.*“ (ŠF)

„*Nikdy som napríklad nerobila inscenáciu už rovno s deťmi, ktoré som ešte nepoznala. Vždy som potrebovala rok–dva na to, nejakým spôsobom minimálne aby sa tá skupina nejak naformovala.*“ (MH)

V této práci se nezaměřuji na to, jakými způsoby tvůrci skupinu diagnostikují, ale proč to vlastně dělají a *jakým způsobem se znalost skupiny promítá do přípravy DRK*.

Při poznávání skupiny se lze zaměřit na několik různých aspektů.

#### **4.5.1 Psychosociální aspekty**

Neboli „*Aké mám deti?*“ (MH) Ve výčtu otázek ke kapitole „S kým?“ sem spadají všechny obecné otázky o povaze dětí / skupiny, o názorové orientaci, o skupinové dynamice...

Krom obecných výhod, které znalost skupiny pedagogovi pro práci přináší, mluví například Lenka Tretiagová o tom, že „*vlastně tuším, co která skupina chce*“. To je pro tvůrce velmi výhodné při hledání námětu / předlohy / tématu, kterému se bude podrobně věnovat kapitola 4.7 „O čem?“, ale také při přemýšlení o formě (kapitola 4.8 „Jak?“).



Jako další důvod, proč je důležité „*poznať deti a zvoliť vhodnú tému*“, uvádí Štefan Foltán, že „*to umožňuje potom sa lepšie stotožniť dieťaťu s postavou na javisku a aj stotožnenie sa diváka s myšlienkou*“.

#### **4.5.2 Divadelně umělecké aspekty**

Pro tvůrce je neméně důležité vědět, jakou divadelní zkušenost mají děti ze souboru za sebou. Příprava dramaturgicko-režijní koncepce bude úplně jiná, jde-li o soubor, který tvoří inscenaci poprvé, nebo jde-li o zkušenou skupinu. Inscenátoři opět mluví o postupném zapojení skupiny do tvorby DRK, které usnadňuje plynulost práce na inscenaci: „*Je vždycky dobré robiť so súborom, ktorý už poznáš, tri štyri roky ich máš, tam to ide samo. Lebo deti vedia, čo chceš, ty vieš, čo si môžeš dovoliť.*“ (PH)

Pro pedagoga je také výhodné vědět, jaké další zájmy členové souboru mají. Zejména jiné umělecké záliby se mohou do přípravy koncepce přímo promítnout. „*Dělali si sami hudbu, skládali ji sami. Nebo jsem tam měl kluka, který dělal elektronickou hudbu, tak ji do toho udělal. Snažím se vždycky vycházet z dětí, které mají nějaké schopnosti nebo je baví vedle dramaťáku něco jiného, tak vlastně je využít, aby si to zkusily v rámci toho procesu.*“ (PS)

#### **4.5.3 Realizační / praktické / jiné aspekty**

Ačkoliv v teoretické diskusi tvůrci tvrdí, že nejdůležitější je téma, které se skupinou rezonuje, kupříkladu poměr děvčata x chlapci ovlivňuje tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce často mnohem více.

„*Ten súbor má nejakú štruktúru, nejakú zostavu. To znamená, že musím premýšľať o tom, aké mám deti, koľko ich je, aké je trebárs aj rozloženie dievčatá x chlapci.*“ (MH)

Obdobně může do přípravy koncepce zasáhnout změna složení skupiny v průběhu školního roku a mnoho dalších nepředvídatelných faktorů (specifický prostor pro zkoušení, technické (ne)vybavení, se kterým tvůrce pracuje).

Občas je ale právě řešení „*těch realizačních (otázek) naprosto nejpraktičtějších, nejprizemnějších, které nás, neodděleny od těch »nejvyšších«, mohou dovést k velmi tvůrčím, překvapivým, vzrušujícím řešením...*“ (MS)

Při přemýšlení nad „S kým?“ tvůrci nemluví o žádném ustáleném postupu diagnostikování skupiny. Se souborem se často seznamují přirozeně a intuitivně. Dle svých slov hledají odpovědi na otázky, které uvádím na konci kapitoly v seznamu.

#### 4.5.4 Shrnutí

Specifičnost skupiny velmi výrazně ovlivňuje tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce a podobu výsledné inscenace. Když tvůrce nerespektuje specifičnost skupiny, může se stát, že se v ní pak děti necítí dobře, nebo nepřijmou inscenaci za vlastní. Individuality dětí se do tvorby inscenace zapisují nezaměnitelným a neopakovatelným způsobem. Všichni tvůrci považují za nezbytné diagnostikovat skupinu z nejrůznějších úhlů:

*Psychosociální aspekty* – krom obecných výhod pedagogové zmiňují jako přínos, že předem dokážou odhadnout, co která skupina bude chtít, což je pro tvůrce velmi výhodné při hledání námětu / předlohy / tématu, formy...

*Divadelně umělecké aspekty* – pro tvůrce je důležité vědět, jakou divadelní zkušenost mají děti za sebou, případně jaké další zájmy členové souboru mají.

*Realizační / praktické / jiné aspekty* – do přípravy DRK výrazně zasahuje rozložení dívky / chlapci. DRK dále ovlivňuje změna složení skupiny v průběhu školního roku a mnoho dalších nepředvídatelných faktorů, které ale mohou vést k originálním tvůrčím řešením.

#### 4.5.5 Otázky „S kým?“

Sociálně osobnostní otázky:

- *Jaké problémy skupina aktuálně řeší?*
- *Jaké otázky si právě teď klade soubor?*
- *Aké máme potreby? Čo asi chceme?*
- *Jak dobře znám členy souboru? Co bych o nich chtěl / a zjistit?*
- *Jak dobře se členové souboru znají navzájem? Co by o sobě chtěli zjistit?*
- *Jaké jsou osobní zážitky členů skupiny?*
- *Aké je rodinné zázemie členov súboru?*
- *Aký sme kolektív?*
- *Ako si kolektív dôveruje?*
- *Ako dôverujú oni mne?*

- *Čo si s nimi môžem všetko dovoliť urobiť?*

Divadelně umělecké otázky:

- *Jaká je divadelní zkušenost skupiny? (divácká X praktická?)*
- *Jaká je úroveň divadelních a literárních dovedností členů skupiny?*
- *Jaké je aktuální směřování uměleckých zálib a četby ve skupině?*

Jiné otázky:

- *Kolik členů má skupina?*
- *Jaké je rozložení skupiny: chlapci X děvčata?*
- *V jakém věku jsou členové skupiny? Co je pro tento věk typické?*
- *Ako sú deti vyspelé (vekovo / sociálne)?*

## 4.6 Kdo?

Předchozí otázky „Proč?“ a „S kým?“ byly jednomyslně zmiňovány a nadřazovány všemi tvůrci. Otázku „Kdo?“ hned po nich na další místo zařadila autorka výzkumu. Ačkoliv tato otázka konkrétně nezazněla od samotných tvůrců, pokládají si ji jinými způsoby a z celkového kontextu uvažování nad přístupem k DRK je pro tvůrce zásadnější než otázky „O čem?“ a „Jak?“.

Na otázku „Kdo?“ bude dále nahlíženo ze dvou různých perspektiv. V této kapitole bych ráda přiblížila:

1. „Kdo?“ je ideální tvůrce divadla hraného dětmi, jakými kvalitami by měl režisér / pedagog / vedoucí dle dotazovaných disponovat.
2. „Kdo?“ je autorem díla v divadle hraném dětmi, zahrnující:
  - Možnosti hledání konsenzu ve skupině (se skupinou)
  - Zapojení souboru do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce, které rozdělují na nevědomé a vědomé a dále na spontánní a vedené

Dále shrnuji postupy, které uplatňují současní tvůrci při předávání kompetencí k tvorbě DRK a předkládám seznam kompetencí, o jejichž předávání souboru tvůrci sami mluví. Závěr kapitoly opět tvoří otázky doplňující „Kdo?“.

### 4.6.1 „Kdo?“ je ideální tvůrce DHD

Tvůrce v divadle hraném dětmi (jak ho definuji pro potřeby této práce) je zároveň pedagogem, režisérem, dramaturgem, scénografem, autorem hudebního plánu, jevištním technikem... a nositelem mnoha dalších profesí i neprofesí (utěšitelem, rádcem, kritikem, zastáncem). Obecná charakteristika je podrobně zpracována v jiných publikacích.<sup>127</sup>

Za zajímavé považuji, že *inscenátoři sami o sobě málokdy mluví jako o režisérech*. Spíše se vnímají jako supervizoři, ti poučenější / zkušenější...

*„Ja som ten, kto to koriguje alebo kladie tie otázky alebo možno trochu aj provokuje.“*  
(MŠ)

---

<sup>127</sup> MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 184.

Ačkoliv v rozhovorech nebyla inscenátorům konkrétně položena otázka po definici tvůrce v divadle hraném dětmi, dotazovaní se spontánně dotkli několika stejných osobnostních kvalit, kterými by měl dobrý vedoucí disponovat a které prostupují všemi fázemi přípravy inscenace, a tedy i tvorby dramaturgicko-režijní koncepce.

Dle tvůrců je zásadní si v každé situaci uvědomovat (a opět připomínat), že pedagogické cíle jsou nadřazeny těm uměleckým. A ačkoliv má pedagog skvělý režijní či dramaturgický nápad, „*ve chvíli, kdy se pracuje s dětmi, tak já tvrdím, že musí moje režisérské ego jít stranou*“. (IK)

„*Důležitost budování dovednosti být připraven a zároveň otevřen bych (ve své práci) opravdu podtrhnul. Jde o dovednost inspirovat, otevírat, podporovat tvořivost a zároveň dovednost nahlédnout problém, svět z jiného úhlu, než jsem zvyklý, stávat se a navzdory narůstajícím životním a pracovním zkušenostem stále zůstat otevřeným, vnímavým třeba ke zcela odlišnému (názoru, pohledu, vnímání světa). Dovednost všechnu »chytrou« a své úžasné nápady zapomenout a začít úplně jinak.*“ (MS)

Ukazuje se, že mnohdy mnohem těžší než na nějaký způsob práce přijít, je umět ho opustit. „*A být schopen okamžitého přehodnocení, opuštění svých nápadů, příprav.*“ (MS) <sup>128</sup>

Když tvůrce opustí svou představu, kde může hledat inspiraci?

„*Zásadní mi ovšem zároveň přijde nebát se s tím (s řešením, se kterým přišli žáci) experimentovat, vzít to do hry. Pak to musí být vždycky dobrodružství, vždycky nové (protože my jsme vždycky jiní). A někdy to dopadne blbě. A někdy třeba ne.*“ (MS)

„*Ja mám nejakú predstavu, ale pokojne sa jej vzdám. Ja som strašne zvedavá, ako to urobia.*“ (MŠ)

Opět se tedy v popředí zájmu tvůrce / pedagoga nachází skupina a její členové.

---

<sup>128</sup> Pro Ann Bogard je přímo podmínkou tvorby „*otevřenost tomu, co se samo objevuje ve skupině, nikoli tomu, v co jste doufali, že se objeví. (...) Pokud se lekce ubírá nepředvídaným směrem, následujte ji. (...) Opusťme všechny předem připravené myšlenky a buďme tam, kde jsme. Naslouchejme. Přijímejme. Odpovídejme. Využívejme.*“ BOGARD, Ann. *Úhly pohledu*. 1. vyd. Praha: Divadelní ústav ve spolupráci s Divadlem Archa, 2007, s. 67–68.

Maricou Šiškovou zmíněná „zvídavost“ je vlastností, kterou se často pedagogové snaží v dětech podněcovat. Pro zajímavou uměleckou tvorbu je ale zjevně stejně důležité, aby i samotný tvůrce „byl upřímně zvědav“.

Tvůrci také mluví o budování *schopnosti správného odhadu*.

*„Včas je treba rozpoznať, že tadiaľto cesta nejde, že jednoducho to nedáme dohromady a že ja to zbytočne tlačím do kopca, keď ich to nezaujíma. Bud' proste na to ešte nedorástli a aj to je často chyba môjho odhadu, že mám pocit, že toto v pohode dajú a oni sú zrazu mentálne nižšie, než som si myslel. Čo nie je ich chyba, ale moja, lebo ja som si to mohol skôr zistiť.“* (PH)

Ukazuje se, že je velmi důležité podchytit moment nejistoty, pochybnosti. Irena Konývková popisuje:

*„U každé tvorby je v nějaké části pochybnost o té inscenaci. Vždycky. Já teď už jsem zkušenější, starší, něco mám za sebou, znají moji práci. Ptají se: Irčo, bude to dobrý? Já se bojím, že to bude úplný propad. – Já řeknu: Pojd'me to zkusit a věřme, že se snažíme udělat to nejlepší podle našeho nejlepšího svědomí. A věřte mi, že s »průserem« vás nepustím ven. Kdyby diváci měli pískat, tak na jeviště nepůjdete.“*

Je důležité, aby byl tvůrce velmi citlivý na signály, které skupina vysílá. Tvůrci opakovaně mluví o „naslouchání skupině“. Signály členů skupiny ale mohou být velmi jemné či rozporuplné. Proto i zkušení inscenátoři velmi často předlohu / myšlenku / formu zpočátku testují (více v kapitole „Kdy?“). Odhad je často velmi intuitivní.

A právě o *intuitivním přístupu k práci* mluví (opět) většina tvůrců.

*„Tie základné otázky, ktoré si vždy nejakým spôsobom kladiem vnútorne, nie úplne cielene, ale nejak tak podvedome s nimi pracujem.“* (MH)

Lenka Tretiagová odpovídá na dotaz, kterým zásadním kritériem se řídí při výběru, jak (a s čím) pokračovat při práci: „*Intuice*.“ Další tvůrci doplňují:

*„Snažím se nashromáždit co nejvíce podkladů a pak najednou vím – musí to tak být. Asi jsem moc intuitivní.“* (HN)

*„Je to takový mix toho racionálna, které si doma v hlavě nebo i na papíře připravím, po jakých krocích půjdeme, ale zároveň je tam to intuitivní, často vycházím z práce dětí (jejich nápady a jejich myšlenky).“* (FO)

Při analýze výsledků nebylo vždy snadné dobrat se jasné odpovědi na to, proč tvůrci postupují nějakým způsobem. Velmi často se odvolávali na to, že to tak cítí. Ačkoliv je intuice kvalita, která není snadno měřitelná, inscenátoři ji shodně připisují velkou důležitost.<sup>129</sup> Za významné považují také fakt, že tvůrci cíleně pracují na *rozvoji intuitivního myšlení u dětí*.

Samotní tvůrci tedy ve své práci vyzdvihují tyto kvality:

- schopnost upozadit se pro potřeby skupiny
- schopnost být připraven a zároveň otevřen jiným řešením
- schopnost nelpět na své představě, být schopen ji kdykoliv přehodnotit a opustit
- schopnost správně odhadnout skupinu
- schopnost naslouchat své intuici<sup>130</sup>

Dotazované tvůrce bych dle jejich odpovědí shodně zařadila do *integračního stylu* výchovného působení učitele,<sup>131</sup> který se vyznačuje kladným emočním vztahem k dětem a středním až zesíleným řízením. „*Při sociálně integračním stylu vedení vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem.*“ Velký prostor má diskuze o společné práci. „*Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi (...) řešení problému. (...) Má pro děti a jejich individuality porozumění.*“<sup>132</sup> Dotazovaní (dle svých odpovědí) vykazují všechny výše zmíněné znaky integračního stylu vedení, nebo se o takový styl vedení minimálně snaží a považují ho za nejvhodnější.

---

<sup>129</sup> Intuitivní přístup uplatňuje i řada profesionálních tvůrců, například Jiří Havelka. „*Věřím, že většina toho nejlepšího na zkoušce se rodí z intuice. Přemýšlet o tématu můžeme před zkouškou, reflektovat po ní, ale ve chvíli, kdy začne, vstupují do moře nejistot. Intuitivní není laxní. Intuitivní rozhodnutí je bleskové, vycházející z momentálního popudu nebo možná pudu, nicméně využívající racionálně vše, co jsem si do té doby uložil. (...) Zpochybňuji, abych poznal, znejišťuji, abych pochopil.*“ HAVELKA, J., *Zmrazit čerstvé ovoce*, s. 119.

<sup>130</sup> Pro srovnání, Eva Machková v *Úvodu do studia dramatické výchovy* (s. 185) mezi specifické schopnosti učitele řadí pedagogickou expresivnost (schopnost vyjádřit se zajímavě) a „*pedagogický postřeh (tj. schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit)*“, schopnost komunikovat a kooperovat.

<sup>131</sup> Dle Čápovala rozdělení „*Základní styly učitelova výchovného působení*“. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 325–326.

<sup>132</sup> Tamtéž, s. 304.

## 4.6.2 „Kdo?“ je autorem díla v DHD

Sám sebe se ptá velmi zajímavě Michal Ston: *„Moje nejpálčivější otázky týkající se divadelní tvorby a specificky tvorby s dětským a mladým souborem jsou: Je možné vytvořit plnohodnotné dílo plně kolektivně? Jak hledat pravdivou cestu k divadelnímu dílu mezi vedením k tvořivosti a vlastní tvořivostí?“* Neboli: Kdo je autorem díla?

Tvůrci, jak již bylo zmíněno, o sobě často mluví jako o „tom zkušenějším / poučenějším“ – *nejsou tedy garantem pravdy, ale garantem kvality. „Pokud to odmítnou nějak hromadně, tak to neděláme a vymýšlíme něco jiného. Ale samozřejmě druhý extrém – nenechám je to režirovat samotné, aby oni si přišli s nějakou ptákovinou odkoukanou z Partičky, tak to ne.“* (FO)

Tvůrci se shodně snaží o co největší autorský podíl skupiny na inscenaci (samozřejmě s ohledem na věk a zkušenosti). Platí to zejména v přípravné fázi inscenačního procesu (a tedy i při přípravě a tvorbě DRK). V této kapitole bych se ráda zaměřila na obecné principy, které toto zapojení skupiny zahrnuje (konkrétní příklady uvádím v dalších kapitolách). Podrobně rozebírám:

- Možnosti hledání konsenzu ve skupině (a se skupinou)
- Zapojení souboru do tvorby DRK, které rozdělují na:
  - nevědomé zapojení do tvorby DRK (nevědomé z pohledu skupiny)
  - vědomé zapojení do tvorby DRK, u něhož rozlišuji:
    - spontánní a přirozený posun od nevědomé k vědomé účasti
    - vedený posun od nevědomé k vědomé účasti

## 4.6.3 Možnosti hledání konsenzu

Při dotazování mě zajímalo, jestli (a jak) soubor s vedoucím dochází ke společnému konsenzu, případně jestli má někdo „právo veta“.

Dle tvůrců se to velmi liší skupinu od skupiny a také se přístup stejného tvůrce mění v různých fázích inscenačního procesu. Uvádím konkrétní příklady:

Při výběru předlohy například Peter Hudák velmi často přináší předlohu sám, ale při práci a rozvíjení předlohy *„každý má tam to právo prísť a povedať, takto by sa to malo vyvíjať. A aj sa to stalo niekoľkokrát, že sme celý ten dej alebo aj koniec príbehu*



*zmenili na základe toho, ako to deti videli, ako im to vyhovovalo, ako oni chceli, aby to skončilo...“*

Naopak Irena Konývková predlohu nevybiera, „*děcka si vyberou, ne já. A tím pádem to není tak, že bych přistoupila ke knize a řekla: tohle by se mi líbilo a takhle to budu dělat a mám tenhle plán a takhle to uchopím. Ta cesta je obrácená“.*

Pavel Skála popisuje výběr předlohy jako demokratické hlasování: „*Vlastně to je nějaký společný konsenzus. Když jsme třeba dělali Hru na Zuzanku, to jim bylo 15–16, tak jsem byl přehlasovaný.“* V průběhu práce na inscenaci ale dochází k posunu: „*Většinou mám právo veta, ale není potřeba říct: hele, děcka, takhle ne a jdeme podle mě, ale je to většinou nějakou formou... prostě to přijde...“*

Irena Konývková má podobnou zkušenost, i když není sama, kdo právo veta má. Při výběru předlohy „*všichni mají právo veta. Za těch x inscenací je ale nikdy nikdo nepoužil“.*

Marica Šišková si nechává definitivní rozhodnutí při dramaturgických škrtech, ale rovnou dodává: „*Ja im to vlastne potom viac vysvetlím...“*

Obdobně František Oplatek se sice snaží o společnou domluvu, ale zároveň si uvědomuje svou roli toho zkušenějšího, kdo dokáže objektivněji posoudit vhodnost (či originalitu) nápadu: „*Domluvíme se společně, že tam ty nápady chceme realizovať, pretože ne každý nápad je k tomu, aby sa realizoval.“*

Ačkoliv se přístupy tvůrců liší, je zde patrná snaha nevystupovat příliš autoritativně. Inscenátoři aktivně vysvětlují, doporučují, snaží se o přátelské vazby se souborem, kdy k domluvě dochází spontánně a přirozeně. Ačkoliv si některá rozhodnutí ponechávají, nikdy nejdu proti vůli souboru. Spíše naopak, když jsou přehlasováni, když soubor vybere možnost, se kterou si neví rady, otevřeně to přiznají. Takové přiznání může být i záměrné a může vést soubor ke zvýšené aktivitě.

Tímto způsobem ze sebe inscenátor částečně snímá tlak ze „špatného rozhodnutí“. Tvůrci sami mluví o tom, že když si „*prosadili svou“*, velmi často se jim to vymstilo nezájmem skupiny o další práci. Raději tedy *vnímají volbu souboru jako uměleckou výzvu*. A když se inscenace „*nepovede“*, nepovede se jako kolektivní dílo – je možné se pak společně pokusit přijít na to, jaké byly její slabiny, co příště (společně) udělat jinak. Vše výše zmíněné platí pro přípravnou fázi, poté však dochází k posunu.

V realizační fázi, kdy se připravená DRK začíná uplatňovat, je velmi časté, že pedagog převezme funkci režiséra.

Převzetí této funkce může mít různé podoby, ale nikdy se nejedná o zcela autoritativní přístup. Pro tvůrce zůstává zásadní, aby soubor režii vnímal jako inspirativní vedení, a ne jako manipulaci:

Michal Ston o své režijní roli mluví: *„Mám výraznou roli já jako režisér, jako jistý korektiv, ručitel funkčnosti (rytmu, gradace, smyslu) jevištního celku. Zde čím dál více nabízím možnosti, řešení, které herec zevnitř uvidí hůře (přičemž se ovšem velmi snažím, aby studenti – herci – performeři byli neustále schopni vnímat společný projekt jako celek, nejen z pohledu, z úhlu svého hereckého úkolu, své role – postavy). Vycházím při této režijní práci nejvíce z viděného, společně nalezeného, herci – spolutvůrci nabídnutého. V ideálním případě se tedy i v této realizační fázi neustále inspirujeme navzájem, nikdo nepociťuje násilí, neústrojnou manipulaci.“*

Například Míša Homolová ale uvádí i zcela „opačný případ“, kdy funkci režiséra přebíral zkušený soubor a ona si ponechala roli dramaturga, kdy při inscenaci *Jelly Belly* vycházela z odpovědí souboru na sérii otázek.

*„A dala som tam na preskáčku všetky odpovede, ktoré prišli... A vlastne som takto tematizovala tie jednotlivé okruhy. A potom som im rozdelila tie témy, každý si vybral nejakú a mali za úlohu z toho spracovať (...) to do nejakej literárnej podoby. A potom každý z nich už sám dostal za úlohu vybrať si ľudí a spracovať to.“*

V tomto případě tedy členové souboru úplně přejali kompetenci režijní. *„Nie tú dramaturgickú, tú som stále ešte nejakým spôsobom strážila ja, ale tú režijnú si už vzali na starosti. A potom už každý z nich dostal nejaký čas, ale už museli prísť nejakým spôsobom pripravení a vzali si toľko ľudí, koľko potrebovali a s nimi to nejakým spôsobom spracovali a z toho sa tá inscenácia potom poskladala. (...) Čo sa týka ich posunu v rámci tohoto premýšľania, už neboli akoby iba tí, čo tam čakajú, čo ja poviem. Ale teraz už vlastne celé tie situácie vytvárali oni. To boli 2.–3. ročník na strednej škole.“*

Kompetence souboru a režiséra se tedy mohou různě přesouvat, záleží opravdu na specifiku každé skupiny a cílech, které si skupina a pedagog stanoví. Obecně je ale nejběžnější, že v realizační fázi členové souboru vstupují více do pozice herců a pedagog více do role režiséra. Výše zmiňovaný Michal Ston i další tvůrci si uvědomují,

že v určitém okamžiku zkoušení už herci vnímají inscenaci více skrze svou postavu, skrze své jednání na jevišti a není jednoduché (je-li to vůbec možné) udržet si povědomí o celém tvaru a jeho působení směrem k divákům, proto je potřebný pohled zevnější. Ve fázi fixace už bývají členové souboru často pohlčeni praktickými úkoly (nástupy, přechody, repliky) do té míry, že je někdy i nutné jim znovu připomenout, o čem a proč hrajeme, a opět se vrátit k pozadí DRK.

Pedagogové docházejí ke konsenzu se skupinou různými cestami (demokratické hlasování, právo veta, rozhoduje skupina, rozhoduje pedagog), ale dospět s členy skupiny ke shodě, případně dostatečně vysvětlit své rozhodnutí je pro ně zcela zásadní, jinak se skupina může cítit manipulována a ztratí zájem o práci.

#### **4.6.4 Zapojení souboru do tvorby DRK**

Jak již bylo několikrát zmíněno, vnímají tvůrci jako velmi výhodné a oboustranně přínosné co největší zapojení souboru do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce. Často ale naráží na zcela zásadní otázky, které si ve své praxi nutně položí každý poctivý tvůrce a které při problematice dětského divadla nelze opomenout.

*„Nejdůležitější je otázka, ale ta je u tvorby jakéhokoliv představení: Podíl můj a podíl dětí. To je pro mě hrozně důležitá otázka a jde to s věkem těch dětí, se zkušenostmi, je to o tom, jak tu skupinu znám, jak je disponovaná, jaké vztahy jsou v té skupině, jak umějí pracovat samostatně, jak mě k tomu potřebují, to je alfa a omega. Do jaké míry do toho budu vstupovat já? To je zásadní otázka u jakékoliv inscenace.“ (FO)*

Míra a způsoby zapojení se u různých inscenátorů liší. Shodně ale popisují, že platí: *čím starší děti, tím větší míra zapojení.*

*„Samozřejmě je rozdíl mezi 11 a 16 lety. Když jsou jedenáctileté, tak ten můj podíl je tam daleko větší než u šestnáctiletých, kde už jsem de facto průvodce. Tam už opravdu chci, aby si sami vybrali předlohu, aby si ji sami upravovali, aby se na tom podíleli daleko větší měrou.“ (FO)*

*„Záleží na věku zúčastněných. U malých je vše jaksi nepojmenovaně přítomno, u starších se snažím, aby vnímali posloupnost a provázanost jednotlivých kroků.“ (HN)*

Na základě způsobu, jakým o zapojování tvůrci mluví, jsem ho pro potřeby této práce rozdělila na *vědomé a nevědomé* – z pohledu členů skupiny.

#### 4.6.5 Nevědomé zapojení skupiny do tvorby DRK

Při nevědomém zapojení si skupina často ani neuvědomuje, že přináší nápady pro vznik dramaturgicko-režijní koncepce.

*„V tých mladších skupinách je to skôr také nenápadné, že oni ani nie sú si vedomí, že nejak teraz pracujeme na téme. Skôr je to, že sa hráme, že nejakým spôsobom reagujeme na to, čím žijeme, potom postupne nejak prirodzene sa z toho dostaneme k tej téme.“* (MŠ)

Tvůrci tedy vytvářejí *ideální podmínky*, ve kterých může skupina spontánně existovat, hrát si.<sup>133</sup> Inscenátor často *vystupuje jako pozorovatel*, který hledá opakující se motivy, slova, konflikty – bez toho, aby si toho skupina byla vědoma.

Anebo *vychází tvůrce ze společných rozhovorů či improvizací*, vztahujících se k tématu / předloze / formě:

*„Když už se o tom bavíme, když už s tím nějakým způsobem nakládáme u toho rozboru, tak ty jejich nápady a ty jejich myšlenky (...) docela rychle jdeme do improvizací situací, postav (...) a z toho potom vycházím.“* (FO)

Členové skupiny často ani nepostřehnou, že svou aktivitou přispívají k tvorbě DRK. Tvůrci ale v každé hře nebo cvičení mohou nacházet inspiraci pro koncepci – nacházejí ji buď aktivně, kdy záměrně volí konkrétní aktivitu, ale jak už tomu při tvořivém procesu často bývá, nápad na koncepci se může objevit i náhodně během pauzy při svačině (členové souboru si ho nemusí všimnout), ale citlivý zkušený tvůrce může ve způsobu, jakým si rozhází batohy na zemi, vidět jevištní klíč.

Určitě existují i další důvody, proč tvůrci využívají cestu nevědomého zapojení (využití intuitivního přístupu, snaha pedagogů o co největší vtažení, které není přerušováno analýzou, využití momentu překvapení aj.), které ale pedagogové spontánně nezmiňovali.

---

<sup>133</sup> Obdobně to popisuje Jiří Havelka v profesionálním divadle: *„Jako režisér (ba ani jako pedagog) nemůžete nikdy nutit k tvorbě, nemůžete čekat na naplnění vašich zadání, na splnění úkolů, nemůžete »vyrábět děje« kolem vás. Můžete ovšem vytvořit podmínky, kde se něco »může« stát, kde k tvorbě »může« dojít.“* HAVELKA, J., *Zmrazit čerstvé ovoce*, s. 92.

#### 4.6.6 Vědomé zapojení skupiny do tvorby DRK

Naopak u vědomého zapojení jsou členové souboru aktivně vybízeni k „plnění dílčích úkolů“, které tvorba dramaturgicko-režijní koncepce provází. Inscenátoři sami mluví o tom, že „po nich něco chtějí“.

*„Když jsou to děti 15–16 let, tak pak samozřejmě chci, aby se podílely na tom, když z literatury vzniká divadelní text.“ (FO)*

*„Čím jsou starší, tím víc po nich chci, aby nepřemýšlely jenom nad tou rolí, ale přemýšlely nad celou koncepcí, aby přemýšlely nad scénografií, dramaturgií, aby přemýšlely nad kostýmy, aby přemýšlely nad všemi složkami inscenace i nad hudbou.“ (PS)*

*„Vždycky se snažíme tu dramaturgii nějakým způsobem dělat dohromady s tím, že já se je snažím vést.“ (PS)*

Z členů souboru se stávají spolutvůrci inscenace, kteří ale pracují pod vedením někoho zkušenějšího. (Formulace „pod vedením“ se ostatně často vyskytuje i v programech k inscenacím.)

*„Ja väčšinou tvorím tak, že ten koncept – ak je tá skupina už poučená, zručná divadelne, tak tvoríme spolu. Samozrejme, že ja som ten, kto to koriguje alebo kladie tie otázky alebo možno trochu aj provokuje, ale vždy to naozaj záleží od toho, že aká poučená je tá skupina, s ktorou tvorím.“ (MŠ)*

K posunu od nevědomé k vědomé tvorbě DRK dochází s přibývajícím věkem i inscenačními zkušenostmi.

Někteří tvůrci tento posun vnímají jako zcela spontánní a přirozený.

*„Ono je to také prirodzené, že samozrejme už keď som potom mala, ja neviem tých svojich najstarších, ktorí so mnou pracovali ôsmy, deviaty rok, tak už potom ... oni už akoby poznali tie moje postupy a dokázali už sami ponúkať niektoré tie veci.“ (MH)*

*„Takú ambíciu (přenášet postupně své kompetence režiséra a dramaturga na soubor) nemám, ale prirodzene sa to deje. Lebo vidia, ako sa to buduje a že vlastne my budujeme vzťahy, budujeme repliky, budujeme situácie.“ (PH)*

Aby ale k posunu mohlo dojít, popisují všichni pedagogové shodně, že členové jejich souborů nejsou pasivní. *„Nikdy sme to tak nerobili, že povedz mi, čo mám robiť.“*

*Samozrejme oni niekedy ponúkli etýdu, ktorá mala potenciál v jednej nejakej mikrosituácii, a s tým sme už potom pracovali ďalej...“ (MH)*

#### **4.6.7 Vedený posun od nevedomé k vedomé účasti na tvorbě DRK**

Jiní tvůrci (často při odpovědích na jinou otázku) popisovali různé způsoby, jakými aktivně kompetence souboru předávají. Většina ale tvrdí, že se nejedná o ustálený systém kroků. *„Není to ani systém, ani metodika, ale hrozně moc na tom (předávání kompetenci) pracuji.“ (LT)*

*„Například zrovna včera sme začali pracovať na dramaturgicko-režijnej koncepcii so skupinou (...) chodia na tú ZUŠku povedzme 7–8 rokov a ja ich mám štvrtý rok. Sú to decká, ktoré majú 17,18,19 rokov. (...) A to už je naozaj taká seriózna spolupráca, spoluprotvorba, kedy tie decká sú veľmi vnímavé, poučené, prešli s cez rôzne festivaly. (...) Tam sa mi veľmi dobre vrátilo, že som trvala na tom: poďme si povedať, čo je ten text, tá hra pre nás, ako s nami komunikuje, čo z toho chceme vytiahnuť, čo je pre nás dôležité – poďme tvoriť ten koncept. Keď mám skupinu mladších, tak s nimi sa k tej inscenácii alebo k tomu dramatickému tvaru dopracovať, je viac-menej na mne, ale ja im dávam naozaj veľký priestor na to, aby sa na tom koncepte zúčastňovali. Otázka je už potom tá, že akou formou to robím.“ (MŠ)*

Z citace Marice Šiškové je zřejmé, že se jí vrací energie a čas, který v předchozích letech věnovala vědomému předávání kompetencí k tvorbě koncepce souboru. Jaké formy tohoto předávání volí ona a jiní tvůrci a o které kompetence konkrétně jde, přibližují v následující kapitole.

#### **4.6.8 Předávání kompetencí k tvorbě DRK**

K předávání kompetencí členům souborů dochází u všech dotazovaných tvůrců.

Obecně platí, že v největší míře jsou kompetence předávány při přemýšlení nad okruhem otázek „O čem?“, vztahujícími se především k tématu a předloze. Tady mohou tvůrci čerpat i z vědomostí, které soubor může znát z hodin českého (slovenského) jazyka (vědomosti týkající se rozboru literárního textu).

Kdežto při práci kupříkladu s formou je už předávání kompetencí pro tvůrce často obtížnější. Členové souborů sami málokdy disponují specifickými divadelními znalostmi.

Pedagogové jim tedy musí tyto znalosti nejdříve předat a až poté je od nich mohou vyžadovat.

**Postupy, které uplatňují současní tvůrci při předávání kompetencí k tvorbě DRK:**

- a) Debata
- b) Metoda objevování / Manipulace
- c) Připomenutí předchozí zkušenosti
- d) Rozvoj samostatného uvažování
- e) Rozvoj kritického myšlení
- f) Vedení ke schopnosti obhájit svůj názor
- g) Dávání a přijímání zpětné vazby, reflexe vlastního i společného výkonu
- h) Vedení k hlubšímu pochopení tvorby DRK
- i) Od kousku k celku

**a) Debata**

Všichni inscenátoři shodně mluví o nutnosti verbalizovat myšlenky své a členů souboru – rozdílné je to, kdy k této verbalizaci dochází.

František Oplatek v přípravné fázi rozhovory preferuje.

Naopak Štefan Foltán při práci se souborem mluví o tom, že: *„Najskôr hľadáme odpovede v improvizáčnych cvičeniach, zážitkových úlohách vychádzajúcich z tvorivej dramatiky, následne pocity a zistenia analyzujeme v dialógu (nielen so mnou, ale všetci spolu v kruhu) a formulujeme závery.“*

Debata ale může vzniknout i zcela spontánně: *„Akonáhle vidím, že je tam nejaká neistota, pochybnosť alebo niečomu, že nerozumejú, tak si to vysvetlíme... Alebo oni medzi sebou.“* (MH)

Když dítě nerozumí tomu, proč něco dělá, může velmi rychle ztratit zájem a motivaci pro další práci. Tvůrci tedy opakovaně se souborem rozmlouvají, vysvětlují, ptají se, probírají nápady s členy souboru.

## b) Metoda objevování / manipulace

V předchozí kapitole byla zmíněna metoda objevování a její výhody. V praxi se ale tvůrci potýkají s etickými otázkami: „Kde začíná manipulace? A není někdy manipulace pro studenty potřebná a vlastně i prospěšná?“ (MS)

Co doopravdy objeví soubor a co jim vedoucí podá téměř na „stříbrném táce“?

*„Niekedy ju (predstavu o scénografii) mám hneď na začiatku, ale ešte ju deťom nehovorím, nechám ich nech si prejdú tým procesom a potom im poviem: A čo keby sme to skúsili urobiť takto s týmto? A niekedy naopak je to prvé, z čoho vychádzame. Napríklad presne takto sme našli tri prázdne rámy a vraveli sme si: Jé, to je super, s tými rámami by sa dalo niečo robiť. A strašne dlho sme sa iba s nimi hrali a hľadali sme rôzne možnosti. Ja už som vedela, že preto sú tam (rámy), lebo. Ale vlastne to bolo tak, že som ich nechala najprv objaviť ten materiál, pracovať s ním a potom už nebol problém v tej situácii.“*

Míša Homolová ve druhém příkladu popisuje velmi častou situaci, kdy má tvůrce připravený nějaký inscenační nápad (v tomto případě scénografický prvek – rámy) a tento nápad souboru neprozradí, ale nechá ho jej objevit.

V této práci nechci hodnotit, jestli jde nebo nejde o manipulaci, kde přesně hranice manipulace jsou apod. Ale považuji za velmi důležité, že si sami tvůrci tyto otázky kladou. Pedagogové citlivě reflektují, že někdy to, co soubor zažívá, není úplně spontánní, ale členové jsou k tomu nevědomky dovedeni. Subtilní manipulace, kterou pedagogové uplatňují tak, aby vedla členy souboru k samostatnému „objevení“, je přítomna téměř u všech tvůrců. Pedagogové často přinášejí materiály, hudbu, kostýmy, texty atd., které by v inscenaci rádi použili, a sledují, jak na tyto „nabídky“ soubor reaguje. Jedná se zároveň opět o formu „testování“. *„Ono všeobecne funguje, že to, čo vidia tie deti okolo seba, tak s tým pracujú.“* (MH)

Anebo využívají možnosti improvizace:

*„Tu situaci, kterou já chci nějak řešit, tak ji zkusíme formou různých improvizací, jdeme do toho z různých úhlů pohledu a věřím tomu, nebo většinou to tak je, že vlastně se potom naše představy překryjí, že tak, jak si to představuji, tak oni si na základě improvizace na to přijdou sami.“* (FO)



### c) Připomenutí předchozí zkušenosti

Inscenátoři shodně mluví o výhodné a jednoduché spolupráci se souborem, který už vedou několik let. Velmi často se dle nich stačí odvolat na předchozí zkušenost. Tato zkušenost mohla být v minulosti vedena pedagogem, nebo mohlo jít o zkušenost z jiného oboru (přednes), nebo o reflexi společně shlédnutého představení. Soubor už ale tuto zkušenost má a tvůrce na ní může odkazovat.

*„Samozřejmě, pokud tu skupinu už vedu nějakou dobu, tak se s tím prostě setkali a nějakým způsobem to v nich potřebuji jenom probudit, aby si na to vzpomněli, že jsme to dělali při těch předchozích inscenacích, nebo na zkouškách při improvizacích a při práci s textem. Já učím i přednes na ZUŠ a ty rozborů textu vlastně využívám i u přednesu. Ty principy oni už znají. Já jim postupně připomínám ty dvířka, že je tam mají, a otevírají si je pak sami.“ (FO)*

### d) Rozvoj samostatného uvažování

*„Najdôležitejšou otázkou je PREČO? Pýtam sa ju v priebehu celej doby práce na inscenácii a kladiem dôraz aj na to, aby si ju decká kládli sami, v rôznych fázach tvorby. Prečo chceme túto tému spracovať? Prečo použijeme práve túto rekvizitu? Prečo túto hudbu? Prečo práve prechádzam zľava doprava?“ (ŠF)*

Z toho, co popisuje Štefan Foltán, je zřejmé, že se snaží, aby byli členové souboru schopni uvažovat samostatně. Neplnit tedy jen dílčí zadání, neodpovídat na pedagogem položenou otázku, ale jít o krok dál – položit si tuto otázku sami. Obecně je u tvůrců patrná snaha, aby se z členů souboru stávali rovnocenní partneři, kteří mohou postupně i zpochybňovat rozhodnutí / nápad pedagoga. Pro tvůrce se tak stávají *partnerem v dialogu*. Inscenátoři pak mluví o radostné, vzájemně podnětné spolupráci.

### e) Rozvoj kritického myšlení

Obdobně tvůrce pracují s rozvojem kritického myšlení u členů souboru.

*„Snažím narúšať prvotné odpovede detí (na konkrétnu tému) a viesť ich ku kritickému mysleniu, pohľadu z rôznych strán.“ (ŠF)*

*„Většinou se nám jedná o ta témata. Chceme je nějakým způsobem pojmout, chceme se o nich něco naučit. Já se snažím, aby děti měly různé pohledy díky dramatické*

*výchově, aby je neměly na první dobrou, já nevím: šikana je špatná. Ale snažíme se hledat, že to může být úplně jinak, a hledáme různé cesty.“ (PS)*

Prvotně je pedagog tím, kdo nabízí jiný pohled, ale u všech pedagogů je patrná snaha, aby samotné děti přicházely s kritickými názory, které mohou i tvůrce motivovat k další práci. *„I vzájemně mezi sebou (v souboru) otevřít se všemu a vzít i to negativní i to pozitivní jako posun, ale hlavně se neuzavřít ve své bublině a říkat si: já vím přesně proč a jak to dělám.“ (LT)*

Nikdo z dotazovaných pedagogů netouží po „poslušné skupině“, která odsouhlasí všechno, s čím tvůrce přichází. Právě naopak, vzrušené diskuse a i možné neshody jsou často důkazem, že kupříkladu zmíněné téma ve skupině rezonuje. Rozvoj kritického myšlení je tedy další kompetencí, ke které se inscenátoři snaží své svěřence vést.

#### **f) Vedení ke schopnosti obhájit svůj názor**

S kritickým myšlením souvisí i důraz tvůrců na schopnost dětí vyjádřit, ale také obhájit svůj názor.

*„Cíleně pracuji především na tom, aby děti byly schopny vyjádřit a obhájit svůj názor. Na cokoli. U skupin s hlubším zájmem o divadlo tvoříme např. režijní knihy, děti v diskusi obhajují svoji představu představení, stávají se asistenty jednotlivých obrazů (...) Ke všemu se samozřejmě dostávají postupně.“ (HN)*

Z výše zmíněné citace vyplývá, že Hana Nemravová nejdříve po členech souboru vyžaduje obhájení názorů na dílčí problematiky, ale postupně své nároky zvyšuje tak, aby nasměrovala své svěřence až ke spolupráci inscenace. Členové souboru tak mohou být i skutečnými tvůrci dramaturgicko-režijní koncepce, kterou si ale musí být schopni obhájit před skupinou i před vedoucím. To je možné, jenom pokud pedagog v průběhu předchozích let tuto „obhajobu názorů“ vyžadoval.

#### **g) Dávání a přijímání zpětné vazby, reflexe vlastního i společného výkonu**

Je samozřejmé, že pedagogové dávají členům souborů zpětnou vazbu. Za mnohem důležitější ale považují snahu pedagogů, aby si zpětnou vazbu dávali členové souboru navzájem. Tvůrce tedy opět neplní funkci „garanta pravdy“, ale usměrňuje, doplňuje

debatu v rámci skupiny – jde o skupinové hledání nejvýhodnějšího řešení. Pro společnou práci je velmi výhodné ono „společně“ – pomáhá eliminovat tlak na individuální výkon a také usnadňuje přijímání „kritiky“, která v tomto případě nemusí být kritikou, pouze pozastavením se nad tím, co a jak by šlo udělat funkčněji. Je patrná snaha tvůrců vyhybat se hodnocení: dobře / špatně, mnohem důležitější je hledání společné cesty, jak jinak a lépe.

Lenka Tretiagová popisuje: *„Cokoliv někdo udělá, byť pracovně, byť jako nápad, tak se hodnotí a hodnotí se, co na tom funguje. Jak by to šlo udělat jinak? Hodně se vracíme. Je to vlastně druh práce. A oni si zvykají, že to není atak na ně, ale že je to společné naše nahlížení na to, co vzniká. (...) Občas ani nedostanou úkol. Jsme třeba na soustředění a nějaké dvě malé holky si prostě hrají na to téma, které vymyslely, a strašně nadšeně nám to předvádějí a pak diskutujeme o tom, co funguje a co ne a třeba je to často možnost, co použít.“*

Je patrná snaha pedagogů, aby se členové souboru poučili nejen ze svého výkonu, ale i z výkonů ostatních. Shodně s Pettym<sup>134</sup> se domnívám, že zejména zvládnutí této kompetence určuje, zdali si členové souboru vědomosti o tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce osvojili i prakticky.

#### **h) Vedení k hlubšímu pochopení procesu tvorby DRK**

S přibývajícím věkem a zkušenostmi členů souboru se prohlubuje snaha tvůrců o předávání hlubších souvislostí, které k tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce vedou.

*„U starších se snažím, aby vnímali posloupnost a provázanost jednotlivých kroků.“*  
(HN)

*„Oni třeba nahodí první scénu a od té doby si říkáme: tohle funguje, tohle nefunguje a jedem dál na další scénu, ale musíme si vysvětlit: proč, co a kam to směřujeme.“*  
(PS)

---

<sup>134</sup> „Celkovým záměrem je naučit žáky, aby si dokázali zkontrolovat a opravit svou vlastní práci. Jakmile jsou toho schopni, znamená to, že si dovednost osvojili.“ PETTY, G., *Moderní vyučování*, s. 27.

Tvůrci opět nechtějí, aby členové souboru „pouze“ plnili jejich konkrétní zadání, ale aby si uvědomovali, v jaké fázi inscenačního procesu se právě nacházejí, co tato fáze zahrnuje, která aktivita vede k fázi další.

Pavel Skála (s Barborou Gréovou) pracuje s modelem, kdy toto komplexnější pochoopení vyžaduje u dětí s hlubším zájmem o divadlo.

*„My to máme rozdělené na třídy a soubory, kde soubor je »výběrový« nebo jako je spíš pro děti, které chtějí dělat divadlo víc. Tak tam už vlastně u toho souboru je nechávám, aby si zkusily vymyslet scénografii, jak by jim to přišlo zajímavé. Aby přemýšlely nad tou celou věcí komplexněji, aby nad tím nepřemýšlely jenom tak, že si jdou odehrát, ale aby přemýšlely nad tím, co znamená ten scénografický prvek na té scéně, což je pro mě důležité. Ne vždycky se stane, že ten jejich návrh je uplatněný – myslím, že je to tak půl na půl, protože většinou i z těch návrhů potom jdeme dál a zkusíme (...) Vždycky tam něco z toho zůstane, ale ne že by to zůstalo celé. Snažíme se z toho vycházet.“* (PS) Opět se tedy ukazuje, že návrh koncepce (nebo její části) je pouze východiskem pro další práci.

### **i) Od kousku k celku**

Z různých výše uvedených citací je možné vypožorovat, že tvůrci často postupují při předávání kompetencí metodou „od kousku k celku“. Členy skupiny „naučí“ dílčí dovednost, kterou pak mohou uplatnit při práci na celku. Mezi pedagogy se najdou tací, kteří tímto způsobem postupují možná nevědomě, ale kupříkladu Marica Šišková i Irena Konývková takto postupují zcela záměrně. Výborným příkladem, na kterém je možné jejich postup vidět, je stavba situace jako analogie ke stavbě inscenace:

*„Keď mali tých 7–8 rokov, tak strašne chceli robiť etudy, ale v podstate celý čas sa len hrali, a keď sme si ich išli prezentovať, tak to boli úplne iné etudy. Lebo ich to nebavilo nejako fixovať alebo urobiť tomu nejaký tvar. Ich bavilo rozohrávať tie témy stále nanovo a nemali nikdy začiatok / koniec – boli to nekonečné variácie na tému: stratil som kľúče. A aj keď boli malí a trpeli tým trochu, vždy po tej prezentácii nasledovala z mojej strany analýza, že prečo to nefungovalo, prečo to nebolo to, čo som od nich chcela. Lebo to nemalo začiatok a koniec a nemalo to ten oblúčik, ten konflikt. (...) Stále som to kreslila, do nemoty som to kreslila. Ja neviem: Ferko a Miško sa rozprávali o tomto, ale celý čas sa len rozprávali. Vieme pomenovať ten moment, keď sme zrazu*

*nevedeli, na ktorú stranu sa to uberie? Nie, nebol tam ten moment. Čiže vlastne dva roky mi trvalo, kým pochopili, že to, čo tvoríme, musí mať nejaký dramatický oblúk. Cez tie etudy. A toto už oni veľmi dobre chápu v tých 11–12 rokoch, či je to v malom, či je to vo veľkom. Čiže preto sa mi s nimi už lepšie pracuje – v tom zmysle tvorby dramaturgicko-režijnej koncepcie.“ (MŠ)*

Marica své svěřence na malé ploše etudy naučí, „čo to je ten oblúk“, a poté jsou schopni naučenou dovednost aplikovat na celou inscenaci.

Je patrné, že jde o dlouhodobý proces (v tomto konkrétním případě dva roky), který nemusí být pro členy souboru primárně lákavý a poutavý, ale tvůrce pak velmi výrazně zúročí čas a energii, kterou tomuto procesu věnoval, při další tvorbě.

Irena Konývková pracuje velmi podobně: *„Když jsou malincí, tak se zabývám při rozboru jenom nějakými základními věcmi, třeba situacemi. Mívám i děti od pěti let a i oni ví, že každá etuda musí mít začátek, konflikt, konec, každá situace i v inscenaci to musí mít. Ti starší už ví: expozice, kolize a tak dál, ti už ví stavbu podle Aristotela, takže když děláme situaci, tak si jí rozebereme – odkud kam to směřuje a jestli to skutečně směřuje, jestli to má nějaký vrchol nebo nemá. Takže oni se vlastně postupně s tím seznamují...“ (IK)*

Ačkoliv se tato práce věnuje přípravě dramaturgicko-režijní koncepce s dětmi staršího školního věku (od 11 let), tvůrci často začínají s předáváním kompetencí mnohem dříve.

#### **4.6.9 Seznam kompetencí**

V rozhovorech uvádějí tvůrci tyto kompetence související s tvorbou dramaturgicko-režijní koncepce, které předávají žákům v praxi (konkrétní příklady předávání kompetencí jsou uvedeny v dalších kapitolách):

Dramaturgické:

- Výběr předlohy (a odůvodnění této volby)
- Rozbor textu
- Výběr tématu, hlavní myšlenky
- Schopnost nahlédnout na téma z různých úhlů pohledu

- Dramaturgická úprava textu (schopnost transformace a restrukturalizace, jak ji popisuje Olga Panovová,<sup>135</sup> tedy schopnost vybírat z textu to podstatné, směřující k tématu, zahrnující jednání a situace. Zároveň nebát se »sáhnout« do textu, tj. na jedné straně umět vypouštět a na straně druhé rozvíjet)
- Výběr klíčových situací
- Příprava scénáře
- Znalost stavby inscenace (oblouku inscenace)

#### Režijní:

- Tvorba dramatické situace
- Tvorba konfliktu<sup>136</sup>
- Výběr scénických prostředků
- Volba žánru
- Reflexe hereckého výkonu

#### Jiné:

- Volba scénografie a kostýmů
- Hudební plán

### 4.6.10 Shrnutí

Kapitola „Kdo?“ se zabývá otázkou „Kdo je tvůrce?“ ze dvou pohledů:

1. „KDO?“ je ideální tvůrce DHD – tedy jakými kvalitami by měl (dle dotazovaných) disponovat? Samotní tvůrci vyzdvihují tyto kvality: schopnost upozadit se pro potřeby skupiny; schopnost být připraven a zároveň otevřen; schopnost nelpět na své představě (být schopen ji kdykoliv přehodnotit a opustit); schopnost správně odhadnout skupinu; schopnost naslouchat své intuici.

---

<sup>135</sup> PANOVOVÁ, Olga: *Cesty dětské literatury na javisko*. Bratislava: Mladé letá, 1989.

<sup>136</sup> V DHD se většinou setkáváme s konflikte, který je téměř vždy konfliktem postav. Zajímavým směrem uvažování pro dětské divadlo by mohla být myšlenka, že „na vznik dramatu nepotřebuji konflikt postav, stačí mi kolize rytmů či časů, způsobů percepce“. HAVELKA, J., *Zmrazit čerstvé ovoce*, s. 70.

2. „KDO?“ je skutečně tvůrcem v DHD – tedy kdo je skutečným tvůrcem inscenace? V přípravné fázi inscenace se většina tvůrců snaží o co největší zapojení souboru do přípravy a tvorby dramaturgicko-režijní koncepce, proto se pokouší se skupinou dojít ke konsenzu. Ačkoliv se přístupy tvůrců v hledání konsenzu liší, je zde patrná snaha nevystupovat příliš autoritativně. Inscenátoři se snaží o přátelské vazby se souborem, kdy k domluvě dochází spontánně a přirozeně. Ačkoliv si právo na některá rozhodnutí ponechávají, nikdy nejdou proti vůli souboru, protože takové jednání se jim ze zkušenosti vymstilo nezájmem skupiny o další práci. Raději tedy vnímají volbu souboru jako uměleckou výzvu. V realizační fázi je velmi časté, že pedagog převezme funkci režiséra. Převzetí této funkce může mít různé podoby.

Všichni tvůrci vnímají jako velmi výhodné a oboustranně přínosné co největší zapojení souboru do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce. Přitom narážejí na zásadní otázku: jaký je podíl dětí a jaký je podíl pedagoga? Obecně platí, že čím starší děti, tím větší míra zapojení do přípravy koncepce. Toto zapojení může být vědomé a nevědomé (z pohledu členů skupiny).

Při nevědomém zapojení do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce si skupina často ani neuvědomuje, že nápady pro tvorbu koncepce přináší. Tvůrci tedy vytvářejí ideální podmínky, ve kterých může skupina spontánně existovat. Inscenátor často vystupuje jako pozorovatel aktivit, ve kterých hledá zárodky motivů, dramatických konfliktů, situací... – aniž by si toho skupina byla vědoma. Tvůrci často vycházejí ze společných rozhovorů či improvizací vztahujících se k tématu / předloze / formě. Pedagogové mohou nacházet inspiraci pro koncepci aktivně (záměrně volí konkrétní aktivitu), ale i náhodně.

V rámci vědomého zapojení do tvorby dramaturgicko-režijní koncepce jsou členové souboru aktivně vybízeni k „plnění dílčích úkolů“, které tvorba DRK provází. Z členů souboru se stávají spolutvůrci inscenace, kteří ale pracují pod vedením někoho zkušenějšího (pedagoga).

K posunu od nevědomé k vědomé tvorbě DRK dochází s přibývajícím věkem i inscenačními zkušenostmi. Někteří tvůrci tento posun vnímají jako zcela spontánní a přirozený. U jiných tvůrců dochází k posunu jimi vedenému.

Důležitou součástí vedeného posunu je předávání kompetencí členům souborů, k němuž dochází u všech tvůrců. V největší míře jsou kompetence předávány při

přemýšlení nad okruhem otázek „O čem?“ Naopak při tázání se po „Jak?“ už je předávání kompetencí pro tvůrce často obtížnější.

Postupy, které uplatňují současní tvůrci při předávání kompetencí k tvorbě DRK:

- a) Debata – všichni inscenátoři shodně mluví o nutnosti verbalizovat myšlenky své a členů souboru – rozdílné je, kdy k této verbalizaci v procesu dochází;
- b) Metoda objevování / manipulace – tvůrci si často kladou otázky ohledně míry manipulace, kterou při práci se souborem využívají. Pedagogové sami hledají hranice, kdy se jedná o manipulaci a kdy o určitou formu metody objevování;
- c) Připomenutí předchozí zkušenosti;
- d) Rozvoj samostatného uvažování – pedagogové shodně usilují o postupnou, co možná největší nezávislost souboru na své osobě;
- e) Rozvoj kritického myšlení – tvůrci usilují o to, aby se děti pro ně staly partnery v dialogu;
- f) Vedení ke schopnosti obhájit svůj názor;
- g) Dávání a přijímání zpětné vazby, reflexe vlastního i společného výkonu – členové souboru jsou často podněcováni k reflexi společné práce či práce ostatních členů souboru (či jiných souborů). Je patrná snaha pedagogů, aby se děti poučili jak ze svého výkonu, tak i z výkonů ostatních. Tvůrci neplní funkci „garanta pravdy“, ale vedou své svěřence ke skupinovému hledání nejvýhodnějšího řešení. Toto společné řešení pomáhá eliminovat tlak na individuální výkon a také usnadňuje přijímat „kritiku“;
- h) Vedení k hlubšímu pochopení tvorby DRK – tvůrci nechtějí, aby členové souboru „pouze“ plnili jejich konkrétní zadání, ale aby si uvědomovali proces tvorby dramaturgicko-režijní koncepce komplexně a v souvislostech;
- i) Od části k celku – pedagogové vedou děti skrze pochopení dílčí dovednosti k pochopení, jak ji mohou uplatnit při práci na celku. Jde o dlouhodobý proces. Tvůrci oceňují, že výrazně zúročí čas a energii, kterou tomuto procesu věnovali při další tvorbě. S předáváním kompetencí začínají učitelé většinou dříve než u dětí staršího školního věku.



#### 4.6.11 Otázky „Kdo?“

Kdo je ideální tvůrce?

- *Jsem dostatečně otevřen nápadům skupiny?*
- *Jsem schopen kdykoliv opustit svou přípravu / představu?*
- *Naslouchám signálům skupiny?*
- *Naslouchám své intuici?*
- *Dávám členům skupiny dostatek prostoru, aby ovlivnili podobu koncepce (a následně inscenace)?*
- *Jakým způsobem dojdeme ke konsenzu?  
Budeme hlasovat? Má někdo právo veta?*
- *Vysvětluji skupině dostatečně svá rozhodnutí?*
- *Nevystupuju příliš autoritativně?*

Kdo je skutečným autorem?

- *Jak poučená je skupina? Co od ní můžu vyžadovat?*
- *Rozumí skupina tomu, co a proč děláme?*
- *Kdy začíná manipulace?*
- *Proč? – u všeho.<sup>137</sup>  
Kladou si děti samy otázku „Proč?“ Jak je k tomu dovést?*
- *Vedu děti ke kritickému myšlení?*
- *Ukazuji dětem různé úhly pohledu na téma?*
- *Umí děti vyjádřit / obhájit svůj názor? Vyžaduji to po nich?*
- *Vedu děti k tomu, aby uměly dávat zpětnou vazbu?  
Vedu děti k tomu, aby uměly přijímat zpětnou vazbu od pedagoga i ostatních členů skupiny (posléze od diváků či poroty)?*

Konkrétně v procesu tvorby:

---

<sup>137</sup> Ačkoliv byla otázka „Proč?“ položena ve stejnojmenné kapitole 4.4, vztahovala se k osobě pedagoga (Proč to dělám?). V tomto případě je otázka „Proč?“ pokládána dětem, s cílem vést je k hlubšímu uvažování o problematice.

- *Vedu děti k pochopení posloupnosti a provázanosti jednotlivých kroků tvorby inscenace?*
- *Funguje to (koncepte, situace, scénografie, kostým...)? Proč ano? Proč ne? Jak to udělat, aby „to“ fungovalo?*
- *Rozumí děti tomu, co je dramatický oblouk? Jak ho vytvořit?*

## 4.7 O čem?

Zatímco předchozí kapitoly („Proč?“, „S kým?“, „Kdo?“) vyplynuly z výzkumu, vracím se nyní ke dvěma zásadním otázkám dramaturgicko-režijní koncepce položeným v teoretické části: „O čem?“ a „Jak?“, vztahujícím se k tématu a formě. Z teoretického myšlenkového základu celého procesu inscenační tvorby se tedy pozornost pedagogů přesouvá na praktické řešení koncepce. Tvůrci shodně, po zodpovězení otázek ohledně cílů a konkrétní skupiny, přistupují k hledání tématu – tedy „O čem?“ budeme hrát.

Kapitolu „O čem?“ rozdělují na tři podkapitoly, a to téma, předloha, scénář.

### 4.7.1 Téma

Důležitost otázky „O čem?“ byla podrobně popsána a vysvětlena v teoretické části práce. Čtenáře bych v úvodu této podkapitoly seznámila, jak se k otázce „O čem?“ staví samotní tvůrci v praxi, a uvádím příklad vedení souboru k dramaturgickým kompetencím. Dále se věnuji možnostem hledání tématu a popisují konkrétní způsoby, jak toto hledání v praxi probíhá. V závěru opět nabízím seznam otázek vztahujících se k tématu.

#### ***Důležitost tématu***

*„Vždy najprv hľadám tému. Tému, ktorá tie deti zaujíma, tému, ktorá sa nejakým spôsobom k nim vzťahuje, ktorá im je blízka, ktorá ich oslovuje a na základe tej témy potom začne tá práca na inscenácii.“ (MH)*

Pedagogové shodně připisují tématu zásadní váhu a hierarchizují téma na první místo při samotné tvorbě inscenace. Staví jej na začátek přímé tvorby dramaturgicko-režijní koncepce jako výchozí bod pro další práci.

Štefan Foltán potvrzuje, že téma a hlavní myšlenka nejsou nikdy vyřešeny definitivně, ale v průběhu inscenačního procesu se mohou měnit. Zároveň jím zmíněné průběžné vracení se k hlavní myšlence indikuje, že ji tvůrce používá jako zpětnou kontrolu své práce.

Podle Lenky Tretiagové je hlavní myšlenka *„důležitější než příběh samotný“*. Příběh *„je jenom prostředek k tomu, abych řekla myšlenku / záměr / smysl toho, proč to dělám“*.

Lenka upozorňuje na častý problém, kdy děti zaměňují děj s tématem. „*Děti mají tendenci říct, když říkám: byli jste v divadle, o čem to bylo, a oni mi začnou vyprávět: on přišel támhle... ale o tom to není, je to o tom, že se zklamal (třeba).*“

Snaží se tedy vědomě budovat u svých svěřenců *dramaturgické kompetence*, které jim pomáhají rozlišit tyto dvě kategorie.

„*Já se jim snažím ukázat, že téma je důležitější než děj. Pořád se je snažím vracet k tomu, že ten příběh není důvod. Důvod je někde hlouběji. (...) I když vedou lekci ti starší, tak je pořád vedu k tomu, že téma té lekce je podstatnější než obsah té lekce. To, co dělám, dělám proto, abych naplnila to téma a ne proto, že jsem se naučila dvacet her, a tak je seřadím. Mají tendenci nasázet věci, které fungují na první dobrou, a nepřemýšlet o pozadí.*“

Lenka tedy vede členy souboru k dramaturgickému přemýšlení i při jiných aktivitách, které nemusí nutně souviset s tvorbou koncepce a budováním inscenace, ale snaží se u členů souboru budovat uvědomění, že při každé činnosti je důležité se ptát nejdřív „O čem?“, hledat nejdřív obsah, až poté formu.

„*To je myslím pro toho začínajícího dramaturga nejdůležitější – odpoutat se od děje, hledat, co je za ním – je to taková schovávačka.*“ (LT)

### **Způsoby hledání tématu**

Na základě toho, jak tvůrci při hledání tématu postupují, se dají určit dva způsoby hledání:

1. Hledání tématu ve skupině
2. Hledání tématu v předloze

Není možné inscenátory striktně rozdělit do těchto dvou proudů, protože se téměř všichni shodují, že způsoby hledání průběžně střídají (bez jasného klíče). Zajímalo mě, jak konkrétně hledání tématu v praxi probíhá.

#### **4.7.2 Hledání tématu ve skupině**

(Od tématu k předloze)

V tomto případě tvůrci nejdříve hledají vhodné téma a až na základě zvoleného tématu přistupují k volbě adekvátní předlohy. „U druhého stupně klidně dělám to, že nejprve dojdeme k tématu a pak hledáme předlohu.“ (IK)

V polostrukturovaných rozhovorech se objevily tři způsoby hledání tématu ve skupině:

- a) rozhovor
- b) aktivizace podvědomí
- c) improvizace

### **a) Rozhovor**

„Vychází to z těch dětí, že přijdou, nebo se bavíme o něčem, co je pro ně letos tematické, co by je zajímalo.“ (PS)

Pavel Skála se tedy (v některých případech) v rozhovorech snaží zjistit, jaké téma ve skupině právě rezonuje. Může se zdát, že jde o velmi jednoduchý postup: zeptám se – dozvím se. Tomu, aby pedagog zjistil, co členy skupiny opravdu zajímá / trápí, výrazně napomáhá, když je v souboru vybudované prostředí důvěry a bezpečí, ve kterém členové cítí, že mohou mluvit zcela otevřeně. Vybudovat takové prostředí vyžaduje dlouhodobé úsilí a vědomou péči.<sup>138</sup> Pavel zdůrazňuje, že děti potřebují cítit, že pedagoga zajímá jejich názor, mohou ho svobodně projevit – a to nejdůležitější, odrazí se v další společné práci souboru.

### **b) Aktivizace podvědomí**

Specifický je přístup k hledání tématu ve skupině má Irena Konývková, která jej v rozhovoru popisuje následovně:

„Mají hrozně dlouho zavřené oči, minimálně tři čtvrtě hodiny, ale nezavazují oči, je to pořád o nějaké svobodě a o tom, že se ochudím, když oči otevřu. Přecházejí místností, jsou dlouho osamělí a potom si sami cokoliv kreslí. Zjistila jsem, že tohle bývá v arteterapii, ale já ji nedělám. Pak sedíme nad obrázky, anebo taky někdy přinesu abstraktní obrazy, a oni říkají, co v tom vidí, a promítá se v tom to, co nás trápí nebo čím se zabýváme. Pak píšeme slova na papír (musí jednoslovně) a tím, jak píšeme a

---

<sup>138</sup> „Osobní důvěra se rozvíjí prací v atmosféře bez kritického hodnocení, osvobozena od strachu ze selhání a srovnávání jednoho s druhým.“ WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, s. 126.

*povídáme si, tak si tam hledáme nějaké spojitosti. A zase jak hledají ty spojitosti, tak vlastně do toho promítají sami sebe.“*

Z dalšího rozhovoru s Irenou vyplynulo, že není podstatné, kolik minut čím skupina stráví nebo jak přesně má být uspořádána místnost. Podstatné je nabídnout členům souboru zážitek založený na smyslovém prožitku, na možnosti být chvíli sám se sebou, uvědomit si sám sebe a své myšlenky, vnímat něco, co dobře znám, jinak (místnost je zatemněná, pohybuji se po ní se zavřenýma očima), naladit se na své podvědomí a nechat ho pracovat za mě. Je tedy možné si tuto metodu přizpůsobit, když si je pedagog vědomý, čeho chce dosáhnout. Proč je výhodné pracovat se smysly spíše než s racionálními odpověďmi?

*„Zeptat se: Co byste chtěli hrát? – tak říkají: Abychom se měli všichni rádi... a říkají takové věci, který nejsou tak osobní.“ (IK)*

Irena Konývková u této metody vyzdvihuje intimitu odpovědí, které přináší, ale zároveň upozorňuje na možné úskalí, jímž je její časté a opakované využívání. *„Nejde to dělat s tou samou skupinou pokaždé, protože ono to chce hledat i jiné (cesty). Taky si zadáme, že zkrátka hledáme knížku, která nás nějak zaujme.“*

Výhodou metody je, že je vhodná i pro starší děti či dospělé neherce.

*„Zkoušela jsem to i na seminářích s dospělými a ti si zase do toho promítali svoje a vylezla z toho potom témata, třeba když tam byly samé ženské – jak s chlapy.“<sup>139</sup>*

### **c) Improvizace**

Cesta Marice Šiškovéj k hledání tématu ve skupině vede skrz improvizace.

*„Ten september – október je vlastne čas hľadania a vtedy robíme rôzne improvizácie. S tým, že napríklad zadávam im situácie v skupinkách, aby vytvorili etudu: toto ma hnevá. Alebo: s týmto si neviem poradiť. Oni vytvárajú nejakú situáciu. Sú v skupinke traja až štyria a snažia sa medzi sebou túto tému akoby rozobrať, odovzdať vlastnú skúsenosť, vybrať si z tých troch, že ktorú teda zdramatizujú alebo vytvorí z toho etudu. A potom, keď si to prezentujeme, tak sa bavíme a zrazu tam zarezonujú možno*

---

<sup>139</sup> Toto tvrzení mohu potvrdit zkušeností ze své praxe. Při práci se souborem Z3MTJ jsme se Ireninou metodou při hledání tématu inspirovali a vedlo to k velmi zajímavým výsledkům, které jsme ocenili jak my z pozice tvůrců, tak i členové souboru na tento zážitek rádi vzpomínali.

*dve – tri identické témy, tak aha! Môžeme sa vlastne vybrať touto cestou. Ale nie je to len na základe týchto dvoch cvičení. Ono sa to hromadí... Nejakým spôsobom reagujeme na to, čím žijeme, potom postupne nejak prirodzene sa z toho dostaneme k tej téme.“*

Podobně jako Irena Konývková se ani Marica neptá: O čem byste chtěli hrát? Ale pokládá otázky, kterými se pídí po problémech, jimž děti čelí – půjde tedy o témata, kterými aktuálně žijí, které řeší, ke kterým se osobně vztahují.

I zde je důležité, že v menší skupince už dochází k předvýběru, konsenzu na dílčím tématu. Následně se o několika tématech vede debata – což je fáze, kterou popisuje i Irena Konývková ve své metodě.

Rozhovorem je tedy možné začít (podobně jako Pavel Skála), anebo je možné o nasbíraném materiálu (slova na papíře, improvizace a etudy) posléze debatovat. Je ale zřejmé, že v určité fázi nutně dochází k verbalizaci a kolektivnímu rozhovoru.

Je-li téma nalezeno, přistupuje skupina či pedagog k výběru adekvátní předlohy: *„A potom keď sa zhodneme, že toto je pre nás téma, ktorá v nás rezonuje – napr. problémy rodičia / deti, tak k tejto téme sa snažím priniesť 2–3 texty.“* (MŠ)

#### **4.7.3 Hledání tématu v předloze**

(Od předlohy k tématu)

Další možností, kterou tvůrci zmiňují, je hledání tématu v předloze, postupují tedy od výběru předlohy k výběru tématu, které předloha nabízí. Uvádím konkrétní příklady, jak tvůrci přistupují k hledání tématu v předloze v praxi. Na základě způsobu, jakým kladou otázky souboru, rozlišuji intelektuální a podvědomý rozbor.

##### **a) Intelektuální rozbor tématu v předloze**

*„Začínáme dramaturgií. Jednak jaká témata jsou pro nás důležitá v té knížce, pak čím jsme propojení s tím tématem, proč to chceme dělat a tak.“* Pavel Skála v tomto případě k dramaturgickému rozboru („O čem?“) přistupuje jako k prvnímu. Skupina nad otázkami přemýšlí a hledá odpovědi, jedná se tedy o racionální, analytickou činnost, ke které jsou členové souboru vedeni. Zároveň tím Pavel dokládá svou snahu o komplexní práci s tématem (jak byla definována v teoretické části práce), kdy tvůrci hledají nejen téma, ale zejména svůj vztah k němu.

V Pavlově konkrétním příkladu o tématu společně diskutuje celá skupina.

Jiní tvůrci ale volí i práci ve skupinách. Například Marica Šišková zadává stejný úkol pro několik skupin. Děti se ve skupince musí domluvit mezi sebou a pak teprve svou domluvu prezentovat ostatním. Nutí je to tedy formulovat svůj názor, obhájit si ho, zároveň ale naslouchat ostatním a domluvit se s nimi. Když diskuse o tématu probíhá v kruhu se všemi členy souboru, může se stát, že je diskuse nepřehledná, zdlouhavá, názory se opakují, dochází ke střetům... Práci ve skupince pedagog dává dětem víc prostoru a zároveň pak operuje pouze s „výstupy“, které skupina předvede, nemusí se tedy vyjadřovat ke všem myšlenkám a nápadům. Může to ale také znamenat, že některé zajímavé myšlenky se „ztratí“.

### **b) Podvědomý rozbor tématu v předloze**

Při práci s jinou skupinou se ale Marica Šišková snaží záměrně racionální složku vynechat a postupuje následovně:

*„Väčšinou to robím tak, aby sa opierali o ten text – buď im ho prečítam ja, alebo si ho prečítajú oni, ale potom im ho zoberiem. Vlastne len aby zachytili tú situáciu a na tú situáciu reagujú. Robíme rôzne cvičenia, napríklad reagujú cez zvuk. Hľadajú dominantný zvuk alebo reagujú cez vizuál, snažia sa pomenovať farby, ktoré (...) vytvárajú v nich nejakú asociáciu. A potom sa to ja snažím zachytiť, buď sú to nejaké harmonické farby alebo možno kontrastné alebo temné alebo žiarivé. Čiže sa snažím cez ich podvedomie zachytiť, ako v nich ten príbeh rezonuje.“*

Marica pracuje s dramaturgickým přístupem, kdy dětem dá předlohu „ochutnat“, ale pak jim ji hned vezme a spoléhá na to, že zůstane to podstatné.

Důležitější, než jak konkrétně cvičení probíhají, je, že se vážou ke smyslovým vjemům, k podvědomí. Proč je pro Maricu podvědomí tak důležité, co může tvůrci nabídnout jiného než racionální analýza?

*„Ja sa snažím vlastne tým dečkám dať priestor zachytiť asi viac to, čo cítia z toho textu, a menej to, čo si uvedomujú. Lebo to, čo si uvedomujú, je racionalita toho, čo z toho textu možno trčí, a to, čo cítia, je možno pre nich to, o čom ani sami nevedia. Nevedia to sformulovať v tom veku alebo nevedia to zachytiť v tom veku, ale už to podvedomie na to reaguje.“*



Zároveň tím, že „prozkoumá“ podvědomí členů skupiny, může mnohem více zohlednit jejich nápady a myšlenky tak, aby co nejvíc ovlivnily podobu DRK ještě před její přípravou.

*„Toto všetko sa deje akoby vlastne ešte predtým, než by som si ja vytvorila ten dramaturgický koncept. Lebo viem, že keď to neurobím, tak niekedy sa to nestratene s tým, že čo chcú povedať oni.“*

### **c) Pedagog je při hledání tématu v předloze o krok napřed**

Zatímco většina tvůrců mluví o skupinovém hledání tématu, Peter Hudák nabízí jiný pohled.

*„Ty ako učiteľ pre deti vyberáš tú látku, že toto sa budeme učiť a takto sa to budeme učiť, lebo si myslím, že je to pre vás v tomto veku dôležité. Tak aj ja si vždy vyberám, že toto je pre tie deti dôležité, aby sa naučili niečo o priateľstve, o falošnosti, o ilúziách. A to, čo sa deti tou hrou naučia, to je na mne, to si nevyberajú ony. (...) Vždy musí byť na počiatku mojej ponuky výchovný cieľ, poslanstvo, ktoré chcem svojim zverencom sprostredkovať.“*

Peter tedy vybírá vyšší pedagogický cíl a tomu přizpůsobuje výběr předlohy.

*„Deťom ponúkam témy, prípadne aj konkrétne literárne predlohy ja. Neraz intuitívne, ale v mene myšlienky, že zodpovednosť za inscenáciu i jej výchovný cieľ nesie pedagóg.“*

Děti v souboru mají vždy možnost zvolit si z nabídky předloh, ovlivnit obsah vyznění, specifikovat téma, ale dle jeho vlastních slov děti často neumí téma zformulovat.

*„Prečítame si predlohu, ja im poviem, ako to ja vidím alebo aký mám ja názor na tú knihu a na tie vzťahy tam. Potom sa pýtam ich, ako to vidia oni, čo ich tam zaujalo, čo nie. A potom sa bavíme o tom, o čom to chceme hrať? Teraz sme si čítali príbeh, ale čo chceme, aby bola pointa? Keď je to Rómeo a Júlia, budeme to hrať o láske alebo o nenávisti? Máme možnosť si vybrať, čo nás viac zaujme.“*

*A potom aj tak to nakoniec skončí, že ja si vyberiem, (...) lebo tie deti tak pokrčia plecami (...), oni veľmi nemajú radi rozhovory. Vždycky je to lepšie, keď sa hráme. A keď vlastne ako keby študujeme ten príbeh cez rôzne prístupy, rôzne skúsenosti.“*

Podobně jako Irena či Marica tedy Peter preferuje práci s příběhem skrze akci. Zároveň se potýká se zásadním problémem, který nutně musí nastat, když si děti téma či předlohu nevyberou samy:

*„Ako deti získať pre tú tému? Aby som ja ich presvedčil, že zaujímavé to je, aj keď to vyzerá vážne, nemusí to byť až také vážne.“*

Peter se snaží pomoci dětem najít paralelu mezi příběhem a jejich životy:

*„Ja si musím určiť: dobre, o tomto to bude. A potom s deckami riešime, kde oni sa vo svojom živote stretli s tým, že niekomu pomohli a nevrátilo sa im to? Jednoducho rozoberám tú situáciu, ten vzťah na tom, čo oni poznajú. Často používam príklady z školy – pýtam sa ich: Máte takého spolužiaka? (...) Ak ich chcem naučiť niečo o vzťahoch tých postáv, tak sa ich snažím dostať do prostredia, ktoré poznajú.“*

Přístup, kdy je pedagog o krok napřed, s sebou tedy nese úskalí, jak děti pro pedagogem zvolené řešení nadchnout – toto ostatně i Peter sám považuje za nejsložitější. Možná proto jde o způsob práce, který není pedagogy využíván tak často (anebo ho alespoň nezmiňují)

#### **4.7.4 Předloha**

*„Důležitý je výběr předlohy. Předloha tě podrží, když je dobře vybraná.“ (FO)*

Najdou-li tvůrci téma a na jeho základě hledají předlohu, anebo hledají-li vhodnou předlohu, se kterou dál pracují, nevyhnou se stěžejní otázce: Jak vybrat správnou předlohu? V této kapitole nabízím kritéria, kterými se tvůrci v praxi řídí, a také možnosti, jak soubor do výběru předlohy zapojit. Dále uvádím konkrétní příklady práce s předlohou – její rozbor i možnosti převedení do podoby scénáře. Kapitulu uzavírám otázkami k předloze. Uvažování o předloze člením na dva větší celky: výběr předlohy a práce s předlohou.

##### **4.7.4.1 Výběr předlohy**

*„Krok k výběru textu je pro mě v současné době asi nejtěžší, protože čím víc toho člověk vidí, tak tím víc se snaží mít text co nejlepší, co nejadekvátnejší té skupině, potřebám té skupiny, umělecky kvalitní. (...) Když se vybere text, když se shodneme se skupinou na textu, tak už to potom frčí docela dobře. Takže při výběru se snažím vycházet z mnoha okolností.“ (FO)*

František Oplatek výstižně popisuje zkušenost většiny tvůrců, kteří potvrzují, že kvalitní předloha jim pomáhá a usnadňuje další práci. Inscenátoři v praxi zohledňují následující hlediska:<sup>140</sup>

- a) Složení skupiny
- b) Věk dětí
- c) Dějová náročnost předlohy
- d) Rozsah předlohy
- e) Rozvoj čtenářské gramotnosti
- f) Potenciál předlohy pro dlouhodobou práci a jeho testování
- g) Představa scénického obrazu

#### **a) Složení skupiny**

*„První otázka je, kolik lidí to bude hrát. Protože to ovlivňuje i ten příběh – pak si s tím příběhem vlastně můžeme dělat, co chceme, a moc autora nerespektuju – ani to nejde, protože ve chvíli, kdy tam (v předloze) jsou samí dospělí a jedno dítě, a vybere si to skupina, kde já nechci, nebo mi přijde, že to není dobrý, aby hráli ty dospělí, tak na jednu na tu předlohu musíme jít úplně jinak. Takže vlastně nejzákladnější je, v jakém složení je ta skupina.“ (IK)*

Ačkoliv se může počet členů skupiny a její složení jevit jako méně důležitá kategorie, z reakcí inscenátorů je jasné, že jsou to právě tyto praktické otázky, jež ovlivňují dramaturgicko-režijní koncepci v nezanedbatelné míře. Jak naznačuje Irena Konývková, může dojít k výrazné proměně původní předlohy – a opět je zde patrné, že nadřazuje pedagogické cíle uměleckým. Různá omezení (je žádoucí, aby děti hrály dospělé postavy, aby dívky hrály klíčoví role a naopak?) mohou být také zajímavou inscenační výzvou.

*„Ked' sme robili Smolíčka, tak to vyšlo úplne! To vyšlo primárne z toho, že sme tam mali 1 chlapca a 10 dievčat alebo 11, takže to sme úplne k tomu dospeli, že musíme hrať Smolíčka.“ (MH)*

---

<sup>140</sup> Pro srovnání, Eva Machková v *Úvodu do studia dramatické výchovy* uvádí jako kritéria volby předlohy: pedagogický cíl, věk hráčů, složení skupiny, dramatické kvality materiálu, jako sporné hledisko uvádí originalitu (s. 125–127).

Složení skupiny tedy výrazně ovlivňuje výběr předlohy, ale neznamená to, že by si vždy tvůrci vybírali předlohu na základě počtu členů. Naopak je pro ně určitá disproporce často pobídnutím k zajímavým inscenačním řešením.

## **b) Věk dětí**

Peter Hudák upozorňuje na jedno z úskalí výběru: *„Keď zvolíš nejakú jednoduchú tému, tak ich to nudí, keď zvolíš niečo zložité, tomu nerozumejú.“* (PH)

Z rozhovorů vyplynulo, že v praxi jsou uplatňovány dva zcela odlišné přístupy:

### ***Předloha je záměrně pro starší děti („oni do toho dorostou“)***

Irena Konývková vychází z vlastní zkušenosti:

*„Jestliže si vybereme podměrečné téma, (...) když jsme začali vloni, letos už by se to nedalo dělat.“*

*„Já vím, že oni do toho pořád rostou a že je to pořád pro ně zajímavý, že vlastně ta inscenace je pořád rajcuje, že je to o nich a že oni se k tomu čím dál víc blíží. I dost často rodiče, když přijdou na derniéru, tak říkají: proč s tím končíte? Teď je to úžasný. Takže mám pocit, že by to (téma / předloha) měl být takový tahoun.“*

Irena při práci se souborem vnímá, že děti o podměrečné téma ztrácejí zájem. Zcela záměrně proto vybírá předlohu (téma), na kterou děti na začátku zkoušení „nestačí“, ale do kterého ví, že dorostou v průběhu zkoušení – zejména jedná-li se o zkoušení, které trvá delší dobu.

Irenin způsob také počítá s dalšími reprízami, které mohou probíhat v delším časovém horizontu. Reprízování jako takové není součástí tvorby dramaturgicko-režijní koncepce, ale z výpovědí tvůrců je zřejmé, že je důležité pokládat si také otázky, které se týkají jeho četnosti a délky.

Z dotazníků a rozhovorů vyplynulo, že chce-li tvůrce se souborem prozkoumávat hlouběji téma a inscenaci po premiéře často reprízovat v delším časovém horizontu, vybírá spíše předlohu, do které v průběhu celého procesu děti „dorostou“, která je bude i po dvou letech pořád přitahovat, zajímat a budou mít pocit, že je stále o nich.

Naopak, je-li cílem tvůrce zejména samotný inscenační proces, chce-li v jeho průběhu pedagog soubor seznámit spíše s možnostmi jevištního klíče a v plánu je premiéra

(možná několik málo repríz, které následují hned po sobě), mohou pedagogové volit předlohu určenou pro mladší děti, než se kterými právě zkouší.

### **Předloha je záměrně pro mladší děti**

*„Mám tú skúsenosť a vlastne mi to potvrdili aj všetci, čo s deťmi pracujú, že vždy je lepšie ako keby vychádzať z materiálu alebo z textového či literárneho základu, ktorý je pre o trochu mladšie deti než sú ony. Lebo vlastne v tej situácii sú schopní už k tomu získať nejaký postoj a nejaký nadhľad, než keby boli príliš zahltení tým...“*

*„Ideálne je napríklad spracovať rozprávku. Keď som robila Smolíčka, tie deti mali 9–10, tú rozprávku veľmi dobre poznali, tým pádom sa s tým dalo krásne pracovať a oni dokázali tam povedzme nájsť humor, nájsť nadhľad, nejaké stanovisko k tomu zaujať. Takže to je to, čo ja ako pedagóg musím nejakým spôsobom ovplyvniť.“ (MH)*

Samotná Míša Homolová tvrdí, že tento přístup je mezi tvůrci rozšířený a využívaný. Jako jeho výhodu zmiňuje, že děti nejsou předlohou emočně příliš zatíženy (předloha mluví o někom, kdo je mladší než oni či o problémech, které děti řešily v minulosti a už je mají vyřešené anebo se k nim staví jinak). Hlavní těžiště inscenační práce je tedy v tom, jak předlohu uchopit. Soubor se může soustředit na tvorbu koncepce a pracovat s předlohou jako s materiálem, který se snaží interpretovat. S tím souvisí také další kritérium výběru předlohy.

### **c) Dějová náročnost předlohy**

Je-li zvolena záměrně jednoduchá předloha, nabízí tvůrcům *možnosti zajímavého ne-tradičního uchopení, interpretace či komentáře*. Tuto cestu zmiňuje Míša Homolová a koresponduje s její volbou textu pro mladší děti.

*„Najdôležitejšie je dávať si jednoduché ciele hneď na začiatku. To znamená nesnažiť sa urobiť niečo strašne zložité, ale pracovať s literárnym základom, ktorý je zrozumiteľný a jednoduchší a tým pádom sa na ňom dá viac rozvíjať nejakým spôsobom vlastná imaginácia, vlastná predstavivosť, než sa zahltiť nejakým zložitým príbehom, ktorý vlastne len napĺňam. Skôr rozvinúť ten jednoduchý príbeh do obrazov a do situácií, než proste si zobrať 200stránkovú knihu a otrocky sa snažiť odrozprávať ten príbeh.“ (MH)*

Samotná předloha se tedy stává spíše inspirací, textem, který nechce soubor pouze převyprávět, ale snaží se k němu zaujmout *stanovisko*.

Míša mluví o pohádkách jako o ideální předloze – netýkají se našich aktuálních životů, ale je možné je podrobit dramaturgickému rozboru a hledat „o čem?“ a následně „jak?“ a při inscenování se na ně dívat s určitým nadhledem, který odkazuje k epickému divadlu, které (jak bylo podrobněji popsáno v teoretické části) pomáhají dětem i divákům udržet si určitý emoční odstup.

Také Lenka Treiagová doporučuje „*nenechat se strhnout, že půjdu po stopách toho příběhu, (...) nesnažit se zilustrovat ten příběh.*“ Lenka sama má zkušenost i s výběrem náročné předlohy, například její *Putování ve větvích* vychází z *Tobiáše Lolnesse* (autor Timothée de Fombelle), románu velice spleťového s množstvím dějových linek a postav, románu na první pohled jen stěží inscenovatelného. Se souborem *TS Light* je ale zaujalo téma demagogie (jedno z mnoha zajímavých témat, které předloha nabízí), zaměřili se tedy na ně, a ne na převyprávění celého děje.

#### **d) Rozsah předlohy**

Další praktické hledisko, se kterým se tvůrci v praxi při výběru předlohy potýkají, je její rozsah. Jelikož se pedagogové často setkávají s nechutí dětí číst, snaží se proto, „*aby ten textový základ nebol príliš objemný. Aby som tie deti nezahltila tým, že musia niečo prečítať, čo ich zaťažuje. Takže aj napríklad, keď sme robili toho Adriana Mola, tak tam to je celá kniha. A myslím, že tak tretina detí tú knihu nečítala celú.*“ (MH)

Je zřejmé, že není nezbytně nutné, aby soubor četl předlohu celou, ale může to vést k složitému problému:

„*Mám mnohdy jako jediný čtenář celku předlohy velkou práci s tím, nevytvořit celou dramaturgickou koncepci sám (ovšem velké průšvihy, když jsem nevzal dostatečně v potaz soubor, jeho přínos, jeho potřeby, už mě poněkud vyučily). Hledám tedy nej-různější způsoby, jak předlohu souboru přiblížit, jak jej pro ni ideálně nadchnout.*“ (MS)

Nepřečtou-li si členové souboru celou předlohu, je na pedagogovi, aby důsledně zvažil, které části a jakým způsobem bude skupině prezentovat. Pedagogové volí i cestu, kdy připraví *dramaturgický předvýběr* situací samostatně a souboru prezentují pouze svůj výběr (tímto způsobem postupuje kupříkladu Lenka Treiagová – konkrétní příklad je uveden v další části kapitoly) či Míša Homolová: „*Snažím sa začať od tých situácií,*

*ktoré považujem ja za dramaticky najdôležitejšie.*“ Při tomto přístupu je opět „pedagog o krok napřed“ a „ušetří“ si tím čas, který pak může v inscenačním procesu věnovat jiným otázkám, které považuje za důležitější pro danou skupinu.

Sám Michal Ston ale v citaci uvedené výše upozorňuje na možné úskalí, kdy tvůrce nevěnuje skupině a jejím potřebám dostatečný prostor.

Cesta předvýběru je pedagogy využívána, ale tvůrci si uvědomují, že budou-li ji využívat pokaždé, nemají členové souboru možnost osvojit si základní dramaturgické kompetence (výběr nejdůležitějších situací, motivů, postav).

### **e) Rozvoj čtenářské gramotnosti**

Ačkoliv čtenářská gramotnost nebyla předmětem mého dotazování, polovina tvůrců ji spontánně zmínila jako problém.

*„Mám normální děti, takže jsou tam děti, které vůbec nečtou – některé jsou čtenáři, jiné nečtou.“* (IK)

S tím se dotazovaní potýkají zejména při hledání kvalitní předlohy. Obecně je mezi tvůrci patrná snaha o zatraktivnění četby a vedení dětí ke čtení.

*„Je jistou mojí bolestí nedostatečná důslednost, se kterou mnohdy nedokážu trvat na požadavku seznámení se všech účastníků procesu s předlohou. Souvisí s (pro mě ze začátku dosti překvapivou) většinou neochotou dětí číst. Nechci tuto nelibost v dětech utvrzovat (jako si myslím, že to stále dělá školní »povinná četba«) nucením, snad je tedy k literatuře přivádím jaksí oklikou, skrze dramaticko-výchovné hry s literaturou, skrze společnou práci na jevištních převodech... Občas slavím drobné i větší úspěchy.“* (MS)

Mnohdy snaha o rozvoj čtenářské gramotnosti vede k výběru předlohy. Lenka Tretiagová ho uvádí jako zásadní pro výběr *Bylo nás pět*, kdy se snažila dětem „zatraktivnit klasiku“.

*„Jazyk byl pro děti divný, byl starobylý, obsah pro ně byl nudný, protože to vlastně není vůbec akční, vlastně se povídalo o úplně normálních věcech.“* (LT)

Peter Hudák měl jistou dobu přímo dramaturgickou linii „objevování domácího (literárního) stříbra“. *„Zaujímavé veci – detskú literatúru, ktorú už nikto nečíta, alebo ani nevie,*

že ju máme. A tieto zaujímavé príbehy sme sa snažili (alebo ja som sa ich snažil) pre deti objavovať. Potom súčasnú slovenskú literatúru...“

### **f) Potenciál predlohy pro dlouhodobou práci**

Má-li soubor strávit práci na předloze několik měsíců, potřebují inscenátoři otestovat – zjistit, jak na ni reaguje soubor a zda nabízí potenciál pro dlouhodobou práci. Tvůrci shodně předlohu nejdříve „testují“, dělají to ale různými způsoby. Mezi tvůrci se objevují dva nejvýraznější způsoby, jakým způsobem k testování přistupují: rozhovor a hraní si s předlohou.

#### **Rozhovor**

„Ak toto (debata o texte) je živé a máme sa hodinu o čom baviť a ja z nich neťahám tie otázky, ale tá diskusia ide veľmi dynamicky a oni navzájom reagujú, tak vidím, že to je materiál, ktorý má potenciál. Ak je to tak, že vieme pomenovať tému, vieme to urobiť za 5 minút a vlastne ich to tak nechytí a nediskutujú o tom, tak ja viem, že tadiaľ cesta nevedie. Čiže keď toto ja mám v sebe zodpovedané, že tá téma rezonuje, majú cez tú tému čo povedať a prečo, tak potom prichádza ďalšia otázka: Ako?“ (MŠ)

Předloha by měla být dle inscenátorů „vzrušující“, mělo by být z reakce souboru jasné, že bude co objevovat. Nemusí to nutně znamenat, že skupina dospěje okamžitě ke konsenzu – často jsou to právě vášnivé diskuse, na základě kterých pedagog pozná, že narazil na předlohu, která „se skupinou něco dělá“:

„Jestli je to nějakým způsobem zasáhne, jestli to v nich probouzí nějaké emoce kladné i záporné atd. Jestli je to baví, jestli je bude bavit s tím dál pracovat.“ (FO)

#### **Hraní si s předlohou**

Lenka Tretiagová odpovídá na způsob testování předlohy:

„Hrajeme si s tím. Přečtu třeba jen odstavec – úplně ukázkou jak z čítanky a hrajeme si s tím odstavcem. A je to spíš taková forma hádanky – co by to všechno mohlo být? Co bylo předtím? Co bylo potom? Celou knížku jim nikdy nečtu – vlastně bych to ani nezvládla, takže je to spíš formou ukázek a formou různých improvizací a her.“

Lenka tedy nabízí dramaturgický předvýběr situací a pracuje s určitým „tajemstvím“, které s dětmi postupně odkrývá a udržuje tím jejich zájem.



*„A často to neprobíhá ve třídě, ale na nějakých společných soustředěních, pobytech venku, takže se to hraje někde v terénu a vlastně se na to vážou jiné zkušenosti, s kterými jsem dopředu nepočítala. Když jsme třeba dělali Tobiáše Lollnese, tak děti dělaly vynálezy, stavěly domečky ve stromech, různě rozehrávaly situace, který vůbec v knížce nejsou, vlastně inspirované tady těmi konkrétními činnostmi... Takhle to zkoumám – spíš formou hry a nějakých hádanek, než že bych jim převyprávěla, o čem to je.“*

Je velmi časté, že tvůrci raději než skrze verbální domluvu rovnou testují téma / předlohu v akci a v prostoru. Mají tak možnost vidět, jestli má soubor nápady, které by bylo možné využít v inscenaci či pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce. Není neobvyklé, že při teoretické (dramaturgické) debatě soubor předlohu odsouhlasí, ale když dojde na inscenování, schází mu konkrétní představy, jak ji uchopit. Právě praktickým testováním je možné se tomuto úskalí vyhnout.

Jako kritérium, na základě kterého se Lenka pro předlohu rozhodne, uvádí: *„Děti jsou nadšené a já jsem nadšená z něčeho, co vzniklo, tak prostě vím, že to funguje, a když funguje kousek, tak věřím, že bude fungovat celek.“*

### **g) Představa scénického obrazu**

Velmi zajímavé hledisko pro výběr předlohy uvádí Michal Ston, který zmiňuje představu možné scénické realizace – vizi určitého scénického obrazu, kterou dokonce nadřazuje jiným kategoriím a o které mluví jako o „snění“.

*„První fáze dramaturgické práce následuje s určitou (ideálně třeba půlroční) prodlevou po prvním přečtení předlohy. Není v tuto chvíli důležité téma, prostředky, praktické realizační možnosti, důležitý je jen jakýsi pocit vzrušení, pocit otevírání čehosi životného, jakési možnosti dobrodružné, neskonale zábavné cesty – expedice. Tento pocit přichází často s jakýmsi scénickým obrazem, s jednou konkrétní divadelní situací, která mě láká, baví, vzrušuje. Taková situace, takový obraz mi potom pomalu otevírá obrazy další. Pomalu přecházím od volného proudění k přesnějším konturám budoucího projektu. Pak začínám číst znova a co nejpečlivěji rozebírat text.“ (MS)*

Obdobně i Pavel Skála tvrdí: *„Musím mít v hlavě nějaký obraz, jinak vlastně nedokážu moc tvořit.“ (PS)*

A Štefan Foltán mluví o „obrazovém“ scénáři místo o bodovém.

Je patrné, že jde o těžko popsatelné, pro tvůrce ale významné hledisko výběru předlohy, které souvisí právě s představou možné DRK. V tomto případě jde (na rozdíl od předchozích kritérií) více o režijní než dramaturgický pohled.

Tato (výše jmenovaná) hlediska byla spontánně zmiňována tvůrci při dotazování. Zajímalo mě také, kdo s předlohou přichází?

#### **4.7.4.2 Přístupy při hledání předlohy**

##### **a) Předlohu nabízí pedagog**

*„V čase voľna mi príde do ruky nejaká kniha alebo text, poviedka, o ktorej si myslím, že by sa možno stretla s tou skupinou, tak prinášam ten materiál s tým, že sledujem, do akej miery ten text zarezonoval v tej skupine. Ak sme vo fáze, že teraz je čas, kedy hľadáme text, môžem im ponúknuť viac textov. A potom sa môžeme baviť o tom, čo sa nám páči, čo sa nám nepáči alebo čo im sa páči, a ja ich počúvam.“ (MŠ)*

*„Hodně si o tom s dětmi povídáme, snažím se předkládat různé typy textu a ony si pak třeba samovolně vyberou.“ (FO)*

Je zřejmé, že ačkoliv předlohu (či více předloh) přináší tvůrce, pořád tak činí na základě diagnostiky skupiny. Tvůrci se souborem o předloze diskutují a je to skupina, jejíž reakce je nejdůležitější.

##### **b) Předlohu nabízí skupina**

Opačnou cestou může být požadavek pedagoga, aby předlohu nabídli členové skupiny. Zde ale tvůrci naráží na již zmíněný problém – neochotu dětí číst:

*„Viackrát sa nám stalo, že deti priniesli. Ale keď sa bavíme o mladších skupinách, tak nemajú až taký rozhľad v kvalitnej detskej literatúre.“ (MŠ)*

A také na nedostatečnou připravenost dětí na tento (náročný) dramaturgický úkol:

*„Nebo ony sami něco přinesou, což je ale občas kámen úrazu. Většinou to nesplňuje to, co má text pro inscenaci splňovat.“ (FO)*

Právě kvůli těmto zkušenostem si tvůrci kladou za cíl již zmiňované zlepšení čtenářské gramotnosti dětí a také postupné předávání dramaturgických dovedností (k nimž volba kvalitního textu patří). Pavel Skála popisuje svůj přístup:

*„Já mám děti v tomhle »vycvičené«. Začínáme hodinu povětšinou tak, s těmi mladšími obzvlášť, že nám prezentují nějakou literární předlohu, kterou četly, a že se bavíme o knížkách, který oni čtou. Tudiž když se bavíme o té literární předloze, tak se bavíme i o té kvalitě. A potom jim dávám nějaké tipy a od toho se to potom odstartuje.“*

Ačkoliv někteří členové souboru nemusí být individuálně schopni přinést do hodiny text vhodný k inscenování, při finálním výběru předlohy je pro pedagogy důležité zapojení všech členů.

#### **4.7.4.3 Finální výběr předlohy**

*„Dost často je k tomu nasměřuju (k tomu textu, který chci). Ale chci, aby to základní ukázání – budeme hrát tohle a tohle, vycházelo od dětí. Považuju to za základ toho dramaturgického procesu a chci, aby toho byli účastni.“ (FO)*

Podobnou tendenci, aby finální výběr byl na souboru, vykazují i další tvůrci. Je to pochopitelné. Jedná se o předlohu, se kterou skupina stráví dalších několik měsíců, a v případě, že inscenační proces nepůjde vždy úplně hladce (určité „záseky“ nastanou téměř vždy), je pro pedagoga mnohem výhodnější pozice toho, kdo souboru pomáhá s převedením jeho předlohy na jeviště, než toho, kdo předlohu sám vybral a teď musí ostatní motivovat k další práci.

Zatímco František Oplatek soubor dost často nasměřuje, Irena Konývková ve své praxi vždy nechává vybrat soubor, i kdyby s jeho volbou nesouhlasila:

*„To není o mě, protože vždycky předtím hodně diskutuju s dětmi nad tou předlohou, proč jí chceme dělat, co je vlastně na tom zajímavé. Vlastně děti si vyberou, ne já, takže dost často se stane, že si vyberou knihu a já říkám: Ty jo, to asi nezvládnou, nevím, co s tím udělám, nebo to si pěkně namlátíme. Já je pak upozorňuju: to je složitý, nebo tato knížka má tato a tato úskalí, ale jdeme do toho i za cenu, že to bude fiasko? A oni vždycky řeknou jo.“*

Podobnou zkušenost, kdy se z výběru předlohy souborem stane pro tvůrce velká výzva, reflektuje i Pavel Skála – ačkoliv on popisuje výběr předlohy jako demokratické hlasování.

*„Já jsem tehdy Zuzanku s nimi nechtěl dělat a bylo to o jeden hlas. A bylo to vlastně skvělé rozhodnutí od těch dětí, protože Zuzanka se na dlouhou dobu stala masterpiecem.“ (PS)*

Kromě hlasování je možné převést výběr předlohy do akce, například:

*„Pak se přinesou knížky a musí být nějaký výběr. Tak máme dvě ruce, pokládáme je na ty knihy. Zůstanou nám tam tři až čtyři. Ty potom zkoumáme trošičku víc a končí to tím, že každý pokládáme jenom jednu ruku. Já tedy nepokládám, abych řekla pravdu. A máme knížky na zemi a řeknu: připravit, ted! Aby to nebylo: co dělá ten druhý? Jo, aby to bylo o mé chuti.“ (IK)*

#### **4.7.4.4 Dramaturgická práce s předlohou**

Poté, co soubor s vedoucím provedou finální výběr předlohy, dochází většinou k rozboru textu. Uvádím konkrétní příklady z praxe, jakými způsoby tvůrci zapojují členy souboru při dalších dramaturgických otázkách. Podrobně rozvádím konkrétní zadání pro soubor, která vedou k tvorbě dramaturgického oblouku či plánu inscenace a zkoumání postav.

Při práci s předlohou se tvůrci shodně nejprve ptají „O čem?“, až posléze „Jak?“. Za nejzásadnější se považuje nalezení tématu a hlavní myšlenky:

*„Co z té předlohy chceme vzít. O čem to teda má být? ... a kam to máme směřovat? Pak si s tím hodně pohráváme a pak teprve klademe ty otázky: Jakou formou? Jaký to bude žánr? Co bude tím klíčem? A jaká cesta k němu vede?“ (IK)*

Všichni tvůrci společně se souborem v předloze hledají a vybírají: téma, hlavní myšlenku, klíčové situace, základní konflikty, postavy a jejich motivace...

Tvůrci zmiňují různá dílčí zadání pro soubor. Marica Šišková ale v článku pro TD,<sup>141</sup> kterého jsme se při rozhovoru dotkly, nabízí ucelený postup kroků / otázek. Pro potřeby práce vybírám zde ty nejdůležitější ke kapitole „O čem?“<sup>142</sup>

Úlohy ve skupinkách:

- *„Vyjadrite jednou vetou, o čom je príbeh v knihe?“*
- *„Vyberte časť v knihe, situáciu, prípadne dialóg, ktorý je pre vás veľmi dôležitý, podstatný pre náš príbeh, zdôvodnite, prečo práve táto časť.“*
- *„Kto by v našom príbehu na javisku nemal chýbať a prečo?“*

---

<sup>141</sup> ŠIŠKOVÁ, M., *Pochovajte ma za lištu*, s.13.

<sup>142</sup> Otázky uvádím v jiném pořadí než autorka článku.

Marica vede (shodně jako většina pedagogů) členy souboru k tomu, aby nejprve pojmenovali hlavní myšlenku. Tím, že určuje i rozsah odpovědi (jedna věta), pomáhá dětem k co nejjasnější a nejkonkrétnější odpovědi. Členové souboru tedy pravděpodobně nepodlehnu možné mylné interpretaci otázky a nebudou se snažit stručně popsat děj. Skupina dále provádí výběr nejdůležitějších situací – prakticky jde v tomto kroku jednak o výběr scén, ale zároveň o seškrtání předlohy. Jestli některou scénu nevybral nikdo, je zřejmé, že tam pravděpodobně být nemusí.

Podobně může přirozeně vypadnout i některá z postav, protože je-li otázka postavena: Kdo by neměl chybět, odpovědí bude zároveň i kdo chybět může. „Proč“ vede k diskusím nad motivací postav, nad jejich vývojem, nad jejich vztahem k tématu. Zde může dojít k jiné hierarchizaci postav, než je ta původní (hlavním hrdinou se stane někdo jiný).

Členové souboru jsou u všech kroků vybízeni k tomu, aby svou volbu odůvodnili. Tímto způsobem jsou jim předávány zásadní dramaturgické kompetence.

### ***Dramaturgický oblouk a plán inscenace***

Irena Konývková popisuje svůj obvyklý postup: *„Ty první hodiny jedeme, že si o té předloze říkáme – máme papíry na zemi, máme tam postavy, máme tam základní situace, které nám přijdou nejdůležitější.“*

Někteří tvůrci využívají grafické znázornění dramaturgické stavby či oblouku inscenace.

*„Společně potom ve většině případů vytváříme plán „stavby“ inscenace – projektu. Většinou se jedná v případě dramatizace, adaptace směřující k dramatickému tvaru o jakousi osu, na které je graficky znázorněna časová posloupnost děje (scény), základy temporytmu inscenace, její gradace.“* (MS)

Marica Šišková volí grafické znázornění také, ale při práci na něm motivuje děti zajímavým způsobem:

*„Oveľa viac mi (deti) povedia napríklad cez – možno cez nejaké iné výrazové prostriedky. Napríklad robíme tie grafické znázornenia. Napríklad: skúste mi teraz nejakým spôsobom (ako keby máte nejaký graf) zachytiť vlastne celý ten príbeh. Vtedy oni vlastne robia ten dramaturgický oblúk, ale ja im to takto nepoviem, že: poďme robiť dramaturgický oblúk. Ale že tuto je začiatok príbehu, tuto je stred príbehu, tuto koniec.“*

*Ako keby ste boli nejaký sonograf – akým spôsobom ide vo vás tá linka. Poviem im, že napríklad to napätie, keď cítite v tom texte, tak ide ako keby hore, tá harmónia ide ako keby dole.*

*Takže oni sa tiež snažia a tiež pracujú v skupinkách, ale v malinkých skupinách maximálne 3–4 ľudia (väčšinou 2–3), aby tam nebola veľká koncentrácia tých rôznych názorov, a rozprávajú si o tom. Deti mali možnosť vo viacerých momentoch vidieť ten základný konflikt. Ja som nechcela od nich, aby to pomenovali, ale skôr, ako išiel ten príbeh, aby to zachytili cez ten graf. Potom sme si tie jednotlivé grafy vedľa seba akoby posadili vizuálne a bavili sme sa, že v čom bol ten rozdiel, že prečo napr. Miško s Ninkou vnímali ten najsilnejší moment vtedy, keď sa prevalila tá pravda.“*

Jedná sa o cestu, kedy si deti nemusia byť nutne vedomí, že práve pracujú na dramaturgii. Marica opäť volí prácu v menších skupinkách a snaží sa, aby sa deti vyjadrovali i jinak než verbálne. „Hra na sonograf“ môže byť pre deti väčšou motiváciou než pouhá práca s textom. Zároveň také grafy, ktoré vznikajú a ktoré sú následne srovnávané s jinými grafami poskytujú mnohým presnejšiu vizuálnu predstavu, v ktorej sa zlomom dochádza. Následná debata už probíha nad nejakým materiálom, nad čímśi hmatateľným, čo môže usnadniť pochopenie detí a konkretizovať spoločnú predstavu. Deti vysvetľujú a obhajujú svoju voľbu – musia sa teda zamýšľať nad ďalšími potenciálnymi miestami konfliktu, aktívne je hľadať, vyberať si z nich. Musia rozumieť tomu, čo to vlastne konflikt je.

To, čo pro ňu môže pôsobiť ako hra, je v skutočnosti pokročilá dramaturgická práca. Zároveň v priebehu debaty Marica zisťuje ďalšie názory na predlohu (ktoré môže zohľadniť pre ďalšiu prácu) a tým, že deťom dáva veľký priestor, posiluje v nich pocit sounáležitosti s dielom a vedomie kolektívnej zodpovednosti (spoločne vyberáme ten nezaujímavější konflikt).

### **Zkoumání postav**

*„Ty (myšleno vedoucí souboru) začneš pracovat s tématem, jdeš vlastně od základních prvků, třeba postav – jaké jsou, jak se chovají, jak reagují. Potom si (děti) vytvoří nějaký charakter, nějaký monolog, který si třeba i samy napíšu. Tam je spousta cvičení a aktivit, které je vedou k tomu, aby víc pochopily tu roli nebo to téma. To se všechno musí poskládat, aby se potom mohlo začít zkoušet.“ (PS)*

Pavel Skála nabízí jednu z možností objevování tématu – skrze postavy. Klade velký důraz na to, aby toho členové souboru o postavě co nejvíc pochopili. Důležité je to i pro Maricu Šiškovou, která se pro objevování postav snaží co nejvíce přicházet s cvičeními, kdy se děti vyjadřují jinak než slovně.

*„Dám v triede na zem červenú pásku. Na jeden koniec napíšem minimum, na druhý koniec napíšem maximum a ideme cez postavy, napríklad ako ju vnímame či ako pozitívnu alebo ako negatívnu. A teraz oni sa snažia po jednom postaviť sa na tej linke, že ako to vnímajú, že nie je to slovné vyjadrenie, že ako to vnímam tú postavu, lebo tam môžeš vnímať pozitívne / negatívne, ale v tej dlhej, ja neviem štvormetrovej páske, tam zrazu má viacero možností sa postaviť. A ono to pekne funguje, že urobia to po jednom a potom zrazu im ja poviem, že podťe sa teraz všetci postaviť tam, kde ste sa postavili a tam je vidieť tie rozdiely, ako niekto vníma viac pozitívne / negatívne a je to proste hmatateľné, hoci v tom slove sa to nedá proste tak zachytiť.“*

Anebo zadává: *„Vyjadrite vzťah grafickou formou (na A3 výkres) medzi jednotlivými postavami.“*

Pro tvůrce může být velmi inspirativní, jak konkrétně účastníci grafickou formu uchopí. Použijí šipky nebo bude někdo větší, nebo budou mít postavy své osobní bubliny, které se budou překrývat? Bude některá postava „pohlčena“ jinou? Vše o něčem vypovídá a může být pro tvůrce vodítkem k tomu, jak předlohu uchopit. Nebo lépe pochopit, jak o tématu / postavách / vztazích uvažují děti.

Marica opět odkazuje na **intuitivní přístup**, který je jí bližší a který vnímá pro práci s dětmi jako svobodnější.

*„Toto sú všetko veci, ktoré... tiež mi to napadne tak nejak intuitívne skôr, lebo vidím, že tie mladšie decká, že niekedy tie slová ich zväzujú prosto.“*

Zároveň s dramaturgickým rozbořem nebo i po něm (fáze se velmi často překrývají a je nemožné je striktně oddělit) přistupují pedagogové se souborem ke vzniku scénáře.

#### 4.7.5 Scénář

Z výzkumu vyplynulo, že žádný z mnou oslovených tvůrců nepracuje s předem připraveným scénářem. „*Vôbec vopred nepíšem scenár.*“ (MH)

Všichni inscenátoři se shodně nejdříve nechávají výrazně inspirovat skupinou. Ke vzniku scénáře ale dochází v rozdílných fázích inscenačního procesu a také míra zapojení soubor se různí. Tvůrci zmiňují následující:

- a) Soubor se přímo podílí na vzniku scénáře
- b) Pedagog vytváří pracovní scénář
- c) Scénář jako záznam společné činnosti

##### **a) Soubor se přímo podílí na vzniku scénáře**

František Oplatek se snaží členy souboru vědomě vést k tomu, aby byli schopni napsat scénář samostatně. K přenášení této zodpovědnosti samozřejmě dochází postupně:

*„U těch mladších (11–12 let) buďto sedíme v kruhu a text si nějakým způsobem společně upravujeme, nebo udělám tu základní úpravu já, předložím jim to a potom už do toho vstupují oni s různými úpravami nebo nápady. Jednak jsou to názory divadelní – třeba že tady ta postava by měla vypadat jinak a měla by ten dialog vést jinak, anebo jsou to osobní věci, že mi řeknou, že toho mají moc, že si to nezapamatují.“*

U mladších dětí František nabízí souboru možnost rovnocenně se podílet na úpravách předlohy, anebo dětem vždy ponechává možnost upravovat koncepci svého vedoucího, přinášet do ní vlastní nápady a ovlivňovat ji. Je zřejmé, že některé realizační problémy (dítě si není schopno zapamatovat text v určitém rozsahu) ovlivňují podobu scénáře velmi výrazným způsobem (často tyto aspekty stojí za rozhodnutími, která třeba plně nekorespondují s vytyčenou dramaturgicko-režijní koncepcí, ale pedagogové upřednostní řešení vstřícnější potřebám dětí než potřebám dramaturgie).

U starších dětí už ale František vyžaduje mnohem samostatnější práci.

*„Když jsou to děti 15–16 let, tak samozřejmě chci, aby se podílely na tom, když z literatury vzniká divadelní text. Třeba když se domluvíme na nějakém základu, na tom, co tam chceme za situace, za scény, domluvíme se na postavách, na jejich charakteru, tak potom už to třeba nechávám na nich a píšou si scénář samy. Potom se sejdeme a dáváme to dohromady, jestli to tak může být. Kecáme si do toho, jestli je to*



*uvěřitelné, jestli se nám to nevymkne z původního konceptu, jestli nám to někam neulítává, jestli ta postava opravdu má mít tady ten prostor a má být takhle pojatá.“ (FO)*

V tomto případě tedy dochází nejprve ke společné domluvě režiséra a souboru ohledně klíčových situací, scén, postav, poté přebírá iniciativu skupina a tvoří svůj koncept scénáře, aby následně došlo k opětovné debatě s vedoucím, který podrobuje scénář hlubší dramaturgické analýze. Ale ani tato verze nemusí být definitivní.

*„Pokud ten scénář děláme takhle kolektivně a stojíme si za tím, snažíme se podle něj jet. (...) Má to výjimky, v průběhu zkoušení dospějeme k tomu, že tady tu situaci tam nechceme vůbec, nebo jí chceme zkrátit, nebo zjistíme, že to technicky nejde realizovat, že to na jevišti neuděláme, že ta postava to nestihne, pak to samozřejmě upravujeme. Většinou se stává, že je to moc dlouhé, takže krátíme. Některé věci neovlivníš – odejde ti dítě, přijde nové, to vše se v tom scénáři musí nějak odrazit, zúročit...“*

Specifické v tomto případě je, že ať už samostatně či společně, probíhá práce na scénáři před tím, než se soubor pustí do zkoušení. Scénář tedy vychází z velké míry z dramaturgického rozboru a myšlenkové koncepce. Pak teprve procesem zkoušení se odhalují možná úskalí (zmiňovaná délka, technické problémy). Většina pedagogů volí jiný postup.

### **b) Pedagog vytváří pracovní scénář**

Tuto formu práce na scénáři zmiňuje nejvíce tvůrců.

*„Ve většině případů na základě společně zažitých cvičení, pokusů s fragmenty předlohy, společného poznávání souvislostí posléze sám předlohu dramatuji (vytvořím tvar pro inscenování).“ (MS)*

Důležité je zde právě ono „na základě“. Obdobně i Irena Konývková se inspiruje společnou prací:

*„Vybíráme situace, které nám tam přijdou důležité, a ty zkusíme. A podle toho, co a jak hrají, tak na to dělám cvičení, aby potom začali vymýšlet etudy v tom duchu. Udělám nějaké cvičení a řeknu: pojďme to teď zkusit takhle. Takže oni zase zkoušejí.“* Poté dojde k rozdělení rolí – protože Irena píše role dětem přímo na tělo. *„Pak teprve napíšu scénář.“*

Lenka Tretiagová oceňuje možnost pracovat na scénáři na soustředění, kdy se scénář může měnit i každý den.

*„Vytvořím pracovní scénář. Napišu si scénář, jak mi to nabízí ta knížka, ale nikdy v žádném případě a často ani okrajově to není to, co potom ve finále. Neumím napsat scénář dopředu a držet se ho. To je pro mě úplně nemožné, takže ta pracovní verze slouží jako nějaký rámec, podle kterého pracujeme. A v podstatě každý večer, když jsme na soustředění, tak úplně přepisují, třeba i včetně osob, vyústění příběhu, protože děti přicházejí s nápady, inspiruje mě, co nabízejí a ten scénář se úplně promění. Takže když jsem jednou dostala stipendium na napsání scénáře, tak jsem ho musela paralelně zkoušet – nešlo mi napsat dopředu scénář a odevzdat ho.“*

Lenka i další tvůrci nezávisle na sobě popisují, že neumí pracovat bez inspirace od dětí, případně, že je to vlastně „nebaví“. To, co se může jevit jako zdánlivá nevýhoda dětského divadla (tvůrce nepracuje s tématem či příběhem, který by chtěl zpracovat on, ale řídí se potřebami skupiny), se stává pro inscenátory generátorem nápadů a zdrojem inspirace.

Peter Hudák se inspiruje situacemi, které jsou v předloze, ale *„snažím sa ich (deti) dostať do prostredia, ktoré poznajú. Robia situácie. Keď sú starší, tak je jednoduchšie rozprávať sa o nich, ale čím menší – osvedčili sa tie situácie. Zahráme si: takáto konkrétna situácia v škole – ako by si sa zachoval. A nakoniec si zapisujem ich reakcie, vety, čo povedia... Často sa to stáva časťou scenára.“*

Tímto způsobem jsou pak promluvy dětí organicky včleněny do scénáře jako repliky a může být pro ně mnohem snadnější je autenticky pronášet.

Aby byl pedagog schopen napsat pracovní scénář, vyžaduje to určitou míru dramaturgického talentu a často se jedná o činnost, které se tvůrci obávají. Irena Konývková reflektuje svou osobní zkušenost ze začátků své praxe:

*„Já jsem si myslela: neumím něco napsat, nejsem dramaturg, neumím tyto věci. Ale začala jsem to zkoušet a začala jsem to takhle dělat (myšleno pracovní scénář inspirovaný zkušením s dětmi), takže myslím si, že to je lepší cesta, než ten (předem připravený) scénář.“*

Irena Konývková doporučuje začínajícím tvůrcům *„nesnažit se možná hned psát, ale „jenom“ si ty nejdůležitější situace z té knížky vybrat a vytvořit si je prostřednictvím*

*rekvizit nebo scény, pak si to poskládat za sebe.*“ A pak teprve pracovat na scénáři. Možná je tedy možné spíše než pouze o dramaturgickém talentu mluvit o dlouhodobých a postupně nabývaných zkušenostech s tvorbou scénáře.

### **c) Scénář jako záznam společné činnosti**

*„Literární podoba scénáře je pak v podstatě záznamem výsledku těchto činností (diagnostika skupiny, hledání tématu, zkoumání látky, hledání základního inscenačního klíče, naplnění základního scénosledu pomocí nejrůznějších literárních a divadelních technik).“ (HN)*

Hana Nemravová popisuje svou zkušenost, kdy jsou scény a repliky zaznamenány do písemné podoby až na konci inscenačního procesu.

Obdobně mluví i Štefan Foltán: *„Scenár je vlastne záznamom »výsledného tvaru«, dávam to do úvodzoviek, pretože inscenácia nikdy nie je hotová a žije svoj život. Musíme odovzdávať scenár, keď ideme na prehliadku, a to je ten moment, kedy si sadám a dávam ho dokopy, následne ho konzultujem aj s deckami, či je tam naozaj všetko. Kým je však hotový, existujú čiastkové záznamy dialógov a konania, ktoré vznikajú na základe etúd a práce na hodinách.“*

*„Výsledný zapísaný tvar je výsledkom improvizácie detí. Stáva sa, že pre zachovanie špecifickej atmosféry, alebo jazyka literárnej predlohy trvám na niektorých slovných spojeniach či spôsobe stavby vety.“ (PH)*

Míša Homolová také zaznamenává do scénáře až výslednou podobu scén. U starších dětí jim dokonce tuto kompetenci předává, *„viem, kto bol iniciátorom nosnej myšlienky“*, a podle toho rozděluje jednotlivé situace konkrétním dětem. Ty, jelikož jde o jejich vlastní nápady či slova, si dle Míšinych slov mnohdy pamatují všechno mnohem lépe než ona sama: *„Pamätajú si aj scénické poznámky.“*

Je zřejmé, že inscenace vzniká v průběhu jako společné hledání a tvoření. V tomto případě scénář slouží spíše k praktickým účelům (např. technická příprava na předhlídce). Fyzickou podobu scénáře děti ani nemusí obdržet. Míša Homolová popisovala zkušenost, kdy na okresním kole scénář *„ještě ani neexistuje“*.

Ať už ke vzniku scénáře přistupují tvůrci ve kterékoliv fázi, jeho úpravy v průběhu zkoušení jsou běžnou praxí, ke které dochází u všech tvůrců a při všech typech zapojení skupiny.

*„Scénář není dogma. Oni se ho učí tak, že mají v ruce scénář a děláme a tvoříme a oni si to poupraví, něco si zkrátí a něco změní. A já pak přepisuji podle nich, protože jednoduše jim to jde líp do pusy, tak proč ne.“ (IK)*

Specifický přístup ke scénáři a jeho tvorbě tvůrců v divadle hraném dětmi opět souvisí se snahou přizpůsobovat vše co nejvíce možnostem dětí tak, aby se cítili přirozeně<sup>143</sup> a aby byl možný co největší podíl jejich zapojení.

### **Rozdělení rolí**

Součástí práce na scénáři bývá i rozdělení rolí. Většina pedagogů k němu nepřistupuje na začátku inscenačního procesu, ale teprve po delším zkoušení, kdy mají členové souboru možnost osahat a vyzkoušet si různé role.

Michal Ston dokonce říká: *„Jako součást režijně-dramaturgické koncepce bych v souvislostech naší souborové práce bral i práci na herecké roli – postavě. Motivy a motivace postavy, její cíle, typ případně charakter většinou hledáme kolektivně.“*

Míša Homolová také uplatňuje princip, že (při zkoušení) *„hocikto môže hrať hocičo. Vôbec, vôbec žiadne rozdelenie rolí, nič také.“*

Irena Konývková popisuje zajímavý způsob, jakým si nakonec děti role přiřazují navzájem:

*„My tím, že si s tím hrajeme, tak ty děti v tom se cítí nějak, nebo necítí, zkoušejí si. A potom tedy dost děláme, že kluci rozhodují o holkách, kdo co bude hrát, a holky o klucích. Sejdu se s holkami a teď si tam dáme ta jména a holky napíšíou k těm jménům nějakou postavu a povídáme si o tom. A zrovna tak rozhodnou ti kluci o těch holkách a většinou to funguje, protože v tom nejsem sama. Ty holky to taky vidí, jak se klukům postava daří nebo nedaří.“*

Pedagog tedy opět není garantem pravdy, ale výběr probíhá ve společné diskusi.

*„Samozřejmě čím jsou starší, tak tím víc se můžou dávat protiúkoly. Že si řekneme: ten teď hrál hlavní roli, ať si to zkusí taky někdo jiný. Ale je pravda, že to dělám ještě*

---

<sup>143</sup> Viola Spolin radí nedávat dětem scénář domů, aby se ho naučili (anebo alespoň ne na začátku procesu zkoušení, kdy se situace a motivace ještě hledají), protože tato předčasná memorizace může vést k fixaci určité intonace, ke vzniku stnulého rytmu řeči a pouhému odříkání textu z paměti místo jednání v situaci. SPOLIN Viola, *Theatre Games for the Classroom*, s. 190

*předtím, než začnu psát, protože na toho dotyčného myslím. Takže když píšu, tak už to píšu s tím: dobře, on má hlavní roli, ale já vím, jaké má omezení.“ (IK)*

Pro Irenu je velmi důležité, jak se děti na jevišti cítí. Když jsou mladší, dostávají role na tělo, a když jsou starší, mohou dostávat zmiňované protiúkony – ale vždy si je vědoma, jaká specifika členové souboru mají, a snaží se jim způsobem, jakým jim roli napíše, pomáhat, aby se na jevišti cítili přirozeně a aby mohli být se svým výkonem spokojeni.

#### **4.7.6 Shrnutí**

Kapitola „O čem?“ je rozdělena na tři celky: téma, předloha, scénář.

##### ***Téma***

Při práci s tématem tvůrci postupují dvěma způsoby:

- a) Hledání tématu ve skupině (Od tématu k předloze) – tvůrci nejprve hledají témata, která přirozeně ve skupině rezonují. V rozhovorech zmiňují tři způsoby hledání: rozhovor, aktivizace podvědomí, improvizace.
- b) Hledání tématu v předloze (Od předlohy k tématu) – inscenátoři ve zvolené předloze hledají téma, které skupinu zaujalo. Tvůrci sami mluví o rozboru předlohy, který probíhá intelektuálně či podvědomě.

Ačkoliv většina pedagogů hledá téma společně se skupinou, ve zkoumaném vzorku se našel i tvůrce, který dává přednost tomu, vybrat samostatně téma, jež považuje pro skupinu za důležité (s ohledem na výchovné cíle).

##### ***Předloha***

Při výběru předlohy pedagogové zmiňují následující hlediska: složení skupiny, věk dětí, dějovou náročnost předlohy, rozsah předlohy, rozvoj čtenářské gramotnosti, materiál, který má potenciál skupinu dlouhodobě zaujmout, představu scénického obrazu.

Předlohu může nabídnout pedagog i skupina. Proces hledání je ukončen finálním výběrem textu. Způsoby konečného výběru předlohy se liší, ale všichni pedagogové usilují o to, aby byl finální výběr proveden či alespoň schválen souborem.

Při práci s předlohou se tvůrci nejprve ptají „O čem?“, až posléze „Jak?“. Za nejzásadnější se považuje nalezení tématu a hlavní myšlenky. Pedagogové společně se souborem hledají a vybírají v předloze: téma, hlavní myšlenku, klíčové situace, základní konflikty, postavy a jejich motivace...

Inscenátoři na výše zmíněném výběru spolupracují s dětmi různými způsoby – v praxi využívají třeba způsob grafického znázornění dramaturgické stavby či oblouku inscenace. Objevuje se intuitivní přístup i diskuse.

### **Scénář**

Z výzkumu vyplynulo, že žádný z mnou oslovených tvůrců nepracuje s předem připraveným scénářem (ve smyslu první čtené zkoušky, jak je tomu v činoherním divadle tradičního typu). Tvůrci sami zmiňují tyto přístupy ke vzniku scénáře: soubor se přímo podílí na vzniku scénáře, pedagog vytváří pracovní scénář, scénář jako záznam společné činnosti. Většina pedagogů přistupuje k vytváření scénáře teprve v průběhu (nebo po určité době) zkoušení. Ale objevuje se i postup, kdy vznik scénáře (vytvořený skupinou či vytvořený tvůrcem na základě společného dramaturgického rozboru) zkoušení předchází. Všichni inscenátoři se při práci na scénáři výrazně inspiroují skupinou.

Součástí práce na scénáři bývá i rozdělení rolí. Většina pedagogů k němu nepřistupuje na začátku inscenačního procesu, ale teprve po delším zkoušení, dochází také často k tomu, že si děti role přiřazují navzájem.

Tvůrci shodně považují dramaturgické kompetence (práce s tématem, předlohou, scénářem) a jejich předávání souboru za velmi důležité a různými způsoby se snaží členy souboru k nim postupně vést.

#### **4.7.7 Otázky „O čem?“**

Téma:

- *Jaké téma děti zajímá?*
  - *Čím žijeme?*
  - *Co mě štve? S čím si nevím rady?*
- *Proč to chceme dělat?*
- *Jaká témata jsou pro nás v předloze důležitá?*
  - *Čím jsme propojeni s tématem?*

- *To je příběh a o čem chceme hrát?*
- *Co je ZA tím příběhem?*
- *Jako pro to téma získat děti?*
  - *Je jim blízké? Oslovuje je?*
  - *Kde jste se v životě setkali s něčím podobným?*
  - *Znáte někoho takového?*

Předloha:

*Praktické otázky pro výběr předlohy:*

- *Jsou děti schopné přinést kvalitní text? Jak je k tomu vést?*
- *Čtou děti v souboru? Jak děti přivést ke čtení?*
- *Má předloha potenciál pro dlouhodobou práci?*
  - *Je debata o ní živá?*
  - *Vyvolává diskusi? Otázky?*
  - *Zasáhla je předloha?*
  - *Baví je?*
  - *Jaké hádanky předloha nabízí? (Co bylo předtím? Co bylo potom?)*
  - *Je předloha něčím vzrušující?*
- *Má soubor nápady, které by bylo možné využít v inscenaci či pro tvorbu DRK?*
  - *Objevují se po jejím přečtení scénické obrazy?*
- *Co děti bude zajímat za rok?*
  - *Nebude je to nudit? X Není to příliš složité?*
  - *Je v plánu reprízování?*
- *Kolik lidí to bude hrát?*
- *Jaké má skupina složení (poměr chlapci X děvčata)*
- *Není předloha příliš dějově náročná?*
  - *Není předloha příliš textově rozsáhlá? Přečtou ji všichni členové souboru?*
- *Jak předlohu souboru přiblížit, jak jej pro ni ideálně nadchnout?*
- *Seznámím děti s celou předlohou? Vyberu pouze některé části? Které? Ty dramaticky nejdůležitější?*

- *Kdo rozhodne, kterou předlohu budeme inscenovat? Já? Soubor?*
  - *Jakým způsobem to rozhodneme? Hlasováním? Má někdo právo veta?*

#### *Práce s předlohou:*

- *Co z té předlohy chceme vzít? O čem to má být? A kam to máme směřovat?*
- *Jak byste vyjádřili jednou větou, o čem je příběh?*
- *Která část v knize, situace, případně dialog, jsou pro vás velmi důležité, podstatné pro náš příběh – zdůvodněte, proč?*
- *Kdo by v našem příběhu neměl na jevišti chybět a proč?*
- *Jak bychom graficky znázornili dramaturgickou stavbu či oblouk inscenace?*
- *Které situace jsou nejvíc dramatické? Kdy dochází k největšímu konfliktu? Zlomu?*
- *Jaké jsou postavy? Jak se chovají? Jak reagují?*
- *Nenecháváme se strhnout příběhem? Neilustrujeme příběh?*

#### *Scénář:*

- *Kdy začneme pracovat na scénáři? Před začátkem zkoušení? V průběhu? Po nějaké době zkoušení?*
- *Jakým způsobem se bude skupina podílet na vzniku scénáře? Aktivně ho sama vytvoří? Pasivně (se jí inspiruji)?*
- *Kdo zapíše finální podobu scénáře?*
- *Je někdy scénář finální a neměnný?*

#### *Obsazení:*

- *Kdo bude koho hrát?*
- *Kdo to rozhodne? Já? Skupina? Mohou si sami říct?*
- *Kdy se to rozhodne?*



## 4.8 Jak?

Poté, co jsou zodpovězeny otázky ohledně tématu, přesouvá se pozornost pedagogů na otázky po formě, tedy „Jak?“. Také při hledání formy a práci s formou se tvůrci (opět) snaží o co největší zapojení členů souboru. Inscenátoři jsou si vědomi různých omezení (věkové, zkušenostní) dětí při uvažování nad formou, stávají se pro ně ale výzvou a „z nouze ctnost“ je jakýmsi leitmotivem při povídání si s pedagogy o formě.

V této kapitole uvádím několik cest, kterými oslovení pedagogové přistupují k hledání formy, a doplňuji je konkrétními příklady z praxe:

- a) s formou / inscenačním klíčem přichází pedagog
- b) hledání formy jako zadání pro soubor
- c) společné hledání pedagoga a skupiny (formou diskuse, přístupem „zkusme, co to dá“, rozehráváním stejné scény různými způsoby a také s využitím náhody)

Dále uvádím konkrétní příklady tvorby scénografie a kostýmů a možnosti zapojení souboru do těchto složek. Kapitulu uzavírám seznamem otázek zkoumajících „Jak?“.

### 4.8.1 Kritéria úvah nad formou

Při pokládání otázek ohledně formy inscenátoři zohledňují dvě základní kritéria:

**Umělecké kritérium:** Aby forma sdělovala, posilovala obsah.

Tvůrci sami mluví o tom, že *není možné oddělit práci na myšlenkovém a na jevištním konceptu*. Předměty / barvy, které na jevišti jsou, řeší tvůrci současně s hledáním tématu. Opodstatnění scénografie vychází z volby tématu, ale zároveň inscenátoři vycházejí i ze scénického obrazu, který jim mohl při čtení předlohy „naskočit“ a který zmiňovali i při samotném výběru předlohy. *Dramaturgická a režijní linie DRK se tedy vzájemně neustále ovlivňují.*

**Pedagogické kritérium:** Forma, kterou si soubor potřebuje / chce zkusit.

*„Jakou formu chce, potřebuje předloha, autor, téma a jakou formu potřebujeme pro svou práci my (z hlediska vyjádření otázek, tématu, z hlediska pedagogických potřeb, věku, divadelní a lidské zkušenosti, zaujetí...)“ (MS)*

Pedagogické kritérium zohľadňuje i Štefan Foltán, pro ktorého je dôležité „zvoliť formu, s ktorou sa deti ešte nepracovali (napr. bábkové, pantomíma, činohra, kombinácia metód...)“.

Ačkoliv väčšina tvorců shodně řadí otázku „Jak?“ až po zodpovězení si otázky „O čem?“, například Hana Nemravová nabízí i opačný pohled a považuje za vůbec nejdůležitější při přípravě dramaturgicko-režijní koncepce:

*„Nalezení inscenačního klíče. Středobodu. Toho, čemu se všechno ostatní podřídí. Pokaždé je to jinak. Někdy je to touha zodpovědět základní životní otázky, jindy jen přání zahrát si pouliční divadlo.“* (HN)

Je tedy zřejmé, že pedagogové sice v teoretické rovině upřednostňují „co“ před „jak“, v praxi ale často volí „přání souboru“ či se jednoduše ptají „co si ještě děti nezkusily?“ Všichni tvůrci vnímají jako velmi žádoucí, aby se soubor potkal s různými formami divadla, a to z několika důvodů: Z dětí se tak stávají poučení diváci, ale také každá forma využívá zcela jiné výrazové prostředky a akcentuje jiné kvality. Pro členy souboru může být velmi důležité zjištění, že v některé divadelní formě mohou najednou (občas i překvapivě) zazářit. V činoherním uchopení může být dítě strnulé, ale při práci s loutkou exceluje. Zvládnutí mnoha forem klade na pedagogy obzvlášť vysoké nároky. Tvůrci se většinou „najdou“ v některém typu divadla, ale sami mluví o potřebě neustrnout a rozvíjet se.

#### **4.8.2 Cesty k hledání formy**

Podobně jako u hledání obsahu, tak při hledání formy se tvůrci inspirojí prací souboru v maximální možné míře. Při práci s formou to může být obtížnější než při práci s tématem.

*„Složitější je, když s nimi chci udělat nějakou divadelní techniku, kterou ještě nedělali.“* (FO)

Proto František Oplatek považuje za důležité a pro pedagoga v konečném důsledku i výhodné seznamovat soubor průběžně s různými technikami a formami divadla.

*„Od toho tam samozřejmě jsem. Setkávají se od mala s různými formami divadla. Chodí na různé dílny: na hlasovku, storytelling, pohybovku, pantomimu atd. A potom to samozřejmě zúročujeme při těch představeních, kdy už jim nemusím sáhodlouze*

*vyprávět, co to je epické divadlo. Oni už to nějakým způsobem znají a jenom do těch dvířek sáhnou.“*

Do kterých z mnoha dvířek ale sáhnout? Kterou formu vybrat? V praxi využívají tvůrci několik způsobů, jak vhodnou formu najít:

- a) S formou / inscenačním klíčem přichází pedagog
- b) Hledání formy jako zadání pro soubor
- c) Společné hledání

#### **a) S formou / inscenačním klíčem přichází pedagog**

Ačkoliv tvůrci mohou mít k dané předloze / tématu rovnou vlastní nápad – vždy ho nejprve „testují“.

Irena Konývková mívá i několik nápadů, hledá ale ten, který by byl nejvhodnější pro danou skupinu. (Skupinu a ne předlohu! Soubor je tedy opět na prvním místě.)

*„Hodně si s tím hrajeme... Je pravda, že se nad tím musím pak sama zamyslet, představit si tu skupinu a říct si, která cesta by pro ně byla, aby to mohli naplnit, nejsnazší. Jestli to bude loutkové divadlo nebo jestli by bylo pro tento příběh snazší pohybové divadlo anebo jestli pojedeme třeba zcizování, že si vezmeme kousek z Brechta. Co právě by asi bylo nejsnadnější, potom zkouším se skupinou.“*

*„Jdu na tu zkoušku s tím, že mám nějaký nápad, jak bychom to mohli uchopit – pojdme to zkusit. Děláme nejdřív různá cvičení – buď je to baví, anebo zjistím, že to je potopená loď, že je potřeba najít jinou cestu.“ (IK)*

Irena sice mluví o „nejsnazším“ nápadu, nejedná se ale o ten nejjednodušší nápad, ale o nápad, který bude pro skupinu nejlehčí naplnit. Tento nápad testuje, aby co nejdřív zjistila, jestli skupinu zaujal.

Míša Homolová může mít taky jasnou představu, kterou ale záměrně souboru nesdělí hned na začátku, ale až poté, co si děti projdou procesem hledání.

*„Niekedy ju (predstavu) mám hneď na začiatku, ale ešte ju deťom nehovorím, nechám ich nech si prejdú tým procesom a potom im poviem: A čo keby sme to skúsili urobiť takto s týmto? A potom už sa ide na to.“*

Když chce Míša otestovat nápad, řídí se tím, co již bylo zmíněno při otázce manipulace / metody objevování – děti spontánně pracují s tím, co kolem sebe vidí. Proto zcela záměrně do prostoru umísťuje rekvizity, na které si myslí jako na součást scénografie, a pozoruje, jak s nimi soubor pracuje a jestli je inspiruje k další tvorbě.

Marica Šišková v některých případech dává dětem na *výběr z více možností*, jako tomu je u následujícího příkladu (jedná se o volbu mezi činoherním zpracováním a divadlem poezie).

*„Ja som im rovno povedala, že z mojej strany sú tam dve možnosti a že tá činoherná forma im bude dávať väčší priestor na to, aby vstúpili priamo do tých postáv, aby si zažili, čo tá postava v ktorej chvíli zažíva.“ Šlo by tedy víc o práci na charakteru postavy a tvorbu postavy. „Zas to divadlo poezie dáva väčší priestor na prácu s obrazom a s vizualitou – tam môžeme vytvoriť zaujímavejšie veci, napríklad so scénografiou.“* Marica rovnou nabídla, *„že sa to môže trolilinku prelínať, že tam nie je múr, ale ide o to, čomu dáme väčší priestor. K čomu vlastne inklinujú.“*

Marica tedy popíše souboru možné výhody i možná úskalí obou přístupů. Nejdřív zkoumá tendence uvnitř souboru a následně je nechá soubor „otestovat“. Zároveň souboru otevřeně přiznává, že sama nezná odpověď na některé problémy (*„... to som úplne nevedela, ako to urobiť, aby to zase nevyznelo smiešne, že 12ročná baba hrá mamu tomu 11ročnému chalanovi“*) a neví, která forma by mohla být funkčnější. Ačkoliv nabízí dvě možnosti, jde o společné hledání a výběr.

*„Prečítala som im konfrontačný dialóg z knihy (máma a její syn Arno), rozdelila som ich do skupín a oni vytvárali svoju verziu. A tiež som im hovorila: opríte sa do tých charakterov, ale môžete tam vymyslieť aj niečo iné. Nemusí to byť iba, že mama stojí a Arno stojí a teraz vzniká ten dialóg. Takže skúšali, hľadali, ale väčšinou to zostalo pri tomto, že mama stojí a Arno stojí. Nedokázali to ešte nijako tak zaujímavejšiu uchopiť scénicky.“*

Potvrzuje se tedy, že děti samy zřídka nabídnou zajímavé scénické řešení, pokud nejsou s konkrétní technikou či formou předem seznámeny.

Marica poté soubor požádá, aby zpracoval stejný dialog, ale *„teraz pod'me pracovať viac s tým obrazom (máma byla šátek a Arno písťalka) a skúste nejakým spôsobom vytvoriť ten dialóg. Tam vznikli nejaké zaujímavejšie veci, ktoré mňa v istej fáze viedli*

– *podme do divadla poézie, ale potom ich to nebavilo. Oni proste chceli byť tým Arnom, chceli to hrať, videla som, že sa ich to viacej dotýka, osobnejšie...*“

Je zřejmé, že Marica si je jako režisérka vědoma, která forma je scénicky zajímavější, ale jako zkušený pedagog „slyší“ děti a respektuje je. Volí cestu, o které si je vědoma, že funguje někdy více a někdy méně, ale důležitější než funkčnost inscenace pro ni je, že forma má potenciál děti zajímat dlouhodobě.

Může se také stát, že pedagog má nápad, který ale zahrnuje techniku, s níž není schopen naplno pracovat.

*„Obyčajne mám nejakú predstavu na začiatku, ale zase sa stalo, že sa zmenila úplne. Robili sme Mŕtvu nevestu a teraz sme hľadali, ako urobiť tie jednotlivé dva svety a prechody medzi tými dvoma svetmi. Tak ja som najskôr mal predstavu, že to decká budú zvládať pohybovo, ale potom som zistil, že ja sám nemám dosť nadania na to, aby som ich to naučil, ako si to predstavujem.“* (PH) Ačkoliv tedy režisér „vidí“ ideální způsob uchopení předlohy – ideální techniku či formu – není-li s ním sám důvěrně seznámen, je velice problematické předat svou vizi dál dětem. Alespoň základní zvládnutí tak různorodých přístupů jako je loutkové divadlo, pantomima či pohybové divadlo vnímám jako velkou výzvu, které tvůrci čelí.

## **b) Hledání formy jako zadání pro soubor**

Pedagogové volí i cestu, kdy hledání formy zadají jako úkol pro soubor.

Úkoly mohou být velmi konkrétní a směřovat k vyřešení dílčí problematiky (použitá barevnost, výběr rekvizit). Kupříkladu Marica Šišková při práci na inscenaci *Pochovajte ma za lištu* (opět citace z již zmiňované přílohy Tvořivé dramatiky) se dětí ptala:

*„Akými farbami vidíte postavu Sašu, babky, mamy, deda? Skúste nakresliť tri predmety, ktoré by mali byť na javisku ako súčasť scénoografie.“*

Tato zadání mohou odkazovat opět k podvědomé práci s předlohou – jedná se o konkretizaci pocitu z předlohy, který nemusí být intelektuálně odůvodněn.

Při dlouholeté práci se zkušeným souborem ale tvůrci přistupují i ke komplexnějším zadáním, které vedou k řešení celkového pojetí budoucí inscenace. Např. Marica Šišková požádala děti o řešení prvního obrazu inscenace bez jakékoliv předchozí specifikace či zadaného rámce:

*„Jedna žiačka sa ma spýtala: Marica a ty máš nejakú predstavu, že ako by to malo byť? Ja hovorím: ja mám nejakú predstavu, ale pokojne sa jej vzdám, keď mi v tom prvom obraze ponúknete nejaký zaujímavý kľúč. To zrovna robím s 12ročnými deťmi. A ona mi povedala: To znamená, že máme voľné ruky? Áno, máte.“ (MŠ)*

V tomto konkrétnom prípade po prezentácii nasleduje spoločné zkoumání nabídnutých řešení a další hledání. Ačkoliv finální výběr může provést pedagog, jsou členové souboru vybízeni k tomu, aby se nad komplexním inscenačním řešením zamýšleli a aktivně je hledali na základě vlastních zkušeností.

### **c) Společné hledání**

Velmi často tvůrci hledají formu společně se souborem – nemají předem připravený žádný nápad, který by chtěli otestovat.

Pavel Skála mluví o této fázi jako o zábavném experimentování, kdy není cílem toto hledání a objevování co nejrychleji ukončit, právě naopak soubor ani tvůrci (Pavel společně s Barborou Gréovou) nevědí, co přesně hledají, a samotný proces zkoumání je cílem. Následně je to pak režisér, kdo z nápadů vytvoří dramaturgicko-režijní koncepci.

*„Potom si to nějak osahávame, zkoušíme si, vytváříme různé etudy a zkoušíme, co by šlo jak urobiť. Ale vlastne poriad je to v té fázi, kdy ještě vôbec nevíme, jak to bude vypadat. Zkoušíme, co to dá, nebo co to nabídne. Poriad se bavíme...“ (PS)*

Obdobně pracuje i Peter Hudák:

*„Ale keď som si vybral tú knižku, tak som nemal predstavu, ako to budeme riešiť, to zase prišlo s tým, že skúsme, čo sa dá... Urobte mi strašidlo také onaké a deti vymýšľali, čo sa dá. Nakoniec sme zistili, že v tom tieni to vyzerá najzaujímavejšie pre nich. Aj sa im to dobre spracováva.“*

Ačkoliv se tvůrci shodují, že forma by měla pomáhat sdělovat obsah a častěji začínají volbou tématu než formy, v průběhu zkoušení a bavení se, se může stát, že skupina objeví inscenační klíč či nápad na formální uchopení, který je pro ni tak zajímavý, že zpětně ovlivní i přemýšlení nad tématem.

### **Rozehrávání stejné scény různými způsoby**

Soubor s pedagogem často zkouší na jedné (či několika málo zásadních) scénách různé způsoby, jak danou situaci uchopit.

*„Úplne ideálne je, keď sa podarí také tie kľúčové situácie, momenty z celého toho predstavenia... keď si s deckami vyskúšaš rôzne prístupy. A nakoniec sa vyberie ten tvar, ktorý nám v tej koncepcii, ktorú sme si zvolili, najviac vyhovuje.“ (PH)*

Obdobne postupuje i Míša Homolová. *„Vlastne sa vždy snažím ako keby vybrať nejakú situáciu a hľadať k nej rôzne variácie. A primárne funguje systém, že zadám tú istú situáciu napríklad štyrom skupinkám a potom vezmeme tú, ktorá sa nám zdá najviac nosná, a na ňu nabalíme trebárs dobré nápady z tých ostatných.“*

Stejný způsob práce volí i Irena Konývková: *„Oni dostanou úkol, kterou situaci mají připravit, bez ohledu na to, kterou roli hrají, a přinést nápad. My si pak třeba ty situace spojíme v jednu.“ (IK)*

Tímto (mezi pedagogy velmi rozšířeným a oblíbeným) způsobem tvůrce získá ke každé situaci hned několik různých nápadů. Zároveň tento přístup umocňuje v dětech pocit, že se jedná o společnou práci a že i když nakonec nehrají danou roli v dané scéně, jejich nápad se v inscenaci může objevit.

### **Náhoda**

Nezřídka inscenátoři popisují, že klíč k inscenaci objevili *„úplne náhodou pri tých skúškach. Mali sme veľký kus látky, dal som im 4metrové plátno. Teraz skúsme, čo sa s tým dá urobiť... a z toho vznikla nakoniec celá tá koncepcia. Fungovalo to úplne fantasticky, ale ten nápad prišiel náhodou.“ (PH)*

*„Třeba v Jole bylo klíčem tajemství v kufru, a to vzniklo tak, že jsme v tom kufru přinesli dětem hudební nástroje a ony se v něm hrabaly a pak přišly na to, že do toho kufru nebude říkat své tajemství jen Otzer, ale všichni. Dali jsme ho do lesa a chodili tam potmě šeptat svoje tajemství a v tu chvíli se kufr stal klíčem ke scénografii.“ (LT)*

Tvůrci sami popisují tyto náhody jako úsměvné příhody. Je ale potřeba si uvědomit, že objevení takovéto „náhody“, která v sebe nese potenciál, ve skutečnosti vyžaduje velmi zkušené oko.<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> *„Síla náhody vás při zkoušce vždy postaví do role diváka. Funkce režiséra je dočasně potlačena, protože zažíváte překvapivou událost, která je mimo váš plán.“ HAVELKA, J., Zmrazit čerstvé ovoce, s. 133, neboli „Náhoda je past, do které se chytne nápad.“ Tamtéž, s. 131.*

Všechny výše zmíněné principy postupně vedou ke zvolení formy, výběru jevištního klíče a tvorbě scénografie.

### 4.8.3 Scénografie

Za nejdůležitější při tvorbě scénografie považují tvůrci, aby scénografie komunikovala téma.

*„Hrali sme o Argonautoch a tá hra, ten motív vychádzal z toho, že ľudia sa dozvedajú o hrdinstvách Argonautov cez nejakú miestnu tlač a diváci vidia, že tí hrdinovia sú darebáci, ktorí proste kradnú, vraždia, ale tá tlač ich popisuje ako hrdinov. A ten rozpor medzi tým, čo diváci vidia a čo hlása tlač, bol: neverte všetkému, čo sa píše. A koncepcia scénotvorná potom bola jednak čierno-biela a jednak noviny ako materiál a ten sa používal všade. Oni sa s tým materiálom mohli hrať, oni to skúšali lepiť, kresliť... hodne som potom vychádzal z toho ich prejavu.“ (PH)*

Peter Hudák dokládá, jakým způsobem se hlavní myšlenka inscenace promítla do scénografie a zároveň pojmenovává opět zásadní a u všech pedagogů stejný způsob práce – inspirace projevem souboru.

*„Spíš beru z dětí, co někde najdou. Tobiáš vzniknul tak, že se klouzaly na zamrzlém potoce a furt chodily nahoru a jezdily dolů a mně to připomnělo mízu a bylo to úplně báječné. Nebo jsou ve třídě čtyři bedny a používají je tak zajímavým způsobem, že mě to zaujme.“ (LT)*

Opět bývá velmi často uplatněn princip: děti si spontánně hrají s tím, co mají ve své bezprostřední blízkosti.

*„Děti mají materiály, které jsem nemusela připravit, prostě tam leží a já se dívám, jak si hrají. Je to zase o tom, že to netvoříme jenom v hodinách, že jsme někde na víkendů a oni třeba mají tříhodinovou práci a pak jenom tak blbnou a hrají si s klacky, s látkami, s něčím, co tam leží... a často mě inspiruje jejich hra, protože oni si s něčím hrají »jako že to je« a často je to nejpřesnější.“ (LT)*

Lenka Tretiagová tedy nečerpá inspiraci pouze ze zadaných cvičení (tady je rekvizita, použijte jí v následující scéně), ale i ze spontánní hry dětí – Lenka tedy cíleně vytváří podmínky, které k takové hře mohou vést (soubor se sejde mimo standardní místo



a čas) a následně tuto hru pozoruje. Ačkoliv jejím cílem nemusí být nalezení inscenačního klíče, jako zkušená tvůrkyně vidí ve hře potenciální vhodné momenty využitelné pro inscenaci.

Tvůrci mluví o neustálém vzájemném ovlivňování a inspirování se se souborem navzájem.

*„Scénu – při tom, když si hrajeme a když vymýšlíme, tak tam nosíme různé věci a zkoušíme, jestli se to tam hodí nebo ne. Popřípadě když mě napadne nějaký klíč, který si myslím, že by to mohl ovlivnit... ale zase je to tím, že tam něco dají a mě na základě toho může něco napadnout. Tak to na jevišti zůstane, a pak se s tím pracuje. Takže je to vzájemné ovlivňování. Čím starší děti, tím víc.“ (IK)*

Pedagogové považují za důležité nápady zkoušet – z vlastní zkušenosti ví, že zejména u scénografie a rekvizit je velmi důležité rozžít nápad v prostoru. Často totiž výborný nápad nakonec nemusí na jevišti fungovat a naopak rekvizita, která je použita jenom proto, že zrovna nic jiného nebylo po ruce, nabídne nečekané možnosti interpretace.

Irena Konývková sice mluví o vzájemném ovlivňování a naslouchání souboru, ale zároveň upozorňuje:

*„Ale zase všechno má své meze. Záleží, jestli jsou malí nebo větší. Ale i ti jedenáctiletí jsou schopni ti říct, že tam chtějí domeček a les a namalovat kulisy.“*

Poté je na pedagogovi ukazovat, nabízet jiné možnosti, vysvětlovat jejich přínos a rozšiřovat možnosti přemýšlení souboru nad scénografií (či divadlem obecně). Setkali-li se členové skupiny pouze s realistickou scénografií, není pravděpodobné, že by sami od sebe přišli s nápadem jevištní metafory.

Míša Homolová pojmenovává velmi častý přístup ke scénografii v DHD – využívání jednoho prostředku co nejvíce způsoby.

*„Ale vždy sa snažím v rámci tej scénografie pracovať s jedným typom prostriedku, ktorý skôr varíujeme, než že by sme si stavali realistickú scénografiu.“ (MH)*

Také Irena Konývková vnímá tento způsob jako přínosný jak pro tvůrce, tak pro soubor:

*„Je docela fajn mít nějaký buď variabilní předmět nebo variabilní scénu, se kterou můžu vymýšlet, co s tím. A vlastně s tím vytvářet situace, a to mi nastartovává samo i dětem fantazii. Když si řeknu, tak si vezmeme baretky a uděláme to jenom*

*s baretkami, tak se možná (lidi) budou divit, co všechno s tím děti vymyslí. Když si řekneme kostku, dáme tam kostku – pojďme s tou kostkou dělat všechny možné situace...“*

### **Spolupráce se scénografem**

V praxi se málokdy stává, že by na tvorbě scénografie spolupracoval scénograf. (Stojí za povšimnutí, že pro tvorbu hudební složky jsou nezdárka oslovení hudebníci.) Výtvarná složka ale zůstává v kompetenci režiséra a souboru. Zdá se, že pedagogové možnost takové spolupráce málokdy vůbec zvažují. Překážkou může být nedostatek financí nebo také i možná obava z funkčnosti podobné spolupráce. Lenka Tretiagová popisuje: *„Málokdy na to mám lidi, málokdy se sejdu s člověkem... Občas mi to spíš překáží, než pomáhá... S hudebníky ano, ale se scénografem se mi ještě nestalo, že bych byla úplně nadšená.“* (LT)

### **Výzvy pro tvůrce**

Pedagogové shodně zmiňují výzvy praktického rázu, výzvy finanční, materiálové, prostorové či technické. Zajímavé (a ne zcela běžné) otázky ohledně prostoru v širším kontextu si klade Michal Ston:

*„Čím dál důležitější jsou pro mě otázky týkající se prostoru. Jde mi o otázky počínající u scénografie jako složky v naší dramaticko-výchovné praxi (celkem pochopitelně) poněkud opomíjené, ale podstatné pro artikulaci tématu, pro komunikaci tvaru s divákem. Dále o otázky směřující k divadelnímu prostoru vůbec (divadelní budova, umělost, reálnost, fiktivnost prostoru...), jako nositeli významu, zprávy. A ještě dále o otázky vztahující se k prostoru světa, jako možnosti pro divadelní vyjádření a jako k tomu, k čemu se musíme neustále vztahovat, být s tím v kontaktu, v komunikaci (a v reálné komunikaci třeba průniky do site specific, imerzivního divadla, performance...).“* (MS)

Tázání se po scénografii tedy nemusí být pouhou otázkou, co bude na scéně, ale může vést k mnohem hlubším a zajímavějším problémům spojeným s inscenační praxí.

Sám Michal Ston uznává „pochopitelnost“ opomíjení těchto komplexnější úvah. Práce pedagoga se souborem se velmi často „nedostane až sem“ přes řešení dílčích úkolů spojených se vznikem inscenace.

Ačkoliv tvůrci zdůrazňují důležitost opětovného se tázání po tématu, hlavní myšlenky, kontrolu jejich přítomnosti a konzistentnosti v inscenaci, *nemluví tolik o opětovném tázání se po formě či klíči, které se ale mohou vyvíjet úplně stejně jako obsahová část.*

Často se skupina zaměří na řešení dílčích problémů a nevnímá celek. Je proto v kompetenci pedagoga, aby připomínal, že forma je nakonec tím, co diváci na jevišti vidí a skrze co inscenaci vnímají.

### **Práce se světlem**

Mluví-li se o scénografii, zmiňují pedagogové opakovaně mnohá omezení, jimž musí čelit. Jedním z nejvýraznějších je nedostatečné technické vybavení. Proto se málokdy tvůrci pouští do experimentů se světlem či dokonce s lightdesignem. Světelná složka inscenace je ale například pro Michala Stona čím dál důležitější:

*„V posledních letech mám čím dál větší zájem o světlo. O světlo divadelní – (spolu)utvářející (lightdesigner by řekl prvotně vytvářející) umělý divadelní prostor. Spolu s nadšeným technikem se učíme, co všechno je světlem možné říct, jaká kouzla jsou možná s minimálním »zuškovým« vybavením...“*

Opět je zde patrný kreativní přístup režisérů k omezeným podmínkám.

*„Nemusím mít kdovíjaké divadelní vybavení. Tak je to vlastně možnost, že mně to nastartuje fantazii, nastartuje mně to ten příběh.“ (IK)*

#### **4.8.4 Kostým**

Návrhy a tvorba kostýmů kopírují výše zmíněné přístupy k scénografii obecně.

Pedagogové se inspirují souborem a inspirace může proběhnout přímo na zkoušce, ale také nepřímo z jiných materiálů.

*„Často je to vizuální. U Joly to bylo, že jsem od Odzera dostala fotky z klášterů a zaujala mě vlastně barva oděvů mnichů – jenom barva, a pak jsme šli do triček v té barvě.“ (LT)*

I při práci a uvažování nad kostýmem je uplatňován princip, co nejefektivněji využít jeden nápad.

*„V Krabatovi používáme sukně, které se dají využít i jako křídla.“ (LT)*

Tvorba kostýmů může přejít do kompetence členů souboru. Kostým může být vnímán jako součást práce na postavě.

*„Teď v té poslední inscenaci to tak bylo. Nakoupili si to v obchodech, vyrazili po skupinkách a nakupovali a sháněli si, co měli pocit, že by k té postavě mělo patřit, takže čím jsou starší, tím víc si to sami tvoří.“ (IK)*

Režisér zde pak plní funkci supervizora, který by měl pohlídat určitou vizuální jednotnost inscenace (barevnou, materiálovou), které si členové souboru nemusí být individuálně vědomi.

#### **4.8.5 Zvukový plán inscenace**

V teoretické části práce je součástí kapitoly o formě i hudební složka. Při rozhovorech s tvůrci a tázání se po tom „Jak?“, inscenátoři spontánně o hudebním plánu téměř nemluvili. (Irena Konývková a Pavel Skála zmiňovali, že mají-li v souboru hudebně nadané děti, rádi jim přenechají část kompetencí vztahujících se k výběru či tvorbě hudby.)

Tuto absenci spontánních promluv o zvukovém řešení inscenace interpretuji tak, že inscenátoři (možná i podvědomě) vnímají „formu“ inscenace jako to, co je na jevišti vidět (sami mluvili o scénografii, jevištním klíči, kostýmech). Hudební plán ale shodně zahrnují do přípravy a tvorby DRK.

#### **4.8.6 Shrnutí**

Většina tvůrců přistupuje k hledání formy po zodpovězení si otázky „O čem?“, ačkoliv téměř vždy dochází k určitému překrývání. Při práci na formě opět dochází k vzájemnému ovlivňování skupiny a pedagoga, které se promítá do výsledného tvaru inscenace.

Inscenátoři uplatňují dvě základní kritéria při přemýšlení nad „Jak?“: umělecké kritérium (aby forma sdělovala, posilovala obsah) a kritérium pedagogické (forma, kterou si soubor potřebuje / chce zkusit). V praxi jsou pro hledání formy zmiňovány tři způsoby:

### **a) S formou / inscenačním klíčem přichází pedagog**

Režiséři mají k dané předloze / tématu vlastní nápad, který ale vždy „testují“. Z několika možností hledají tu, která by byla nejvhodnější pro danou skupinu. Objevil se také přístup, kdy soubor dostane na výběr ze dvou možností. Jedním z důvodů, proč pedagogové přichází rovnou s vlastním nápadem, je, že děti samy zřídka nabídnou zajímavé scénické řešení, pokud nejsou s konkrétní technikou či formou předem seznámeny.

### **b) Zadání pro soubor**

Pedagogové zadají hledání formy jako úkol pro soubor. Úkoly mohou být velmi konkrétní a směřovat k vyřešení dílčí problematiky (výběr rekvizit), ale také se objevují komplexnější zadání, kdy jsou členové souboru vybízeni k tomu, aby se nad celkovým inscenačním řešením sami zamýšleli a aktivně jej hledali.

### **c) Společné hledání**

Velmi často tvůrci hledají formu společně se souborem, nemají předem připravený žádný nápad, který by chtěli otestovat. V praxi využívají tyto postupy:

- Rozehrávání stejné scény – soubor s pedagogem zkouší na jedné či několika málo scénách různé způsoby, jak danou situaci uchopit. Tím skupina generuje několik různých nápadů pro stejnou situaci. Zároveň tento přístup umocňuje v dětech pocit, že se jedná o společnou práci;
- Náhoda – pedagog (díky svým zkušenostem) „náhodně“ objeví obraz / situaci, která má potenciál pro formální uchopení inscenace.

## **Scénografie**

Za nejdůležitější při tvorbě scénografie tvůrci považují kritérium, aby scénografie komunikovala téma. Tvorba scénografie je inspirována projevem souboru – pedagogové mluví o neustálém vzájemném ovlivňování a inspirování se se souborem navzájem. Opět bývá velmi často uplatněn princip: děti si spontánně hrají s tím, co mají ve své bezprostřední blízkosti.

Objevuje se inscenační přístup, kdy tvůrce nečerpá inspiraci pouze z naplnění zadaných cvičení, ale i ze spontánní hry dětí – pedagog vytváří podmínky, které k takové

hře mohou vést, a následně tuto hru pozoruje. Zkušený tvůrce vidí v dětské hře potenciál využitelný pro scénografické řešení.

Ačkoliv se tvůrci nechávají do velké míry dětmi ovlivňovat, shodnou se, že je na pedagogy, aby ukazoval a nabízel jiné možnosti, vysvětloval jejich přínos a rozšiřoval možnosti přemýšlení souboru nad scénografií (či divadlem obecně). Potvrzuje se, že velmi častým přístupem ke scénografii v dětském divadle je využívání jednoho prostředku co nejvíce způsoby. Také je možné vyzorovat kreativní přístup režisérů k omezeným (technickým, prostorovým či finančním) podmínkám.

### **Kostým**

Návrhy a tvorba kostýmů kopírují výše zmíněné přístupy k scénografii obecně. Pedagogové se inspirují souborem a inspirace může proběhnout přímo na zkoušce, ale také nepřímo z jiných materiálů přinesených do hodiny. I při práci a uvažování nad kostýmem je uplatňován princip, co nejefektivněji využít jeden nápad. Tvorba kostýmů může přejít do kompetence členů souboru – výběr či tvorba kostýmu může být součástí práce na postavě. Režisér zde pak plní funkci supervizora.

### **Zvukový plán**

Dotazování zvukový plán inscenace zmiňují minimálně.

#### **4.8.7 Otázky „Jak?“**

- *Jaká divadelní forma posílí tematické vyznění inscenace?*
- *Jakou divadelní formu si potřebuje soubor zkusit (z hlediska pedagogických potřeb, divadelní zkušenosti)?*
  - *Která forma bude soubor zajímat a bavit?*
  - *Který nápad je nejvhodnější pro tuto konkrétní skupinu?*
  - *S jakou formou ještě členové souboru nepracovali?*

- *Seznamuji soubor průběžně s různými technikami a formami divadla?*
- *Jak děti s nápadem na formální uchopení seznámím?*
  - *Chci, aby ho „objevili“ sami?*
  - *Dám dětem na výběr z mnou předvybraných možností?*

Prakticky při tvorbě:

- *Jaký scénický obraz se (mě / dětem) spontánně vynořil při čtení předlohy?*
- *Jaké barvy / předměty vidíte na jevišti?*
- *Jak byste vyřešili první obraz inscenace?*
- *Jaké možnosti inscenačního řešení nabízí některá z klíčových scén?*
- *Jsem dostatečně vnímavý k „náhodám“, které se mohou v průběhu zkoušení objevit? Vidím jejich potenciál?*
- *Vytvářím podmínky, které mohou vést ke spontánní hře dětí, jež by mohla být inspirací?*

Scénografie a kostým:

- *Komunikuji scénografie a kostým téma?*
- *V čí kompetenci je tvorba scénografie a kostýmů?*
- *Předám členům souboru výběr kostýmů jako součást práce na roli?*
- *Nabízím jiné možnosti, vysvětluji jejich přínos a rozšiřuji možnosti přemýšlení souboru nad scénografií a kostýmem?*
- *Dostatečně využívám jeden nápad? Jeden prvek?*
- *Umím pohlídat vizuální jednotnost inscenace?*

Jiné:

- *Jaké jsou obecnější významy divadelního prostoru (umělost / reálnost)?*

- *Jaké možnosti nabízí divadelní prostor ke komunikaci s prostorem světa?*
  - *Jsme s ním v kontaktu? Vztahujeme se k němu?*
- *Jak mohu kreativně uchopit různá omezení (technické, prostorové, materiállové, finanční)?*



## 4.9 Kdy?

Většina otázek vedoucích k tvorbě a přípravě dramaturgicko-režijní koncepce již byla zmíněna, neméně zajímavé je ale také ptát se, kdy si tyto otázky tvůrci pokládají.

Z výzkumu je patrné, že u žádného pedagoga nestojí tvorba dramaturgicko-režijní koncepce na začátku inscenačního procesu, naopak dá se mluvit o cirkulativním charakteru práce na dramaturgicko-režijní koncepci, kdy si tvůrce (často společně se souborem) klade stejné otázky opakovaně, vrací se k nim a odpovědi předefinovává. Odpovědi proměňují zkoušení inscenace a zároveň samotné zkoušení mění odpovědi.<sup>145</sup>

*„Během celého tohoto procesu (inscenační proces + hraní pro veřejnost) se neustále vracíme k otázce tématu, vztahům mezi postavami, postojům dětí k postavě, kterou hrají. Často zde dochází k zajímavému posunu.“* (HN)

*„Hlavnú myšlienku si stanovujeme na začiatku, ale v podstate sa ňou zaoberám priebežne stále.“* (ŠF)

*„Ještě bych řekl, že se situace v tom dramatařáku v průběhu roku mění, tudíž my začneme něco dělat, ale pořád to proměňujeme. (...) Inscenace je stále v procesu, pořád bychom měli učit i děti, že to není hotový tvar jako v divadle. To si myslím, že je důležité.“* (PS)

Ačkoliv se tato práce dále nezabývá realizační a prezentační fází, pedagogové se shodnou na tom, že inscenace se v průběhu reprízování může měnit (a často i mění).

*„Predstavenia tiež ešte poskytujú možnosť upravovať výsledný tvar. V mnohom napovie reakcia publika, prípadne odbornej poroty na súťažiach. Stáva sa, že niektoré časti inscenácie musíme zmeniť, pridať, vyškrtnúť... (ak sú málo zrozumiteľné, nadbytočné alebo naopak nejasné... apod.).“* (PH)

Z předchozích kapitol je zřejmé, že všichni pedagogové shodně začínají otázkami týkajícími se diagnostiky skupiny, poté je zajímavá téma anebo předloha a následně přistupují k otázkám po formě. V drobnějších krocích se ale mezi tvůrci najdou různé odchylky.

---

<sup>145</sup> Obdobně popisuje John Somers proměnu vztahu látky (materiálu) a tvaru (formy) v čase, kdy *„látka se mění díky dynamickým pokusům zachytit vhodný tvar jazykem dramatu a naopak“*.

Ráda bych zdůraznila, že každý krok se může lišit skupinu od skupiny, inscenaci od inscenace, jedná se tedy o záměrné zjednodušení pro potřeby této práce. Kroky buď v tomto pořadí uvedli sami tvůrci (v otevřeném dotazníku), anebo je z odpovědí složila autorka této práce a následně je předložila pedagogům k ověření.

Kroky záměrně nečísluji, protože se velmi často vzájemně překrývají a prolínají (v důsledku cirkulativního charakteru práce na inscenaci).

O stejném kroku mluví inscenátoři za použití jiných výrazů – tato odlišná terminologie může odkazovat i k jinému způsobu uchopení daného kroku, proto v uvozovkách cituji slovo, které použil tvůrce. Výčet kroků v několika případech končí vznikem scénáře, v několika případech tento výčet končí v momentě, kdy „*pak vlastně bez jasného přede-  
dělu proplouváme do realizační fáze projektu.*“ (MS)

V čí kompetenci je konkrétní krok, uvádím, když je to jednoznačné. Pokud je některý krok u tvůrce hodně specifický anebo k němu tvůrce uvedl konkrétní příklad, tak ho pro lepší pochopení jednotlivých souvislostí rozvádím pod výčtem kroků.

#### **4.9.1 Kroky jednotlivých tvůrců při tvorbě DRK (abecedně)**

##### **Štefan Foltán**

- Diagnostika skupiny
- Pedagog přichází s tématem (vychází z diagnostiky skupiny)
- Práce s tématem, prozkoumávání tématu (1–2 měsíce): skupina kreslí, tvoří asociace, improvizuje
- Propojení tématu s předlohou: skupina se seznamuje s předlohou
- „Stotožnenie jednotlivých nápadov (k tématu) so sujetom predlohy“
- Hledání inscenačního „principu“
- Hledání formy (zásadním kritériem je zkoušení formy, se kterou ještě soubor nepracoval)
- Tvorba bodového (Štefan Foltán použil výraz: „obrazového“) scénáře
- Práce na jednotlivých obrazech
- Sepsání scénáře

## **Míša Homolová**

- Diagnostika skupiny
- Hledání toho, co skupina potřebuje rozvíjet
- Hledání a testování předlohy
- Výběr předlohy (listopad / prosinec)
- Práce s předlohou (hlubší prozkoumání předlohy – viz citace k *Tenkrát v Chelmu* níže)
- Výběr dramaticky nejdůležitějších situací (v kompetenci pedagoga)
- Práce na dramaticky nejdůležitějších situacích (několik skupinek pracuje na stejné situaci, generování nápadů)
- Hledání a výběr inscenačního klíče a formy (společné hledání, finální výběr v kompetenci pedagoga)
- Tvorba scénáře (scénář jako záznam společné činnosti):

*„Na tomto Chelme je úplne jasné, že my sme to robili dva roky. Prvý rok sme sa v podstate tým textom primárne nezaoberali. Zaoberali sme sa všetkým okolo. Zaoberali sme sa židovskou kultúrou, židovskými tancami, bavili sme sa o celom tom kontexte, v ktorom celá tá rozprávka je napísaná, aby sa dostali do toho tak, že im to bude vlastné, aby to úplne prijali. Takže my sme prvý rok ukončili takým ako keby trailerkom, kde zatancovali dva tančeky, zahrli sa dve krátke scény a bolo hotovo. V tom výslednom tvare tie pôvodné výstupy tam ani neboli, už sa tam potom dostali úplne iné.“*

Míša začíná situací, kterou ona sama považuje za dramaticky nejdůležitější: *„Potom už sa ľahko na ňu nabalia tie ako keby podružnejšie. Častokrát začíname koncom. Nejdeme chronologicky. Tým, že sú tie deti do tej problematiky, do toho príbehu tak zasvätené, že vlastne nie je problém, ako keď sa točí film – proste vytiahnuť ktorúkoľvek z tých vecí a na nej pracovať.“*

## **Peter Hudák**

- Diagnostika skupiny
- Pedagog přichází s předlohou (vychází z diagnostiky skupiny)
- Pedagog přichází s tématem (skupina má možnost ovlivnit jeho výběr)

- Výběr klíčových situací
- Práce se situacemi (členové souboru hledají podobnost mezi situacemi v předloze a situacemi ve vlastním životě, zkoumají různá možná řešení situací)
- Hledání formy
- Tvorba scénáře:

*„Scenár vzniká súbežne s improvizáciami na skúškach. Prvá podoba scenára je hotová cca dva mesiace pred premiérou, približne po štyroch mesiacoch práce, aby mali deti čas fixovať výsledný tvar. S deťmi postavy ešte dotvárame, ale základná dejová línia, charakter aj vývoj postáv je už daný.“*

### **Irena Konývková**

- Diagnostika skupiny
- Hledání tématu ve skupině
- Hledání a výběr předlohy (předlohu vybírá skupina)
- „Hraní si“ s předlohou
- Výběr klíčových situací (čím starší členové, tím víc v kompetenci souboru)
- Hledání inscenačního klíče (pedagog na základě „hraní si“ skupiny)
- Testování inscenačního klíče
- Rozdělení rolí (dívky rozdělí chlapecké role a naopak)
- Vytvoření pracovní verze scénáře (v kompetenci pedagoga)
- Soustředění souboru („nahodí se“ ideálně 1/2 scénáře)

### **Hana Nemravová**

- Diagnostika skupiny
- Hledání tématu
- Hledání předlohy
- Zkoumání zvolené látky a tématu „pomocí her, improvizací, problémového dramatu, výtvarných a literárních technik“ (HN)
- Dramaturgický rozbor a úprava předlohy

- Hledání inscenačního klíče („V této části se pokoušíme zúročit zážitky našromážděné v předchozím bodu“ (HN))
- Tvorba scénosledu
- Tvorba scénáře (scénář jako záznam společné činnosti)

### **František Oplatek**

- Diagnostika skupiny
- Hledání a výběr předlohy (finální výběr provádí skupina)
- Dramaturgický rozbor a úprava předlohy (čím starší členové, tím víc v kompetenci souboru)
- Tvorba scénáře (čím starší členové, tím víc v kompetenci souboru)
- Improvizace situací a postav
- Hledání formy (pedagog přináší formu, kterou skupina nemusí znát)
- Tvorba konceptu:

*„Pro mě jsou proporce vždycky obrácené. Nejdřív se o tom divadle hodně bavíme (do prosince, do ledna), a potom, když už víme, jakým způsobem do toho jít, tak to jde hrozně rychle.“*

### **Pavel Skála**

- Diagnostika skupiny
- Hledání a výběr předlohy (o předloze hlasuje skupina)
- Dramaturgický rozbor, úpravy předlohy (pedagog společně se skupinou)
- „Osahávání“ předlohy (etudy a improvizace, „hledání cesty k předloze“, „zkoušíme, co to dá, nebo co to nabídne“)
- Sběr materiálu
- Tvorba DRK (v kompetenci pedagoga, inspirovaná souborem):

*„První půlrok de facto diskutujeme nebo hledáme cestu k předloze. Třeba až kolem prosince začneme zkoušet, protože už máme nějaký náznak scénografie, máme vyřešené téma, máme vyřešenou dramaturgii...“*

*„Z těch etud, co oni vytvořili, když začneme tvořit (myšleno zkoušet), tak už mám nějakou vizi, jak to udělat, aby to prostě fungovalo.“*

*„Já si už během toho (nahazování scén souborem) dělám sběr materiálu, píšu do scénáře, zakresluju si obrázky, jak by to mohlo vypadat a co by to mohlo být. Potom vycházíme z tohoto sběru. Jdeme podle toho, co já posbírám a mám v hlavě nějaký obraz.“*

### **Michal Ston**

- Diagnostika skupiny („ladění se“ na skupinu)
- Hledání tématu
- Hledání a výběr předlohy
- Snění („po prvním přečtení předlohy následuje volné, schválně bezcílité plynutí obrazů, pocitů – tento pocit přichází často s jakýmsi scénickým obrazem“ (MS))
- Dramaturgický rozbor (pedagog je o krok napřed)
- Testování a poznávání předlohy („pokusy s fragmenty předlohy, společné hledání souvislostí“ (MS))
- Dramaturgický rozbor (společně se souborem)
- Dramatizace předlohy (v kompetenci pedagoga, listopad / prosinec)
- Hledání scénického řešení:

*„Dramaturgicko-režijní otázky kladu ve většině případů sobě i souboru. Velmi často si otázky kladu v jistém předstihu a hledám na ně pro sebe dílčí odpovědi. Ty mi potom pomáhají při přípravách na společnou práci, orientují mě v problematice.“*

*Přípravě dramaturgicko-režijní koncepce věnuje „většinou skoro celou první půli školního roku, ale někdy od poloviny listopadu už příprava inscenace začíná prolínat realizací (hlavně protože i proces tvorby koncepce je do značné míry fyzický).“*

### **Marica Šišková**

- Diagnostika skupiny
- Hledání tématu ve skupině (skrze improvizace, září / říjen)
- Hledání předlohy / pedagog přichází s předlohou (vychází z diagnostiky skupiny)
- Testování předlohy
- Dramaturgický rozbor a úprava předlohy (výběr nejdůležitějších scén, hledání dramatického oblouku – čím starší členové, tím víc v kompetenci souboru)
- Společné hledání a výběr inscenačního klíče a formy

### **Lenka Tretiagová**

- Diagnostika skupiny
- Pedagog přichází s předlohou (vychází z diagnostiky skupiny)
- Testování předlohy („*třeba i půl roku, někdy i rok*“, například kapitola z testované předlohy jako „*hádanka – co by to mohlo být? Co bylo předtím? Co bylo potom?*“)
- Hledání tématu (společně se skupinou)
- Hledání formy (pedagog na základě inspirace skupinou)
- Pracovní scénář (ideálně na soustředění, kde se může i každý den měnit)

#### **4.9.2 Shrnutí**

U tvůrců díky cirkulativnímu charakteru dochází k opětovnému pokládání již zodpovězených otázek (zejména těch z kapitoly „O čem?“)

Dále se pedagogové zabývají zejména otázkou, kdy jednotlivé fáze inscenačního procesu započít a kdy už je naopak ukončit a přejít plynule do fáze další. Vycházíme-li z původního rozvržení inscenačního procesu do fází, tážou se tvůrci:

### 4.9.3 Otázky „Kdy?“

- *Kdy začít / ukončit:*
  - *výběr námětu a předlohy*
  - *seznamování s předlohou*
  - *testování námětu a předlohy*
  - *hledání tématu*
  - *tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce*
  - *návrh inscenačního klíče*
  - *volbu žánru a formy*
  - *návrh: scénografie, kostýmů hudby*
  - *dramaturgické zásahy a práce na scénáři*
- *Kdy přejít do realizační fáze?*
- *Kdy je inscenace „hotová“?*
- *Ještě nás to baví?*

Tento možná nenápadný dotaz v sobě zahrnuje zcela zásadní potřebu pocitu radosti, kterým by měl být proces tvorby ideálně v co největší míře prostoupen. Úplně první otázkou (pro připomenutí) bylo „Proč to vlastně dělám?“ Vzhledem k dalším otázkám ohledně pedagogických cílů, smysluplnosti práce, připomenutím osobnostně-rozvojevého potenciálu členů skupiny skrze tvorbu inscenace atd. by se mohlo zdát, že všechny odpovědi pedagogů na tuto stěžejní otázku jsou velice sofistikované a promyšlené. Ráda bych zde zdůraznila, že stejně důležitou odpovědí na otázku: „Proč to vlastně dělám?“ je pro pedagogy také: „Protože mě / nás to bavím.“ A pokud se tento rozměr radosti začne vytrácet, smysluplnost ho bohužel dokáže nahradit jen na určitý čas. Dotazování tvůrci, kteří působí na poli dětského divadla dlouhodobě mají společný právě tento rys: jejich práce je pořád baví. Je určitě výhodné pokládat otázku „Ještě nás to baví?“ i souboru a hledat odpověď společně. Případně se spolu pokusit přijít na to, co je možné udělat pro to, aby nás to bavilo?



## 4.10 Pro koho?

Ačkoliv tvorba dramaturgicko-režijní koncepce spadá do fáze přípravné, její podobu ovlivňují i fáze následující. Všechny dosud položené otázky spadají do přípravné fáze, která organicky pokračuje fází realizační (zkoušení scén do finální podoby v hotové scénografii, v kostýmech, se zvukovým doprovodem, fixací scén) a následně do fáze prezentační. Právě tou se zabývá následující kapitola „Pro koho?“.

Otázka „Pro koho“ nebyla samotnými pedagogy příliš akcentována. Z rozhovorů je ale jasné, že si ji tvůrci při tvorbě koncepce kladou. Není tomu tak, že by inscenace byla nazkoušena a teprve pak se soubor zamýšlel, pro koho ji vlastně bude hrát.

Odpověď na otázku „Pro koho?“ ovlivňuje při tvorbě DRK zejména *výběr tématu, formy, divadelních prostředků*. Jak konkrétně, dokládá Míša Homolová:

*„Tá cieľová skupina je tiež dôležitá. Je rozdiel povedať si: áno, ideme hrať klasickú rozprávku, máme 15 rokov a ideme to hrať pre našich kamošov – a už z toho robíme nejakú parafrázu. Alebo nie, máme 15 rokov a chceme urobiť inscenáciu pre deti, aby ich to bavilo. Takže to je tiež dôležité si definovať, lebo potom podľa toho sa tvorí aj ten text a tvoria sa tie prostriedky.“*

Také ale tázání se „Pro koho?“ v praxi může znamenat pro soubor úplně jiný druh motivace a očekávání.

*„Záleží na tom, jestli to zahrajeme jenom pro kamarády, pro veřejnost, anebo jestli s tím potom jdeme někam na přehlídky a něco si od toho slibujeme.“* (FO)

Odpověď na otázku „Pro koho?“ nemusí být vždy na začátku procesu jasná.

*„Záleží na okolnostech, samozřejmě záleží na zkušenostech, na tom, jestli oni chtějí nebo nechtějí, záleží samozřejmě na mě, jestli já vidím, že to k tomu je nebo není (účast na přehlídce). Tohle se prostě vyvine. Myslím, že ambice, aby to byl prezentovatelný výkon, je tam vždycky.“* (FO)

„Prezentovatelný výkon“ znamená pro tvůrce a soubor také připomínání si faktu, že inscenace bude prezentována divákům a je tedy nezbytně nutné uvědomovat si jejich budoucí přítomnost a pohled.

Marica Šišková při rozhodování o nejvhodnější formě pro danou předlohu popisuje: *„A to som im tiež hovorila, že cez to divadlo poézie to možno bude menej škriptať ako*

*v tej činohernej podobe, ale že môžeme tiež hľadať spôsob, ako to uchopiť tak, aby to neškripalo, aby sa na to ten divák nepozeral tak ťažko.“ (MS)*

Toto zamýšlení vede k průběžnému uvědomení si budoucí přítomnosti diváka a jeho pohledu zvenčí. Právě tato „nadstavba“ rozhoduje o tom, jestli se hlavní myšlenka (či poselství, jak o něm někteří tvůrci mluví) inscenace opravdu dostane „ven“ k publiku. Zároveň ale pořád platí, že pedagogický proces je nadřazen a tvůrci nepodléhají tendenci dělat něco pouze pro to, aby se zalíbili divákům. Pedagogové často akcentují spíše vnitřní smysl nápadu, který ani nemusí být divákům jasný.

*„Třeba v inscenaci »Jeden z nás«, co jsme dělali, tam máme praktáky a jeden z nich je na kolečkách. Nám to přišlo, že se s nimi točí pořád svět, co divák vůbec nepochopil, ale pro nás to bylo strašně důležité.“ (IK)*

Otázka „Pro koho?“ nutně evokuje určitý přesah, kdy se interní proces stává externím. „Dramaťák“ přestává být světem sám pro sebe, ale komunikuje se společností a může se ho i snažit ovlivnit. Konkrétně se o tom zmiňuje Lenka Tretiagová:

*„Jelikož to dělám většinou s dětmi a pro děti, tak to vždycky musí vycházet z toho, že mám nějakou vizi, kam je chci posunout, nebo společnost, nebo děti ve společnosti. No a asi nejdůležitější pro mě je, když dělám dramaturgii: o čem to vlastně je. A většinou to reaguje na naše aktuální společné prožitky, které jsou ovlivněné politickou nebo společenskou situací nebo nějakým společným zážitkem. A pak se tím inspiroju.“*

Také z tvorby ostatních pedagogů je zřejmé, že přesah inscenace je pro ně důležitý.

#### **4.10.1 Otázky „Pro koho?“**

- *Pro koho budeme hrát? Jaká je naše cílová skupina?*
- *Jak to udělat, aby vznikalo něco, co nás vzrušuje a naplňuje, co má smysl nejen pro nás?*
- *Je inscenace (její hlavní myšlenka, motivace postav, sdělení) pro diváky srozumitelná?*
- *Jaké poselství (myšlenku) chceme odevzdat divákovi?*
- *Jaká je aktuální společenská či politická situace?*
- *Kam chceme posunout společnost?*
- *Nad čím chceme, aby se diváci zamýšleli?*

## 5 ZÁVĚR

Jestliže jsem pro svůj výzkum hledala konkrétní aspekt, ve kterém bych obsáhla celou komplexnost inscenačního procesu, mohu být se svou volbou spokojena. Zkoumání dramaturgicko-režijní koncepce skutečně nabídlo pohled na široké spektrum témat spojených s tvorbou inscenace. A co víc – dotazovaní tvůrci se skrze promlouvání o tvorbě koncepce mnohdy dostali až k podstatě své práce. Mým cílem bylo na základě výzkumu vydefinovat seznam otázek, které si tvůrci kladou při přípravě dramaturgicko-režijní koncepce, čehož se mi podařilo dosáhnout. Nad rámec tohoto cíle se mnou inscenátoři sdíleli otázky o smyslu své práce, o své roli pedagogické i režijní.

Jako metodu výzkumu jsem zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor a dotazník (příloha 3). Deset<sup>146</sup> uznávaných současných tvůrců divadla hraného dětmi, zvolených na základě pečlivě zvážených kritérií.<sup>147</sup> si mohlo vybrat, jakou formu odpovídání využije. Pro analýzu byla použita technika vyložení karet (podle Švaříčka a Šedové).<sup>148</sup> která dala základ sedmi kapitolám, pojednávajícím o výsledcích výzkumu.

Ačkoliv jsem vybírala tvůrce působící v různých institucích, s odlišným divadelním či pedagogickým vzděláním, získávala jsem v průběhu výzkumu *velmi podobné odpovědi*. „*Viem, že na veľa veciach sa zhodneme, keď sa o nich rozprávame, a že sú viacmenej štandardné tie postupy.*“ (MH) To může být zapříčiněno obecnou shodou tvůrců dětského divadla o představě, jak má příprava inscenace s dětmi probíhat (potažmo, jak má ideální inscenace divadla hraného dětmi vypadat). Tuto vizi mohou formovat periodika, odborná literatura, semináře na přehlídkách či způsob, jakým o konkrétních inscenacích mluví odborná porota. Sami tvůrci často zmiňovali, že předem ví, které inscenace se na přehlídce „budou líbit“. Mezi respondenty tedy existuje jakási nedefinovaná, ale sdílená představa „ideální inscenace“, a různí tvůrci se k ní z různých důvodů více či méně přibližují. Každopádně ji ale vedou v patnosti.

Výzkumem jsem došla k závěru, že tvorba dotazovaných inscenátorů vykazuje tyto shodné rysy: *nejdůležitější je pro ně skupina*, dramaturgicko-režijní koncepce je vnímána jako *výsledek spolupráce* (pedagoga a skupiny), dramaturgicko-režijní koncepce

---

<sup>146</sup> Viz kapitola 3.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika.

<sup>147</sup> Viz tamtéž.

<sup>148</sup> Viz kapitola 3.7 Analýza dat.

vzniká v průběhu inscenačního procesu (nestojí na jeho začátku), tvůrci mluví o *proměnlivém charakteru* dramaturgicko-režijní koncepce (je procesem, cestou, cyklicky se k ní vrací) a v nezanedbatelné míře využívají při inscenační i pedagogické práci svou *intuici*.

Ukázalo se, že na rozdíl od teoretické definice dramaturgicko-režijní koncepce, ve které jsou zmiňovány otázky „*O čem?*“ a „*Jak?*“, si tvůrci v praxi kladli otázek mnohem víc.

Pro všechny dotazované bez výjimky byla nejzásadnější otázka „*Proč?*“, která vedla k hlubšímu zamyšlení nad smyslem inscenační práce v hodinách dramatické výchovy a odkazovala k rozkročení mezi pedagogickým a uměleckým světem. Pedagogové shodně tvrdili, že *cíle pedagogické mají mít vždy přednost před cíli uměleckými*, společně vnímali nutnost dosáhnout toho, aby *členové souboru přijali* dramaturgicko-režijní koncepci za vlastní a odkazovali na konkrétní příklady z praxe, kdy tomu tak nebylo a vymstilo se jim to v podobě nezájmu skupiny o další práci na inscenaci.

Specifičnost každé skupiny ovlivňovala dle výzkumu podobu dramaturgicko-režijní koncepce do nezanedbatelné míry, a proto si tvůrci kladli otázky po tom, „*S kým?*“ vlastně inscenaci tvoří. Pedagogové opět upozorňovali na nebezpečí, že pokud při tvorbě koncepce dostatečně *nerespektovali specifičnost skupiny, nepřijal soubor inscenaci za svou a neztotožnil se s ní*.

Tvůrci intenzivně přemýšleli nad svou rolí v inscenačním (i obecně dramaticko-výchovném) procesu a tázali se po tom, „*Kdo?*“ by měl být *ideálním tvůrcem* na poli DHD, jakými kvalitami by takový režisér / pedagog měl disponovat.

Neméně hluboce pedagogy zajímalo „*Kdo?*“ je vlastně ve skutečnosti *autorem vzniklé inscenace*. Je to režisér? Je to soubor? Kdo má zásadní autorský podíl a je možné to určit? Často o sobě pedagogové mluvili spíše jako o těch poučenějších, o své *více supervizorské než režijní roli*. Všichni tvůrci dle svých odpovědí vykazují rysy sociálně integračního demokratického vedení.<sup>149</sup>

Všichni dotazovaní se dle svých odpovědí snaží o *co největší zapojení souboru do tvorby* dramaturgicko-režijní koncepce (*tak, aby vycházela z nich, byla o nich a byla*

---

<sup>149</sup> Srv. ČÁP, J.; MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, s. 304.

jejich). Objevilo se zapojení vědomé i nevědomé (z pohledu členů souboru). Pedagogové usilují o *předávání kompetencí, které s tvorbou koncepce souvisí*, tak aby celý proces vedl k co největší partnerské roli souboru a nezávislosti na režisérovi. Jako by se všichni dotazovaní řídili tím, že „*Konečným cílem musí být výchova žáků, kteří mají sebedůvěru i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli. Jestliže dodáte žákům důvěru, že se dokážou učit z vlastní zkušenosti, budou se učit i poté, co vaše hodiny skončí.*“<sup>150</sup> Sami tvůrci ale konstatovali, že v tomhle směru jsou s různými skupinami různě úspěšní.

Objevily se zajímavé otázky ohledně částečné manipulace členů souborů. *Manipulaci* v divadle hraném dětmi si většinou představujeme jako předem daný fixní scénář, rozdělení rolí, nemožnost dětí aktivně ovlivňovat vznik inscenace, děti jsou „chodící loutky“. Tomu se dotazovaní tvůrci shodně snaží vyvarovat, ale sami přiznávají, že v běžné praxi může mít ovlivňování souboru při prosazování pedagogových záměrů mnohem subtilnější podobu a v určité podobě či míře se u dotazovaných tvůrců objevuje. (Pedagog má například nápad na scénografii a vybraný scénografický prvek umístí do prostoru. Děti ho využijí při zadané práci a mají pocit, že ho objevily a že to byl jejich nápad. Podobně může pedagog lehce ovlivnit výběr předlohy, tématu atd.).

Poté, co si inscenátoři zodpoví výše zmíněné otázky, shodně je při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce zajímavá, „*O čem?*“ chtějí členové souboru hrát? S tím souvisí výběr předlohy a tématu a další otázky s tím spojené. Pedagogové dokládali konkrétními příklady, jakými způsoby se v praxi inspirují skupinou a někteří dokonce tvrdí, že bez této inspirace by ani tvořit neuměli.

Shodně pak tvůrci přistupují k zodpovězení otázky „*Jak?*“, tázající se po formě inscenace. Zde bylo z odpovědí patrné, že ačkoliv je přítomná snaha o co největší zapojení souboru, tvůrci potřebují členy souboru nejprve o možnostech formy poučit. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že různá technická, materiálová, finanční či prostorová omezení využívají tvůrci jako kreativní výzvy a hledají i v nich inspirační potenciál.

Krom toho, jaké otázky si inscenátoři pokládali, bylo zajímavé zjišťovat „*Kdy?*“ k nim přistupují. V rámci výzkumu šlo vyzozorovat *circulativní charakter práce na dramaturgicko-režijní koncepci*, kdy jsou stejné otázky kladeny opakovaně a odpovědi na ně

---

<sup>150</sup> PETTY, G., *Moderní vyučování*, s. 257.

proměňují proces zkoušení, a zároveň se procesem zkoušení odpovědi na stejné otázky průběžně mění.

Tvůrci uzavírali sérii otázek otázkou „*Pro koho?*“, která odkazovala k diváckým a společenským kontextům práci na inscenaci a z toho plynoucích očekávání či motivací.

Výsledkem výzkumu této práce je seznam otázek, které si současní tvůrci divadla hraného dětmi kladou při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce. *Stručný seznam* tedy zní:

- Proč?
- S kým?
- Kdo?
- O čem?
- Jak?
- Kdy?
- Pro koho?

Zároveň byl ve výzkumné části na konci každé kapitoly nabídnut velice *podrobný seznam dílčích otázek*, které tvůrci zmínili. *Přehledný seznam otázek, které vyplynuly z výzkumu*, uvádím v příloze 4.

Protože se ve výzkumném šetření neobjevily čtyři zásadní otázky, které já osobně považuji za důležité pro tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce, nabízím jejich výčet a konkrétní příklady s komentáři, jak přesně ovlivňují vznik koncepce, v příloze 5 (Doplňující otázky z praxe), která vychází z mé osobní zkušenosti divadelní a pedagogické. Jedná se například o *otázky ohledně hlavní postavy*, které nikdo z respondentů nezmínil. Předpokládám, že kdyby v dotazníku (či v průběhu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru) byl dotaz zaměřený na hlavní postavu, pedagogové by ho do tvorby koncepce zahrnuli. Považuji za zajímavé, že spontánně se tak u žádného respondenta nestalo.

Obě přílohy mohou sloužit jako *praktické seznamy*, jako pomůcka tvůrcům pro tvorbu DRK. Ačkoliv byl výzkum zúžen na divadlo hrané dětmi, domnívám se, že jeho výsledky mohou být uplatnitelné pro práci na dramaturgicko-režijní koncepci s jakoukoliv skupinou, pro kterou platí, že na ní tvůrci osobně záleží. Kdy cílem není produkt, jenž má vyprodat určitý počet míst v divadle, ale proces a skupina. V takovém případě

může jít o skupinu dětí či lidí dospělých, s různými formami fyzického i mentálního postižení, s nejrůznějšími sociálními či jinými omezeními (práce s vězni, lidmi bez domova, imigranty atd.).

Potenciál využití nabídnutého seznamu otázek pro jiné skupiny než děti staršího školního věku by mohl být předmětem dalšího zkoumání, jehož výsledky by mě samotnou velice zajímaly. Uvědomuji si, že jsem nabídla z velké části promluvy pedagogů o jejich vlastní práci, proto vidím v této oblasti možnost hlubšího výzkumu, jak konkrétně tvrzení pedagogů probíhají v praxi.

Některé mnou nabídnuté výsledky mohou na první pohled vypadat jako samozřejmé (třeba že nejdůležitější má být skupina a je stěžejní ji zapojit), ale považuji za nezbytné připomenout, že ačkoliv v obecném povědomí může být například důležitost zapojení skupiny považována za jasnou cestu, v praxi tomu tak být nemusí. Deset dotazovaných respondentů si svou „reputaci“ nezískalo ze dne na den, ale díky systematické a oceňované tvorbě. Pracuje ale tímto způsobem většina pedagogů? I to může být předmětem dalšího výzkumu.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, jak moc si vážím důvěry, s jakou se mnou oslovení respondenti mluvili a s jakou pokorou, láskou a neutuchající zvědavostí ke své práci přistupují. Věřím, že seznámení s touto prací může tvůrce z oboru ovlivnit a inspirovat, jako celý výzkumný proces a psaní této práce obohatily mě.

# Seznam použitých zdrojů

## Odborná literatura

- ALCHNITZ, Jurij. *The Art of Dialogue: Methods for Theatre Practice*. Berlin: Ars Incognita, 2010. ISBN 978-3-9809230-8-8
- *Artúr 2003-2007: divadelné hry pre deti a mládež*. Redigovala Natália Mazanová. 1. vydanie, Bratislava. Divadelný ústav, 2007. ISBN 978-80-88978-84-0
- BERNÁTEK, Martin. *S nadhľadom a odstupom k triezvosti*. Javisko: divadelná revue, 2016, č. 3, s. 22. ISSN 0323-2883
- BOAL, Augusto. *Games for Actors and Non-actors*. Second edition. London; New York: Routledge, 2002. ISBN 0-415-26761-7 (hbk)
- BOGARD, Ann; LANDAU, Tina. *Úhly pohledu*. Přeložila Jana Svobodová. 1. vydání. Praha: Divadelní ústav ve spolupráci s Divadlem Archa, 2007. ISBN 978-80-7008-210-2
- BROCKETT, Oscar G. *Dějiny divadla*. Přeložil Milan Lukeš. 8. vydání v Prentice Hall Inc. Praha: Nakladatelství Lidových novin a Divadelní ústav, 2008. ISBN 978-80-7106-576-0 (NLN)
- BROOK, Peter. *Empty space*. First Atheneum Paperback Edition. New York: Atheneum, 1978. ISBN 0-689-70558-1
- BROOK, Peter. *The Open Door, Thoughts on Acting and Theatre*. First edition, United States, Anchor Books. 2005. ISBN 978-1-4000-7787-8
- BROOK, Peter. *Pohyblivý bod: čtyřicet let divadelního výzkumu 1946–1987*. Překlad Jan Hančil. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996. ISBN 80-238-0632-7
- ČAČKA, Otto: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČECHOV, Michail: *O herecké technice*. 1. vydání. Praha: Divadelní ústav, 1996. ISBN 80-7008-054-X
- ČERNÍK Roman. *Dramatická, nebo divadelní výchova? Úvahy nad knihou Divadlo a výchova Silvy Mackové*. Tvořivá dramatika, 2017, roč. 28, č. 3, s. 32–34. ISSN 1211-8001



- CÍSAŘ, Jan. *Nástin metodiky amatérského herectví*. 1. vydání. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1982. (ISBN neuvedeno)
- CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie I. Situace*. 2. dopl. vydání. Praha: Akademie múzických umění, 1999. ISBN 80-85883-49-X
- CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie II. Dramatická postava*. 1. vydání. Praha: Akademie múzických umění, 2002. ISBN 80-7331-903-9
- CISOVSKÁ, Hana. *...Z diskuse lektorského sboru*. Deník Dětské scény, 2019, č. 3, s. 78. (ISSN nemá)
- CISOVSKÁ, Hana. *Dětská scéna 2016 – rekordní, bohatá a pestrá*. Tvořivá dramatika, 2016, roč. 27, č. 2, s. 4–10. ISSN 1211-8001
- CISOVSKÁ, Hana. *Trutnov, aneb o čem se letos hrálo a diskutovalo na Dětské scéně*. Tvořivá dramatika, 2010, č. 2, s. 22. ISSN 1211-8001
- CISOVSKÁ, Hana. *Zpráva o Dětské scéně 2011*. Tvořivá dramatika, 2011, č. 2. ISSN 1211-8001
- ČÍŽKOVÁ, Mariana. *Limity jsme my*. Tvořivá dramatika, 2020, roč. 31, č. 3, s. 14–20. ISSN 1211-8001
- ČÍŽKOVÁ, Mariana. *Tvořivá dramatika a divadlo pro děti v New Yorku*. Tvořivá dramatika, 2018, roč. 29, č. 2, s. 40–43. ISSN 1211-8001
- ČÍŽKOVÁ, Mariana. *Zlatá priadka 2016: niekoľik dojmů z celostátní přehlídky slovenských dětských divadelních souborů*. Tvořivá dramatika, 2016, roč. 27, č. 2, s. 19–20. ISSN 1211-8001
- ČÍŽKOVÁ, Mariana. *Zlatá priadka 2018*. Tvořivá dramatika, 2018, roč. 29, č. 2, s. 22–25. ISSN 1211-8001
- DISMAN, Miroslav. *Receptář dramatické výchovy*. 4. vydání. Praha: SPN, 1989. (ISBN neuvedeno)
- *Dítě mezi výchovou a uměním: dramatická výchova na přelomu tisíciletí: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze a Sdružení pro výchovnou dramatiku*. Sestavil Jaroslav Provazník. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6
- DOMKÁŘ, Martin. *...Z diskuse studentů středních pedagogických škol o představeních 1. bloku*. Deník Dětské scény, 2016, č. 2, s. 57–58. (ISSN nemá)

- DONNELLAN, Declan. *Herec a jeho cíl*. Přel. Julek Neumann. Praha: Nakladatelství Brkola, 2007. ISBN 978-80-903842-1-7
- *Dvacet let Katedry výchovné dramatiky DAMU Praha: 1992–2012*. Sestavili Eva Machková a Jaroslav Provazník. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-240-4
- ESPER, William, DiMARCO, Damon. *The Actor's Art and Craft: William Esper Teaches the Meisner Technique*. First edition. New York: Anchor Books, 2008. ISBN 978-0-307-48114-6
- EXNAROVÁ, Alena. ...Z interní veřejné diskuse lektorů o představeních 1. bloku. Deník Dětské scény, 2016, č. 2, s. 56 (ISSN nemá)
- EXNAROVÁ, Alena. Co den dal. Recenze. Deník Dětské scény, 2013, č. 2, s. 48-49 (ISSN nemá)
- EXNAROVÁ, Alena. Hlasy zkušených lektorů v interní i veřejné diskusi o představeních 2. bloku. Deník Dětské scény. 2014, č. 3, s. 70 (ISSN nemá)
- EXNAROVÁ, Alena. Hlasy zkušených lektorů v interní i veřejné diskusi o představeních 4. bloku. Deník Dětské scény. 2014, č. 5, s. 100 (ISSN nemá)
- FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1
- FONTANA, David: *Psychologie v školní praxi*. 4. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2
- HARBISON, Lawrence. *10-minute Plays for Kids*. Milwaukee: Applause Theatre and Cinema Books. 2015. ISBN 9781495053399
- HAVELKA, Jiří. *Zmrazit čerstvé ovoce*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-222-0
- HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum*. 2. aktual. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4
- HOŘÍNEK, Zdeněk. *Drama, divadlo, divák*. 3. rozšířené vydání. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2008. ISBN 978-80-86928-46-3
- HRNEČKOVÁ, Anna. ...Z diskusí lektorského sboru o představeních 4. bloku. Deník Dětské scény, 2017, č. 5, s. 94–95. (ISSN nemá)
- HRNEČKOVÁ, Anna. ...Z diskusí lektorského sboru o představeních 5. bloku. Deník Dětské scény, 2017, č. 6, s. 111–112. (ISSN nemá)

- HRNEČKOVÁ, Anna. *Dětská scéna 2017*. Tvořivá dramatika, 2017, roč. 28, č. 2, s. 9–14. ISSN 1211-8001
- HRNEČKOVÁ, Anna. *Dětská scéna 2019*. Tvořivá dramatika. 2019, roč. 30, č. 2, s. 28–31. ISSN 1211-8001
- HRNEČKOVÁ, Anna. *Dramatizace rozsáhlejších epických látek pro dětské soubory*. Tvořivá dramatika, 2014, roč. 25, č. 3, s. 1–37.
- JURKASOVÁ, Jana. *O cestě k Liškám s uničovským souborem*. Dětská scéna, č. 49, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2016, č. 1, s. 11–17. ISSN 1211-8001
- KEROUŠOVÁ, Eva. *Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky*. Tvořivá dramatika, 2012, roč. 23, č. 2, s. 11–18. ISSN 1211-8001
- KIČIŇOVÁ, Miriam. *Žatvu jednoducho treba*. Javisko, 2018, č. 3, s. 11. (ISSN nemá)
- KONÝVKOVÁ, Irena. *Dramaturgicko-metodologický pohled do zákulisí Útěku*. Dětská scéna, č. 51, textová příloha Tvořivé dramatiky, r. 2016, č. 3, s. 18. ISSN 1211-8001
- KONÝVKOVÁ, Irena. *Kroky a hledání při práci s dětským divadelním souborem*. Tvořivá dramatika, 1998, roč. 9, č. 2-3, s. 18-23. ISSN 1211-8001
- KOPŘIVA, Pavel [et al.]. *Respektovat a být respektován*. 2. vydání. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4
- KUBÁK, Ivo Kristián. *Ztracený ve vlnách*. Zpravodaj 91. Jiráskova Hronova, 2021, č. 8, s. 5. (ISSN nemá)
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vydání. Praha: Avicenum, 1991. ISBN: 80-201-0098-7
- LELKOVÁ, Alena. *Hodnotenie odbornej poroty*. Listy detskej Tálie, 2019, č. 2, s. 6 (ISSN nemá)
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9
- MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova (Úvahy o oboru)*. 1. vydání. Brno: Janáčková akademie múzických umění, 2016. ISBN 978-80-7460-101-9
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. 1. vydání. Brno: Janáčková akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4

- MADĚRYČ, Vojtěch. *Zdroje inspirace pro hereckou výchovu při práci s dětmi v literárně-dramatickém oboru ZUŠ*. Tvořivá dramatika, 2014, roč. 25, č. 1, s. 1–25. ISSN 1211-8001
- MITCHELL, Katie. *Umění a řemeslo režiséra*. 1. vydání. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2015. ISBN 978-80-7460-084-5
- MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vydání. Praha: NIPOS – ARTAMA, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8
- MORGANOVÁ, Norah; SAXTONOVÁ, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. 1. vydání. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4
- NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Reflexe v dramatické výchově*. Tvořivá dramatika, 2014, roč. 25, č.2, s. 1-19. ISSN 1211-8001
- NAZZARO, Ann-Marie, STRAZZABOSCO, Joyce: *Group Dynamics and Team Building*. Second edition. Montréal, Québec: WFH, 2009. ISBN nevedeno
- OPLATEK, František. *Inscenační proces se skupinou dívek dramatického kroužku*. Bakalářská práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramaturgii. Vedoucí práce doc. Irina Ulrychová. Praha, 2009.
- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2. upravené vydání. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-005-6
- PANOVOVÁ, Oľga: *Cesty detskej literatúry na javisko*. Bratislava: Mladé letá, 1989. ISBN 80-06-00149-9
- PAVELKOVÁ, Soňa. *O Střepinkách a všeličem jiném: z rozhovoru pro Amatérskou scénu*. Dětská scéna, č. 48, textová příloha Tvořivé dramaturgii, 2015, č 3, s. 27. ISSN 1211-8001
- PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník*. 1. vydání. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7
- PIAGET, Jean; INHELDEOVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dvakrát tvorivá dramaturgii: opožděná recenze jako příspěvek k oživení na slovenské dramatické výchovné scéně*. Tvořivá dramaturgii, 2017, roč. 28, č. 2, s. 26-32. ISSN 1211-8001, s. 26

- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Signály a podněty Dětské scény 2018*. Tvořivá dramatika, 2018, roč. 29, č. 2, s. 11–14. ISSN 1211-8001
- REZKOVÁ, Kateřina. *Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel?* Dětská scéna, č. 37, textová příloha Tvořivé dramatiky, 2012, roč. 23, č. 1, s. 10–19. ISSN 211-8001
- RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my: převod literárního díla do loutkového divadla*. Praha: ÚKVČ; Hradec Králové: KKS Hradec Králové, 1985. ISBN neuveden
- RICHTER, Luděk. *Praktická dramaturgie v kostce*. 1. vydání. Praha: Společnost pro pěstování divadla pro děti a mládež, 2003. ISBN 80-902975-1-X
- RODOVÁ, Veronika. *...z veřejné diskuse o představeních 4. bloku*. Deník Dětské scény, 2016, č. 5, s. 109. (ISSN nemá)
- ŠÁRIK, Ľubo. *Oáza tvorivosti*. Javisko, 2017, č. 3, s. 4. (ISSN nemá)
- ŠÁRIK, Ľubo. *Pochovajte ma za lištu*. Listy detskej Tálie, 2016, č. 3. (ISSN nemá)
- SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0375-0
- ŠIŠKOVÁ, Marica. *Pochovajte ma za lištu*. Dětská scéna, 2017, č. 2. ISSN 211-8001
- SLAVÍK, Miroslav. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem*. 1. vydání. Praha: IPOS-ARTAMA. 1996. ISBN 80-7068\_094\_6
- SOMERS, John. *Jak si učitelé vybírají látku pro hodiny dramatické výchovy?* Tvořivá dramatika, 2000, roč. 11, č. 1, s. 6–8. ISSN 1211-8001
- ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra herectví a děti: některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Diplomová práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra dramatické výchovy. Vedoucí práce doc. Eva Machková. Praha: 2002.
- SPOLIN, Viola. *Theatre Games for Rehearsal: A Director's Handbook*. Updated edition. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2010. ISBN 978-0-8101-2749-4
- SPOLIN, Viola. *Theatre Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1986. ISBN 0-8101-4003-9

- SPOLIN, Viola: *Improvisation for the Theater: a Handbook of Teaching and Directing Techniques*. 3rd. Ed. Wilsed and Taylor Publishing Services, 1999. ISBN 0-8101-0018-5
- STANISLAVSKIJ, Konstantin S.: *Hercova práca*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1953. (ISBN neuvedeno)
- STRMISKOVÁ Tereza. ...*Z diskusního klubu pro seminaristy o představeních 1. bloku*. Deník Dětské scény, 2013, č. 3, s. 67. (ISSN nemá)
- STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno. Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0
- ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- TCHELIDZE, Denisa. *Hodnotenie odbornej poroty*. Listy detskej Tálie, 2017, č. 3. (ISSN nemá)
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vydání. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7
- VACHKOVÁ, Iva. ...*Z veřejné diskuse*. Deník Dětské scény, 2016, č. 3, s. 76. (ISSN nemá)
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie; dětství dospělost a staří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VELTRUBSKÁ, Ivana: *Divadlo očima dětí*. 1. vydání. Praha: ARTAMA, 1994, ISBN 80-7068-064-4
- VOSTRÝ, Jaroslav. *Scénické působení a zrcadlové neurony*. DISK, 2009, číslo 28, s. 7. ISSN 1213-8665 (AMU)
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 3. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7
- VÝROST Josef; SLAMĚNÍK Ivan: *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-90-247-1428-8
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. revid. a aktual. vydání. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-7068-286-9 (NIPOS)

- ZBORNÍK, František. *Dětská scéna s číslem 43, aneb Volání po vyprávění příběhu*. Tvořivá dramatika, 2014, roč. 25, č. 2, s. 24–26. ISSN 1211-8001

## **Prameny**

Archiv autorky

## Příloha 1

### Konkrétní příklady studentských dramaturgicko-režijních koncepcí, upravených na základě vhodně položených otázek

Pro víkendový seminář na Katedře výchovné dramatiky DAMU si studenti měli předem připravit dramaturgicko-režijní koncepci pohádky *Perníková chaloupka*. Seminář byl otevřen studentům všech ročníků prezenčního i dálkového studia. Skupina tedy byla složená ze studentů s různou úrovní zkušenosti práce na inscenaci.

Studenti si mohli sami vybrat věkovou kategorii skupiny, se kterou by na koncepci hypoteticky pracovali. Své koncepce pak prezentovali ostatním, kteří měli možnost se jich na cokoliv zeptat. Vybírám několik příkladů, které ukazují nejčastější problémy, se kterými se studenti při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce potýkají a popisují, jak na základě konkrétních dotazů své koncepce upravili (za pomoci skupiny a mého vedení) do funkční podoby.

#### Téma chybí anebo je příliš obecné

Studentka Š. poslala následující koncepci (uvádím zkrácenou verzi):

*Příběh postavený trochu na hlavu, z pohledu staré perníkářky.*

*Co se dělo, aneb trochu historie:*

*Výroba perníku byla dost složitá a recept si každý perníkář chránil. Perník se směl vyrábět jen s cechovním povolením. Vzhledem k ceně koření byl perník velkým luxusem. (Za husitských válek výroba přechodně poklesla, perníkářství bylo kritizováno v souvislosti s potíráním karbanu a hry v kostky o perník.) Ubohá stará vdova po perníkáři nesmí sama péct perník, ale je to jediná obživa, kterou má. Peče tedy tajně v lese. Po perníku jdou děti ze vsi (dorážení dětí, kradení perníku, honička). Perníkářku to dohání k zuřivosti a posouvá svou chaloupku dál od vsi, až se schová v hlubokém lese. A i tam se objeví děti (Jeníček s Mařenkou).*

*Dvě části. První tvoří setkání Jeníčka a Mařenky s perníkářkou, podle pohádkové verze, kdy Jeníček je uvězněn a Maruška musí babě sloužit. Druhá složená*



*z reminiscencí, které vyvolávají obyčejné předměty, které Maruška při uklízení bere do rukou (šátek perníkářky, tabatěrka jejího muže...).*

V citované koncepci chybí pojmenování tématu. Uvádím tuto koncepci proto, že se nejedná o ojedinělý případ, naopak se na mnou vedených seminářích (a ne- zřídka i při sledování inscenací na přehlídkách) velice často setkávám s tím, že se studenti (tvůrci) nechají strhnout snahou o zajímavé převyprávění příběhu, ale unikne jim, že příběh nic nesděluje (a v tomto konkrétním případě ani nijak nekončí). Studentka tedy byla opětovně vyzvána, aby promyslela odpověď na otázku „O čem?“ a na základě této odpovědi si připravila i odpověď na otázku „Co se stane na jevišti?“ (její odpověď uvádím zkrácenou):

*Takže o čem to je? Je to dost děsivý horor o předsudku, taková výzva ke kritickému myšlení.*

Z odpovědi je patrné další nepochopení, ke kterému často dochází, kdy studenti na otázku „O čem?“, odpoví: je to horor, je to pohádka – často tedy definují žánr nebo formu. Ani „výzva ke kritickému myšlení“ neodpovídá na otázku „O čem?“

*Co se tam stane?*

*Začne to jako klasická pohádka, velmi jednoduše, Jeníček s Mařenkou zabloudí, obá- vají se ježibaby, co žere děti, která prý v tom lese žije. Jeníček se ptá Mařenky, jak taková ježibaba vypadá. Mařenka popisuje nejděsivější Medúzu kříženou s tasemnicí, a zároveň se v jiné části jeviště objeví velmi pohledná a úpravná perníkářka. Líčení Marušky je v rozporu s tím, co perníkářka dělá nebo jak vypadá („Má vlasy děsivě rozcuchané“ – perníkářka si upraví bílý čepeček na učesané hlavě... atp.) Maruška s Jeníčkem se ztrácejí mimo centrum pozornosti (do tmy), scénu převezme perní- kářka. Představení postavy perníkářky a vyšperkování chaloupky perníky, její radost, že má napečeno vzdor nařízení.*

*Tři kroky do propasti – zase by se muselo zjistit, co funguje, ale po každém posunutí chaloupky-štaflí by perníkářka ztratila cosi ze svého úpravného vzhledu a přiblížila by se Medúzotasemnici. Děti ji obtěžují, dorážejí, kradou perníčky a ona je honí. Při ho- ničce ztratí čepeček a rozcuchá si vlasy – atd. Jeníček s Mařenkou loupají perníček a*

vzteklý výkřik perníkářky „Já je snad zabiju!“ je přesvědčí, že jim jde o život. Jsou honěni, lapeni, vězněni. Pak se jim téměř podaří utéct, ale jsou při útěku přistiženi perníkářkou. Vystresované děti šoupnou perníkářku do pece. Stupňující se hluk tvořený na Orfovy a jiné nástroje ostatními dětmi naráz ustane, Jeníček s Mařenkou zůstanou ve vyděšeném štronzu: „Co jsme to provedli?“

*Pro tu reminiscenci by šlo použít hlasy věcí. Do popředí vstupují postupně děti s předměty, které perníkářka ztratila při své proměně z úhledné paní na ježibabu a mluví za ty věci. Promluvy tvoří znovu obraz hezké, spořádané perníkářky. A tady také může zaznít něco z té perníkářské historie.*

Další část práce na koncepci probíhala naživo přímo na semináři, kde jsme se společně s ostatními studenty snažili společně najít další zpřesnění tématu, protože velice obecně formulované téma: předsudky, při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce studentce nepomáhalo. Ani další studentčiny návrhy: „Nic není černobílé“ či „Nesud' podle předsudků“ nenabízely konkrétnější uchopení. Pokusili jsme se téma formulovat pomocí otázky, ta nakonec zněla: „Kam až (mě) předsudky mohou zavést?“ Tato otázka vyvolala zajímavou rozpravu a společně jsme načrtli následující koncepci:

*Děti ve vesnici poslouchají, jak rodiče očerňují perníkářku, chovají se k ní podle toho.*

*Perníkářka ustupuje do lesa.*

*Děti se ztratí, potkávají perníkářku, sní jí perník, chovají se k ní ošklivě.*

*Perníkářka řekne: „Já vás zabiju!“*

*Na základě předsudků / dezinformací tomu uvěří, zabijí ji.*

*Pak nacházejí předměty, podle kterých pochopí, že to byla hodná paní...*

*Jeníček s Mařenkou zůstanou ve vyděšeném štronzu „Co jsme to provedli?“*

Zpětně hodnotím, že klíčovou otázkou v tomto případě bylo: „Jakou otázku / otázky si má divák pokládat po shlédnutí naší inscenace?“, protože právě tím je možné definovat téma dostatečně konkrétně. Viz výše uvedený příklad, kdy došlo (kladením otázek) k následující transformaci:

Horor o předsudku → Nesud' podle předsudků → „Kam až mě předsudky mohou zavést?“

Právě poslední tázací věta byla spouštěčem nápadů, jak vlastně příběh vyprávět.

### **Téma se neprojeví v koncepci**

Student J. si pro svou koncepci Perníkové chaloupky formuloval téma v jedné větě takto: Mateřské pouto je za všech okolností nejdůležitější. Student vytvořil následující scénosled:

*Jeníček je drzý, nemotorný, k ničemu.*

*Macecha + táta: „Tak dost, jdeš!“*

*Mařenka ho obhajuje, vyženou ji taky.*

*Otec obrátí a jde děti hledat, objeví je.*

*Ježibaba chce upéct Mařenku.*

*Jeníček se „obětuje“, aby Mařenku zachránil.*

Na semináři se celá skupina pokoušela zjistit: *Jakým způsobem se téma (mateřské lásky) projeví v navrženém příběhu?* Na základě našich otázek si student J. uvědomil, že si sice definoval téma, ale nijak ho v příběhu nerozvedl. Ukázalo se, že ho zajímal vývoj Jeníčka jako postavy. Skupinu zaujal moment, kdy se Jeníček pro Mařenku obětuje. Společně jsme dospěli k následující DRK:

*Jeníček je drzý puberťák, nechce pomáhat, uteče z domova.*

*U ježibaby se má dobře, nemusí nic dělat, vykrmuje ho.*

*Mařenka ho jde hledat – když jí hrozí neštěstí, Jeníček si uvědomí, na čem záleží a zachrání ji.*

*Doma – posun ve vztazích, Jeníček pomáhá nebo alespoň „nedržkuje“.*

Tématem pak bylo: Co je v životě skutečně důležité?

(Odpovědí pro koncepci: Mezilidské vztahy jsou důležitější než vlastní pohodlí.)

## Hlavní postava neprojde vývojem

V dramaturgicko-režijní koncepci studentky A. byl jako hlavní postava označen otec. Tématem měla být manipulace s člověkem, otázka pro diváky zněla: „Poznáme, když s námi manipulují?“

Samotná koncepce pak byla velmi stručně nastíněna takto:

*„Detektivní příběh – děti se probudí v lese do temné noci, postupně zjišťujeme, jak se tam ocitli, co se jim stalo. Retrospektiva: macecha je na ně zlá, nemají co jíst, nutí otce, aby děti vyhnal. Otec je má rád, ale je neprůbojný, a tak je vyžene.“*

Otázky skupiny ke koncepci se pak vesměs týkaly toho, proč otec děti vyžene? Jaká je jeho motivace? Čím se nechá přesvědčit? Jak macecha manipuluje otcem? V původní koncepci zcela chyběl oblouk vývoje postavy otce, který měl být hlavním hrdinou příběhu.

Po diskusi jsme načrtli tuto koncepci:

*Macecha ze sebe dělá chudinku, oběť.*

*Nenavaří, ale tvrdí, že se celý den dřela, navařila a děti všechno snědly a nic nenechaly.*

*Macecha neuklízí, ale tvrdí, že celý den uklízela a děti udělaly nepořádek... atd.*

*Macecha používá pasivně agresivní styl komunikace, věty jako: „já se tak snažím“, „chci jim jen dobře“ „možná jsem na ně až moc hodná“.*

*Otec zakročí a děti vyžene je.*

*Pak doma zjišťuje, že není navařeno, není uklizeno...*

*Vyžene macechu a jde hledat děti (najde je těsně předtím, než vlezou do chaloupky k Ježibabě a tím je vlastně zachrání?).*

Při práci na této koncepci byly tedy pro nás nejdůležitější otázky týkající se hlavní postavy a tvorba oblouku postavy pomohla tvorbě oblouku celé inscenace.

Obdobně studentka T., která hlavní myšlenku dramaturgicko-režijní koncepce pojmenovala „Nezáleží na prvním dojmu“ a za hlavní postavu zvolila oba

sourozence Jeníčka i Mařenku, nezážíla ve své koncepci důsledně jejich proměnu a vývoj.

Původní koncepce byla prezentovaná jako „klasický příběh Jeníčka a Mařenky, jen děti nejdřív mají Macechu rádi, protože je hezká. Když utíkají před Ježibabou a Dědkem, potkají jinou babičku, která vypadá podobně jako Ježibaba – budou jí věřit? Jeníček nepřemýšlí a poprosí ji o pomoc – pomůže jim.“

Po vyslechnutí koncepce nás se studenty nejvíc zajímalo, jestli příběh, ve kterém Jeníček nepřemýšlí a někoho poprosí o pomoc a on mu shodou okolností pomůže, opravdu komunikuje téma „Nezáleží na prvním dojmu“, když ze strany Jeníčka nejde o vědomou volbu a o rozhodnutí na základě nějaké předchozí zkušenosti, ale pouze o náhodu. Přemýšleli jsme tedy nad vývojem Jeníkova myšlení a nad nějakou předchozí zkušeností, kdy by mu naopak na prvním dojmu záleželo. Společně jsme načrtli příběh:

*Na pohřbu maminky se objeví dvě ženy: Sousedka – ošuntělá, ale milá, a Macecha – načančaná.*

*Dětem se líbí Macecha, rozdává jim dobroty – pak teprve děti pochopí, že je zlá.*

*Když bloudí v lese – potkají Sousedku, která jim nabízí, že můžou přespat u ní v nuzné chaloupce.*

*Hned vedle stojí cukrárna, odkud na ně mávají Ježibaba a Dědek.*

*Vyberou si cukrárnu – pak je Ježibaba a Dědek začnou honit.*

*Sousedka jim opět nabízí pomoc.*

*Děti si uvědomí, že se u Macechy nechaly oklamat vzhledem a že ani volba cukrárny nebyla nejšťastnější.*

*Děti se jdou schovat k Sousedce do nuzné chaloupky.*

*Přichází tatínek – hledá je (dobrot od Macechy se přejedl).*

*Sousedka uvaří obyčejnou polévku / dá jim obyčejný chleba – Mňam!*

Opět nám pomohly otázky ohledně motivace postav. *Proč se jednou děti rozhodnou nějakým způsobem? Jakou zkušeností musí děti projít, aby se rozhodly jinak?*

Společně jsme si pojmenovali, že chceme-li na závěr nabídnout divákům řešení, které funguje (není dobré nechat se oklamat vzhledem), musí v příběhu něco nefungovat (děti se nejprve vzhledem oklamat nechají).

Potvrdilo se to i v koncepci studentky M., která si jako téma zvolila: Sourozenská pospolitost, která překoná všechny nástrahy.

Ve studentčině koncepci se nedařilo toto téma zajímavě uchopit, protože v jejím příběhu měli Jeníček a Mařenka dobrý vztah už od začátku, neměli mezi sebou žádný konflikt, jejich vztah byl stejný na začátku i na konci. Shodli jsme se, že aby téma bylo jasné, musí mít děti nejdřív nefunkční vztah a díky překážkám objevit spolupráci a soudržnost. Otázky ohledně oblouku postavy byly tedy vodítkem i v tomto případě.

Věřím, že výše uvedené příklady jasně ilustrují, jakým způsobem vhodně zvolené otázky mohou pomoci tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce.

## Příloha 2

### Divadelní background autorky práce

Pro pochopení kontextu myšlenkového východiska práce bych ráda čtenářům velice stručně nastínila vybrané divadelní zkušenosti, které vnímám jako formativní:

Mou vůbec první divadelní zkušeností byl „*Detský divadelný súbor Vitalit*“ – později „*Za šeckí drobné*“, pod vedením manželů Vierky a Martina Ralíkových, který jsem navštěvovala od svých pěti do osmnácti let. Tato zkušenost výrazně určila můj způsob uvažování o tvorbě divadelní inscenace, jelikož jsme jako soubor byli vedeni k tomu, abychom se naučili o divadle přemýšlet. Nejdůležitějším bylo inscenaci společně tvořit, nejen pouze hrát.

*Studium herectví KALD* – vedoucím našeho ročníku byl Miroslav Krobot, který se nás především snažil naučit „jednat v situaci“ a porozumět jí.

Semestr na *Rose Bruford's College* nedaleko Londýna zaměřený na tvorbu tzv. „devised“ projektů.

Z mých dalších hereckých zkušeností vybírám 1,5 roku trvající angažmá v souboru *Stella Polaris* v Norsku. Tento divadelní soubor se ve velké míře věnuje *práci s neherci* (s dětmi, dospívajícími, imigranty, lidmi bez divadelních zkušeností).

#### Inscenační tvorba s dětmi a neherci:

##### „*Rozpovid*“

Autorská inscenace, projekt ND+ (Národní divadlo) se skupinou ukrajinských a českých teenagerů, společně s Adamem Krátkým, 2022.

##### ***Letní divadelní dílny v Galantě***

Šlo o denní divadelní tábor pro děti ve věku 8-14 let. Pracovali jsme 10–14 dnů (v závislosti na ročníku) 6–8 hodin denně. Pokaždé vznikla divadelní inscenace, která se jednou nebo dvakrát prezentovala veřejně:

2010 – 1. ročník: *HRA*, na motivy *Romea a Julie*, společně s Vladislavou Plančíkovou

2011 – 2. ročník: *Alenka v říši divů*, integrační projekt, kterého se účastnili také mentálně postižení klienti domova sociálních služeb Galanta

2012 – 3. ročník: *Panoptikum pana Giacomma*, na motivy povídky Jana Weisse, společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou)

2013 – 4. ročník: *Dívka s pomerančí*, na motivy novely Josteina Gaardera, společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou)

### **Kolora 01**

Rozsáhlý site-specific projekt v bývalé textilní továrně v Semilech. Společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou), 2011

### **„Za 3 minuty to jede“**

Soubor dospělých neherců, vedených společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou)

2014 – „Veřejná Jenerálka“, site-specific projekt

2015 – „My to s tebou myslíme dobře“, absurdní drama na motivy Havlovy Vernisáže

2016 – „Nejlepší ze všech světů“, na motivy stejnojmenného románu Ireny Brežné

2017 – „Ošklivec“, podle M. von Mayenburga, s využitím techniky ViewPoints

2022 – „A ruce máš umytý?“, autorská inscenace využívající prvky site-specific a imerzivního divadla

### **Pedagogická činnost:**

#### ***Pedagogická činnost na Katedře výchovné dramatiky DAMU***

Volitelný seminář „Režie v dětském souboru“ od r. 2014, zaměřený na tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce

Asistence při tvorbě studentských divadelních projektů (2017 – současnost)

„Herecká propedeutika“ pro studenty magisterského programu (r. 2018 / 2019), společně s Anežkou Petrovou (Navrátilovou)



„Divadelní projekt“:

- 2019 / 2020 společně s Jakubem Folvarčným, inscenace: *Plechová Mína* (na motivy novely Pavla Hrnčíře)
- 2021 / 2022 společně s Adamem Krátkým, autorská inscenace: *Sedmnáct nula nula*
- 2022 / 2023 work demo autorského projektu o autismu

***V ateliéru ArchaLab Divadla Archa***

2015 – divadelní workshopy pro děti v divadle Archa

2017 – workshop pro pedagogy, Zlatá priadka 2017

## Příloha 3

### Otevřený dotazník

- Co pro tebe znamená DRK?
- Jaké otázky si při tvorbě DRK kladeš?
- Jak tyto otázky hierarchizuješ?
- V jakém pořadí si tyto otázky kladeš?
- Jak s nimi v procesu tvorby DRK nakládáš:
  - Které otázky si kladeš ty sám / sama?
  - Které otázky kladeš souboru?
  - Jakým způsobem tyto otázky souboru kladeš (verbálně anebo hrou / cvičením?)?
- Jaké kroky při tvorbě DRK volíš?
- Jaká je posloupnost těchto kroků?
- Co považuješ za nejpodstatnější při tvorbě DRK?
- Kterým všem oblastem se při tvorbě DRK věnuješ?
- Jestli a jak zapojuješ soubor do tvorby DRK?
- Jestli a jak testuješ funkčnost DRK?
- Kolik času věnuješ přípravě DRK?
- V jaké fázi inscenačního procesu k tvorbě DRK přistupuješ?
- V čem myslíš, že je tvůj přístup specifický?
- Co bys poradil začínajícímu tvůrci, který pracuje na své DRK?

## Příloha 4

### Přehledný seznam otázek, které vyplynuly z výzkumu

Ráda bych čtenářům nabídla přehledný seznam otázek, které si současní tvůrci pokládají při tvorbě dramaturgicko-režijní koncepce. Zatímco přímo v textu disertační práce (na konci jednotlivých kapitol) byly otázky přepsány tak, jak je formulovali samotní tvůrci (při zachování jazyka dotazovaného tvůrce), pro účely přehlednosti zde otázky sjednocuji jazykově a tematicky tak, aby nabídnutý seznam mohl lépe sloužit jako praktická pomůcka pro další inscenátory. Seznam otázek ale vychází z kapitol disertace, zachovávám proto stejné členění.

#### „Proč?“

- Proč to já osobně dělám?<sup>151</sup>
- Jak skupinu vést, aby byla výsledkem kvalitní inscenace a aby to byl zároveň plnohodnotný pedagogický proces?
- Jak připravit inscenaci (a její dramaturgicko-režijní koncepci) na tělo konkrétnímu souboru?

Jak s členy skupiny pracovat, aby se na tvorbě koncepce spolupodíleli a koncepci vzali za svou?

Jaký přístup zvolím, aby si na co nejvíce nápadů mohli členové skupiny přijít sami?<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Ačkoliv může otázka „Proč?“ působit abstraktně a obecně, pedagogové se shodovali, že její poctivé a upřímné zodpovězení je pro dlouhodobou práci v tomto oboru klíčové. A právě ono znovu nalézání smyslu je tím, co je samotné motivuje k další práci, aby byli následně schopni motivovat i své žáky. Pedagog může mít nastavené všechny cíle „správně“ (s ohledem na věk, složení, zájmy skupiny), vytratí-li se, ale jeho osobní zanícení, žádná z dalších (více praktických) otázek mu v procesu neposlouží.

<sup>152</sup> Když bychom vycházeli (v textu práce již zmiňované metody objevování, jak ji popisuje George Petty), bylo by možné seznam konkretizovat na:

- Mají členové skupiny všechny podstatné znalosti a dovednosti, které budou potřebné?
- Jsou členové skupiny schopni úkol splnit? Jestli ne, proč?
- Jak umí samostatně pracovat / Jak mě (pedagoga) k tomu potřebují?

- Jak děti nadchnout (pro téma, pro práci na inscenaci, pro tvorbu jednotlivých kroků koncepce)?
- Jaké cíle si stanovují samotné děti?

### „S kým?“

- Co/čemu chci skupinu touto inscenací naučit (lidsky či divadelně)?  
Čím si členové skupiny potřebují projít (lidsky či divadelně)?

### Sociálně osobnostní otázky:

- Jak dobře znám členy souboru? Co bych o nich chtěl/a zjistit?  
Jak dobře se členové souboru znají navzájem? Co by o sobě chtěli zjistit?
- Jaký jsme kolektiv?  
Jak si členové skupiny věří navzájem? Jakou má soubor důvěru ve mně jako pedagoga/režiséra?
- Jak mohu budovat či dále posilovat prostředí důvěry a bezpečí ve skupině?
- Co všechno si mohu (vůči členům skupiny, s členy skupiny) dovolit?
- V čem je konkrétní dítě dobré? Co mu jde?
- V čem může konkrétní dítě vyniknout? V čem potřebuje konkrétní dítě podporu?

### Divadelně umělecké otázky:

- Jaká je divadelní zkušenost skupiny? (divácká X praktická?)
- Jaká je úroveň divadelních a literárních dovedností členů skupiny?
- Jaké je aktuální směřování uměleckých zálib a četby ve skupině?

### Jiné otázky:

- Kolik členů má skupina?
- Jaké je rozložení skupiny: chlapci X děvčata?
- V jakém věku jsou členové skupiny? Co je pro tento věk typické?  
Jak jsou děti vyspělé (věkově/sociálně)?

## „Kdo?“

Otázky vycházející z kapitoly: „Kdo je ideální tvůrce?“

- Jsem dostatečně otevřen nápadům skupiny?
- Jsem schopen kdykoliv opustit svou přípravu/představu?
- Naslouchám signálům skupiny?
- Naslouchám své intuici?
- Dávám členům skupiny dostatek prostoru, aby ovlivnili podobu koncepce (a následně inscenace)?
- Jakým způsobem dojdeme ke konsenzu? Budeme hlasovat? Má někdo právo veta?
- Vysvětluji skupině dostatečně svá rozhodnutí?
- Nevystupuji příliš autoritativně?

Otázky vycházející z kapitoly: „Kdo je skutečným autorem?“ vedoucí k co největšímu spoluautorství dětí:

- Rozumí členové souboru tomu co a proč děláme?
- Proč? – u všeho.<sup>153</sup>  
Kladou si děti samy otázku „Proč?“? Jak je k tomu dovést?
- Vedu děti ke kritickému myšlení?
- Umí děti vyjádřit/obhájit svůj názor? Vyžadují to po nich?
- Vedu děti k tomu, aby uměly dávat i přijímat zpětnou vazbu (od pedagoga i ostatních členů skupiny, posléze od diváků či poroty)?
- Vedu děti k pochopení posloupnosti a provázanosti jednotlivých kroků tvorby inscenace?
- Funguje to (koncepce, situace, scénografie, kostým...)? Proč ano? Proč ne?  
Jak to udělat, aby „to“ fungovalo?
- Rozumí děti tomu, co je dramatická situace, oblouk situace, konflikt, jednání a jak je vytvořit?

---

<sup>153</sup> V tomto případě je otázka „Proč?“ pokládána dětem, s cílem vést je k hlubšímu uvažování o problematice.

„O čem?“

Téma

- Jaké problémy skupina aktuálně řeší? Co děti štve? S čím si neví rady?  
Jaké otázky si právě teď klade soubor?  
Jaké máme potřeby? Co právě teď chceme?
- Jak pro konkrétní téma získat děti?  
Je jim blízké? Oslovuje je? (Setkaly se děti v životě s něčím podobným? Znají někoho takového?)
- Ukazují dětem různé úhly pohledu na téma?

Předloha

Praktické otázky pro výběr předlohy:

- Jsou děti schopné přinést kvalitní text? Jak je k tomu vést?
- Čtou děti v souboru? Jak děti nadchnout pro čtení?
- Má předloha potenciál pro dlouhodobou práci?  
Je debata o ní živá? Vyvolává diskusi? Vyvolává otázky? Baví je?  
Zasáhla předloha skupinu? Je předloha něčím vzrušující?  
Jaké hádanky předloha nabízí? (Co bylo předtím? Co bylo potom?)
- Má soubor po přečtení nápady, které by bylo možné využít v inscenaci či pro tvorbu DRK?  
Objevují se spontánně po přečtení předlohy představy / obrazy scénické realizace?
- Co děti bude zajímat za rok?  
Nebude je to brzy nudit? X Není to příliš složité?  
Je v plánu reprízování?
- Není předloha příliš dějově náročná či textově rozsáhlá? Přečtou ji všichni členové souboru?
- Jak předlohu souboru přiblížit, jak jej pro ni ideálně nadchnout?

Je možné děti seznámit je s celou předlohou? Je vhodné vybrat pouze některé části, případně které?

- Kdo rozhodne, kterou předlohu budeme inscenovat? Pedagog? Soubor? Jakým způsobem se rozhodne o výběru předlohy? (Hlasováním? Má někdo právo veta?)

#### Práce s předlohou

- Co je pro nás tématem předlohy? Co je ZA tím příběhem? O čem je předloha a o čem má být inscenace? Čím jsem my jako skupina specificky propojení s tématem?
- Jak byste vyjádřili jednou větou, o čem je pro vás příběh (tak abyste nepopisovali děj)?
- Která část v knize, situace, případně dialog, jsou pro nás velmi důležité, podstatné pro náš příběh a proč?
- Kdo by v našem příběhu neměl na jevišti chybět a proč?
- Jak bychom graficky znázornili dramaturgickou stavbu či oblouk inscenace?
- Které situace jsou nejvíc dramatické? Kdy dochází k největšímu konfliktu? Zlomu?
- Jaké jsou postavy? Jak se chovají? Jak reagují? Jaké jsou jejich motivace?
- Nenecháváme se strhnout příběhem? Neilustrujeme příběh?

#### Scénář

- Kdy začneme pracovat na scénáři? Před začátkem zkoušení? V průběhu? Po nějaké době zkoušení?
- Jakým způsobem se bude skupina podílet na vzniku scénáře? Aktivně ho sama vytvoří? Pasivně (se jí inspiruji)?
- Kdo zapíše finální podobu scénáře?
- Je někdy scénář finální a neměnný?

#### Obsazení

- Kdo rozhoduje o obsazení? Pedagog? Skupina? Mohou si členové skupiny sami říct?
- Kdy se obsazení rozhodne?

## „Jak?“

- Jaká divadelní forma posílí tematické vyznění inscenace?
- Jakou divadelní formu si potřebuje soubor zkusit (z hlediska pedagogických potřeb, divadelní zkušenosti)?

Která forma bude soubor zajímat a bavit?

Který nápad je nejvhodnější pro tuto konkrétní skupinu?

Seznamuji soubor průběžně s různými technikami a formami divadla, aby měly děti dostatečný přehled o možnostech formy a mohli je aktivně nabízet?

### Prakticky při tvorbě:

- Jaký scénický obraz se (mně/dětem) spontánně vynořil při čtení předlohy?
- Jaké barvy/předměty „vidíte“ na jevišti?
- Jak byste vyřešili první obraz inscenace?
- Jaké možnosti inscenačního řešení nabízí některá z klíčových scén?
- Jsem dostatečně vnímavý k „náhodám“, které se mohou v průběhu zkoušení objevit? Vidím jejich potenciál?
- Vytvářím podmínky, které mohou vést ke spontánní hře dětí, jež by mohla být inspirací?

### Scénografie a kostým

- Komunikuji scénografie a kostým téma?
- V čí kompetenci je tvorba scénografie a kostýmů?
- Předám členům souboru výběr kostýmů jako součást práce na roli?
- Nabízím jiné možnosti, vysvětluji jejich přínos a rozšiřuji možnosti přemýšlení souboru nad scénografií a kostýmem?
- Dostatečně využívám jeden nápad? Jeden prvek?
- Umím pohlídat vizuální jednotnost inscenace?

### Jiné

- Jaké jsou obecnější významy divadelního prostoru (umělost/reálnost)? Jaké možnosti nabízí divadelní prostor ke komunikaci s prostorem světa? Jsme s ním v kontaktu? Vztahujeme se k němu?



- Jak mohu kreativně uchopit různá omezení (technické, prostorové, materiálové, finanční)?

### „Kdy?“

- Kdy začít/ukončit:
  - hledání / seznamování / testování a výběr tématu a předlohy
  - tvorbu dramaturgicko-režijní koncepce (návrh inscenačního klíče; volbu žánru a formy; návrh scénografie, kostýmů, hudby; dramaturgické zásahy a práce na scénáři, ...)
- Kdy přejít do realizační fáze?
- Kdy je inscenace „hotová“?
- Ještě nás to baví?<sup>154</sup>

### „Pro koho?“

- Pro koho budeme inscenaci hrát? Jaká je naše cílová skupina?
- Jak vytvořit inscenaci, která má smysl nejen pro nás?
- Je inscenace (její hlavní myšlenka, motivace postav, sdělení) pro diváky srozumitelná?
- Jaké poselství (myšlenku) chceme předat divákovi? Nad čím chceme, aby se diváci zamýšleli?
- Jaká je aktuální společenská či politická situace? Kam ji chceme posunout?

---

<sup>154</sup> Tento možná nenápadný dotaz v sobě zahrnuje zcela zásadní potřebu pocitu radosti, kterým by měl být proces tvorby ideálně v co největší míře prostoupen. Úplně první otázkou (pro připomenutí) bylo „Proč to dělám?“. Vzhledem k dalším otázkám ohledně pedagogických cílů, smysluplnosti práce, připomenutím osobnostně-rozvojového potenciálu členů skupiny skrze tvorbu inscenace atd. by se mohlo zdát, že všechny odpovědi pedagogů na tuto stěžejní otázku jsou velice sofistikované a promyšlené. Ráda bych zde zdůraznila, že stejně důležitou odpovědí na otázku: „Proč to vlastně dělám?“ je pro pedagogy také: „Protože mě/nás to baví“. A pokud se tento rozměr radosti začne vytrácet, smysluplnost ho bohužel dokáže nahradit jen na určitý čas. Dotazovaní tvůrci, kteří působí na poli dětského divadla dlouhodobě mají společný právě tento rys: jejich práce je pořád baví. Je určitě výhodné pokládat otázku: „Ještě nás to baví?“ i souboru a hledat odpověď společně. Případně se spolu pokusit přijít na to, co je možné udělat pro to, aby nás to bavilo?

## Příloha 5

### Doplňující otázky z praxe

Ačkoliv by se seznam otázek, které vyplynuly z výzkumu, mohl jevit jako dostatečný, na základě svých poznatků z praxe<sup>155</sup> mám potřebu některé otázky doplnit, komentovat a zmínit i několik dalších otázek, které tvůrci nepojmenovali.

Jelikož se jedná o mé osobní zkušenosti, které nebyly předmětem výzkumu, uvádím je jako přílohu k vědecké práci.

- **O čem to je? (Jednou větou)**

Otázka „O čem?“ samozřejmě pedagogy položena byla. V praxi se ale velice často stává, že studenti nabídnou jako odpověď jedno podstatné jméno či slovní spojení (např.: předsudky, síla lásky, apod.). Na seminářích, které vedu, se ukázalo, že takto formulované téma je pro přípravu dramaturgicko-režijní koncepce příliš obecné a nepomáhá tvůrci při přípravě koncepce. Proto důsledně na seminářích trvám na tom, aby studenti formulovali téma v *jedné větě* (stejný postup volí nezávisle na mé zkušenosti i Marica Šišková).

Osobně preferuji definovat si *hlavní myšlenku*, kterou vnímám jako *konkretizaci tématu*. Myšlenka je nutně vyjádřena jako věta, zatímco téma by mohlo opravdu znít jednoslovně: téma „války“, a nebylo by to sice nesprávně, ale tvůrce by to dál nevedlo.

Konkrétní příklady příliš obecné formulace tématu (a změny do podoby jedné věty) jsou uvedeny v *příloze 1* (Konkrétní příklady studentských DRK).

- **Jakou otázku si má divák pokládat po zhlédnutí naší inscenace?**

Výhodným se v praxi ukázalo *formulovat hlavní myšlenku jako otázku*. (Doporučuje to i Silva Macková.<sup>156</sup>) Např. při práci na inscenaci *Ošklivec* (více viz *příloha 2*) se

---

<sup>155</sup> Především pedagogické vedení volitelného semináře zaměřeného na tvorbu DRK (popsáno v příloze č. 1).

<sup>156</sup> MACKOVÁ, S., *Dramatická výchova*, s. 137.

nabízelo pro přípravu dramaturgicko-režijní koncepce rozpracovat téma identity. To ale může být nahlíženo z nejrůznějších aspektů a při výběru nejdůležitějších situací nám nepomáhalo (protože téma identity prostupovalo celou hrou a objevovalo se nějakým způsobem v každé scéně). Definovali jsme si tedy hlavní myšlenku: „*Okolí mě soudí na základě toho, jak vypadám.*“ Ta ale při další práci působila až moc návodně. Obávali jsme se, že bychom divákům od první scény sdělovali pořád dokola tu stejnou informaci. Teprve když jsme si hlavní myšlenku formulovali jako otázku: „*Do jaké míry můj vzhled určuje, kým vlastně jsem?*“, začala se nám dramaturgická příprava dařit.

Zároveň, jestliže je původní otázka formulována: *Jakou otázku si má divák pokládat po zhlédnutí naší inscenace*, vede inscenátory k tvorbě inscenace, která má potenciál rozdmýchat debatu, která může diváky přimět k položení si dané otázky i ve vztahu k sobě, ke svému životu. Konkrétně u *Ošklivce* by následné divácké otázky mohly znít: Jak by vypadal můj život, kdybych byla nesnesitelně ošklivá? Měli by mě mí blízcí rádi? Mají mě mí blízcí rádi i proto, jak vypadám? Atd.

V případě, že od začátku tvorby koncepce chceme, aby si diváci po zhlédnutí díla položili otázku, inscenace velice pravděpodobně nebude působit povrchním dojmem. Nebude divákům říkat, co si mají myslet (Na vzhledu nezáleží, důležité je, jaký člověk je. Anebo naopak: Je jedno, jaký člověk je, nakonec stejně záleží na vzhledu).

Samozřejmě by formulovaná otázka měla být co nejkonkrétnější. Otázka: „*Existuje láska?*“ nám při tvorbě příliš nepomůže. Ale třeba už: „*Existuje bezpodmínečná láska?*“ vybízí k dramatickým situacím.

Další příklady v *příloze 1* (Konkrétní příklady studentských DRK).

- **O kom?**

V úvodu disertační práce uvádím konkrétní příklad, kdy studentky po prezentaci svého divadelního projektu pojmenovaly jako hlavní postavu každá někoho jiného. Od této zkušenosti jsem studentům začala pro přípravu dramaturgicko-režijní koncepce zadávat, aby se rozhodli, kdo bude hlavní postavou.

Jelikož je téma neseno jednáním postav, je důležité si ujasnit, kdo je hlavním hrdinou.<sup>157</sup> Skrze koho budeme hlavní myšlenku zobrazovat? Když inscenujeme Perníkovou chaloupku, může být hlavním hrdinou dvojice dětí, ale také může být hlavní hrdinkou Mařenka. Anebo Jeníček. Anebo Ježibaba. Anebo jejich rodiče. Anebo děti, které se ztratí v lese a tuto pohádku si vypráví.

Existuje možnost kolektivního hlavního hrdiny, ale pro studijní účely a přípravu dobře funkční koncepce se ukázalo jako mnohem výhodnější mít jasně určenou hlavní postavu. Jinak se mnohdy stávalo, že hlavním hrdinou měli být všichni, ale vlastně jím nebyl nikdo.

Pro funkčně vystavěnou dramaturgicko-režijní koncepci je potřeba, aby hlavní hrdina prošel proměnou, vývojem, musí se mu něco dít, musí jednat, musí se rozhodovat. Proč musí? Protože tím vytváří dramatickou situaci. Slovy Jana Císaře: „*Dramatickou situaci dramatu si lze představit také tak, že lidé, jichž se týká, sedí doslova na ostří nože. (...) stává se nesnesitelnou. (...) Je-li něco nesnesitelné, nedá se v tom žít. Takže nezbyvá než jednat, aby se nesnesitelné stalo snesitelným. Jednání postav v dramatické situaci dramatu je jednání, které usiluje řešit činem, skutkem. (...)*“ Postava v dramatické situaci musí za každou cenu jednat.<sup>158</sup>

Doplňující otázky k hlavní postavě:

- *Jakým projde postava vývojem?*
- *Je na začátku stejná jako na konci?*
- *Co se postavě děje?*
- *Co dělá postava, aby svou situaci změnila?*
- *Co postavu motivuje, aby jednala, jak jedná?*

Příklady toho, jak tyto otázky pomáhají při tvorbě DRK, jsou uvedeny v *příloze 1* (Konkrétní příklady studentských DRK).

---

<sup>157</sup> V postmoderním divadle je výše uvedená „nutnost“ pojmenování hlavního hrdiny a jeho vývoje zpochybňována, ale jde o vědomou volbu tvůrců. Na přehlídkách divadla hraného dětmi se setkáváme spíše s případy, kdy absence hlavní postavy vzniká spíše z nedotaženosti koncepce než ze záměru.

<sup>158</sup> CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie I*, s. 18–19.

Zároveň je důležité si uvědomit, že nejčastějším zdrojem divadla hraného dětmi je literární předloha – málokdy ale dramatická. Inscenace vznikají na motivy pohádek, povídek, mýtů... Tyto předlohy nemusí nutně obsahovat dramatickou situaci, jak je výše popsána. Proto je velmi často *nutné předlohu upravovat tak, aby koncepce „nesnesitelnou“ dramatickou situaci „na hraně nože“ nepostrádala*. A tím vytvořit pro hlavního hrdinu možnost jednat a rozhodovat se.

- **Co vidíme na jevišti? Co se stane na jevišti?**

Při slovní prezentaci dramaturgicko-režijní koncepce na semináři jsou studenti vyzváni, aby přečetli hlavní myšlenku v podobě jedné věty (ideálně tázací), pojmenovali, kdo je hlavním hrdinou a následně ostatním přítomným převyprávěli, co se děje na jevišti.

Nemají tedy vysvětlovat motivace či vnitřní pochody, pouze vypráví, k jakému jednání dochází. Zároveň pro co nejlepší diváckou představu popisují scénografii a kostýmy.

V mnoha případech dochází k tomu, že si student v průběhu vyprávění sám uvědomí nedostatky či nelogičnosti své koncepce. Dochází zde k zajímavému jevu, který není nepodobný tomu, když režisér vidí své představení poprvé současně s diváky a najednou se na ně dívá jejich (konceptí nezatíženýma) očima. Stejně tak se u vyprávění DRK najednou ukáže, že postava na začátku něco řeší, ale v průběhu děje to bez zjevného důvodu řešit přestane, že na začátku pojmenovaná hlavní myšlenka není ukotvena v situacích. Anebo se vyjeví čistě praktické problémy, kdy se u popisu scény zjistí, že přestavba z jednoho obrazu do dalšího by vyžadovala minimálně deset minut.

Zatímco všechny předchozí doplňující otázky byly spíše dramaturgického charakteru, tázáním se po tom, co konkrétně se děje na jevišti, dochází k přesunu na pole režijní. Právě jasně položená otázka: „*Co se děje na jevišti?*“, ideálně zodpovídaná nahlas někomu nezasvěcenému (bez znalosti předlohy, hlavní myšlenky atd.), umí velmi efektivně prověřit funkčnost DRK.

Tyto doplňující otázky dlouhodobě zadávám studentům pro přípravu DRK a nejen dle mého názoru, ale i na základě zpětné vazby od studentů soudím, že jsou pro tvorbu DRK nápomocné zásadním způsobem.

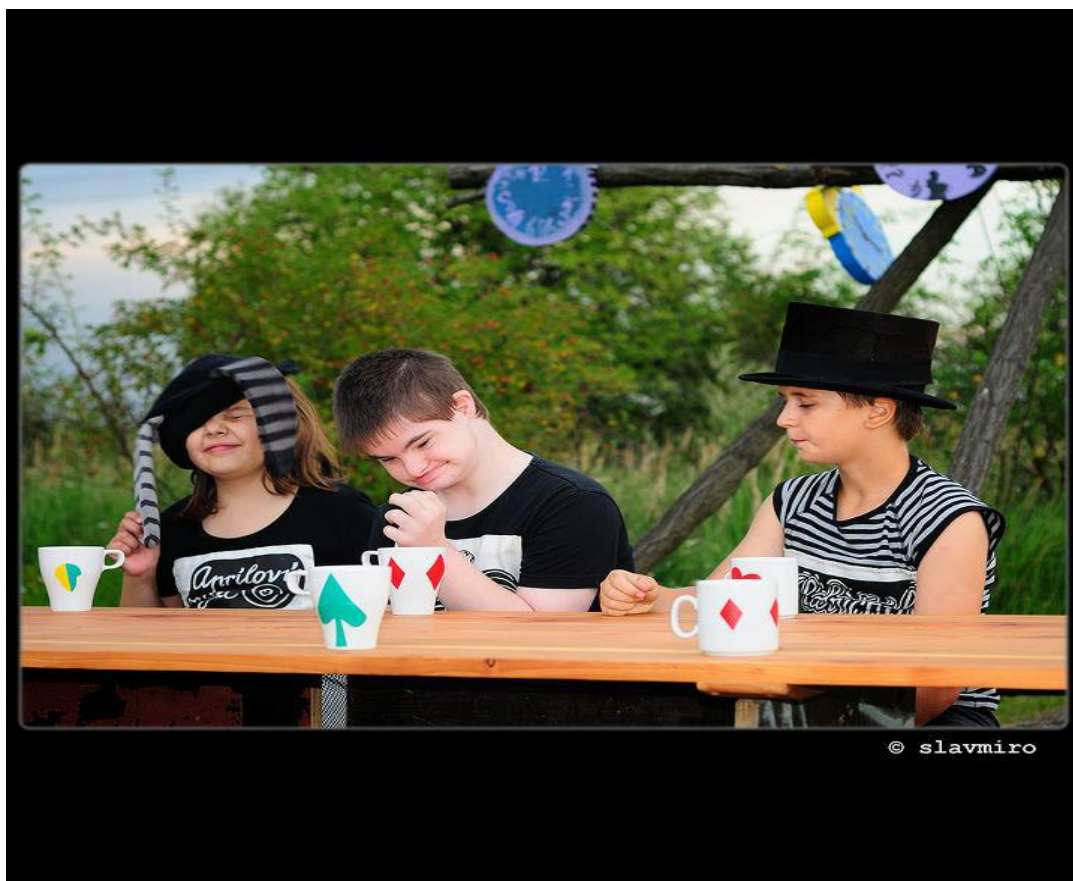
Předpokládám, že tvůrci dotazovaní ve výzkumné části si podobné otázky (možná jinak formulované, ale tážající se po stejné podstatě) v praxi také pokládají, ale jelikož je ve svých výpovědích spontánně nezmínili, neuváděla jsem je v seznamech otázek. Zcela je opomenout bych ale považovala za nedůsledné. Je-li jedním z mých cílů vytvořit seznam otázek, který by mohl pomoci tvůrcům při tvorbě DRK, jsou to právě výše zmíněné doplňující otázky, které umí navést i začínajícího tvůrce (což je skutečnost prověřená volitelným seminářem) na správný směr uvažování o koncepci.

## Příloha 6

### Fotografie inscenací vytvořených autorkou práce



*„Rozpovid“*, autorská inscenace, projekt ND+ (Národní divadlo) se skupinou ukrajinských a českých teenagerů, společně s Adamem Krátkým, 2022.

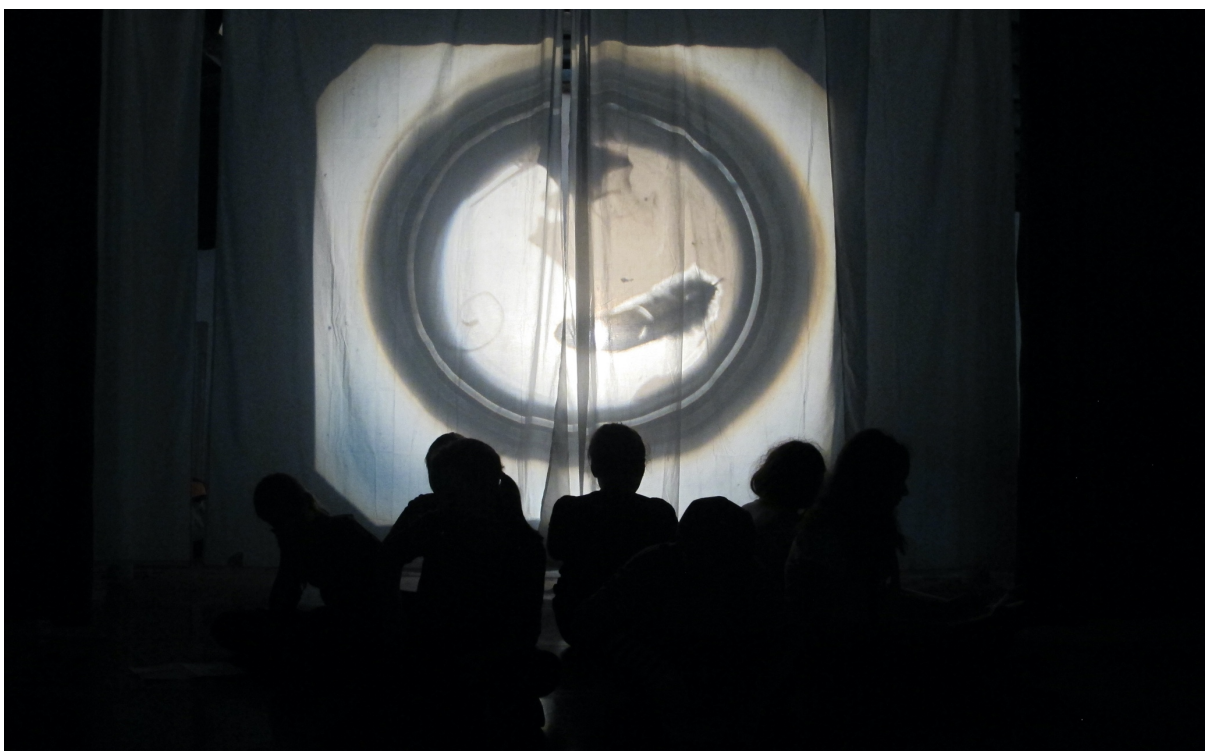


„*Alenka v říši divů*“, integrační projekt, kterého se účastnili také mentálně postižení klienti domova sociálních služeb Galanta, 2011.



„*Panoptikum pana Giacomma*“, na motivy povídky Jana Weisse, společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou), 2012.





**„Dívka s pomeranči“**, na motivy novely Josteina Gaardera, společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou), 2013



**„Kolora 01“**, rozsáhlý site-specific projekt v bývalé textilní továrně v Semilech. Společně s Anežkou Navrátilovou (Petrovou), 2011



„*Veřejná Jenerálka*“, Za 3 minuty to jede, site-specific projekt, 2014



„*My to s tebou myslíme dobře*“, Za 3 minuty to jede, absurdní drama na motivy Havlovy Vernisáže, 2015.



„*Nejlepší ze všech světů*“, Za 3 minuty to jede, na motivy stejnojmenného románu Ireny Brežné, 2016.



„*Ošklivec*“, Za 3 minuty to jede, podle M. von Mayenburga, s využitím techniky ViewPoints.



„*A ruce máš umytý?*“, Za 3 minuty to jede, autorská inscenace využívající prvky site-specific a imerzivního divadla, 2022.



„*Plechová Mína*“, inscenace se studenty KVD, na motivy novely Pavla Hrnčíře, 2020.



„*Sedmnáct nula nula*“ autorská inscenace se studenty KVD, 2021.