

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Osobnost dramatické výchovy v Jihočeském kraji - Jiřina Lhotská

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Pokorný

Autor práce: Bc. Ivan Novotný

Studijní obor: Pedagogika volného času - kombinovaná forma studia

2016

Diplomová práce v nezkrácené podobě.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 21. března 2016

Bc. Ivan Novotný

Děkuji vedoucímu Mgr. Jiřímu Pokornému za odborné a vstřícné vedení diplomové práce, své rodině a přátelům za podporu.

V Českých Budějovicích 21. března 2016

Bc. Ivan Novotný

Obsah

Obsah.....	4
Úvod	6
1 Dramatická výchova.....	9
1.1 Definice dramatické výchovy	9
1.2 Podoby dramatické výchovy.....	13
1.3 Dramatická výchova jako výchovně vzdělávací proces.....	15
1.4 Cíle a obsah dramatické výchovy.....	16
1.5 Metody a techniky dramatické výchovy	19
1.6 Význam a smysl.....	20
1.7 Motivace ve vyučovací hodině	21
1.7.1 Vnitřní motivace	22
1.7.2 Vnější motivace	23
1.8 Hra v roli	25
1.9 Dramatická výchova a umělecký narativ	27
1.10 Procesy práce s textem a jeho etapy	29
1.10.1 Volba konkrétní problémové situace	30
1.11 Jak se dělá scénář a tvorba příběhu	32
1.12 Vyprávění příběhu	35
1.13 Změna perspektivy – pohledu	39
1.14 Mezery v textu	39
1.15 Exprese a reflexe.....	41
1.16 Kontexty ve výukové hodině dramatické výchovy.....	46
1.17 Vyučovací hodina jako celek.....	48
1.18 Dramaterapie	53
2 Jiřina Lhotská	57
2.1 Curriculum Jiřiny Lhotské.....	57
2.2 Impuls pro dramatickou výchovu.....	58

2.3	První zkušenosti s dětským divadlem.....	58
2.4	O divadle	61
2.5	Divadelní přehlídky	64
2.6	O svobodě	65
2.7	Učitel je proto, aby ukazoval cestu	65
2.8	Jak učí dramatickou výchovu Jiřina Lhotská	66
3	O práci Jiřiny Lhotské	68
3.1	Jaroslav Provazník	68
3.2	Irina Ulrychová.....	72
3.3	Zuzana Jirsová	74
3.4	Eva Svobodová	77
3.5	Martin Kuncl	79
3.6	Jan W. Mrázek.....	82
3.7	Jan Knížek.....	85
3.8	Vít Malota	86
3.9	Zuzana Roubová	88
3.10	Šimon Chvosta.....	90
3.11	Markéta Uhlíková	91
	Závěr	92
	Seznam použitých zdrojů	95
	Seznam příloh.....	97
	Přílohy.....	98
	Abstrakt.....	206
	Abstract.....	207

Úvod

Dramatická výchova je mladým rozvíjejícím se oborem. Počátek bychom mohli datovat někdy do šedesátých let dvacátého století. V sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století se obor rozšířil do základních uměleckých škol (dále ZUŠ), které tehdy nesly název lidové školy umění (dále LŠU). Po listopadových událostech v roce 1989 se tento obor nenápadně začal rozšiřovat i do ostatních škol různých typů a stupňů ve formě výuky, i když v menší míře než by bylo vhodné.

Dramatická výchova má především přispívat k rozvoji dětské tvořivosti a osobnosti. Aby měla vybraná inscenace a následné divadelní představení smysl, musí mu předcházet důkladná příprava ve formě rozvinutí potřebných osobnostních, sociálních kompetencí a dovedností. Základem je spolupráce dětí a pedagoga při tvorbě hry od počátku až do konce. Začíná se výběrem látky, pokračuje se komplexním zpracováním až po konečný výsledek, který se do posledních chvil ještě může měnit.

V dramatické výchově by při zpracování divadelní hry nemělo jít o napodobování divadla „dospělých“, ale o naprosto specifickou záležitost osobnostního rozvoje dítěte. Prezentace divadelního představení hraného dětmi nebo mládeží, je jen jednou ze součástí celého procesu dramatické výchovy, její vyústění není jejím hlavním cílem. Nejdůležitější je cesta, neboli proces, kterým se k finálnímu představení účinkující s pedagogem dopracují. Pro prezentaci dětských souborů byly zřízeny dětské přehlídky, konající se každoročně. Přehlídky se konají na místní úrovni, přes okresní a krajská kola, až po ty celostátní už od roku 1974.

V dramatické výchově by měly být naplňovány projekty, jejichž základem jsou hodnotové žebříčky, postoje zúčastněných osob a také etika. Projekty dramatické výchovy mohou mít témata historická, pojednávající o různých historických milnících naší historie, ekologická zaměřující se na životní prostředí, multikulturní pojednávající o soužití různých kultur ve stejném čase, na stejném místě a jejich vzájemné toleranci, témata založená na mezilidských vztazích, v rámci kterých lidé řeší různé situace svázané s etickými otázkami, témata pohádková založená na pohádkových příbězích rozvíjejících fantazii dětí a mnoho dalších kombinací základních témat. V mé diplomové práci jsou tyto projekty zařazeny do příloh, a to pouze ve vztahu k práci paní Jiřiny Lhotské.

Zdrojem projektů v dramatické výchově je umělecká literatura, především dětská, ale může se jednat i o populárně naučnou nebo jakoukoliv jinou, přiměřenou věku skupiny účastníků. Tato literatura pojednává především o mezilidských vztazích, kde vystupuje do popředí rozvoj sociálních dovedností a sociálního citění, naslouchání a vnímání, empatie a tolerance.

V mé diplomové práci se budu snažit o porovnání první části práce, která pojednává o teorii v dramatické výchově, s druhou částí práce, která je praktická a věnuje se osobnosti Jiřiny Lhotské. V této části se zaměřím na výpověď Jiřiny Lhotské a dalších jejích vybraných spolupracovníků a žáků. V samotném závěru práce se následně pokusím porovnat teorii dramatické výchovy s praxí paní Jiřiny Lhotské.

Začátky dramatického života Jiřiny Lhotské se dají zařadit do období, kdy jako herečka pravidelného repertoáru amatérského divadla ztvárnila nespočet divadelních rolí. Nejenom divadelní, ale i jiné počiny formovaly další práci Jiřiny Lhotské. Za jiné počiny lze považovat účast v mnoha různých funkcích a v porotách divadelních přehlídek, dramatického přednesu dětí nebo účast na mnohých seminářích zaměřených na dramatickou výchovu.

Paní Jiřina Lhotská dnes žije nedaleko jihočeských Strakonice. Věnuje se výuce dramatické výchovy v Základní umělecké škole Strakonice. Dramatické výchově se sama věnuje již od dětského věku. Během jejího života prošla dráhou žáka v dramatickém kroužku, přes dráhu amatérské herečky, režisérky, scénografky, lektorky, pedagožky a porotkyně v oblasti dramatické výchovy dětského přednesu dětského divadla. Pomocí nashromážděných a dochovaných materiálů se proto pokusím zjistit, jaký vliv má působení osobnosti Jiřiny Lhotské na dramatickou výchovu především v jejím současném působišti.

K rekonstrukci činností Jiřiny Lhotské mi pomohla ochota a trpělivost samotné dramatičky, její různé texty, výstřižky z časopisů a fotografie. Bohužel při povodních v roce 2002 přišla o všechny své fotografie a jiné dokumenty, takže osobních materiálů je málo. Jednou z možností, jak získat maximum informací, bylo vyhledat spolupracovníky a pamětníky z různých období života Jiřiny Lhotské, spolehnout se na jejich vstřícnost a využít informace z rozhovorů, z jejich vzpomínek, a tak se alespoň částečně pokusit zaplnit mezery zapříčiněné ztrátou kompletního archivu dramatičky.

Teoretická část

1 Dramatická výchova

1.1 Definice dramatické výchovy

Definicí dramatické výchovy je mnoho, každý významný pedagog v oboru dramatické výchovy má jiný názor, a ten je dán jeho zaměřením a úhlem pohledu. Pokusím se přiblížit několik pohledů zastávaných významnými pedagogy, jakými jsou prof. Mgr. Eva Machková, doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., doc. Mgr. Radek Marušák, prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c., a doc. Mgr. Jaroslav Provozník, výčet všech různých autorů je velký, proto uvádím pouze z mého pohledu nejvýznamnější.

„Dramatická výchova je součástí pedagogických věd. Jde při ní nejen o získávání vědomostí a dovedností, ale snaží se postihnout člověka jako celek. V neposlední řadě je dramatická výchova součástí estetické výchovy. Rozvoj osobnostní a sociální úzce souvisí se všemi estetickými výchovami, ale nejbližší má k dramatické výchově. V našich školách jsou zakořeněny různé oblasti z estetické výchovy, jako např. výchova hudební, výtvarná, literární, tělesná, ale pouze dramatická výchova zde ještě nenalezla své uplatnění, a přitom je mnohem komplexnější než ostatní. Je také součástí vzdělávacího programu Národní škola a Obecná škola.“¹

Definice dramatické výchovy podle Josefa Valenty zní takto: „Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního, sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“²

Eva Machková dramatickou výchovu definuje jako „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který

¹ PROVAZNÍK, J. *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*, s. 24.

² VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 27.

může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“³

Jaroslav Provazník definuje dramatickou výchovu ve svém příspěvku na metodickém portálu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dramatická výchova je: „jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční); pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, protože pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní „jako“; podstatou této přeměny je jednání, jímž se účastníci hry a vše, co je její součástí (prostor, předměty, zvuky), stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět – dramatické postavy, děje a prostředí – a vědomě s ním pracovat; učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí; systém činností, které jsou cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků (vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt; specifickým typem projektu je tzv. školní nebo také procesuální drama, které zpracovává buď příběh, nebo nabízí prozkoumávání určitého problému).“⁴ Dále Jaroslav Provazník charakterizuje dramatickou výchovu jako zážitkovou pedagogiku.⁵ „Z perspektivy účastníka (žáka) lze tedy dramatickou výchovu charakterizovat jako učení především přímým prožitkem, vlastní zkušeností při (v) jednání.“⁶

Podle Jana Průchy jde v dramatické výchově o využití prvků a postupů dramatického umění ve výchově a vzdělávání, které podporuje osobnostně sociální rozvoj.⁷

„Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem hry. Hra v dramatické výchově je hlavně a zásadně „hrou jako“, „hrou na“, přičemž základním materiálem herního zobrazování je sám člověk.

³MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

⁴PROVAZNÍK, J., *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online].

⁵PROVAZNÍK, J. *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*, s. 94.

⁶PROVAZNÍK, J. in KOMAN, M., et al. *Raabik: náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni*, s. 43.

⁷PRŮCHA, J., *Pedagogický slovník*. s. 55.

Základem hry je přijetí fikce. Tato fikce umožňuje nahlížet na svět mimo naši reálnou zkušenost. Díky rolové hře může jedinec konat a jednat bez obav.⁸

Další perspektivu základních principů dramatické výchovy vidí Jaroslav Provazník v improvizaci a interpretaci. Tvrdí, že jejich výklad je nejednoznačný a že improvizace je podle něj mechanismus, který je hlavním zdrojem činnostního učení tohoto oboru. Pojem improvizace je jev, princip, mechanismus, na kterém funguje většina aktivit v dramatické výchově. Jde o mechanismus, jehož princip je ve volném jednání, kde jsou nastolená pravidla a jedinec či skupina tu hledá řešení úkolu.⁹

„Improvizace umožňuje hrajícím dětem autentickou situaci, kterou musí samostatně a aktivně řešit, a dává tedy také autentický zážitek, byť v umělé navozené fiktivní situaci.“¹⁰ Improvizace dále dětem a mladým lidem umožňuje, aby si různé etické a společenské normy sami odvodili, došli k nim vlastním prožitkem, úvahou nebo jednáním. S improvizací úzce souvisí interpretace, kterou lze definovat jako výklad či reprodukci díla, pomocí výrazových prostředků.¹¹

Z výše uvedených definic je patrné, že dramatická výchova se v základu zabývá člověkem jako jedincem a jeho vnitřním světem, kde řeší svoje radosti a problémy. Dramatická výchova je prostředek, který nabízí veliké množství využití ve školním, ale také v mimoškolním prostředí. Nabízí řešení a východiska vycházející z různých situací, které jsou zobrazovány pomocí příběhů a uměleckého podání různých témat ve vztazích ke světu a také k samotnému žáku.

„Dramatická výchova je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených“¹²

Dramatická výchova používá různé typy a způsoby práce s literárním textem. Tím se otevírají možnosti, jakými cestami se dá dosáhnout požadovaných cílů. V dramatické výchově jsou vyzdvihovány hodnoty literatury, jazyka, příběhy a jejich krása v uměleckém podání. Zde se také otevírá prostor pro prohlubování některých vlastností,

⁸ MARUŠÁK, R. a kol., *Dramatická výchova v kurikulu současné škol.*, s. 10.

⁹ PROVAZNÍK, J. in KOMAN, M., et al. *Raabik: náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni*, s. 67–70.

¹⁰ MACHKOVÁ, E., *Základy dramatické výchovy*, s. 86.

¹¹ Srov. Tamtéž s. 86 - 102.

¹² MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

jako je například rytmus. Ten se dá u dětí prohloubit říkadly. V básních jsou zase obsaženy interpretační prostředky.

Dále se v literárním textu pro divadelní zpracování provádí dramaturgický rozbor textu. Jsou však případy, v jakých se od instrumentálního pojetí textu může odstoupit. Vytváří se tak nová díla pro tvůrčí improvizaci, z nichž pak mohou vzniknout prostřednictvím edukačního procesu další výrazná díla. Dramatická výchova nabízí žákům možnosti nových zážitků, emocionálních pocitů, napětí i uvolnění, radost i smutek, hraní her a hledání v jejich obsahu. Vzniká tak prostor pro základní smysl umělecké tvorby – hledání osobitého, individuálního projevu. Obecnou platností pro umělecké vnímání a tvorbu je svoboda, individualita a jedinečnost. Všechny tyto atributy nabízí ve svém obsahu i dramatická výchova. Tyto typy a způsoby dramatické výchovy zařazuje Radek Marušák do třech základních kapitol, které nazývá lekci. „Lekce:

- vědomě směřující k divadlu (např. průpravné, zaměřené na rozvoj hereckých dovedností, práci s rekvizitou apod.; zacílené dramaturgicky – práce s předlohou, hledání tématu atd.; v završující podobě potom lekce, jež jsou součástí inscenačního procesu směřujícího k vytvoření jevištního tvaru a jeho prezentaci);
- v nichž jsou vědomě a zásadně využívány divadelní prostředky, ale zacílení je do oblastí mimodivadelních (kupř. lekce zaměřené na určité historické téma, v nichž je záměrně a principiálně využito divadelních prostředků);
- jež jsou již samy o sobě jistým typem dramatického díla, díla, v němž se prolínají roviny reality a fikce, hráče-herce a diváka, interpreta i tvůrce, vedení a spolu-hry, lekce nabízející výsostné dramatické kvality – konflikt a jeho řešení, rolou hru, napětí, jasnou stavbu, hru s příběhem, estetizaci v rovině prostředků a významů, prožitek s možností katarzního zasažení (mnohé lekce tzv. strukturovaného, příběhového dramatu jsou uzavřeným dramatickým dílem; do této kategorie však patří i lekce divadla fóra, divadla ve vyučování aj.).¹³

Dramatickou výchovu můžeme aplikovat na běžná témata, která jsou pro normální společnost každodenní normou, například slušné chování nebo empatie k menšinám tzn., multikulturní výchova a podobně. Žáci si mohou pomocí technik dramatické výchovy vyzkoušet různé role a pozice, do kterých se mohou ve svém životě dostat,

¹³ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 7.

anebo takové role, které jim pomohou pochopit situaci a příčiny chování jiných lidí s odlišnými kulturními návyky. Škola, která chce vychovávat žáky s všeobecným rozhledem, schopné chápat demokratické principy, řešit nečekané životní situace, žáka který je tolerantní a empatický, by měla mít ve svém „Rámcovém vzdělávacím programu“ zahrnutou dramatickou výchovu.

1.2 Podoby dramatické výchovy

Dramatická výchova se statusem doplňujícího vzdělávacího oboru v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) realizovaná jako povinný, povinně-volitelný nebo volitelný předmět může směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému) tvaru, nebo může mít podobu interní dramaticko-výchovné práce, která nepočítá s jevištním tvarem (dramaticko-výchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně účastníkům, nikoliv divákům).¹⁴

V dnešní době je v České republice dramatická výchova začleněna do RVP základního vzdělávání, je začleněna pod doplňující vzdělávací obory. „Do RVP ZV se zařazují Doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Očekávané výstupy uvedené v Doplňujících vzdělávacích oborech nestanovují závaznou úroveň a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření není v RVP ZV proto stanovena.“¹⁵

„Kromě samostatného předmětu může být dramatická výchova do školní výuky zařazená jako metoda práce použitelná v kterémkoli vyučovacím předmětu nebo jako pedagogický princip, jenž prostupuje veškerým vyučováním.“¹⁶

¹⁴ PROVAZNÍK, J., *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online].

¹⁵ *Rámcový vzdělávací program 2015*, (dále jen RVP ZV) s. 112.

¹⁶ PAVLOVSKÁ, M., *Cesta současné školy ke škole tvořivé*, s. 6.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je uvedeno, že očekávané výstupy předmětu dramatická výchova pro druhý stupeň základních škol zařazují: „Očekávané výstupy

- uplatňují kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla;
- propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých;
- rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí;
- prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou;
- přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku;
- rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.¹⁷

Ve výuce dramatické výchovy dochází v oblasti „psychosomatické dovednosti k práci s dechem, správnému tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikaci [...] v herní dovednosti ke vstupu do role, jevištní postavy; strukturace herní a jevištní situace [...] v sociálně komunikační dovednosti ke komunikaci v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizaci tvůrčí skupinové práce.“¹⁸

Dramatická výchova je oborem doplňujícím a rozšiřujícím nastavbové předměty, který nemá pevně zakotvené místo ve vzdělávání. „Do oblasti zájmové dramatické výchovy patří i její uplatnění v kroužcích při různých výchovných zařízeních jako jsou školní družiny nebo zařízení speciálně pedagogická, kluby a instituce určené dětem a mladým lidem sociálně, fyzicky, smyslově a mentálně handicapovaným.

¹⁷ RVP ZV 2015, s. 113.

¹⁸ Tamtéž s. 113.

Jejich hlavním cílem je výchovná péče, či kompenzace jejich handicapu, veřejné vystupování může být součástí jejich práce, ale není jí vždy nebo pravidelně.¹⁹

Dramatická výchova může mít status zájmové činnosti ve školních družinách, v divadelních, loutkářských a recitačních souborech, v literárně dramatickém oboru základní umělecké školy nebo v centrech volného času, v internátech středních škol a podobně. Základem pro úspěšné vedení dramatické výchovy v jakékoliv formě, jak ve školní nebo mimoškolní je fakt, že výuku by měl vést zkušený pedagog, který je buď absolventem oboru dramatická výchova, nebo má zkušenostmi s dramatickou výchovou.

1.3 Dramatická výchova jako výchovně vzdělávací proces

Dramatická výchova se řadí do edukačního procesu. Vyplývají z něho další pedagogické návaznosti vzhledem k přístupu k jedincům nebo skupině a také k rozložení časových celků vyučujících hodin. „Jde o pedagogicky funkční časoprostorový celek, k němuž se vztahuje určitý (výchovný, kulturní) úkol a s ním související psychodidaktické prostředky. Prostřednictvím úkolu nabývá pedagogické dílo svůj výchovný smysl, užitím prostředků se uskutečňuje.“²⁰

Vhodným srovnáním dramatické výchovy s běžným edukačním procesem na základních školách lze pochopit význam této výchovy. Dítě ve škole je orientováno na vzdělávání a memorování předepsané látky. Je zde ovšem potlačována aktivita žáka. Proces vzdělávání je postaven na základě, kde je předem zcela jasně dán obsah i plán a celý proces je statický. V dramatické výchově je využíváno aktivit jedinců a skupin, jejich kreativního myšlení, uměleckých aktivit a možností vyjádření svých myšlenek a pocitů s odstraněním strnulosti ve vztazích učitel – žák. Dramatická výchova je zaměřena na člověka a lidství samotné. Prostředkem je zde umění, kde je pomocí

¹⁹ MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 174.

²⁰ SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 17.

vzdělávacího procesu docíleno osobní zkušeností sebereflexe a reflexe, hledání významů a kontextů v různých rovinách a smyslech.²¹

Vyučovací hodiny dramatické výchovy jsou pedagogem pečlivě připravovány a vedeny k připravenému cíli dynamickým způsobem a to za použití vyváženého vztahu mezi reflexí a expresí. Za úspěchem spočívá pochopení nebo porozumění významu a smyslu tématu v průběhu vyučovací hodiny, kde se však může nenadálým způsobem charakteristika připraveného tématu změnit. Připravený pedagog tyto změny lehce a úspěšně zvládá.

1.4 Cíle a obsah dramatické výchovy

Jaroslav Provozník popisuje cíle dramatické výchovy a vychází z obecných cílů pedagogiky a didaktiky. „Cílem dramatické výchovy by měl být jedinec, který se stane:

1. člověkem orientujícím se v sobě i ve světě;
2. člověkem kompetentním, který je schopný aktivně využívat poznatků;
3. člověkem schopným seberozvíjení a adaptace, připraveným na změnu;
4. člověkem uvědomujícím si své možnosti.“²²

Cíle se mohou lišit. Jsou uschovány v tématu vyučovací hodiny a jsou na něm nezávislé v tom smyslu, že téma hodiny může být průměrné. Ale mohou z něho vyplynout kvalitní nalezené významy a smysly. Cíl je pro téma vyučovací hodiny dramatické výchovy zásadní veličinou. Radek Marušák ve své knize tvrdí, že „cíl je konstruktem, který:

- pomáhá konstituovat lekci jako uzavřenou jednotku (která má svůj začátek a konec a má být jistým způsobem žáky i učitelem vnímána jako ukončená jednotka) a zároveň jako jednotku kontextuálně ukotvenou, jednotku, jež má své horizonty;
- napomáhá udržet dynamiku lekce v jasném směřování, brání jejímu roztříštění, fragmentarizaci;

²¹ Srov. PROVAZNÍK, J., *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí* [online].

²² PROVAZNÍK, J. in KOMAN, M., et al. *Raabík: náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni*, s. 60–61.

- brání nahodilosti; pomáhá akcentovat významy, stanovit ohniska a perspektivy lekce napomáhá evidenci (to už je „splněno“ a toto ne), evaluaci a odpovědět na otázky proč toto, proč takto a proč teď a tady.²³

Velkou změnu v pochopení cílů přinesl rámcový vzdělávací program vymezením klíčových kompetencí jako základních cílových kategorií. Zde je samotný žák základní hodnotou pro edukační proces. V práci s literárním nebo narativním textem je pouhé seznámení zcela nedostatečné. Primárním cílem je to, co se žák pomocí textu naučí, co pozná, jaké dovednosti prohloubí a jaké hodnoty si ověří nebo získá, jaký emoční proces ho obohatí. Cíle mohou být různé. Pedagog hledá obsah vyučovací hodiny s ohledem na složení skupiny, její potřeby nebo její nasměrování k různým hodnotám. Narativní text může být také samotným cílem, ze kterého v práci se skupinou vycházejí nová východiska a nové kontexty v souladu s cílovými hodnotami. Žáci hledají v příběhu cesty, skryté významy a jejich smysl. To však neznamená, že by se nemohli odchýlit od základního směru příběhu. I na takovou variantu, s možnou proměnou cílů, by měl být pedagog připraven. Stanovené cíle potom podléhají spoluprábě pedagoga se žáky.

V práci s textem je důležité vnímání komplexnosti struktury. Podle W. Schmidta je koncepce propracovaná do čtyř rovin, kterými jsou „dění, příběh, vyprávění a prezentace vyprávění“.²⁴

S textem pracuje pedagog v několika rovinách tak, aby nabídl žákům dobrodružství z odkrývání toho, co je ukryto za slovy. W. Schmid vztahuje ontologickou platnost dění k rovině příběhu: „Odpověď na otázky, jaký ontologický řád vládne v daném narativním světě, jaké instance v něm mohou vystupovat jako jednající, jaké děje jsou principiálně možné atp., nedává dění, nýbrž příběh. Dění je tedy předem kategoriálně zcela determinováno příběhem, který toto dění implikuje.“²⁵ Roviny příběhu a celého dění včetně vyprávění jsou procesem abstraktního vnímání a je na každém, žáku kam až do verbalizovaného textu a jeho struktury je schopen proniknout.

Nenaplnění cíle hodiny neznamená vždy neúspěch celého procesu. Pokud se pedagogovi podaří nalézt nějakou jinou variantu cíle, která vyplyne ze změny situace

²³ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 30-31.

²⁴ SCHMID, W., *Narativní transformace*, s. 19-21.

²⁵ Tamtéž s. 28.

v rozehrané hře, tak i tímto počinem podpoří potřeby skupiny a jejich očekávání v nastalých situacích. Neúspěchem hodiny a hry by byla pouze úplná ztráta cíle bez jeho případného nahrazení cílem jiným.

„Tím, že je dramatická výchova založena především na učení prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, je schopna lépe než jiné předměty plnit cíle druhého okruhu, včetně akcentu na mravní aspekt výchovy.“²⁶

Eva Machková v knize *Základy dramatické výchovy* uvádí, že cíle dramatické výchovy začleňují jedince do společnosti, rozvíjí všestranný rozvoj a socializují. „Cíle dramatické výchovy jsou:

- rozvoj osobnosti jako celku – mravní, estetický, rozumový, tělesný;
- praktické osvojování sociálních rolí.;
- rozvoj skupinové dynamiky a mezilidské interakce;
- rozvoj komunikace;
- aktivní účast jedince na kulturním životě;
- rozvoj tvořivosti.“²⁷

Dále Eva Machková formuluje cíle v dramatické výchově ve třech základních rovinách:

„1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky);
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie);

2. v rovině sociální:

- a) struktura skupiny, její dynamik, vztahy ve skupině, kooperace;
- b) poznávání života, světa, lidí;

3. v rovině osobnostní:

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle);
- b) shodnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti;
- c) motivace, zájmy;
- d) hodnotový žebříček, postoje.

²⁶ PROVAZNÍK, J. in KOMAN, M., et al. *Raabík: náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni*, s. 63–64.

²⁷ MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 22-32.

Při formulaci cílů bere pedagog v úvahu především to, jaká je nabídka oboru, tj. jaké jsou její obecné hodnoty a cíle, co může splnit. Ale zvažuje současně, co může nabídnout on sám, jaká je jeho osobní vybavenost, v čem jsou jeho silné stránky a slabiny a podle toho volbu cílů a následně i prostředků a obsahů modifikovat. Musí se rozhodnout a posoudit, co je nezbytnou součástí dramatické výchovy, bez níž ji nelze realizovat, a co naopak lze vypustit nebo nahradit. Ale také zvážit, co z toho, co mu chybí, je schopen se doučit.²⁸

1.5 Metody a techniky dramatické výchovy

V dramatické výchově je používáno mnoho výukových metod, ty bychom mohli rozdělit na základní a pokročilé. Mezi základní metody bych zařadil vyprávění, výklad, rozhovor nebo také diskuze, z kterých potom vychází hra. Hra má jasná pravidla, která všichni účastníci v dramatické výchově musí respektovat.

„Metody dramatické výchovy by z hlediska

svých kořenů měly vycházet z principu:

- dramatičnosti
- divadelnosti

psychologického měly vycházet z principu:

- zřetele k individuálním a věkovým zvláštnostem jedince
- zřetele k charakteru kolektivu
- zřetele k zachování psychohygienických podmínek výuky
- zřetele k úrovni atmosféry ve třídě apod.

didaktického měly vycházet z principu:

- vztahu učení k životním situacím
- pozitivního vztahu žáka k pedagogické situaci ve třídě
- orientace na učení činností
- orientace na vědecké poznatky
- exemplárnosti
- struktury

²⁸ MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 35-37.

- názornosti
- odstupu
- porovnání svých myšlenek s myšlenkami dalších žáků
- kooperace, ale i individuální odpovědnosti
- důvěry, že žák ví... a je schopen...

výchovného měly vycházet z principu:

- vědomí hodnoty a svobody žakovy osobnosti
- důslednosti
- pozitivního přístupu k žákovi²⁹

Hra pojatá jako výuková metoda je základem pro osvojování si pravidel dětmi. Ve hře si děti osvojují námět prostřednictvím rolí. Tyto hry mají také svoji danou strukturu. „Soňa Kořáková uvádí body struktury hry takto:

- Expozice – jde o objasnění okolností, za kterých bude děj probíhat. Jedná se o společný vstup do hry s vymezením pravidel;
- Akce – jde o první prostor, ve kterém se žáci samostatně rozhodují;
- Kolize – oblast, kde dochází ke střetu, k nedorozumění. Nastolování alternativních variant řešení;
- Vrchol – očekávání řešení. Emotivní část hry, kdy není ještě rozhodnuto;
- Peripetie – rozvolňování děje. Oblast, která nabízí další možnosti řešení;
- Katastrofa, katarze – rozuzlení. Reflexe dětí a učitele, porozumění pocitům,³⁰

1.6 Význam a smysl

Pochopením různých významů, smyslu tématu a nalezených kontextů je posuzována úspěšnost pedagoga ve vyučovací hodině.

„Význam je sémantická jednotka, jež je dostupná našemu racionálnímu vhledu analýzou situace, stavu, bytí či analýzou jejich modelů. Identifikace významu či významů je cestou porozumění a je to cesta od subjektu k objektu.“³¹

²⁹ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 44.

³⁰ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, s. 32–33, 37–39.

³¹ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 27.

Pokud žáci naleznou v nějaké části předloženého tématu smysl, jsou na dobré cestě k porozumění významů, vztahů a kontextů. Pro dobré pochopení tématu je základem pochopení smyslu, přičemž je důležité, aby došlo k určitému emotivnímu zasažení žáka.

1.7 Motivace ve vyučovací hodině

Základem pro práci ve vyučovací hodině je žák, ke kterému je vztahována veškerá péče o edukační proces. Základním znakem reformních a neoreformních pedagogických koncepcí je zaměření na jednotlivce, při použití jednotlivých didaktických komponentů a naopak z pohledu osobnosti žáka na probíhající proces. Žák se však nesmí k ničemu nutit. Je aktivní z vlastní vůle s vnitřním zaujetím a může se kdykoli svobodně rozhodnout, kdy ukončí svou účast ve hře. Hra působí na hráče uvnitř i vně.

Základními prostředky pro dynamiku ve vyučovací hodině je žák, který myslí, prožívá a má motivaci k výkonu a učení. Z toho vyplývá jeho aktivní přístup při vyučovacích hodinách. Vladimíra Spilková ve své knize *Proměny primárního vzdělávání* tvrdí, že „Humanistická orientace svou vírou ve schopnosti dítěte a možnosti jeho zdokonalování a sebezdokonalování představuje optimistickou výchovnou pozici. Místo školy direktivní, manipulativní a autoritativní, založené na drilu, vnější kontrole a donucování, prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Důraz je kladen na úctu k dítěti, jeho tvořivé síly a vlastní prožitky a zkušenosti.“³²

Pedagog si před počátkem vyučovací hodiny volí jak pomůcky, metody a obsah, tak i cíle a strategii hodiny. Ty jsou skryté v obsahu nebo stojí mimo něj. Vyučovací hodina dramatické výchovy je dynamickým procesem s možnými proměnami na základě vývoje, tzn. procesu. V hodinách vystupuje dynamicky učitel i žáci, kteří působí vzájemně na ostatní. Tvoří, jednají a následně svoje počínání hodnotí. V probíhajícím edukačním procesu se uplatňují žákovi osobnostní rysy, jako jsou kreativní procesy, kognitivní procesy, vůle a emoce a to s nečekanými zvraty zasahující do koncepce hodiny. Z tohoto důvodu je zapotřebí vnímat každého žáka jako jedinečnou osobnost v kontextu sociálních vztahů. V edukačním procesu se lze zaměřit

³² SPILKOVÁ, V. a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 34.

na jednu stránku rozvoje osobnosti, ale důležité je zachovávat celistvost a dynamiku procesu. Pokud se bude vyučovací hodina dramatické výchovy cíleně zabývat rozvojem kognitivních dovedností, je dobré ji spojit s hrou s pozitivním emočním potenciálem, tzn., že hodina bude obsahovat kognitivní i afektivní aspekty.

1.7.1 Vnitřní motivace

Vnitřní dynamika je základem pro celou dynamiku hodiny dramatické výchovy. Základem vnitřní dynamiky je zaujetí žáků danou situací nebo nastoleným problémem. Je určena účastníky procesu vyučovací hodiny při proměnách významů a jejich reakcemi na tyto změny. Každý žák může při stejné předložené situaci mít jiný pohled na tento proces. Může tak odhalit ostatním nečekané vjemy a odhalit neznámé nebo nové oblasti nastoleného problému nebo situace. Zde se otevírají prostory pro expresi a reflexi a především pro zájem žáků o proniknutí do problému.

„Z jiného úhlu pohledu osvětluje podstatné principy dramatické výchovy psychologie tvořivosti – žák – hráč je učitelovým partnerem v tvořivém, samostatném a originálním přístupu k problému a jeho řešení, jinak řečeno: v dramatické výchově neplatí hodnocení správně – nesprávně, řešení jsou otevřená, principem je myšlení divergentní.“³³

Pedagog připravuje obsah hodiny dynamicky tak, aby vznikl prostor pro zkoumání, hledání, ověřování a tvoření. V žádném případě by neměla být hodina statická a podána jako hotová věc. Na dynamiku hodiny má také vliv výběr obsahů, motivace žáků, konstruktivní a kreativní přístup k modelovým situacím ve vztahu ke vzdělávání při použití vhodné strategie vedení vyučovací hodiny.

³³ MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 43.

1.7.2 Vnější motivace

Proměna forem ve vyučovací hodině je vnější motivací. Neexistuje úměra mezi vnitřní a vnější motivací, jsou na sobě naprosto nezávislé. Změna formy a metody ve vyučovací hodině je spojena s vnitřní dynamikou tzn., pokud by pedagog zjistil ztrátu zájmu o daný nastolený problém, změní formu nebo metodu práce. Ovšem pokud by žáci byli zaujati zkoumáním nebo řešením problému, byla by proměna formy spíše nežádoucí. Dalšími riziky změny metody a formy může být rozložení hodiny na mnoho částí, které svojí povahou nemusí být sourodé a mohou působit chaoticky. Toto se stává při snaze zasáhnout osobnosti žáků. Pokud by byl cíl hodiny opuštěn a nastolený problém byl roztržěn na mnoho různých částí, postrádá vyučovací hodina svůj smysl a jediný přínos pro žáky má v zábavnosti a rychlém akčním prostředí.³⁴

„Učitel buduje podmínky pro soustředěnost a zaujatost, a to tím, že nabídne problém, námět, téma či situaci a sám je bere s vážností, jako důležitý, významný, závažný úkol k řešení. To, že hráčům na vyřešení problému opravdu záleží, že se řešení dobrat chtějí, je závislé i na projevu učitele, zejména pokud je v roli, tedy i na věrohodnosti, pravdivosti jeho projevu.“³⁵

Vyučovací hodina vychází z uceleného souboru cílových struktur, které jsou podmíněné motivací a zájmem žáků. Dále zahrnuje motivovanou proměnlivost forem. Toto všechno je vzájemně provázané a především strukturované. Pedagogovo vědomí a držení se cíle je důležité pro udržení dynamiky a proměnlivosti vyučovací hodiny. Změny od předem připraveného scénáře při realizaci hodiny se považují za nežádoucí jev, který vyvolává problémy při vedení hodiny. Základem vedení hodiny je výsledek, ke kterému směřuje cesta procesem hodiny a příprava spočívá v možnosti předem očekávaných situací. Ve vyučovací hodině se poté cíle, metody, formy a obsahy rozvíjí a dostávají svůj význam na základě interakcí všech zúčastněných – pedagoga, skupiny, jednotlivce. Pro úspěšnost vyučovací hodiny je důležité hledání nebo nalezení faktorů zasahujících vnitřní dynamiku procesu.³⁶

³⁴ Srov. MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 72-86.

³⁵ Tamtéž s. 73.

³⁶ Srov. SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 117.

Pedagog může zvolit dva typy přístupů k přípravě na vyučovací hodinu.

- První způsob – hodina může být detailně připravená se všemi možnými situacemi, které mohou nastat, a je vedena strukturovaně až do svého konce. Z pohledu propracovanosti vyučovací hodiny se může příprava skládat z jasně definované struktury. Dynamika procesu spočívá v hledání významů mimo a uvnitř předložené struktury hodiny, kde jedinec a skupina jsou aktivním článkem a spolutvůrcem na vnější dynamice struktury vyučovací hodiny.
- Druhý způsob – ten je většinou používán například v základních uměleckých školách nebo při studiu uměleckých oborů v dramatické výchově. Pedagog vychází z aktuální situace ve skupině žáků a témata se hledají až v samotné hodině, kde se také vyhledávají improvizace pro vznik inscenací. Při této práci s dramatickou výchovou a vnější dynamikou je za potřebí velké zkušenosti pedagoga, který vychází ze životních situací, dále z dobrých znalostí svěřených dětí, a to jak z pohledu jejich potřeb, zájmů či zkušeností, ale také z pohledu dynamiky skupiny, jejích vazeb a aktuálního vývoje.

Pedagog se při přípravě hodiny věnuje možnostem různých proměn a její dynamice. Předem si určuje plán, který však není fixní, může jej v průběhu vyučovací hodiny oslabit a dát tak větší prostor skupině. Zde potom dochází k předefinování cíle spíše na směr, kam se má hodina ubírat, než konkrétní výstup vycházející z dramatické výchovy.³⁷

„Zdrojem pro učitele je v této fázi veškerá literatura metodická i didaktická, zásobníky a sborníky, popisy lekcí, časopis *Tvořivá dramatika*, zahraniční literatura, umělecká literatura, společenské vědy, odborná a populárně naučná literatura z historie, sociologie, politologie, antropologie, filozofie, etiky, estetiky a teorie divadla, masová média a přirozeně i další sebevzdělávání – účast na seminářích, kurzech a dílnách. V oboru se nelze obejít bez celoživotního vzdělávání, protože má-li být pedagog tvořivý, vyžaduje neustálou změnu a vývoj.“³⁸

Vzdělávací proces a umělecká tvorba se podstatně liší. V umělecké rovině je zásadní prezentace a exprese a u vzdělávacího procesu je vyzdvihován smysl a význam. V dramatické výchově žáci objevují v sobě skryté přesahy ve vztahu k sobě samým,

³⁷Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 10-12.

³⁸MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 41.

ke světu, ke vztahům mezi lidmi v různých časových úsecích, jako je například přítomnost, budoucnost nebo minulost. Cíle dramatické výchovy vycházejí převážně z jedné umělecké oblasti. Hledání smyslu a různých vazeb je také vztahováno tímto směrem a vytváří základ reflexe. V realitě vyučovací hodiny tato pravidla však nemusí být vždy platná, protože v procesu směřujícím k jednomu druhu umění se může použít prostředků umění jiného. Příkladem jsou umělecké aktivity typu malování hudby, zhudebňování obrazů, příběhy se malují do obrazů nebo naopak, literární text se dramatizuje pro hraní divadla. Zde je prostor pro otevření žákovy osobnosti v oblastech tvořivosti, představ, metafor, prožitků a reflexe. Žák zjišťuje nečekané významy a souvislosti, mnohotvárnost a proměnlivost světa. Skrze reflexi je motivován k dalšímu hledání a zároveň tvoření neočekávaného a překvapujícího.³⁹

1.8 Hra v roli

Jedním ze základních principů dramatické výchovy je hra v roli. Tato hra se uskutečňuje v nereálném světě, a tak nabízí hráčům mnohem širší pole působnosti a větší míru svobody. „V oblasti hry neplatí zákony a zvyky obyčejného života. Co ti ostatní tam venku dělají, na tom nám teď nějakou dobu nezáleží.“⁴⁰

„Práce s přeměnou, která vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní „jako“; podstatou této přeměny je jednání, jimž se účastníci hry [...] stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět.“⁴¹

Josef Valenta hru v roli rozděluje do tří skupin, které považuje za základní principy práce v dramatické výchově. Aspekty uvnitř těchto tří skupin čerpají ze sociálně-psychologického výcviku z osobnostně-sociální výchovy. První fázi nazývá *simulací*, zde je žák sám sebou, ale je vložen do fiktivní situace a musí jednat tak, jak by jednal on sám. Žák hraje fakticky sám sebe v určité životní nebo sociální roli a reaguje na fiktivní situace, může opakovat, zpevňovat, zpřesňovat, opravovat své jednání, nebo tvořit úplně nové. Druhou fázi nazývá Josef Valenta *alterace*, zde žák přebírá jisté charakteristické rysy jiné postavy, která není blíže určena (např. stává se lékařem, není

³⁹ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 9-12.

⁴⁰ HUIZINGA, J., *Ve stínech zítřka: diagnóza kulturní choroby naší doby*, s. 24

⁴¹ PROVAZNÍK, J., *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online].

však blíže a konkrétněji určeno jakým). Pojmenovává postavy obecně bez udání jejich bližší charakteristiky, vychází z obecných základních typů. Třetí fáze je *charakterizace*, zde žák jedná jako úplně někdo jiný, konkrétní, snaží se proniknout do vnitřních motivací postavy. Charakterizace se snaží hledat nejen obecné rysy, ale též konkrétní, individuální jedinečnost v konkrétním případě.⁴²

Hra v roli ukazuje na zkušenosti žáka – herce. Všechny výše uvedené fáze mají vliv na to, jakým způsobem žák reaguje na připravené podněty. Tyto impulzy jsou nám schopny otevřít svět žákovy fantazie, zde vystupují na venek zcela nové situace, v kterých se žák nebo skupina učí jednat a poznávat mezilidské vztahy a pochopit je. Třetí Valentova fáze charakterizace postavy hraničí s přechodem do postavy nebo její tvorbou, v dramatické výchově vytvoření postavy pro divadelní jeviště není účelem. Žáci se zkoumáním charakterů a charakteristik jenom připravují na život a popřípadě se přibližují herectví. „Hraní rolí je rovno výchovné a vzdělávací metodě, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.“⁴³ V každodenním životě se setkáváme s různými rolemi (řidič autobusu, vedoucí v práci nebo zákazník a mnoho dalších). Člověk může na sebe přebírat role někoho jiného, které ve svém životě neprožívá a pouze si je může půjčit. Takto se může pomocí hry a role za někoho jiného schovat, a na určitý okamžik se stát někým jiným. V tomto případě se hráč chová jako někdo, koho představuje a se svojí identitou a názory se neztotožňuje. „Z hlediska sociální psychologie můžeme roli definovat jako systém očekávaného chování, které je ovlivňováno osobností každého jedince.“⁴⁴

„Jednat v roli ve fiktivním světě nevyžaduje od účastníků žádné „speciální“ herecké schopnosti. Lze hovořit o běžné dovednosti lidského jedince přizpůsobit se i v reálném každodenním životě řadě sociálním kontextů a společenským očekáváním. Fiktivní svět, v němž se v rámci dramatické výchovy můžeme pohybovat, nabízí širokou škálu rolí. Můžeme experimentovat s neomezenými možnostmi, do kterých bychom se v běžném životě dostat nechtěli nebo ani nemohli: lupič banky, policista. Tyto herní zkušenosti

⁴² VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 54- 58.

⁴³ Tamtéž s. 53.

⁴⁴ KOŤÁTKOVÁ, S. (ed.), *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, s. 15.

umožňují jedinci poznávat různorodé sociální situace. Jedinec se dokáže oprostít sám od sebe a je schopen vnímat sám sebe nově a dynamičtěji.⁴⁵

1.9 Dramatická výchova a umělecký narativ

Text, který obsahuje příběh, se nazývá narativní. Narativ je složen z příběhu a textu. Text je jedna z rovin narativu, která je vstupem do dalších rovin. Zároveň je verbálním pojetím vyprávění vztazeným k příběhu, který má určitý děj. „Narativ, podle Rimmonové-Kenanové může být realitou sdělovanou například v novinových článcích nebo různých textech, které mohou být i fikcí. Tyto texty jsou označovány jako *narativní fikce*. Narativní text je označován dvěma aspekty: kdyby neobsahoval příběh, nebyl by to narativ, a kdyby nebyl napsán či vyprávěn, nebyl by to text.“⁴⁶

Dramatická výchova je ve své podstatě sociální výchovou, která svým celostním pojetím žáka pomocí různých metod napomáhá ke kultivaci charakterových vlastností, návyků, schopností a postojů v konstruktivistických konceptech vyučování. Je zde respektována individualita dítěte a jeho tvořivý potenciál, který využívá pomocí vlastních schopností k hodnocení nových vztahů, smyslů a kontextů. Na jedné straně je podporována individualita žáka a na druhé kolektivní duch, čímž se přispívá k tvorbě sociálních vazeb, jako jsou společná tvorba a soužití. Je na pedagogovi, aby našel prostředky pro propojování a prolínání individuality a kolektivu.

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“⁴⁷

Principem dramatické výchovy je rovné postavení během činnosti ve vyučovací hodině. Žák je zde spolutvůrcem v edukačním procesu. Získává nové zkušenosti a aplikuje předchozí. Prožívá a zažívá nová poznání a získává nové zážitky.⁴⁸

⁴⁵ CLARK, J., (ed.), *Lekce pro život - drama a integrované kurikulum*, s. 22.

⁴⁶ RIMMON-KENAN, S., *Poetika vyprávění*, s. 10- 12.

⁴⁷ MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

⁴⁸ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 60-61.

Ve školním kurikulu se objevují i prvky dramatické výchovy jako jsou hra, prožitek, tvořivost, zkušenost. Tyto prvky jsou součástí principů dramatické výchovy, ale jejich výčet není úplný. Hledání smyslu a vztahů mezi kontexty je návratem do žákova podvědomí, protože co zažil, četl, poznal, vytvořil, viděl, ho nějakým způsobem ovlivnilo a tento zážitek poté vkládá do dalších vytvářených struktur. Tyto vazby však mohou být po konfrontaci pozměněné z důvodu odlišné situace v chování, ve vztazích nebo ději. Hra je prostředkem pro prožívání herní aktivity, která způsobuje žákovo emocionální prožívání. Je zde vtažen do děje, který ho zaujme a přiměje jej k aktivní účasti. Žák se však nesmí k ničemu nutit. Je aktivní z vlastní vůle s vnitřním zaujetím a může se kdykoli svobodně rozhodnout, kdy ukončí svou účast ve hře. Hra působí na hráče uvnitř i vně. V dramatické výchově se nachází mnoho situací, míst a postav, které pedagog nastoluje ve vyučovací hodině tak, aby odpovídaly principu tady a teď. Zde se otevírá možnost improvizace, která je zásadní pro výuku dramatické výchovy. Díky ní je žák vybízen využít veškerý svůj potenciál a získané zkušenosti. „Improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince, bez potřeby složitě interpretovat autorovy záměry.“⁴⁹

Dalším principem dramatické výchovy je tvořivost nebo také kreativita. Snahou pedagoga je pomoci žákům vymanit se ze stereotypů a nabídnout jim nové postupy nebo náhledy v probírané tematice. Kreativitu lze rozdělit podle Evy Machkové do čtyř úrovní:

1. „kreativita expresivní jakožto základní úroveň tvořivosti, s níž se setkáváme u dětí nebo dospělých v běžných činnostech;
2. kreativita invenční jako schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace (např. technické vynálezy, běžné divadelní představení);
3. tvořivost inovační, která znamená hluboké porozumění problematice, významnou vědeckou a uměleckou tvorbu;
4. kreativita emergetivní, která je nejvyšším stupněm tvořivosti, vyskytuje se výjimečně a jejím výsledkem je vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol, díla géníů – mimořádných tvůrčích osobností s dosahem pro veškeré lidstvo.“⁵⁰

⁴⁹ WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 133.

⁵⁰ MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*, s. 18.

Při práci s narativem se uplatňují metody a principy dramatické výchovy tak, aby vznikaly nové pohledy na sdílení obsahů. Základním prvkem je žák, který reprezentuje aktivitu tady a teď v expresivní podobě s prvky improvizace, tak aby odpovídali vývojovým podmínkám žáků.

1.10 Procesy práce s textem a jeho etapy

Etapy práce s uměleckým narativem (textem), se rozdělují do několika fází příprav. Jako první je důležitým počínem nalezení vhodného textu. Text se vybírá takovým způsobem, aby byl vhodný pro práci se skupinou a pro další jeho rozvoj ve smyslu hledání kontextů. Druhou fází je hledání textu za textem. V této fázi se pedagog snaží proniknout za rovinu textu a hledá další obsahy, témata, situace a děje. Třetí fází je tvorba samotného příběhu s četnými obsahy, který bude použit v samotné hodině dramatické výchovy. Pedagog se zde musí rozhodovat na základě pedagogických a didaktických zkušeností. Ve čtvrté dochází k vytvoření scénáře a komponování vyučovací hodiny. Příprava hodiny spočívá v postupu od vytváření příběhu pro vyprávění k příběhu samotnému, dále pak z přípravy metod a procesu přípravy na konkrétní hráče v konkrétním čase, na konkrétním místě. V této etapě pedagog už ví, jak bude celá hodina dramatické výchovy vypadat, počítá s různými variantami a možnými proměnami, posuzuje možné varianty v kompozici, zejména v problematických místech. Poslední etapou je samotná vyučovací hodina, která nabízí žákům příběh pro realizaci. V tomto příběhu nalézají hráči narativ a další situace k rozvinutí a nalézání smyslů za textem. Patří sem i reflexe a sebereflexe žáků av neposlední řadě pedagoga k další tvorbě možných variant, změn a hledání. Během procesu práce v hodině dramatické výchovy se mohou měnit obsahy, formy a cílové struktury příběhu. Znamená to, že dochází k různým aktualizacím obsahů, díky žáky vneseným perspektivám dostává příběh nový význam a smysl. Pedagog v přípravě musí zohledňovat varianty, které mohou nastat. Přípravou si otevírá dveře k zohlednění všech možných vnesených pohledů a názorů žáků a celý proces musí podřídit tak, aby nevznikl uzavřený celek neschopný dalšího rozvoje. Žáci potřebují prostor pro společné

hledání a tvorbu příběhu. V průběhu společného tvoření děje je pro žáky odhalen význam a smysl ukrytý v narativním textu.⁵¹

1.10.1 Volba konkrétní problémové situace

„Na základě pojmenování svých cílů učitel volí konkrétní problémovou situaci, do níž se některý z cílů výrazným způsobem promítá a při jejíž realizaci ho lze nejlépe naplnit.“⁵² Text pro přípravu vyučovací hodiny v dramatické výchově se dá nalézt na různých místech, jako jsou například knihy, učebnice nebo náhodný výběr z různých časopisů, případně od kolegů. Dále se může hledat také naprosto cíleně podle žánru, tématu či podle autora. Také jej může pedagog hledat podle cíle dané skupiny. Další volbou může být hledání textu celou skupinou podle konkrétních cílů, které pedagog předem stanoví. Text může být nalezen i úplně náhodně, když žák přinese do vyučovací hodiny nějaký text týkající se aktuálně skupiny nebo se zajímavým tématem. V tomto případě však musí pedagog následně rozhodnout o cílových kategoriích a možnostech práce sám, nebo za přispění žáků. Text je prostředek pro vstup do jiných rovin, kde se otevírají možnosti nalézání nových významů a smyslů.

Text má strukturu, která vytváří příběh. „Příběh je důležitým faktorem dramatu, který se hluboce dotýká obrazotvornosti.“⁵³ Pedagog při výběru textu vnímá skutečnost, když ho text osloví a začne ho zajímat ve své mnohotvárnosti významů a smyslů schovaných za textem. V textu je obsažen námět, téma, čas a místo, postavy a jejich vztahy. Takovýto text je základem příběhu pro vyučovací hodiny. A to se všemi svými jazykovými atributy, jako je jazykový styl nebo stavba vět. Převod textu do podoby verbální je procesem estetizace, které se budu věnovat v další kapitole. Pokud pedagog text pro výuku neupraví a zanechá ho v původní jazykové podobě a předloží ho takto žákům, pomůže jim pochopit hodnotu hry na základě vlastních zkušeností a prožitků. Dřívější zkušenosti žáků jsou vhodnou devizou pro porozumění textu a také jeho pochopení. V práci s textem dřívější zkušenost prožitého a konfrontovaného napomáhá žákům nejen v nové činnosti při práci, ale také k rozvinutějšímu obrazu, vytvářeného slovem. Některé jazykové variace jsou postaveny do role pomocných, ale mohou být

⁵¹ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 48.

⁵² ULRYCHOVÁ, I., *Drama a příběh*, s. 42.

⁵³ WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 35.

využity a vyzdvíženy v dramatické výchově pro svoji autentičnost a hodnotu, například folklorní říkadla nebo různé rytmické hry.⁵⁴

1.10.1.1 Hledání kontextů v příběhu

Pro dobré zobrazení potřebuje žák získat co nejvíce informací o postavě, kterou zastává. Například to jsou skutky a jejich okolnosti, různé motivace, předchozí události a záměry. Na základě těchto získaných znalostí může jednat ve svěřené roli. Tyto atributy jsou zásadní pro žákovu – hráčovu – postavu do té míry, že se může opřít o fakta, která text nemusí obsahovat. „Jak účastníci shromažďují informace, noří se zároveň hlouběji do dramatického světa, a naopak, tím, že plněji přijímají své role a začínají existovat v prostoru příběhu, dozívají se nové informace o svých postavách i kontextu, v němž se pohybují.“⁵⁵ V některých textech nemusí být zřejmé o jaké charakter, postoje, vztahy a významy postav se jedná, ale pro ztvárnění role jsou důležitá. Příběh, který vznikl ze základního textu, je konstruktem a abstrakcí. Je ale dále dotvářen na základě dostupných informací z textového materiálu. Tvorba příběhu je podmíněna zkušenostmi a kompetencemi daného žáka nebo celé skupiny. Každý člověk vnímá realitu trochu po svém, na základě svých získaných zkušeností. Při prezentování nějaké skutečnosti několika různými lidmi se bude jeden příběh lišit o ta fakta, kterým dotyčný příkládá větší subjektivní význam především v kauzální příčinnosti faktů.

Narativní text v sobě obsahuje fakta, která jsou napsána, ale i to, co napsáno není. V rovině děje vystupují souvislosti, které podtrhují význam konání na základě podobných témat. Rovina děje není rekonstrukcí stop z textu, ale je konstruktem známých skutečností z prezentace příběhu, který se opírá o základní text.⁵⁶

⁵⁴ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 54-60.

⁵⁵ ULRYCHOVÁ, I., *Drama a příběh*, s. 44.

⁵⁶ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 54-60.

1.10.1.2 Hledání v čase

Každý příběh má svá časová ohraničení s vymezenou časovou strukturou vloženou do příběhu. Každá postava je posazena do nějakého času vztaženého k příběhu. Obsahy příběhu v čase před a čase po, se můžeme opírat o odkazy v narativním textu. Tyto odkazy se nějakým způsobem vztahují k předcházejícím nebo budoucím událostem, které se dají dále rozvíjet. Časové uspořádání příběhu a jeho událostí otevírá témata, která nebyla z určitého pohledu zásadní a byla považována pouze za téma vedlejší.⁵⁷

1.11 Jak se dělá scénář a tvorba příběhu

Doposud jsem popisoval proces hledání textu. To jakým způsobem pedagog hledá nový děj, postavy a souvislosti podle možností a schopností skupiny. Text a jeho možnosti se jevíly jako nestrukturované. Nyní musí přijít na řadu okamžik, kdy se děj a postavy začnou zpřítomňovat a nabírat jasné rysy v podobě postav a situací. Pedagog v této fázi nalézá pevné body příběhu, z kterého vystřelují inspirace pro hledání odpovědí a smyslů pro žáky. Začíná se tak rýsovat děj pro příběh nebo jeho postavy. V této fázi se může pedagog od textu i oddálit, například převedením textu do jiné doby nebo změnou hlavní postavy na vedlejší z důvodu vyzdvížení některých zajímavých témat. Pedagog připravuje příběh do výuky dramatické výchovy tak, že vybírá takové skutečnosti, které jsou důležité pro prezentaci tématu dosažení cílů za podmínky celistvosti příběhu s možnostmi dalšího utváření. Pedagog nabízí skupině příběh, který společně rozvinou a dotvoří na základě příběhové linie. Takovýto příběh se dotváří až při hodinách dramatické výchovy za přispění všech zúčastněných, žáků i pedagoga. Proto také může pedagog dětem nabídnout i v mnoha fázích neuzavřený příběh, který v rámci výuky společně dotvoří. Podkladem pro vytvoření příběhu je základní text nebo také to může být i nějaká postava z textu, kde je použit příběh někoho konkrétního bez ohledu na to, jestli je v textu postavou hlavní nebo vedlejší. V příběhu vystupuje do popředí perspektiva, ze které je na děj pohlíženo. Může se jednat o perspektivu postavy hlavní, vedlejší nebo vypravěče. Zde také může dojít k odklonu od původního narativního textu

⁵⁷ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 60.

z důvodu hledání dalších náhledů, perspektiv a smyslů. V této chvíli vybírá skupina perspektivu, která je nejvhodnější pro dotvoření příběhu. V dramatické výchově se používá často změna různých perspektiv, s podmínkou jedné perspektivy základní. Změna perspektivy může ovlivnit průběh celého příběhu v jeho uspořádání a také tématu. Pro dosažení cílů v příběhu může pedagog změnit úhel pohledu na situaci použitím jiné postavy, která stejnou věc vidí jinak. Zde se potom může otevřít prostor pro dosažení a pochopení různých cílů. V příběhu může být vyzdvížena perspektiva hlavní postavy, ale nemusí to být pravidlem. K objasnění postavy tak postačuje vyprávět její příběh z jiného úhlu pohledu. Příběh nemusí také vždy být ukotven v postavě nebo v postavách, které se v příběhu vyskytují, ale i v situaci, ve které postavy vystupují. V situačním příběhu hledají žáci opory v ději, vplynulých skutečnostech nebo předcházejících situacích. V konstrukci příběhu je nutné najít nosnou situaci. Ta potom určí tematickou vyhraněnost příběhu, která souvisí s tematickým zaměřením skupiny a práce s ním s ohledem na dané cíle a potřeby skupiny. Dalším aspektem je věk žáků, tento fakt je zapotřebí zohlednit, aby bylo možné správné pochopení témat, jejich obsahů a také následnou reflexi. Zde se dostáváme do roviny pedagogické, kde je důležitá perspektiva žáka, který svojí aktivní rolí ovlivňuje dotváření příběhu.⁵⁸

„Příběh je tvořen nejen s vědomím perspektivy postavy uvnitř příběhu, ale i s vědomím hráče, jemuž bude nabídnut, s vědomím hráče, který na něj bude nahlížet. Ten, kdo se vydává na tuto cestu práce s textem, je tvůrcem díla, jež nabízí jisté umělecké kvality, kvality zážitků a prožitků, zároveň je však pedagogem. Jednota těchto dvou pohledů je pro výslednou prezentaci narativu v procesu lekce zásadní. Už v této fázi tedy pedagog nalezené obsahy didakticky vyhodnocuje.“⁵⁹

Při hledání textu pro hodiny dramatické výchovy pedagog volí takový text a téma plné dějů, postav a námětů, tak aby bylo možné skrze příklady rozvíjet u žáků další dovednosti a schopnosti. Tematické směřování děje je dáno postavami, situacemi a perspektivami, které určité části děje vyzdvihují nebo naopak posunují do pozadí. Pokud je původní text tematicky vyhraněný, může pedagogovi poskytnout určitou oporu. V případě že se příběh od původního textu vzdálil nebo pokud neposkytuje jasnou tematickou oporu v dané situaci, je proces poněkud obtížnější v tom, že

⁵⁸ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 68-87.

⁵⁹ Tamtéž s. 71.

se pedagog musí držet pouze faktů uvedených v textu. Pro formulování tématu musí pedagog učinit různé kroky pro další navazující etapy. Jejich pořadí si volí každý jednotlivec sám, podle svého způsobu práce. Silva Macková popisuje jednu z možností k „stanovení tématu

- formulujeme téma v obecné rovině;
- takto široké téma se pokusíme zúžit na konkrétnější problém;
- pokusíme se formulovat, co toto téma pro nás osobně znamená;
- zkusíme formulovat, co by toto téma mohlo znamenat pro děti;
- pomůže nám, když téma formulujeme jako otázku.⁶⁰

Častým jevem je chyba při stanovování témat, kdy si pedagog vytýčí pouze obecnou rovinu tématu ve formě hesla, které je spíše námětem, jako například školní třída, nebo parta kamarádů. Zde není zřejmé, co se k námětu vztahuje. Pro zúžení tématu a další formulace otázek si musí pedagog ujasnit situace, následně postavy a jejich perspektivy. Takovéto zúžené téma vyhraní důležité postavy a situace, které musí v průběhu děje řešit. Děti jim musí také rozumět a chápat je. Pedagog volí témata tak, aby jim děti rozuměly z důvodu mentální úrovně nebo prožitých zkušeností. Pokud je toto téma pro děti ještě předčasné, neměl by ho pedagog použít. Výjimku může učinit v případě, ve kterém se téma bude shodovat s jejich vlastní zkušeností nebo tématem, které se jim stane v brzké době nebo díky takovéto hře vlastní. Pedagog musí znát svůj úhel pohledu na dané téma, mít svůj postoj na základě vědomostí. Avšak toto nemusí být vždy jediná akceptovatelná varianta pro svěřenou skupinu. „Proces dramatické výchovy je tvořivý proces prověřování tématu, hledání, prověřování a vytváření vlastních postojů k němu a objevování postojů druhých.“⁶¹

Pedagogův pohled na dané téma je však jen jeden z možných existujících, v dramatické výchově je mnoho případných cest a východisek a variant k nim směřujících. Pedagog by si měl v přípravě na hodinu připravit různé varianty, kterými se může příběh ubírat. V rámci hodiny dramatické výchovy může příběh postupovat jiným směrem. V takovém případě vznikají varianty tak, že pedagog buď vrátí běh a děj do původního stavu nebo se může spolehnout na svoji schopnost improvizace. Je pouze na něm, jak bude v dané chvíli reagovat, musí však jednat v souvislosti s cílem

⁶⁰ MACKOVÁ, S., *Dramatická výchova ve škole*, s. 18.

⁶¹ Tamtéž s. 18.

vyučovací hodiny. Průběh vyučovací hodiny prověří přípravu pedagoga. Nutí ho k přepracování, návratům a zhodnocování situací, které vkládá do scénáře nebo variant scénářů. Jednotlivé scénáře volí pedagog podle různých skutečností, které z hodiny dramatické výchovy vyplývají – například časový úsek, počet žáků, zkušenosti žáků, nálada ve skupině a podobně. Všechny tyto veličiny a mnohé další ovlivňují průběh hodiny a procesy ve skupině. Pedagog při tvorbě scénáře musí zohledňovat výše uvedené faktory a při samotné tvorbě se musí vracet zpět a hledat obsahy a smysly, které mají oporu v narativu. Pokud se pedagog při vytváření scénářů připravuje zodpovědně, posiluje si tím schopnost reagovat na vzniklé situace a tím i možnost improvizace.⁶²

1.12 Vyprávění příběhu

Základem pro tvorbu příběhu v hodině dramatické výchovy je skutečnost, že pedagog v textu našel důležité skutečnosti. Nezáleží na tom, jestli vycházejí ze základního textu nebo je našel při odchýlení se od původního tvaru. Dodržení tématu je jeden z mnoha kroků, které musí pedagog při tvorbě příběhu dodržet. Zúžením tématu může dojít v hodině k přetvoření textu ve vyprávění a to potom v herní aktivitu. Dalším krokem je kompozice příběhu, který může, ale i nemusí, vycházet ze stavby textu. Pedagog si ji upraví dle svého úsudku na základě potřeby vedení skupiny k nějakému cíli za podpory metod práce s žáky, které vede k objevení obsahů a významů. Vždy musí mít při kompozici příběhu na paměti tvorbu příběhu s odkazem na původní text a také rozvoj kompetencí žáků. „Pedagog vstupuje v procesu přípravy lekce do dvou rovin tvorby – komponuje vyprávění s vědomím jeho kvalit narativních, ale i s vědomím kvalit procesu.“⁶³ Pedagog vytváří na základě předchozích informací vyprávění pro vyučovací hodinu, které je určené hráčům. Na těchto základech může se skupinou začít připravovat herní aktivity.

„Zde je příklad několika kroků, které musí pedagog zvážit a rozhodnout se jakým způsobem bude v práci s textem a skupinou pokračovat:

⁶² Srov. MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 123-125.

⁶³ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 75.

- která fakta příběhu a proč (vzhledem k narativu, hráčům, cílům edukace) mají být vylíčena podrobněji, „ve scénách“, a která „abstraktně“;
- která fakta příběhu a proč mají být sdělena epicky a která dramaticky, v herní aktivitě;
- v jakém pořadí mají být fakta příběhu podána a proč;
- do jaké míry má být objasněno pozadí těchto událostí vzhledem k narativu, ale i vzhledem k navozeným herním situacím (např. pro hru v roli), vzhledem k bytí a jednání hráčů v nich;
- jak a proč mají být do vyprávění zapojena fakta, jež nemají žádný přímý vztah k vývoji příběhu;
- která fakta příběhu a proč mají být nabídnuta tvorbě a hledání skupiny;
- která místa mají být zdůrazněna a v jakém tónu má být vyprávění pronášeno;
- z čí perspektivy se má vyprávět.⁶⁴

„Po ujasnění postupu si zvolí pedagog cestu, kterou se skupinou půjde. Příběh může prezentovat čtením textu, vyprávěním příběhu nebo komentovaným čtením. Vhodné je také použití metod dramatické výchovy jako je například „dělání her“ neboli playmaking. Pedagog v hodině dramatické výchovy také řeší několik rovin příběhu, které podle Radka Marušáka jsou:

- **epická:** v procesu jsou účastníci vnímáтели vyprávění o událostech, vyprávění příběhu; vyprávěním jsou zprostředkovány jisté skutečnosti, které buď prostě přijmeme, nebo jsou nabídnuty k další aktivitě a zkoumání; pro tuto rovinu jsou základními prostředky verbální prezentace (psaný text, vyprávění)
- **dramatická:** v procesu jsou účastníci hráči a herci; do příběhu aktivně zasahují, vstupují, spoluvytváří jej, zpřítomňují, stávají se postavami, diváky, skutečnosti jsou zprostředkovány tím, že jsou předváděny, dějí a jeví se teď a tady jako součástí vznikající fikce a hry (tedy s vědomím toho, že se dějí v rovině „jako“); pro tuto rovinu jsou základní prostředky psychosomatických modelů prezentace, uplatňují se však i prostředky verbálních prezentací, v tomto případě jsou však součástí dramatické roviny (deníky postav, dopisy, novinové články jako součást fikce, ale např. i stylizované vyprávění)

⁶⁴ SCHMID, W., *Narativní transformace*, s. 13.

- **reflektivní a hodnotící:** v procesu jsou účastníci těmi, kdo se vztahují k nalezeným a vytvořeným významům, hledají jejich smysl, tato rovina jde nad příběh, stejně jako předchozí roviny umožňuje propojovat kontexty, zkušenosti účastníků, ověřovat koncepty, hledat hodnoty, tvořit postoje – děje se tak odstoupením od příběhu a bytí s ním (v případě roviny epické) či bytí v něm (v případě roviny dramatické), toto odstoupení může probíhat uvnitř každého z účastníků v jakémkoliv okamžiku lekce, může se aktualizovat pro celou skupinu, a to buď spontánně, nebo plánovaně; reflektivní a hodnotící rovina odkazuje k minulému dění, svým smyslem je však obrácena k horizontům žákovy osobnosti, nejčastěji se uplatňují verbální prostředky, ovšem mohou se uplatnit i prostředky psychosomatického modelování (různé škály, proxemizace, sochy, které vyhodnocují předchozí činnost), výtvarné aktivity apod.⁶⁵

Pro své vyučování hledá pedagog taková témata, kde jsou zajímavé situace a postavy. A zároveň též zajímavý edukační proces s jasnými cíli. Zde přicházejí na řadu kompozice, které jsou pro uspořádání příběhu a celého procesu zásadní a skládají se z dalších kompozic – například vyprávění příběhů, která jsou druhořadá. Důležitý bod tvoří to, jaké metody a uspořádání pedagog zvolil a v neposlední řadě i motivace žáků. Základními metodami dramatické výchovy jsou interpretace a improvizace. Metody dramatické výchovy dělí Josef Valenta na:

- „metody založené na principu hraní rolí – pro dramatickou výchovu jsou to metody profilující
- metody, které organizují nebo podporují hru v roli, jež by se bez nich mohla uskutečňovat, ale jen s obtížemi nebo by plně nebyl využit její potenciál (dialogy, diskuse, práce s literaturou, tvořivé psaní, analýza dokumentů, technická cvičení divadelně-dramatických dovedností - hlasová, rytmická, dechová...)
- metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní rolí - mohou hraní rolí doplňovat, pokud hra bude mít pozorovatele (pozorování, poslech, dotýkání...)
- metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu nezbytné (metody obecně tvořivé,

⁶⁵ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 77.

rozehřívací, relaxační, cvičení na rozvoj smyslového vnímání, různé nerolové hry...).⁶⁶

Pedagog by při volbě metody měl přihlídnout k vytýčeným cílům. Kolik žáků je ve skupině, jaký je věkový průměr, kolik už mají žáci zkušeností v dramatické výchově.

Sám při své práci předpokládá, že vyprávěním příběhu v hodině dramatické výchovy zaujme takovým způsobem, že žáci jej budou chtít dotvořit svým vlastním způsobem. Vyprávění příběhu se tak stává neopakovatelným procesem, kterému žáci naslouchají a společně s pedagogem tvoří. V průběhu hodin dramatické výchovy dochází k dotváření příběhu. Uskutečňuje se tak prezentací příběhu verbálně, epicky, dramaticky a hrou v rolích, kterou žáci hrají a směřují do rozličných podob.

Důležitým faktorem je také sám autor textu. Je dobré znát, v jaké době autor žil, k jakým událostem během jeho života došlo a podobně. K těmto informacím o autorově životě a době, v které žil, je zapotřebí přistoupit s odstupem a odfiltrovat nepodstatné informace s vydaným textem nesouvisející. Text a autor by měly být na sobě zcela nezávislí. Zde je na řadě otázka, zda je vhodné vkládat do výuky i detailní znalost autorova života nebo jestli bude postačovat pouze nějaký zásadní zlom či událost, které mohou ovlivnit objevování obsahů a kontextů. Údaje o autorovi mohou být pro žáky obohacující a jsou důležité pro literárně historické pojetí textu. Může se stát, že text a život autora je od sebe naprosto oddělen a v tomto případě jsou údaje o autorovi a událostech odehrávajících se v jeho době nepodstatné, a zdržovaly by žáky a pedagoga od probíraného tématu. Zde musí pak pedagog zvážit všechny souvislosti a podat žákům pouze důležité informace, které by nezasáhly probíraný text a cíle tak, že by bylo téma zbytečně moc široké nebo naopak mnoho informací o autorovi by mohlo text a jeho obsah posunout do pozadí a tím by se toto téma zúžilo.⁶⁷

⁶⁶ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 46.

⁶⁷ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 63-66.

1.13 Změna perspektivy – pohledu

Každý příběh, který vychází z textu, poskytuje určitý úhel pohledu na skutečnost vyprávěného děje. A tento úhel pohledu se uskutečňuje skrze vypravěče. Vypravěč příběhu je tou osobou, která nám otevírá cestu příběhu jejím pohledem nebo pohledem někoho jiného z jiné perspektivy.

„Před osobní perspektivizací a předtím, než vypravěč jednotlivé elementy obdaří významem, žádný příběh neexistuje. Ten se konstituuje z těch elementů, které vypravěč při sledování hrdinovy perspektivy vybral a spojil, aby vyjádřil nějaký smysl.“⁶⁸

Různé pohledy v rovině příběhu ovlivňují dynamiku děje a také celý příběh na základě nových skutečností. Hledáním obsahů v narativním textu a zároveň hledáním různých perspektiv v dění příběhu se otevírají další možnosti, které pomáhají k hlubšímu proniknutí. Zde je potřeba se zaobírat také otázkou, zda se příběh ubírá stejným směrem nebo se jedná o úplně jiný narativ. Až po zodpovězení této otázky můžeme definitivně konstatovat, že výsledek je inspirován původním textem, ale v průběhu se děj vydal jiným směrem. Například záměnou postavy lze docílit stavu, kdy můžeme nahlížet a vidět jiné věci a procesy v příběhu, s možností přenesení se do jiné doby nebo místa. Příběh se dá měnit i změnou dalších postav nebo řešením jiných konfliktů. Změna postavy také skýtá nové perspektivy a souvislosti, které jsou důležité pro příběh.

1.14 Mezery v textu

Mezery v textu jsou tvořeny záměrně nebo nezáměrně samotným autorem, který dává možnost pro otevření fantazie čtenářů nebo po dramatizaci příběhu divákům. „Díry či mezery mají v narativní fikci stěžejní místo, neboť materiál, který text po rekonstrukci světa (nebo příběhu) dodává, je nedostačující pro úplné nasycení, saturaci.“⁶⁹ Záměrné mezery v informacích mohou zvyšovat zájem, nezáměrné se poté mohou objevit až při práci s textem. Hledáním mezer v textu se v dramatické výchově žáci snaží zjistit, vše

⁶⁸ SCHMID, W., *Narativní transformace*, s. 30.

⁶⁹ RIMMON-KENAN, S., *Poetika vyprávění*, s. 134.

co nevíme o různých postavách, situacích, místech a mezilidských vztazích. Tyto mezery poté žáci pod vedením pedagoga vyplňují, hledají souvislosti, proč se jaká situace stala a jak jí šlo předejít nebo proč postava jednala, tak jak jednala. Text nedává většinou tolik informací, aby se z něj dala udělat rekonstrukce příběhu se všemi vazbami a vztahy. Některé mezery jsou tvořeny záměrně tak aby mohli být v průběhu děje doplněny a uzavřely tím nějakou neucelenou informaci. Jiné mezery v textu nejsou nikde doplněny a čtenář si je doplní sám na základě zkušenosti nebo logického vyústění. Další mezery musí autor vyplnit tak, aby nedošlo k narušení smyslu a soudržnosti příběhu.

„Mezery představují jeden z nejbohatších zdrojů práce s literárním textem, protože provokují jeho představivost i tvořivost a inspirují ho k otázkám, kterými se dostává pod povrch příběhu a objevuje tam prostor, který může nabídnout hráčům k samostatnému prozkoumání a vyplnění.“⁷⁰

Narativní text lze obohatit také možnostmi a proměnami ve smyslu „kdyby“. Zde hraje důležitou roli zkušenost pedagoga, který musí zvážit dopad na narativní text. Co přinese skupině a také to, jaké bude mít dopady na zadané cíle. Změna důležitých okolností příběhu může skupinu oddálit z původního záměru textu. Když se žáci s pedagogem vydají jinou cestou, která se jim nabízí díky změnám, musí také zvážit, co jim může nabídnout a k jakému cíli dovést. Změna okolností v průběhu hry se může vázat ke změně místa a času, ve kterém se příběh odehrává a také ke změně postav. Ve vztahu k změně postavy se dají řešit otázky, co by se stalo, kdyby tam nebyl nebo naopak byl, nebo co kdyby se postava rozhodla řešit problém jinak. Jsou situace, kdy je příběh mělký a jeho dynamika slabá. Naše zvědavost nás povzbuzuje k překonání tohoto úskalí a nutí hledat odpovědi na otázky, jaké jsou důvody a motivy. Tato místa v textu může pedagog ve skupině rozvinout a nechat žáky pracovat tak, aby vyplnili prázdné místo. Místo a doba vzniku textu nebo doba, k níž se příběh váže, hraje důležitou úlohu ve zpracování tématu. Starší text nemusí vždy reflektovat soudobé problémy a mezilidské vztahy, ale také naopak může zpodobňovat i dnešní problémy v době minulé. Zde se otevírá cesta k hledání a pochopení textu, které může být zajímavé a přínosné.⁷¹

⁷⁰ ULRYSCHOVÁ, I., *Drama a příběh*, s. 73

⁷¹ Srov. ULRYSCHOVÁ, I., *Drama a příběh*, s. 72-73.

Zpracovávaný text může být tematicky spjat s neliterárními tématy, které vychází z každodenního života nebo s příběhy uměle vytvořenými, podávané neliterární cestou jako jsou různé slovně podávané příběhy a události převážně spojené s daným místem nebo osobou. Z těchto uvedených indicií, v případě podobnosti textu, lze žákům otevřít cestu k dalším obsahům. Takováto cesta vedoucí k obsahům tématu podněcuje souvislosti i s jinými obsahy v jiných textech. Podobné nebo stejné souvislosti v textech dávají pedagogovi možnost výběru jiného textu, který bude více vhodný pro práci se skupinou. Takto sesbírané texty umožňují různé montáže a propojení nebo též návaznost na texty jiné.

1.15 Exprese a reflexe

Rozdíl mezi expresí a reflexí by se dal vyjádřit tak, že exprese je přítomnost, to co se právě teď děje, na jevišti, ve vyučovací hodině v dialogích žáků nebo jenom v monologu a pocitech. Reflexe je pohled do minulosti a popisuje, co se stalo a hodnotí průběh uplynulých událostí.

Exprese hledá estetizované formy vyjádření. A to v mnoha rovinách – citových, autentických, výrazových a jedinečných. Ve vyučovacích hodinách vychází exprese z již prožitých skutečností minulých vyučovacích hodin a je směřována kupředu tak, aby žák byl obohacen o nové poznání. „Expres se týká především vnitřních hnutí, která jsou označována jako emoce.“⁷² V rolové hře žák vstupem do postavy, vyjádřením svých názorů a pocitů, posunuje v interakcích s ostatními aktéry děj kupředu časově i tematicky. Pro expresi v dramatické výchově je prosazována metoda spočívající v jednání celistvé osobnosti, a to ať jde o vyjadřování verbální či neverbální, například pohybové. Tvorba a její prezentace je smyslem exprese.

„Dramatická představitost nám napomáhá přežít. To, že jsme schopni si představit ostatní a poté i výstupy a důsledky našeho jednání, je ilustrací toho, že je drama zásadní pro formování našeho sociálního chování. Zabezpečuje komunikaci a spolupráci, poskytuje vzory a představu o výsledku.“⁷³

⁷² SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 104.

⁷³ JENNINGSOVÁ, S., *Úvod do dramaterapie*, s. 35.

Reflexe je individuální a od exprese je špatně vymežitelná. Reflexe je utvářena prožitkem vyučovací hodiny a vrací se zpět k již prožitému, vyřčenému tématu. V lineárním pojetí času je to krok zpět k vyhodnocení postojů, zkušenostem osobním nebo skupinovým, cíle jsou poté přiřazovány k již prožitým zkušenostem. Základem pro reflexi je verbální projev, který dává prostor pro expresi a nahlíží na ni z různých úhlů pohledu. Reflexe buď restrukturalizuje prožité události, jejich významy a změny, nebo naopak potvrzuje a zpevňuje hodnoty a postoje žáků k pozitivně perspektivním změnám. Reflexí se dosahuje detailnímu poznání minulého, zhodnocuje současné a ovlivňuje budoucí jednání v různých životních situacích. Expresa a reflexe jsou dvě spojené nádoby, jedna bez druhé nemůže být. Modely kategorií mohou být jak expresivně reflektivní, tak reflektivně expresivní. Většinou je základ v pořadí exprese, na kterou následuje reflexe, ale může být na první pohled i opačně, např. v případě brainstormingu, kde se nejdříve hodnotí rozsah a příčiny našeho jednání a poté se přistupuje k projektu samotnému tedy expresi. Zde je na místě podotknout, že reflexe postavena před expresi je pouze zhodnocení již prožitých situací a tudíž jde o aplikaci prožité zkušenosti do další tvorby. Žák nebo aktér brainstormingu nebude vědomě zasazovat negativní poznání do připravované exprese, ale naopak vždy se bude snažit vkládat pozitivní zážitky pro posunutí díla kupředu zhodnocované uměleckým dojmem.⁷⁴

„Zážitek je vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný obsah nějakého úseku života, který pocítujeme jako určitý významový celek nebo celek, který má smysl, tj. právě jako situaci nebo příběh.“⁷⁵

To samé platí například u dnes oblíbených motivačních pohovorů uchazečů o zaměstnání, kde uchazeč zhodnocuje svoje předchozí zkušenosti a aplikuje je na zkušenost teprve nadcházející.

Reflexe není vždy automatickým ukončením nějaké expresivní aktivity. Mohlo by se stát, že v určitých fázích vyučovací hodiny by mohla reflexe být neužitečná z důvodu zpomalení dynamiky vyučovací hodiny nebo by mohla dokonce narušovat temporytmus, spád a gradaci projektu. Pravidelné zařazování reflexí do expresních aktivit také může začít vytvářet stereotypní modely vyučovacích hodin, což neprospívá

⁷⁴ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 288-298.

⁷⁵ SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 56.

vnitřní ani vnější dynamice vyučovací hodiny. Pro to, aby se vyučující vyvaroval těmto uvedeným případům, je vhodné zařazování i jiných metod reflexe než je pouze verbální projev, protože když žáci hodně mluví, může se stát, že do aktivit a herní činnosti se budou špatně dostávat. Zde se naskýtá možnost reflexe pomocí omezení verbálního projevu a hledání neverbálních prostředků k vyjádření prožitků. Může se tak dít pomocí různých gest, postojem, pohybem, barvou nebo zvukem. Takováto reflexe bývá předkolem pro verbální formu reflexe, ale může i tuto reflexi úplně nahradit například tvorbou obrazu, na kterém se projeví pocity z prožité exprese například barvami. Proto, aby byla reflexe přínosná a plnila svoji funkci, musí být pedagogem dobře připravená a promyšlená.⁷⁶

Důležitou složkou vyučovací hodiny je také míra exprese a reflexe, jejich ideální stavem je vyváženost obou složek.

„Reflexe:

- výrazně pomáhá udržet tematickou linii lekce, ukotvovat, potvrzovat, zpřesňovat motivy, významy;
- pomáhá hledat souvislosti jak v linii příběhu, tak i ve skutečnostech mimo tento příběh;
- potvrzuje edukační potenciál činností předcházejících, jejich významnost pro hráče;
- racionalizuje proces, protože se tu žáci učí argumentovat, pojmenovávat, hledat vztahy, souvislosti, vyvozovat, analyzovat, generalizovat, hledat podstatné, obecné či zvláštní, třídít a strukturovat, vyvozovat závěry...;
- umožňuje korekci;
- dovoluje sjednotit mnohost, nebo ji naopak akcentovat;
- umožňuje sdělovat a sdílet;
- pomáhá naladit hráče k dalším aktivitám;
- pomáhá hráčům i pedagogovi zpřesnit a akcentovat významy;
- pomáhá hráčům pojmenovat emoční stavy, verbalizovat pocity, může zmírnit emočně negativní zasažení hráčů v předcházející činnosti, napomáhá jim odstoupit od příběhu, nahlédnout na něj z pozice sebe sama, vrátit se k proběhlé činnosti v jiném kontextu, z jiného úhlu pohledu, aktualizovat kontexty světů souvisejících;

⁷⁶ Srov. MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s 82-84.

- napomáhá interpretovat jednání a chování ve hře;
- poskytuje zpětnou vazbu expresi – umožňuje posoudit sdělnost výrazových prostředků, jejich funkčnost, estetickou hodnotu;
- pomáhá hodnocení a sebehodnocení.⁷⁷

Reflexe, jak bylo zmíněno výše, je nejčastěji prováděna verbální metodou. Obvykle bývá organizována tak, že se žáci včetně pedagoga posadí do kruhu, pokud jde pouze o krátké zhodnocení, může být i ve stoje. Kruh vnímají žáci jako signál významnosti reflexe a možnost projevu rovných partnerů. Je zde docíleno jednoduchého verbálního a neverbálního vztahu mezi aktéry s možností skutečnosti a to tím, že se všichni vidí. Před začátkem reflexe musí pedagog zvážit, zda je k takovému kroku dobrá příležitost, protože uspořádání skupiny do kruhu může významně narušit herní aktivitu. Pokud pedagog uzná, že by to mělo nežádoucí vliv na práci skupiny, měl by použít jinou formu verbální reflexe. Takovouto jinou formou verbální reflexe může být rozptýlená forma. Hráči jsou na místech, kde se právě nacházejí. Výhodou této formy je, že je rychlá, nenarušuje současnou aktivitu a nabízí okamžitý přechod k aktivitě jiné. Jistou nevýhodou je vcelku obtížný kontakt mezi žáky samotnými, neboť verbalizovaný projev je zde nasměrován k pedagogovi nebo jinému hráči, ale nikoli k celé skupině, proto je vnímání celé skupiny obtížné. Další možnou formou je reflexe, kde je organizačně propojena samotná činnost a reflexe žáků. Zde všichni zůstávají v prostoru na svých místech v takovém uspořádání, v jakém se v současné chvíli nacházejí – ve skupinách, dvojicích nebo v jiných tvarech předcházející činnosti. Reflexe je zastavením a ohlédnutím se zpět. Takto zastavený příběh může poskytovat prostor pro ohlédnutí a pro reflexi z pohledu perspektivy hráčů nebo perspektivy role. V takovém případě žák konfrontuje realitu z pohledu hrané postavy a vnáší jiný úhel pohledu na vyvstalý problém nebo situaci.⁷⁸

Dalším typem reflexe může být i písemná forma. Svým zařazením se začleňuje do verbální formy. Písemné formy se využívá především v motivovaných aktivitách jako je například dopis pro určenou postavu hry, deníkový záznam nebo vzkaz do příběhu. Zde se nejedná jenom o prosté zhodnocení probírané aktivity, ale je to i jistým způsobem exprese.

⁷⁷ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 20.

⁷⁸ Srov. SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 106.

Kromě verbálního projevu ve formě řeči je možné reflexi provést i za použití jiných prostředků pro sdělení informací neverbální metodou. Zde se využívají formy zvukové, hudební, výtvarné. Např. psychosomatický model, který může vyjadřovat postavy bez pohybu, jako jsou sochy, sousoší, živé obrazy. Nebo pohybové modely, které pohybem vyjadřují nálady, pocity, emoční stavy a jiné. Organizační formy a techniky mohou být pro tyto modely reflexí různorodé a nápadité. Tyto reflexivní metody jsou zároveň i metodami expresivními z důvodu další tvorby a ne pouhým zhodnocením předchozích aktivit, v této aktivitě se odráží i předchozí činnost a verbální část je pouhou doprovodnou součástí.⁷⁹

Reflexe předchozí činnosti se vždy týká všech aktérů. A to i těch, kteří mohou být v probíhající ději stranou a čekají na svůj vstup. Žáci by měli odpovídat na zadanou tematiku a pedagog je k tomu může i vybízet. Vždy se ale musí respektovat svoboda projevu. Žák se může ale i nemusí do reflexe zapojit. Pedagog se v reflexi chová tak, aby žáci vědli, že nejde o zkoušení a projevují svobodně svoji vůli. Pokud je žák introvertem, bude se jen těžce vyjadřovat verbálně před skupinou do reflexe. Ale vnitřní aktivita a dialog skupiny může být pro něj velice přínosný. Důvody pro verbální nevyjádření žáka mohou být nejrůznějšího důvodu, například vztah k pedagogovi nebo klima ve skupině. Pedagog hledá možnosti a cesty tak, aby se žáci vyjadřovali a otevřeně komunikovali. Proto svoje postoje a názory přesouvá cíleně do pozadí a dává členům skupiny najevo, že je jedním z nich a jeho názor je jenom dalším možným pohledem na dané téma. Pedagog dává podnět k reflexi zastavením herních aktivit apokládá otázky, náměty, vznáší dotazy k problémům a tématům. Avšak v případě velkého zaujetí hráčů může použít i obrácený postup, u kterého otázky a náměty nepokládá on ale žáci samotní někomu ze skupiny nebo pedagogovi. Dalším typem reflexe může být vyloučení role pedagoga. V takovém případě učitel sleduje celou aktivitu jakoby zpovzdálí. Žáci se sami vyjadřují individuálně k určitému tématu v různých formách – individuálně ve dvojicích, malých skupinkách nebo všichni společně. Pedagog v tomto případě zadá pouze počáteční impuls a reflexi poté už neřídí a nezasahuje do ní. Skupinová reflexe je zaměřená na pojmenování a hodnocení významů, kde jedinci jsou součástí, ale nejsou hodnoceným prvkem. V případě hodnocení žáků nebo ztvárněných postav se reflexe vyvažuje sebereflexí tak, aby jevy, které proběhly, mohl konkrétní účastník pojmenovat a zhodnotit v souvislostech vlastní

⁷⁹ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 17-23.

činnosti – např. jaký měl zážitek, co se mu ve hře líbilo nebo nelíbilo, co zajímavého zjistil, jakou překážku musel překonat. Pedagog v tomto procesu nevystupuje jako autorita a snaží se svoje postoje neprosazovat. Pokud se rozhodne do reflexe vstoupit, tak jenom jako člen skupiny s další možnou variantou a názorem. Důležitým kritériem je také věk. U žáků prvního stupně základní školy je reflexe vnášena většinou pedagogem. U žáků druhého stupně, kteří vstupují do puberty, je reflexe okamžik, který vyplývá z jejich potřeb. Jsou to potřeby uvažování nad prožitým tématem a jejich hodnocení. Zkušený pedagog žáky v reflexi nijak neomezuje, pouze dohlíží na udržení tématu. V podání reflexí žáků je důležité zhodnocení činností samotnými žáky a jejich argumenty.⁸⁰

Uvedl jsem zde několik možností reflexí. Na závěr je potřeba zdůraznit, že pedagog musí vždy vstupovat do hodiny na tento úsek připraven a přizpůsobovat reflexi na aktuální situaci ve skupině.

„Velmi dobré je také si připravit konkrétní otázky, které chce v reflexi položit. I reflexe, zejména taková, která má v procesu důležité místo, by měla mít promyšlenou strukturu a svůj jasně vymezený význam v kompozici lekce.“⁸¹

Způsob vedení reflexe s vyhodnocením situace pedagogem je velice důležitý. Poznámky k činům postavy je vhodné směřovat k postavě a ne k žákovi samotnému. Když žák hrál například postavu zlého Olivera, měl by pedagog a ostatní používat hodnocení slovy, „Oliver jednal tak nebo onak“, rozhodně ne „Ty Pepo jsi jednal tak nebo onak“.

1.16 Kontexty ve výukové hodině dramatické výchovy

Výuková hodina dramatické výchovy je formálně uzavřeným celkem, kde je jasně definován začátek a konec. Ve vyučovací hodině je podstatou otevřenost aktérů s vědomím následků, analogií příběhů, přesahů, souvislostí a návazností. Každá vyučovací hodina má svůj význam. Odpoutáním se od kontextu v hodině je docilováno edukačních procesů. Ve vyučovací hodině se pracuje s daným tématem, ve kterém

⁸⁰ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 17-23.

⁸¹ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 93.

se nachází nespočet kontextů a významů. „Kontextem je každá znalost, kterou zúčastnění vnímají jako relevantní pro uspořádání slov a významů v dané situaci.“⁸²

Kvalita připravené hodiny je dána počtem a pochopením smyslu a nalezených významů. Tato kvalita je do značné míry určována kontextovou bohatostí. Pro bohatost souvislostí, které témata vyučovací hodiny obsahují nebo jsou následně v tématech nalezené, není důležitý počet, ale jejich hloubka pochopení souvislostí a porozumění významů.

Pokud by téma obsahovalo velké množství souvislostí, mohlo by dojít ke zkreslení nebo zániku významů a tím i rozbití celé vyučovací hodiny s nejasným závěrem. Zde musí pedagog mít jasné cíle, které chce dosáhnout a nenechá rozběhnout kontexty do různých směrů neuváženě. Kontext je v procesu vyučovací hodiny obsažen ve dvou rovinách. V první do hodiny vstupuje a ovlivňuje následující procesy, obsah a průběh celého děje. V druhé leží mimo vyučovací hodinu ve formě porozumění a příměrů na vzniklé situace a kontext je tak vtažen do probíraného tématu. Práce s kontexty by měla být dynamickým procesem. A stejně jako dramatická výchova je dynamickou jednotkou.⁸³

„Kontext je zásadní pro nalezení významů, pochopení smyslu, nalezené významy jsou naopak důležité pro objevování kontextů.“⁸⁴

Všechny souvislosti, které vstupují do procesu vyučovací hodiny, mají mít svůj význam a smysl v prováděných činnostech. Dynamika procesu s kontexty je přímo úměrná subjektům, které jsou obsaženy v procesu. Existuje i varianta, kde může být kontext mimo a pedagog a žáci ho do celého procesu vnášejí a rozvíjejí tak, aby dával smysl a význam. Samotný výukový proces umožňuje hledání nových souvislostí a pochopení předešlých souvislostí v novém pohledu a kvalitě.

⁸² EDWARDS, A.D., WESTGATE, D.P.G., *Investigating classroom talk*, s. 25.

⁸³ Srov. SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově*, s. 78-80.

⁸⁴ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 27.

1.17 Vyučovací hodina jako celek

Vyplnění prostoru výuky dramatické výchovy není pouhé seskládání jednotlivých metod, ale zformování hodiny jako kompaktního celku s podstatnými skutečnostmi. Z důvodu zachování cíle musí být zohledněna struktura hodiny s podporou obsahů v rovině tematické a příběhové. V přípravě se pedagog zaměřuje na důkladné promyšlení všech kroků tak, aby nebyl narušen proces přípravy a výsledný scénář odpovídal celistvosti hodiny. Epický základ pro vyučovací hodinu dramatické výchovy napomáhá udržovat tematickou linii s podporou nalézání dalších obsahů a námětů. Je možnost, že různým výběrem herních aktivit může být narušen epický podklad. Tento jev může být jak neplánovaný, tak záměrný, a to v případech, ve kterých je text tematicky široký a je zde prostor pro jeho zúžení při vyzdvižení nových skutečností, témat a významů. Pro výuku dramatické výchovy je důležitým prvkem temporytmus, práce s kontrasty, napětím a gradace. Příběh ve vyučování může mít různé části, které jsou více či méně významné. Napětí je jeden z prvků, který se může vložit do příběhu, a to do míst, kde dochází k jistému útlumu, a tím zvýšit atraktivnost děje.⁸⁵

„Zásadní otázkou při tvorbě scénáře je rozvaha, při které si pedagog ujasní svoje první kroky.“⁸⁶ Rozvaha jakým způsobem pedagog zvládne tvorbu scénáře, závisí na volbě tématu, které by mělo žáky oslovit. Téma musí být pro žáky lákavé a motivující, ale také inspirující tak, aby další aktivity v následujících hodinách byly přitažlivé. Pro tvorbu příběhu je zaujetí žáků prioritní. Žáci v průběhu hodiny naplňují svá očekávání v příběhu a jeho součástech, jako jsou postavy, místo, čas. Nebo ve vědomí spolutvorby tématu, které žáky nějakým způsobem oslovuje. Celý proces vyučovací hodiny je jeden celek a počáteční zaujetí, především u věkově mladších žáků pro věc nemusí, být konstantní v celé hodině. V průběhu přípravy s tím musí pedagog počítat a následně přizpůsobit dění v hodině tak, aby bylo pro žáky v různých okamžicích a různých rovinách zajímavé. Pedagog musí v žácích probudit přirozenou zvědavost. Tím dosáhne toho, že žáci chtějí něco dokázat a dopracovat se k cíli a tím i předložené výzvy pedagogem dokážou zdat. Takto motivovaná skupina žáků je dobře připravená na další vtáhnutí do děje a chce porozumět obsahu a situacím, které z příběhu plynou.

⁸⁵ Srov. MORGAN, N., SAXTON, J., *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*, s. 56-59.

⁸⁶ MACKOVÁ, S., *Dramatická výchova ve škole*, s.75.

Radek Marušák popisuje aspekty, které zvyšují zaujetí žáků v průběhu hodin dramatické výchovy, se kterými musí pedagog počítat a využívat je.

„Pojmenujme nyní některé aspekty, které zvyšují zaujetí hráčů. Mohou to být:

- **příběh** – jeho zajímavost, přitažlivost, novost;
- **postava** – zájem vzbuzují postavy hráčům blízké (vrstevníci, někdo v podobné situaci jako oni sami apod.), nebo naopak vzdálené, lákající neobvyklostí, exotičností (rytíři, čarodějnice, piráti, trosečníci...); podstatné ovšem není ani tak to, jak je postava stará nebo jaké je její dobové, profesní či jiné určení, ale zejména situace, v níž se nachází – zájem vzbuzují především postavy, které jsou v nesnázích a potřebují pomoci (hráči jsou potom často těmi, kteří mohou pomoci, poradit nebo vstupem do jejího příběhu zformulovat radu, vytvořit postoj k takové situaci), nebo naopak postavy, které vyvolávají odmítnutí, provokují k akci, k jasnému a vyhraněnému postoji (hráči poté často hledají možnosti obrany, nápravy...);
- **situace** – zájem hráčů vzbuzují zejména situace s dramatickým potenciálem, problémem, konfliktem, zejména je-li řešení takové situace nejednoznačné, komplikované; důležité je, zdaje problém situace hráčům blízký, dostupný, zda odpovídá jejich věku, zájmům apod.;
- **kvalita vyprávění v lekci** – jak je příběh odkrýván, zajímavost zápletky, ozvláštňení, neobvyklost a nečekanost...;
- **napětí** – napětí je dáno vývojem příběhu, zápletkou, problémem (tedy patří i do výše uvedených aspektů), zejména však naším ponořením se do fikce; napětí je tedy vlastností narativu (říkáme, že příběh je napínavý), více však odrazem našeho zaujetí příběhem a emočního zasažení; napětí pro hráče zvyšuje práce s tajemstvím, zámlkami, časové zpomalení dramatické situace při její současné významové gradaci, naopak časový tlak v situaci, přenechání rozhodnutí za postavu hráčům, vnitřní ztotožnění se s postavou, možnost zažít v jisté aktivitě za postavu model určité situace, stavu – tím, že se na čas stanu v herní aktivitě určitou postavou, jsem více vtažen do jejího světa, více prožívám děje s ní související a problémy, do nichž se dostává **zajímavé způsoby práce, ozvláštňení v rovině prostředků** – žáky může zaujmout jistá technika, jež je jim nabídnuta, forma

sdělení, k níž mají dospět, ale také ozvláštnění, které vnáší do lekce sám učitel svým projevem, jazykem, rolou hrou, využitím hudby, světla, předmětů apod. **zaujetí pedagoga** – zaujetí hráčů může umocňovat vlastní zaujetí pedagoga, jeho důvěra v příběh, v jeho poselství, ale také jistota ve vedení, aktivita ve společné činnosti, hře;

- **vstup učitele do role** – učitel v roli výrazně umocňuje zaujetí hráčů; tato technika pomáhá zpřítomnit postavu (posiluje se tím vnímání příběhu jako příběhu konkrétních lidí); nemalý vliv má však i to, že svým vstupem do role pedagog akcentuje své spoluhráčství v procesu a navíc vnáší do hry dramatický potenciál.⁸⁷

Dalším důležitým okamžikem v procesu dramatické výchovy je závěr. Skupina zde má možnost reflexe a sebereflexe popisované v dřívějších kapitolách. Výjimkou může být skutečnost, že téma nebo práce s textem není ukončena v jednom bloku, učební hodině. V tomto případě přistupuje pedagog k přerušení ve vhodném místě narativu tak, aby skupina byla napjata a měla potřebu zjistit pokračování. Následující hodina nebo vyučovací blok je vhodné začít připomenutím předchozích událostí například převyprávěním.⁸⁸

Práce se skupinou je složitá, především s dětmi školního věku. Rozdělení skupiny na několik menších skupin může být obtížné, a tak by se na to měl pedagog řádně připravit. Optimální velikost skupiny je všeobecně udávána do šesti žáků, kde je nejvíce uplatněn názor a interakce žáků. Ve větších skupinách dochází k utlačení méně aktivních žáků a tím nesplnění jednoho ze základních principů dramatické výchovy, rovnoprávnosti a možnosti projevu. Pokud má pedagog k dispozici větší skupinu, je optimální ji rozdělit na dvě nebo více nerovnoměrných částí, které jsou vymezené úkolem. Motivovat děti k práci ve skupině musí pedagog tím, že je vnitřně zaujme, že najde téma, které je zajímavé. Každý žák je rozdílný a jeho motivace odlišná, proto musí pedagog zvolit takové téma, aby všichni žáci měli pocit, že svým názorem napomáhají a přispívají k řešení určitého problému.⁸⁹

⁸⁷ MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 92.

⁸⁸ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 94.

⁸⁹ Srov. MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 30-34.

V hodinách dramatické výchovy jsou obsaženy i nečekané události a zvraty, na tento průběh hodiny má zkušený pedagog připraveny metody a nástroje, jak navrátit vývoj situace v příběhu k předpokládanému vývoji. Příkladem je vstup pedagoga do hry v nějaké postavě, a tím usměrnění vývoje k požadovanému vývoji nebo nějaký vhodný způsob vložení do hry informací prostřednictvím vybraného žáka. Dále může jednoduše znehybnit situaci pomocí povelu štronzo (při tomto ohlášení všichni aktéři zůstávají na svých pozicích znehybnění a bez verbálních projevů), zde je možné pedagogem vložit informace, které byly opomenuty nebo připomenout pravidla, která žáci nerespektují. Jiným možným způsobem je přerušování aktivity a krátké zhodnocení průběhu hry nebo přerušování celého příběhu s možností pokračování v další hodině z důvodu objevení nečekaných možností a témat, která stojí za zvážení a vyžadují lepší pedagogovu přípravu. Tato přerušování by se neměla v hodině opakovat, protože dobrý pedagog by měl umět improvizovat a různé řešení situací skupinou zvládat. Nebo být z předchozí přípravy na hodinu na ně připraven. Pokud pedagog chce, aby byly dodrženy témata, musí na začátku hodiny provést s žáky poučení a tato témata pevně zakotvit tak, aby nebylo možné se od nich odchýlit. V poučení a nastolení pravidel nesmí pedagog omezovat skupinu příliš, blokoval by tak vyjadřování a tvořivost žáků.⁹⁰

V přípravě na hodinu musí také počítat s vlivem skupiny a vhodně vybírat příběh tak, aby žákům přidělené role byly vhodně rozděleny a nepřevážila snaha žáků se předvádět. Skupina si vždy musí udržet téma a celistvost pro daný příběh. Samotný příběh volí pedagog tak, aby měl přínos pro skupinu a ne pro zviditelňování jednotlivých žáků. V tomto případě je nutné, aby výběr hry byl vhodný k věkové skupině žáků.⁹¹

Při stanovování rolí žákům musí pedagog přihlídnout k mnoha faktům, jako jsou:

- sociální rozvoj žáků;
- osobnostní rozvoji žáků;
- vztahy ve skupině;
- věková skupina žáků;
- zkušenosti s hrou v roli;
- cíle hry;
- časové možnosti.

⁹⁰ Srov. WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 134-138.

⁹¹ Srov. MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, s. 101.

U žáků prvního stupně základní školy je vstup do role jednodušší, protože je u nich přirozené hrát si na „něco“, na druhém stupni základní školy začíná být problém v obsazování žáků do rolí. Žáci přecházejí v tomto období do puberty a hledají cestu samy k sobě. Před ostatními se tak mohou ostýchat projevit svoje názory a přesvědčení nebo naopak mají snahu se prosadit a hru k tomuto účelu i použijí. V tomto věku si děti budují sociální roli a snaží se v ní orientovat. Tento stav má za následek malou schopnost a neochotu žáků přijímat role ve hře, především když by tato role ohrožovala jejich sociální status. Příkladem může být postava vyloučená z kolektivu, různě šikanovaná nebo opovrhovaná pro svoje špatné vlastnosti. Žáci v těchto rolích si mohou myslet, že ostatní ve skupině se k nim budou chovat stejně i mimo vyučování a tím ztratí sociální status. Při většině aktivit se žáci podílejí na ztvárnění dané postavy, tato práce je buď individuální, nebo může být i skupinová, kde žáci budují postavy, které jsou z pohledu důležitosti tématu hlavní nebo důležité. Tímto vytvářením postavy a jejím jednáním ve hře mohou žáci na základě špatného vstupu do role, změnit zpodobnění postavy, která má být úplně někdo jiný. V takovýchto případech je na pedagogovi, zda takovou aktivitu připustí nebo nastaví mantinely žákům pro hru v postavách. Žáci, kteří jsou v hodinách dramatické výchovy již zkušení, zvládnou připravenou hru v postavách zahrát i bez zásadních mantinelů daných postavám v příběhu. K tomuto potřebují žáci od pedagoga dostatek informací a kontextů k danému tématu. Žák se musí orientovat ve své postavě a v situacích, které jsou hrou nastoleny.⁹²

Podstatná je i role pedagoga ve hře. Začíná již v přípravě na hodinu, kdy si musí odpovědět na několik otázek tak, aby svojí postavou ve hře nenarušoval její přirozený průběh a ovlivňoval žáky pouze tak, že budou společně dodržovat téma hodiny nebo příběhu. Pedagog by si měl před započtím hodiny dramatické výchovy odpovědět na tyto otázky: „Jaké otázky mohu klást prostřednictvím role, abych pomohl najít jádro problému? Jaké akce mohu v roli uskutečnit, abych využil prvků překvapení, kontrastu, konfliktu nebo napětí? Jaké druhy vzájemných vztahů mohu prostřednictvím role vytvářet? Jaké prostředky mohu použít, abych upevnil víru žáků v rolemi navozené situaci? Jaké postupy zvolím, abych dosáhl toho, že žáci poznají, zda jsou oni sami

⁹² Srov. MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, s. 60-65.

a učitel v roli, nebo mimo ni, abych dosáhl toho, že žáci přijmou různé role, jestliže si to situace vyžaduje?⁹³

1.18 Dramaterapie

Divadlo je velice důležitým médiem pro sdílení emocí. Je to určitý způsob hledání řešení různých situací mezi skupinami i jednotlivci. Divadlo a dramaterapeutické procesy jsou ve své podstatě interaktivní, zahrnující další lidi.

Dramaterapie je termín užívaný pro divadlo ve specifických situacích se záměrem terapie, léčby nebo rozvoje zúčastněných a je součástí arteterapie. „Arteterapie je léčení prostřednictvím obrazu a výtvarných aktivit. Samotné slovo arteterapie se skládá ze dvou slov. „Arte“ je indoevropského původu a znamená nadání, později řemeslná profese a dnes umění. Druhá část slova pochází z řeckého „therapeia“, což znamená léčba, léčení.“⁹⁴ Jsou i definice, které uvádějí, že dramaterapie jsou „prvky dramatu užívané v terapeutickém procesu“ nebo také „divadelní prostředky v dramaterapii“. Sue Jenningsová například tvrdí že drama a divadlo je něco víc než pouhá suma jejich částí a odkazuje k divadlu a dramatu jakožto k léčebnému procesu, bez ohledu na to, zda jsou nebo nejsou užívány s terapeutickým cílem nebo záměrem⁹⁵.

Divadelní prvky, jako jsou pohyb, tanec, hlas, hraní rolí, práce s textem, divadelní hry, improvizace, hraní s loutkami a maskami, se užívají specificky pro práci s jednotlivci a se skupinami klientů v dramaterapeutickém procesu jako metody ke zvýšení jejich verbálních i neverbálních schopností pomocí příběhu či dramatu. Tyto metody směřují k prosazení individuality jednotlivce. Proto dramaterapii rozumíme užití divadelního umění při práci s lidmi, kteří se potýkají s problémy, nebo také v komunitních zařízeních či při nemocích v zdravotnických zařízeních. V dramaterapii je jedinec součástí představení, kde je v pozici diváka, nebo hraje roli, která není pouze o něm, ale také je zcela reálně zasazena do prožívaného příběhu. Tímto nám divadlo umožňuje vyhledat si místo v imaginárním světě, kde jsou do popředí vyzdvihovány symboly.

⁹³ Srov. MACHKOVÁ, E., *Drama v anglické škole*, s. 76.

⁹⁴ LHOTOVÁ, M., *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*, s. 23.

⁹⁵ JENNINGSOVÁ, S., *Úvod do dramaterapie*, s. 17.

Dle Jenningsové nám divadlo tak umožňuje překročit sebe samotné a dostat se tak k zážitkům, které sama označuje jako metafyzické. „Divadelní realita nejen, že nás odvádí z každodenní reality, ale mění rovněž naše vnímání v pojetí života jako takového. Lidé vždy potřebují klást otázky týkající se jejich vlastního místa ve světě při hledání smyslu života; to je součástí bytí člověka. Tyto otázky se mohou jevit jasnější, když jsme součástí aktivní proměny pomocí divadla. Své životy organizujeme a strukturujeme pomocí dramatické formy, a proto tvrdím, že drama a divadlo jsou řídicími silami lidského chování a komunikace.“⁹⁶

K základním bodům dramaterapie bychom mohli přiřadit základní cíle, které se větví do dílčích cílů, jako například: rozvoj nových dovedností, transformace nepříjemných zážitků, objevování nových cest, zvažování možností, podpora komunikace, stimulace myšlení, rozhodování, porozumění genderovým otázkám, vyjádření přesvědčení a jiné. Výše uvedená východiska a body vypovídají o hloubce a širokém záběru dramaterapie. Divadlo jako takové může mít samo o sobě léčebný efekt tím, že umožňuje divákovi se odpoutat od každodenního života a ponořit se do scének a příběhů odehrávajících se na jevišti prostřednictvím herců. Úkolem herce je interakce s ním a diváky, prostřednictvím uměle vytvořené a fiktivní postavy ve struktuře hry, která zahrnuje začátek, prostředek a konec. Toto je základní struktura každé hry, ať už se s obsahového pohledu jedná o příběh nebo jenom proud vědomí.

„Mnoho lidí, kteří prošli dramaterapeutickým výcvikem, bez ohledu na to, zda se nadále dramaterapii věnují či nikoli, popisují velké proměny ve svém životě. Nikdo nevstupuje do kurzu z neutrální pozice, a ačkoli nejsou dramaterapeutické výcviky nabízeny jako terapie pro studenty, ve skutečnosti se jí pro jednotlivce, skupiny i lektory stávají. Teoretický i sebezkušenostní základ výcviků umožňuje studentům v rámci prožitků při práci s dramatem zpracovávat jejich osobní témata.“⁹⁷

Dramaterapeutický výcvik je obdobou nácviku pro život, stejně jako například příprava pro budoucí zaměstnání nebo profesi. A tak někteří z těch, jenž absolvovali dramaterapeutický výcvik, pak již dále nepokračují v jeho praxi. A to především proto, že se prostřednictvím výcviku dostali do stádia, kdy se začali vědomě a plnohodnotně

⁹⁶ JENNINGSOVÁ, S., *Úvod do dramaterapie*, s. 17.

⁹⁷ Tamtéž s. 20.

rozhodovat o svém životě. A při řešení důležitých životních rozhodnutích plně zvažují možné důsledky svého konání.

Už v starém Řecku chápali divadlo nejenom jako způsob zábavy a odpočinku, ale i jako určitý druh léčby. Tak to vlastně platí do dnes. Jedná se vlastně o jednoduchý princip, pokud chci něčemu lépe porozumět, je dobré to vidět přehrané na scéně.

„Dramaterapii, jakožto součást divadelního umění, je třeba v principu chápat pomocí divadelní teorie a kulturních konceptů. Je zapotřebí zasadit divadlo zpět do centra vývoje a zkušenosti člověka a nestavět za každou cenu na teoriích a myšlenkách psychoterapie.“⁹⁸ Dramaterapie je v první řadě terapií zaměřenou uměleckým směrem, která poskytuje jedinci nebo kolektivu příležitosti k pochopení událostí a rozvoji vnímání, zde je prostředkem drama odehrávané v divadle. Stejně jako divadlo, tak i dramaterapie je založena na optimismu a otevírajících se možnostech pro budoucnost, nikoli minulosti. Tato terapie byla praktikována v dávné minulosti a má své místo dnes i pro budoucnost.

⁹⁸ JENNINGSOVÁ, S., *Úvod do dramaterapie*, s. 27.

Praktická část

2 Jiřina Lhotská

2.1 Curriculum Jiřiny Lhotské

Jiřina Lhotská se narodila v Praze v roce 1947, kde žila až do dospělosti. Od dětských let jí lákalo divadlo. Prostřednictvím divadelního kroužku se již jako dítě začala věnovat přednesu. Vystudovala Střední všeobecně vzdělávací školu v Praze 10, dnes bychom řekli gymnázium, a maturitu zde složila v roce 1965. V letech 1965 až 1967 vystudovala nástavbové studium na Střední průmyslové škole grafické v Praze. Od roku 1965, již v průběhu studia, začala vystupovat v divadle, kde byla obsazována do zajímavých rolí.

Po ukončení studia pracovala Jiřina Lhotská v grafickém podniku Svoboda n.p. v Praze jako technická redaktorka. V této době vystupovala s pražským divadelním souborem Máj až do roku 1971. V tomto roce se přestěhovala do středočeského Mělníka a ve zdejším kulturním domě pracovala na pozici dramaturga od roku 1972 až do roku 1984. V mělnickém Novém divadle ztvárnila Jiřina Lhotská mnoho postav v různých inscenacích, hrála zde od roku 1971 až do roku 1999. Zájem o divadlo hrané dětmi přivedl Jiřinu Lhotskou na Divadelní fakultu Akademie múzických umění v Praze, kde mezi léty 1984 až 1989 vystudovala v kombinovaném studijním programu dramaturgii. V této době už také učila děti v literárně dramatickém oboru v Lidové škole umění (dnes Základní umělecká škola) v Neratovicích. Zde pracovala až do roku 1986. Zároveň pracovala i v Lidové škole umění v Mělníku, která se v roce 1991 přejmenovala na Základní uměleckou školu. V letech 1990 – 1995 pracovala Jiřina Lhotská jako odborná asistentka katedry výchovné dramatiky Akademie múzických umění v Praze, zároveň učila dramatickou výchovu v gymnáziu PORG (První obnovené reálné gymnázium) v Praze v letech 1994 až 1995. V letech 1995 až 1996 působila na Gymnáziu J. Palacha v Neratovicích. Od roku 1995 až do roku 2004 zastávala Jiřina Lhotská pozici ředitelky Základní umělecké školy v Kralupech nad Vltavou. Po povodních v roce 2002 se přestěhovala do jižních Čech, do Kladruhu u Strakonice. Od roku 2004 až dodnes učí v literárně dramatickém oboru Základní umělecké školy Strakonice.

2.2 Impuls pro dramatickou výchovu

Motivem pro práci a dramatickou činnost s dětmi bylo pro paní Jiřinu Lhotskou její vlastní dětství. Sama ho charakterizuje jako jeden velký stres ze školy. Ačkoli byla vzornou žákyní, tak nesvoboda a zbytečně přísná disciplína v tehdejší školství, např. nucené sezení dětí s rukama za zády, poznámky za nejrůznější banality a to i malé dítě nemohlo udělat chybu, na ni působilo velice negativním dojmem. To vše znásobovala i její osobnost, patřila totiž k introvertním dětem, možná ještě k úzkostlivějším než ostatní. V dospívání pro ni bylo kruté, že nedokázala najít odpovědi na otázky ohledně vlastní identity – nevěděla, kdo je a kam patří. Neustále měla strach, že někde selže.

S divadlem se začala setkávat již v dětství. A brzy zjistila, jak příjemné je, schovat se za nějakou postavu. Na jeviště mohla být kýmkoli a díky tomu se chovat svobodně, protože to není ona, ale někdo jiný, kdo bude či nebude kárán za svoje nedostatky. Vědomí tohoto ji posilovalo a dokázala tak mluvit s lidmi otevřeně a nebála se, že někde selže. Díky těmto zkušenostem a také tomu, že vždy měla pro divadlo nadání, se začala věnovat amatérskému divadlu.

2.3 První zkušenosti s dětským divadlem

Když se vdala a její děti začaly chodit do školy, tak si uvědomila, že školský systém je stejně nepružný a špatný jako byl za jejího mládí. Že děti nesmí udělat chybu, dostávají poznámky v podstatě za banální věci, místo toho aby si to učitel vyřídil ve škole. A stejně jako v dětství pro ni, je i pro ně škola jeden velký stres. A jak hrála divadlo, tak děti chodily na zkoušky a představení s ní, v podstatě vyrůstaly v divadelním souboru. A tak ji napadlo, že by s dětmi mohla nazkoušet nějaké divadelní představení. S kolegou Vladimírem Dědkem, výrazným amatérským hercem, výborným režisérem, se chopili dětí a udělali s nimi představení.

S tímto představením poté jeli na dětskou divadelní přehlídku. A díky tomu, že režisér, se kterým pracovala, měl cit pro práci s člověkem a také s dětmi, dopadlo představení dobře. Upoutali tak pozornost lidí, kteří ještě před rokem 1989 přenesli fenomén dětského divadla z anglosaského světa a pomalu se ho, i proti režimu, snažili

rozprostírat prostřednictvím různých odborných seminářů týkajících se práce s dětmi v dramatické výchově.

Na přehlídce, jež se Jiřina Lhotská se svým dětským souborem zúčastnila, byla přítomna Eva Machková, Soňa Pavelková, Šárka Štembergová – Kratochvílová. Tyto dámy, které sem tento způsob divadla přivedly, zaujalo představení dětí Jiřiny Lhotské a dalších členů amatérského divadelního souboru. Eva Machková byla tenkrát překvapená, že se dá udělat dětské divadlo, aniž by někdo znal tento druh dramatické výchovy, nebo se s ním jakkoli setkal. Eva Machková tak díky tomuto představení hned amatérský soubor vtáhla do oboru. Takže se Jiřina Lhotská seznámila s oborem, který byl tak trošku ilegální⁹⁹. Pro nesvobodný režim, který tehdy byl u moci, byl tento obor přímo nebezpečný. V očích představitelů Komunistické strany vedl děti ke svobodě. Ukazoval jim, že mají přemýšlet, že mají nesouhlasit, vytvářet si vlastní názor a umět si ho obhájit. Občas se sice v nějakém domě pionýrů objevoval, ale velmi sporadicky, jenom když tam byl nějaký osvícený člověk, nebo osvícený učitel (většinou češtinář).

A tak zde Jiřina Lhotská objevila svět, kde děti nejen že ve výsledné fázi dělají divadlo, ale v celém tom procesu jsou svobodné. Každé dítě je individualita, každé je výjimečné, každé si zaslouží pochvaly, každé ob stojí, prostě každé je své. A ten prostor Jiřinu Lhotskou nadchnul, právě pro to její prožité dětství, ale i pro dětství, jaké měly její děti. Jedinou nevýhodou toho bylo to, jak sama zmiňuje, že její práce téměř nezasáhla její vlastní děti. V době, kdy se začala věnovat dramatické výchově, byly již velké.

Po seznámení s dramatickou výchovou, si Jiřina Lhotská řekla, že by se tomuto oboru chtěla věnovat. Pracovat s dětmi, pomáhat jim, aby se mohly svobodně rozvíjet, aby prožily hezké dětství a mohly dospět ve svobodné a silné osobnosti. V této době pracovala Jiřina Lhotská v kulturním domě jako dramaturg. Její činnost spočívala v koncipování akcí divadelní a koncertní sezóny. Tuto část života hodnotí Jiřina Lhotská poměrně pozitivně, protože se jí povedly, jak sama říká, dobré věci.

⁹⁹ prof. Eva Machková prosadila vznik katedry výchovné dramatiky v roce 1992. Při vzniku této katedry byla Jiřina Lhotská, spolu s dalšími odborníky jako je Jaroslav Provazník a Irina Ulrychová, aby zkoncipovali celý tento obor na vysokoškolské úrovni. Teprve potom tento obor vznikl na JAMU.

Dramatická výchova se tehdy vyučovala pouze na ZUŠkách. Zde ji většinou učily herečky. Šlo především o takové, co se v divadle neuplatnily. Takže tento literárně-dramatický obor byl vedený tak, že se děti vychovávaly jako malí herci. Ale o tom dramatická výchova pochopitelně není. Jiřina Lhotská nebyla pedagogem, a aby tento obor mohla učit, zjistila, že nejschůdnější cestou bude vystudování DAMU. Vybrala si obor dramaturgie. Už na přijímací řízení šla s vizí, že nechce být dramaturgem v divadle, ale že chce mít tuto kvalifikaci, aby mohla dělat práci v ZUŠce. Jiřina Lhotská měla štěstí, protože ten ročník vedl pan profesor Jaroslav Ostrý – velká kapacita, zakladatel Činoherního klubu v Praze. Těch pět let bylo pro ni velice cenných a jak tvrdí, opravdu úžasných. Už jenom setkání s Jaroslavem Ostrým jako s člověkem, bylo velice inspirujícím. Díky tomu, že se roky věnovala amatérskému divadlu, tak měla divadlo po praktické stránce zvládnuté. Cítila, jak funguje tempo a rytmus. Kdy je potřeba udělat pointu, věděla si rady na jevišti. Na druhou stranu, co se týkalo záležitostí dramaturgie, spočívající především v tom, aby se tyto všechny atributy daly do souvislostí, to neznala. Tudíž pro ni v tomto ohledu bylo těch pět let na DAMU hrozně důležitých.

V průběhu studia na vysoké škole začala Jiřina Lhotská učit na ZUŠce. Její hlavní prioritou bylo to, že děti bude učit připravovat se na život jinak, než je připravuje škola – to znamená prostřednictvím divadla. Pomocí přednesu jim ukázat, že je potřeba být sám sebou. Vědět, kdo jsem. Stát si za tím, co říkám a umět dělat kompromisy. Především však, zprostředkováním textu či skrze postavu, umět sdělit svoje pocity. A tak postupně dojít k tomu, že to jedinec dokáže vyjádřit sám od sebe, jako svobodný člověk.

Když se Jiřina Lhotská rozvedla a pak po druhé vdala, žila v Kralupech nad Vltavou. Tam ji zastihla velká živelná pohroma v podobě povodně, kde ztratila většinu svých osobních věcí, včetně dokumentace a fotografií z divadla nebo ZUŠ. Od té doby nehledí do minulosti a soustřeďuje se na přítomnost a budoucnost. Po povodních v roce 2002 zvažovali s manželem, co dál, a rozhodli se přestěhovat do jižních Čech, nedaleko Strakonice. A ani tady Jiřina Lhotská nezahálí, na vsi s manželem zakládá amatérský divadelní spolek a snaží se o vtažení spoluobčanů do této volnočasové aktivity. A jak Jiřina Lhotská říká „vždycky přitáhneme někoho, kdo v životě divadlo nehrál“. Věnují se nenáročným hrám, nejsou to žádná experimentální ani avantgardní témata. Jsou to hry, které mají smysl, jsou chytré. Takové, aby tomu lidé rozuměli, takže žádná

existenciální témata. Jedná se převážně o černé komedie. Soubor vystupuje povětšinou po okolních hospodách. A svým vystupováním baví své známé a kamarády.

V současné době se především Jiřina Lhotská stará o svého manžela, který si prošel značnými zdravotními peripetemi, a nyní vyžaduje intenzivnější péči. Přesto však Jiřina Lhotská ještě chodí do práce. Učí jeden den v týdnu na ZUŠ. A to je pro ni jedna veliká radost. Samozřejmě, že ještě nechce úplně rekapitulovat svůj život, ale má dobrý pocit z toho, jakou si vybrala práci. A když dnes vidí ty mladé lidi, kteří vyrostli z dětí, které měla na dramatickou výchovu, tak je to dle jejích vlastních slov hrozně krásný pocit. Jsou to samí úžasní lidé, chytří, svobodní, ale žádní přehnaní suveréni. Nejenže dokáží samostatně přemýšlet, ale umí na sebe pohlížet tak, že, vidí, že každý z nich je jiný a má své vlastní názory, které je potřeba respektovat.

2.4 O divadle

Poprvé do kontaktu s divadlem přišla Jiřina Lhotská asi ve třech letech, když tatínek vzal na představení Sněhurka a sedm trpaslíků. A když tu chuděrku Sněhurku dávali do skleněné rakve, tak malá Jiřinka plakala. A ještě dva dny po divadle se z toho nemohla vzpamatovat, tak jí to uhranulo. V Praze ve Vršovicích JL začala chodit do takového malého dětského divadla, chodila každou neděli na pohádky. Nostalgicky vzpomíná, jak moc jí fascinovala vůně šminek, která se linula divadlem. Vždy když se otevřela opona, tak ten divadelní prach na jevišti a šminky tak voněly, že ji to pokaždé úplně okouzlo.

Hrát divadlo začala ve školce. Učitelky si jí většinou vybíraly, aby hrála hlavní role. S úsměvem vzpomíná, že na ZŠ (asi v páté třídě) hrála v jedné hře žabku carevnu a měla na sobě zelný hubertus a nějakou masku z papundeklu, a když ji na konci hry vysvobodil princ polibkem, tak z masky vykoukla celá zpcená.

O něco starší dělala Jiřina Lhotská konkurz do divadla Máj v Praze na Vinohradech, tam měla štěstí na úžasného velkého režiséra, Jiřího Beneše. Ten si ji vyhlídl a formoval ji. „Pak jsem se vdala do Mělníku a tam jsem taky pořád hrála amatérské divadlo“ a tak se divadlo stalo jejím celoživotním posláním.

Paní Jiřina Lhotská říká o divadle a svých začátcích: „Ale nejdřív mě to divadlo fascinovalo, jako ten svět mě fascinoval – zvláštní, umělý a pravdivý – na tom jevišti jste musel být pravdivý, ale zároveň být umělý. Pak mě fascinovalo, svobodně si stoupnout před lidi a říct jim to, co si ta postava chce říct, to jsem v životě neuměla. A později to, že si člověk zažije spoustu postav a prostřednictvím těch postav, které si na sebe navleče, má najednou možnost zažít i jiný lidský situace, který by sám řešil jinak a pochopí, že ta postava je musí řešit tak... tzn., že když třeba v životě vidím lidi, jak jednájí, tak se přiznám, že oproti svému muži mám pro ně víc pochopení. Protože jsem si zažila i kůži někoho jiného a vím, že to, co cítím já, ten druhý nemusí cítit a je to taky legitimní. Takže vám to svět obohatí o další rozměry. To se mi taky na tom divadle taky líbí. A pak taky samozřejmě, když má to představení nějaký témata, který sám ani nemůžete říct, ani tu situaci nemůžete vyřešit. Jen zprostředkovaně skrze postavu v té hře za nějakou postavu, která si tam vyřizuje účty s něčím, co v životě byste nedokázal.“

V prvních letech své práce měla Jiřina Lhotská pocit, že napravuje něco, co by těm dětem měla dát škola. Paní Jiřina Lhotská vždy měla silné divadelní cítění, a tak velice brzy poznala, že studium dramatické tvorby – výchovy by dětem dalo spoustu impulzů, zkušeností. Tudíž se hodně zaměřila na to dělat s dětmi divadlo, a to jak s těmi menšími, tak i s dospělými. V celém výchovném procesu musí s dětmi pracovat s přihlédnutím k jejich věku. Malé děti jsou dle jejího názoru takové přirozené a pravdivé, tudíž musí při práci s nimi hledat situace, kterým dokáží porozumět. Na druhou stranu ty velké si již témata rozdělují samy. V současné době vede skupinu, kterou má už asi od 3. nebo 4. třídy základní školy, dnes už jim je 18., 20. let.

Pro Jiřinu Lhotskou je klíčové to, že má prostřednictvím divadla možnost ovlivnit lidi okolo sebe. Má možnost ukázat jim cestu k tomu, aby se z nich stali svobodní lidé, kteří navíc umí argumentovat, debatovat, přemýšlet. A pokud budou chtít dělat divadlo nadále, tak ať ho dělají. V současné době jeden její student studuje na DAMU výchovnou dramaturgii, z čeho má samozřejmě radost.

Jiřina Lhotská ještě učí a vychovává děti v Základní umělecké škole v jihočeských Strakoncích. Tam má svoji skupinu, které se věnuje, dá se říci od malička, asi od 2. nebo 3. třídy a ty děti jsou v její skupině i 10, 11 let.

Při práci s dětmi si také Jiřina Lhotská uvědomila, že je rozdíl pracovat s dětmi ve škole nebo na ZUŠ. „Učitel má děti na prvním stupni nebo pak jiný je má na druhém stupni, pak ty děti přejdou na střední školu, na gymnázium ... a já je mám pořád, celou tu dobu, pořád mám možnost si s nimi povídat o životě. Věnujeme se tomu v té práci. Vždycky se od toho divadla nebo dramatických cvičení dostaneme k sobě, k tomu jak to souvisí s námi, s tím, co prožíváme, jak bojujeme v tom životě. Je to dobrý, že člověk moc nestárne, protože má možnost si uvědomovat, že ti mladí lidi...ne že by měli jiný problémy než my. My jsme sice nemohli za hranice, nemohli jsme si vybrat, co budeme dělat, s námi tady manipuloval někdo vyšší, a když si to někdo nenechal líbit, tak skončil, jak skončil. Ale oni to mají těžký z jiných důvodů, oni mají velký výběr a nevědí, co a jak si vybrat, tak se v tom plácají. Když jsou ty sociální sítě, tak se jim obtížně komunikuje takhle osobně,“ říká Jiřina Lhotská a dodává, že „teď zrovna děláme jednu takovou hru, která je o mladých lidech a tady o tom, jak je obtížný s někým vůbec navázat vztah.“ S tímto představením se jede soubor představit na celorepublikovou studentskou přehlídku divadel pořádanou sdružením ARTAMA, která se koná v Bechyni každý podzim, a také do Jindřichova Hradce, kde přehlídku pořádá jindřichohradecká ZUŠka.

Paní Jiřina Lhotská nikdy profesionální divadlo nedělala. Bylo to asi zapříčiněno tím, že si jak sama říká „celý život nevěřila“. V osmnácti si dala přihlášku na DAMU, ale nakonec na zkoušky nešla. Poté si s odstupem let řekla, že by to mohla zkusit oklikou přes dramatickou výchovu. Tak nejprve studovala dramaturgii. K tomuto dodává „Nemám vůbec pocit, že by mi něco chybělo, když jsem nikdy nehrála profesionálně. I tak jsem si zahrála krásné hlavní role, krásné postavy. Nikdy jsem na tom hraní nebyla závislá“.

Režii se Jiřina Lhotská věnuje s dětskými nebo se studentskými soubory. V ZUŠce pracuje s mladými lidmi. Režii se nikdy nevěnovala profesionálně, pouze při její práci v kulturním domě v Kralupech nad Vltavou s ní přišla okrajově do kontaktu. A jak sama tvrdí „Mě baví pracovat s dětmi a s mladými lidmi, protože jsou dychtiví po tom, co objeví a jaký prostor dostanou. A ten prostor chtějí zaplnit, zatímco dospělý jsou zkostnatělí a to mě moc nebaví. Ty děti vás nasávají, když se vám to povede, když se to daří, tak vidíte, jak se snaží to vstřebávat, to co jim říkáte, co mají dělat, jak jsou takový dychtiví...i po tom objevování divadelního světa“.

Jako dramaturg v KD v Mělníku měla štěstí, že připravovala program divadelní a koncertní sezóny, takže měla možnost si vybírat věci, které v těch 70. letech minulého století nebyly moc k vidění. Například tam působil divadelní spolek „Járy Cimrmana“. K tomu Jiřina Lhotská vzpomíná „když oni začínali, nikdo je neznal, přišlo na ně 20 lidí, přišel se na ně podívat i ředitel. To byl takový zarputilý stranický, komunistický funkcionář. O přestávce přišel ředitel za souborem do šatny. Hry Cimrmanovského souboru se skládají obvykle ze dvou částí, první je „odborná přednáška“ k tématu hry a druhá část je hra samotná. A jak mají v první půli tu přednášku k tématu hry u pultíku, tak přišel ředitel Kulturního domu k panu Smoljakovi a říká „Pane, já jsem si dobře všiml, že tu roli neumíte. Že jste to četl. Já totiž kultuře rozumím. Já mám doma maňáskové divadlo. Začalo k nám jezdit Činoherní studio z Ústí nad Labem, tam byl Bartoška, Heřmánek, Zedníček...to bylo prima, že jsem v tomhle měla volnou ruku. Vlastně tím i vychovááte ty diváky, co vám tam přijdou. Ukážete jim, že nejen nějaká blbá komedie, aby si tam herci utírali nos židlí, ale může potěšit i divadlo, který sebou něco nese. Je to dobrý, protože si v tom městě vychovááte ty lidi.“

Když se Jiřina Lhotská účastnila přijímacího řízení na DAMU, tak se jí ptali na zkušenosti s divadlem. Tak se rozhovořila před prof. Císařem, jak jí vadí, když k nim do kulturního domu přijdou hrát představení pražského divadla s tím, že si nacvičili „zájezdovku“, a že na vesnici to stačí. To jí opravdu uráželo. Ale jak Jiřina Lhotská říká „to je takhle do dnes. Jsou různé divadelní skupiny, které nebudu jmenovat, které sipřivezou sebou dvě křesla, ostatní přinesou, co v tom divadle je a sehrají nějakou ne příliš chytrou komedii.“

2.5 Divadelní přehlídky

Jiřina Lhotská jezdí jako porotce na různé soutěže s divadelní a dramatickou tematikou. Byla také na soutěži Pedagogická poema, což je soutěžní přehlídka, kterou už asi 40 let pořádají pedagogické školy. Účastní se jí všechny pedagogické střední školy i nástavbové, je jich okolo 17 v celé ČR. Tato přehlídka je putovní, v každé škole jeden ročník soutěže. Nejprve probíhají školní kola, ty začínají v září nebo říjnu, pak je ústřední kolo, které vždy organizuje jedna pedagogická škola, letos (2015/16) to bude pedagogická škola v Kroměříži. I na tuto soutěž jezdí Jiřina Lhotská dlouhé roky jako

poradce. Vzpomíná, že „předloni to bylo v Odrách, ta pedagogická škola je církevní, to byla moje první zkušenost s církevní školou. Nahlížela jsem to teda jako osoba zvenčí, byla jsem tam pár dní, ale přišlo mi to prostředí a klima tam jako velmi otevřené. I ty lidi, byly tam 3 řádové sestry, které vyučovaly, jinak tam byly civilní pedagogové. Ti studenti, co se tam pohybovali, mi přišli a i ta škola mi připadla taková celá otevřená“.

2.6 O svobodě

Kromě divadla měli na Jiřinu Lhotskou vliv její životní partneři, především druhý muž, který ji naučil být opravdu svobodná. Po většinu života si v sobě nesla to, že v dětství musela říkat to, co říkali ostatní dospělí. I ve škole musela vše odkývat, i když s některými věcmi vnitřně nesouhlasila. A až její druhý manžel jí naučil říkat „já to tak neudělám“. Takže ze zezачátku své dramatické činnosti učila děti to, co sama ještě nedokázala a neuměla. O to silnějším prožitkem pro ni bylo to, když se děti mohly během její výuky projevovat svobodně, tvořivě a spontánně. Protože podle jejích slov je tvořivost v životě důležitější než inteligence, kdykoliv si člověk neví rady, tak díky tvořivosti dokáže najít řešení.

2.7 Učitel je proto, aby ukazoval cestu

„Učitel je proto, aby ukazoval cestu“. Tak zní hlavní motto paní Jiřiny Lhotské. Jak bylo zmíněno dříve, práce s velkými studenty v divadle je jiná než s malými. Už u nich chce, aby si nacházeli svoje témata. Je to tvořivá atmosféra, protože tam všichni přemýšlí nejen o divadle, ale i o životě a přemýšlí i o kontextu představení, např. jakou vybrat muziku, scénu či jaké kostýmy zvolit.

V současnosti připravuje hru, kde hlavním tématem jsou mladí lidé, kteří se po střední škole hlásí na různé vysoké školy jenom proto, že chtějí mít status studenta, ze kterého plynou různé výhody. Tyto postavy se hlásí na školy, kam je nejjednodušší se dostat. Jedna postava dívky se přihlásila na vysokou chemickou školu, kde brali bez

přijímacího řízení. Vůbec při tom nehleděla na to, zda má pro zvolený obor vlohy, nebo zda ji to bude bavit. Z čeho naprosto logicky vyplynulo to, že jí studium nešlo a musela po prvním semestru skončit. I ostatní postavy mají své problémy, jimi zvolená škola je nebaví a přihlašují se na jiné. Od nezdarů ve škole, neschopnosti najít si jasné zaměření, které by je bavilo, plyne to, že se děti ztrácí ve svém vlastním životě, nejsou schopné jej ukotvit v hodnotách, které si samy zvolí. Tato hra je o tom jak pět individualit, kamarádů řeší svoje životní příběhy při pokusech získat vzdělání na vysoké škole. Příběh nekončí dobře, pro jednu postavu i tragicky. I ostatní čtyři postavy si to nějakým způsobem odnesou. Je to obraz dnešní doby. Svěřenci Jiřiny Lhotské tak hrají hru o sobě a dnešní době. Sdělují, co je trápí, a jak žijí. Dramatická výchova včetně divadelního výstupu je o hledání sebe samotného o těch lidech.

2.8 Jak učí dramatickou výchovu Jiřina Lhotská

Jiřina Lhotská o sobě tvrdí, že je především praktik, vše neřeší jenom intuicí, ale přišla díky studiu na vysoké škole k odborným znalostem, prostudovala, co se týká dramatické výchovy, co se dá, byla na všech možných kurzech a seminářích. „Je to ale práce, kde musíš vidět konkrétní dítě, jeho konkrétní možnosti, jeho konkrétní potřeby, a vycházet z těch svých informací. Toto vše do sebe nasát a vybrat to pravé, které platí na toto konkrétní dítě.“ Práce s jednotlivcem je základ, pak následuje práce ve skupině a v celku a dělají se všechny ty dramatické hry, které jsou popsány, která co rozvíjí. Co je úplně nejdůležitější je to, že ve skupině se musí neustále hlídat ta jejich individualita. S každým si navázat takový vnitřní vztah, abys mu rozuměl, abys věděl jaké to dítě je. Jak se učí dramatická výchova je dávno popsáno, to se dávno ví. Její žáci si některé výchovné věci z dramatické výchovy nemusí ani uvědomovat, oni si hrají, hra je klíč k tomu všemu. Dítě se učí tím, že napodobuje, co dělá dospělý, a všechno je to pro něj hra. Kolikrát nevědí, že se něco učí, že dělají nějaká technická cvičení, protože všechno je to hra.

Já jsem nerada psala, já jsem ráda spíš mluvila, jsem prostě praktik, navíc divadlo je spojnice života. Já když jsem začala hrát divadlo, byl pro mě klíčový motiv to, že jsem si nevěděla rady sama se sebou a přes tyto postavy, kam jsem se mohla schovat, jsem se našla. A jak to divadlo souvisí s tím životem, to co se odehrává na tom divadle,

tak to jsou různé možnosti toho, jak se člověk v životě orientuje. Najednou jsou vidět situace, které člověk běžně zažívá, jediné co si můžeš říkat, že tohle jsem mohl zažít nebo udělat jinak. Hezky je to popsáno v „Tvořivé dramatice“¹⁰⁰. Tady je článek nahlédnutí a je tady napsáno „Člověk až zaplesá, jak dospívající generace ZUŠkového divadelního potěru umí formulovat svou myšlenku, mít vlastní názor, nadhled i trefnou glosu. Zároveň jak se navzájem poslouchají a touží po dobrodružném střetu slovem i hrou. Jen víc takových a společnost by se vyvíjela beze strachu a pasivity, cestou tvořivou, čili aktivního žití přinášející změnu (k lepšímu). Takové rysy a klady v postavách zahraniých, tak v hercích samých, jsme měli možnost vidět jako důkaz řečeného v inscenaci „Zlatíčka“ souboru ze ZUŠ Strakonice. Čistou hru v dialozích přesnou, vyvíjející se a přitom přehlednou. Taktéž ve střízích v jednání, bylo radostí s potěšením jen hltat.“ Zde je popsáno to, co děti z dramatické výchovy dostanou. Umí formulovat svou myšlenku, mít vlastní názor, nadhled, vzájemně se poslouchají a tak dále. To není jenom o secvičení divadla, to je ta celá práce, kdy jim člověk musí dát kus sebe a oni za to dávají zase kus sebe. Je to také o veliké vzájemné důvěře. Člověk se nesmí bát udělat chybu a pak ji přiznat, to je vždy první co jim řeknu. Klidně dělejte chyby, to je v pořádku.

¹⁰⁰ Tvořivá dramatika 1/2016

3 O práci Jiřiny Lhotské

3.1 Jaroslav Provazník

Doc. Jaroslav Provazník vystudoval franštinu a češtinu na Filosofické fakultě Karlovy university. V 70. a 80. letech 20. století působil jako nakladatelský redaktor, později jako redaktor v dětském časopise Ohníček, poté jako redaktor časopisu Čs. loutkář. V roce 1990 založil odborný časopis Tvořivá dramatika a je jeho šéfredaktorem. Od roku 1989 pracoval v Ústavu pro kulturně výchovnou činnost (ÚKVČ), později ARTAMA, jako odborný pracovník pro dramatickou výchovu, dětské divadlo, dětský přednes a amatérské loutkářství. Vedle toho se od konce 70. let věnoval práci sdětskými divadelními a loutkářskými soubory, vedení dramatických kroužků dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, spolupracoval s Centrem tvořivé dramatiky Praha atd. Od počátku 90. let působí jako pedagog katedry výchovné dramatiky DAMU a v letech 1998-2011 byl její vedoucí. Působí jako externí pedagog dramatické výchovy na katedře primární pedagogiky. Podílel se na osnovách dramatické výchovy pro projekt Obecná škola a Občanská škola a kapitoly o dramatické výchově v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání. Koncipoval a vedl vzdělávací kurzy dramatické výchovy, pracoval v porotách a lektorských sborech celostátních a dalších přehlídek. Od roku 1990 pracuje ve Sdružení pro tvořivou dramatu.¹⁰¹

S Jiřinou Lhotskou se seznámil v roce 1984. Při pořádání Lidové konzervatoře v Kralupech nad Vltavou, což byl klub dramatické výchovy, který běžel od roku 1984 do roku 1986. Tento projekt byl dvouletý, tam se objevila Jiřina Lhotská jako seminaristka. Tam se setkali Provazník s Lhotskou poprvé. V té době učila v Mělníku na ZUŠce. Od této doby se pravidelně vídávali, protože se účastnila celostátních recitačních přehlídek v Mělníku. Bylo to v osmdesátých letech, od roku 1980 do roku 1989 nebo 1990. Jiřina Lhotská se tam objevovala se svými recitátory a s jedním divadelním souborem. Předváděli tam recitační věci, jako byly „grotesky“, na které si dodnes Jaroslav Provazník vzpomíná, protože ty byly dle jeho slov ohromné.

Jaroslav Provazník vzpomíná: „Pro ni bylo důležité, že měla zkušenost divadelní, vlastně hereckou zkušenost, protože hrála pod vedením Vladimíra Dědka, který vedl

¹⁰¹ <https://www.damu.cz/cs/katedry/katedra-vychovne-dramatiky/pedagogove/doc-jaroslav-provaznik>

amatérský soubor v Mělníku. Ona sama byla a je výborná herečka, sice amatérská, ale podle mého názoru výborná. Díky tomuto si myslím, že dokáže vnímat situaci a dokáže ji vystavit a dokáže divadelně přemýšlet. To si myslím, že se promítlo i do těch věcí, co dělala s dětmi třeba v rozmezí klasické Královny koloběžky, kterou tehdy měla na celostátní přehlídce v Kaplici a která si myslím, že by i dnes dost dobře obstála. Bylo to výborné představení, ke kterému se jí povedlo jednak ho dobře zdramatizovat, ale kromě toho vést děti tak, že byly na tom jevišti ohromně živý, přesvědčivý. Navíc tam dokázala udělat jednu věc, že tehdy tam k tomu přitáhla Romana Musila, který byl už dospělý člověk, nebo tak na hranici dospělosti, mohlo být mu kolem osmnácti let, a fungovalo to dobře dohromady. Takže si myslím, že toto je její silná stránka, to jakým způsobem dokáže s dětmi pracovat a projevuje se to vlastně dodneška. Protože kdekoliv se objeví s nějakým dětským nebo středoškolským představením, tak to má vždy bezvadné divadelní parametry. Je fakt, že Jiřina je nasměrovaná, nebo lépe řečeno láká ji činoherní divadlo, to dělá hodně. To znamená, že její práce je hodně často postavená převážně na textu, nedělá taková ta představení, na které se zaměřují jiní vedoucí dětských souborů, které jsou třeba hodně pohybové nebo výtvarné nebo tak. Ona to staví na tom textu, ale ten text je pro ni východiskem pro výbornou divadelní práci. Toto si uvědomuji z jejich samotných začátků, co jsem Jiřinu Lhotskou potkal.“

V roce 1989 začal Jaroslav Provazník pracovat zařízení, které se jmenovalo Ústav pro výchovně kulturní činnost, což je dnes ARTAMA. Tam převzal po Evě Machkové organizování celostátních přehlídek, seminářů a dílen. Hned v roce 1990 nebo 1991 vymyslel s ostatními týdenní seminář, nebo divadelní dílnu přímo v Mělníku před pravidelnou recitační přehlídkou, která byla zaměřená na dramatickou výchovu. Jednu z těch mnoha dílen tam vedla Jiřina Lhotská. Její dílna byla zaměřená na práci s literaturou, na práci s knihou a jak to využívat v dramatické výchově, anebo jak se dramatickými hrami dostat k literatuře. Tehdy to bylo podle jeho názoru moc pěkné a Jiřina to dělala výborně. Od těch dob byla Jiřina Lhotská velmi často v porotách jak na přednes, tak na divadelní věci a na divadlo. Jaroslav Provazník uvádí: „Vždycky v těch porotách do toho vnáší ten divadelní pohled takovým velmi citlivým způsobem, protože má zkušenosti s prací s malými dětmi a mladými lidmi. Ví, co si může to dítě na jevišti dovolit, co jim sedí a co ne a tohle dokáže moc pěkně formulovat při diskusi s vedoucími a těmi učiteli, kteří dělají s dětmi, co připravují to představení. Jiřina

Lhotská není moc velký psavec. Nepatří k teoretikům, to rozhodně ne, ale na druhou stranu když jí člověk k něčemu přinutí, aby něco zformulovala, tak to má hlavu a patu.“

Další důležitá kapitola začíná tím, že v roce 1992 byla na DAMU založená katedra výchovné dramatiky. Jiřina Lhotská byla společně s Irinou Ulrychovou a Evou Machkovou prvním pedagogem na této katedře. Učila hlavní předmět Dramatické hry a improvizace. Zde začala svoji vysokoškolskou kariéru. Před tím v roce 1990 obhájila na DAMU u profesora Vostřého magisterskou práci – studovala dálkově dramaturgii. Jiřina Lhotská chovala k profesoru Vostřému velký respekt a velmi si studium u něj pochvalovala. Říkala, že je to člověk, který divadlu rozumí a patří k našim nejvýznamnějším osobnostem divadla již od šedesátých let minulého století.

Jiřina Lhotská tvrdila, že ji velice ovlivnila Eva Machková, protože, když nastoupila na DAMU, zakládala se katedra tvořivě dramatiky, dávali dohromady kompletní učební plány, koncipovalo se studium. Vysokoškolské studium dramatické výchovy do té doby ještě nebylo, ale byly různé kurzy a semináře, jako například zmiňované dlouhodobé kurzy a lidová konzervatoř. Po republice bylo mnoho materiálů připravených a dramatická výchova byla pěkně „rozjetá“. V Mělníku a v Kaplici a tak dále, se obor v podstatě konstituoval velmi dobře, zvláště tedy k dětskému divadlu, což souvisí s jevištním tvarem. Když se zakládalo vysokoškolské studium, bylo potřeba to koncipovat tak, aby to bylo na vysokoškolské úrovni. Na tom se Jiřina Lhotská podílela a je pravda, že paní Machková tehdy jako vedoucí té katedry, která to vlastně založila, tomu dodávala nejvyšší nároky a koncipovala to velmi dobře. Kromě toho si ještě Jaroslav Provozník uvědomuje, že Jiřina Lhotská tady, když se katedra založila, asi dva roky nebo jak dlouho, měla taky dětské studio. Kromě toho, že učila vysokoškolské studenty, se tehdy domluvilo, že by se zkusilo přímo při katedře založit dětské studio. Docházely sem děti do detašovaného pracoviště, tady nedaleko za rohem. Tady při katedře fungoval takovýto dětský soubor, kde bylo možné si s těmi dětmi různé věci zkusit a Jiřina Lhotská to vedla jako hlavní vedoucí.

Další, co považuje Jaroslav Provozník za důležité, je k Jiřině Lhotské dodat, že je za ní vidět nejenom to, co prezentovala na přehlídkách. Ale i na lidech, kteří prošli jejíma rukama jako Vítek Malota nebo Honza Mrázek, který v současné době studuje DAMU, je vidět její práce. Jsou to lidé, kteří se v životě a v divadle zajímavě pohybují. Není divu, že lidé, kteří prošli rukama Jiřiny Lhotské, jsou zajímaví, protože k nim

přístupovala velmi citlivě a individuálně. Vzpomíná, že když byli v redakci Kaplické čítanky na konci osmdesátých let, byl tam také zpravodaj a dělal s Lhotskou nějaký rozhovor a bavili se právě o tom, že v jejím souboru má děti ve škole problémové, neúspěšné a ona vymyslela jakým způsobem tou divadelní práci v souboru je vytáhnout a pomoci jim. Vlastně jim dát pomocnou ruku. A myslela na to, i když dělala divadlo, což je pro ni typické a pro její práci příznačné. Jaroslav Provozník si myslí, že je její práce silná, že to není záležitost, která by zohledňovala, aby byl dokonalý tvar na konci, ale je pro ni důležité to, co se s těmi dětmi děje v průběhu práce, jak to koho osloví, jak to komu pomůže, co to komu dá a to je na tom hrozně cenné. Jiřina Lhotská si je vědoma toho, že když to představení má smysl a je dobře postavené, tak to zpětně pomáhá při formování dětí, se kterými na tom dělá. Samozřejmě, že je to ovlivňuje v tom nejlepším slova smyslu, protože je to učí jednak divadelním dovednostem, ale i takové věci jako je socializace. Vybavuje je to pro život.

Jaroslav Provozník dodává: „Vzpomínám si, že mě vyprávěla, že dělá se sousedy přímo ve vesnici nějaké amatérské divadlo, tohle to ji ještě nepustilo.“

3.2 Irina Ulrychová

Doc. Mgr. Irina Ulrychová je absolventka DAMU v Praze, obor dramaturgie. Společně s Jiřinou Lhotskou zakládala v roce 1992 katedru výchovné dramatiky DAMU. Působila také jako učitelka dramatické výchovy na základních uměleckých školách a gymnáziu. Podílela se na vzniku osnov dramatické výchovy pro projekt Obecná škola a Občanská škola. Dále se podílela na tvorbě kapitol o dramatické výchově v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání.

„Co je nám z druhého člověka dovoleno poznat? Vždycky jen část – tu větší, tu menší... a stále zbyvají mnohá prázdná místa, možná i tajemství, o kterých někdy víme, či je alespoň tušíme, ale často si jejich existenci vůbec neuvědomujeme. I já znám z Jiřiny jen část, i když část pro mne velmi podstatnou, a o té se snad mohu odvážit něco napsat. Je to ten kus jejího života, který je svázán s dramatickou výchovou a dětským divadlem, tedy s prostorem, kde se naše cesty setkaly. Neznám mnoho lidí, kteří by dokázali tak jako ona, propojovat a nalézat rovnováhu a harmonii mezi procesem pedagogickým a uměleckým. Dramaťák je pro ni v první řadě jakousi „školou lidskosti“. Každé dítě vždy vnímá jako neopakovatelnou individualitu a hluboce přemýšlí o jeho potřebách a možnostech i o způsobech, jak mu pomoci je naplnit a rozvinout. Nad nikým neláme hůl. Tzv. problematické, „zlobivé“ děti jsou pro ni výzvou i inspirací: ctí jejich energii, chce jim porozumět, najít si k nim cestu a pomoci jim objevit tu jejich. Přitom ovšem nezapomíná na dramatickou a divadelní dimenzi své práce: stále hledá, jak co nejpřirozenějšími a dětem vlastními způsoby budovat a rozvíjet jejich hráčské a herecké dovednosti, jak respektovat jejich osobnost a dojít k přirozenému a pravdivému dramatickému výrazu, jak ryze divadelními prostředky dětem umožnit sdělení a komunikaci s diváky, jak dát prostor dětským nápadům a zároveň vybudovat ucelený tvar inscenace. To, oč sama usiluje ve své práci s dětmi, pak hledá i v práci druhých jako členka lektorského sboru na přehlídkách dětského divadla. O každém představení přemýšlí nepředpojatě, snaží se dobrat jeho podstaty. Stejnou váhu přikládá jak výslednému tvaru, tak i procesu, který mu předcházela a který je z inscenace čitelný. Citlivá je ale na faleš, prázdnotu a samoučelnou exhibici. O problémech diskutuje se zaujetím, má dar je pojmenovat výstižně, ale zároveň taktně, tak aby kritika neublížila, ale pomohla. A pak je tu ještě jedna věc, která k Jiřině patří a která se projevuje jak v její práci, tak i v jejím postoji k životu vůbec, a kterou já,

věčný pesimista, obdivuji snad nejvíce: je to její schopnost nenechat se zlomit a vypořádat se s překážkami, které jí osud nastrčí do cesty, a to s humorem, elegancí a nadhledem (i když jistě leckdy draze zaplaceným). A že těch problémů nebylo málo. Jen jeden za všechny: při povodních v roce 2002 přišla o domov a všechny věci v něm, kriticky byla postižena i základní umělecká škola, kterou řídila. Nezažila jsem, že by si postěžovala, že by zavycítala osudu, proč na ni nakládá tolik, že by to chtěla vzdát. Prostě se dala do práce a dělala to, co v dané situaci bylo potřeba a bylo možné (a možná i nemožné). A s úsměvem. Jako by byla dokladem pravdivosti onoho nietzscheovského „Co mě nezabije, to mě posílí“. Zřejmě to bude tím, že pro ni vždy byli důležitější lidé a vztahy než věci. Šedesátá léta dvacátého století byla dobou plnou energie, s nesmírně bohatým kulturním životem, který dal vzniknout mnoha úžasným dílům. Přeji Jiřině, aby i ta její „šedesátá“ (neuvěřitelné, co?!) ve století jednadvacátém byla taková.¹⁰²

¹⁰² ULRÝCHOVÁ, I., *Jiřina Lhotská*. Amatérská scéna 2007, č. 1, s. 18.

3.3 Zuzana Jirsová

Mgr. Zuzana Jirsová původně pracovala jako učitelka v mateřské škole, podobně jako Eva Svobodová.¹⁰³ V 90. letech minulého století spolu s Evou Svobodovou studovala na divadelní fakultě DAMU (katedra výchovné dramatiky). Paralelně s postupujícím studiem se stala učitelkou literárně dramatického oboru v ZUŠ Jindřichův Hradec a na třeboňském gymnáziu vedla předmět dramatická výchova. Byla též lektorkou seminářů pro studenty i dospělé, zejména v oblasti propojení metod dramatické výchovy s literaturou. V současné době Zuzana Jirsová již není zaměstnancem ZUŠ, necelé dva školní roky si naplno užívá důchodu. Příležitostně působí v porotách na přehlídkách dětského a studentského (mladého) divadla nebo na přehlídkách recitačních.

Podle slov Zuzany Jirsové se její vztah k Jiřině Lhotské pohybuje ve více rovinách. Z rozhovoru vyplynula snaha chronologicky řadit různorodé pozice, ve kterých se Zuzana Jirsová a Jiřina Lhotská spolu setkávaly a setkávají.

„Jiřina Lhotská byla mou učitelkou na katedře výchovné dramatiky DAMU. Toho času nová katedra divadelní fakulty (založená zásadním přičiněním paní docentky Evy Machkové) fungovala v podobě distančního studia teprve druhým rokem. Pro mnohé lidi konečně nastala příležitost získat vysokoškolské vzdělání v oboru, v němž léta pracovali. V předmětu, který se tuším jmenoval dramatické hry a cvičení jsme pod vedením Jiřiny Lhotské prakticky a posléze metodicky procházeli známá i nová cvičení a hry, které napomáhají rozvoji dětí a mladých lidí v oblasti osobnostní, sociální a divadelní. Teprve později, s přibývajícím praxí jsem si uvědomila, jak náročnou pozici musela Jiřina Lhotská zvládat, jelikož byla postavena před velmi různorodou skupinu. Jejím úkolem bylo učit společenství, které se sestávalo z lidí s velkými zkušenostmi z oblasti divadla nebo z oblasti vedení dětí k divadlu (anebo z obojího zároveň). V téže skupině byli ale také úplní začátečníci – mezi ty jsem patřila například já. Svoji mizivou zkušenost v oboru jsem si uvědomovala (jinak to ani nešlo), ale nikdy jsem ze strany vedoucí, Jiřiny Lhotské, nebyla upozorněna, byť „jenom“ gestem či pohledem, na svou pozici začátečníka. Jako dobrý učitel se Jiřina Lhotská snažila ke každému členu naší

¹⁰³ Mgr. Eva Svobodová, v současné době vysokoškolský pedagog Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích na Pedagogické fakultě, katedře předškolní pedagogiky.

skupiny přistupovat podle jeho znalostí a praxe, přičemž jako člověk se chovala ke každému z nás stejně ochotně a trpělivě. Ona ta 90. léta, kdy jsem studovala na DAMU, byla vůbec zvláštní – a velmi zajímavá. Dávno před „listopadovou revolucí“ bylo v Čechách mnoho skupin a osobností zabývajících se možnostmi kultivace dětí a mladých lidí prostřednictvím metod dramatické výchovy a divadla. A právě silné osobnosti „z dřívějšíka“ věděly, že je potřeba obohatit to dobré, co máme, o další formy, metody, způsoby a cíle. Otevřely se hranice ve smyslu politickém i profesním. V různých městech Čech a Moravy byly pořádány semináře vedené zahraničními lektory, kteří předávali své zkušenosti a seznamovali zúčastněné s dalšími možnostmi divadelních prostředků a postupů, které fungují ve výchově a vzdělávání, v oblasti citového, sociálního a uměleckého rozvoje dětí a mladých lidí. Tyto semináře byly nabízené a otevřené jak zájemcům zkušeným, tak i začátečníkům. Je jenom náhoda, že jsem se na těchto akcích s Jiřinou Lhotskou nepotkala, protože obě jsme se jich účastnily – pouze každá v jiném čase a na jiném místě.“

Zuzana Jirsová dále sděluje, že v období, kdy Jiřina Lhotská působila jako ředitelka kralupské ZUŠ, byl jejich pracovní i osobní kontakt minimální. Věděly o sobě, ale příležitostí k setkání se mnoho nevyskytlo. Změna nastala až poté, co povodeň řinoucí se Kralupami vzala Jiřině dům se vším, co v něm bylo. Jiřina Lhotská poté přesídlila do Kladruha a v blízkých Strakonících začala vyučovat literárně dramatický obor na místní ZUŠ. Přestože Jindřichův Hradec a Strakonice jsou na opačných a poměrně vzdálených místech Jihočeského kraje, byly si opět blízké. Obě byly učitelkami literárně dramatického oboru ZUŠ, měly podobné cíle, podobné starosti a kladly si podobné otázky týkající se vedení té které skupiny dětí, výstavby toho kterého divadelního představení.

„Další moje setkání s Jiřinou Lhotskou (v opět jiné rovině) nastalo, když ZUŠ Jindřichův Hradec navštívila česká školní inspekce. Jiřina Lhotská byla touto institucí přizvána ke spolupráci, aby odborně posoudila fungování literárně dramatického oboru, přístup a postupy vyučujícího. Takže Jiřina Lhotská viděla mou práci s několika skupinami různého věku. Její návštěva byla příjemná pro mě i pro děti, rozbor po vyučování se proměnil v přátelský a konstruktivní rozhovor lidí, kterým jde o kvalitu práce. Další rovinou mých kontaktů s Jiřinou je účast na recitačních přehlídkách, na které jsem doprovázela své žáky. Vždy jsem čekala na postřehy Jiřiny Lhotské, porotkyně, která dovedla přesně vyhmátnout oblasti textu, které například zatím

zůstávají prázdné, upozornit na doladění kompozice a podobně. Při jiných příležitostech jsme spolu byly členkami stejného lektorského sboru, anebo jsme se setkaly coby vedoucí hrajících souborů na přehlídce mladého divadla v Bechyni. Obě jsme členkami odborné NIPOS ARTAMA, kde se setkáváme třikrát – čtyřikrát do roka a spolu s kolegy z dalších krajů republiky projednáváme záležitosti týkající se dětského divadla. Jak vidíte, roviny našich pracovních vztahů jsou opravdu rozličné.

Zmínila jsem se, že Jiřina Lhotská mě viděla učit. Já jsem to štěstí neměla, ale viděla jsem některá divadelní představení, která vytvořila spolu s žáky strakonické ZUŠ. Na inscenacích bylo patrné, že vznikly pod vedením člověka s velkým divadelním citem a pružnou i pevnou „pedagogickou rukou“. Například jejich zpracování povídek od Camiho jsem nejprve viděla na Nahlížení v Bechyni. Inscenace byla čerstvá, dalo by se říci zatím načrtnutá. Zjednodušeně řečeno dobrá – tak akorát. Ale strakoničtí (tedy vedoucí i žáci) si nedali pokoj a na inscenaci pracovali dál, až ji dotáhli do podoby, kterou jsem po roce shlédla v Brně. Nikdy na to představení nezapomenu, bylo dokonalé. Jako člověk znalý praxe smekám před Jiřinou důsledností a umem udržet zájem a chuť skupiny hledat způsoby, jak dílo dále zlepšovat ke konečné spokojenosti aktérů a diváků.

Některé její absolventy, dnes již vysokoškoláky, znám osobně. Jsou to otevření, vstřícní a kultivovaní mladí lidé a myslím si, že k tomu, aby byli, jací jsou, přispěl čas společně prožitý v ZUŠ a osobnost Jiřiny Lhotské.

Snažila jsem se o pojmenování různých podob vztahů a pracovních kontaktů. Za nejdůležitější, ale pokládám přátelství, vztah do kterého jsou všechny ty naše kontakty obrazně řečeno „zaobaleny“, říká Zuzana Jirsová. Pak ukazuje na rozkvetlý keř před oknem a vysvětluje, že pokud se s Jiřinou Lhotskou sejdou na bechyňském Nahlížení, v čase mezi představeními rády navštěvují místní zahradnictví a skoro pokaždé koupí něco do svých zahrádek. Připomínkou společně prožitých chvil je právě teď žlutě kvetoucí vilín.“

Na jaře proběhne v Jindřichově Hradci divadelní přehlídka základních uměleckých škol z oblasti jižních Čech a Zuzana Jirsová doufá, že se tam s Jiřinou Lhotskou setká.

3.4 Eva Svobodová

Mgr. Eva Svobodová vyučuje na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích na katedře pedagogiky a psychologie v Oddělení primární a předškolní pedagogiky. Jedním z mnoha okruhů jejího zájmu je dramatická výchova v předškolním vzdělávání.

Eva Svobodová zažila Jiřinu Lhotskou jako pedagožku na DAMU na katedře tvořivé dramatiky, kterou studovala. Vzpomíná na ní jako na velmi sympatického člověka, který je učil dramatickou výchovu. Její hodiny navštěvovala ráda, protože s nimi pracovala podobným způsobem jako s dětmi. Vždy jim „nahodila“ nějaké téma a s tím pracovali. Toto téma měla velice pečlivě připravené, a asi jí to dalo hodně práce ho připravit a hodně o něm přemýšlela.

Vyprávění Evy Svobodové o tom, že měli jako studenti dramatické výchovy štěstí, protože byli teprve druhý ročník studentů, kteří tento obor na DAMU studovali, takže všichni začínali. Začínali oni jako studenti, začínali i pedagogové, kteří to podle jejich slov museli mít hrozně těžké je učit, protože každý ze studentů učil někde jinde od vysokých škol po mateřinky, skoro každý byl z jiného oboru, každý dělal něco jiného. Byla to obrovská směsice lidí. Uvádí, že z toho měla zpočátku pocit, že jí „to moc nedává“, všechno se jí zdálo moc obecné. Bylo to příliš široké a do „mateřinky“ neřukly zpočátku vůbec. Postupem studia začínala mít až strach, úctu k oboru, protože si myslela, že všechno umí a najednou se setkala s lidmi, a Jiřina Lhotská byla jedním z nich, před kterými začal mít člověk úctu, a začala si říkat, tohle já nikdy nezvládnou, že to neumí a nikdy nedosáhne toho umění, jak pracovala Lhotská se studenty. K výuce Jiřiny Lhotské uvádí, že její výuka byla ucelená a zároveň experimentátorská.

Eva Svobodová dále uvádí: „Dnes ráno jsem učila dramatickou výchovu a píchla jsem do ostrova, kde rostou housle, a říkám si, tak s tebou tam jdu dnes a no a kam jsem píchla, tam jsem začala tu básničku, no a v první fázi to byla docela ostuda, ale pak to začalo mít šmrnc a nakonec jsme zjistili, že jsme objevili obrovské filosofické téma. Tohle je taková improvizace, ale to Jiřina nedělá, to dělám já (smích). Takhle by to Jiřina nikdy nedělala, ta byla vždy připravená a já mám pocit, že jestliže nebyla na té

DAMU tak dlouho, tak že jí tam scházel ten systém.“ Jiřina Lhotská působila na Svobodovou dojemem, že je systematická, hloubavá a přemýšlivá a hodně jí záleží na svobodě a přesto na ni působila jako introvert. Myslí si, že Jiřině Lhotské vyhovuje víc prostředí s dětmi než s dospělými. Bezpochyby je to osobnost, která umí předat to, co umí a uměla nadchnout už jenom tím, že na ní bylo vidět, že ji to baví, že ji to zajímá. Jiřina Lhotská byla pro Svobodovou vzorem, přestože se k ní jako k člověku nedostala, ale její pedagogická práce byla pro ni velice inspirativní.

Eva Svobodová uvádí: „Já osobně mám ráda dramatickou výchovu v anglosaském stylu. Nemám ráda to naše ufnukané. My v té dramatické činnosti často míváme, že když se tam někdo nerozbrečí, tak to není ono. To já nemám ráda, já mám ráda, a dlouho mně to trvalo, než jsem se našla. Měla jsem stále pocit, že jsem šlápla někam do louže, že jsem neměla touto cestou chodit, ale potom jsem se potkala s lidmi z Nového Zélandu, z Anglie, z Austrálie i z Ameriky a najednou jsem zjistila jééé to je ono. Takhle je to správné a takhle se mi to líbí! Nemám ráda, když je to příliš emočně naladěné, něco směřující k psychoterapii. Pro dramatickou výchovu je to špatné, a právě Jiřina měla ten racionální přístup, a proto mě asi tak vyhovovala.“

3.5 Martin Kuncel

Martin Kuncel vystudoval gymnázium ve Strakonících a v dnešní době studuje na fakultě architektury na ČVUT v Praze.

Divadlu se začal věnovat v Základní umělecké škole ve Strakonících pod vedením Jiřiny Lhotské, která se ke Strakonícím přistěhovala po povodních z Kralup nad Vltavou. Ujala se vedení kroužku dramatické výchovy, který do té doby neměl vedoucího, možná i z toho důvodu nebyla úroveň dramatické výchovy zcela uspokojivá a žákům nedávala tolik, kolik by měla. Jiřina Lhotská založila se svými svěřenci dva paralelní divadelní soubory. Jeden čistě chlapecký, do kterého chodil i Martin Kuncel s dalšími čtyřmi kamarády s názvem „Centrální zádrhel“, a druhý čistě dívčí s názvem „Slepice“. Kuncel vypráví: „Po příchodu Jiřiny Lhotské jsme nastudovali několik her, z kterých byly asi takové tři zásadní. Tyto hry měly dvacet pět repríz, s těmito hrami soubor objel spoustu přehlídek po celé republice.“ Podle Martina Kuncla byly tyto hry poměrně úspěšné.

Martina Kuncla ovlivnila práce Jiřiny Lhotské v dramatické výchově, které se účastnil tak, že do dnes má mnoho dobrých kamarádů po celé republice, na které je spoleh. Díky Lhotské také ví, že není nic černobílé, ale na každou situaci je možné pohlížet z několika stran a jinýma očima. Důležitým faktorem, jak uvádí, je také vystupování a projev v každodenním životě. Lidé, kteří prošli dramatickou výchovou, nemají takový problém vyjádřit svůj názor, který je obvykle relevantní, protože nedělají ukvapené názory a věci si dobře rozmyslí a také vystoupit před větším množstvím lidí jim nedělá problém. Na otázku, jakým způsobem pracovali v dramatické výchově, mně Martin Kuncel odpověděl, že to bylo různé. Když ještě chodil do základní školy, tak se věnovali jednodušším věcem, různým dramatickým cvičením a menším kratším hrám, které nezabíraly mnoho času. V těchto hodinách dramatické výchovy si hodně povídali o různých věcech, které z tohoto tématu vyplývají, a také jaký na to mají názor, jak by jednali oni. Kdo se za jakou postavou skrývá a proč jedná tak nebo jinak, nebo jenom kam jezdí na dovolenou a co tam dělá a jak se věnuje volnému času. Každá situace ve hře byla podložena přípravou a každý z nás musel přemýšlet nad svojí postavou. Přirovnávali jsme naše postavy k soudobým postavám a vymýšleli, jak by

se zachovali v těchto situacích, vytvářeli jsme si příběh postavy, zasazovali do kontextů a poté společně vyhodnotili, jaké postavy jsou. Byla to vlastně příprava na představení, kde se nejdříve přečte text a provede se rozbor a motivace postav. Pohled na věc byl činoherní a motivace postav je pro tento způsob práce důležitá. Herec musí mít mnoho informací z reálného života, které mu postavu připomínají.

V dramatické výchově při práci s textem si každý měl donést svůj text, o kterém si myslel, že je zajímavý, a hodinách si tyto texty rozebírali. Texty nosila i Jiřina Lhotská a dokonce jim přinesla text, který upravoval její manžel. Pokud se dohodli ve skupině, že je téma opravdu zajímavé a že ho chtějí dělat, tak se tím začali hlouběji zabývat a hledat různé analogie, včetně pohledu a motivace autora. Příprava hry poté spočívala v přepsání Jiřinou Lhotskou do scénáře a čtenými zkouškami. Následovalo rozdělení postav a hraní „na ostro“. Jiřina měla představu, jak by to celé mohlo vypadat, to se ale v průběhu přípravy hry celé měnilo, texty byly tak děravé, že si do toho mohli doplňovat, co chtěli. Když nešlo někomu něco „z pusy“, předělalo se to, aby to bylo vhodnější, ale Jiřina v této přípravě měla poslední slovo.

Na střední škole to bylo už jiné, tam se věnovali více přípravám představení. Zde trénovali přípravu divadla jako takového a povídání, jako když chodili na základní školu, už téměř vymizelo. Dalším krokem potom byla prezentace nacvičených her nebo lépe řečeno představení na různých divadelních přehlídkách mládeže po celé republice. V paměti mu zůstávají takové tři zásadní hry, které považuje za dobré. Příprava první hry trvala rok a něco a dělali v ní, jak Martin uvádí, hodně svých fórů a tím se dobře bavili. V té době jim bylo kolem patnácti nebo šestnácti let a příprava hry se táhla poměrně dlouho, hlavně z toho důvodu, že byli rozesmátí puberťáci, ale i tak s nimi Jiřina Lhotská dokázala připravit úspěšnou hru bez nátlaku, až do konce.

Martin Kuncel si velice cení trpělivosti Jiřiny Lhotské, která na sobě nedala nikdy vidět, že by jí jejich „úlety“ vadili, a dokonce se tvářila tak, že se baví s nimi. Divadlo připravovali tak, že nejprve jeli čtené zkoušky, připravovali postavy. Dvě z těchto her jsou přímo divadelními hrami a jedna vznikla z textu povídky, který Jiřina Lhotská přinesla a potom zdramatizovala pro divadelní představení. Dramatáku, jak on sám uvádí, se věnoval pod vedením paní Jiřiny Lhotské deset let a ovlivnili ho na celý život. V dnešní době již na hodiny dramatické výchovy do Strakonice nejezdí, ale věnuje se amatérskému divadlu v Praze. Při rozhovoru, na Jiřinu Lhotskou prozrazuje, že jako

malá chodila na fotbal a fandila Bohemians Praha. I o takových věcech je výuka dramatické výchovy, kde je zapotřebí upřímnosti a otevřenosti všech zúčastněných, včetně pedagoga, který pro navození atmosféry a otevřenosti uvede nějaký svůj poznatek z dětství, například ve skupině, kde jsou jenom chlapci, je téma fotbalu vhodné.

Jiřina Lhotská všechny své svěřence nějakým způsobem ovlivnila a pomohla jim připravit se na život. Všichni měli v hodinách dramatické výchovy jistou svobodu, mohli se svobodně projevit a nikdy je do ničeho netlačila. Jiřina Lhotská jim vyprávěla, že když začínala s dramatickou výchovou, tak při prvních hodinách jí začali do hodiny chodit děti. Jedna malá holčička začala povídat, že má doma králíka, a tak si povídali o tom králíkovi celou hodinu a k programu hodiny se nedostali. Jiřina si říkala, že je to dobré, že to co má připravené, začnou dělat další hodinu. Jenomže na příštích hodinách začaly další děti vyprávět o jejich zvířátkách, jak si s nimi hrají, a zase se k práci, kterou odkládala, nedostali. Po této zkušenosti se o svém problému svěřila starší kolegyni a ta jí řekla, že je to úžasné a dobré a že je TO ono, že navodila takovou atmosféru, kde se děti vyjadřují svobodně o své vůli k problémům a věcem, které je zajímají a jsou aktuální a také k takovým, co je trápí.

Z Jiřiny si dělají bývalí, ale i současní žáci dramatické výchovy legraci, že je národní umělkyně a to že píše práci právě o ní, jim hraje hodně do karet. Dodnes se všichni, kdo se účastnil hodin dramatické výchovy, při různých příležitostech, nebo jenom tak, navštěvují. Martin Kuncl navštívil představení Jiřiny Lhotské, které sehrála s jejich amatérským sousedským souborem v místní hospodě a on ji na oplátku pozval na jeho představení, které hraje v Praze.

Jiřina Lhotská se účastní jako porotkyně přehlídek mládežnických divadel, kde je zajímavá komunita lidí. Pokud někde vystupovali její svěřenci, tak do poroty nezasedala, protože by to bylo nevhodné posuzovat svoji práci a svůj soubor.

Martin Kuncl hodnotí spolupráci s Jiřinou Lhotskou velmi pozitivně, protože ji nezajímá ani tak moc výsledek divadla, ale to, jaký kdo je.

3.6 Jan W. Mrázek

Jan Mrázek je studentem DAMU v Praze, katedry výchovné dramatiky, oboru Dramatická výchova. Dramatické výchově se věnuje od svých 12 let. Již v dětství se velmi zajímal o tvorbu Jana Wericha. Když si paní Mrázková všimla synova zájmu o divadlo, tak ho v rámci hledání volnočasové aktivity vzala na dětské divadelní představení. Janovi se toto představení velmi líbilo. Nejvíce ho zaujalo tím, jak bylo živé, a všichni herci na jevišti mezi sebou komunikovali a spolupracovali. Pro Jana, který býval neprůbojný a v kolektivu dětí proto stavěný do vedlejší role nebo z něj byl zcela vyloučen, sledování takovéto party dětí bylo něco zcela nového.

Začal tedy chodit do dramatického kroužku. Zde byla jeho učitelkou paní Jiřina Lhotská. I když děti v kroužku byly v podstatě malé, tak měly pocit, že paní učitelka je všechny vnímá jako dospělé lidi. Přesto však nedávala dětem v hodině neomezenou svobodu, nikdy nebyla zastánkyní trendu dítě ničím nelimitovat a nechat je, ať si dělá, co chce. V hodinách vystupovala ona jako autorita, nastavila vždy dětem jasná pravidla a vytyčila mantinely. Dělala to však naprosto nenásilným způsobem, bylo to zcela jiné, než např. ve škole.

Jiřina chytře budovala vzájemné vztahy mezi dětmi. To byl také jeden z důvodů, proč Jana tak bavila účast v dramatickém kroužku. Poprvé poznal, co je parta. Všichni spolu komunikovali a spolupracovali. Jiřině vždy vadilo, když děti nejednaly týmově. Jakékoliv neférové jednání a podrazy v partě byly v jejích hodinách vždy velkým prohřeškem. Nejprve se snažila, aby děti spolu jednaly jako parta a až poté s nimi začala hrát divadlo.

Ze začátku v dramatickém kroužku hrály děti především hry, které měly utužit kolektiv a zároveň odstraňovaly ostych před jimi samotnými, aby se mohly lépe poznat. Postupným vývojem, který Jiřina nikdy násilně netlačila vpřed, spíše ho jen usměrňovala, došla skupina k bodu, kdy děti mohly začít řešit témata, která vycházela z různých povídek a pohádek a dalších textů, jenž Jiřina Lhotská nosila na hodiny dramatického kroužku. Lekce nevycházely pouze z literární předlohy, ale byly postaveny například na výtvarném díle, hudbě, nebo nějakém tématu bez předlohy. Když se téma ve skupině nechytlo, nechaly ho být. Pokud však objevily téma, které je

určitým způsobem oslovilo, začaly ho rozebírat v reflexi a postupně z něj vytvořily představení.

První hra, kterou si v hodinách přehrávaly, se jmenovala „Jamie a upíří“. Jednalo se o trochu strašidelnou pohádku, která počtem postav odpovídala na počet dětí v kroužku. Dohodly se, že se budou hlouběji zabývat tématy, která hra nabízela. Jiřina vždy dané možnosti vyhodnotila a poté se tím zaobíraly v reflexi. Řešily např., proč daná postava v určité situaci jednala tak či onak. Přehrávaly si jednotlivé situace a následně říkaly všechno, co k postavě patří a co současně vyplývá do dané situace.

Jiřina Lhotská vždy dokázala při práci s dětmi, využít vztahů ve skupině a promítnout je do divadelní hry. V Janově skupině byli pouze dva chlapci proti většině děvčat. Tato nerovnováha dávala vzniknout zajímavým situacím. Jiřina pedagogicky využívala především vzájemného pnutí mezi většinovým táborem holek a menšinovým kluků. Na základě čehož vzniklo první představení uvedené na přehlídce dětských souborů této skupiny s názvem „Je to naprosto jisté“ na motivy pohádky Hanse Christiana Andersena. Hra byla o tomto pnutí a také o tom, jak se šíří drby.

Jiřina Lhotská, jako vystudovaný dramaturg, psala pro děti scénáře, na jejichž tvorbě se členové skupiny nepodíleli. Až při zkoušení hry dostaly děti možnost scénář měnit, když se jim něco nelíbilo. A tak postupným zkoušením a rozebíráním hry vznikl konečný scénář, který se nazkoušel. Děti se mohly svobodně vyjádřit ke hře, vyslovit svůj názor, své postřehy k ději atd., ale poslední slovo měla vždy Jiřina, která je vedla. Nikdy nic nedělaly zcela samy, neimprovizovaly. Ale i tak se stávalo, že po odehrání určité hry, ji před dalším vystoupením pozměnily. Což je i příklad hry „Je to naprosto jisté“, se kterou vystupovaly na různých přehlídkách. A když s ní vystupovaly např. na celorepublikové přehlídce v Hronově, tak to byla již jiná hra než ta, kterou hrály na svém prvním představení.

Po čase došlo k rozštěpení skupiny dramatického kroužku na dva soubory, jeden senazýval „Slepice“ a druhý „Centrální zádrhel“. Jan a jeho kamarád Vítek působili v obou těchto souborech. Jan tuto etapu hodnotí jako nejlepší okamžiky dramatického kroužku. Zatímco v prvním ze souborů byly převážně dívky, tak v druhém působili chlapci, což dle Janových slov bylo neobvyklé. Vytvořila se tak skupina pěti kluků, z nichž byl každý povahově zcela jiný, ale jako soubor fungovali výborně. „Nedávno jsem se dozvěděl o úzkém vztahu Jiřiny Lhotské a činoherního klubu, že je má ráda a že

z nich vždy vycházela. Možná i proto jsem tam začal také chodit a zjistil jsem, že je to stejný způsob herectví, který po nás chtěla také. Je zde veden velký důraz na psychologii postavy, na to proč jedná zrovna teď, jak jedná a co jí k tomu vede. Je to především o situacích. Jiřina vždy měla ráda absurdní věci a taky je tak psala a my jsme museli podlehnout jejímu nadšení a podlehl jsme rádi. My jsme měli rádi „Cimrmany“ nebo „Monty Phytony“ a přemýšleli jsme, co by nám sedělo a Jiřina přišla s povídkami a minikomediemi od Pierra-Henri Camiho a zde to byla práce na nějakém hereckém nadhledu, nebylo to činoherní herectví. Toto téma a způsob hraní bylo pro nás v našem věku, nebo pro mě určitě velice těžké, bylo to jakoby hodně do hloubky“. Jan v nastudování této hry vidí jistý posun. Poté přestali již být dramatickým kroužkem a stali se divadelním souborem. Při společných setkáních oprostili od tematických her a cvičení a soustředili se především na nacvičování představení. Podrobněji se zabírali psychologií jednotlivých postav a rozebírali hru hodně do hloubky. Během zkoušek hru hodně krát předělávali. Poté začali připravovat představení s názvem „Drzoun“. Příprava a zkoušení této hry, bylo hodně náročné.

Zatím jim veškeré texty ke hrám a úpravy ve scénáři dělala Jiřina, ale postupem času je nechala, aby na hře pracovali sami. Měli za sebou již zkušenosti a tak začali dostávat naprostou volnost v práci. Takto vytvořili a nacvičili hru „Policajti“. Jan v této hře viděl velký potenciál, jenže členové kroužku se v době, kdy toto představení nastudovali, začali rozcházet na vysoké školy a již jim nezbýval čas ani nálada se dále scházet.

Dramatická výchova dala Janovi sebevědomí, hlubší vcítění a vhled do věci a v neposlední řadě také jeho profesi. Paní Jiřina Lhotská jej velmi ovlivnila, stala se pro něj pedagogickým vzorem. Původně chtěl jít studovat herectví na DAMU, ale na gymnáziu objevil, že ho více oslovují společenské vědy a historie. S Jiřinou si hodně o své budoucnosti povídal a ona ho navedla, aby šel studovat dramatickou výchovu na DAMU. „Říkala, že nejsem člověk orientovaný na jednu věc, ale mám široký rozhled. Zajímám se i o hudbu, dějepis, filosofii, společenské vědy... Ten široký rozhled (popř. záběr) je základ pro to, aby pedagog vyučující dramatickou výchovu svoje poslání zvládal dobře.“

Jan je přesvědčený, že si vybral dobře. Ve světě dramatické výchovy a hraní se zcela realizuje.

3.7 Jan Knížek

Jan Knížek je studentem Matematickofyzikální fakulty v Praze. Do hodin dramatické výchovy ho přivedla náhoda v sedmé třídě základní školy. Zájem mu vydržel jeden rok a po uplynutí nějakého času ho oslovili kamarádi, kteří do dramatické výchovy chodili pravidelně, že zkusí novou hru a vypadl jim jeden hráč. Požádali Jana, jestli by nebyl ochoten za něho zaskočit, a hru s nimi hrát, ten souhlasil. Sám o sobě tvrdí, že když mu někdo nabídne zajímavou volnočasovou aktivitu, tak se vždy rád zúčastní. Zkouška byla mimo prázdnin a myslel si, že do prázdnin bude nazkoušeno, ale to se mýlil. V průběhu času, zjistil, že je to vlastně fajn. Ze začátku více stál stranou a díval se, jak se co dělá, měl velké mezery, ale snažil se intuitivně svoje nedostatky vyplňovat. Záležitosti dramatické výchovy, které měli jeho kamarádi nastudované díky pravidelné účasti na hodinách, musel dohánět, ale ostatní včetně Jiřiny Lhotské, mu hodně pomohli. Protože většina žáků po prázdninách odešla na vysoké školy, začínali s dalšími žáky zkoušet v rámci dramatické výchovy různé improvizace a chtěli nastudovat nějaké hry. Výběr byl těžký a rozhodování o vhodné hře, jejím obsahu a délce bylo obtížné. Potom našli s Jiřinou Lhotskou takovou malou grotesku, spíše takovou hříčku se slovy. V tomto období, v rámci dramatické výchovy pod vedením Jiřiny Lhotské, zkoušel Jan i recitační soutěže. V současné době zkoušejí hru Miláčci, která hodně vypovídá o problémech mladých lidí a jejich životním stylu, Jan si myslí, že je to jejich aktuální téma. Na různé improvizace a jiné techniky a metody dramatické výchovy už není čas a věnují se jenom tomuto tématu. Většinu času Jan tráví v Praze ve škole a do Strakonice jezdí jenom na zkoušky a představení se souborem.

Dramatická výchova mu podle jeho slov dala setkání se zajímavými lidmi i z jiných oborů. Myslí si, že je to hlavně o osobnostním rozvoji a socializaci. Je to možnost jiného pohledu na svět. Je to prostředek pro možnost pohledu na věc jinýma očima prostřednictvím postav ve hře.

3.8 Vít Malota

Vít Malota je studentem posledního ročníku Gymnázia ve Strakonících, v době rozhovoru už byl přijat na DAMU, obor režie.

Do dramatického kroužku ho přivedly určité předpoklady, jako byl projev na veřejnosti a také trochu náhoda. V dnešní době je to už deset let, co se paní učitelka Vítka ujala. Vít Malota vnímá jako nejdůležitější body, které mu ZUŠ dala, především práci s Jiřinou Lhotskou, přípravu pro divadlo, jak přemýšlet o divadle, jak pracovat s postavou. Dalším důležitým bodem je, že začal věci vnímat jinak. Myslí si, že mu to dalo základy etiky, morálky a zanechalo to významnou stopu v socializačním procesu. Dramatický obor posunuje a rozvíjí osobnost dětí. Pro Jiřinu Lhotskou není práce na ZUŠ práce s hercem, ale práce s lidmi, jednotlivými osobnostmi, které ona rozvíjí. Myslí si, že je pro ně více jako člen rodiny než jen učitelka ze ZUŠ. V dramatické výchově začínali o všem diskutovat.

Vít Malota vypráví: „Je velká diskuse o tom, jestli děti patří na jeviště nebo ne. Já si myslím, že děti na jeviště patří, ale musí tam být pouze samy za sebe, a nebýt nástrojem svého vedoucího. Musí to být přirozené a ty děti to musí bavit, nesmí se předvádět. Tímto způsobem s námi Jiřina Lhotská pracovala. Byla to cvičení na základní komunikační reakce ve dvojicích, situační věci, které nebyly tvorbou situací, ale vstupováním do postav v dané situaci, jak dokáže člověk reagovat a jak dokáže být přirozený na jevišti. Improvizace byla další metoda, kterou jsme dělali. Významným podílem byla například práce s hlasem, kde jsme říkali jednoduché říkanky, měli jsme je říkat smutně nebo vesele. Nebo hry se zástupnými slovy, kde jsme něco ve dvojici hráli a ostatní měli poznat, o co v té hře jde, co se mezi námi stalo, protože slova nejsou důležitá. My jsme tenkrát nechápali, proč to tak je, ale dnes si myslím, že pro herce není důležité, co říká, ale z čeho vychází, ze svého vnějšku a slova jsou jenom zástupná v určitém směru. U dětí není možné, aby hrály charakterizaci, proto nám Jiřina vždy říkala nikdy nehrajte, což vidím jako takový základ. Bylo to většinou tak, že Jiřina přišla s nějakým dramatickým textem, o kterém jsme si povídali, a tato část byla nejdelší částí tvůrčího procesu. Dále se pak rozehrávaly různé situace, jak by třeba co bylo, dali jsme třeba dvě postavy z té hry do něčeho úplně jiného, než v té hře bylo, říkali jsme si, jak by se ty dvě postavy zachovaly, jak by to

dopadlo. Také jsme si kreslili takové mapy, kde jsme si vytvářeli celý ten svět, ve kterém ty postavy jsou. Vymýšleli jsme si historii těch postav, jejich rodiny, co je k tomu vedlo, jak se chovají. Zkrátka je to taková imaginativní tvorba těch světů a jednotlivých postav. Byly to většinou postavy, které byly námi, takže jsme hráli sami sebe. Jiřina ráda pracuje s absurdním tématem. To jsme hráli povídky od Camiho, kde je důležitá stylizace. Nejde o charakterizace, jsou to stylizované postavy.

Jak pracovat s textem jsme se učili také při recitaci. Jde o tematické hodiny, kde je jenom pár žáků, obvykle dva až čtyři, rozebírají text až úplně na morek. Je to něco podobného, jako když se rozebírají představení, akorát se to týká jednoho člověka. Dostáváme se do jeho minulosti, proč říká to, co říká a musíme si vždy stát za tím, co říkáme. Recitace je trošku něco jiného než divadlo, hlavně z toho důvodu, že tam musí být vždy nadhled interpreta. Nemluví přímo za tu postavu, jako by to byl monolog, je vlastně vypravěčem, který interpretuje určité postavy, ale musí tam být vidět ten oblouk, to co on vidí, jak se dívá na to, co říká ta postava, kterou interpretuje, a to jsme si rozebírali. Začalo to s jednoduchými básničkami, kde jsme se učili rytmus. To je důležité, tempo a rytmus na jevišti. Potom to byly takové delší texty, a zase to bylo jakoby to naše, než aby se tam dostaly hlubší myšlenky. Třeba v „Mikulášových patáliích“ to byl kluk v mém věku. Pak se do toho dostávají vážnější témata, když už to mělo být něco hlubšího, tak jsme si hodně povídali o tom, z čeho to vyplývá. Například tam byl text od Forestra Cartera, který je poloviční indián a píše hodně o své minulosti nebo o minulosti jeho rodu, to jsme si rozebírali a z počátku to fungovalo tak, že Jiřina s námi procházela větou od věty, ale nikdy to nebylo tak, že by nám to předehrávala nebo říkala, jak to máme říct, ale snaží se oklikou. Nejde k jádru věci, jde tak, aby si na to člověk přišel sám, což je důležité, protože pak by nedokázal pracovat bez ní. Jak jsme rostli a získávali nějaké zkušenosti, tak jsme si připravovali nějaké části sami a Jiřina nám řekla jenom základní pohled na ten text. Protože detailní průpravu jsme měli za sebou už dřív. Jde o to, proč ten text říkáš, co ty si o tom myslíš a máš-li to říkat s nadhledem nebo ne. Zkrátka takové ty základní věci, které se mohou jevit jako drobnost, ale je to naprosto určující, takže celý proces byl postupný. Nejprve to byla jakoby věta po větě, které jsme zkoušeli a byl to hrozný dril, strašně těžké. Třeba hodinu jsme dělali jednu větu, aby to ten člověk dokázal říct opravdu dobře. Důležitá je i přirozenost. Ty roky dramatické výchovy mně daly mimo morálních hodnot to, že

dokážu vystupovat na veřejnosti, dokážu si stát za tím, co říkám, a obhájit své argumenty. Je to sice taková základní komunikace, ale ne každý to ovládá.

3.9 Zuzana Roubová

Zuzana Roubová je studentkou obchodní akademie ekonomického zaměření. Do výuky dramatické výchovy chodí už od svých pěti let.

Vnímá, že když byli ještě malí, tak výuka a koncepce hodin byla úplně o něčem jiném. Tvrdí, že s malými dětmi nejde nacvičit divadlo, a proto se hodiny dramatické výchovy ubíraly ke hře. Hráli hry nebo si hráli s loutkami. Během svého zájmu v ZUŠce se v průběhu let vystřídali tři pedagogové a Jiřina Lhotská je náš poslední. Z jejího pohledu se nedá srovnat přístup a práce předešlých pedagogů, kteří si s nimi jenom hráli. S příchodem Jiřiny Lhotské se přístup a metody značně změnili, chovala se k žákům jako k sobě rovným, i když byla samozřejmě přirozenou autoritou. Začali jsme se ubírat směrem k opravdovému divadlu. Žáci byli rozděleni na mladší a starší.

S těmi mladšími, co tenkrát Zuzana chodila, dělali dětská divadla s jednodušším obsahem. Cvičili například hlasový projev, museli mluvit nahlas, srozumitelně. Dnes po letech tento nácvik už jenom zúročují. Začínali například s pásmem básniček. S Jiřinou Lhotskou nejde dělat divadlo, aniž by si s žáky o tom představení nepovídali, tvrdí, že je proces k představení opravdu dlouhý a samotné představení se připravuje opravdu dlouho, kolikrát půl roku a déle a představení ještě není hotové. Proces představení popisuje tak, že se nejprve vybírají společně témata, která by je mohla zaujmout. Po pečlivém výběru následuje diskuse o celém představení, co by se na tom dalo udělat a podobně. Rozebírají se jednotlivé postavy, za čím si jdou a proč tam jsou a jejich příběh a snaží se propojit všechno možné. Podle Jiřiny Lhotské je divadlo postavené na přesvědčivosti postav, hráč musí znát všechny podrobnosti o ztvárňované postavě, aby ji mohl ztvárnit opravdově, pravdivě. A až potom se celé představení začíná rýsovat. Role jim přiděluje Jiřina Lhotská podle typů herců a postav, vždy jim sdělí, proč zrovna tuto postavu bude hrát a co mají společného. Po tomto všem se celé představení zkouší, rozděljuje a je to na dlouho. Ale výsledek je super. Po odehrání prvního představení si všímají, co na celé hře funguje a co naopak nefunguje. Následně

se představení může předělat. Zuzana vzpomíná, že jednu hru předělali skoro celou od začátku až do konce. Základní linie byla stejná, ale nedokonalosti a věci, které Jiřina Lhotská cítila, že by měli být jinak, se upravily a předělaly se jednotlivé scény. U představení, co hrajeme v současné době, se také předělávají jednotlivé scény. Zuzana si často klade otázku, co by dělala, kdyby nechodila na dramatickou výchovu. Nedokáže si to představit, protože jak sama říká, na dramku chodí od malička a je vychovávaná dramatařem. Přiznává, že ji tento obor naplňuje a obává se, co bude dělat, až toto období jednou skončí. Myslí si, že je dramatická výchova důležitá pro dětský vývoj a osobnostní rozvoj. O Jiřině Lhotské říká, že ji všichni mají rádi, nikdy s ní neměli žádný konflikt a právě naopak jim otevřela v mnoha případech oči, ukázala věci, které před tím neviděli. Vždy je brala jako sobě rovné a nikdy se na ně nedívala jako na děti, ať jim bylo třináct, patnáct, osmnáct let, bere je, jako by byli dospělí. Dívat se na někoho, kdo je mladší z vrchu, to Jiřina jako učitelka nedělá. Její svěřenci ji neberou také jako učitelku, ale jako kamarádku. Zuzana si myslí, že je důležité mít takovýto vztah, jak v dramatické výchově nebo potom, když se dělá divadlo, přikládá tomu velkou váhu. Žáci ze ZUŠky Jiřinu Lhotskou berou jako sobě rovnou, i když je pro ně autoritou a mantinely, které nastaví, jsou nepřekročitelné.

Přehlídky jsou další kapitolou. Už jako dětský soubor jezdily na přehlídky. V současné době už ale jezdí na studentské přehlídky. Vzpomíná si, když jeli na první přehlídku, tak měli představení na motivy pohádky Hanse Christiana Andersena, které trvalo sedm minut. S tímto představením hned postoupili do vyššího kola a ostatní žáci nechápali, co se dá všechno udělat se sedmi minutovým představením. Jiřina Lhotská je vždycky povzbuzovala: „tak dnes to hrajete naposledy, tak si to užijte“. A když dohráli, přišla a říkala, že je chtějí zase někde jinde. Jak Zuzana vzpomíná, objeli s ním celou republiku. Hráli s tímto představením na Jiráskově Hronově a v pražském divadle v Celetné. S dívčím souborem také hrály v činoherním klubu v Praze představení „Děvčata s Brookwely“. Zuzana uvádí, že viděla spoustu dobrých studentských představení, ale je poznat na účinkujících, že nejsou vedeni správně. Když je někdo, kdo umí učit dramatickou výchovu, tak se to na těch představeních lehce pozná a my jsme měli to štěstí, že nás vedla Jiřina Lhotská.

3.10 Šimon Chvosta

Šimon Chvosta je studentem druhého ročníku střední průmyslové školy, kde studuje design interiéru. Na dramatickou výchovu dochází od šesté třídy základní školy. Do dramaťáku, jak říká, ho především vedlo hraní divadla. V té době už existovaly nějakou dobu dva divadelní soubory pod dramatickým oborem ZUŠ. Po jeho nástupu dostal hned hlavní roli, která mu zabrala mnoho času při učení textu. Hraní a příprava divadelního představení ho oslovilo do té míry, že dnes mimo dramatické výchovy chodí i na recitaci, která je součástí dramatického oboru. Celý proces přípravy avyplnění hodin označuje jako „hru“, kde se učí například poznávat své tělo a podobně. Při přípravě divadelního představení se nejprve rozebírají postavy, říkají si která je jaká osobnost a jaké má rysy: „Musíme si uvědomit, kdo jsme, převtělit se do toho daného člověka a cítit to co on.“ Při přípravě představení začínáme tak, že se musí počítat s tím, kolik nás je a kolik je kluků a holek. Poté se pokračuje ve výběru textu a přidělení rolí. Někdy přidělení rolí nemusí být konečné, při zkoušení jedné hry jsme si asi v polovině nácvičku s kamarádem role vyměnili, protože nám více vyhovovala role toho druhého. Co se týká rozboru postav, tak se soustředujeme na ty podstatné. U procházejícího dítěte v davu nemá smysl rozebírat, z jaké je rodiny a jaké má charakterové vlastnosti, ale každá postava má svůj smysl. Důležitá je mimika a také výraz obličeje, hráč musí být přesvědčivý, ale také nenucený. Změny ve scénáři jsou častým jevem, kolikrát někomu nějaký dialog nesedí, tak se to dá předělat jinak, ale tak, aby to na druhou stranu nepostrádalo smysl. Kolikrát se do původního děje, především když děláme z knihy, dosadí další postava, která je taková pomocná, aby se dialog rozvětvil a pomohlo nám to hlavně ze začátku. Potom se tato postava odebere, protože je tam zbytečná. Ale když se přinese předělaný text od paní učitelky, tak už moc úprav na něm není potřeba dělat. Recitaci vnímá jako součást divadla, takovou průpravu, je to odříkaný text nějaké postavy prostřednictvím vypravěče, musí se pochopit proč, se ten text říká a jakou informaci chci předat lidem. Do dramatické výchovy Šimon chodí, protože ho to baví, vnímá to jako svého koníčka – volnočasovou aktivitu.

3.11 Markéta Uhlíková

Markéta Uhlíková je studentkou prvního ročníku gymnázia, na dramatickou výchovu chodí čtyři roky. V oboru recitace nacvičuje různé texty a mimo to hodně diskutuje s ostatními o různých věcech běžného denního života, včetně politiky. Motivací pro vstup do dramatického oboru bylo to, že její kamarádi už sem chodili. V dnešní době už tam tolik kamarádů nechodí, protože na dramatickou výchovu mají rok nového pana učitele. Mnoho jejích kamarádů to neuneslo a tak přestali chodit. Ona zůstala, protože jí to baví a má na recitaci paní učitelku, kterou má moc ráda, a také tam chodí její nejlepší kamarádka. Než se změnilы poměry v dramaťáku, tak s Jiřinou Lhotskou dělali divadlo a hráli především hry takovým zábavným způsobem. Potom dostali novou paní učitelku, která byla přímo herečka a ta už to brala hodně vážně a místo her najednou začali dělat různá dechová cvičení a cvičení na mluvení a už to nebylo tak zábavné, bylo to takové vážnější. Markéta se do dramatického oboru chodí pobavit, odreagovat a popovídat si.

V recitaci mají každý dva texty, je to z toho důvodu, že na soutěž potřebují každý dva texty. Celý půlrok připravují texty k tomu, aby s nimi mohli vystoupit na soutěži. Na přednes chodí jenom čtyři, proto se jim může paní učitelka věnovat každému individuálně, a se i lépe povídá, když jich není hodně. Povídají si nejenom o textech, ale i o jiných, pro ně aktuálních, věcech. Myslí si, že je to pro ni hodně přínosné, protože se nestydí mluvit před lidmi, má lepší projev, než kdyby sem nechodila.

Závěr

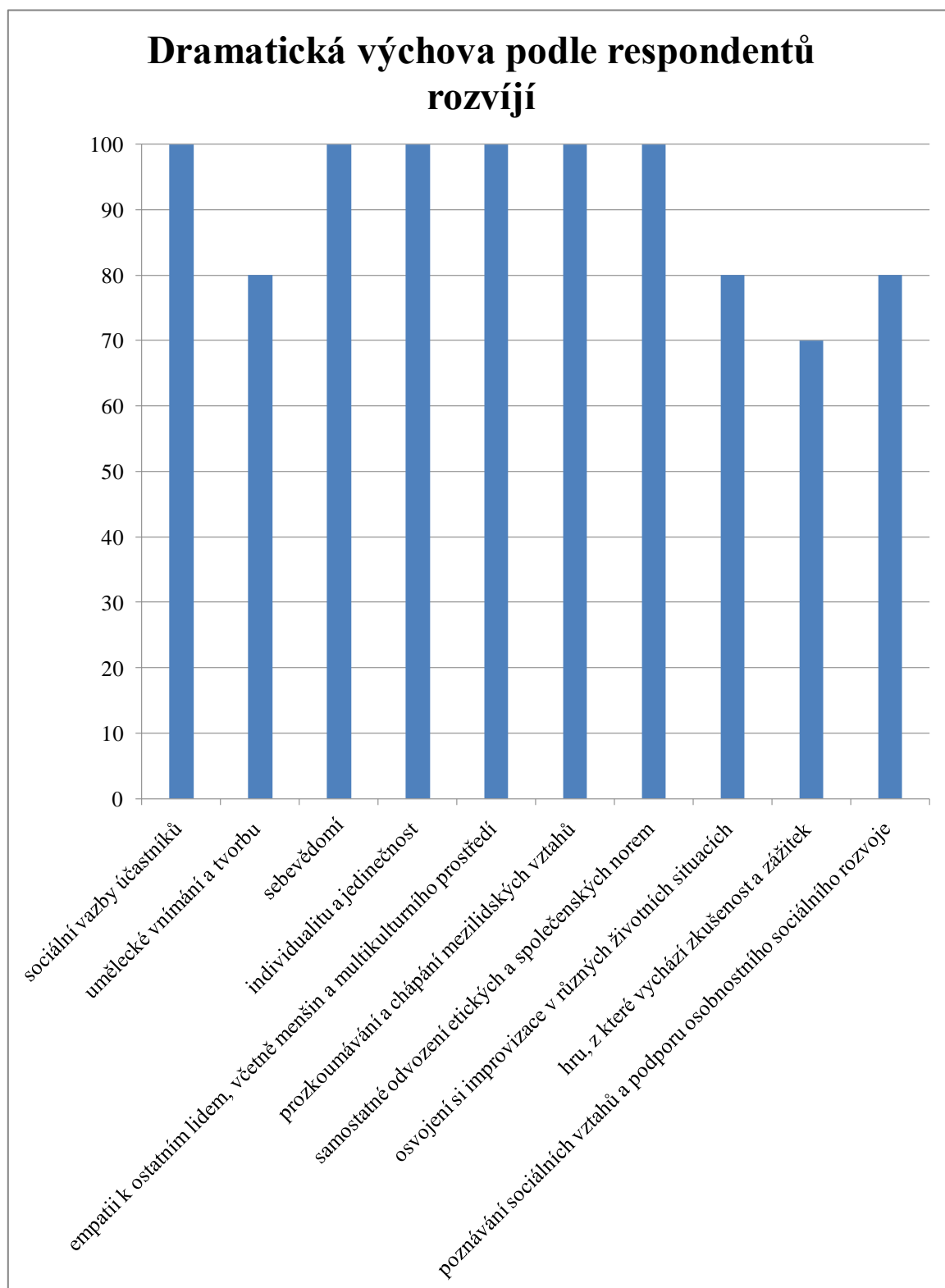
Ve své práci jsem se snažil v první teoretické části popsat, jak se v České republice dramatická výchova vyučuje. Čerpal jsem z práce významných pedagogů v této oblasti, jako jsou prof. Eva Machková, doc. Jaroslav Provazník, doc. Josef Valenta a další. Snažil jsem se vybrat z mého pohledu nejdůležitější body ve výuce dramatické výchovy, jako jsou její podoby, to, jaké má cíle, metody a techniky. Dále jsem se věnoval tomu, jaký má dramatická výchova smysl a jakým způsobem jsou žáci motivováni pro spolupráci s pedagogem. Dalšími, neméně důležitými kapitolami v mé práci, jsou kapitoly o výběru vhodného dramatického textu pro určitou skupinu žáků a práce na něm spojená s reflexí žáků na dané podněty.

Objasňuji, že dramatická výchova přispívá k eliminaci nejrůznějších nežádoucích patologických jednání v životě dětí a mládeže – odolávají různým druhům závislostí, jako jsou drogy, alkohol, gamblerství nebo šikaně. Mladí lidé, kteří prošli kurzy dramatické výchovy, se většinou dobře orientují ve svém životě, jsou schopni rozpoznat, co je dobré a co naopak zlé, často se věnují zajímavým aktivitám a jsou otevření novým nabídkám.

Výše zmínění významní pedagogové jednotně uvádějí obecné pravdy a to že v dramatické výchově jde o:

- získávání dovedností;
- učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností, které mají využití v dalším životě jedince;
- poznávání sociálních vztahů a podporu osobnostního sociálního rozvoje;
- prozkoumávání a chápání mezilidských vztahů;
- prozkoumávání nastolených situací, buď reálných, nebo jenom fiktivních a jejich řešení;
- hru, z které vychází zkušenost a zážitek;
- možnost osvojení si improvizace v různých životních situacích;
- samostatné odvození etických a společenských norem;
- umělecké vnímání a tvorbu;
- individualitu a jedinečnost;
- empatii k ostatním lidem, včetně menšin a multikulturního prostředí.

V kvalitativním výzkumu, který jsem provedl s žáky Jiřiny Lhotské, jsem na základě jejich výpovědí zjistil skutečnosti, které jsem vložil do grafu:



osa x – %

Dotazování jsem provedl nestrukturovaným rozhovorem, z důvodu, že jsem nechtěl žáky Jiřiny Lhotské navádět na odpovědi, ale nechal jsem je, aby se vyjádřili samostatně a hovořili o tom, co je zrovna napadne v kontextu výukou dramatické výchovy. Tím je zapříčiněno, že jsou výpovědi mnohem hlubší. V rozhovorech se každý jedinec vyjadřoval k problematice různým způsobem a upřednostňoval to co, pro něj bylo nejhlubším zážitkem. Ve všech výpovědích se objevují společná témata spojená s hlavní oblastí dramatické výchovy bez zásadního vstupu tazatele. V případě použití strukturovaného rozhovoru nebo dotazníku, by byly pravděpodobně odpovědi vyváženější a předpokládám, že by všechny oblasti byly obsaženy na 100 %. V tomto případě by se ale mohlo stát, že by odpovědi byly jen povrchní a nevypovídaly by o skutečné podobě dramatické výchovy v socializačním procesu.

V odborné literatuře se píše, že dramatická výchova má především přispívat k rozvoji dětské tvořivosti a osobnosti. Pokud je završením dramatické výchovy divadelní představení, musí se u žáků rozvinout potřebné osobnostní, sociální schopnosti a kompetence. Tyto se mohou rozvinout pouze za plné spolupráce dětí s pedagogem, který je svojí přirozenou a nenásilnou autoritou provede celým procesem přípravy. Práce Jiřiny Lhotské s žáky v dramatické výchově k tomuto cíli vždy směřovala a směřuje. O výsledcích práce Jiřiny Lhotské vypovídají nesčetné úspěchy na dětských a mládežnických divadelních představeních a přehlídkách, nespočet současných i bývalých žáků, o kterých Lhotská tvrdí, že „jsou to samí úžasní lidé, chytrí, svobodní, ale žádní přehnaní suveréni. Nejenže dokážou samostatně přemýšlet, ale vnímají svoji individualitu a mají své vlastní názory, které je potřeba respektovat.“ Paní Jiřina Lhotská je důležitou osobností dramatické výchovy nejen v jižních Čechách, která za sebou zanechává veliký kus práce s dětmi a mládeží.

Seznam použitých zdrojů

- CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., *Lekce pro život - drama a integrované kurikulum*. Brno, Masarykova univerzita, 2008. ISBN: 978-80-210-4580-4.
- EDWARDS, A.D., WESTGATE, D.P.G., *Investigating classroom talk*. London, Falmer Press, 1987. ISBN 1850001367.
- HUIZINGA, J., *Ve stínech zítřka: diagnóza kulturní choroby naší doby*. Vyd. 3. Praha, Paseka, 2000. ISBN 80-7185-302-X.
- LUKAVSKÁ, E., *Pozor, děti! Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá Voda, Aleš Čeněk 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MACKOVÁ, S., *Dramatická výchova ve škole*. Brno, JAMU, 1995. ISBN 80-85429-16-0.
- MACHKOVÁ, E.(ed.), *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, Vyd. 1. Praha, Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3.
- MACHKOVÁ, E.(ed.), *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*, Vyd. 1. Praha, Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Vyd. 2. Praha, AMU 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E., *Úvod od studia dramatické výchovy*. Praha, IPOS-ARTAMA a STD 1998. ISBN 80-7068-103-9 (IPOS), ISBN 80-901660-3-2 (STD).
- MACHKOVÁ, E., *Drama v anglické škole*. Praha, ARTAMA 1991. ISBN neuvedeno.
- MACHKOVÁ, E., *Základy dramatické výchovy*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.
- MARUŠÁK, R., *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha, AMU 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MORGAN, N., SAXTON, J., *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*. Cheltenham, Stanley Thornes, 1989. ISBN 0748702431.
- PAVLOVSKÁ, Marie. *Cesta současné školy ke škole tvořivé - výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení*. Brno, MSD Brno, 2002. ISBN 80-86633-02-0.

- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.
- PROVAZNÍK, J. in KOMAN, M., et al. *Raabik: náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni*. ZŠ. Praha, Josef Raabe, 1998. ISBN 80-902189-6-2.
- PRŮCHA, J. a kol., *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SCHMID, W., *Narativní transformace*. Brno, 2004. ISBN neuváděno.
- SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha, Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SPIPKOVÁ, V. a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha, Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ULRYCHOVÁ, I., *Drama a příběh*. Praha, AMU 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
- ULRYCHOVÁ, I., *Jiřina Lhotská. Amatérská scéna 2007*, č. 1, s. 18. ISBN neuváděno.
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Strom 1997. ISBN 80-901954-1-5.
- WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

Elektronické zdroje:

- PROVAZNÍK, J., *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. 2005. [cit. 2011-11-29]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovychkompetenci.html>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2012. [Citováno dne 12. 2. 2012]. Praha: MŠMT, 2007, 126 s. URL <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>

Seznam příloh

- I. Dílo Jiřiny Lhotské
- II. Vybrané texty her
- III. Fotografie – obrazová dokumentace

Přílohy

I. Příloha - Dílo Jiřiny Lhotské

- **Hry, které Jiřina Lhotská s dětmi sehrála**

Jiřina Lhotská vytvořila za své působení mnoho představení, které se pokusím v krátkosti shrnout.

— **1985 Na Silvestra v poledne vstoupil pes do tramvaje**

Je text básně, Jana Vodňanského kde vybrala s jedné dětské knihy několik textů a s dětmi je rozehráli v několika situacích, děti byly zhruba osmileté, je to nonsensová poezie, Jiřina Lhotská má ráda nonsens a absurdní věci ke kterým jí vedly různé důvody, děti nemohou hrát realistické postavy, protože na to nemají techniku ani životní zkušenosti, které jsou ke ztvárnění vážných nebo i komických postav nezbytné, nemohou sdělovat něco, v čem ještě neprošli. Nonsensová poezie a potom absurdní divadlo má výhodu v tom, že ta poezie a divadlo je stylizované a to dítě nemusí být realistické, projev je stylizovaný a dítě ho zvládne. Jiřina Lhotská se snaží dělat nonsensovou tvorbu a cizí poetiku protože si myslí, že to dětem a mladým lidem vyhovuje i z toho důvodu, že svět kolem nich mají takový absurdní než dospělí.

— **1986 Rodinné album**

Příběh od Leoše Macourka – divadelní představení s menšími dětmi – ve hře jde o to, jak se všichni v tom albu tvářej hezky, jak se na sebe usmívají a ve skutečnosti se věci mají jinak, je to kritika dnešního světa jak dospělí něco říkají a myslí a dělají úplně něco jiného. Jiřina Lhotská vždy hledala materiál, kterému, by děti rozuměli.

— **1987 Grotesky**

Texty Michala Černíka zpracované pro jevištní inscenaci krátkých básniček a rozehrané v jeden veliký příběh.

— 1987 Slunce a stromy

Příběh od Leoše Macourka, který Jiřina Lhotská ztvárnila už s většími dětmi, je to poetický příběh o stromech kde se na jaře oblékají do různých šatů, jedni do bílých, jiní do růžových, zelených, mají květy. Slunce se na ně kouká a oni ho přitahují, aby se na ně usmívalo, a dělají všechno proto, aby k nim přišlo, a když ty kvítky nepomohou tak mají ty jablíčka a jiné plody a slunce pořád nic. Stromy jsou smutné z toho, že to slunce nepřijde a začnou jim opadávat listy a plody. Divadelní hra byla udělána tak, že stromy byly děvčata a slunce byl chlapec, který tam okolo nich chodil, a stromy se snažily zaujmout, děvčata byla oblečena do takových hadrových pytlů a vázala na sebe různé pentle a mašle aby zaujaly slunce, které si jich nevšímalo. Stromy za sebe nakonec všechny ozdoby strhaly. S touto hrou navštívil soubor Národní Přehlídku dětí v recitaci.

— 1988 Královna Koloběžka

Při přípravě královny koloběžky se muselo vycházet ze zkušeností, které děti mají a při scéně kdy se hádá rybář s mlynářem o vodu, muselo se připodobňovat k věcem, co děti už znají. Děti improvizovali to když, se ve škole někdo k druhému chová špatně když, mu něco ukradne a tvrdí, že je to jeho když, to bylo na jeho lavici, aby pochopily, o co vlastně v té hře jde.

— 1992 Samí známí

Autor Manuel Frinta sepsal soubor básniček, a Jiřina Lhotská je sestavila do divadelního celku. Jiřina Lhotská začíná s dětmi pracovat s malými jevištními tvary, protože by nějakou postavu ještě nedosáhli a bylo by to pro ně těžké. Děti se učí nějaké texty, které potom rozehrávají.

— **1999 Havrane z kamene**

Knih od Tomáše Pěkného. 16. dívek hrálo příběh mladé čarodějnice, která musí dělat soubor zkoušek, aby se dostala k ostatním čarodějnicím, V příběhu se mladá čarodějnice seznámí se stejně mladou dívkou ze vsi, která zneužije tuto mladou čarodějnici k tomu, aby jí přivolala lásku a štěstí, tato jí pomůže, když tyto kouzla bez licence ještě dělat nesmí. Vesnická dívka když vše získá tak čarodějnici už nepotřebuje a odvrhne ji. Tato hra je o mladých lidech a o důvěře.

— **2001 Kavárna literárních poklesků**

Stephen Leacock napsal příběhy lidské břitkosti, pokrytectví, snobismu a okázalosti Jiřina Lhotská tyto příběhy zpracovala pro divadelní jeviště, kde šest vybraných povídek se odehrává v jedné kavárně.

— **2002 Nevhodná pohádka a Kocomour**

Je to absurdní dramaturgie. Jak Jiřina Lhotská říká je dvakrát provedená, poprvé v Kralupech a podruhé ve Strakoniciích. „*Pokaždé se musí dramaturgie hry udělat trochu jinak, protože záleží na tom, jaké máte děti v souboru*“.

— **2004 Rodinné album**

Příběh od Leoše Macourka – divadelní představení pro menší děti, Tento text Jiřina Lhotská ztvárnila podruhé a v jiné formě.

— **2006 Síska Kyselá**

Je dramaturgie příběhu, Martiny Drijverové. Příběh se odehrává mezi dětmi, kde hlavními postavami jsou spolužáci Jenda Placka a Sylva Kyselá. Sylva je odmalička lepší než Jenda, dobře se učí a chová. Jediné, co na ni platí, je oslovení Síska! Ale jsou i situace, kdy i to je málo, a tak začne Jenda vymýšlet různé naschvály. Ale stačí pár kouzel a Jenda zažije velké dobrodružství!

— **2008 Snad zítra**

Autorem je Kurt Vonegut. V roce 2025 je vynalezen lék proti smrti, lidé neumírají dědeček tyran, kterému je 180 let terorizuje celou rodinu, jak začíná být lidem země malá a jak musejí si členové rodiny dědečkem poradit svérázným způsobem.

— **2009 Je to naprosto jisté**

H. CH. Andersen napsal pohádku o slepicích popisujících, jak jde fáma, když se něco udá.

— **2014 Vítejte v Brookweli**

Tato divadelní inscenace se odehrává ve spojených státech amerických v roce 1948. V soukromé škole, kde je zapotřebí sehnat prostředky na provoz, a kde vládou tvrdé podmínky, jsou různé konflikty ve vztazích lidí dotýkající se například židovské otázky. Přes dobu svého vzniku, rezonují klíčová témata i v současné době.

- **Další ztvárněné divadelní představení s žáky:**

- Opilcovo Dítě aneb Malý Mstitel;
- Nevhodná pohádka a Kocomour;
- Gothamské pohádky;
- Jamie a upíři;
- Příšerky a příšeři;
- Jak se dělá divadlo;
- Policajti;
- Zlatíčka;
- Drzoun;
- Elvis aneb to učíte mluvit i krávy.

- **Jiřina Lhotská – herečka**

V pražském divadelním souboru Máj v letech 1965-1971 hrála Jiřina Lhotská tyto postavy:

- 1966 Můj bratr Vinnetou (role Nšo-či);
- 1965 Hrabě Monte Christo (Evženie Danglarsová);
- 1968 Stará historie (služka Zanina);
- 1971 Opalu má každý rád (Gloria).

V mělnickém Novém divadle v letech 1971-1999 hrála v inscenacích Jiřina Lhotská tyto postavy:

- 1973 Jak měl Rumcajs Cipíska;
- 1974 Lucerna (Hanička);
- 1976 Revizor (Máša);
- 1979 Kterak se čert o princeznu pokoušel (princezna);
- 1980 Bílá nemoc (maršálova dcera);
- 1981 Mejdan na písku (zpěvačka);
- 1982 Dům na nebesích (Klára);
- 1987 Dva muži v šachu (Bianca);

- 1985 Maribel a podivná rodina (Maribel);
- 1992 Rajčatům se letos nedaří (Myra Marlowová);
- 2002 Král Colas (Lasička).

II. Příloha - Vybrané texty her

J. Bařinka, R. Musil, J. Lhotská

Smrtka na hruřce

(volně podle dram. textu Jaroslava Bařinky: „Smrt na hruřce“, vydala DILIA)

Scéna je prázdná, kromě „hruřky“, která je dominantním prvkem jeviřtě. Je umístěna v zadním plánu scény, mírně vpravo. Tvoří cca 30 bedniček, nepravidelně poskládaných v jakousi pyramidu, která je vlastně korunou hruřky. Bedničky jsou pokryty lehkou, průsvitnou látkou (gázovinou, která je batikovaná či barvena tak, že evokuje barevně korunu stromu s listy i plody hruřky).

Na scénu přichází asi 15 dětí – jsou oblečeny ve stylizovaných masopustních kostýmech

a na obličeřích mají masopustní masky. Masky zpívají, tančí, hrají na „hudební nástroje“ – hřebeny, chrastítka, drnkačky apod. masopustní popěvek. Po dozpívání děti sundají masky, usedají na zem po obou stranách jeviřtě. Z chóru dětí vystupují 3 kluci, kteří usedají na hruřku.

I. obraz

/hruřka/

/tři kluci, teta Maděrová, tulák/

Tonda: Jé, kluci. Ta je...

Janek: Ukař, hod' mi ji!

Tonda: Mář tam taky, ne?

Franta: Kluci, mně se rozmázla v kapse, to bude mazec!

Janek: To mář teda smůlu.

Tonda: Kluci, Maděrová!

/všechny postavy jsou vlastně pořád na jevišti, jako chór přihlížejících dětí. Před každou vlastní akcí dítě vstává z chóru a stává se postavou/

Maděrová: Vy uličníci, ale ať už jste z tý hrušky dole! Počkejte, já vám dám!
Sakramentský darebáci.
Slezte dolů!

Franta: Kluci, jdeme.

Janek: Ještě jednu hruštičku a padáme.

Maděrová: Nech tam tu hrušku! Počkej, ty dostaneš! Já vím, kterej ty seš. Až to řeknu tvému tátovi, zlíská tě, že si tejděn na zadek nesedneš.
/kluci se hodní s Maděrkou okolo hrušky a pokřikují na ní/

Kluci: Maděrka, pápěrka. */utečou/*

Maděrová: Darebáci, mizerové! TO vám povídám, ještě jednou se tady ukážete, zavřu vás do chlívku a půjdu rovnou pro starostu! Bando jedna nevychovaná!
Pane Bože, jak se na to můžeš dívat? To je teda spravedlnost!

Tulák: */se objevuje nahoře, v koruně hrušky a schází pomalu dolů/*
Copak, tetka Maděrová? Pročpak se mračíte?

Maděrová: Kde jste se tu vzal? Jak to, že mě znáte? Kdo vlastně jste?

Tulák: Víím, nevím, - nepovím.
Tak se nemračte, vždyť sluníčko kvůli vám zalezle.

Maděrová: Abych se nemračila, vždyť se na to podívejte – uličníci, očešou mi celej strom. Vííte, ne že bych jim ty hrušky nepřála, ale starosta je má spočítané. A když zjistí, že nějaká zmizí, strne mi krejcar z almužny, co mi za to hlídání dává.

Tulák: To je přece snadná pomoc.

Maděrová: Nepovídejte.

Tulák: Proti zlodějům tu mám prášenici – vodovici.

Maděrová: Co s tím?

Tulák: Tímhle postříkáte starostovic hrušku – kdo si na ni vyleze – přilepí se, nesleze.

Maděrová: Přilepí se?

Tulák: Nesleze!

Maděrová: To je mi ale divná věcička ... no jo, ale když se zloděj na hrušce přilepí, jak se dostane dolů?

Tulák: Jednoduše. Nejprve ho oslovíte jménem a potom ...

/šeptá cosi Maděrové do ucha/

Maděrová: To jsou věci. Moc vám děkuju. */opakuje po něm zaklínadlo/*

Tulák: Za málo. */odchází, opět přes hrušku/*

Maděrka: A myslíte, že to opravdu ... Kde je? Kam zmizel?

/stříká na strom/

Teď si holomci přijďte na hruštičky, ty vám budou chutnat ...

/písnička/

II. obraz /rynek/

/doktor, lékárník, tři plačky/

Scéna zůstává stejná, jen před hruškou je lavička (z bedniček), na které sedí tři plačky. Scénu tvoří teď vlastně dva hrací prostory. V prvním plánu – vlevo se odehrává dialog doktora s lékárníkem, hrací prostor, který jsme si pojmenovali rynek je v místě, kde sedí plačky na lavičce (lavička je vlastně „za“ hruškou, hruška je nyní k divákovi otočena jakoby zadní částí koruny). Plačky tedy doktora s lékárníkem nevidí.

Plačky: */sedí na lavičce, povídají si/*

3. plačka: To jsem vám ještě neřekla. Dneska jsem měla sen! Starosta natáhl bačkory!

1. a 2. plačka: Neříkejte!!!

/přichází doktor a lékárník/

Doktor: Tak co pane lékárníku, můžeme to spustit?

Lékárník: Jsem připraven, doktore.

Doktor: Nikde nikdo, tak začnem ...

/Lékárník s doktorem připravují lektvar. Všechny rekvizity, které budou používat, jsou současně používány maškarami v převlecích jako hudební nástroje. V tomto případě vařečka + řešeto, které je nádobou pro lektvar./

Doktor: Jed na komáry. */sype jed do nádoby/*

1. plačka: Ách, chudák starosta, už to má spočítané.

Lékárník: Jed na krtky.

3. plačka: Ách, vzácný člověk to byl.

Doktor: Sušená netopýří blána.

2. plačka: Ách, věčně tu nikdo být nemůže.

Lékárník: Drcené prasečí štětiny.

1. plačka: Ách, duši má na jazyku.
Doktor: Sušené kozí bobky... Ukažte?
2. plačka: Ách, jde to s ním takovým kvaltem.
Lékárník: Má to pěknou barvičku.
Doktor: Moc lákavě to nevoní.
Lékárník: Nevoní, nevoní. Ale porazilo by to i vola.
/dává doktorovi znovu čichnout/
Doktor: */neví přesně, jak to lékárník myslí/*
Až se stanu starostou, jmenuji vás vrchním lékárníkem.
Lékárník: Ó, to si ani nezasloužím, doktore.
Doktor: Jed na pavouky. Míchejte, míchejte!
1. plačka: Ách, každou chvíli bude po něm.
Lékárník: Jed na štěnice. Míchám, míchám.
3. plačka: Ách, proč zrovna on musí na onen svět?
Lékárník a doktor: Hotovo!
Plačky: Ách!

/písnička/

III. obraz /hruška/

/Maděrová, kluci, smrčka/

- Maděrová: */stříká na strom prášenci – vodovici/*
Tady kápneme a ještě tady ... a teď si můžete hezky vylézt na hruštičku.
/schovává se za strom/
- Janek: Co to je? Pojd'te. Maděrka tu není!
- Franta: Já nevím ... Co když ...
- Janek: Máš strach, vid'?
- Franta: To nemám!
- Janek: Tak dobře, lez první!
- Tonda: Tak lez.
/Franta se ještě znovu opatrně rozhlíží, zda není někdo na blízku, pak leze na strom. Za ním oba kluci./
- Franta: Kluci, ta je ...
- Tonda: Teda, ale takhle velkou nemá nikdo.
- Janek: Hm, a co je tohle?
- Maděrová: */objeví se/* Ale copak, co mládenci, na hruškách, na hruškách?
- Franta: Maděrka, kluci, já to říkal ...
- Janek: Počkej! No, na hruškách, na hruškách.
- Maděrová: Chutnaj, chutnaj?
- Janek: Chutnaj, chutnaj.
- Franta: */Tondovi/* Co je, proč se nerozčiluje?
- Tonda: Vážně je nějaká divná.

Janek: Co by nechutnaly, jsou sladký jako med.

Maděrová: To jsem ráda. Tak si tam nahoře hezky sed'te a já zatím zajdu pro starostu a pak si pěkně popovídáme! /zajde za hrušku/

Janek: */vyplázne jazyk/*
Kluci mizíme!

Tonda: No jasně, jdeme“

Janek: Co je?

Franta: Co se to děje?

Tonda: Kluci, já se nemůžu zvednout!

Janek: Já jsem snad přilepenej!!

Maděrová: */vyjde/*
Kdo na hrušku vyleze, přilepí se, nesleze!

Janek: Teta, pusťte nás, táta o mě přerazí lískovku.

Maděrová: Pustím, pustím, ale nejdřív to hezky vysvětlíte panu starostovi.

Tonda: My už na ty hrušky nepolezem.

Janek: Pusťte nás paní Maděrová.

Maděrová: Ani nápad, už jsem řekla, jdu pro starostu.

Smrtka: */stoupne si za Maděrovou/*

Maděrová: Brrrrrr, co je to? Jako by na mě sáhla smrt.

Smrtka: Dobré odpoledne, teta Maděrová.

Maděrová: Přejete mi dobré odpoledne a při tom vás ani neznám.

Smrtka: Ale znáš, sama jsi před chvílí vyslovila moje jméno.

Maděrová: Snad nejste ...

Smrtka: Kmotřička Smrtka.

- Maděrová: A copak tady chceš?
- Smrtka: Svíčka ti dohořívá. Přišla jsem si pro tebe.
- Maděrová: Pro mě? Ale já ... přece si mě nemůžeš jen tak ... zrovna spěchám za starostou ...
- Smrtka: Nikam nespíchej, sbal se a půjdeme.
- Maděrová: Ale tady kluci ..., když jinak nedáš, alespoň mi dovoľ, abych se převlékla do svátečních šatů, nemůžu jít přece takhle.
- Smrtka: Že ti to za to stojí. No dobrá, ale pospěš si.
- Maděrová: Pospíším si, pospíším si. Ale přeci bych tě měla nějak pohostit. Víš co, kmotříčko, utrhni si tady z té hrušky nějakou sladkou na cestu.
- Smrtka: To je dobrý nápad ... hrušky já už dlouho neměla.
/jde ke stromu/
- Maděrová: Dole je holomci všechny očesali, vylez si nahoru, tam jsou šťavnatější a větší.
- Smrtka: */leze na strom/*
Máš pravdu, takhle velký hrušky jsem dlouho neviděla ... chutnají, hm...
- Maděrová: */směje se/*
Jak jsi stará, tak jsi hloupá. Takhle mi naletět!
- Smrtka: Co to ... jak to ... nemůžu se pohnout ...co se to ... já jsem se přilepila! Sundej mě! Hned mě odlep! Tak pustíš mě nebo ne!
- Maděrová: Ani mě nenapadne! Proč bych to dělala?
- Smrtka: Okamžitě mě pusť! Teda takhle mě napálit! To ti přijde draho!!

/písnička/

IV. obraz /rynek/

/doktor, lékárník, starosta, plačky/

3. plačka: Opravdu, tak živej to byl sen!

1. a 2. plačka: Neříkejte!!

Doktor: */přichází z jedné strany s lékárníkem/*
Á pan starosta, to jsme rádi, že vás vidíme.

Lékárník: To jsme rádi.

Starosta: */přichází z druhé strany/*
Buďte zdrav, doktore, má úcta pane lékárníku.

Doktor: */přejde s lékárníkem starostu, pak se otáčí/*
Jak se tak na vás dívám, pane starosto, vy dneska nejste nějak ve formě.

Starosta: Proč myslíte? Cítím se dobře.

Lékárník: Ba ne. /jde k němu, z blízka si ho prohlíží z jedné i druhé strany/
Pan doktor má pravdu, jste nějaký bledý.

Doktor: Že on na vás leze nějaký bacil?

/plačky sedí jako v předešlém obraze na lavičce pod hruškou, celou dobu s napětím sledují příchod starosty i jeho výstup s doktorem a lékárníkem/

1. plačka: Ách, chudák starosta, už to má spočítané.

Starosta: Co by na mě lezl bacil?

Doktor: Určitě se po vás sápe a vy ho nevidíte.

Lékárník: Nevidíte, ale cítíte.

Doktor: To vás třeba chvilkami tuhle bolí.
/šťouchá mu prstem do levého boku/

Starosta: Nebolí.

3. plačka: *Ách, vzácný člověk to byl.*
- Lékárník: Tadyhle vás zase píchá.
/š'touchá prstem do pravého boku/
2. plačka: *Ách, věčně tu být nikdo nemůže.*
- Starosta: */nejistě/* Nepíchá.
- Doktor: Ale občas vás tam píchne.
1. plačka: */hlasitěji/* Ách, starosta, už to má spočítané.
- Doktor: No prosím, vždyť jsem to říkal.
- Starosta: Každý ráno mi tady loupne a tady, jako by mě vidlemi projel.
2. plačka: */hlasitěji/* Ách, věčně tu nikdo být nemůže.
- Lékárník: No, prosím!
- Starosta: Přece to nebude tak vážný?
- Doktor a lékárník: Jó, ne!
- Doktor: Dneska vás tady píchá, za tři dny ulehnete a do týdne byste mohl zhasnout. A vás by byla škoda.
- Lékárník: Taková škoda.
1. plačka: */velmi hlasitě/* Ách, chudák starosta, už to má spočítané.
2. plačka: */velmi hlasitě/* Ách, věčně tu nikdo být nemůže.
3. plačka: */velmi hlasitě/* Ách, vzácný člověk to byl.
- Starosta: */je mu hrozně zle/*
Dalo by se s tím ještě něco dělat?
- Lékárník: Možná dalo.
- Doktor: Měl bych tu velice vzácnou medicínu
/vytahuje nádobu, kterou celou dobu držel za zády/

Když to vypijete, žádný bacil si na vás netroufne a nemoci se vám budou vyhýbat!

/podá starostovi nádobu/

Starosta: */ucítí pach a zaváhá/*

Lékárník: Nemoci se vám budou na sto kroků vyhýbat!

Starosta: Určitě mi to pomůže?

Doktor: Žádný bacil si na vás netroufne ...

1., 2., 3. plačka: Ách chudák starosta, už to má spočítané.

Ách, věčně tu nikdo být nemůže.

Ách, takový vzácný člověk to byl.

Starosta: */se odhodlá a v momentě, kdy se chystá napít, přibíhá vesničan/*

Vesničan: Pane starosto, pane starost, na vaší hrušce sedí Smrtka!

Starosta: Kdo že tam sedí?

Vesničan: Smrtka!

Starosta: Co tam dělá?

Vesničan: Sedí! Je přilepená. Přišla si pro starou Maděrovou.

Starosta: Jak přišla?

/vrátí hrnek doktorovi/

Počkat, počkat! Stará Maděrová mi ručí za mé hrušky! Tak to ne!

O tom, kdo si pro koho přijde, tady rozhoduju já! Jde se k hrušce!

To bych se podíval, aby mi někdo mluvil do starostování!

/písnička/

Jiřina Lhotská-Michal Černík

Grotesky

Pásmo veršů Michala Černíka z knihy Neplašte nám švestky

Děti vycházejí jednotlivě ze dvou stran jeviště postupně proti sobě. V přísném rytmu a nezúčastněně s bedničkami procházejí prostorem, aby na závěr první básně vytvořily v předním prostoru scény řadu. Postupným otáčením jednotlivých bedniček vznikne nápis GROTESKY. Děti uvádějí autora i název pásma.

S1: Kdosi kdesi

S2: potkal kohosi,

S3: tahali se za pačesy,

S4: tahali se za nosy,

S5: a ten třetí,

S6: co tam stál opodál,

S7: jen se smál, jen se smál,

S8: jmenoval se

SBOR: Jensesmál.

(Děti zůstávají stát v řadě, čelem k divákovi)

S4: Michal Černík

(Děti jedno po druhém s otočením bedničky, kde se objeví patřičné písmeno, odříkávají jednotlivá písmena)

SBOR: Grotesky.

(Děti se rozeběhnou a stavějí z bedniček scénu pro první báseň)

S4 (*běží s filmovou klapkou dopředu a s klapnutím do štronza všech ostatních ohlásí*):

Nevýhody středověkého rytíře.

(Bedničky vytvářejí oblouk, děti stojí před nimi, každé před svou)

SBOR: Je to velké umění obléknout si po ránu brnění.

(Všichni si nasazují klobouk, který drželi v ruce)

Rytíři musí padnout jako ušité na tělo,

(s dalším veršem obcházejí bedničku a sedají na "koně")

aby se mu v sedle dobře sedělo.

(Zvedají na pozdrav klobouky nad hlavu)

S nadšením jede vstříc válčení.

(Prostřední dvě děti na bedničkách proti sobě zkrřížují klobouky, jedno padá - poraženo)

SBOR: Při srážce s jiným rytířem spadne z koně a už na něj nevlze. Potluče se v tom železe.

(Děti vstávají vždy po dvou, jedno a jedno z každé strany, a svírají bojechtivého válečníka "do kleští". Ony samy již mají válčení plné zuby)

S 3 + 6: Musí válčit pěšmo a taková práce ho nebaví.

S 2 + 7: Rytíře zmáhá těžká váha, brnění v dešti rezaví.

S1 + 8: Zatímco na bojišti pilné meče sviští, v železných kloubech povrzává rytířova sláva. *(S4 couvá a narazí na S5)*

S5: Povrzává táhle jako hradní vrata.

(Vše na chvíli strne, fanatický S4 se přesvědčit nedal. Strhává si klobouk z hlavy a mává jím na počest dalšího boje)

S4: Za čest, vítězství a krále...

SBOR *(nevěřicně kroutí hlavou)*

SBOR: ...rytíř tahá nohy z bláta.

S6: Jelikož je přilbou zamaskován, kdekdo si ho plete s kdekým.

SBOR *(obklopuje S4, který stojí s kloboukem vztyčeným v ruce ve štronzu jako socha vítězství, jeho klobouk mu nasazují na hlavu a zakrývají mu obličej)*

SBOR: To má za trest, že je středověkým.

(Všichni se rozprchnou stavět druhou scénu)

S 4 (jako klapka opět uvede následující báseň):

Žoldněřská.

(Děti dokončují stavbu. Dva žoldněři proti sobě, za nimi děti rozdělené na dvě poloviny s klobouky v ruce čekají, až jim žoldněři začnou sypat penízky. Oba žoldněři stojí vyzývavě jednou nohou na bedničce, v ruce potězkávají peníze)

ŽOLDNĚŘ 1: Dva žoldněři měli za opaskem bambitky a proti sobě kráčeli do bitky.

(Zle se po sobě podívají a vhodí do prvního nastaveného klobouku "peníz" dětem, které přibíhají ke každému žoldněřovi a tvoří frontu na penízky)

ŽOLDNĚŘ 2: Skrz naskrz prostříleli svoje těla.

(Další peníz do dalšího klobouku. Vše probíhá synchronně na obou stranách)

ŽOLDNĚŘ 2: To se přece v bitkách dělá.

(Dav je uplacen, velkým gestem posílají oba žoldněři "svoje lidi" proti sobě a čekají, až si to "tamti" za ně vyřídí. Dvě bojůvky se na středu setkávají. Zastaví se, zarazí, neboť zjistí, že je jich proti sobě stejný počet. A to se, pokud to není za přesvědčení, mizerně bojuje. Váhají, pak uvidí vepředu po obou stranách stát osamělé žoldněře. Jeden proti třem se jim zdá docela dobrý poměr, tak se ženou k němu. Takže skupinka, kterou uplatil Žoldněř 1, jde na Žoldněře 2 a naopak. Jenomže pánové vědí, jak to chodí. Když už to vypadá, že nastane jejich poslední hodinka, Žoldněř 1 opět suverénně a s klidem zvedá nad hlavu dlaň s "penězi". Vojsko zapomíná na své poslání, cinkání peněz je mocnější. Podobná hra jako na začátku. U každého žoldněře se tísni tě s nastavenými klobouky)

ŽOLDNĚŘ 1: Jenže oba žoldněři dál čiperně žili.

(Oba vyhazují všechny "peníze" na střed před sebe)

ŽOLDNĚŘ 2: Proti kulím z bambitek byli otužilí.

(Rej "vojáků", kteří se rvou uprostřed scény na zemi o peníze, žoldněři na ně pohrdavě koukají z výšky)

S 4 (jako klapka uvede další básničku):

Píseň o kanonýrovi.

(Básnička se odvíjí v naprosto přesném rytmu, musí jít jak s metronomem až do chvíle, než se rytmus zruší)

KANONÝR *(pobíhá okolo své bedničky-děla, sbírá klobouky-dělové koule, které všechny děti odhodily na zem. Sbírá a vyhrožuje. Děti stojí za svými bedničkami, ruce v kapsách a nevěřicně se po rozběsněném kanonýrovi dívají):*

U sta kulí,
u sta hromů,
u sta kulí,
u sta hromů,

SBOR: takhle kleje kanonýr, když láduje do kanónu.

KANONÝR *(nasbírané klobouky, které mu stejně neustále vypadávají z náruče, hází po dětech. Hodně vysoko - tak, že střely na děti nedoletí. Kanonýr se snaží, děti sledují oblouky všech vystřelených klobouků):*

Bum a bum
a bum,
bum a bum
a bum,

SBOR: takhle střílí kanonýr, když strefuje dům.

KANONÝR *(pořád zuřivě hází, děti sledují klobouky, sólisté si začínají dělat z kanonýra legraci)*

S 1: Lítá kule za kulí,
S 2: šrapnely a granáty,
S 3: pak se s klidem vyhnou lidem,
S 4: unaví se před vraty.

KANONÝR *(se vzteká):* U sta kulí,
u sta hromů,
u sta kulí,
u sta hromů,

SBOR *(zpomalí rytmus básničky):* takhle kleje kanonýr...

(Chvilka ticha, napětí)

KANONÝR (*nenávistně kouká po ostatních, pak se rozhoduje*): ...a vlezte si do kanónu.
(*A je to povol. Posbírání všechny klobouky, vyleze na svou bedničku a dodává si odvahy bojovným heslem*)

Musím přece strefit dům,...

(*Vyhazuje vysoko nad hlavu všechny klobouky, které mu na ni padají zpět. Kanonýr se chytá za hlavu, leze dolů, motá se, neví co, se děje*)

SBOR (*se vydá v rytmu básně na cestu, obklopí kanonýra*)-.

...i vystřelil kanón kanonýra,

bylo z toho Velké Bum.

(*Děti bombardují kanonýra otázkami*)

S1: Povězte nám, milý kanonýre,

S2: přiletěl jste z velké dálky?

S3: Jak se daří?

S4: A co války?

KANONÝR (*pořád se motá, odchází stranou a kleje*):

Tisíc kulí,

tisíc hromů,

tisíc kulí,

tisíc hromů.

SBOR (*po jednotlivcích*): takhle kleje kanonýr

a pak (*unisono*)

v tom poklidném domu.

S4 (jako klapka uvádí):

Puška.

(Děti pochodují ve dvojstupu, do kterého je nahnala Puška, která kráčí v první dvojici a nejsnaživěji. Je to rázný vojenský krok a Puška jej odpočítává: Levá dva - levá dva... Pak skupinku prudce zastavuje)

PUŠKA: "Já přemýšlím hlavní a neplýtvám slovy.

Budem slavní,..."

(Ostatní se polekají, stavějí si barikádu, za kterou se schovají. Jeden sólista jde dopředu a komentuje situaci)

S1: ...řekla puška vojákovi.

(Během následujícího textu Puška hledá vhodný objekt, vidí třesoucí se děti za hradbou bedniček, sundá klobouk, pomalu s ním na ně zaměřuje a "střílí" hradbou)

S 1: Když pak uviděla nepřátelský šik, zmáčkla kohoutek a on zakokrhál:...

(Jeden odvážlivec za barikádou vykoukne a zakokrhá)

S 2: ...kikirik.

(Puška se diví, prohlíží si klobouk, kterým střílela)

S 2: A tak jedna válka byla ukončena bez boje,
neboť puška doma...

SBOR *(který se raduje, objímá, poskakuje radostí):* ...zapomněla náboje. *(Sbor se pušce vysmívá)*

S 4 *(jako klapka uvádí další báseň):* Sen nejmocnějšího z nejmocnějších. *(Děti vytvářejí z bedniček pyramidu pro Nejmocnějšího. Nejmocnější po celou dobu stojí na nejvyšší bedničce. Komentátoři si vyprávějí, strážé jsou v pozoru, Nejmocnější se vladařsky dívá)* KOMENTÁTOR 1: I kdyby...

NEJMOCNĚJŠÍ *(jej přeruší, důležité):* ...nejmocnější z nejmocnějších

KOMENTÁTOR 1 *(pokračuje):* poručil, co se má v noci zdát,

KOMENTÁTOR 2: sen se ho nebude ptát.

KOMENTÁTOR 1: I kdyby...

NEJMOCNĚJŠÍ *(opět ho přeruší, graduje):* ...nejmocnější z nejmocnějších

KOMENTÁTOR 1 *(komentuje nezdvořilost zavrtěním hlavy):* povolal...

STRÁŽ 1 *(salutuje):* ...vojáky,...

STRÁŽ 2 *(salutuje):* ...četníky,...

STRÁŽ 3 (*salutuje*): ...špicly...

STRÁŽ 4 + 5 (*salutují*): ...a stráže,

KOMENTÁTOR 2: sen nezavře ani nezakáže.

KOMENTÁTOR 1: I kdyby...

NEJMOCNĚJŠÍ (*graduje*): ...nejmocnější z nejmocnějších

KOMENTÁTOR 1: si hlavu schoval pod polštář

SBOR-STRÁŽE: a u postele se šavlemi bděla stráž

KOMENTÁTOR 1: a kolem bylo devatero stěn bez dveří a bez oken,

KOMENTÁTOR 2: sen se dostaví a nejmocnějšímu z nejmocnějších drze vlezl do hlavy.

(Stráž zvedá klobouky, které vytvářejí okolo Nejmocnějšího jakousi hráz, přes kterou nevidí)

KOMENTÁTOR 1 + 2: A nejmocnější z nejmocnějších

mrzutě řekne při snídani:...

NEJMOCNĚJŠÍ: ..."Nějaký sen

se mi odvažuje kazit spaní.

(Rukama "odhání" překážející klobouky)

Jestli mi příště vlezl do hlavy,

tak přikazuji, ať ho popraví.

KOMENTÁTOR 1: Příště však nejmocnějšímu z nejmocnějších opět do hlavy vlezl sen,

(klobouky se okolo Nejmocnějšího opět zvedají)

KOMENTÁTOR 2: a že nechtěl z hlavy ven, věrná stráž vykonala popravu.

NEJMOCNĚJŠÍ (*vyhazuje svůj klobouk před "hráz", kterou má okolo sebe, seskakuje z bedničky, je schován za strážemi, není vidět*)

KOMENTÁTOR 1 + 2 (*vstávají*): Nejmocnější z nejmocnějších přišel o hlavu.

S 4 (*jako klapka uvádí další báseň*):

Velká událost.

(*Děti berou do ruky bedničky, chodí s nimi v rytmu veršů po celém prostoru, opakuje se úvod*) S 1: Kdosi kdesi

S 2: potkal kohosi,

S 3: tahali se za pačesy,

S 4: tahali se za nosy,

S 5: a ten třetí,

S 6: co tam stál opodál,

S 7: jen se smál, jen se smál,

S 8: jmenoval se

SBOR (*opět již stojí v jedné řadě*): Jensesmál.

S 4 + 5: Stalo se to kdysi kdesi,

S 3 + 6: když lovili chvíli

S 2 + 7: dlouhou jednu míli,

S 1 + 8: přítom ale nenadále

SBOR: komáři je ulovili.

S 4: To je všechno,

moji milí.

VŠICHNI (*pokládají bedničky před sebe*): Nechytili nic. (*Každý se na tu svou posadí*)

SBOR: Příště chytanou

dvakrát víc.

Text hry:

Jan Werich-Jirina Lhotská

Královna Koloběžka

Dramatizace pohádky Jana Wericha Královna Koloběžka První z knihy Fimfárum.

Variabilní scénu tvoří deset dřevěných bedniček, které umožňují rychlé funkční přestavby. Součástí scénografie je ještě deset metrů dlouhý záclonový šál, který je zároveň znakem království, dětským švihadlem, královským kobercem a Zdeniččiným převlekem.

Bleděmodrý horizont vymezuje hrací prostor, děti jsou oblečeny v neutrálním černém, jednoduše stylizovaném kostýmu. Jednotlivé postavy vycházejí ze sboru dětí, ale neizolují se, neustále s ním udržují komunikaci a zase se zpět do něj vracejí.

VYPRAVĚČ-MUZIKANT (*vchází na jeviště, hraje na kytaru a zpívá*):

V jednom malém, malilinkém, maličkatém království.... Budu vám vyprávět pohádku o jednom malilinkém království.

DĚTI (*přibíhají zpoza horizontu*): A co my? My chceme taky!

VYPRAVĚČ: Vy? (*Děti přitakávají*) No tak to zkuste.

(Vypravěč přenechává dětem prostor i aktivitu. Sám od této chvíle sleduje jednání na jevišti, trochu jakoby zpovzdálí, zůstává většinou stranou, komentuje příběh, který se na jevišti odvíjí. Ve chvíli, kdy si děti nevědí rady, zasahuje do děje, vstupuje do příběhu - většinou písničkami, které jsou akční a fungují jako střihy)

DĚTI (*zpívají*): V jednom malém, malilinkém, maličkatém království...

V jednom malilinkém království žil mlynář a rybář. Bydleli blízko sebe.

ANDULKA: Ale kde?

DĚTI: No přece u řeky!

VYPRAVĚČ: A ti dva se neustále hádali.

DĚTI (*jeden přes druhého*): Neustále se přeli, svářeli, soudili. Neustále se přeli, svářeli, soudili. Neustále... (*Přestavují přitom prostor. Šála tvoří řeku mezi územím rybáře a mlynáře. Z obou protilehlých stran vychází po jedné skupince. Mlynář a jeho "družina" z jedné, rybář a jeho družina" z druhé. Obě družiny se aktivně podílejí na vzniklé hádce*)

MLYNÁŘOVA DRUŽINA: Hele, jak se valí.

RYBÁŘOVA DRUŽINA: Co si to dovoluješ?

(Vypukne roztržka. Mlynář a Rybář své družiny gestem uklidňují)

RYBÁŘ: Tak hele, mlynáři. Ty ryby jsou moje a ty mi je vrátíš.

MLYNÁŘ: A já ti říkám, že ty ryby připlavaly tady tudy ke mně!

RYBÁŘ: Ty ryby připlavaly tady tudy ke mně! *(Přisunuje šálu-řeku k sobě)* Takže jsou moje.

MLYNÁŘ: Ty ryby jsou moje, protože připlavaly tady tudy ke mně!

(Šálu-řeku přitahuje k sobě)

RYBÁŘ: A já ti říkám, že mi je vrátíš!

MLYNÁŘ: A já ti říkám, že ti je nevrátím!

RYBÁŘ: Tak dobře. Když tomu nechceš rozumět, tak si to řekneme někde jinde. Třeba u krále v soudní síni! *(Všichni zkoprní)*

MLYNÁŘ: Cože? *(Nevěřím svým uším)* No tak dobře. Tak teda u krále. Ale tam se teprve ukáže, kdo měl pravdu, jestli já, nebo ty!

(Opět situace přerůstá ve vzájemnou hádku obou družin)

VYPRAVĚČ: Když u krále, tak u krále.

Střih - přestavba.

VŠICHNI *(zpívají)*: U krále, u krále, tam se ukáže.

U krále, u krále, nemáš kuráže.

Kdo je malý, kdo je slabý,

kdo je hloupý, kdo se bojí.

Kdo je malý, kdo je slabý,

kdo je hloupý, neobstojí.

U krále, u krále nemáš kuráže,

u krále, u krále, tam se ukáže,

tam se ukáže.

Královská síň. Z bedniček je trůn. Děti-dvorní dámy nacvičují úklonu, ustaraný král se vpravo dohaduje se svými rádci, vlevo potichu pokračuje hádka Mlynáře a Rybáře.

1. DVORNÍ DÁMA: Tak, dvorní dámy. Dnes si nacvičíme úklonu. A raz - dva - tři. *(Dámy trénují, nejmenší padá, 1. dvorní dáma vypadává z role)* Prosím tě, Andulo! *(Nasadí úsměv)* Tak ještě jednou. A - dva - tři... Přichází král!

KRÁL *(přichází se svými rádci, po cestě se s nimi o něčem dohaduje, dámy vyseknou úklonu. Současně zleva přicházejí k trůnu hádající se Mlynář s Rybářem a dvůr a krále ani nezaregistrují. Dámy jsou znechuceny)*

MLYNÁŘ: Já ti to nebudu pořád opakovat, ty ryby jsou prostě moje!

RYBÁŘ: Tak to bychom se na to podívali...

KRÁL *(rozzlobený vstává z trůnu a zaráží je)*: No to snad ne!

RYBÁŘ A MLYNÁŘ *(si uvědomí, že stojí před králem. Ztichnou. Mlynář trochu zpupně, Rybářovi je to silně nepříjemné)*

KRÁL: Tak co se stalo?

RYBÁŘ: Pane králi...

MLYNÁŘ *(přeruší Rybáře a odstrčí ho)*: Pane králi, tenhle rybář mi ukradl moje ryby a tvrdí, že jsou jeho!

RYBÁŘ *(to nevydrží)*: Jak ukradl? *(Opět se začínají spolu hádat, dámy se znechuceně ovívají a komentují nehoráznost příchozích)*

KRÁL: Tak už dost! *(Vše utichá)* Víte, co vám řeknu? Příčinou vašeho sporu není ani tak voda, jako spíš nedobrá vůle, pýcha a malichernost. A vůbec titěrnosti, kterými někteří lidé zkracují život sobě i druhým. Co s vámi? *(Radí se s jedním rádcem)* Ale ne. *(Radí se s druhým rádcem)* Neví!... Víte co? Dám vám při hádanky. Podle toho, jak je zodpovíte, bude znít můj konečný soud. *(Dámy, nadšené, že mají geniálního panovníka, souhlasně pochlebují)* První - co je na světě nejsladší? Druhá - co se lidem nejvíc vyplatí? A třetí - kdo je největší nepřítel člověka?

MLYNÁŘ *(se kasá, jako že není nic jednoduššího)*

RYBÁŘ *(by se raději neviděl)*

DÁMY *(s napětím očekávají odpověď)*

KRÁL: Tak třeba ty, mlynáři!

MLYNÁŘ *(zaskočen)*: Já? *(Pak si suverénně vyhrnuje rukávy, udělá tři kroky, zastaví se)* Tak, pane králi... *(Rukávy si zase pomalu stáhne)* Já si myslím,... že bychom se na to měli radši vyspat. *(Dámy vypísknou smíchy)*

KRÁL *(který takovou reakci předpokládal, si myslí svoje)*: Tak zítra v poledne. Oba dva!

RYBÁŘ S MLYNÁŘEM *(couvají a narazí na Vypravěče)*

VYPRAVĚČ: Pánové, pánové, jak je to s tou vaší chytrostí?

Střih. Během písničky přestavba. Z bedniček je dětská prolézačka, z šálu velké švihadlo, pod kterým děti probíhají. Mlynář nafučeně sedí na zemi, Rybář vpředu zamyšleně přechází sem a tam.

VŠICHNI (zpívají): Někdo je chytrý, někdo vychytralý.

Ten se brzo spálí,

ten se brzo spálí.

Druhý si láme hlavu,

hlavu láme,

chce být dokonalý,

zatím je rozespalý.

ZDENIČKA (*jak probíhá pod švihadlem, omylem vráží do Rybáře, oba padají na zem. Děti ztichly, sesedly se na bedničky, dívají se, co bude dál. Zdenička zvedá rybáře ze země, opraňuje ho*): Tak co, tati? Jak bylo u krále?

RYBÁŘ: Ale ani se neptej. Dostali jsme hádanky jak z Tisíce a jedné noci. Kde má na to člověk vzít rozum?

ZDENIČKA: Tak povídej.

RYBÁŘ: Ale... Ta první - co je na světě nejsladší? (*Zdenička se netváří, že by věděla*)

ANDULKA (*kteří sedí společně ve skupince dětí a natahuje uši*): Cože?

ZDENIČKA (*jde ke skupince dětí, opakuje otázku*): Co je na světě nejsladší? (*Děti přemýšlejí, snaží se Zdeničce pomoci*)

DĚTI (*střídavě odpovídají*): Cukr? Čokoláda? Lízátko? Zmrzlina? Bonbóny? Zavařenina? (*Samy cítí, že to není stále to pravé. Zdenička vrtí hlavou*)

1. DÍTĚ: A není to spánek? (*Ve skupině dětí všeobecná radost, odpověď se zdá být přijatelná i Zdeničce. Ta jde zpátky k Rybářovi, děti celou akci sledují s napětím*)

ZDENIČKA: Tati, není to spánek?

RYBÁŘ (*trochu váhá*): To by mohlo bejt. (*Obrovská radost dětí*)

ZDENIČKA: A ta druhá otázka, tati?

RYBÁŘ: Kdo je největší nepřítel člověka?

ANDULKA: Cože?

ZDENIČKA (*opět se opakuje situace. Zdenička jde k dětem*): Kdo je největší nepřítel člověka?

DĚTI: Vlk? Vlkodlak? Medvěd? škola? Zloděj? *(Opět nejsou se svými odpověďmi spokojeny)*

2. DÍTĚ: A není to hloupost? *(Zase stejná reakce. Zdenička běží k Rybářovi)*

ZDENIČKA: Tati, není to hloupost?

RYBÁŘ *(s větší důvěrou)*: A víš, že asi jo.

ZDENIČKA: No a ta třetí?

RYBÁŘ: Ta třetí? Co se lidem nejvíc vyplatí?

(Stejná hra)

ANDULKA: Cože?

ZDENIČKA: Co se lidem nejvíc vyplatí?

DĚTI: Zlato? Šperky? Krásné šaty? Drahé kamení? Bohatství?

ZDENIČKA *(vrtí hlavou)*: ...A když si lidi pomáhaj? *(Radost, děti cítí, že je to to pravé)*

Tati, nejvíc se lidem vyplatí, když si pomáhaj.

RYBÁŘ *(raduje se, objímá Zdeničku)*: No, Zdeničko... *(Všeobecný jásot)*

Střih - přestavba na královskou síň.

VŠICHNI *(zpívají)*: U krále, u krále tam se ukáže, u krále, u krále, nemáš kuráže. Kdo je malý, kdo je slabý, kdo je hloupý, kdo se bojí, kdo je malý, kdo je slabý, kdo je hloupý neobstojí. U krále, u krále...

MLYNÁŘ *(vbihá do královské síně a křičí, Rybář jde pomalu za ním)*: Pane králi, pane králi, já už to mám!

KRÁL *(ho zmrazí pohledem)*: Tak povídej.

MLYNÁŘ: Já už to mám, pane králi. Nejsladší na světě je můj soudek medu. *(Čeká, co to s králem udělá. Ten se jen lehce pousměje, dvorní dámy to chápou jako souhlas a snaživě tleskají. Mlynář potěšen pokračuje)* Největším nepřítelem člověka je jsou daně. *(Opět stejná hra. Mlynář pokračuje už docela suverénně)* A nejvíc se vyplatí, když má člověk všechno pěkně pod zámkem, co? *(Dámy spustí frenetický potlesk)*

KRÁL *(už toho má dost)*: Tak dost! *(Dámám)* Na co vás tady mám? *(Rádcům)* A vás taky?... Víš co, mlynáři, běž domů, a dokud nesníš ten svůj soudek medu, tak se neukazuj! *(Dámy se hihňají)* Vy můžete jít s ním! Všichni! *(Dámy se ušklíbnou, ohrní nos a společně s rádcí odcházejí z královské síně. Zastavují se u horizontu, zády k divákovi, král unaveně pokračuje)* A co ty, rybáři. Ty znáš odpověď na mé hádanky?

RYBÁŘ *(nejistě)*: Já si myslím, pane králi, že nejsladší na světě je spánek. *(Král zpozorní)* Největším nepřítelem člověka je lidská hloupost a...

KRÁL: No a dál?

RYBÁŘ: Nejvíc se člověku vyplatí, když si lidi pomáhaj.

(Na to reagují děti, které jsou již opět dětmi a očekávají s napětím, co král na to)

KRÁL *(potěšen)*: To ale nejsou špatné odpovědi, rybáři... Ale to nemáš ze své hlavy. Kdo ti to poradil?

RYBÁŘ *(nejisté)*: Moje dcera Zdenička, pane králi.

KRÁL *(spíš pro sebe)*: To musí být docela chytré děvče.

RYBÁŘ: Nejchytřejší na světě.

KRÁL *(to přece nemůže dopustit)*: Když je tak chytrá, tak to bych ji rád poznal. Ale *(Kuje pikle)* ...musí přijet-nepřijet, učesaná-neučesaná, obutá-neobutá, ustrojená-neustrojená... Jo a ať mi přinese dar-nedar. *(Je rád, že to tak rychle vymyslel)* Budí si to pamatovat, rybáři?

RYBÁŘ *(zkoprněle kývá hlavou. I děti reagují na podivné úkoly)*: Učesaná...

KRÁL: ...neučesaná.

RYBÁŘ: Ustrojená...

KRÁL: ...neustrojená.

RYBÁŘ: Obutá...

KRÁL: ...neobutá.

RYBÁŘ: A musí přijet...

KRÁL: ...nepřijet.

VYPRAVĚČ *(se objevuje za zoufalým Rybářem)*: A nezapomeň na dar-nedar!

RYBÁŘ *(na Vypravěče)*: No jo. Ale co mám dělat?

DĚTI *(všechny přibíhají do houfu k Vypravěči)*: Co máme dělat?

VYPRAVĚČ *(šije chvílku prohlíží, pak začne hrát a zpívat, děti pozorně poslouchají a začínají chápat)*:

Je to víc než jasné,

život ti nezhasne;

jen ho vem do hrsti,

starosti rozpustí.

Ať je to otázka,

hrozba, či nadsázka.

Uvidíš běláška, bude ti lip.

VŠICHNI: Je to víc... *(Zpívají znovu celou písničku a během následujícího refrénu rozpouštějí Zdeničce jeden copánek a zouvají cvičku)*

Rozpustíme vlasy

do stáje, do krásy.

Ptáte se, proč asi.

Proč asi, proč asi?

Zujeme botičku

na malou chvíličku.

Půjdeme Zdeničku vyprovodit.

ZDENIČKA: No jo. Ale já nemám vrabčáka. *(Zdenička přerušuje zpěv, všechny děti bezradně stojí)*

VYPRAVĚČ *(natáhne ruce do prostoru, chytne "vrabčáka", podá ho Zdeničce)* Na.

ZDENIČKA *(si "vrabčáka" opatrně uloží za výstřih trička)*: Děkuju.

VŠICHNI *(opakují refrén písničky. Během zpěvu přinesou děti z králova trůnu tři bedničky, které pokládají za sebe na zem. Z bedniček je povoz-nepovoz. Zdenička na něj usedá, jednou nohou se odstrkuje. Děti tlačí a odstrkují je až ke králi, který pořád sedí na svém královském křesle)*

ZDENIČKA: Tak mě tady máte, pane králi.

KRÁL *(na ni udiveně hledí)*: Učesaná...

ZDENIČKA: ...neučesaná.

KRÁL: Obutá...

ZDENIČKA: ...neobutá.

KRÁL: Přijela...

ZDENIČKA: Nepřijela jsem váš navštívit.

KRÁL *(si s údivem prohlíží netypický "povoz". Některé děti na něm sedí, poplácávají jej, jiné stojí okolo. Dívá se na Zdeničku, pak si něčeho všimne)*

KRÁL: Ustrojená. *(Naznačuje Zdeničce, že jeden úkol není splněn)*

ZDENIČKA: Dovolíte, pane králi. Dovolíte, pane králi...

KRÁL *(necháपavě vstává z trůnu)*

ZDENIČKA *(zvedá šál-královský koberec, naaranžuje jej přes sebe)*: Neustrojená!

(Jde ke Králi a vyndává "vrabčáka") A tady jsem vám, pane králi, přinesla dar...

(Pustí "vrabčáka", ten vyletí. Hejno dětí sleduje jeho let v prostoru. Obíhají jeviště, ukazují na ptáčka, "vrabčák" zalétá za obzor)

DĚTI *(se hihňají)*: ...nedař.

KRÁL *(nese statečně, že ho Zdenička převezla. Jde k ní, prohlíží si ji)* Ty jsi ale vážně chytré děvče. Chtěla bys být královnou?

ZDENIČKA: Proč ne.

KRÁL: Ale slib mi, že se mi nikdy nebudeš plést do mých vladařských záležitostí.

ZDENIČKA: Slibuji. *(Všeobecný jásot, Král a Zdenička se k sobě nakloní, přiblíží se k sobě ústy. Polibek ruší Vypravěč)*

VYPRAVĚČ *(křičí)*: Trhovci přijeli. Jarmark je tu!

Střih - přestavba - tržiště.

VŠICHNI *(zpívají písničku, během ní přestavují z bedniček tržiště. Prodávají, nakupují, běhají od stánku ke stánku)*: Vařečky, hrnečky, rendlíky, měchačky. Vařečky, hrnečky, vše prodávám. Kupte si za kačku lízátko, žvejkačku. Kupte si, prodávám vše, co tu mám.

(Vpředu před dětmi dva Koňari zvedají šál, tahají se o něj)

1. KOŇAŘ: To je moje hříbě.

2. KOŇAŘ: To je moje hříbě.

1. KOŇAŘ: Moje.

2. KOŇAŘ: Moje.

1. KOŇAŘ: Všichni mi tady dosvědčí, že patří mně!

KRÁL *(se Zdeničkou se vynořují ze skupinky dětí. Přicházejí na tržiště)*: Co se to tu děje?

ANDULKA: Pane králi, oni se hádají o hříbě.

KRÁL: Nechtěli byste toho nechat?

1. KOŇAŘ: On mi ukradl hříbě!

2. KOŇAŘ: On mi ukradl hříbě!

KRÁL: Tak jeden po druhém.

1. KOŇAŘ: Pane králi, jsem koňar. Každý rok přijíždím na trh a prodávám svoje zboží. Dnes v noci se mé kobyle narodilo hříbě. Tady ten mi hříbě ukradl a tvrdí, že je jeho!

2. KOŇAŘ: To není pravda, pane králi. Ráno se probudím a hříbě stálo pod mým valachem. Takže je moje, ne?

1. DÍTĚ: Pod valachem??

2. KOŇAŘ: No a co? *(Dětem na trhu je jasné, jak to bylo. I Zdeničce. Jen Král je slepý)*

KRÁL: Je pravda, že hříbě se vždycky drží svého rodiče, takže hříbě patří tobě. *(Ukazuje na 2. koňare. Nikdo nevěří svým uším. 2. koňar si přehazuje šál přes rameno a vítězoslavně odchází)*

1. KOŇAŘ: To nemyslíte vážně, pane králi!

KRÁL: Chceš snad pochybovat o mém královském rozhodnutí?

ZDENIČKA (*zastoupí Královi cestu*): Ale to přece....

KRÁL (*se na ni podívá pohledem, který nepřipouští již ani slovo*)

Střih - děti rozebírají bedničky-stánky, sedají si na ně.

DĚTI (*zpívají tentokrát pomalu v moll, jsou bezradné, 1. koňář vpředu postává, kroutí hlavou. Na druhé straně přechází sem a tam Zdenička, přemýšlí*): Vařečky, hrnečky, rendlíky, měchačky. Vařečky, hrnečky, vše prodávám.

ZDENIČKA (*přichází k 1. koňáři*): Nic si z toho nedělej.

1. KOŇAŘ: No jo, ale vždyť je to hrozná nespravedlnost. Odkdy se valachům roděj hříbata?

ZDENIČKA: Já vím... Já jsem ti chtěla něco poradit. Umíš udělat prak? (*Koňář udiveně přitakává*) Tak si ho udělej a střílej s ním támhle na ten dub. A až přijde král a bude se ptát, co to děláš, řekni mu, že střílíš na kapry, co si v koruně stromu udělali hnízdo. A kdyby se divil, tak mu řekni, že kapři hnízděj na stromech od té doby, co se hříbata roděj valachům. (*Koňář během řeči pochopí, chápou i děti, který celý rozhovor sledovaly*)

1. KOŇAŘ: Děkuju, mockrát děkuju.

ZDENIČKA: Neděkuj a nesplet' to... A hlavně nikomu nevyprávěj, že jsem ti to řekla já. (*Mizí v houfu dětí*)

KOŇAŘ (*zvedá kamínek do praku a střílí. Střela "letí" obloukem přes celé jeviště, všechny děti dráhu sledují*)

KRÁL (*ktej rovněž vychází ze skupinky dětí, přichází ke Koňáři, zblízka sleduje, co to dělá*): Co to tu vyvádíš, koňáři?

1. KOŇAŘ: Já... Dobrý den, pane králi. Ale střílím na kapry. Támhle v té koruně si, potvory, udělaly hnízdo.

KRÁL: Děláš si ze mě blázny, koňáři? Odkdy si kapři dělají hnízdo na stromech? (*Všechny děti s potěšením sledují situaci*)

1. KOŇAŘ (*opatrně*): Od té doby, pane králi, co se hříbata roděj valachům.

KRÁL: No tohle!! (*Pohledem zpraží i děti*) Ale to nemáš ze sebe. To ti někdo poradil. Kdo to byl? (*Nemilosrdně chytne Koňáře za límec*)

ZDENIČKA (*se opět vyloupla ze skupinky dětí*): Já to byla.

KRÁL (*pouští Koňáře, děti strnou, Král jde pomalu ke Zdeničce*): Tak tys to byla. To jsem si mohl myslet... A to si nepamatuješ, že jsem ti zakázal plést se mi do mých vladařských záležitostí? (*Obchází pomalu okolo všech sedících dětí a následující slova patří všem*) Já nepotřebuju, aby mi někdo radil. (*Ta další už zas jen Zdeničce*) Můžeš jít domů. Ode dneška už nejsi královna. (*Ticho, špendlík by byl slyšet*)

ZDENIČKA (*stojí jak přikovaná, jen svěsí hlavu*)

ANDULKA (*vstane ze své bedničky, jde ke Králi*): To jste neměl dělat, pane králi. Vždyť ona za nic nemůže. (*Obrací se ke Zdeničce, bere ji okolo ramen a odvádí ke skupince sedících dětí*) Pojd'.

KRÁL (*nic*)

VYPRAVĚČ: Tak tohle jste přehnal, pane králi.

KRÁL (*je král, a přestože v tuto chvíli cítí ledacos, myslí si, že couvnout nemůže*): Tak se mi neměla plést do mých vladařských záležitostí. (*Dívá se na Vypravěče, pak na Koňáře, nakonec i na děti, kdo ho pochopí*)

VŠICHNI (*se k němu otočí zády*)

KRÁL (*je úplně sám. Jenom Andulka nenápadně pokukuje, co Král dělá. Ten si toho všimne a kýve na ni, aby šla k němu. Ta se k němu přišourá*): Řekni jí, že si může vzít ze zámku, co se jí nejvíc líbí.

ANDULKA: Hm. (*Znovu se odšourá a nemá pocit, že by Král udělal zrovna to, co se od něj všeobecně čekalo*)

KRÁL (*když se nic neděje*): Tak já už musím jít kralovat. (*A je to omluva a výmluva, ale hlavně je to směšné a trapné*)

Střih - opět se staví královský palác.

VŠICHNI (*zpívají, ale není to nic veselého, písnička je mollová, v duchu si všichni myslí, zda je to vůbec možné mít takového krále*):

U krále, u krále, tam se ukáže.

U krále, u krále nemáš kuráže.

ZDENIČKA (*svolává všechny děti k sobě do houfu, něco si říkají a smějí se. Král nervózně přešlapuje u trůnu*)

KRÁL (*tleská*): Rádcové!

VYPRAVĚČ: Ty jste vyhnal, pane králi.

KRÁL: Dvorní dámy!

VYPRAVĚČ: Ty jste taky vyhnal.

KRÁL (*předem už zná odpověď a není mu z toho dobře*): A Zdeničku? (*Vypravěč se jen na krále podívá. Král pochopí, skloní hlavu a má ji v dlaních*)

ZDENIČKA (*se nyní zvedá i s celou skupinkou dětí. Potichu, téměř po špičkách se blíží zezadu k nic netušícímu Králi, opatrně zvedají šál-královský koberec a na Zdeniččin povel krále šálem celého omotají*): Teď!

KRÁL (*se brání, vzteká, snaží se vyprostit*): No tohle! Nechte toho! Co to má znamenat?! (*Král stojí jak mumie uprostřed smějící se skupinky dětí*)

ZDENIČKA (*pomalou, opatrně*): No..., říkal jste, králi, že si mohu ze zámku vzít, co s mi nejvíc líbí.

DĚTI (*unisono*): A vy se jí líbíte.

KRÁL: No počkejte! (*Honička. Děti ječí a běhají po prostoru. Král honí očividně Zdeničku. Chytí ji. Všechno strne. Nikdo netuší, jak se Král zachová. Král se chvíli bez mluvení na Zdeničku dívá, pak ji za ruku vede pomalu k trůnu a opatrně ji na trůn posadí. Sam před ní poklekne*) Vládnout by měl vždycky jen ten, kdo je nejmoudřejší a nejchytřejší. (*Všichni vydechnou, začne všeobecné veselí*)

DĚTI: Ať žije Zdenička, ať žije královna...

ANDULKA (*se prodírá dopředu, snaží se ostatní umlčet*): Počkejte, počkejte. Vždyť nám v té pohádce chyběla koloběžka... (*Děti znejistí, jástot ustává, dívají se bezradně po sobě*)

ZDENIČKA (*se směje, mrkne na Vypravěče*): Tak to musíme nějak napravit, ne? (*Vypravěč Zdeničce přitaká, ta vstává, bere za ruku Andulku, pak se chytne Král a pak všechny děti utvoří "hada". Zpívají a v kruhu obcházejí jeviště*)

DĚTI (*zpívají*):

Život spěchá, letí,

do kola si běží,

život si koloběží.

Někdo skáče, zpívá,

někdo v koutě sedí,

jinej zas jenom leží.

ZDENIČKA (*ukazuje na "kolo", které děti na jevišti vytvořily*): Tak kolo bychom mě tak ještě tu "běžku". (*Děti souhlasně kývají hlavou a zpívají písničku ještě jedno Tentokrát při ní v kruhu "běží"*)

DĚTI (*zpívají*):

Život spěchá, leží,
do kola si běží,
život si koloběží.

Někdo skáče, zpívá,
někdo v koutě sedí,
jinej zas jenom leží.

V kole radost rozdávej,
dokola svůj rozum dej.

Vždyť i svět je kulatej,
pro hranaté zazpívej.

Život spěchá, letí,
do kola si běží,
život si koloběží.

Někdo skáče, zpívá,
někdo v koutě sedí,
jinej zas jenom leží.

Je to naprosto jisté

volně podle pohádky H.CH. Andersena upravila J.Lhotská

Mark.: Stala se hrozná věc

/přibíhají ostatní „slepice“/

STALA SE HROZNÁ VĚC!!!!

štronzo

Kluci: */přicházejí, komentují/* Řekla slepice na protilehlém konci vesnice, než se to vůbec přihodilo.

Mark.: Stala se hrozná věc v počestném kurníku! Netroufám si ani dnes sama spát

Madla: Jak je dobře, že je nás tolik pohromadě!

štronzo

Honza: Ale začněme od počátku - - barva -

Vít'a: a ten se udál v kurníku na druhém konci vesnice. - - dobrá -

Vašek: Slunce zapadalo a slepice vylétaly na hřad. - - dobrá -

/slepice: Dobrou, dobrou, dobrou.../

Honza: Jedna z nich - měla bílé peří */plesk karta/*

Vašek: a krátké nohy */plesk karta/*

Vít'a: kladla svá vejce podle předpisu */plesk karta/*

Honza: a byla, jako slepice po všech stránkách úctyhodná */plesk karta/*

Kluci: prohrábla si zobákem peří a utrousila přitom peříčko, */všichni plesk karta/*

Mark.: Vida ho! Čím víc si škubu peří, tím jsem krásnější! */usne/*

Vašek: Co říkala?

H + V: Že si škube peří a že je krásná.

/kluci začínají sledovat holky/

Irča: Co říkala?

Zuza: Že si škube peří a že je krásná

Petra: Co si povídáte?

Irča: Ta vedle povídala, že ta vedle si škube peří, aby byla hezká.

Madla: Slyšelás, co říkala? */Terce/*

Madla: Já nikoho nejmenuji, ale jistá slepice se chce oškubat, aby prý byla hezká!

Těrka: No tohle!! Kdybych byla kohout, pohrdala bych jí!!!

Honza: Přímo nad slepicemi seděla sova se svým sovákem a sůvičkami
/Holky se přemístí za židle, sůvičky vystrkuji hlavy, Irča / sůva/ stojí uprostřed, čeká na sováka, kluci, strkají Vaška, aby šel dělat sováka/

Irča: Slyšel jsi to? */sovák pokrčí rameny/,/dětem/* Tohle neposlouchejte!! To není nic pro děti! */zastrká dětské hlavičky za židle/*
/sovákovi/ Tohle neposlouchej! */zastrčí ho a znovu vytáhne/* Ale slyšel jsi to?! Jedna ze slepic zapomněla do té míry, co se sluší a patří, že si oškubává všechno peří a nechává kohouta dívat se na to! */během jejího povídání začínají vystrkovat soví děti zase hlavičky/*
Musím to povědět holubům, ti jsou takoví úctyhodní ve společenských stycích.

/sova rozrazí židle, ostatní mezitím přeběhnou do prostoru/

Irča: Slyšeli jste to?

Holubi: A co?

/tichá pošta/ /po kruhu si posílají šššš -jedna druhé řekne: No tohle M/všichni H stojí v polokruhu /

H 1 - Terka: Slyšeli jste to?! Jedna slepice si oškubala kvůli kohoutovi všechno peří!
Jistě zmrzne, jestli už vůbec nezmrzla

Petra: No tohle!

H 2 - Zuzka: Ano. V sousedovi dvoře! Viděla jsem to na vlastní oči! Nedá se to skoro ani vypravovat! Ale je to naprosto jisté!

Petra: No tohle!

H 3 - Mark: Jedna slepice, říká se taky, že jsou dvě, oškubaly si všechno peří, jen aby nevypadaly jako ostatní a vzbudily kohoutovu pozornost.

Petra: No tohle!

H 4 - Madla: Je to odvážná hra, můžeš se snadno nachladit, uhnat horečku a umřít, a jsou už teď obě v Pánu.

Všichni holubi: No tohle!!!

štronz

/kluci na bedničkách si trhají košile, Víta jde k holkám a našeptává/

Vít'a: Pět slepic si oškubalo všecinko peří, aby ukázaly, která z nich nejvíc zhubla milostným soužením pro kohouta

/tichá pošta - zrychluje se/

Markéta: */ svolává slepice zpátky na kurník/* Slyšely jste to?

/kluci mezitím zase na bednách/

Vašek: A tak putoval ten příběh od kurníku ke kurníku a vrátil se nakonec tam, odkud vlastně vyšel.

Madla: Pět slepic si oškubalo všecinko peří, aby ukázaly, která z nich nejvíc zhubla milostným soužením pro kohouta a pak se navzájem uklovaly, až zůstaly ležet mrtvé, k velké hanbě celého slepičino rodu.

Honza: Slepice, která utrousila ono peříčko nepoznala v tom ovšem svůj vlastní příběh a ještě byla úctyhodnou slepicí, prohlásila:

Mark.: Pohrdám těmi slepicemi! Podobnou věc ovšem nelze přejít mlčením. Učiním vše, co je v mých silách, aby se to dostalo do novin - tak se to rozletí po celé zemi, to si ony slepice i jejich rodina opravdu zaslouží!!!

/kluci jsou dopředu, chytanou se za ramena/

Vít'a: A dostalo se to do novin, bylo to vytištěno a je to naprosto jisté, že z jediného peříčka se může vyklubat pět slepic!

Honza: */holky letmo přepočítá a ukáže na prstech 6/:* Šest

Vít'a: */se opraví/:* Šest.

Holky: */přeběhnou ke klukům/:* Cože????!!!

/Kluci se opatrně a omluvně opraví /: Pět.

Holky: */se nadechnou/:* A je to naprosto jisté!

Opilcovo Dítě aneb Malý Mstitel

dramatizace tří povídek Pierre-Henri Camiho / upravila J. Lhotská

První dějství:

„Ubohá matka-Hodné dítě“

Scéna představuje ubohý příbytek

HODNÉ DÍTĚ (*samo*)-. Když tě byla, pracovala bez chvilky odpočinku po celý boží týden, má ubohá matka se odebrala odevzdat sedm tisíc zhotovených potítek podpaží do svého konfekčního podniku. Zatímco můj nehodný otec se opíjí po hospodách na starém městě.

UBOHÁ MATKA (*vchází*): Již jsem zpátky. Mé drahé dítě, uškulba jsem ze své hubené mzdy několik krejcarů, abych ti koupila tuto skromničkou hračku.

HODNÉ DÍTĚ (*bere si hračku*): O, to je ovčín s malým ovčáčkem, s malou ovčáčkou, s malými ovečkami s růžovými pentličkami a se zelenými stromečky na kulatých dřevěných podstavečcích!

UBOHÁ MATKA: Dnes máme sobotu. Tvůj hanebný otec se vrátí opilejší než obvykle. To zase padne ran v našem ubohém příbytku.

HODNÉ DÍTĚ: Ach, kdyby mi bylo sedm nebo osm let, to bys viděla, jak rychle bych tě osvobodil z područí tvého katana. Četl jsem v novinách, do nichž balíš své dílo, o hrdinských činech těch hodných dětí, které proženou otci hlavu kopím, aby osvobodily svou matku, nebo které probodnou dýkou matku, aby osvobodily otce. Příklad těch malých mstitelů mě pronásleduje ve dne v noci. Ale běda! Je mi teprve šest a půl. Revolver by byl ještě příliš těžký pro mé útlé dětské ručičky.

UBOHÁ MATKA: Drahoušku! Smířme se s osudem. Snášejme bez reptání urážky, ústrky a rány tvého hanebného otce. Jdi spát. Já půjdu do vedlejšího pokoje, abych šila celou noc potítka. (*Odejde do vedlejšího pokoje*)

HODNÉ DÍTĚ (*samo*): Je slyšet vrávorající kroky po schodech. To je můj otec hanebník. Bude chtít jako obvykle vniknout do pokoje, kde pracuje má matka, aby ji

omráčil ranou boty. Ach, ne už je toho příliš. Číš trpělivosti překypěla. Postavím se na její obranu.

Druhé dějství „Surovec“

Stejná dekorace

HANEBNÝ OTEC (*vstoupí vrávoraje*): Kde je matka ?

HODNÉ DÍTĚ: Matka pracuje ve vedlejším pokoji, aby vydělala na náš chléb vezdejší.
(*Hanebný otec zamíří k pokoji, kde pracuje matka. Hodné dítě mu roztaženýma rukama zahrazuje cestu*)

HODNÉ DÍTĚ : Hanebný otče, neprojdeš!

HANEBNÝ OTEC: Já že neprojdu červe?

HODNÉ DÍTĚ : Ne! Bij mě, když jsi tak zlý, ale neznásilňuj matinku.

HANEBNÝ OTEC (*bije syna*): tu máš! Tu máš! Tu máš! (*Když zpozoruje ovčín*) Ovce? Ovce v mém domě? Tak, já ti ukážu ukážu, jak si vedu s ovce! (*Rozdupe ovčín*)

HODNÉ DÍTĚ (*se slzami v očích*): Můj ubohý ovčín! (*Stranou s radostí*). O, štěstí! Můj hanebný otec, znaven rozdupáním ovčina, se natáhl na postel. Spí už hlubokým spánkem bezstarostného hovada. Matka nebude dnes večer bita. O, kdy připadnu na to, jak jí osvobodit trvale? Kdy? Snažme se něco najít.

HANEBNÝ OTEC (*ze sna nahlas*): Ovce v mém domě?...Ovce!

Třetí dějství

„Nápad dítěte“

Stejná dekorace o hodinu později

HODNÉ DÍTĚ: Můj hanebný otec stále spí. Ani strašlivá bouře, která vypukla, ho nezbudila. Hrom strašlivě burácí a má ubohá matka šije potítka ve vedlejší místnosti. Ach jaká to strašlivá noc pro dítě teprve šest a půlleté! Už půl hodiny hledám prostředek, jak zachránit matku před katanem, který z ní činí mučednici.

HANEBNÝ OTEC (*nahlas ze sna*): Ovce?... Ovce v mém domě!

HODNÉ DÍTĚ: Netvor mluví ze spaní. O, mé ubohé malé ovečky! V sinalých zásvitcích blesků vidím svůj ovčínek, která otec tak nelítostně rozdupal. Jen jeden malý stromeček unikl zkáze. (*sebere ho*) O, je to pokyn Prozřetelnosti? Náhlá myšlenka bleskla hlavou dítěte. Právě sem našel prostředek, jak se zbavit toho hanebného otce a manžela.

Vykročme potichoučku a postavme stromeček z mého ovčína na čelo mého spícího otce. (*Staví stromeček na čelo opilce*)

V jedné školní knížce jsem četl, že blesk zabíjí osoby, které si stoupnou pod strom za bouře. Vzdalme se.

(Vzdálí se. Zazní strašlivý úder hromu. Blesk se sveze na stromeček a rozdrťí hanebného otce.)

UBOHÁ MATKA (*přiběhne*): Nebesa? Co se to děje?

HODNÉ DÍTĚ: Maminko, buď šťastná! Tatíček je na uhel!

Tvrdošíjný lovec

První obraz

Domovní schůze

Scéna představuje domovnickou lóži.

PRVNÍ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Pánové, shromáždili jsme se všichni v této Lóži, abychom protestovali proti štvanicím, které pořádá v bytě nájemník ze čtvrtého poschodí domu, kde bydlíme.

DRUHÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: To je pekelný hluk po celý den. Bezhlavé pádění, převrácený nábytek, vytrubování na lovecký roh!

TŘETÍ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Ten lovec ze čtvrtého patra je jen om nechutný šprýmař.

DOMOVNÍK: Ne, není to šprýmař. Je to zruinovaný šlechtic. Kdysi vlastnil rozsáhlé pozemky, na nichž vášnivě lovil. A když přišel o všechno, uchýlil se do tohoto bytu ve čtvrtém patře se starým oddaným služebníkem, který mu dělá společnost a slouží mu dobrovolně za štvanou zvěř.

TIŠÍ A NESPOKOJENÍ NÁJEMNÍCI */sborem/*: Dobrovolně za štvanou zvěř?

DOMOVNÍK: Ano. Ten zatvrzelý lovec se nedokázal obejít bez své oblíbené kratochvíle. A jeho starý služebník dohnal svou oddanost až tak daleko, že se nechá prohánět po bytě jako opravdový jelen.

ČTVRTÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Ten nájemník ze čtvrtého patra nemá zřejmě všech pět pohromadě.

DOMOVNÍK: Ne. Víím to z bezpečného pramene, že ten zruinovaný šlechtic byl stížen šílenstvím naráz, když se dověděl o smrti Ludvíka XVI., kterou mu pečlivě skrývali.

PÁTÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: To vše je velmi dojemné, ale nemůžeme přece už dál snášet takový kravál v domě. Poslyšte, slyšíte ho? Ten jeho zatracený lovecký roh, až se třesou okna v celém domě.

ŠESTÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Tihle aristokraté si myslí, že si mohou všechno dovolit! Já, pánové, jsem jen prostý zatloukač hřebíčků do kyselého zelí...

TIŠÍ A NESPOKOJENÍ NÁJEMNÍCI */sborem/*: Zatloukač hřebíčků do kyselého zelí?

ŠESTÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Ano, je to mé povolání. Ano, přidávám

hřebíček do kyselého zelí pro jednu velkou továrnu. A já, jen prostý proletář, obyčejný dělník, zatloukám hřebíček do kádí se zelím kladívkem z měkké plsti, abych nerušil klid svých sousedů.

TIŠÍ A NESPKOJENÍ NÁJEMNÍCI */sborem/*: Poctivý a tichý pracovník!

SEDMÝ TICHÝ A NESPOKOJENÝ NÁJEMNÍK: Nastala chvíle, kdy je nutno učinit energické opatření, aby ty štvance ve čtvrtém patře přestaly.

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Pánové, našel jsem prostředek, jak se zbavíme toho zatvrzelého

lovce. Podařilo se mi získat jeho důvěru. Jsem pozván na zítřejší štvanci. Počítám, že mu vyvedu kousek, jak já to umím, a to ho vyléčí navždy ze štvanců v kvartýře a vytrubování na roh. Mějte jen do zítřka strpení

Druhý obraz

Štvance

Scéna představuje byt zatvrzelého lovce.

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: */uvádí Záludného nájemníka/*: Pojd'te dál, pane. Můj pán už vás očekává, aby vypustil jelena.

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Vypustit jelena?

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Ano, jako každého rána si přivážu věšák z jeleních parohů. */S melancholickým úsměvem/* Přivážu si ho na hlavu a mému nebohému pánovi to přináší iluzi někdejších honů. Ale tady přichází.

TVRDOŠIJNÝ LOVEC: Přišel jste přesně na sraz lovců. Zatroubím, aby vypustili jelena. */Zaduje naplno do svého rohu/*

/Oddaný služebník si přidělá věšák na hlavu a vymrští se s poskoky přes pokoj./

A teď, kdo uštve zvíře! Štvance začíná! Trádarará, trádarará!

/Vrhne se, se Záludným nájemníkem ve stopách sloužícího s parohy/

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Už dvě hodiny se ženeme plným cvalem za vašim domácím jelenem. Už sotva popadám dech!

TVRDOŠIJNÝ LOVEC: Trpělivost! Však ho dostaneme! Podívejte se, pozor! Zvíře se pouští přes řeku.

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Přes řeku?

TVRDOŠÍJNÝ LOVEC: Ano. Už překročil lavór s vodou, který představuje řeku. Však ho dostihneme! Jsme mu v patách! Trádarará! Trádarará!

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Už couvá k nočnímu stolku.

TVRDOŠÍJNÝ LOVEC: Je v úzkých!

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Ach bože! Za chvíli zazní halali a já si zapomněl vzít román na pokračování! Skočím si pro něj. Hned jsem zpátky.

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: Román na pokračování?

TVRDOŠÍJNÝ LOVEC: Ano, jakmile je uštván, můj oddaný sloužící si rychle přečte úryvek z románu na pokračování a to ho vždycky hořce rozpláče. A tak je iluze dokonalá. Připadá mi to, jako bych viděl jelena ve smrtelné úzkosti, když mu vyrazí slzy.

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: */přibíhá/*: Už jsem tu, pánové, už jsem tu! */Zaujme své místo, čte úryvek z románu a vypukne v pláč/*

TVRDOŠÍJNÝ LOVEC: Zatroubím halali. */Zaduje do loveckého rohu/*

ZÁLUDNÝ NÁJEMNÍK: */ironicky/*: Jen si trubte po libosti. Abych vám udělal lekci a abyste přestal se svými směšnými štvanicemi, vystihl jsem okamžik, kdy jste nedával pozor, natřel jsem náustek vašeho rohu lepidlem, které lepí všechno, i železo. Ať taháte jakkoliv, ať se namáháte sebe zoufaleji, abyste odtrhl nástroj od rtů, drží pevně. Sbohem! */odchází/*

Třetí obraz

Osvobození

Stejná dekorace.

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Už dlouhé hodiny se vyčerpávám marným úsilím, jak odtrhnout lovecký roh od rtů mého pána. Slyším za dveřmi ironické výbuchy smíchu nájemníků z domu.

NÁJEMNÍCI: */za dveřmi/*: Vychutnáváme svou pomstu. Vyčerpáváš se zcela marným úsilím, oddaný služebníčku. Neosvobodíš svého pána.

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Že neuspějí? To uvidíme. Trpělivost, pane, vrátím se. */Vyběhne z bytu/*

NÁJEMNÍCI: Oddaný služebník pádí po schodech jak splašený. Kam se žene? Má už dost zápolení s rohem? Opustí svého pána?

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ */se vrací/*: Ne, neopustím svého pána. Osvobodím ho díky této

krabičce, kterou jsem koupil. */Otevře krabici a jejím obsahem potírá rohovinu, z níž je lovecký roh/*

NÁJEMNÍCI: Čím to u čerta potírá roh?

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Prostředkem proti rohovité kůži, kuřím okům, výrůstkům...

NÁJEMNÍCI: Prostředkem proti rohovité kůži?

ODDANÝ SLOUŽÍCÍ: Ano, prostředkem, po němž rohovina, kuří oka, atd. okamžitě odpadnou. */Odrhuje roh od rtů svého pána/*

Opona

Oblíbenci (Zlatíčka)

Laura de Weck, překlad: Klára Kovářová, upravila J. Lhotská

Studenti

Jule

Lili

Darius

Anna

Sven

(Filip)

- pomlčka mezi replikami naznačuje pauzu.

1. Scéna

Cigarety

Jule, Anna, později Darius

Anna: Hej, ahoobj.

Jule: Ahoj.

Anna: Jo. Čau.

Jule: Čau.

Anna: Hoj.

Jule: Hoj.

Anna: Jo.

Jule: Jojo.

-

Anna: Jak se máš?

Jule: Dobře. - A ty?

Anna: Dobře - Dík.

Jule: Jo.

Anna: Už jsme se dlouho ne...

Jule: Jojo.

Anna: No jo.

-

Jule: Co studium. Baví?

Anna: Jo.

Jule: Fyzioterapie že?

Anna: Filozofie.

Jule: A jo vlastně.

Anna: Ale, bavi.

Jule: Chceš pak bejt filozofkou, nebo co?

Anna: Ach, uvidíme.

Jule: Určitě jsi dobrá, vždycky jsi byla chytrá.

Anna: Ach.

-

A ty děláš hereckou školu, že?

Jule: Jo, přesně.

Anna: Baví tě?

Jule: Ale jo.

Anna: Chceš pak do Hollywoodu, nebo...

Jule: Uvidíme.

Anna: Určitě jsi taky dobrá, vždycky jsi přece byla ... tak.

-

Jule: Seš ještě s Filipem?

Anna: Jo.

Jule: Ó, to je pak ...

Anna: Šest let.

Jule: Wow, baví?

Anna: Cože?

Jule: Ne, myslím, chcete se vzít, nebo co?

Anna: Uvidíme.

Jule: Určitě jste dobří.

Anna: Co?

-

Jule: Ne, myslím, čekáš tu na něho?

Anna: Ne, musí se učit.

Jule: Aha - jo ...

Anna: Medicínu.

Jule: A jo vlastně.

Anna: Opravdu ho to baví.

Jule: Dobrý.

Anna: Jo.

-

Jule: Šest let, to je přece šílenství.

Anna: Jo, nějak to klape.

Jule: A nikdy jste se nerozešli?

Anna: Ne, nějak to funguje.

Jule: No, to je pěkný.

Anna: Jo, nějak se milujeme.

Jule: Ale hádáte se občas?

Anna: Ne, já ho miluju.

Jule: Jojo, to je úžasný.

-

Jule: A? Máš zkoušky, nebo co?

Anna: Zrovna píšu diplomku.

Jule: A, bavi?

Anna: Cože?

Jule: Byl vtip.

Anna: Ale baví mě to. Zrovna dnes sem něco objevila.

Jule: Aha, a co?

-

Anna: Nevím.

Jule: Ale ano, klidně povídej.

-

Anna: Takže, znáš filozofa Karla Rosenkranze?

Jule: No jasně, ten Řek.

Anna: Ne, ne, je to Němec.

Jule: A jo vlastně.

Anna: Znáš ho?

Jule: Jo, teda jen z doslechu.

Anna: Je to jeden filozof z 19. století, nástupce Hegela. A každopádně má teorii, že něco, například umění, ale taky život, je krásné pouze tehdy, když je to pravdivé. A pravdivé je to ale jen tehdy, když v tom člověk vidí nebezpečí zničení, chápeš. Tím se to krásné a ošklivé, tedy zničení, spojí v pravdu. A můj přístup spočívá v tom, že svět, že - ale to je příliš komplikované.

Jule: Jo, zřejmě.

Anna: Každopádně sem tam něco objevila.

Jule: Jo.

-

Anna: A máte na herecké škole taky takové práce?

Vstoupí Darius.

Jule: Ahoj!

Darius: Čau.

Jule: Hoj.

Anna: Hoj, ahoobj.

Darius: Čau.

Anna: Jo, hoj.

Darius: Hoj, hoj.

Anna: Jo.

Jule: Jojo.

Darius: Jo.

-

-

Jule: Jo.

-

Jo, to je přece Anna.

Darius: Já vím.

Jule: Ještě ze školy.

Darius: Já vím.

Jule: Dělá filozofii.

Darius: Fakt.

Jule: Jo, zrovna něco objevila.

Darius: Copak?

Jule: Zapomeň na to.

Darius: Copak?

Jule: Zapomeň na to.

Darius: Copak Anno?

Jule: Zapomeň na to, Darie.

Anna: Vždyť to není tak důležité.

-

Darius: A Filip?

Jule: Nepřijde, musí se učit. Medicínu.

Darius: Vy jste ještě spolu?

Jule: Jo, už šest let, a nikdy se nehádají.

Darius: Cool.

Jule: No jo, taky si myslím.

Darius: Jo.

-

Anna: A vy, jste ještě ...

Jule a Darius: Ne, ne.

Anna: Jen jsem se zeptala.

Jule a Darius: V pohodě.

-

-

Anna: A co děláš?

Darius: Zapomeň na to.

Jule: Je opilej.

Darius: Trochu.

Anna: Jak to?

Darius: Jak to, že jsem opilej?

Anna: To je v pohodě.

-

Jule: Darius se brzo dozví výsledky zkoušky.

Anna: Ó, všechno nejlepší.

Darius: V pohodě.

Jule: Jestli Darius neprojde, studoval čtyři roky zbytečně

Anna: Ó, pak ti přeju vše nejlepší.

Darius: V pohodě.

Jule: Má docela strach, jeho zkouška neprobíhala dobře.

Anna: Ó.

Darius: V poho.

-

Jule: Ale opít se dá i bez důvodu.

-

Anna: Co uděláš, když to neklapne?

Darius: Vloupám se k tvým rodičům.

-

Anna: Jak to myslíš?

Darius: Vážně

2. Scéna

Monolog

Sven a Lili

Sven: Takže, ty studuješ psychologii?

Lili: Jo.

Sven: A baví?

Lili: Nenecháme toho?

Sven: Čeho? - Ach tak. No jasně. Taky mi to přijde vždy tak, ale .. ovšem nemusíme.
Taky mi to vždycky jo

-

Jo, půjdem hned do postele, nebo co?

-

Takže, u mě je to teď tak: bydlím společně s jedním týpkem. Filipem, znáš ho?
A ten se zrovna teď u mě doma učí, medicínu, víš. A vždycky vypadá tak koncentrovaně. Ale i tak můžeme ke mně, teda pokud je ti to milejší, vždyť můžeme být taky potichu, teda, ačkoli, on to už pochopí, nebo ne? Nebo kde ty bydlíš?

-

Můžeme ale taky ještě trochu žvanit. Vždyť se nemusí pořádk, dá se i jinak.

-

A pak, ehm, jsi přece psycholožka, proto jsi věděla, že mi taky připadá hloupý, toto žvanění ... Stejně vždycky všechny prokoukneš, že. Umíš lidi snadno, ehm, prokouknout.

-
Seš dobrá? Teda ne, myslím, brzo budeš mít další zkoušku, že? Seš dobře připravená, neměla by ses zrovna teď učit? Ale seš si jistá, ehm, ačkoli, vždyť je to jedno.

-
I tak je to fascinující, když znáš všechny lidi, ty, ehm, ty, ty, tytyty ty, ty je vždycky prokoukneš. To je úžasné. To je, ehm, fascinující.

-
Tak jací teda lidi jsou?

-
Teda doopravdy?

-
Teda všeobecně vzato, teda normální typ. Ten, ehm, normál ovšem. Ten přece existuje nebo ne?

-
Ne, že bych byl jedním z nich. Proto se ptám.

-
Ach ne, vždyť ty přece děláš jen s psychopaty. Máte tam jen depresivní nebo taky lidožrouty a tak tak, tak něco?

-
Nechceš taky něco říct? Co chceš? Chceš aféru?

-
Teda aféru jen se sexem, nebo se sexem a mazlením. Nebo se sexem, mazlením a povídáním. Jen sex a povídání taky jdou. Ale ne jen povídání a mazlení. Nebo ses do mě zamilovala? Jestli jo, už se do mě kdysi jedna dívka zamilovala. Víím, co to je, toto, ehm, zamilování se.

-
Ale, jestli se chceš vdávat, musím nejdřív dokončit studium a tak, tak.

-
Tak, řekni přece něco.

-

Řekni přece něco, jinak je to tu tak hloupý.

-

Lili: Chci vlastně chlapa, který mě svede.

-

-

Sven: Svede.

Lili: Jo, svést.

-

Sven: Ale jak?

Lili: Nevím.

Sven: Jako džentlmen?

Lili: Ne, jinak.

Sven: Jakpak?

Lili: Nevím.

Sven: Jako umělec?

Lili: Holt jako někdo.

-

Sven: Rád bych tě svedl.

Lili: Dík.

Sven: Mam to zkusit?

Lili: Ne.

3. scéna

SMS

Jule, Lili, Darius, Sven a Anna

Jule Lili - 11:33 hod

Pomoc Nuda! Kafe?

Lili Jule - 11:35 hod

Úplný stres,učím,učím,učím ... ale seru na to, 13hod. bohemia?

Jule Lili - 11:36

Šupy Dup!

Lili Jule - 12:49

Už nespěchej do bohemie.Darius neudělal zkoušku a Chce,abych k němu došla,sorry,libám!

Jule Lili - 12:51

Na hovno!

Jule Dariovi -14:02

MilýDarieFaktVPrdeliAlePrávaJsouPřeceJenNěcoProŠosáky.TyJsiUrčenýProNě
coLepšíhoOzviSeKdyžBudešChtítVelkéObjetí

Lili Jule - 16:47

Pozor,Sven ti hned zavolá,dala sem mu tvý č.Pusu

Sven Jule -16:48

BONSOIR MADAME, CO HODLÁTE DNES VEČERDĚLAT CHUŤ JÍT SE
MNOU NA KONCERT ROOTÚ S VEŠKEROU ÚCTOU, VÁŠ SVEN.

Jule Lili - 16:50

CoSvenOdeMěChce!!StojíPřeceOTebe!ACoChceVlastněDariusOdTebe?OCokr
áciDnesVečer?

Lili Jule - 17:30

Nemám tušení co chce?!Jdu s Dariem na nějakou obrovskou párty na
skleněнку.Je na sračky.Pusu

Jule Svenovi -18:00

SorryUvidělaSemTvouSmsTeprveTeďDnesVečerRádaAleNepůjdemRadějiNaSk
leněнкуMáTamBýtNějakáSuperPártySouhl J

Sven Jule - 18:02

UŽ SEM KOUPIL LÍSTKY, KRÁSNÁ ŽENO, TAKY TĚ ZVU, VELMI
ODDANÝ, SVEN.

Jule Lili- 18:04

KdyJdeteDariusATyNaSkl.?

Lili Jule-18:22

Nevím,až později.

Jule Svenovi -18:25

OkDojduNaKoncertMůžemPakNa Skleněnku?

Sven Jule-18:31

ČERVENÝ KOBEREC PRO TEBE VE 20HOD PŘED RUDOU FABRIKOU.
S VELKOU RADOSTÍ, SVEN

Jule Svenovi - 18:33

Oka

Anna Jule -18:40

Milá Jule, těšilo mě, že sme se zas viděly. Co děláš dnes večer? Bylo by krásný
tě vidět, milý pozdrav, i od Filipa, Tvoje Anna

Jule Anně -19:06

SemStrašněUnavenáADělámSiKlidnýVečerPozdravZpátky :-)

Jule Lili-21:56

SemSeSvenemVRudéFabriceJeToCoolNaSkl?

Lili Jule -22:04

Trčím ještě u Daria doma.Půjdem později asi do purpuru

Dariuj Jule - 23:34

Seš sračka, kecy.

Lili Jule-23:35

Nemysli to takje opilej,pusu

Jule Lili-23:38

KdeSte?PotřebujuTě!

Jule Lili-0:09

HejKdeSte?

Lili Jule-0:38

V purpuru není to tak cool-strašně lidí-hudba na bliti,draho

Jule Lili-01:04

DojděteSemSvenJeTakNudnej!

Lili Jule-2:14

Z purpuru sme vypadli, Darius řekl na záchodě majiteli, že nemá styl a ukázal na jeho ptáka... Jdem do suproše, pusu

Jule Lili - 2:53

SemSeSvenemVSuprošiVásNenajdu!

Jule Lili-3:26

DondiKonečněSemČlověče!

4. scéna

Noc

Darius, Lili

Lili: Kdo je to?

Darius: Filip a já.

Lili: Fakt?

Darius: Desátá třída.

Lili: Totálně ses změnil. - Filip vypadá pořád stejně.

Darius: Jo.

-

Lili: Viděla sem ho jen jednou. Ale je fakt úplně jinej, ten Filip. Vždycky tak kouká a pak se ptá. A pak se úplně rozzuřil a najednou se zas raduje takový takový.

Darius: takový jaký holt je.

Lili: Jo.

-

Lili: To vypadá dobře, jak tu sedíš.

Darius: Na fotce?

Lili: Ne. Teď, tady. - Vypadáš dobře.

Darius: Proč?

Lili: Proto. Protože to tak je.

Darius: Co?

Lili: Ty.

Darius: Co vypadá dobře?

Lili: Ty.

Darius: Jo, ale co na mně vypadá dobře?

Lili: Nevím. Tvoje oči.

-

Co je?

Darius: Proč říkáš, že moje oči vypadají dobře?

Lili: Protože to tak je.

Darius: Proč. Proč prostě neřekneš, že můj nos vypadá dobře?

Nebo moje uši. Nebo, že moje noha vypadá dobře; to s těma očima, to přece není pravda.

Lili: Co se stalo, jen jsem ti udělala kompliment.

Darius: No právě. Víš přesně, víš tak přesně, že to rád slyším, kompliment, že už dál nezkoumám, co je pravda, a proto jsou to vždycky oči a nikdy uši.

Lili: Tvoje uši jsou taky úžasné.

Darius: Nejde o uši.

Lili: Co se líbí tobě na mně?

Darius: Tvoje jizvy po očkování, tady.

Tvoje jizvy jsou krásnější než tvoje oči. Tvoje oči jsou úplně opuchlé.

-

Teď si myslíš, že seš škaredá, s výjimkou tvých jizev.

-

Lili: Přesto jsou krásné, tvoje oči.

Darius: Proč to zase říkáš?

Lili: Oči odrážejí duši.

Darius: Co je to za nesmysl.

Lili: Vim, že je to pravda.

Darius: Fakt?

Lili: Každý ví, že je to pravda.

Darius: Jakou mám barvu oči?

-

Lili: Právě jsme se spolu vyspali Darie, tak je přece jasný, že mi připadáš krásný a taky tvoje oči a nejen tvé jizvy nebo tvé uši...

Darius: Odkud to mám vědět. Netuším, proč ses se mnou chtěla vyspat.

Lili: Svedls mě, Darie.

Darius: Nechala ses svést.

Lili: Zavolal jsi mi.

Darius: Nechala sis zavolat, víc jsem udělat nemusel.

Lili: Proč všechno překrucuješ?

Darius: Protože pak je to pravda, u tebe.

-

Co tu vůbec děláš, máš přece brzo zkoušky.

Lili: Dělám si co chci.

Darius: Ty nechceš nic.

Lili: Víš co. Vlastně ti profesori mají pravdu, když tě nechali proletět. Mohls jim přece svou „písemnou stížnost“ napsat po zkoušce a ne místo ní.

-

Kam jdeš?

5. scéna

Noc

Jule, Sven

Sven: Není to divný, myslím, víš ještě vůbec, kdo seš? Teda jako herečka, když člověk musí umět všechno zahrát, a pak už ani neví, kým, ehm, je-jsi. Děláš to taky tak jako Keanu Rivers? Ten přece žil tři měsíce s bezdomovci, aby je pozoroval a tak.

-

Ostatně je to fascinující, protože pak přece znáš všechny lidi, když je musíš zahrát, nebo všechny holky, ups, ženy. Pravděpodobně. To je krásné, ehm, obdivuhodné..., teda fascinující.

-

Jaképak jsou ženy?

-

Teda takové ty normální typy? Nebo ty bláznivky? Můžeš mi zahrát nějakou bláznivku?

Jule: Ne.

Sven: Ale ano, dělej, prosím, to by mě teprve zajímalo.

Jule: Nezahraju.

Sven: Proč ne?

Jule: Prostě proto.

Sven: Pro tebe to přece musí být úplná hračka.

Jule: Je to pravda, žes až dodnes nikdy nepil alkohol?

Sven: Protože ve skutečnosti seš zrovna taková bláznivka, proto nechceš hrát?

Jule: Nejsem. - Co to bylo?

Sven: Filip se vrací domů.

Jule: Myslela jsem, že se učí.

Sven: Taky že jo, v knihovně. Ale až pozdě večer, když už tam nikdo není. Úůůů ...

Jule: Přestaň. Co je to teď?

Sven: Hudba. Tančí.

Jule: Tančí?

Sven: A teď zahraj tu bláznivku.

Jule: Proč tančí?

Sven: Dělá si, co chce.

Jule: Teď si určitě myslí, že jsme pár.

Sven: Nesmysl, ani omylem, Filip ví, co je sex.

Jule: Ale on je tak zásadový.

Sven: Směje se tomu, ty bláznivko.

Jule: Já nejsem bláznivka.

Sven: Tak aspoň nějakou malou zahraj.

Jule: Přestaň s tím.

Sven: Nejses žádná opravdová herečka, ani skutečná bláznivka.

Jule: Přestaň s tím blbým blázněním.

-

Sven: Já. Já jsem právě blázen.

Jule: Nejsi.

Sven: Ale jo.

Jule: Seš prdlej.

Sven: Ještě uvidíš, že jsem blázen.

-

Jule: Přestaň.
Prosím přestaň.

Sven: Máš strach?

Jule: Prostě přestaň.

-

Sven: Prosím o prominutí, ze srdce nejmilovanější.

Jule: A s těmi gentlemanskými nesmysly taky přestaneš.

Co je. - Musíš zvracet?

Sven: Ne.

Jule: Chceš vodu?

Sven: Ne.

Jule: Mám zavolat Filipa?

Sven: Ne.

Jule: Všechno v pohodě?

Sven: V pohodě.

-

-

Byla jsi?

Jule: Bylo to krásný.

Sven: A bylas?

Jule: Bylo to fakt krásný, Svene, ale u nás je to holt tak, že ne vždycky to klapne.

Sven: Jak.

Jule: ... ale přesto to bylo opravdu, opravdu krásný. Nemusíme přece zrovna vždycky, aby to bylo opravdu, opravdu, opravdu, krásný. To teď nemá nic společného s tebou, to je úplně normální. Žádný strachy, bylo to opravdu, opravdu, opravdu, opravdu, jo, taky vzrušující.

-

Sven: Takže jsi to hrála? - Ach tak, to byla ta bláznivka, tys tedy tu, ehm, ehmehm, ehm, bláznivku už zahrála?

Jule: Nevím.

Sven: Vaším slovům, slečno, se beztak nedá věřit, vy komediantko, vy.

-

Kampak jdeš?

6. scéna

SMS

Jule Lili-05:27

DraziJsteJeštěVenku?RekniDarioviVDeliriuŽeMáZvedatSvůjMobil!

Lili Jule-05:53

Nevím kde je zmizel.pusu

Darius Jule - 06:40

Zkoušku neuděl kazišuk sboohem/ revoltááá/

Jule Dariovi - 06:48

JsiJeštěVzhůru?MášChutTančit?

7. scéna

Cigarety

Jule, Lili a Anna

Lili: Je to s Dariem pro tebe okej?

Jule: Jojo.

Lili: Taky si myslím, v poslední době přecis taky spala s tolika.

Jule: Jojo.

-

A ten večer i se Svenem.

Lili: Fakt?

Jule: Jo, zařídil si u sebe takový hnízdečko lásky.

Lili: Fakt?

Jule: Jo.

Lili: A?

Jule: Okej.

-

A co ty, ty taky?

Anna: Ne.

Jule: Byl taky vtip.

Anna: Ne, říkám, že Filip se musel učit.
Jule: Ach tak.
Anna: Ale jinak jo.
Jule: Když se nemusí učit.
Anna: Jo, ale taky ...
Jule: A pak tančíte, než jdete do postele.
Anna: Odkud víš ...
Jule: Anna a její přítel Filip jsou spolu už šest let.
Lili: Já vím. vykládalas mi.
Jule: Nikdy se nehádají.
Lili: To je přece správný.
Jule: Protože Filip, její přítel, se pravděpodobně pořád učí.
Anna: Ne, ne, velmi často si udělá i čas na mě.
Jule: Ach, jak krásné
Lili: Přestaň, Jule.

-

Takže, to se mnou a Dariem, opravdu je to pro tebe okej?

Jule: Jo, opravdu, opravdu.
Lili: Taky si myslím, že ty ...
Jule: Ty přece vůbec nikdy nemyslíš.
Lili: Ale jo. Ale potom.
Jule: Kde teď je?
Lili: Darius?
Anna: Ten se vloupal k mým rodičům, myslím.
Jule a Lili: Co?
Anna: Jo, ale už je to v pořádku. Nic neřeknu.
Lili: Jak, ale, to je přece, že?
Anna: Ne, ne, už je to dobrý, ani se moc neztratilo.
Lili: Přesto, to se přece musí, nebo ne?
Jule: Nech toho.
Anna: Fakt to není problém.

-

-

Vy spíte dost často s muži, že?

Lili: Já ani ne, ale Jule to už dělala všude. I s ženami, a dokonce měla jednou dva penata za noc.

Jule: Dva co?

Lili: Jeden penis, dva penata.

Jule: Nesmysl.

Lili: Jako kníže: jeden kníže, dva knížata.

Jule: To se ale nenazývá jeden pene.

Lili: Řecky ale ano.

Jule: Pak by to ale bylo, jeden pena, dva penae.

Lili: Právě že ne.

Jule: Když už, tak jeden penis, dva peni.

Lili: Ne.

Jule: Jako espresso: jedno espresso, dvě espresa.

Lili: To se ale nenazývá jeden peno.

Jule: Latinsky ale ano.

Lili: V latině ale neexistuje koncovka „o“.

Jule: Právě, jeden penis, dva peni.

Lili: Když tak jeden peni, dva penorum.

Jule: Blbost

Lili: Penis pochází spíš z řečtiny.

Jule: A odkudpak to víš?

Lili: Protože studuju.

Jule: Já ale taky studuju

Lili: Jo, ale ne vědění.

Jule: A co tedy?

Lili: Dovednosti.

Jule: To je přece stejný.

Lili: Právě že ne.

Jule: Takže Anno, jaké je množné číslo od penisu?

Anna: Nevím. Ještě nikdy jsem neviděla dva penisi najednou.

8. scéna

Knihovna

Darius a Sven, později Anna, později Lili

Darius dělá, jako by se něčím zabýval. Sven se učí.

Sven: Ty, ehm ...

Darius: Co?

-

Sven: Můžeš mi půjčit zvýrazňovač?

Darius: Ne.

Sven: Ale vždyť tu máš přece dva.

Darius: Nemám zrovna čas, pracuju.

Sven: Čas na to mi jeden zvýrazňovač půj...

Darius: Hej, musím se teď koncentrovat, čestně.

-

Vstoupí Anna

Anna: Ahooj.

Sven: Ahoj.

Darius: Hm.

Darius telefonuje Anně. Annin mobil vibruje.

Anna: Můžu mluvit jen úplně potichu, jsem v knihovně, halóó... Haló? ...Kdo je tam?

Halóóó?

Darius: Psst!

Anna: Promiň.

Darius telefonuje Anně. Annin mobil znovu vibruje.

Anna: Sem v knihovně, můžu mluvit jen potichu, halóó? ... Halóóóó?

Darius: Tak jdi ven, když chceš telefonovat.

Anna: Jo, byla jsem jen ... Promiň.

Vstoupí Lili

Lili: Čau Darie.

Darius: Se nedá v klidu něco dělat.

Lili: Copak tu děláš?

Darius: Práci.

Lili: No jasně, ale co?

Darius: Je to něco velkýho a přinese prachy.

Lili: Ach, a co?

Darius: Lili, tady vevnitř je zákaz mluveni.

-

Lili: Co děláš dnes večer?

Darius: Psst.

Lili: Chtěla sem s tebou, protože ...

Darius: Vyfič.

-

Lili: Darie, sorry, ale sedíš na mém oblíbeném místě.

Darius: Vyfič.

-

Co na mě tak čumíš?

Sven: Já nečumím, já já přemýšlím.

Darius: Pak si přemýšlej někde jinde.

-

Darius telefonuje Anně. Annin mobil znovu vibruje.

Anna: Kdo to tam je?

Darius: Čau!

Anna: Ahóój, Filipe, seš to ty?

Darius: Drž tu svou hubu, já pracuju.

Anna: Promi.

-

Sven: Hej Lili, půjčíš mi, prosím, teda můžeš mi, prosím, půjčit, ehm, zvýrazňovač.

Lili: Rušíš.

Darius: Ticho tam vzadu!

Sven: Opravdu nějakou potřebuju, moje nějak zmizely.

Lili: Vem si ho a vyfič.

Darius: Ticho!

Sven: Jo.

-

Darius telefonie Anně. Annin mobil vibruje.

Anna: Filipe, seš to ty? Filipe, děje se něco? Potřebuješ mě?

Darius: Ach Bože!

Anna: Filipe? Promi, můj mobil šlípí.

Darius: Tak ho vypni, zrovna sem na něco přišel!

Anna: Promiň.

-

Darius odejde.

Darius vstoupí.

Vypadne proud.

Sven: Co se děje?

Lili: Do prdele.

Anna: Vypadl proud.

Darius: Držka .

Sven: Skoro nic nevidím.

Lili: Apokalypsa.

Anna: Musíme ke skříňce s pojistkami.

Darius: Ne, ne, to zas půjde, když budete prostě držet hubu.

Lili: Když teď je celé moje resumé pryč.

Sven: Já jsem si svůj text taky neuložil.

Lili: Do prdele, když, teď je to všechno pryč.

Darius: Nerozčilujte se, buďte zticha, učte se dál.

Sven: Jdu se zeptat.

Darius: Ne, přestaň prostě pořád mluvit!

Anna: Chceme to jen objasnit.

Lili: Sven je tak odvážný, že se jde zeptat.

Sven: Blbá krávo.

Lili: Ach, můj hrdino.

Darius: Držte své hloupý dětský huby! Fakt. Pracuju tu na něčem velkém, jo. A to není jako trochu si tu postudovat a tak. To je práce. Prává práce Tím něco vydělám, abych žil, chápete. A taky ji prostě nemůžu jen tak odložit, jako vy. Prostě si nemůžu jen tak říct, ne, to udělám až příští rok, nebo udělám si jeden semestr volno a ještě jeden semestr volno a ještě jeden, nebo možná úplně jiný studijní obor. Bože. Neustále prodlužujete své zasraný domácí práce, protože nemáte žádnou zodpovědnost, a studium nedokončujete, protože to byste najednou museli dospět a pracovat nebo se stát nezaměstnanými nebo, ještě hůř, plodit děti a tak.

Ale vždyť vám je to jedno, rodiče, ti platí dál, protože mají tak chytré děti, které totiž studují. Jsou to myslitelé. Velcí myslitelé, myslí na drogy a kluby a velikosti oblečení. Být studentem to je přece tak romantické, víš, jak jsme se seznámili, tvoje mamka a tvůj taťka, ve studentském hnutí. Ale vy jste tak bez zájmu. Je to na blití: doufáte, že kopírka ještě není polámaná a takový věci, nebo že místa v posluchárně ještě nejsou zaplněná. Copak jsou to za ... Bože. Nemáte žádnou zaprděnou romantiku, máte jen strach ze zkoušek. Tak. Jdu teď pracovat někam jinam.

9. scéna

Monolog

Jule a Darius

Jule: Možná prostě nejsi zkouškový typ.

-

Vždyť jsou lidé, kteří tak zkoušky a tak ...

-

Řidičák jsi přece taky neudělal hned. Protože jsi přešel tu kočku.

-

Vidíš, jsi prostě jiný člověk.

-

Ale nejsi ani hloupý.

-

Teda mně nepřijde, že jsi hloupý.

-

-

Máš přece taky plno jiných nadání. Dřív jsi přece maloval, mohl by ses stát umělcem. Jsem si jistá, že bys měl úspěch.

-

Umění je krásné i tehdy, když je ošklivé. A když je tak nějak. Holt jako život. To řekl nějaký filozof. No jo, to je fuk.

-

-

Nebo pamatuješ, jak jsi mi uvařil špagety s houbovou omáčkou. To bylo opravdu dobrý. Mohl bys přece pracovat v nějaké restauraci, nebo se stát kuchařem v televizi, mohla bych ti asistovat, nebo tak.

-
Člověk se přece nemusí hned stát zlodějem.

-
Jsi teď zloděj? Vloupal ses k Anniným rodičům? Copak jsi štípl. Svůj nový počítač tady?

-
Je to divný, kdyby sme byli zůstali na škole spolu, byli bysme teď spolu taky šest let. Možná bysme pak byli taky tak - tak jako Anna a Filip. Nebylo by to divný?

-
Myslím, že Lili se do tebe zamilovala. A už ste to i dělali.

-
Viděl jsi její oči. Jsou tak oteklé. Nojo, vždyť má taky brzo zkoušky.

-
Nikdy bych nedělala žádný IQ-test. A ty?

-
Moje učitelka mluvy říkala, že mám sykavky. To není vůbec pravda. Ačkoli, zjevně existují velmi dobří herci, kteří mají taky sykavky.

-
A jeden z mých docentů mi říkal, že emoce musím nechat vycházet více z břicha, aby působily opravdově. Ale zjevně existují i dobří herci, jejichž emoce nevycházejí z břicha. A přesto působí opravdově.

-
U cvičení s emocemi, to jsem myslela na tebe.

-
Aby působily opravdově.

-
Ty emoce.

10. scéna

Cigarety

Sven a Darius

Sven: Hej.

Darius: Hm.

Sven: Čau, ahoj.

-

Ty jsi přece ten, který neudělal zkoušku.

Darius: Jeden z nich, jo.

Sven: Jo, Jule mi o tobě vy ...

Darius: A ty jsi ten, který s Jule šukal.

Sven: Jeden z nich, jo.

-

Já, ehm. sem svou zkoušku nakonec udělal.

Darius: Gratuluju.

Sven: Dík, právě sem se to dozvěděl.

Darius: Skvělý

Sven: Jo, jsem naprosto spokojenej.

Darius: Tak jdi slavit.

Sven: Jo, jo, jasně.

Darius: Sbohem.

-

Sven: Chceš jít se mnou?

Darius: Ne.

Sven: Musíš pracovat?

Darius: Jo.

-

Sven: Věděls, že ženy o nás mluví.

Darius: Jo.

Sven: Jo, ale myslím, tak pořádně. Ony srovnávají, jak voníme, jak se pohybujeme a tak a pak říkají, co je lepší.

Darius: Ach tak.

Sven: Jo.

-

-

Darius: A teď. Mám se stát tvým kamarádem?

Sven: Ach tak, nevím.

Darius: Máš nějakýho kamaráda?

Sven: Jo. Filipa, ale ten se učí a pak chce být taky se svou přítelkyní a tak.

Darius: A teď chceš nějakýho kamaráda, který se neučí.

Sven: Jo, proč ne.

Darius: Abysme mohli slavit.

Sven: Přesně.

Darius: A mohli srovnávat ženy.

Sven: Například.

-

Sven: Jo zrovna tak, chtěl jsem se tě zeptat, jakpak ty ty ženy svádíš?

Darius: Svádět?

Sven: Jo, blbý slovo, já já vím, ale přesto.

Darius: Svádění.

Sven: Jo, ehm, jak to děláš. Myslím, nevypadáš přece o moc líp než já.

Darius: Myslíš?

Sven: Nojo.

Darius: Nemyslím.

Sven: Že vypadám dobře.

Darius: Jo.

Sven: Takže nemyslíš.

Darius: Ne.

Sven: Tyty si myslíš, že jsem škaredý.

Darius: Jo.

Sven: Jako teď?

Darius: Jo.

Sven: Chceš mě nasrat?

Darius: Ne.

Sven: Ty mi jen tak říkáš, že jsem škaredý?

Darius: Když se mě ptáš.

-

Sven: Pak teda jdu, ehm, slavit.

Darius: Sbohem.

Sven: Počkej, myslels to vážně s tím škaredým?

Darius: Jo.

Sven: Ale myslíš si, že nevypadám dobře nebo že jsem skutečně škaredý?

Darius: Škaredý.

Sven: Myslíš?

Darius: Myslím.

-

Sven: Ale ty taky nejseš nic moc.

Darius: Jsem.

Sven: Ty seš krásný?

Darius: Jo.

Sven: Myslíš?

Darius: Jo.

Sven: Ty jsi krásný a já jsem škaredý?

Darius: Přesně.

Sven: Šílíš.

-

Ses totálně zbláznil, nebo co. Ses totálně, ehm, ... Ale tak doopravdy, ale vážně.
Ne tak, jako v knihách, ale doopravdy.

-

Možná bys měl zajít k Lili. Ta studuje psychologii. protože, já si myslím, že seš
skutečně na hlavu. Fascinuje mě to, ale, ty seš, ehm, ty seš, ehmehm, takový,
takovýtakový....

Darius: Takový jaký jsem.

-

Jo. Já.

-

Sven: Šílíš.

Darius: Sbohem.

Sven: Sbohem.

-

Co zas máš teď?

Darius: Myslel jsem. Bylo to teď? Myslel jsem, že jsem viděl Filipa.

Sven: No a?

Darius: On je ... nic.

-

Sven: Sbohem.

-

Darius: Sbohem.

11. scéna

Cigarety

Jule a Lili, později Anna, později Sven

Jule: Tedy, *frustration-agressions hypoposis*.

Lili: Myslíš *hypothesis*, je to anglicky.

Jule: Přece vím, takže hypotéza?

Lili: Takže ... to je hypotéza, která říká, že agrese je výsledkem frustrace.

Jule: To je docela jednoduchý.

Lili: Jo, to je, ale ptej se dál.

Jule: Takže *cataharsis*.

Lili: Myslíš *catharsis*.

Jule: Když to víš, tak té přece nemusím dál zkoušet.

Lili: Takže, katarze je odbourávání...

Jule: Ne, odvádění.

Lili: ... je odvádění agresivní energie skrze vyjádření... reakci...

Jule: Agresivních reakci.

Lili: Jo, to je přece jasný ... takže, bla, bla, skrze vyjádření agresivních reakcí nebo ... jiných forem chování.

Jule: Nebo alternativních forem chování.

Lili: Jo, jo, vždyť to tím myslím, Bože.

Jule: Ale tady je to jinak.

Lili: Dobře, alternativních forem chování. Dál.

Jule: Ne, ne, s tím pojmem ještě nejsi hotová.

Lili: Copak?

Jule: Tady je ještě něco o *hostile* .

Lili: To vědět nemusím.

Jule: Ale je to tady.

Lili: Ale nepatří to do zkušební látky.

Jule: A když na to přece jen dojde.

Lili: Na to ale nedojde.

Jule: Ale vždyť to tady přece je.

Lili: To je jedno!

Jule: Dobře, jen když víš, že to tady je.

Lili: Teď prostě pokračuj.

Jule: Jsi frustrovaná?

Lili: Ne.

Jule: Jen, že jsi tak agresivní.

Lili: Vyfič, lezeš na nerw.

Jule: Ó

Lili: S tebou se nedá učit.

Jule: Vždyť už všechno ehm umíš.

Lili: Právě že ne.

-

-

Jule: Sorry.

Lili: V pohodě.

Jule: Proč brečíš? - V poslední době brečíš ňák snadno.

-

Tvoje oči jsou opuchlejší a opuchlejší.

Lili: Jo, brzy už nic neuvídím.

Jule: Co?

Lili: Nic.

Jule: Co je nic?

Lili: Nic.

-

Jule: Musí se ti přece dařit dobře, mělas přece dobrý sex.

Lili: Jule, říkalas tisíckrát, že je to pro tebe okej, že sem něco měla s Dariem.

Jule: To ale není.

Lili: A odkud to mám vědět?

Jule: Něco takového člověk ví.

Lili: Ale když mi nic neřekneš.

Jule: Něco takového člověk přesto ví.

Lili: Jak to?

Jule: Když je člověk upřímný, ví to.

-

Lili: Nemohla jsem to vědět.

Jule: Studuješ přece vědění.

-

Vstoupí Anna.

Anna: Ahooj.

Jule: Hoj.

Lili: Hm.

-

Anna: Neruším?

Jule: Trochu, jo.

Anna: Hned zas půjdu, jen na někoho čekám.

Jule: Udělal si Filip konečně pauzu v učení.

Anna: Já nevím, co dělá Filip.

Jule a Lili: Co?

Anna: Skoncovala jsem se s ním.

Jule a Lili: Co?

Anna: Jo.

-

Jule: Ale proč?

Anna: Už to dál nešlo.

Lili: Ale jak to?

Anna: Protože to už dál nešlo.

Jule: Co nešlo?

Anna: Vždyť to taky znáte, že najednou to už dál nejde.

-

Lili: Ale Anno, on má přece za týden zkoušky.

Anna: No a.

Lili: Ty seš tak drsná.

Anna: Proč?

Lili: Mohlas přece ještě týden počkat.

Anna: Když už to dál nejde.

Lili: Ale jeden týden bys přece ještě vydržela.

Anna: Ne.

Lili: Ty seš tak drsná.

Jule: Ale on tě přece miluje.

Anna: Já vím.

Jule: Jak se teď má?

Anna: To já nevím.

Jule: Ale určitě nějak reagoval.

Anna: Napsala jsem mu esemesku.

Lili: Ta žena je tak drsná

Jule: Ale Anno, vždyť jste spolu byli šest let.

Anna: Jo.

Jule: To přece nemůžeš prostě poslat esemesku.

Anna: Jak to že ne.

Lili: Podvedl tě?

Anna: Ne.

Lili: Zamilovala ses?

Anna: Ne.

Jule: Ale bylo to přece tak krásný.

Anna: Co bylo tak krásný.

Jule: Že to šlo.

Anna: Teď už to právě nejde.

Jule: Bylo to tak krásný.

Lili: Ta žena je tak drsná.

Anna: Pročpak?

Lili: Za týden musí psát zkoušky.

Anna: To já přece vím.

Jule a Lili: Ale Anno ...

Anna: Co je to s vámi? Vždyť jsem jen skoncovala se svým přítelem, to vy přece děláte celou dobu.

-

Vstoupí Sven.

Sven: Hoj.

Anna: Ahooj.

Jule: Hm.

Lili: Hm.

Sven: Jo, půjdeme teda?

Anna: Do akvaparku? No jasně.

Lili: Akvaparku?

Anna: Jo, praštný, co?

12. scéna

Knihovna

Sven, Anna a Lili

Všichni se učí.

Sven se snaží navázat oční kontakt s Annou a Lili.

Anna se směje, Lili ho ignoruje.

Sven vstane. Vyzuje si boty a postaví je vedle sebe.

Sven: Stojím dnes plně po boku svých bot.

Unavený úsměv Lili, Anna se směje.

Všichni se učí.

Sven vyndá nůž a vidličku.

Sven: Dobrou chuť, pi Schmidtová,

Každý ji to, co se dá,

Jen ne svého souseda.

Sven se pokouší rozřezat knihu, bez úspěchu, pak se krvavě řízne do jednoho ze svých prstů.

Anna a Lili se vyděsí. Sven odklopí svůj falešný prst z plastu. unavený úsměv Lili, Anna se směje.

Všichni se učí.

Sven: Lepší šukat do prdele než počítat z paměti.

-

Co myslíte?

Sven vstane.

Sven: Všichni mě nudíte.

Sven odchází.

Anna: Kam jdeš?

Lili: Psst.

(Pokud to scéna snese, vyžadují se další vymyšlené Svenovy blbiny)

13. scéna

SMS

Lili a Jule

Jule Lili - 14:09

JakToDe?DoufámGrandiózněPacAPusuJule.

Lili Jule-14:34

Bylo fakt v poho!Určitě udělala.

Jule Lili - 14:36

Juchúú! SešNejlepší! OslavaŠampaňskýmVBohemi.

Lili Jule - 15:02

Ráda,ale zrovna nemůžu,zavolám později pusu.

Jule Anně - 16:17

DraháAnnoChut'NaKafe?

Anna Jule - 16:20

Drahá Jule, už jsem se domluvila se Svenem. Ráda někdy jindy. Milý pozdrav
Anna.

Jule Lili - 18:56

OzviSeINuda!

Lili Jule-21:38

Milá jule,nemohla sem tu zkoušku vůbec dopsat:okno,bylo mi
špatně,brečela,klepala se,sem pravděpodobně příliš hloupá. Nemohla sem dál.
Sem ve vlaku J.

Lili Jule-21:39

edu k moři, v devět sem tam. Nevím kdy se vrátím, polib Daria, asi miluje tebe mě každopádně ne, ale je jedno, leze na nervy, musím zkrátka pryč.

Lili Jule-21:41

potřebuju to, lepší tak, všichni mi lezou na nervy, i ty. dokonce velmi. Cítím se dobře ve vlaku, tak sama, necítím se pak tak osamělá sbohem, sorry ale chci to, vím te.

Lili Jule-21:43

ď i co, juchůů!! Lepší. To uklidňuje, pozdravuj všechny. Sven se zbláznil, postarej se o něj, i když leze na nervy, všichni lezou na nervy. teď vypínám svůj mobil.

Lili Jule-21:43

, lepší tak. Moje oči jsou zas větší. Pusu.

14. scéna

Noc

Jule

Jule: To vloupání u Anniných rodičů to jsem byla já.

-

Teda ne tak jako ve filmu. Nehrála jsem si na žádného zloděje. Byla jsem to prostě já. Opravdu. Já.

-

Haló?

-

Hej!

15. scéna

Monolog

Anna a Darius

Anna: Sven mi zavola. Měla jsem radost, že mi někdo volá, ale on jen řekl, že přišel domů, a Filip tam tak divně ležel.

-

Sven je padlej na hlavu. Měl by přece zavolat sanitku, Proč volá mně.

-

Neměla jsem náladu tam jít, ale Filip tam nikdy tak divně neleží.

-

A pak jsem ho uviděla.

-

Něco si píchl.

Vždycky jsem si myslela, že když už, tak by se Filip zastřelil. Filipovi bylo přece vždycky jedno, jak vypadá.

-

Ale on si něco píchl.

-

Možná chtěl se sebou provést nějaký experiment. Možná chtěl zanechat své tělo medicíně. Možná, to nevím.

-

Filip si prostě pořád něco myslel.

-

Pořád si myslí.

-

Ale jinak než my.

-

Jeho krásné srdce.

-

Je tak krásný.

-

Taky si myslíš? Že je Filip krásný.

My oba, nebyli jsme tak vzrušující, ale bylo to opravdové. Filip měl mě a své studium. „Za víc přece nemůžeme zodpovídat, jestliže chceme zůstat upřímní.“
Řekl jednou.

-
To je přece pravda.

-
Nemyslíš, že je to pravda.

-
A já jsem chtěla nutně něco zažít. Myslela jsem si, že čím víc člověk zažije, tím víc něčím je.

-
Filip taky hodně zažil. Jen o tom prostě nikdy nic nevykládal.

-
Všichni zažívají, aby vykládali. On právě ne.

-
Ale má pravdu.

-
Nemyslíš, že má pravdu.

-
Krása je zrovna tak nestálá. To už jsem přece objevila. Teoreticky.

-
Ostatně Filip se celou dobu neučil. Jen prostě neměl náladu se tu s vámi poflakovat.

Dům u Černého potoka

Volně podle povídky Marca Alexandera „Hrob ve sklepech“ upravila J.Lhotská

Děti vbíhají na scénu - 2 skupiny. Hudba.

Dch. Chris je vítěz!!!

/za ní všechny ostatní ze skupiny CH. a volají Chris je vítěz apod./

Dj. */vbíhá druhá skupina / Jeff, Jeff, Jeff.... /ostatní/ Jeff je vítěz...*

/Všeobecný křik, vřava, hádky/

Meg: Nechte toho, jste blbí, vždyť jste doběhli stejně.

/vřava se opakuje/

Meg: Je to možný, vždyť jste oba... */jeho řeč zanikne v hluku skupin/*

Chris: Jasně, že jsem vyhrál! A vyhraju zas! Protože jsem co? */kývne na skupinu/*

SCh. Nejlepší!! */výkřiky no jasně, seš borec apod./*

Jeff: Seš akorát blbej frajer */jeho skupina souhlasí a reaguje/*

Chris: Cos to řek?

Jeff: Že seš blbej frajer.

Chris: Hele, řekni to ještě jednou...

/jekot, křik, nadávky... do toho se M. snaží skupiny uklidnit. Vypadá to na pěknou rvačku - ozve se silný hvizd píšťalky/, všichni přestanou, je vidět, že je to polekalo./

Meg: Ste blbí. Říkám vám to. Ještě na nás bude konstábl žalovat!!! Že tu děláme bordel, když tu bydlej lidi!!! */skupinky se pomalu uklidní a zase se semknou/*

Chris: No, jo.... ať se nepo

Malej: Co budeme teď dělat?

Chris: Nevím, co vy, ale já bych se šel podívat k Černému potoku.

Adel.: Co tam? */myslí si, že je to blbej nápad/*

Chris: No., je tam takovej starej dům, co tam nikdo nebydlí..

Slávka: No a co!???

Chris:*/pokrčí rameny a napíná ostatní/ ...tak je to jenom pro odvážný...*

Jeff: */utrousí nějaké citoslovce/*

Ad.R. Pro odvážný? */je trochu nejistá/*

Meg: Tak nenapínej. Vo co jde?

Chris: */tajemně/* Všimli jste si té cedule, co tam visí?

Karol.: Jo... že je ten barák na prodej...

Chris: Jo... a víte proč?*/rozhlídně se důležitě/*. */tajemně/* Ta cedule už tam visí už dva rokyten barák prostě nikdo nekoupí. Vono tam totiž straší! Obchází tam duch!

Jeft: Ha, ha, ha! **Tobě straší, ale v hlavě!**
/Skupinka okolo Ch. ani nedutá a visí na Ch. očima. Několik dětí se odpoutá i z druhé skupinky a jde poslouchat, Jeft: dává najevo, že je to nesmysl/

Adél.R.. A co tam straší?

Chris: Oběť vraždy. Zabili tam nějakou paní a teď tam po nocích obchází její duch.
/zase někdo z dětí přejde k Ch,/

Jeff: */vyprskne/* To j sou kecy,!

Chris: */vůbec si ho nevšímá a pokračuje/* A taky se říká, že v místě, kde ji zapíchli je louže krve, která nikdy nevysychá.

Slávka: **Asi tam někoho praštili do nosu** */skupina J. se chechtá/*

malej: Já se bojím.

Meg: Neboj. */chlácholí ho/*

Jeff: **Jo, louže určitě bude, ale tady a od tebe** */reakce skupiny JJ/reakce CH. - /*
Protože kecáš a říkáš si vo jednu pěstí a až ji dostaneš, tak se strachy pot...

Chris: */jeho parta ho povzbuzuje/* **Řek sis vo to**
/znovu rvačka, Meg dělá, že vidí konstábla/

Meg: **Bacha. konstábl sem jde,** */rvačka pomalu ztichne, děti dělají, že se věnují své činnosti/* **Je to dobrý, už se vrací. Zašel ke kostelu.**

Ája: A co tam ještě je?

Chris: */nechal se unést a bájí/* No a taky se povídá, že lidi přišli na to, co se tam stalo, až když si všimli, že z podlahy trčí kostlivá ruka.

Jeff: Teda tolik blbostí jsem už dlouho neslyšel.

Slávka: **Proč nepíšeš romány?**

Ter.: **Protože by to nikdo nečet!**

Jeff: Kde jsi tuhle strašidelnou historku sebral?

Chris: Když to musíš vědět, říkal mi to brácha, kterej dělá novináře v Rozhledech.

Jeff: Jo? Tak proč se o tom v Rozhledech nepíše?! Já ti řeknu proč - protože žádný duchové prostě neexistují!

Robin: Neexistují!!

Chris: Brácha mi říkal, že se to nemůže otisknout, protože je to hrozně děsivý. */Jeff: mu to nevěří/* Vono by to mohlo vystrašit ty lidi, co bydlej okolo, víš?!!

Kačka: **To je fakt.**

Jeff: To je blbost!!!

Robin: To je blbost

Chris: Tak hele. Když seš si tím tak jistej, tak pojď se mnou, půjdem se to toho baráku podívat spolu. Vím o zadních dveřích, který jsou otevřený. Tak co? */je to výzva/*

Jeff: */ani moc neváhá/* Jasně že jdu. Kdo jde ještě?

/všichni to jen sledujou, dívaj se po sobě, jestli se někdo nepřihlásí, někdo jde, někdo ne, poslední se přidá malej, protože Chrise obdivuje /

malej: Já jdu taky.

Adel., Adél., Ter., Kar: **My na vás budem čekat venku .**

/Jeff a Chris se zvednou, jdou k sobě, měří se očima/

oba: Tak jo! */plácnou si?/*

/Jeffovi je jasné, že si to Chris vymyslel, ale, co když.... ostatní neví, ale je to pro ně vzrušující a napínavé dobrodružství, někdo se bojí víc, někdo míň/

Přestavba /hudba/

/během přestavby, kdy děti přestavují scénu, baví e o tom, co je čeká, si Chris zavolá malýho/

Chris: Hele malej, něco vod tebe potřebuju.

malej: */je rád a pyšnej, že si ho „ vůdce " vybral/* No. Co?

Chris: No, až budeme vevnitř, že bys najednou zařval, jako že tam vidíš něco hrozného.

Třeba nějakej stín, jo?

malej: */si není jistej, zda tomu rozumí a o co jde/* Jo?

Chris: Prostě až ti řeknu, tak zařveš a pak řekneš, „tamhle se něco pohnulo" jo?

malej: Jo. */napůl se bojí a napůl je potěšen, že má takovou důvěru/*

Chris: Tak fajn.

Konec přestavby a hudby

Chris: Jsme všichni? Tak jdem? */Jeffovi, ten kýve!* Kdo jde s náma?

/ruch, šum, děti se dohadují, někdo chce, někdo ne,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Vevnitř - J+CH, malej, Meg, Kačka, Aja, Anička, Slávka, Robin, Ad. Str., Linda

Jeff: Jde se dovnitř pojd'te, je to jenom obyčejnej prázdněj barák.

Meg: Myslíte, že tam můžeme fakt jít? Nebude to vloupání... nebo tak něco?

Ája: Prosímtě, je to okolo tak zarostlým že sem nikdo nevidí.

Chris: Tak pojd'te, na co čekáte?

/všichni vcházejí, někdo statečně, někdo opatrně/

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Venku-Adélka, Adélka R., Market. Terezka/

Ad.R: Ty maj ale odvalu Ter. Já bych tam teda nešla.

Mark.: Stejně tam nic nebude,... je to jen opuštěněj starej dům.

Ad.B: Jó, ale co když...

Ad. Str.: Já si stejně myslím, že se Chris chce jen tak vytahovat.

Ad.R: Ale jeho brácha opravdu píše do novin... a jestli to říkal...

/všichni pokrčí rameny/

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

/Vevnitř/

Slávka: tady už asi hrozně dlouho nikdo nebydlel.

Anička: A kdy byla spáchaná ta vražda?

Jeff: */taky není úplně ve své kůže, ale aby zakryl nepříjemný pocit, chytne zezadu*

Chris, *ten se lekne/ Jsem kostlivec a kousnu tě do krku!*

Chris: Nech toho !

Meg: Tady zavraždili tu paní?

Ája: Tady něco leží!*/všichni se tam seběhnou/*

Chris: To je nějaká stará

Kačka: Pojd'te sem!!!!!!!!!!!! Tady je opravdu nějaká červená skvrna!!!

Anička: To bude ta krev!!!!!!!!!!!! */všichni přeběhnou ke skvrně opatrně ji prohlížejí /*

Slávka: Já jdu pryč... */chce odejít/*

Jeff: */popojde ke skvrně a dotkne se jí k všeobecnému úžasu ostatních/* To není žádná

krev. Někdo tady asi převrhnul plechovku s barvou. */všichni se oddechnou/*

/zahlaholí/ Hola, hola, jsou tu nějaký strašidla?? /všichni s sebou trhnou a někteří se zahihňají/ Tak vidíte, nic hrozného tu není.

Chris: */šťouchne do Malýho, který se sice drží poblíž Meg, ale celou tu dobu visí na Chrisovi, kdy dostane pokyn/*

Malej: **Támhle se něco pohnulo**, */ale nezní to moc přesvědčivě! /všeobecné leknutí, kromě CH. aj. Meg jen přitiskne M. k sobě/*

Kačka: **Kde?** */ M. neví, dívá se na Chrise jakoby o pomoc/*

Jeff: */pozoruje situaci/ No, jestli vono se ti něco nezdálo, vid'?* */kouká na Chrise/ Pojd'te, říkal jsem to, jsou to všechno jenom kecy, kecy, kecy... Robin: Kecy, kecy, kecy...*

/odchází, za ním ostatní, i když se ještě ohlížejí. Malej kouká na Ch, jestli to nesplet, ten mávně rukou, odchází poslední/

Chris: Ve dne se ti to vytahuje, ale co až se setmí?! Když tma, duch se sem vrací a chce se mstít!

Jeff: */vydá ze sebe neslušný zvuk/*

Chris: V noci by ses sem jít neodvážil!

Jeff: Vsaď se, že jo!

Chris: O co, že ne.

Jeff: O pět liber.

Chris: Jo, a kde je vemeš?

Jeff: Nestarej se. Ušetřil jsem. A ty máš?

Chris: Jasně, že mám

Jeff: Tak v kolik? V devět?

Chris: Platí!

/plácnou si, ale zase je z toho rvačka. Opakuje se začátek. Ryk - pišťalka to zastaví. Všichni se zklidní./

Ája: Tak já už musím

Kačka: Počkej, já jdu taky.

Adel. Kar.: Já taky.... Já taky...

Ad.R. Já měla bejt v pět doma. */ Vstane a taky odchází. Všichni se pomalu rozcházejí, povídají si, zda se po setmění vrátí, Malej odchází mezi posledními, Chris ho zatahá za rukáv.*

/ Hudba / zatím potichu /

Chris: Pojd' sem */táhne do dopředu, Meg se zastaví a sleduje, co se bude dít/* Hele, malej, máte doma nějakou starou záclonu?

malej: Co?

Chris: Jestli bys doma nenašel nějakou záclonu,

malej: Záclonu? Proč?

Chris: Neptej se tak blbě, malej, potřebuju záclonu. */malej čumí/* Chtěl bych prostě Jeffika trošku vystrašit, víš?

malej: */jen spiklenecky kývne /*

Meg: */se vrací, na malého/* Tak j deme! */odcházejí, za nimi pomalu Chris/*

Hudba - hlasitě- během dialogu ztišit - prázdné jeviště

/Z jedné strany se vynoří Jeff, z druhé Meg/

Jeff: Co je Meg? Vocojde?

Meg: Prostě jsem si myslela, že bys to měl vědět..

Jeff. Jako co??

Meg: Chris mluvil s bráchou a chtěl na něm, aby večer přines s sebou nějakou záclonu....

Jeff: Záclonu ? A na co?

Meg: To nevím Nevím vo co de, neslyšela jsem všechno, ale ...prostě jsem si myslela, že bys to měl vědět.

Jeff. Aha Tak díky.

Meg: Není zaě. Hele, Jeffe, stejně si myslím, že jste oba stejný blbci.

Jeff: No jo. Když myslíš. I tak díky. Počkej, Chrisi!!!

/ muzika,/

/přicházejí děti s baterkami, šeptem si povídají, čekají na Jeffa/

Chris: Tak kde je? Jen jestli si to na poslední chvíli nerozmyslel?!?!?

Kate: Jeff? */kroutí hlavou/*

/přichází Jeff a Robin/

Jeff: Vy už jste tady?

Chris: Tak j sem myslel, žes to vzdal!

Jeff: To by se ti líbilo!

Robin: To zrovna!

Ter.: Jeffe, ty se vážně nebojíš?
Jeff: Čeho?
Robin: Čeho?
Chris. Třeba až uvidíš toho ducha...
Jeff: Třesou se mi kolena Robin: */se jako roztřese /*
Chris: No jo. Ale jestli chceš, můžeme to zrušit. */dělá na něj ducha/*
Jeff. Chceš mě vystrašit? Jo?! Díky. Sledujte čas, dámy a pánové, za deset minut jsem zpátky, */mrkne spiklenecky na Robina, ukáže mu prostěradlo za trikem/*
Linda: Nechceš si to ještě rozmyslet?
Chris: No jo, když tě ten duch zardousí kostnatějma pazourama, budu mít špatný svědomí až do konce života.
Jeff: Radši si připrav ty prachy! */Jeff odchází do domu opatrně prohlíží prostor, nikde nic, hodí přes sebe prostěradlo a schová se . ještě než se schová /*
Jeff: ha, ha, ha, *Chrisi!!!*
/mezitím skupinka si posedá, někdo stojí, nikomu není do řeči/
Chris: Co je? Někdo umřel nebo co??!
Ad. B.: Chrisi, já nevím
Kate: Neměl bys jít za ním???...
Chris: Jo!!! Jasně!!! Jde se na to! Malej, máš??
/malej kývne a vytáhne záclonu/
Chris: Hoďte to na mě! */Kačka a Aja to pochopí, společně s malým ho „ oblékají" do záclony/*
Kačka: Jo takhle.... Jeffík dostane za vyučenou?!...
Ter.: Jste blbí!
Ája: Co? Je to sranda!
Mark.: Stejně je to od vás sprostý!
Ad.R. Hele, nejsi do něj zamilovaná? */híhňá se i s Kačkou a Ájou/*
Chris: Tak, a jdu na to! Jsem Fantom od Černého potoka!
/hudba/
/Chris vchází, skupinka se zase schoulí do sebe, Jeff je schovanej a Chrise nevidí a nevidí ani ducha - Meg, který se objeví. Chris se vyděsí a vyběhne zpátky/
Chris: Jetam!!!!!!
Děti: Co?!

Chris: Je tam DUCH!!!! Vevnitř je fakt duch / *všichni se vyděsí/* Já ho viděl!! Viděl jsem ho!!

Ad.R.: Chrisi, neblázni...

Chris: Já jsem si tu historku vymyslel. Nenapadlo mě., že...

Ad.B.: Jakej duch?

Chris: Já nevím celej bílej, tak tam stál

malej: Já se bojím.

Chris: Pořád to vidím! Bylo to příšerný!!

Ája: Jeff je vevnitř!!!!!!!!!!!!!!

Ad.St.: Musíme ho dostat ven!

Mark: Já tam nejdu.

Kačka: Zavoláme na něj odtud.

Linda: Neuslyší nás. /*všichni jsou vyděšeni, kromě Kate. Chris rovněž/*

Robin: A máš to, Chrisi! To co jsi viděl, byl Jeff! Někdo mu prásknul, na co se chystáš. Věděl, že ho chceš vystrašit a předešel tě! /*všeobecné haló/*

Chris: /*musí se s tím vyrovnat/* Tak jo! Ještě že tak! V životě jsem neměl takovej strach! /*všichni si oddechnou/*

Chris: Počkáme tady na něj . /*skupiny se uklidni. probírá, co se stalo/*

Jeff: Sakra, kde je ten srab? Chrisi! / *vyleze/*
/ *zjeví se duch - Meg/*

Jeff: /*vyskočí a vybafne/* HA!!!!!!!! Tak a jsme si kvit!
/ *Duch- Meg rozpráhne ruce směrem k Jeffovi, ten zařve/*

Jeff: Chrisi, nech toho! Neblbni! Seš blbej, Chrisi, nebo co... /*duch se pořád blíží, Jeff uteče ven/*
To přece.. / *uvidí venku Chrise/*

Chris: Co je? Přeskočilo ti?!?!

Jeff: Ty seš tady??? / *ohlíží se/* Ale kdo to tedy byl?!?! Vevnitř!?

Chris: Tys to taky viděl? /*nikdo neví, o co jde, jen zírají/*

Meg: /*se objeví ve dveřích domu, má ještě zbytky bílé barvy na obličeji/*

Ája: Meg!!! Tys byla vevnitř?!

Ad.R.: Nebála ses?

Ad.Str.: Taky jsi viděla toho ducha?!?!?!
/ *Jeff a Chris pochopí, kdo byl duch a čeho se tak vylekali. Je jim trapně, ale nechtějí se shodit. Děti nic moc nechápou./*

Meg.: */kroutí hlavou, jako že si nemůže vzpomenout/* To byste se měli zeptat Jeffa a

Chris. */Jeff a Chris se kroutí, nevědí, co s tím/*

Meg: Tak kdo vlastně vyhrál?

Chris: No joooo . vlastně Máš ty prachy?

Jeff: Jasně. Mám. */vyndá z kapes bankovku/*

Chris: No.... tak že třeba, že třeba Mekáč je ještě otevřenej, ne... že třeba bysme mohli jít společně do Mekáče...

Jeff: Jasně, všechny zveme.

Děti Fakt? To je skvělý... jdeme... */ apod/*

Robin: */Jeffovi./* Jeffe, jak to bylo s tím duchem?....

/Jeff mávne rukou, jako že je to tajemství a odchází s ostatními/

Robin: Aha. */ale nic neví/*

III. Přílohy - Obrazová dokumentace

- Fotografie ze zkoušky



Obrázek 1. fotografie ze zkoušky představení „Miláčci“ 2016 (foto: autor)



Obrázek 2. fotografie ze zkoušky představení „Miláčci“ 2016 (foto: autor)



Obrázek 3. fotografie ze zkoušky představení „Miláčky“ 2016 (foto: autor)



Obrázek 4. fotografie ze zkoušky představení „Miláčky“ 2016 (foto: autor)

- **Fotografie z představení**



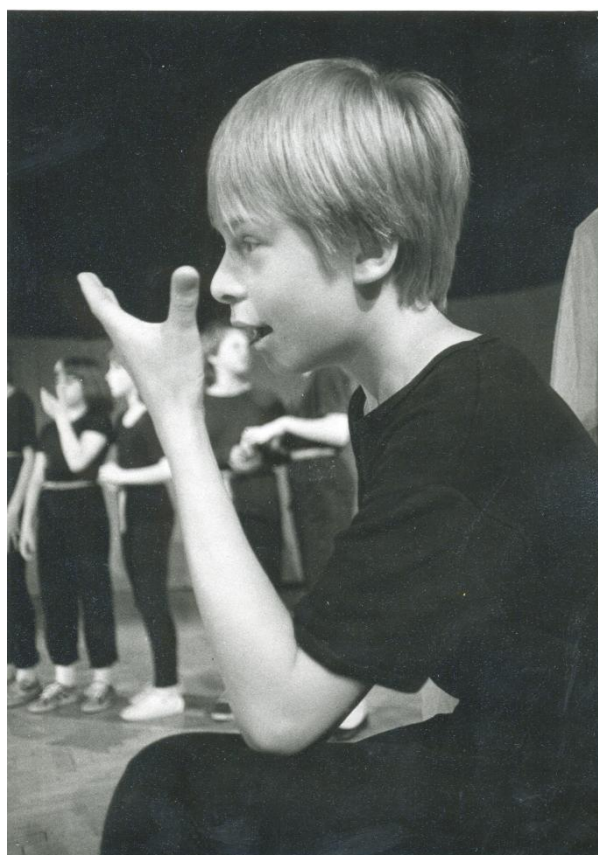
Obrázek 2. fotografie z představení „Grotesky“ 1987 (foto: autor neznámý)



Obrázek 2. fotografie z představení „Královna koloběžka“ 1989 (foto: autor neznámý)



Obrázek 3. fotografie z představení „Královna koloběžka“ 1989 (foto: autor neznámý)



Obrázek 4. fotografie z představení „Královna koloběžka“ 1989 (foto: autor neznámý)



Obrázek 5. fotografie z představení „Je to naprosto jisté“ 2009 (foto: autor neznámý)



Obrázek 6. fotografie z představení „Je to naprosto jisté“ 2009 (foto: autor neznámý)



Obrázek 7. fotografie z představení „Je to naprosto jisté“ 2009 (foto: autor neznámý)



Obrázek 8. fotografie z představení „Drzoun“ 2012 (foto: autor neznámý)



Obrázek 9. fotografie z představení „Drzoun“ 2012 (foto: autor neznámý)



Obrázek 10. fotografie z představení „Drzoun“ 2012 (foto: autor neznámý)



Obrázek 11. fotografie z představení „Vítejte v Brook Valley“ 2013 (foto: Lenka Huláková)



Obrázek 12. fotografie z představení „Vítejte v Brook Valley“ 2013 (foto: Lenka Huláková)



Obrázek 13. fotografie z představení „Vítejte v Brook Valley“ 2013 (foto: Lenka Huláková)



Obrázek 14. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)



Obrázek 15. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)



Obrázek 16. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)



Obrázek 17. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)



Obrázek 18. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)



Obrázek 19. fotografie z představení „Zlatička“ 2015 (foto: Jakub Hulák)

- **Fotografie Jiřiny Lhotské**



Obrázek 1. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2002 (foto: autor neznámý)



Obrázek 2. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2005 (foto: autor neznámý)



Obrázek 3. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2006 (foto: autor neznámý)



Obrázek 4. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2007 (foto: autor neznámý)



Obrázek 5. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2007 (foto: autor neznámý)



Obrázek 6. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2010 (foto: autor neznámý)



Obrázek 7. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2010 (foto: Ivo Mical)



Obrázek 8. fotografie Jiřiny Lhotské, Dětská scéna 2015 (foto: Ivo Mical)

Abstrakt

NOVOTNÝ, I., Osobnost dramatické výchovy v Jihočeském kraji - Jiřina Lhotská České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Pokorný.

Klíčová slova: dramatická výchova, exprese hra, Jiřina Lhotská, motivace, reflexe, socializace, příběh

Práce se zabývá prací Mgr. Jiřiny Lhotské a jejím přínosem ve výuce dramatické výchovy v Jihočeském kraji. V teoretické části je popsán proces výuky dramatické výchovy a jeho základní prvky. Praktická část obsahuje kapitolu o Jiřině Lhotské, jejím profesním životě a výuce dramatické výchovy. V další části jsou uvedeny rozhovory s osobnostmi, které měli možnost utvářet Jiřinu Lhotskou jako pedagoga. Rozhovory s kolegy a žáky v různých etapách jejího profesního života až do dnešních dnů. V přílohách jsou uvedeny seznamy tvůrčí činnosti Jiřiny Lhotské, některé vybrané texty uvedených her a fotografie.

Abstract

Jiřina Lhotská - the character of drama in education in the South Bohemia County

Keywords: Jiřina Lhotská, drama in education, motivation, acting, story, expression, reflection, socialization

The thesis deals with the work of Mgr. Jiřina Lhotská and her contribution to the drama in education in the South Bohemia County. The process of drama in education teaching and its basic elements are described in the theoretical part of the thesis. The practical part focuses on the character of Jiřina Lhotská, her career and contribution to the drama in education teaching. Furthermore, the practical part also contains interviews with individuals who profoundly influenced Jiřina Lhotská – the pedagogue. The interviews with her colleagues and students with whom she has cooperated during various stages of her career (up until now) is also included therein. The lists of Jiřina Lhotská's creative activities, selected scripts of certain acts, as well as some photographs form part of multiple appendices.