

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Divadelní tvorba lidí s mentálním postižením
Theatre Work of People with Mental Disability

Bc. Magdaléna Denková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy
český jazyk – speciální pedagogika (N ČJ-SPG)

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Divadelní tvorba lidí s mentálním postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 4. 2018

Chtěla bych na tomto místě srdečně poděkovat všem, kteří mi byli nápomocni při sběru materiálu. Především děkuji ředitelce Studia Oáza paní Marcelu Lorencové za ochotu, fotografie a veškeré informace, které mi poskytla. Děkuji také lektorům dramatického kroužku, Pavlu Soprovi a Kateřině Tiché, že mi dovolili účastnit se zkoušek jako pozorovatel a že trpělivě odpovídali na mé dotazy. V neposlední řadě musím poděkovat všem hercům z kroužku za společně strávený čas i za to, že se mnou ochotně sdíleli své dojmy nejen z divadelní práce. Ráda bych poděkovala také vedoucímu diplomové práce, dr. Zbyňku Němcovi, za podnětné rady a připomínky.

ABSTRAKT

Práce se zabývá divadelní tvorbou mentálně postižených herců. Jejím cílem je prozkoumat a popsat proces tvorby divadelního představení v zájmovém útvaru a zhodnotit na pozadí teoretických poznatků přínos dramatické tvorby pro osobnostní a sociální rozvoj zúčastněných osob s mentálním postižením. Práce nejprve připomíná specifika a klasifikaci mentální retardace a seznamuje s expresivními terapeutickými přístupy ve speciální pedagogice. Velká pozornost je věnována terapiím pracujícím s principy dramatu, dramaterapii a zvláště teatroterapii, která akcentuje výsledek tvůrčího procesu – divadelní představení. Divadelní tvorba v rámci těchto expresivních terapií čerpá z dramatické výchovy, proto jsou představeny také její základní principy a metody. Pomocí nástrojů kvalitativního výzkumu - pozorování a rozhovorů s účastníky tvůrčího procesu - je nahlížen proces tvorby divadelního představení od zkoušek po premiéru. Výzkum byl realizován v pražské organizaci zabývající se volnočasovými aktivitami pro mentálně postižené. Nasbíraná data z pozorování zkoušek i výsledného představení a z rozhovorů s herci, lektory i diváky jsou interpretována na základě odborné literatury z psychopedie, z oblasti terapií ve speciální pedagogice a z dramatické výchovy. Práce se pak pokouší o jisté zobecnění poznatků v oblasti divadelní tvorby mentálně postižených. Ukazuje se, že smysluplné aktivity uměleckého zaměření poskytují mentálně postiženým cenný prostor pro realizaci, vlastní rozvoj i společenskou integraci.

KLÍČOVÁ SLOVA: mentální postižení, psychopedie, dramaterapie, teatroterapie, dramatická výchova, kvalitativní výzkum, dramatický kroužek, osobnostní rozvoj

ABSTRACT

The subject of my task deals with the work of disabled theatre performers with the aim to analyze and describe the entire process of creation of a theatre performance in an amateur assemble. Furthermore, the benefit of the dramatic production for both personal as well as social development of the disabled performers, derived from the theoretical assumptions, was evaluated. The work at first highlights the features and classification of the mental retardation degree and is trying to inform about very special expressive approaches in both therapeutics and pedagogy. Much attention is paid to the drama-related therapies, such as dramatherapy and especially teatrotherapy which will underline the outcome of the whole creation process – a performance. The dramatic production itself, set within the framework of the expressive abovementioned therapies, is influenced by the way of the dramatic education and, therefore, its fundamental principles and methods of its creation are presented as well. Through the common instruments employed in the quality research, i.e. the observations and interviews with the participants in the drama-creation scheme, the whole process of the performance creation from rehearsal to the premiere is explored. The research was conducted in a Prague research body dealing with leisure activities of mentally disabled people. The data collected at observations of the rehearsals and interviews with players, lecturers and spectators are interpreted on the basis of consultation with the available expert literature on the psychopedics as well as special and drama education. The work is trying to come to a generalization in the field of theatrical creative activity of the disabled people. The work eventually proves that artistic-focused meaningful activities will provide mentally disabled people a valuable opportunity for their self-realization, personal development and social integration.

KEYWORDS: mental retardation, psychopedics, dramatherapy, teatrotherapy, drama education, quality research, dramatic club, personal development

Obsah

Úvod.....	8
1. Mentální postižení.....	9
1.1 Klasifikace mentální retardace.....	9
1.2 Postoj společnosti k mentálně postiženým.....	10
1.3 Rozvoj osobnosti mentálně postižených.....	11
2. Expresivní terapie ve speciální pedagogice.....	13
2.1 Paradivadelní systémy.....	13
2.1.1 Dramaterapie.....	14
2.1.2 Teatroterapie.....	15
3. Dramatická výchova.....	19
3.1 Principy.....	19
3.2 Metody.....	23
4. Metodologie výzkumu.....	27
4.1 Kvalitativní přístup.....	27
4.1.1 Metody tvorby dat.....	27
4.1.2 Průběh výzkumu.....	29
5. Studio Oáza.....	30
5.1 Zaměření a povaha organizace.....	30
5.2 Lektoři dramatického kroužku.....	31
5.3 Dosavadní činnost dramatického kroužku.....	32
6. Dramatický kroužek.....	33
6.1 Lekce dramatického kroužku.....	33
6.2 Poznámky k průběhu lekcí.....	37
7. Rozhovory s herci a lektory ve Studiu Oáza.....	40
7.1 Rozhovor s herci.....	40
7.2 Rozhovor s lektory.....	42
8. Premiéra představení <i>O slepičí krok</i>	53
9. Rozhovory s herci, lektory a diváky po premiéře.....	57
9.1 Rozhovor s herci.....	57
9.2 Rozhovor s lektory.....	59
9.3 Rozhovory s diváky.....	61

10. Shrnutí a diskuze.....	63
Závěr.....	68
Seznam literatury a informačních zdrojů.....	69

Úvod

Každý člověk se potřebuje rozvíjet, seberealizovat a být přijat okolím, osob s mentálním postižením v tomto ohledu nejsou ničím výjimečným. Tématem této práce je jejich rozvoj a seberealizace pomocí tvůrčího divadelního procesu. Nahlédneme do oblasti terapií ve speciální pedagogice a zaměříme se na přístupy založené na divadelních principech. Cílem práce je popsat průběh procesu tvorby divadelního představení z pohledu jeho různých účastníků od zkoušek k výslednému tvaru. Na těchto základech se práce pokusí vysvětlit některé jevy a zobecnit, jaký význam má divadelní práce pro dospělé lidi s mentálním postižením a jaký potenciál v sobě tato tvůrčí činnost v kontextu mentální retardace nese.

Abychom dokázali zhodnotit přínos tvůrčího procesu pro rozvoj osobnosti, musíme se nejprve seznámit s některými teoretickými poznatky. Podíváme se proto na klasifikaci mentální retardace a specifika chování osob s mentálním postižením. Dále půjde o oblast terapeutických přístupů ve speciální pedagogice. Práce přiblíží, jaké místo zde zaujímají terapie založené na principech dramatické výchovy. Propojenost s dramatikou je více než zřejmá, dojde tedy i k základnímu popisu principů a metod dramatické výchovy.

V praktické části práce se představuje metodologie a jsou prezentována data z výzkumu. Ta jsou stěžejní částí textu. Optikou nastíněných teoretických přístupů a již zjištěných poznatků v oboru se práce pokouší o interpretaci nasbíraného materiálu vzhledem k cílové skupině lidí s mentálním postižením a jejich osobnostnímu rozvoji.

1. Mentální postižení

Osoby s mentálním postižením jsou nejpočetnější skupinou psychopedické péče. Pokud vynecháme specifické poruchy učení, jde o nejfrekventovanější skupinu, které se speciální pedagogika věnuje. V následující kapitole se podíváme na klasifikaci mentálního postižení a na možnosti rozvoje osob s mentální retardací. Za zmínku stojí i proměna postoje české společnosti k postiženým v posledních desetiletích.

1.1 Klasifikace mentální retardace

Příčinou vzniku mentálního postižení je organické poškození mozku, které může nastat v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Udávají se asi 3 – 4 % mentálně postižených v populaci. Je zřejmý nárůst jejich počtu v porovnání s minulostí, což může být způsobeno jejich systematictější evidencí a lepší diagnostikou, ale i dokonalejší lékařskou péčí, která zachrání i slabé jedince. Paradoxně prenatální diagnostika působí proti tomuto trendu. Dalším důvodem může být i vývoj civilizace a důraz na výkonnost jedince. Slabší se pak snadněji ocitnou pod hranicí společensky přijatelné normy (Müller – Valenta, 2003, s. 38).

Mentální retardace je definována jako deficit rozumových schopností. Tím jsou ovlivněny kognitivní procesy, smyslová percepce, myšlení, paměť i pozornost postižených. Důležitým znakem mentálního postižení je jeho trvalost (Švarcová, 2006, s. 29). Deficit rozumových schopností je klasifikován na základě inteligence. Ta se zpravidla chápe jako schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním situacím, konkrétněji jde o schopnost vytváření funkčních myšlenkových vztahů (tamtéž, s. 32). Stanovení inteligenčního kvocientu je klíčové pro klasifikaci mentální retardace. Se stupněm retardace souvisí i typické znaky postižení.

- IQ 50 – 69 → lehká mentální retardace (opožděný vývoj řeči, nezávislost v sebeobsluze, možnost vykonávat jednoduchá zaměstnání a pohybovat se v sociálně nenáročném prostředí, problémy v teoretickém studiu, někdy při čtení a psaní)
- IQ 35 – 49 → středně těžká mentální retardace (myšlení a řeč i schopnost sebeobsluhy výrazně omezené, potřeba chráněného prostředí po celý život, možnosti edukace omezeny na základy)

- IQ 20 – 34 → těžká mentální retardace (opoždění psychomotorického vývoje již v předškolním věku, soběstačnost trvale limitovaná, vývoj řeči zastaven na úrovni předškolního období, často projevy společensky nepřijatelného chování)
- IQ nižší než 20 → hluboká mentální retardace (nutnost trvalé péče, často těžké smyslové a motorické postižení, komunikace značně omezena)
(Müller – Valenta, 2003, s. 44 a 45)

Švarcová připomíná (2006, s. 41), že každý mentálně postižený je svébytná osoba s charakteristickými povahovými rysy a individuálními projevy. I přesto lze vysledovat určité společné rysy v chování mentálně postižených. Jsou vzhledem k míře postižení nějakým způsobem závislí na rodičích nebo jiných blízkých osobách. Vyskytují se nedostatky ve vývoji „já“, v osobní identifikaci, opoždění psychosexuálního vývoje, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha mezilidských vztahů a komunikace, snížená adaptabilita na sociální požadavky, impulzivnost, hyperaktivita, či naopak hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalené chápání, ulpívání na detailech, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha pohybové koordinace a motoriky (Müller – Valenta, 2003, s. 49). Je potřebné o projevech postižení vědět, chceme-li osobnosti s postižením rozvíjet podle jejich individuálních možností.

1.2 Postoj společnosti k mentálně postiženým

Za posledních několik desetiletí došlo v českém prostředí k výrazné proměně postojů společnosti k lidem s mentální retardací. Socialismus přistupoval k jedincům s jakýmkoli znevýhodněním velice necitlivě. Protože měla být v lidech posilována představa normality a zdraví společnosti, bylo pro režim nemyslitelné, aby se postižení účastnili společenského života. Obrázek o dokonalém a bezchybném obyvatelstvu, které spokojeně žije v socialistickém státě, by tak mohl být narušen. To tehdejší politická scéna odmítala připustit. Postižení, zvláště ti s mentální retardací, kteří byli, chápáno tehdejší optikou, pro společnost nepoužitelní, se odsouvali do ústavů, aby nebyli veřejnosti na očích. O systematické podpoře osobnostního rozvoje a individuálním přístupu nemůže být ani řeč. V lepším případě se o postiženého člena starala rodina a blízcí přátelé. Rodina pak ale byla de facto odsouzena ke společenské izolaci (Mužáková, 2016).

Vančura (2007, s. 14 a 15) připomíná, že v naší zemi došlo k významným změnám v přístupu k lidem s mentálním postižením po roce 1989. Vznikaly nové pomáhající instituce,

kteřé nabízely řůzné formy pēče a podpory. Ustanovení pevného společenského statusu pro mentálně postižené je však stále nedokončený proces. Změny na úrovni státní a institucionální stojí na straně jedné, na druhé straně je mnohem složitější oblast lidských postojů ze strany intaktní populace. Změny v povědomí lidí se mění pomaleji, obě strany spolu ovšem úzce souvisí. Od sametové revoluce urazila společnost určitou cestu. Odstupuje od stigmatizace postižených a otevírá se integraci. Stigmatizace a s tím spojené sociální odmítnutí je však stále bolestnou realitou mnoha postižených (Vančura, 2007, s. 20).

1.3 Rozvoj osobnosti mentálně postižených

V současnosti už naštěstí nepoužíváme termíny jako *nevychovatelný* nebo *nevzdělavatelný*. Speciální pedagogika se snaží o rozvoj individuálních schopností a dovedností s ohledem na druh a stupeň postižení. Každý jedinec chce být šťastný a užitečný, to je stejné pro všechny lidi bez rozdílů. Mentální retardace je samozřejmě určitým limitem v rozvoji osobnosti, neznamená to ale, že nemá smysl o rozvoj usilovat. To dokazuje i stále se rozšiřující oblast speciálních metod i terapeutických disciplín ve speciálně pedagogické praxi.

Osoby s lehčím mentálním postižením v zásadě mohou být vzdělávány obecně pedagogickými postupy, u osob s těžším nebo kombinovaným postižením je zapotřebí součinnosti metod, pomůcek a přístupů z oblasti pedagogické, zdravotnické i z oblasti sociální práce (Müller – Valenta, 2003, s. 203). Z výchovných metod, které se dají uplatnit u osob s mentálním postižením, můžeme jmenovat např. následující: terapeuticko-formativní metody, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, metody alternativní a augmentativní komunikace, rehabilitační metody či další pedagogické intervence k podpoře edukace (tamtéž, s. 231).

Socializace osob s mentálním postižením může být velmi úspěšná, pokud stát, instituce, občanská společnost, rodiny i samotní jedinci s postižením činí kroky respektující individualitu osobnosti a jejich potřeb. Z mentální retardace mnohdy plyne problém se sociální adaptací, proto je třeba dávat těmto lidem příležitosti a možnosti k normálnímu občanskému životu. Valenta a Müller uvádějí (2003, s. 234) tyto podmínky pro úspěšnou socializaci: společenská podpora rodinám s postiženým členem (včetně služeb rané péče), v případě potřeby náhradní rodinná či ústavní péče, zajištění výchovy a vzdělávání, adekvátní profesní příprava, umožnění smysluplných aktivit a pracovního uplatnění, umožnění pobytu

v samostatné domácnosti (podle potřeb jedince) a minimalizace překážek ve vztazích ze strany většinové společnosti.

Smysluplné aktivity vedoucí k lepší socializaci i rozvoji osobnosti nabízí také oblast terapií. Následující kapitola pojednává o terapiích založených na kreativních aktivitách.

2. Expresivní terapie ve speciální pedagogice

Müller (2014, s. 18) definuje terapii jako „způsob odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu)“. Terapii determinují následující proměnné: prostředí, čas, organizační formy, orientace terapeuta, věk, etiologie a symptomy klienta, zaměření na somatické, nebo psychické změny. Cílem terapie může být léčba, rehabilitace nebo prevence. Formálně se v terapiích podle jejich povahy a zaměření pracuje individuálně, skupinově nebo hromadně (bez nároků na skupinovou dynamiku). Může jít i o rodinnou či komunitní terapii. Ve vztahu ke speciální pedagogice nabízejí terapie tři způsoby pomoci – reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci postižených (tamtéž, s. 19 a 21). Z hlediska rozvoje osob s mentálním postižením nemůžeme hovořit o léčbě, neboť se jedná o stav nevyléčitelný. Lze ale jistě kompenzovat nedostatky, které postižení přináší. Tímto směrem se také ubírají terapie ve speciální pedagogice, které pracují s mentálně postiženými. Z definice z úvodu odstavce jde tedy o zmírnění nežádoucích potíží a úsilí o prospěšnou změnu. O odstranění příčin postižení hovořit nelze.

Terapeutických přístupů je celá řada, navíc jde o oblast, která se stále vyvíjí a rozšiřuje o nové poznatky a principy. Müller (2014) se zabývá všemi současnými terapiemi uplatnitelnými ve speciální pedagogice. Pro účely této práce je relevantní hovořit o expresivních terapiích, které staví na tvůrčí umělecké činnosti cílových osob (tzn. arteterapie), na jejich kreativním vyjádření sebe sama v rámci divadelního, literárního, hudebního nebo tanečně-pohybového umění. A protože se práce zabývá divadelními aktivitami, vybíráme pouze dvě expresivní terapie primárně založené na principech dramatiky – dramaterapii a teatroterapii. Ostatní terapie necháváme mimo pozornost.

2.1 Paradivadelní systémy

Dramaterapie i teatroterapie patří mezi paradivadelní systémy, tedy takové, kde se využívá divadla primárně za jiným než estetickým účelem. Užívání principů divadla k jinému účelu, zvláště k edukačnímu a terapeutickému, je zaznamenáno už ve starověkém Egyptě (Müller, 2014, s. 132). Pro úplnost pohledu na divadlo využívané k jinému primárnímu účelu než estetickému nelze vynechat zmínku o dramatické výchově a divadle ve výchově. Tyto dva paradivadelní systémy mají vzdělávací a výchovnou povahu. Terapeutické zaměření pak mají

psychodrama, sociodrama, psychogymnastika, a pro tuto práci dvě nejrelevantnější - dramaterapie a teatroterapie. Nyní se podíváme na oba systémy podrobněji, aby bylo zřetelné, co mají společného a proč je naopak třeba je terminologicky rozlišovat.

2.1.1 Dramaterapie

Podle Valenty (2007, s. 23) je dramaterapie (nebo také dramatoterapie či dramoterapie) „léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“. Z uvedené definice vyplývá, že skupinové aktivity a z nich plynoucí skupinová dynamika jsou stěžejním principem terapie, schéma sezení je tedy velmi podobné jako lekce dramatické výchovy. Na rozdíl od psychodramatu, sociodramatu či psychogymnastiky, které jsou rovněž řazeny mezi paradivadelní systémy terapeutické povahy, neřeší dramaterapie problémy jedince a nechce vynášet na světlo individuální traumata z minulosti za účelem jejich zvědomění. Základními principy, stejně jako v dramatické výchově, jsou nastolení fikce a hraní rolí (Valenta, 2007, s. 24). Dramaterapie těží z principů dramatické výchovy, která má ovšem primárně edukační povahu, nikoli terapeutickou. Nástroje jsou stejné, ale cílová skupina a účel lekcí jsou odlišné. O dramatické výchově, tedy i o jejích metodách užívaných rovněž v dramaterapii, bude řeč ještě později.

Cíle dramaterapie mohou být velmi variabilní a vzhledem k potřebám skupiny, se kterou se pracuje, také velmi individuální. Dokonce každé sezení může mít své specifické cíle. Lze ovšem vyzorovat oblasti, které dramaterapie rozvíjí bez ohledu na cílovou skupinu a další proměnné. Ty vycházejí přímo z divadelní povahy terapie. Při kontinuální práci se skupinou určitě dochází ke zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence. Klienti jsou schopni se uvolnit a zvládat kontrolu svých emocí. Pomocí divadelních technik mohou změnit nekonstruktivní chování a rozšířit repertoár rolí pro život. Důležitým cílem je rovněž umožnění spontánního chování a rozvoj představitivosti a koncentrace. V oblasti sebepoznání dramaterapie cílí na posílení sebedůvěry, sebeúcty a na schopnost poznat a přijmout svoje možnosti a omezení, což je velmi důležité právě v kontextu speciální pedagogiky (tamtéž, s. 31).

Jak je zmíněno výše, důležitým faktorem, se kterým dramaterapie pracuje, je skupinová dynamika. S individuální formou sezení se tedy téměř nesetkáme, i když i ta je

samozřejmě možná. Skupinová terapie je ovšem základní organizační formou paradivadelních systémů (tamtéž, s. 34).

2.1.2 Teatroterapie

Podobně jako dramaterapie těží i teatroterapie z metod a technik dramatické výchovy. Zásadním a vlastně jediným rozdílem mezi oběma terapiemi je zaměření buď na proces tvorby, nebo na výsledný produkt. Cílem dramaterapeutických setkání není vytvořit divadelní tvar, jde tedy primárně o proces dramatické práce. Teatroterapie si klade za cíl vytvořit divadelní představení. Můžeme tedy říci, že teatroterapie posouvá dramaterapii ještě o krok dále. Je pro ni podstatný proces tvorby, který je ale cíleně směřován k prezentaci výsledného produktu před reálným publikem.

Na přelomu 70. a 80. let 20. století se v Evropě začíná objevovat nový fenomén kulturního života. Na divadelních prknech se začínají uvádět představení hraná výlučně herci s postižením. Společnost tak otevřela dveře nejen novému druhu divadla, který se odlišuje od jeho klasické podoby (podobně jako dětské divadlo), ale i novému přístupu k postiženým v procesu jejich emancipace a integrace (Valenta, 2007, s. 17). Postupem času docházelo k profesionalizaci souborů s postiženými herci, převážně se jednalo o osoby s mentálním postižením. Teatroterapie stojí na hraně mezi uměním a terapií, z terapeutických přístupů má nejbližší k divadelnímu umění. Vyplyvá to ze zaměření na proces i výsledný produkt (Müller, 2014, s. 135).

Müller (2014, s. 136) dále hovoří o jednostranném vztahu mezi terapií a uměním – „zatímco úroveň uměleckého zážitku je zcela nezávislá na terapii, úroveň (arte)terapie je přímo úměrná hloubce estetického zážitku“. Můžeme tedy říci, že jakákoli umělecká činnost postižených jim může přinášet terapeutickou úlevu, ačkoli se nemusí primárně jednat o terapii.

Divadlo pracuje s holistickým uměleckým přístupem, celek se odráží v každé jeho části. Každá součást celku, kterou tvoří moji herečtí kolegové, je tak i mojí osobní součástí. Vztahy jsou posilovány na úrovni individuální, interpersonální i skupinové. Tvořivý proces nutí klienty k uvědomění si sebe sama i ostatních a k přijetí odpovědnosti za svůj výkon i za celek. Zároveň divadlo přináší jedinečný fenomén neopakovatelnosti, nutí tedy účastníky k prožití reality přítomnosti (Müller, 2014, s. 184).

Skupinová dynamika je nepostradatelnou součástí tvořivého procesu i v teatroterapii. Zároveň je možné ji využít k terapeutickým cílům, např. zaměřením na cíle a strukturu

skupiny, na skupinové normy chování, na role ve skupině (ty mohou vycházet z civilní role klientů, nebo z divadelní role), pozornost lze směřovat na kohezi skupiny a případnou tenzi ve skupině či na tvorbu podskupin a vývoj skupiny, např. v oblasti vyzrálosti a souhry (tamtéž, s. 185).

Silnou stránkou teatroterapie je její integrativní potenciál, může být prostředkem kooperace a kontaktu mezi osobami s postižením a intaktní populací. Kromě efektů, které nabízí dramaterapie a které byly zmíněny výše, přichází teatroterapie, také vzhledem ke svému silnému akcentu na proces i jeho výsledek spojený s prezentací práce před většinou populací, s dalšími možnými efekty na život svých účastníků. Jde např. o rozvoj komunikace, zmírnění sociálních fobií a sociální izolace, zlepšení sebekritiky a sebereflexe, zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost, posílení adaptability a sebevědomí, schopnosti kooperace, prostorové orientace a aktivizace, v neposlední řadě dochází k procvičování paměti (pomocí učení textu i fixování divadelní akce), k trénování jemné i hrubé motoriky, k osvojování schopnosti improvizovat a prezentovat se na veřejnosti. V poslední fázi terapeutického procesu dochází i k důležité osvětě veřejnosti. Paradox teatroterapeutického procesu pak spočívá v terapeutickém zacílení na jedné straně a odstranění psychoterapeutického stigmatu pomocí prezentace výsledku na straně druhé. Představení před lidmi je silným motivačním prvkem pro účastníky tvůrčí činnosti (Müller, 2014, s. 186 - 188).

Pokud si položíme otázku, v čem spočívá účinnost tohoto typu tvůrčí terapie, musíme se podívat na proces divadelní tvorby jako takové, bez ohledu na specifickou skupinu mentálně postižených klientů. Při práci na jakémkoli představení vstupují vždy herci prostřednictvím variabilních hereckých technik do různých fiktivních situací a rolí za účelem uměleckého zážitku. Je zde nutné připomenout, že se nejedná pouze o umělecký zážitek cílových diváků. Mentální retardace s sebou nese deficit kognitivních schopností, zvláště v oblasti zprostředkovaného poznání. Prožitek umění z perspektivy aktivního účastníka, který dané umění spoluvytváří, tedy herce, je tudíž pro terapeutickou skupinu velkým přínosem. Müller (2014, s. 189 a 190) dále hovoří o pozitivním vlivu kontinuity zkoušek. Pravidelnost a systematizace činnosti je nejen u mentálně postižených velmi zapotřebí, zvláště pokud se skupina schází s jasným a všem známým cílem – vytvořit produkt k prezentaci před diváky. Herci se však mohou umělecky vyjádřit nejen v roli herců, mohou participovat na tvorbě z dalších pozic potřebných pro dramatické umění. Zde se nachází veliký potenciál divadelní práce nejen ve speciální pedagogice, neboť může být otevřena téměř každému podle

individuálních potřeb a osobnostních rysů. Navíc můžeme říci, že opravdu každý člen, který přispívá jakýmkoli způsobem k procesu tvorby a prezentaci výsledku, je potřebný, což může také sloužit jako silný motivační prvek. Se zmiňovaným paradoxem teatroterapeutického procesu souvisí i to, že specifické potřeby členů skupiny jsou sice zohledňovány, ovšem primárním důvodem pro setkávání je divadelní práce zaměřená na konkrétní cíl. Terapie se tak do značné míry schovává za fungováním skupiny v rámci divadelní tvorby.

Nelze opomenout ani působení vedoucího skupiny v procesu tvorby. Osobnost teatroterapeuta je klíčová, ba dokonce přímo určuje směřování skupiny. Zároveň, stejně jako samotní herci, může terapeut nabývat mnoha rolí v kontextu tvorby divadelního představení. Může (mnohdy spíše musí) působit jako dramatik, dramaturg, režisér, scénograf, jeho zapojení do tvorby je ale možné i v roli herce spolu s klienty terapie¹. Můžeme se setkat s různými osobnostními typy teatroterapeutů. Je tomu podobně jako u každého, kdo nějakým způsobem vede určitou skupinu lidí. Direktivní typ se soustředí na pevnou režii činnost, prostor pro iniciativu herců je minimalizován. Naopak liberální typ terapeuta akcentuje autorskou činnost skupiny, tedy nechává více volnosti herecům, aby mohli uplatnit svou vlastní kreativitu (tamtéž, s. 190 a 191). Je zřejmé, že ve skutečnosti se mnohdy oba typy kombinují a prolínají, rovněž je třeba myslet na to, že každá skupina je jiná a vyžaduje tedy odlišný způsob vedení. Také situace, které mohou v lekcích nastat, jsou rozličné a vyžadují široké spektrum reakcí ze strany vedoucího skupiny. Zkušený teatroterapeut velmi rychle pozná, co daná skupina potřebuje, a přizpůsobí tomu své chování.

Jako každý kontinuální proces, který někam směřuje, má i teatroterapie své fáze. V té první se terapeut věnuje výběru a úpravě textu k inscenování, tedy práci dramaturgické. Jedná se spíše o jistou před-fázi, neboť je to stadium nezbytné, ale ve většině případů skryté účastníkům terapie. Teprve po zvážení vhodnosti vybrané látky pro danou skupinu terapeut text klientům představí a společně si text rozeberou. Jakmile herci vědí, o čem se bude hrát, co představuje hlavní témata, zápletky a myšlenky hry, dochází k nastudování textu a jeho převádění na jevištní akci - začíná se tvořit finální tvar. Tady vstupuje terapeut nejčastěji do role režiséra. Vrcholnou fází je pak jedinečná a neopakovatelná veřejná produkce před reálnými diváky, kteří očekávají primárně umělecký zážitek (tamtéž, s. 192). Využití autorské tvorby, tedy nikoli na základě textu literární předlohy, v divadle hraném

¹ Časté bývá uplatnění terapeuta jako divadelního technika, a to z ryze praktických důvodů.

herci s mentálním postižením se jeví jako okrajová, méně častá záležitost, ačkoli důležitost improvizace zdůrazňována bývá.

Jednotlivé fáze tvůrčího procesu jsou naplňovány na jednotlivých lekcích, i ty mají svoji strukturu, své metody a repertoár možných způsobů práce. Vzhledem k povaze divadelní činnosti, kdy dochází k všestrannému zapojení osobnosti a prostředků těla by podle Müllera (2014, s. 193 - 195) neměly v lekci chybět tyto techniky a části: hlasová průprava (dech, fonace, dikce), práce s jevištním partnerem (dialog), práce s vnitřní technikou (vnitřní dialog), práce s postavou a improvizace.

Na závěr kapitoly stojí za zmínku, že pojem teatroterapie není v českém prostředí zatím dostatečně etablován a jeho význam jednoznačně vymezen, lze se ovšem domnívat, že se situace bude lepší. Je nutné si uvědomit, že kategorizace a terminologické rozlišení pojmů spojených s divadlem jako prostředkem vzdělávacího, výchovného či terapeutického procesu může budít dojem striktně oddělených divadelních disciplín. Takový pohled by byl ale mylný, rozhodně není účelné, v důsledku ani možné, principy práce oddělovat. Ve velké míře dochází k prolínání jednotlivých paradivadelních systémů a jejich metod.

3. Dramatická výchova

V souvislosti s dramatickou výchovou se můžeme setkat také se synonymními pojmy výchovná dramatika, tvořivá dramatika, tvořivé drama či dramika, anglické označení zní drama in education. V užším pojetí se jedná o formu dramatu s akcentem na improvizovaný proces tvorby, v širším pak můžeme hovořit i o dětském divadle, kde jde také o výsledek procesu. Pokud se podíváme do kurikula školního vzdělávání, může být dramika samostatným vyučovacím předmětem, uplatnění ale nachází i jako dílčí metodické uchopení didaktických a výchovných témat v rámci jiných předmětů².

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, dramatická výchova, ačkoli ji rovněž řadíme mezi paradivadelní systémy, zaujímá mezi nimi výsadní postavení. Všechna ostatní, primárně neestetická využití dramatu (edukační a terapeutická), čerpají z jejích metod, technik a principů. Edukační povahu má ještě model divadla ve výchově (Theatre in Education - TIE), kde profesionální herci zaměřují svoji činnost na vzdělávací a výchovné cíle a divákem jsou děti a mládež, tvoří pro ně představení s tématem blízkým cílové generaci. Dětské diváky se někdy mohou do představení v určité klíčové fázi zapojit, odehrané představení je pak společně s herci diskutováno. Divadlo ve výchově dále necháváme mimo pozornost, pro účely této práce nemá relevantní význam. Dramatická výchova, ačkoli je primárně zaměřená na děti a mládež, si ovšem zaslouží zvláštní pozornost právě pro svoji nezbytnost v kontextu divadelních terapií. Na následujících řádcích se podíváme, na jakých principech stojí a jakými metodami může být naplněn předmět jejího zájmu. Principy i metody se do určité míry překrývají, nicméně je užitečné je oddělit pro lepší pochopení podstaty divadelní výchovy.

3.1 Principy

Machková (2004, s. 11) se zabývá metodikou a didaktikou dramatické výchovy a hovoří o principech této disciplíny dvojího druhu. „První skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů

² Na Slovensku speciální pedagogové hovoří ještě o speciální dramatické výchově. Jak název napovídá, jde o dramatickou výchovu, ve které jsou cílovou skupinou osoby se speciálními potřebami (Valenta, 2007, s. 12). Z výše zmíněných definic a vymezení jednotlivých oborů vyplývá, že bychom mohli termín speciální dramatická výchova postavit na roveň dramaterapii – jde především o proces tvorby a účastníky jsou lidé se specifickými potřebami. Jediným rozdílem je, že z pojmu dramaterapie explicitně vyplývá terapeutické zacílení činnosti.

a systémů, druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu. Toto rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro stanovení definice dramatické výchovy a tím i pro rozlišení, zda prakticky prováděné aktivity jsou dramatickou výchovou či jinou výchovou prožitkovou, tvořivou, kooperativní, směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji atd. Do první, všeobecné skupiny principů patří výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Princip partnerství je přechodem k druhé skupině, která dramatickou výchovu odlišuje od jiných oblastí. Specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.“ Jmenované principy si dále přiblížíme (viz Machková, 2004, s. 11 - 26).

Zkušenost představuje soubor jevů a událostí, se kterými člověk ve svém životě doposud přišel do styku. Něco skutečně zkoušet, zakoušet, opravdu „dělat“ je mnohem významnější než jen o věcech mluvit nebo je pozorovat. Na tomto principu je založeno zkušenostní učení. Co si sami „osaháme“ a čím si sami projdeme, to nám mnohem více utkví v paměti, poznání je pevnější, hlubší a trvalejší a zařadí se do souborů zkušeností. Ty pak spoluvytvářejí základ pro budoucí postoje. Podle předchozích zkušeností posuzujeme ty další. Zkušenost může být přímá – vlastní, nebo nepřímá – zprostředkovaná někým jiným a následně zvnitřněná. V dramatické výchově má důležitost pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, znamená účast a aktivitu, i když ve fiktivním světě.

Prožitky jsou projevem vnitřního života člověka. Jsou ryze osobní, individuální, nepřenositelné, neopakovatelné a nepřístupné druhým. Můžeme je postavit do protikladu k objektivnímu poznávání, mají význam pro jedince, přičemž každý může prožívat jako významné různé události ve svém vnitřním životě. Prožívání je přítomné nepřetržitě, s větší nebo menší silou. Při vstupu do role v dramatické výchově dochází k proměnám herce. Učení na základě prožitku vede k sebehodnocení a sebeřízení. Aktivní spoluúčast spoluvytváří hodnoty, postoje a chování jedince.

Hra provází člověka celý život, a to v různých podobách a různou měrou v závislosti na věku. Spektrum herních aktivit, tedy činností, které můžeme označit za hru, je neskutečně široké a klasifikace her se různí. Klíčovým a nezastupitelným principem dramatické výchovy je hra založená na dočasném přijetí fikce, tedy na předstírání a nápodobě. Hra nemá praktický účel, významný je proces, nikoli výsledek. Z pohledu pedagoga to ovšem neplatí zcela, neboť on vědomě plánuje a řídí hru, která může proměnit vnitřní svět hráčů. Hra má svá pravidla, ale je činností svobodnou a dobrovolnou. „Svoboda se ve hře řízené učitelem plánovaně zajišťuje

v první řadě respektováním motivací a zájmů účastníků, výběrem takových témat, námětů, látek a metod, které mohou účastníci dobrovolně vzít za své, a dále právem ze hry odstoupit. Svobodu hráčů ve hře zajišťuje i fiktivnost, umělost situace.“ (tamtéž, s. 16) Výsledek hry se nedá předvídat, hrát si obsahuje určitou míru rizika, v tom tkví napětí a poutavost takových činností. Hra v dramatické výchově přináší vnitřnímu světu hráče příležitosti, jak ovládnout problém a vnější tlaky, jak si znovu přehrát konflikty a opakováním ve hře oslabit špatné zkušenosti.

Tvořivost neboli kreativita představuje schopnost a činnost vedoucí k nějakému dílu. Nemusí jít ovšem jen o tvořivost uměleckou, kreativita se uplatňuje i ve vědě a technice, v praktickém životě a v sociálních vztazích. Promítá se tedy zvláště do umělecky zaměřených oborů a zájmových činností, ale je přítomna i ve veškerém dalším vzdělávání a učení, psychologové ji staví na stejnou úroveň jako inteligenci. Pro dramatickou výchovu je nejrelevantnější tvořivost expresivní, s níž pracují děti i dospělí v běžných činnostech a která má okamžitý význam pro jedince a jeho blízké okolí, uplatňuje se příležitostně a spontánně. Tvořivost invenční, tedy záměrná a vědomá, vytvářející ze známého nové kombinace, bývá přítomna v práci vedoucích a učitelů i zkušenějších členů souboru. Mezi důležité faktory tvořivosti patří: senzitivita pro mezery v informacích a identifikaci problémů, flexibilita, plynulost produkování, originalita umožňující nalézání neobvyklých řešení, schopnost hledat variace, vytvářet syntézu a pečlivě vypracovat definitivní výtvar a dovést činnost do konce. Samostatnost, nezávislost, sebedůvěra, zájem o podstatu věci, užívání intuice a vnímavost i dovednost rozeznat meze, ve kterých se dá problém řešit, to vše jsou znaky kreativního jedince. Mimořádné situace, které jsou rozporné a nevyřešené, často bývají cenným podnětem pro zapojení tvořivosti. Sociální klima a podnětné prostředí hrají důležitou roli v rozvoji kreativity.

Bez principu partnerství by byla dramatická výchova nemyslitelná, dramatické aktivity by byly neproveditelné, neboť jde o činnost skupinovou vyžadující kooperaci a vzájemnou komunikaci, a to mezi hráči navzájem i mezi vedoucím a skupinou. Jasná pravidla fungování skupiny podporují tolerantní, povzbudivé klima. Společný úspěch celé skupiny bývá silnější než součet výkonů jednotlivců. V souvislosti s partnerstvím je třeba zmínit empatii. Ta patří k základům hry v roli, ale jsou na ni založena i všechna pravidla společenského chování. Dramatická výchova nabízí možnosti, jak se vcítit do druhých, ujít kus cesty „v jejich botách“ a podívat se na životní situace různými očima.

Psychosomatická jednota představuje soulad mezi vnitřním světem člověka a jeho tělem. Od dob Stanislavského³ se s touto jednotou při přípravě herců pracuje. V herectví je totiž prostředek umění totožný s umělcem, tvůrcem. Proces vžití se do role směřuje vždy od představ k vnějšímu projevu herce.

Fikce, hra „jako“, založená na symbolech čerpá z předstírání a souvisí s principem hry a tvořivosti. Odpoutání od reálné situace je významné nejen ve výchově, ale uplatnění nachází i v psychoterapiích. Fikce dovoluje v dramatické hře téměř vše, umožňuje být všude a v jakémkoli čase. Nastoluje nejrůznější situace bez ohledu na to, zda se dají, nebo nedají prožít ve skutečném světě, zároveň poskytuje zúčastněným bezpečí. Hra s sebou nenese důsledky do reálného života a vše lze na divadle zkusit řešit jinak. Fikce umožňuje potřebný odstup od situace i důležité uvědomování si svých možností a zkoumání vlastních přání a strachů.

S fikcí úzce souvisí princip vstupu do role. Vstupem do role realizujeme fikci. Hra v roli je základním metodickým principem dramatické výchovy, který ji odlišuje od ostatních pedagogických disciplín. O hře v roli bude dále řeč v následující kapitole o metodách.

Veškeré činnosti dramatické výchovy stojí na principech průzkumu a experimentování. Nastolené situace můžeme přehrávat opakovaně, zkoumat a zkoušet různé varianty a hledat nejlepší řešení, abychom nazírali problém z různých hledisek.

Improvizace, tolik potřebná pro každodenní život, se objevuje ve všech podobách dramatické výchovy. Jednání bez přípravy či textu ve fikci je příkladem svobodné kreativity. Improvizace může stát na začátku interpretace textu předlohy. Začíná se drobnými divadelními útvary (etudami) experimentovat s námětem a dílčími významy textu (postavami, situacemi atp.). Podrobněji o improvizaci rovněž v kapitole o metodách.

Dramatická výchova nemůže dobře dlouhodobě fungovat bez nastolených principů, neznamená to ovšem, že musí být v každém okamžiku práce využito všech a ve stejné míře. Viděli jsme, že jednotlivé principy spolu souvisejí a doplňují se a nelze je od sebe striktně oddělovat.

³ K. S. Stanislavskij (1863 - 1938) byl ruský herec, divadelní režisér, teoretik a pedagog. Vytvořil metodiku výchovy herců a spoluzaložil Moskevské umělecké akademické divadlo (MCHAT).

3.2 Metody

Z principů přirozeně vycházejí metody, které pak nacházejí svou konkrétní podobu v technikách. Metoda v obecném slova smyslu je způsob práce, vhodně zvolený vzhledem k vytyčenému cíli a obsahu činnosti. Klasifikace metod se různí, podle Valenty (2008) můžeme třídit metody dramatické výchovy z hlediska angažovanosti osobnosti hráče do následujících skupin.

- Metoda plné hry – hráč se jí účastní celým tělem, tj. pohybem i řečí.
- Metody pantomimicko-pohybové – hráč se vyjadřuje pouze mimikou, gestem a pohybem, nikoli verbálně.
- Metody verbálně-zvukové – hráč se vyjadřuje řečí a pomocí zvuků, tedy způsobem vlastním člověku.
- Metody graficko-písemné – účastník vytváří grafický či písemný produkt, angažuje se v počátku produkci, dále už si produkt žije vlastním životem.
- Metody materiálově-věcné – hráč manipuluje s věcmi existujícími mimo něj.

Bez ohledu na způsob třídění metod je naprosto jasné, že hra v roli stojí v centru činností dramatické výchovy. Jak bylo zmíněno výše, metodický princip rolového hraní je pro dramatickou výchovu specifický a naprosto klíčový. Role bývá na základě odlišných perspektiv chápána různě. Může jít o systém společenských očekávání, v konkrétnějším slova smyslu jde o soubor vnějších projevů chování a jednání jedince. Pro dramatickou výchovu se jeví jako nejzajímavější výklad role jako vnitřního modelu - představy o výkonu určité role. Autentický život naplňujeme reálnými rolemi (matka, muž, lékař, studentka atp.), máme ale schopnost na sebe brát role, kterými v realitě (zatím) nedisponujeme, jen musíme přijmout sociální roli „hráče“ (Valenta, 2008, s. 52). Tady vcházíme do prostoru hojně využívaného v dramatické výchově. Vzít na sebe roli znamená mít téměř neomezené možnosti v nastolené fikci, role nám poskytuje i bezpečí – můžeme se za ni „schovat“. Vstup do role je umožněn nejrůznějšími technikami, zároveň je hra v roli živnou půdou a startovní čarou pro další metody, techniky a směry dramatické výchovy.

Také improvizace se může realizovat různými způsoby (Machková, 2004, s. 111 - 113). Nejjednodušší formou je rytmický pohyb a pantomima běžných činností. Pantomima má velkou výhodu pro méně zkušené hráče, protože nevyžaduje přesná pojmenování a jasné formulace myšlenek. Je vhodná i pro ty, kteří mají z jakýchkoli důvodů potíže s verbálním vyjadřováním. Při tvorbě mentálně postižených tedy jistě najde své uplatnění. Může se jednat

o improvizaci simultánní, hromadnou, kdy všichni dělají totéž souběžně, což zbavuje zábran před ostatními a minimalizuje vyčnívání výrazných jedinců, všichni mají stejné vnější podmínky, ale mohou si individuálně projít potřebnými představami a vstoupit do fikce. Skupinová pantomima je prvotním stadiem, na ni navazuje práce s dialogem a individuální improvizace (samostatně či v malých skupinkách). Podtypem simultánní pantomimy je pantomima narativní, kdy vedoucí vypráví příběh a hráči provádějí, co slyší.

Od hromadné improvizace lze přejít k náročnějším typům práce – k etudám. Ty mohou témata nastolená skupinovou improvizací dále posunout a konkretizovat. Jedná se o krátké divadelní útvary s omezeným počtem osob a se zřetelnou zápletkou a jasným závěrem. Tady už je nutné vybudovat situaci a vykreslit charakter jednající postavy. Skupina je rozdělena do menších jednotek a výsledek práce si jednotlivé skupiny navzájem předvedou, což nabízí jedinečný prostor pro sdílení pohledů a zkušeností.

Machková (2004, s. 113) dále uvádí, že „improvizace mohou dospět až do stadia fixace či relativní fixace. Pak se mluví o hře spatra nebo o improvizaci vypilované. V těchto případech, kdy se opakováním a zdokonalováním hry dospěje až k tvaru, který je vyvážený, promyšlený a propracovaný, lze improvizací vytvořit i veřejné vystoupení. Někdy bývá tvar, k němuž skupina improvizací dospěla, dodatečně zaznamenáván do scénáře.“

Při promýšlení námětů k improvizaci je nutné nezapomenout na žádný z těchto kritérií vytvářené situace: KDO (postava), CO (činnost), KDY (čas), KDE (místo) a PROČ (příčiny a motivace). Možných činností založených na improvizaci je nepřehledné množství, jmenujme zde pro představu alespoň některé: lístky s povoláními/sociálními rolemi, lístky s náladami/vlastnostmi, improvizace podle zadaných klíčových slov, vyprávění přerušené ve fázi zápletky, zadání počátečních nebo závěrečných vět etudy, improvizace podle kostýmu nebo podle hudby, sochy, rytmická cvičení, boj s imaginární zbraní, volná improvizace a další (Machková, 2004, s. 114 - 122).

Od Machkové (2004, s. 131 a 132) pochází i následující výběr dramatických technik, názorně totiž ilustruje, jak široké pole působnosti má dramatická výchova, jak všestranně zapojuje a rozvíjí osobnost člověka, její mentální i tělesnou složku. Následující přehled technik není a nemůže být vyčerpávající, je pouze okénkem do velmi široké oblasti, která se navíc s kreativitou každého člověka působícího v dramatické výchově přirozeně rozrůstá.

- Živý obraz – statické zobrazení situace živými lidmi. Živé obrazy se dají variovat nebo je možné vytvářet sérii obrazů (před a potom). Obraz je tvořen skupinou hráčů či jednotlivcem, je možné ho rozehrát.
- Titulkování – vytváření komentářů a názvů k situacím či obrazům, pomocí titulků se vyjadřuje podstata toho, co se odehrává ve fikci.
- Plášť experta – jeden či více hráčů se ocitá v roli odborníka na určitou otázku, která souvisí s tématem fikce. Ostatní mu (jim) pokládají otázky.
- Horká židle – hráč je dotazován na osobní prožitky postavy, kterou hraje, prohlubuje tak její charakteristiku. Důležité je si uvědomit, že jde stále o postavu, nikoli o hráče.
- Postoje vůči objektu, postavě – hráč reprezentující důležitou postavu ve fiktivním světě je uprostřed, ostatní kolem vyjadřují své postoje k ní tím, jakým způsobem a jak daleko se od ní postaví.
- Alej, ulička svědomí – hráči vytvoří dvě řady naproti sobě, mezi nimi jde hráč a ostatní ho postupně oslovují. Buď sdělují předpokládané myšlenky představované postavy, nebo svůj názor na ni, její charakter a jednání.
- Vnitřní hlas, alter ego – jeden hráč vytváří postavu, druhý vyslovuje jeho myšlenky.
- Dabing – jeden hráč hraje postavu beze slov, druhý za ni mluví.
- Prázdna židle – podobně jako vyjadřování postojů vůči objektu, postavě - v prostoru je prázdná židle reprezentující postavu, ostatní s ní nebo na ni mluví.
- Monology – různými formami (zpráva, přednáška, projev, reportáž atp.) vyjadřují hráči vnitřní pochody postavy.
- Interview, tisková konference – hráči získávají informace týkající se tématu a jednotlivých postav žurnalistickými metodami.
- Výměna hráčů v rolích – hráči si mohou vyměnit role, které hrají. Může jít i o přijmutí role, která je protikladná jejich vlastní životní roli.
- Kolektivní role – skupina hráčů představuje jednu postavu. Cílem je sladit společné vytváření charakteru.
- Životopisy nebo jeden den v životě – hráči píšou životopisy svých postav. Životopisy mohou být i hrané skupinou hráčů, buď jako situace ze života postavy, nebo jako různé scény v určených časech života postavy.

- Zvukové příběhy – fikce je vytvářena pouze zvuky, případně hudbou, které mohou doprovázet akci postav, nebo mohou fungovat samostatně (např. v rozhlasové hře).

Cílem této kapitoly bylo ukázat, že dramatická výchova nabízí velké množství principů, přístupů, metod a technik, které jsou využívány i v expresivních terapiích divadelní povahy. V mnohých technikách je navíc možné přímo spatřovat potenciál terapeutického využití (např. horká židle, alej svědomí, životopisy ad.).

4. Metodologie výzkumu

V následujících kapitolách bude představen výzkumný přístup, metody sběru dat a průběh samotného výzkumu.

4.1 Kvalitativní přístup

Teatroterapie stojí na pomezí divadelního umění a terapeutických přístupů. Z povahy zkoumané oblasti vyplývá, že není vhodné provádět zkoumání kvantitativním způsobem, protože umění, chování člověka ve skupině a individuální přínos činnosti pro rozvoj osobnosti lze jen těžko kvantifikovat. Polínek (2015) připomíná, že kvalitativní přístupy jsou v této oblasti mnohem vhodnější. Nabízejí totiž prostor pro subjektivnost, jsou založeny na fenomenologickém principu, zkoumáme způsob procesu tvorby, nikoli jen výsledek, počítá se s variabilitou během výzkumu a v neposlední řadě hrozí menší riziko ztráty uměleckosti, jež v teatroterapii stojí v centru pozornosti⁴.

Již na počátku výzkumu je třeba mít na paměti charakteristické rysy kvalitativního přístupu a přiznat si jeho případné limity vzhledem ke zkoumaným jevům. Sběr dat si žádá delší dobu a může probíhat současně s jejich vyhodnocováním. Vzhledem k subjektivnosti je nutné počítat s větším vlivem výzkumníka i s možností konzultovat průběžné výsledky se zkoumanými osobami. Výše zmíněné principy byly do jisté míry uplatněny i v této práci.

4.1.1 Metody tvorby dat

Jak vyplývá ze zaměření, výzkumné nástroje nemohly být žádným způsobem předem vyzkoušeny na reprezentativním vzorku, nebyly tedy standardizovány. Vycházely z aktuálního stavu věcí a pracovaly s autentickým materiálem. S tím souvisí i fakt, že výzkum by nemohl být ve zcela stejné podobě realizován znovu.

⁴ Polínek ve svém příspěvku *Perspektivy výzkumu teatroterapie: Specifika teatroterapeutických představení* obsaženém ve sborníku Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2015 (*Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*) srovnává verbální a neverbální projevy dvou skupin herců - herců s mentálním postižením a herců s problémovým chováním. Ačkoli přiznává, že kvantitativní metody se neukazují v této oblasti jako vhodné, nevyužívá zde kvalitativních metod. Sahá po metodě frekvenční a sekvenční analýzy. Dochází k tomu, že obě skupiny jsou schopny rovnocenného sociálního kontaktu, není příliš překvapivé, že rozdíl je v poměru využívání verbálních a neverbálních prostředků interakce – herci s problémovým chováním mají silnější verbální, herci s mentálním postižením neverbální složku.

Volba vzorku byla determinována obsazeností sledované skupiny zájmového útvaru ve Studiu Oáza. Nebylo zapotřebí vzorek nijak upravovat, pro výzkum byl užitečný každý člen. Zároveň cílem byla autentická zjištění a výpovědi, úpravy vzorku byly i z tohoto důvodu nežádoucí.

Práce stojí na dvou metodických pilířích, těmi jsou rozhovory s aktéry procesu (herci, lektoři a diváci) a pozorování na lekcích dramatického kroužku a při premiéře hotového představení. Rozhovory byly vedeny polostrukturovaně, během nich se obsah otázek mírně modifikoval v závislosti na dalších tématech, které odpovědi na otázky přinášely. Ani počet otázek nebyl předem stanoven. Každý rozhovor byl veden maximálně s dvěma osobami najednou. Herci a lektoři byli vždy tázáni po dvojicích, diváci se vyjadřovali k představení individuálně. Rozhovorů se při sběru dat uskutečnilo celkem 6 (dva s herci, dva s lektory a dva s diváky). Rozhovory s diváky byly nejkratší, trvaly 5 – 10 minut s každým divákem, s herci a lektory se hovořilo déle, 15 – 30 minut, v závislosti na situaci. Největším zdrojem faktických informací o fungování v kroužku byl rozhovor s lektory ve Studiu Oáza, ten trval přes 30 minut.

Při výzkumu se dodržovaly etické zásady, účastníci odpovídali dobrovolně a bez nátlaku. Jelikož zkoumanými osobami byli dospělí jedinci, informovaný souhlas zákonných zástupců nebyl nutný. Tato práce zajišťuje anonymitu zkoumaného vzorku osob s mentálním postižením pouze do jisté míry, což má ovšem své logické důvody. Jmenování herci jsou označovány vlastními křestními jmény, s příjmením se nepracuje. Neexistoval důvod, aby byla jména měněna, neboť herci běžně vystupují veřejně. Zároveň použití křestních jmen dovoluje zachovat expresivitu ze strany respondentů (zvláště lektorů) obsaženou v použitých tvarech jmen při označování herců.

Provedená pozorování byla vždy nezúčastněná a otevřená. Jednalo se celkem o tři cílená pozorování – dvě lekce dramatického kroužku ve Studiu Oáza s odstupem čtrnácti dnů, každá lekce v trvání 90 minut, a premiéra představení v Roudnici nad Labem v trvání 25 minut. Mezi sledovanými lekcemi a premiérou byl časový odstup tří měsíců, takže je možné vysledovat posuny mezi divadelními zkouškami a výsledkem. Vzhledem k divadelní podstatě zkoumané práce můžeme téměř zcela ignorovat vliv reaktivity zkoumaných osob na výzkumníka. Na lekcích i při představení jsou klienti pozorováni neustále a jsou na to zvyklí, nemají tedy důvod své chování přizpůsobovat přítomnosti další osoby. Pozorování se nestrukturovala, neboť se nedalo předvídat, jak se bude situace vyvíjet. Pečlivé záznamy se pohybují na ose molekulárních a molárních pozorování, ta se zaměřovala jednak na chování

skupiny jako celku, ale i na chování jednotlivců při skupinové práci a další detaily relevantní pro tvořivý proces. V závěru výzkumného procesu došlo i k analýze výsledku sledovaného procesu práce, premiéry divadelního představení. Toto pozorování bylo založeno na stejném principu jako pozorování lekcí.

4.1.2 Průběh výzkumu

Na základě cílů práce byla vybrána a kontaktována pražská organizace zabývající se volnočasovými aktivitami pro mentálně postižené – Studio Oáza. V listopadu 2017 se uskutečnily celkem tři návštěvy ve Studiu Oáza. První sezení proběhlo s paní ředitelkou, která poskytla základní informace o organizaci a jejím fungování. Další dvě návštěvy měly ryze výzkumný charakter, sběr materiálu pro další analýzu. Sběr proběhl výše zmíněnými metodami. Protokoly z pozorování, opatřeny poznámkami, jsou zahrnuty v této práci. Rozhovory s lektory i klienty byly nahrávány, následně proběhla doslovná transkripce bez jazykových úprav.

V únoru 2018 se uskutečnila premiéra představení, šlo o posledním setkání se skupinou v rámci výzkumu. Byly opět pořízeny audiozáznamy rozhovorů, které se opět doslovně přepsaly. V textu práce jsou zahrnuty všechny nashromážděné transkripce, neboť každý rozhovor přináší jinou perspektivu a je žádoucí vidět odpovědi jednotlivých skupin respondentů (herci, lektori a diváci) v kontextu ostatních. Rozhovory byly základním zdrojem informací o procesu tvorby z pohledu angažovaných jednotlivců, v případě herců a lektorů i o jejich osobách.

Je třeba si připustit, že výsledky této práce mají jen velmi omezenou možnost zobecnění. Nicméně i s tímto vědomím je žádoucí se zkoumané oblasti věnovat. Na základě zmíněných metod se práce pokusí shrnout a diskutovat zjištěné poznatky v kontextu odborné literatury, mohla by přinést další náměty či dílčí připomínky ke zkoumanému oboru a podpořit smysluplnost takových aktivit ve speciální pedagogice.

5. Studio Oáza

Na následujících řádcích je představena organizace, v níž byl výzkum realizován, její povaha a zaměření. Dále se hovoří o dramatickém kroužku. Představení jsou jeho lektoři, stručně prezentována je i jeho dosavadní činnost.

5.1 Zaměření a povaha organizace

Studio Oáza⁵, založené roku 1992, je pražská nezisková organizace nabízející volnočasové aktivity pro osoby s mentálním postižením. Pomáhá svým klientům s rozvojem osobních schopností, dovedností, talentů a zájmů. Nabídka aktivit je široká, klienti mohou trávit svůj čas celkem v sedmnácti různých kroužcích umělecké, kulturní, pohybové či vzdělávací povahy (dramatický kroužek, keramika, výtvarný kroužek, fotografie, kytara, zpěv, flétna, bubny, klavír, balet, hudebně pohybový kroužek, angličtina, němčina, počítače). Podle náplně kroužku se jedná buď o individuální, či skupinovou výuku. Vedení kroužků se ujímají profesionální lektoři z daných oblastí či speciální pedagogové. Vůbec první volnočasovou aktivitou v Oáze byl dramatický kroužek, postupem času se nabídka rozšiřovala. Kapacita Studia Oáza je sedmdesát klientů ve všech zájmových skupinách. Poptávka ovšem významně převyšuje toto číslo. Do Studia Oáza dochází také množství dobrovolníků především z řad studentů středních či vysokých škol, ti zde pracují jako asistenti při práci v jednotlivých kroužcích, jsou k rukám lektorům i klientům, účastní se aktivit v kroužcích.

Kromě pravidelných odpoledních lekcí, které jsou rozvrženy od pondělí do pátku, se Studio Oáza účastní nebo i samo pořádá řadu dalších akcí, výstav a veřejných vystoupení, kde je možné nejen zhlédnout výsledky práce klientů, ale mnohdy i setkat se s nimi osobně, což je velmi obohacující zážitek pro všechny strany. Práce organizace sleduje jistě i integrační cíle. Oáza sice nedisponuje velkými prostory ani finančními prostředky (státní příspěvky pokrývají jen část výdajů, poplatky za kroužky jsou minimální – klienti platí pouze 500,- za každý kroužek a pololetí, je tedy nutné shánět peníze od dárců), atmosféra mezi klienty, rodiči, lektory i vedením je ovšem velmi přátelská a je evidentní, že se sem každý rád vrací. Práce

⁵ Na adrese Říční 6, Praha 1, 118 00. Veškeré informace o Studiu Oáza na webové adrese: <http://www.studio-oaza.org/>.

v Oáze vyžaduje vynaložení velkého množství energie, její emoční náročnost není třeba zdůrazňovat. Lidé participující na práci Oázy ale vědí, že má činnost smysl. Vysoká poptávka i skvělé výsledky zájmových skupin jen dokazují potřebnost podobných projektů a služeb, která ale zatím v České republice není uspokojivě naplněna. I proto je činnost Oázy a podobných organizací jedinečnou záležitostí, která si zaslouží pozornost.

Podle slov paní ředitelky funguje Oáza i jako zázemí pro mentálně postižené, kde se k sobě všichni chovají stejně, bez ohledu na stupeň a povahu postižení. Komunitní charakter organizace dokazuje např. i plánování společné oslavy narozenin dvou herců. V rámci setkávání se v kroužcích i mimo ně, např. na pravidelných kulturních akcích, kde se potkají všichni členové studia, se posilují vazby mezi lidmi, které se činností jakkoli účastní. Když přijdou klienti na kroužek, mohou se v prostorách zdržet, dát si kávu a popovídat si. Studio se zároveň snaží o co největší míru profesionality jednotlivých kroužků a výsledků práce v nich. Integrovaná povaha organizace je demonstrována snahou ukázat, že i mentálně postižení dokážou být aktivní a stojí o to žít jako ostatní a rozvíjet svou osobnost.

5.2 Lektori dramatického kroužku

Dramatický kroužek je v současnosti veden dvěma zkušenými lektory – Pavlem Soprem a Kateřinou Tichou⁶. Tandem jim už dlouho dobře funguje, povahově i profesionálně se doplňují.

Pavel Soper vystudoval sociologii na FF UK v Praze. Od dětství hrál divadlo, studoval literárně – dramatický obor na LŠU, byl členem divadelního souboru Bílá síť, postupně spoluorganizoval divadelní workshopy a divadelní poutě. Později vedl dramatický obor na Základní umělecké škole v Brandýse nad Labem. V rámci studia sociologie se začal zajímat o svět mentálního postižení a vliv divadla na osobnostní a sociální rozvoj lidí s mentálním postižením. V té době také začal pracovat jako lektor dramatického oboru ve Studiu Oáza, kde pracuje již dvanáctým rokem.

Kateřina Tichá absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v oboru český jazyk – ruský jazyk a na katedře Alternativního a loutkového divadla pražské DAMU obor herectví. Hraje v divadle Minor a na bicí v punkové kapele Láska, vole! Zpívá v hudební formaci Orchestr posledního dne. V Oáze vede dramatický kroužek od roku 2005.

⁶ Informace o lektorech zde: <http://www.studio-oaza.org/lide/>.

5.3 Dosavadní činnost dramatického kroužku

Kroužek za dobu své existence vytvořil představení různých žánrů a témat. Mezi práce skupiny patří např. Staré pověsti české, na jejichž přípravě se podílela herečka Barbora Hrzánová, ztvárnění Kytice od Karla Jaromíra Erbena, Milé sedmi loupežníků na základě textu Viktora Dyka či Deset malých černoušků podle Agathy Christie. Nezůstává se ale jen u divadelního ztvárnění. V roce 2012 se soubor např. účastnil festivalu filmové tvorby lidí s mentálním postižením Mental Power⁷ s hororovým snímkem Never More⁸.



Obr. 1: Na festivale Mental Power proběhla autogramiáda herců.
(Zdroj - webové stránky Studia Oáza.)

⁷ Více o festivalu zde: <http://www.mentalpower.cz/>. Festival má integrativní charakter, umožňuje mentálně postiženým zažít slavnostní chvíle festivalu, pocítit ocenění ze své práce od zdravé populace i kolegů a cítit se zcela rovnocenně.

⁸ Ukázka z filmu je dostupná na webu: <https://www.youtube.com/watch?v=MbDHLGCMHSU>. Na snímku je pozoruhodné, že zvolený žánr hororu je vkusně podtrhován právě obsazením herců s mentálním postižením.

6. Dramatický kroužek

Ve školním roce 2017/2018 do dramatického kroužku dochází 12 klientů. Věkové rozpětí je velice široké, od třiceti do šedesáti let. Klienti stárnou a je čím dál obtížnější udržet kvalitu divadelní práce v kroužku. Herecké složení se obměňuje jen v malé míře. Ukazuje se, že působení starších a mladé generace v jedné skupině není ideální. Nutno připomenout, že úroveň nesouvisí primárně s věkem, ale spíše s individuálním mentálním stavem. Následující kapitola přináší dva záznamy z pozorovaných lekcí. Na závěr je nabídnuto několik shrnujících poznámek k pozorováním.

6.1 Lekce dramatického kroužku

1. pozorování - pondělí 6. 11. 2017, 15 – 16,30 hodin

11 účastníků (4 ženy, 7 mužů), 2 lektoři, 1 asistentka

Nejprve se klienti postupně scházejí, probíhají zcela běžné přátelské rozhovory o práci a zážitcích, které je potkaly od minulého setkání, či organizační připomínky. Když někdo zazvoní, již přítomní jdou otevřít. Interakce probíhá i mezi klienty a paní ředitelkou. Herci se připravují na lekci dramatického kroužku.

1. fáze lekce – rozcvičení a naladění na práci (35 minut)

Na pozadí instrumentální a orientální reprodukované hudby se klienti rozvíčují od prstů nad hlavou přes postupné zapojování celého těla do výšky i do šířky. Následuje protažení hlavy, podobně jako v hodinách tělesné výchovy, ramen, žeber. Pánev je zapojována pohybem do osmičky, následuje procvičení chodidel a nohou. Celá fáze rozcvičení probíhá hromadně, každý klient se věnuje sám sobě na svém malém prostoru.

Poté se s protahováním klienti procházejí po prostoru a snaží se vnímat ostatní herce. Lektoři slovně instruuji, např. jsme v pralese, chodíme jako vojáci atp.

Hudba utichá, klienti si lehají na záda na zem a soustředí se na své dýchání, s výdechem vydávají zvuk. Do rytmu svého dechu pak zapojují i ruce, které zvedají

při nádechu. Lektoři jim říkají, ať si představí, že jsou loutkami a že je někdo tahá za provázek na ruce či na noze. Na závěr v horizontální poloze vyklepávají klienti z celého těla „mravence“, s tímto pohybem také vstávají.

Vytvoří dvojice, kdy jeden je odrazem svého spoluhráče v zrcadle, tzn. dělá co nejvěrněji vše, co činí předloha. Pohybují se společně volně po prostoru, mohou činit jakékoli pohyby, vše je opět podkresleno hudbou.

V poslední části rozcvičky utvoří hráči společný kruh, hudba už není zapotřebí. Dojde totiž k procvičení dechu a hlasu. Všichni se nejprve nadechují a vypouštějí s výdechem postupně hlásky s, š, z, ž, poté slabiky (kutulululu, ajajaj, ojoj, hophop, hiphip, haphap apod.). Společně pak recitují dříve naučené jazykolamy, které akcentují délku vokálů, dvojhlásky, skupiny souhlásek a další výslovnostní jevy. Jazykolamy jsou odříkávány různou hlasitostí.

Úplně na závěr dochází ke krátkému skupinovému cvičení, které nutí herce fungovat jako celek a vnímat sebe i ostatní. Hraje se v kruhu, skupina se musí dopočítat postupně čísla, které se rovná počtu účastníků. S vyřknutím čísla, které je na řadě, učiní hráč krok dopředu. Pokud se k číslu přihlásí dva či více lidí současně, jdou zpět a na dané číslo se čeká znovu. Když se hráči čistě dopracují požadovaného čísla, následuje odpočítávání k nule na stejném principu.

2. fáze lekce – divadelní práce, zkoušení představení (45 minut)

Nejprve dochází k osvěžení a rekapitulaci toho, co již herci nazkoušené mají. Na novém představení se pracuje od září 2017. Inscenace tematizuje průběh celého roku, jsou demonstrovány jednotlivé měsíce na základě typických charakteristik, svátků či pranostik daných období. Bodový scénář v této fázi přípravy vypadá následovně.

Leden 1 – bruslení na ledě

Únor – svátek sv. Valentýna

Březen – Mezinárodní den žen (předávání stužek)

Duben – svátek sv. Jiří, přeskokování ohňů, čarování

Květen – květy, mažoretky, armáda míru

Červen – konec školního roku (vysvědčení)

Červenec – koupání

Srpen – ostření kosy a kosení pole

Září – zpátky do školy, svátek sv. Václava

Říjen – jeleni v říji (střelba - hon)

Listopad – opadávání stromů, dušičky, 17. listopad (cinkání klíči)

Prosinec – Vánoce (strojení stromečku, rozdávání dárků)

Leden 2 – bruslení, Tři králů



Obr. 2: Je t'aime. Sv. Valentýn - herci vytvářejí ze svých dlaní srdce, zády k divákům. (Zdroj – soukromý archiv Studia Oáza.)

Po rekapitulaci lektoři určují „problémová místa“, ke kterým se vracují a režijně pomáhají hercům lépe a uvěřitelněji zvládnout danou situaci. Jedná se např. o usedání do lavic ve škole. Tato činnost vyžaduje přesnost, protože herci hrají bez rekvizit, musejí si zafixovat

své místo v imaginární třídě. Usedání do lavic je zkoušeno opakovaně. Podobně problémovým místem, které vyžadovalo zpřesnění pohybů, byl květnový průvod mažorettek.

Nový přínos představení v této lekci má spočívat v přidání recitovaných pranostik do hraných akcí jednotlivých měsíců. Některé měsíce jsou tedy zkoušeny znovu a lektoři hledají vhodné místo pro umístění pranostiky. Herci podle pokynů vzápětí akci zkoušejí. Lektoři přidávají režisérské připomínky, snaží se nabádat herce k čištění a jasnosti prováděných akcí, příp. přidávají nové detaily, které je napadají.

Jednotka je slovně ukončena lektory: „Tak pokračování příště.“ Klienti se v živém hovoru rozcházejí, přezouvají se, převlékají a postupně se loučí a odcházejí. Pro některé klienty přicházejí příbuzní, jiní čekají na následující kroužek. Paní ředitelka se s každým osobně loučí.

2. pozorování - pondělí 20. 11. 2017, 15 – 16,30 hodin

12 účastníků (5 žen, 7 mužů), 2 lektoři, 1 asistentka

1. fáze lekce – rozcvičení a naladění na práci (35 minut)

Na pozadí hudby a na jednom místě klienti nechávají tančit své ruce nad hlavou. Potom roztahují tělo do šířky a natahují do výšky. Podle pokynů lektorů pak tančí hlava, přidávají se ramena, hrudník, pánev, kyčle, nohy. Lektoři zdůrazňují, aby nikdo nezapomínal na žádný kloub ve svém těle.

Herci přecházejí pomalu do prostoru. Když někoho potkají, reagují na něj pohledem do očí. Lektoři vytleskávají rytmus chůze. Herci se musejí stále pohybovat. Rychlostní stupně jsou různé, někdy je rytmus velmi pomalý, jindy velice rychlý. V takovém případě připomíná pohyb herců cupitání.

Po pohybu v prostoru si herci lehají na záda na zem a snaží se dýchat celým svým tělem. Poté dělají z úst píst, kterým upouštějí vzduch. Nikdo by dech neměl zadržovat, jde o plynulý přechod s nádechem ve výdechu. Do rytmu dechu přidávají končetiny, nejprve ruce, pak i nohy. S nádechem směřují končetiny vzhůru, s výdechem se pokládají na zem. Klienti následně zatínají všechny klouby, vytvářejí tedy maximální napětí v těle, které vzápětí

uvolňují povolením všech kloubů. Lektori navozují představu, že se leží na špendlíkách, a herci jsou podníceni k pohybu, který této představě odpovídá.

Herci se zvedají do sedu a mají povolené nohy. Několikrát za sebou je střídavě propínají ve špičkách a uvolňují. Ve stejné poloze dochází i k protažení ramen a páteře.

Herci si stoupají a vytvářejí kruh. Společně po vzoru lektorů dýchají a s výdechem syčí (hlásky s, š, z, ž, č). Poté se rozmlouvají a recitují jazykolamy.

2. fáze lekce – divadelní práce, zkoušení představení (50 minut)

Nejprve dochází k rozpomínání se na jednotlivé pranostiky, které jsou v inscenaci zatím použity. Skupina si společně za pomoci lektorů vysvětluje, co jednotlivé pranostiky znamenají.

Po osvětlení významu se herci dávají do akce a jednotlivé pranostiky přidávají podle pokynů lektorů do scén připravované inscenace. Problémová místa a nové nápady jsou zkoušeny opakovaně, aby došlo k fixaci.

Hodina je zakončena lektory, skupina se pomalu rozchází.

6.2 Poznámky k průběhu lekcí

Struktura lekce sleduje zcela jasné cíle. Klienti se musejí nejprve uvolnit, procvičit a rozehrát, uvědomit si sami sebe, potom i ostatní. První fáze hodiny má logickou posloupnost. Začíná se od procvičování všech částí těla. Tato část bývá v dramatické lekci přítomna v menší či větší míře vždy, u mentální postižených je však přímo nezbytná. Práce s vlastním tělem od drobných pohybů přes větší až k pohybu v prostoru slouží k potřebnému vědomí vlastních tělesných prostředků a možností.

Klienti začínají rozcvičku nejprve v osobním prostoru, „ve své bublině“. Mají příležitost být chvíli jen sami se sebou a svým tělem. Teprve poté se mohou pouštět do interakcí s ostatními spoluhráči a vydat se do prostoru. Po procvičení těla se nezapomíná ani na dech a hlas. Všechny kroky úvodní rozcvičky vedou k tomu, aby si klienti uvědomili všechny tolik potřebné prostředky, kterými herec disponuje, a aby je pak dokázali lépe a vědomě užívat. Zároveň dochází ke zklidnění, koncentraci a otevření vlastní imaginace.

Závěrem rozcvičky pak bývá napojení sebe na ostatní a nastartování skupinového citění a dynamiky. Obojí je potřebné pro práci na společném představení.

Úloha lektorů spočívá v podněcování k akci (zvláště když se práce „zasekne“), v motivování k lepším výkonům i v kontrole a pomoci hercům. Občas musejí lektori prokázat velkou míru trpělivosti, např. když potřebují, aby se někdo někam přesně postavil, a ono to vyžaduje několikeré opakování. Některé herce je třeba také pobízet k akci, když se jim příliš nechce se zapojit. Komunikace mezi lektory a herci nevykazuje žádné zvláštní znaky ve srovnání s fungováním běžné skupiny dramatického kroužku. Lektori přistupují k hercům rovnocenně. Komunikace je obousměrná, občas ale nastanou u některých herců situace, kdy je třeba vícekrát opakovat či konkretizovat režijní zadání. To ovšem jistě nenastává pouze u herců s mentálním postižením.

Atmosféra v lekci je velmi příjemná a tvůrčí, otevřená rovněž nápadům z řad klientů. Společná práce je většinou spíše tvůrčím dialogem mezi herci a lektory. Názorně se to projevuje např. při rozpomínání se na to, jak byla daná scéna vymyšlena minule. Nastanou ale samozřejmě okamžiky, kdy je třeba zapojit direktivní režijní a pedagogickou složku, např. při usměrňování kázně či odblokování „záseků“ ze strany klientů.



Obr. 3: Hop přes oheň! Dubnové čarodějnice v podání herců na zkoušce. Lektorka povzbuzuje. (Zdroj – soukromý archiv Studia Oáza.)

Hudba v lekci funguje jako uvolňující prvek, zároveň nenuceně pomáhá klientům zapojit se do pohybu. Upřímný smích není ničím výjimečným. Práce v kroužku posiluje také vazby ve skupině. Klienti si navzájem pomáhají a radí. Mentálně schopnější se přirozeně ujímají těch slabších. Motivace dosáhnout cíle – vytvoření pěkného představení – se zdá být vysoká.

K názornějšímu vysvětlení využívají lektoři připodobňování – „dělejte to, jako když...“ Tento princip se ukazuje jako funkční, klientům je přiblížena požadovaná akce, zároveň dochází k rozvoji jejich abstraktního i konkrétního myšlení, propojují si významy z běžného života s jevištní akcí. Lektoři se ale nebojí ani občasných teoretických vsuvek, např. při hlasové rozcvičce si povídali o tom, jaký je rozdíl v produkci hlásky z a s („Jak děláte z a jak s?“).

V kroužku je nastaveno bezpečné klima, které umožňuje klientům neúčastnit se některých činností, pokud se na to aktuálně necítí. Mohou stát chvíli stranou, pak se znovu zapojit. Tento problém nastává spíše u klientů s těžším mentálním postižením.

7. Rozhovory s herci a lektory ve Studiu Oáza

V následující kapitole jsou představeny rozhovory s aktéry tvůrčího procesu – herci a lektory. Na konci každého rozhovoru je uvedeno jeho krátké shrnutí.

7.1 Rozhovor s herci

Rozhovor proběhl před začátkem první navštívené lekce (6. 11. 2017) v prostorách Oázy.

Jak dlouho chodíte do Oázy?

Dana: Asi čtyřicet let.

Martin: Taky to samý.

Dana: No, Martin přišel nějak na Vánoce, nebo tak nějak, a já po Novém roce.

Proč jste si vybrali zrovna dramaťák?

Martin: Dramaťák jsme si vybrali, protože nás to baví. Chceme vystupovat před obecností, že nám to dělá teda ohromnou radost. Jinak bysme to nedělali.

Dana: Mně taky.

Navštěvujete v Oáze ještě jiný kroužek?

Dana: Chodím na pět kroužků. Já toho mám nejvíc. Chodím na dramaťák, počítače, hudebka, flétna a němčina.

Martin: Já chodím na němčinu, dramaťák, hudebku a ty počítače. Takže já mám čtyři.

Co teď zkoušíte v dramatickém kroužku?

Martin: Nové představení od ledna do prosince, měsíce a na tom měsíci vždycky něco takovýho.. Jak běží rok prostě.

Je to podle nějakého scénáře, nebo si to vymýšlíte sami?

Dana: Ti lektori.

Martin: Lektoři to vedou, takže ti nám dají, co máme dělat, a my to děláme podle nich, takže oni nás k tomu vlastně vedou. Podle nich děláme to, co oni chtějí.

Co děláte mimo Oázu?

Dana: Každý máme svůj byt a my se střídáme tady s kolegou. Jdeme domů, nebo ke kamarádům.

Martin: My chodíme do práce, kdybysme nechodili do práce, tak ty kroužky bysme nemohli zaplatit a nemohli bysme sem chodit.

Dana: Do práce chodíme na čtyři hodiny a děláme telefonní spojovatele.

Martin: V Akademii věd v Dejvicích

Dana: My se už známe přes čtyřicet let. Já jsem v důchodu, tak bych nemusela dělat, ale dělám dál, protože jinak bych nemohla žít jenom z důchodu.

Martin: Bysme to nemohli dělat. Protože bez práce nejsou koláče, žejo. Oni mi sebrali legitimaci ZTP, na kterou mám nárok, a nejsem schopen ji dostat zpátky. Oni se domnívají, že...

Dana: Zejtra jdu pro papíry a podáme to znova.

Co se Vám v Oáze nejvíc líbí? Kvůli čemu tady jste tak dlouho?

Dana: Je tady dobrá společnost, neříkám, že se sneseme se všema, ale jako dobrá. A Marcelka to dělá dobře. Dělala to Olinka Kurcová a teď to vede Marcelka. Olinka je starší, tak to předala mladším.

Martin: Je tu dobrá parta a ještě se něco naučíme.

Dana a Martin: A můžeme vystupovat před obecnstvem, před diváky.

Obecnstvo vám většinou hodně tleská?

Martin: Ano.

Dana: Máme radost.

Z rozhovoru vyplývá, že mnozí klienti Oázy navštěvují více kroužků, zároveň chodí i pár desítek let bez přestávky, takže můžeme říci, že v Oáze doslova stárnou. Už si nedokážou představit život bez Oázou nabízených kroužků a společných aktivit. Potřeba seberealizace silně vystupuje do popředí, o čemž svědčí nejen množství času stráveného v kroužcích, ale i rozmanitost navštěvovaných aktivit. Mentálně postižení chtějí žít běžný život. Jsou si do značné míry vědomi, samozřejmě v závislosti na stupni postižení, odpovědnosti, kterou za své fungování mají. Vědí, že pokud nebudou chodit do práce, nebudou moci platit kroužky a další potřebné věci. Řeší podobné problémy jako většinová populace – finance, administrativu, náplň pracovního i volného času, vztahy atp.

Společenství klientů v Oáze je reflektováno jako každá jiná skupina, kde se scházejí různé povahy. Není možné se snést či se sprátelit s každým, důležitá je ale atmosféra všeobecného přijetí, která rozhodně v Oáze panuje, i proto to tady mají klienti rádi. Zdejší činnost je navíc baví. Silnou a klienty touženou emoci je ocenění a přijetí od přátel a veřejnosti formou potlesku či pochvalného slova. Můžeme říci, že jde o jeden z hnacích motorů jejich divadelní činnosti.

7.2 Rozhovor s lektory

Rozhovor proběhl po skončení druhé navštívené lekce (20. 11. 2017) v prostorách Oázy. Odpovídal lektor Pavel Soper, zapojila se i ředitelka Studia Oáza Marcela Lorencová.

Jaký máte pocit z dnešní hodiny? Byla stejná jako obvykle, nebo byla v něčem jiná?

Pavel: Dnešní hodina byla v podstatě stejná jako obvykle, akorát se nás tam sešlo nezvykle hodně. Protože je vždycky taková situace, když se potom jako sejdeme, tak zjistíme, že teďko poslední dobou se hodně střídají a vždycky jich tam je jenom část ansámblu. Takže když se sejdou všichni, tak někdo si pamatuje něco jiného. Dát to dohromady je takové komplikovanější. A jinak, co se týče pocitu, myslím si, že byli dneska docela v pohodě. Ono se to vždycky řídí podle toho, jak je venku tlak, jak jsou na tom všichni jako fyzicky a psychicky, občas tam všichni usínáme a umíráme, dneska mi přišlo, že na to, kolik jich bylo, tak až na výjimky se celkem byli schopný docela dobře soustředit, i ty nové věci docela chytali.

Jak dlouho tady působíte a jaké jsou Vaše zkušenosti z oboru?

Pavel: Já osobně to dělám, tak od roku 98, nebo 99 nejpozději, to znamená 18 let třeba, jsem v Oáze, myslím. Já jsem se k tomu dostal takhle podobně, protože já jsem dělal sociologii a psal jsem o tom nějaký práce, protože jsem se seznámil, potkal jsem se v jednom baráku s takovejma různějma lidma a jedním z nich byla Heda Čechová, která mě sem přivedla, protože zrovna sháněla nějakýho asistenta, kterej by to dělal s ní, a že jí někdo odcházel, takže já jsem tady byl, jako že jsem si pozoroval a dělal si nějaký poznámky. Ale protože jsem vždycky dělal dramatařák a i jsem učil dramatařák těsně před tím, jako takový spíš záskok v Brandýse za kamarádku, která dodělávala nějaký státnice. Protože jsem vždycky v rámci nějakých dramatařáků fungoval, tak jsem chvíli učil normální děti.. No, nebyly moc normální... Pak jsem sem přišel, a jak jsem tady chvíli fungoval, tak jsem byl asistent. Rok potom se Heda odstěhovala do Německa, takže to na mě zbylo. Byl jsem tady chvíli úplně sám a pak začali chodit nějakí pomocníci.

A s Kateřinou Tichou spolupracujete jak dlouho?

Pavel: S Káčou to děláme taky už dlouho. Z dvojic jsme my dva spolu zdaleka nejdýl. S Hedou jsme dělali tak dva tři roky, než odešla do toho Německa, a pak s Alexandrou asi taky dva roky.

Jak probíhá výběr tématu a materiálu pro tvorbu představení?

Pavel: Většinu těch věcí vybrala Katka, protože ona v tom týmu je ten tvůrčí element, ona má vždycky poměrně jasnou představu a já se jí snažím do toho moc nezasahovat a samozřejmě spolu komunikujeme. Spíš bych řekl, že témata přicházejí samy, tak jako náhodou. Vždycky se něco, když to takhle vezmu zpětně. No tak třeba, když jsme dělali Charmse a Leacocka, tak s tím jsem přišel já, protože krásně fungují tyhle věci dohromady. S Milou sedmi loupežníků vlastně taky, ale to bylo protože, tím že jsem učil dramatařák s dětma, postupně jsem si vzpomínal na věci, který jsem si myslel, že by mohly fungovat. A docela mě bavilo to předělávat jakoby pro potřeby tohoto souboru, kterej je specifickej, takže některý jsem přinesl já a něco teda Katka. Upřímně řečeno, už si nepamatuju, jak jsme... Ale říkám, my se snažíme dělat věci, který nejsou úplně zakonzervovaný, že by se učili nazpaměť nějakou hru. Myslím si, že je pro ně hodně důležitý, což málo zažívají, učit se nějaké improvizaci, spontánnosti, takže to v tom procesu upřednostňujeme, z čehož teda vyplývá, že spousta těch věcí vzniká za pochodu. To myslím, že bylo tomuhle souboru vlastní od začátku. Byť jsme

dělali témata, který jsou jakoby pevný, třeba Milá sedmi loupežníků nebo ta Kytice, tak vlastně to, co z toho vybereme, vytáhneme, to jsou spíš takový pocity, spíš z toho vzít tu náladu a směr toho, kam to ubírat, tu atmosféru, ale jestli tam dáme tuhle část, nebo tuhle.. Samozřejmě nějaký texty tam jsou, třeba ta Milá sedmi loupežníků. Pak máme ještě takovou úchylku, že my děláme takový nečekaně vážný témata, třeba horory a detektivky jsme dělali.



Obr. 4: Listí opadává. Herci vytvářejí ze svého těla stromy. Lektori pomáhají předváděním i slovně. (Zdroj – soukromý archiv Studia Oáza.)

Co se týká divadelních žánrů, kombinujete různé?

Pavel: Kombinujeme je. Ale samozřejmě se taky vychází z jejich schopností. Ono mluvené slovo je u někoho problém, ale nemusí být problém, pokud se použije správným způsobem, pokud je to spíš recitace. Nebo třeba nevdí, když tomu není úplně dokonale rozumět. Anebo použijeme to, že má mluvený slovo ten, kdo s tím problém nemá, a pak to zkombinujeme. Myslím si, že se snažíme využít, aby každý využil ty výrazové prostředky, který jsou pro něj nejpřístupnější, ale zároveň aby ho to nějakým způsobem někam posouvalo. To znamená, ne že tomu nejde nic, špatně mluví, tak nebude mluvit, to zas ne. Někdy to krásně hraje, třeba Dimko nemluví dobře, ale zase někdy ten jeho projev je velmi zajímavější. Myslím si, že se nesnažíme překonávat zvláštnosti, ale spíš je využít. O tom to divadlo je.

Na počátku zkoušení aktuálního představení byl nějaký text, nebo jste šli od tématu přes scénky?

Pavel: Tohle je asi nejvolnější tvar, jaký jsme zatím měli. Na začátku je jen myšlenka cyklu, toho roku, nějak se to upravovalo, pracujeme s tím cyklem, takže uvidíme, jak to dopadne. Musím říct, že jsme to mívali jasnější tím, že jsme měli text.

Marcela: Jasnější a rychlejší, tvořilo se to rychleji a snáz, ale je to daný tím, že stárnou, že mají spoustu zdravotních komplikací a hodně se to střídalo a málo hodin po sobě. Kdyby dali třeba šest osm hodin za sebou takhle v plný sestavě, tak se udělá daleko víc. Je to třeba jednou za šest týdnů nebo za měsíc. Ty zbylé týdny chodí různé skupiny a to jádro, třeba těch pět šest lidí chodí pravidelně, ale to je pak málo. Ještě co mě napadá, že často ti, kteří jsou řečově více vybavený a s nějakým lehčím stupněm postižení, tak mají zase samozřejmě daleko větší zábrany, čekají na to, co jim kdo řekne nebo co mají jak udělat. Kdežto ty lidi, kteří mají větší stupeň postižení, tak víc jdou do sebe a je to autentičtější a na ty diváky to působí líp, než teda někdo, kdo se to jakoby učí tu roli klasicky. Kdo k tomu přistupuje klasicky. To jenom k tomu, že každý může hrát, že to souvisí s tím stupněm toho postižení.

Pavel: To určitě, je pravda třeba s tím stárnutím, my máme teď problém, krom toho, že je to časově náročný, že mám pocit, že třeba Franta, takový starší downnik, už jako neslyší. Přijde mi, že fakt neslyší, člověk musí přijít až k němu a několikrát mu to zopakovat. U něj je, což je trošičku problém v procesu tvoření, že jede jen po povrchu, když si ostatní naše zadání přeberou a udělají si to po svém, to je v pohodě, ale on se chytá těch ostatních, co dělají, ale vůbec neslyší, co jsme říkali. Neslyšel žádný zadání.

Mají lekce pevně danou strukturu?

Pavel: Ta struktura je rozdělená na rozcvičení. Já to moc neměním. Já jsem se o to snažil, ale upřímně řečeno, pro to, aby se nějak rozjeli, aby začali fungovat, tak je skoro lepší to dělat poměrně jakoby furt stejně. Protože tam nejde o to něco tvořit, občas do toho něco dáváme, není to tak, že bychom to omílali dokola. Ale já vždycky vymyslím nějaký nový cvičení, ale musím počítat s tím, že jim to musím vysvětlit, když je to nějaká modifikace drobná, tak to nevádí, ale u některý věci se tomu člověk musí věnovat nějaký čas, než se to vysvětlí. Pak se to zase zařadí a nějakou dobu to děláme a tak. Ale víceméně to, že se mají uvolnit, nějakou pohybovku, pak že následuje nějaká trochu relaxace, což je na té zemi, a pak že je nějaký rozmluvení a pak se jde hrát, to je víceméně stejný.

Mají klienti nějak rozdělenou práci a s tím spojenou zodpovědnost v souboru?

Pavel: Rozdělené to úplně nemáme. Oni se spíš hlídají navzájem, což je daný, a myslím si, že funguje dobře, že oni samozřejmě taky vnímají, že každý z nich má jiný stupeň toho postižení, že nejsou vyrovnaný. V rámci jednotlivých scén oni vědí, že se mají postarat o to, aby Dimko stál tady, aby si pomáhali. V rámci tohoto ti, co jsou schopní to pobrat, je na ně spoleh, že to dovedou, tak to udělají. Samozřejmě pokud je tam potřeba nějaká operace s nějakou rekvizitou, těch zas tak moc nepoužíváme, ale pokud je tam něco technickýho, co by měli udělat, tak to dáváme těm, u kterých víme, že to zvládnou. Ale že bychom to přímo.. Tak máme Marka, který furt píše nějaký scénáře a tak, ale to je jiná kapitola.

Jak probíhá rozdělení rolí?

Pavel: Pokud oni mají něco, že se jim vysloveně líbí, někdy řekneme, že jo, že to takhle bude. Jinak to vyplývá ze zkoušek.

Scénografická stránka představení je čistě ve Vaší režii?

Pavel: Ano.

Jak přijímají herci zpětnou vazbu ke svým výkonům?

Pavel: Většinou dobře, drtivá většina z nich se snaží. Ne vždycky se to podaří, někdy jsou ty požadavky na ně moc těžký. Jsou samozřejmě výjimky. Pavlík⁹ je takovej klasickej příklad, ten chce být hodně v centru pozornosti, má tendenci si prosazovat svoje.

Marcela: Pavlíka je potřeba přesně držet v mezích. Vážně a tvrdě.

Pavel: To se samozřejmě projevuje tím, jak reaguje na nějaký připomínky, že někdo bude něco jinýho. Takové striktní odmítnutí – ne, já budu dělat tohle. Pak je potřeba být tvrdý a nekompromisní, nepřipustit dohady. Když někdo má pocit, že by něco chtěl dělat a nechce se mu, tak to je normální, ale u něj je to většinou tak, že on říká, já chci tohle.

Marcela: Řekne, že odchází. Ti downici jsou takoví dramatici všichni. Buď fingujou epileptickej záchvat velmi často, prostě rádi jsou středem pozornosti. Nebo Pavlík má scénu odcházecí, teda nereagující, sedí, kouká a absolutně nereaguje.

⁹ O dvou hercích dramatického kroužku – Pavlovi a Tadeášovi – je možné se dočíst v publikaci Olgy Struskové *O čem se nemluví*. Jedná se o sborník příběhů mladých lidí s Downovým syndromem. Pavel se v rozhovoru obsaženém v této publikaci zmiňuje i o Studiu Oáza a říká, že „to tam má nejradši“.

Pavel: Občas Dimko má tendenci, ten to nakonec udělá potom. U Dimka je problém, jak se špatně vyjadřuje, tak chce něco říct, on je teda chytrej jak vopice, než to sdělí, tak to trvá dlouho. Než já tý jeho česko-ruštině s tou jeho dikcí porozumím, tak to chvíli trvá. On je takovej umanutej. On nakonec udělá to, co má udělat. Ale když mu změním roli z nějaké, kterou chtěl hrát, tak to máme každou hodinu, třeba měsíc. Víme, že uprostřed přijde a chce vysvětlení. Já dělám ještě dramaťák s dětmi, oproti tomu, oni jsou zlatý. Jsou strašně snaživý. Nějak je chytit a k něčemu je získat je snazší, mají větší motivaci.

Marcela: Promítají se do toho povahy každýho, tak jako vždycky u každý skupiny, která dohromady něco tvoří.

Jaký je cílový divák představení?

Pavel: Pravidelně to hrajem Na Prádle, snažíme se pozvat co největší spektrum lidí, ale většinou tam přijdou rodiče, známí, kamarádi, naši kamarádi. Ale většinou je to přes někoho to publikum. Pak druhý, což je supr, už několikátý rok to hrajeme v Roudnici, jsme navázali takové přátelství s Galerií moderního umění, tam je hrozně fajn paní ředitelka. Oni tam dělají různé kulturní pořady, nějak si nás oblíbili. Je to specifická skupina lidí, kteří do té galerie chodí na kulturní představení, takže jsou celkem naladěni na něco speciálního a jsou hrozně milý. Na druhou stranu je to cizí publikum, tam ti rodiče neprijedou, tam to hrajou před úplně cizím publikem, takže to je supr. Pokud máme nějakou možnost, tak to děláme rádi, protože oni to potřebují jako prase drbání, aby to hráli před cizím publikem. Je jich hodně a jsou pořád na nějakých horách, v lázních, takže když dáme dohromady dva termíny za rok, tak jsme rádi. Skoro raději hraju před cizím publikem.

V čem je neznámé publikum pro ně tak jiné?

Pavel: Oni už po tý době vědí, že ten potlesk nedostanou zadarmo. Když je to takové interní oázovské, je to jiné. V tý Roudnici, tam jsou kulturní lidi a oni čekají, co bude. I pro rodiče je samozřejmě překvapením vidět to finální představení. Ale na nějaké přehlídce jsou celou dobu, vidí představení před a po, vidí, že ty představení jsou taky dobrý, vidí se v té řadě. Není zaměřený večer jen na ně, oni musejí tam něco předvést a zaujmout ty lidi, který jinak můžou jít na pivo a na párek. Pak ještě jedna věc, když se někam vyrazí, je to pro ně trochu team building, oni mají mezi sebou trochu ponorkový nemoce, protože se znají a chodí sem do kroužků už dlouho. Čím je to náročnější, tím to má pro ně větší smysl.

V čem je pro klienty divadelní práce přínosná a prospěšná?

Pavel: Oni musejí přicházet s iniciativou a improvizovat. V běžném životě mají totiž všechno nalinkovaný a oni zabředávají do stereotypu. On je pro ně na jednu stranu ochranný a potřebný, na druhou stranu je trochu svazuje. Tohle pro ně může být trochu osvobozující. Všechny umělecké, kreativní aktivity překračují tenhle horizont každodennosti. Rozvíjí je to, jako každého rozvíjí umění. Se vším všudy, každý to má asi v něčem jiným, někdo už od začátku je oprsklej jak vopice a spíš získává kázeň, někdo naopak, třeba Terezka na začátku byla úplně nesmělá. Myslím si, že je to dost individuální. Ta společná práce za nějakým cílem je někam posune. Nemyslím si, že by to bylo specifický pro mentální postižení. Já je nevidím jako specifický případy, mně přijde, že oni jsou fajn tím, že jsou vděčnější možná, že se líp a snáz získávají pro tu věc. Jinak jsou jako kdokoli jinej. Přijde mi, že by to prospělo každému.

Je nějaká skupina, pro kterou divadelní práce podle Vás vhodná není?

Pavel: Ta chuť nemusí být na začátku. Je k ní potřeba dojít. Nemá smysl to lámat přes koleno. Samozřejmě je spousta postižených, kteří jsou z povahy uzavření až autistický a dělá jim to ze začátku problémy. I pro ně to má určitě smysl, ale třeba je problém pracovat v takhle velkým kolektivu, že na ně není dost času, že by potřebovali individuálnější přístup. Nebo s tím mají tak dlouho problém, až sami řeknou, že to dělat nechtějí, a zaměří se na něco jiného. Neříkám, že by to pro ně nemělo smysl, ale to úsilí, které by museli vynaložit, je lepší dát do něčeho jiného. Když se tam ta chuť najde, jako třeba u Terezky, u které jsou hodiny, kdy se většinu času někde schovává, pak jsou prostě hodiny, kdy chce tvořit, přihlásí se a jde tam první. Není to vždycky úplně k věci, ale to se zvládá. Je skvělý, že i když z nich někdy kvetu, třeba když jsme na soustředění a oni se různě pomlouvají a hádají a je to s nimi dost k nevydržení, dokážou spolu stále tvořit. Hladina intelektu je hodně různá. Terezka je opravdu někde jinde než Věruška. Věruška má nějaký lehký postižení a zvládne tisíc věcí. Ale dá se to spojit a oni to ochotně dělají a Věruška ráda pomůže, podpoří tu Terezku, počká na ní. Vznikají tam přirozeně jejich úkoly.



Obr. 5 a 6: Na soustředění se může zkoušet i venku a v jiném prostředí, což oživí tvůrčí proces.
(Zdroj – webové stránky Studia Oáza.)

Vy vedete i skupinu běžných dětí. Jaké vidíte největší rozdíly mezi prací s lidmi s mentálním postižením a se zdravou populací?

Pavel: Asi už jsme o tom mluvili. Je snazší tyhle lidi získat pro práci, jsou motivovanější a zodpovědnější. Dneska ty děti jsou rozlitaný, mají spoustu aktivit, neváží si toho tolik. Vztah k lektorovi je taky jinej. S dětmi mám problém s autoritou, nemám zapotřebí na ně řvát, radši ať tam nechodí, když je člověk musí do něčeho tlačit. Takže ochota se soustředit

na práci a dělat. Potom když se do toho zapojí, ty děcka pokračují rychleji. Tady se musí počítat s nějakým vývojem, ve smyslu věku, stárnutí tam hraje roli.

Marcela: Obrovskou. Ten dramatař šlapal úplně jinak před pěti lety.

Pavel: Zvláště u downiků, ten faktor tam je. Musíme se tomu nějak přizpůsobovat. U těch dětí tohle není problém. U dospělých je to něco jiného, tam je problém, že na to nemají čas. Dělán ochotnické divadlo a dospělí mají všichni důležitý zaměstnání a občas je těžký je přesvědčit, že když něco dělám, tak musím tak, aby to mělo nějaký význam a smysl. Tady mají sice taky nějakou práci, ale víc si toho váží.

Dává Vám práce tady smysl?

Pavel: Dává mi určitě smysl. Ne že by nebyly hodiny, kdy bych neodcházel vyčerpaný, ale dlouhodobě určitě. Člověk se musí na to rychle přeorientovat a soustředit se, což je někdy jednodušší, někdy těžší.

Co považujete v této skupině za úspěch?

Pavel: Když se realizuje představení. Někdy jsou malé úspěchy, když někdo udělá něco, co jsem ho nikdy neviděl dělat, že se někam posune. Hned i ta hodina je taková veselejší.

Vedoucí dramatického kroužku jsou zkušené lidé, kteří vzhledem k širokému spektru pracovních i volnočasových aktivit a jejich cílových skupin mohou porovnat působení mentálně postižených s běžnou populací. Ukazuje se, že klienti studia jsou více motivovaní, vděčnější a snaživější než skupiny běžných herců, porovnávalo bylo zvláště, ale nejenom, s dětskými soubory. Mentálně postižení herci však fungují jako běžná volnočasová skupina, najdou se v ní různé lidské povahy, nejsou v tomto ohledu nijak specifictí. Někteří na sebe strhávají pozornost, jiní čekají, co udělají ostatní, další se snaží být aktivní a přispívat k celku. Mnohdy to souvisí i se stupněm a druhem postižení.

Divadelní náměty ale nelze úplně slepě přebírat od běžných hereckých skupin, je třeba je přizpůsobit specifickým potřebám tohoto souboru. Volba žánrů a tvůrčích přístupů vychází ze schopností herců, je ale žádoucí nastavovat klientům přiměřeně náročné výzvy a variovat způsoby práce, balancovat mezi výzvami a komfortem herců tak, aby se posouvali a zároveň se cítili dobře. S mluveným slovem mají někteří potíže, to ale neznamená, že se mají mluvenému slovu vyhýbat. Jde jen o to promyslet, jakým způsobem se budou vyjadřovat, aby

to bylo funkční. Každý má určitý potenciál, s kterým je žádoucí pracovat. Individuální zvláštnosti, které s sebou nese mentální retardace, nelze potlačit, proto je lepší je vhodně využít. Paradoxem je, že těžší mentální postižení může znamenat větší spontaneitu. Ti, kteří naproti tomu dobře ovládají např. mluvenou řeč, mohou mít větší zábrany v projevu. Za problematiku sledávají lektori stárnutí herců a jejich zdravotní problémy, kterých s věkem přibývá. Je čím dál složitější scházet se pravidelně v plném počtu, což komplikuje kontinuální tvůrčí proces.

Struktura lekcí je v základu neměnná, neboť herci potřebují projít před samotným tvořením určitými iniciačními fázemi. Určitě tedy v první části lekce nechybí nějaké uvolnění, rozpočívání se, relaxace a rozmluvení. Očekávatelné schéma je bezpečné pro klienty, zároveň jsou pro nastartování těla i mysli úvodní cvičení potřebná. Nejde však o to držet se struktury otrocky. Občas se lektori snaží zařadit nové prvky, jejichž osvojení samozřejmě vyžaduje určitý čas.

Vedoucí skupiny mají k hercům osobní vztah, dobře každého znají, ví, v čem jsou jeho silné stránky a co mu naopak činí potíže. Vzájemné poznání může velmi usnadnit tvůrčí proces, lektor přichází s podněty, které nejsou pro skupinu nesplnitelné, a ví, komu a jak zadání uložit. Poznání však vyžaduje velké množství času i společně odvedené práce. V dramatickém kroužku v Oáze společně pracují aktuální lektori s herci už mnoho let, takže spolupráce funguje velmi dobře. Radostí pro lektora jsou jednak dokončená představení, ale i drobné krůčky pokroku u jednotlivých účastníků.

Mentálně postižení potřebují prostor, kde mohou, nebo spíše musí přicházet s vlastní iniciativou a improvizovat, volně a nespoutaně umělecky tvořit. Naplňuje se tím jejich veliká potřeba – vytržení ze stereotypu jejich nalinkovaného života, který jim na jednu stranu poskytuje bezpečí a jistotu, na druhou stranu je svazuje. Silná je také socializační složka navštěvovaných aktivit. Herci vnímají, že každý je na tom trochu jinak, že nejsou všichni na stejné mentální úrovni. Ze situací přirozeně vyplývají role herců nejen v představení, ale i ve skupině jako takové, např. schopnější pomáhají slabším. Každý z nich vnímá skupinu a svou pozici v ní.

Výrazným fenoménem, na který kladou důraz herci i lektori, je publikum, reální diváci nazkoušených představení. Bez intence předvedení před diváky nemá smysl vytvářet inscenaci. Lektori spatřují větší přínos pro herce v situacích, kdy hrají pro neznámé diváky (kamarády, rodiče atd.), pro opravdovou veřejnost. Pak je naplněn i integrační potenciál divadelní tvorby. Herci se musejí více snažit a zažívají potřebné emoce neopakovatelnosti

a odpovědnosti za výsledek. Pokud navíc vystupují na divadelní přehlídce mezi ostatními soubory, není pozornost diváků zaměřena pouze na ně a motivace sklídit potlesk je o to vyšší.

8. Premiéra představení *O slepičí krok*



Obr. 7: Plakát lákal k navštívení premiéry představení v Roudnici nad Labem.
(Zdroj – webové stránky Studia Oáza.)

Sobota 24. 2. 2018, Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem

10 herců, 2 lektori (jeden obsluhuje techniku, druhý komunikuje s diváky – přivítání, uvedení inscenace a poděkování), 1 asistentka

Délka představení činí 25 minut, jeviště a hlediště jsou ve stejné rovině, jeviště není vyvýšeno.

Konečný tvar inscenace se mírně posunul od stavu ze zkoušek z listopadu 2017.
Bodový scénář představení by tedy vypadal následovně.

Květen – květy, mažoretky, armáda míru

Červen – konec školního roku (vysvědčení)

Červenec – koupání

Srpen – ostření kosy a kosení pole

Září – zpátky do školy, svátek sv. Václava

Říjen – jeleni v říji (střelba - hon)

Listopad – opadávání stromů, dušičky, 17. listopad (cinkání klíči)

Prosinec – Vánoce (strojení stromečku, rozdávání dárků)

Leden - bruslení, Tři králů

Únor – svátek sv. Valentýna

Březen – Mezinárodní den žen (předávání stužek)

Duben – svátek sv. Jiří, přeskokování ohňů, čarování

Celý cyklus se opakuje ještě jednou.



Obr. 8: Vánoce přicházejí! Strojění stromečku a rozdávání dárků zůstalo v představení stejné jako na zkouškách.
(Zdroj – soukromý archiv Studia Oáza.)

Herci nepoužívají žádné reálné rekvizity ani kulisy, vše je imaginární. To na jednu stranu skýtá výhodu v tom, že se herci nemusejí o nic starat a pamatovat si, kde co odložili, na druhou stranu je takový přístup k divadelnímu prostoru a rekvizitám náročnější na přesnost herecké akce, aby divák porozuměl tomu, kde a co přesně se odehrává. Kostýmy jsou řešeny velmi jednoduše. Herci mají na sobě tmavé kalhoty a jednoduchá trička ve čtyřech barvách – tři jsou modrá, tři růžová, dvě žlutá a dvě zelená. Nabízí se interpretace zvolených kostýmů jako ilustrace čtyř ročních období, které se v roce, stejně jako měsíce, stále cyklicky opakují.

Vidíme, že celý rok je divákům představen dvakrát stejně. Má to nepochybně tu výhodu, že divák může vnímat něco na podruhé lépe a pochopit činnost herců více, pokud v prvním cyklu něco nepostřehl nebo si snad nevyložil uspokojivě.

Zvuková stopa vybraná na základě tematické souvislosti s jednotlivými akcemi, příp. přímo jako doplnění zvuku (např. ostření kosa) představuje velmi podstatnou součást inscenace. Slouží zároveň jako jasný signál pro herce. Díky hudbě nebo zvukům vědí, kdy mají změnit činnost či se dostat do určité pozice.

Analýza chování herců při představení ukazuje, že každý se snaží vypořádat s prezentací skupinové práce podle svých tělesných i mentálních možností, které jsou

rozličné. Dokazují to výrazové, mimické i pohybové schopnosti jednotlivých herců i míra a uvěřitelnost očního kontaktu s divákem. Někteří herci prožívají v určitých chvílích stav, který bychom mohli nazvat „fascinace divákem“, kdy jsou na pár vteřin paralyzováni vnímáním hlediště a vstup do jejich vlastní jevištní akce je tím mírně zpožděný.

Schopnější se opět viditelně ujímají vedení skupinových jevištních akcí, jsou pro pomalejší členy skupiny vodítkem, kterého se ti, kteří to potřebují, okamžitě chytají. Při mechanizaci činnosti na jevišti je opět zřetelný rozdíl ve schopnostech, každý dělá, čeho je osobně schopen. Nutno ale říci, že celek funguje dobře. Slovesný projev herců je problematický, na některých je znát velké úsilí, které musejí vynaložit, aby vyslovovali sdělení co nejsrozumitelněji. Rovněž tempo skupinové recitace kvůli individuálním rozdílnostem občas narušuje estetický zážitek ze sdělení. Neznamená to však, že by se sdělení k divákům nakonec nedostalo, jen musejí i diváci dávat větší pozor, aby pochopili, co se na jevišti říká.

Za zmínku stojí i jiné pojetí divadelního času a prostoru, než tomu bývá v běžných divadelních přestaveních. Jak bylo zmíněno výše, každý herec má trochu jiné tempo řeči i akce, různé výrazové a pohybové schopnosti i možnosti koncentrace. Představení se tedy odehrává pozvolna, přesuny jsou pomalejší, ale ne tolik, aby diváci přestali sledovat, co se na jevišti děje. Skupinová dynamika funguje dobře.

Při závěrečné děkovačce se herci usmívají, mají z potlesku upřímnou radost. Dostávají květinu a odcházejí.

9. Rozhovory s herci, lektory a diváky po premiéře

Rozhovory byly realizovány bezprostředně po skončené premiéře v prostorách roudnické Galerie moderního umění. Jednalo se o dva herce najednou a dva diváky samostatně. Lektorům (Pavlu Soprovi a Kateřině Tiché) se pokládaly otázky při sklizení reflektorů a techniky, rovněž ve dvojici. Za rozhovory následují jejich krátká shrnutí.

9.1 Rozhovor s herci

Jak se Vám dneska hrálo?

Martin: Perfektně se nám hrálo. Nás to baví, jinak bysme tohleto neudělali. Chceme prostě v tom dál pokračovat.

Marek: Mně se hrálo taky bezvadně a díky naší lektorce Kačce Tiché, naší režisérce, která nás dřela a dřela, aby to vypadalo tak, jak to vypadalo. Za to jí děkujeme.

Jaký jste měli pocit z diváků? Šli s vámi?

Martin: Měli bysme, dál bysme v tom pokračovali.

Marek: Přesně.

Jak probíhaly poslední dny příprav před premiérou?

Martin: Je to tedy velice náročné, protože nám to Katka připravila. Jen tak jsme se na to mohli připravit, díky ní se k tomu budeme rádi vracet. Budeme v tom pokračovat a budeme v tom hrát ještě odvetu v Praze, to samé představení, které jste viděli tady. Takže v tom Divadle Na Prádle, to je tam, jak je Oáza, tak za tou Oázou. Budeme to opakovat tohleto představení. To bude v červnu a ještě budeme pilovat, abysme to připravili tak, aby se to lidem v Praze opět teda líbilo.

Budete nějak měnit tvar?

Martin: To, co jste viděli dneska, to zůstane stejný. Budeme pilovat, ale nebudeme to měnit.

Marek: Taková poučka, ta platí nejen pro lékaře, herce i pro ostatní profese, se říká – pokud si myslíš, že se nemáš co dál učit a pilovat na sobě, tak se sbal a jdi od toho – tím se řídíme.

Martin: Budeme v tom pokračovat.

Marek: A zdokonalovat se.

Jste spokojeni se svými výkony?

Martin: Myslím, že jsou spokojeni podle mě všichni. Myslím si, že teda v žádném případě žádnéj problém. Myslím, že s námi lektoři byli spokojeni. A bude se v tom prostě pokračovat. Musí se tam chodit. Oba dva teda děláme. Takže protože děláme, zároveň pracujeme, tak můžeme zaplatit ty kroužky a můžeme v tomhleto dál pokračovat.

Marek: Já jsem taky spokojenej a ještě je potřeba na tom pilovat. Jak jsem řekl, ta poučka. Ale jsem rád, divadlo dělám už skoro přes dvacet let, tak to nepověsím na hřebík. Rád bych se zdokonaloval, i zpívat a tancovat.

Vy jste tady v Roudnici nehráli poprvé, je to tak?

Martin: My tady hrajeme každou chvíli a chceme v tom dál pokračovat.

V tomto prostoru se vám hraje dobře?

Martin: Hraje, pokaždý se nám tady hraje dobře. Akorát nás někdo upozornil, abysme neponičili ty obrazy, který jsou teda jako drahý. Jinak sem jezdíme pravidelně.

Co vám dalo zahrát si to před lidmi? V čem je to jiné než na zkouškách?

Martin: Je to jiný, že prostě lidi nám tleskají. My to máme rádi, protože nám to ocení, co vlastně dokážeme.

Marek: Co bych k tomu tak dodal. Něco jinýho je na zkušebně bez diváků, ale o to nejde. V tom prostoru, je to jinak než tam. Máme užší prostory, je to jinak, než je to tady. A musíme si zvykat na jiný prostředí, na jinej prostor apod.

Byli jste nervózní?

Martin: Ani vůbec teda ne. Protože si myslím, že když se tohleto dělá poctivě, tak ta lektorka je s námi velice spokojená, a když pravidelně někdo tam nechodí, tak s námi lektorka prostě nemůže počítat jako dál. My ji podporujeme, chceme, aby ta lektorka, co jste viděli, aby u nás prostě natrvalo zůstala. Bez ní bysme si to nedovedli představit.

Marek: Každý je někdy nervózní, ne jako klasická tréma v pravém slova smyslu, už to děláme nějaký pátek, máme zkušenosti. Ale každý máme nervozitu, abysme nevypadli nebo aby se do něčeho nestrčilo, tady z té technický stránky. Taky aby se to povedlo, Taková ta zdravá nervozita.

Kdy a jak proběhla generálka?

Martin a Marek: Dneska.

Martin: Než přišli diváci, tak jsme si to zkusili, aby ti diváci potom věděli, o co se totiž jako jedná, projde se to a tak dále.

Marek: Taková projížďčka.

Z odpovědí je zřetelná veliká vděčnost herců vůči režisérům (lektorům), úcta k jejich vedení a pozitivní vztah k nim. Herci hovořili o dalších reprízách, které jsou pro ně velkou motivací dále na představení usilovně pracovat. Vědomí odpovědnosti za další práci na sobě samém může vést k cílevědomosti a touze pokračovat, nepřerušit kontinuitu. Herci vědí, že je velký rozdíl mezi zkouškou a veřejným vystoupením. S výsledkem byli spokojeni, potlesk pro ně byl největší odměnou. Diváci tak dali najevo své ocenění jejich práce.

9.2 Rozhovor s lektory

Jak proběhla generálka?

Pavel: Dneska. No jo, dalo by se to tak říct. Tak ono, tohleto je ještě taková generálka, kdybychom to tak vzali.

Kateřina: Tak jednou jsme to tady sjeli celý.

Jste spokojeni s výsledkem?

Kateřina: Já tak ze sedmdesáti procent.

Pavel: Já jsem to zas tak moc neviděl, protože já tím, že jsem tam musel jako... (*obsluha techniky – pozn.*) Se svým výkonem tak na padesát a jejich jsem neviděl. Myslím si, že dokážou být soustředěnější.

Kateřina: Taky si myslím no, že to bylo o koncentraci.

Na představení se bude ještě pracovat, je to tak?

Pavel: V červnu bude Na Prádle.

Kateřina: Na tom, co jsme viděli, ne, ale budou do toho dodaný ještě další věci.

Budete s herci tento výkon nějak hodnotit, až se uvidíte na lekci?

Kateřina: Normálně je seřvu jako vždycky.

Pavel: (*smích*) Určitě, minimálně tím, že na tom chceme ještě pracovat, že to ještě není hotový, tak se musíme k tomu vrátit, tak si musíme říct, aby to bylo příště lepší, čeho se vyvarovat a tak.

Výsledná inscenace má nějakého cílového diváka?

Pavel a Kateřina: Ne.

Jak probíhala propagace?

Pavel: Částečně necháváme propagaci tady na galerii. My sem rádi jezdíme, protože mi přijde, že oni tady mají takovou svoji skupinu podporovatelů. Občas v rámci galerie dělají nějaký kulturní programy a jsou to takový sympatický lidi, který sem choděj na ty kulturní programy a vždycky pak přijdou i na nás. Vidám stejný tváře. Takže my tu propagaci necháváme na nich. Moc jsme nepředpokládali, že za námi přijedou lidi z Prahy, ale tady z okolí Roudnice, to je takový příjemný, že sem chodí.

Jednalo se o premiéru, tedy nervozita herců jistě hrála svou roli. Lektoři ale mluví hlavně o koncentraci, která nebyla při tomto uvedení taková, jaké jsou schopni a jaká je žádoucí. I oni si jsou samozřejmě vědomi dalších repríz, neukončenosti tvůrčího procesu po premiéře. Dojde ke společné reflexi, lektoři se budou s herci v lekcích k některým místům z představení vracet a vést je k tomu, aby na nich zapracovali. Režijní přístup k hercům je přátelský, ovšem také přísný a vyžadující, tak jako to bývá v oblasti běžného herectví.

9.3 Rozhovory s diváky

Odkud jste přijeli?

Divák 1: Z Prahy.

Divák 2: Z Prahy. Nejsme příbuzní herců, ale manželka pracovala dřív tady v Roudnici.

Jak se Vám představení líbilo?

Divák 1: Představení se mi velmi líbilo. Líbilo se mi zapálení herců. Vyřazovalo z nich, jak to nazvat... Nadšení z nich vyzařovalo. Bylo na nich vidět, jak to každý prožívá.

Divák 2: Moc se mi líbilo.

Bylo v představení něco, čemu jste ne zcela porozuměl?

Divák 1: Proč to hráli jeden a půl krát, dvakrát hráli Vánoce a končilo to Valentýnem. Ale vlastně se něco dalo lépe pochopit, když se to odehrálo podruhé. Některé pasáže jsem nepochopil přesně, co to znamená. Václav byl jasný, listopad taky. Pak jsem nepochopil po tom Valentýnu, co to bylo za fázi, mezitím jsem nepochopil, jestli to byly Velikonoce.

Divák 2: Myslím, že jsem všemu porozuměl, dětem jsem se to snažil interpretovat.

O čem představení bylo?

Divák 1: Téma bylo celý rok, jednotlivé události toho roku.

Divák 2: O roce. Byly tam jednotlivé měsíce a co se v nich odehrává.

Myslíte si, že mentálně postižení herci dali výslednému divadelnímu tvaru něco navíc, co by se v případě obsazení herců bez postižení ztratilo?

Divák 1: Myslím si, že určitě procítěnost. Ukázalo to, že i ty lidi s mentálním postižením jsou schopni něco nastudovat, a myslím, že to mělo lepší provedení, než kdyby to hráli normální herci.

Divák 2: Všiml jsem si velkých rozdílů mezi herci, jak jsou různorodí. Někteří měli téměř profesionální výkon. Silná byla hudební složka.

Bylo pro Vás v něčem jedinečné? Pokud ano, v čem?

Divák 1: Bylo to jedinečný v tom, jak to jednotliví herci prožívali jinak. Každý to prožíval jinak. Podle svých možností.

Divák 2: Těžko říct. Bylo to moc pěkné.

Diváci vyjadřovali pozitivní ohlasy na představení. Zvláště oceňovali procítěnost ze strany herců a jejich nepřehlédnutelné nadšení. Některá místa mohla být pro diváky nesrozumitelná. To se, nutno říct, děje i v běžném divadle. Určitě to ale není žádoucí, pokud chtějí tvůrci něco jasného sdělit. Došlo k reflektování velkých rozdílů mezi jednotlivými aktéry, přičemž každý to prožíval podle svých možností, i síly hudební a zvukové složky, bez které by představení do značné míry nemuselo být pochopeno. Celkově sklidili herci úspěch a byli velmi dobře přijati.

10. Shrnutí a diskuze

V souvislosti s proměňováním postojů české společnosti k osobám s mentálním postižením po roce 1989 vzniká mnoho iniciativ, které se zabývají jejich integrací do většinové společnosti, napomáhají zbavovat toto znevýhodnění jeho stigmatizace a nabízejí spektrum aktivit pro cílovou skupinu. Osoby s mentálním postižením touží po tom žít jako ostatní, stát je nemůže uzavírat do izolace, jako tomu bylo za minulého režimu, ale musí pomáhat spolu s rodinou a spoluobčany vhodně jejich integraci. Přínos je oboustranný, ze sdílení občanského a kulturního prostoru netěží pouze osoby s postižením, ale zcela jistě i většinová populace, neboť je konfrontována s novými přístupy a je nucena rozšiřovat své obzory a upravovat své vnímání odlišností nejrůznějšího druhu. Současná společnost přichází na to, že i lidé s postižením mají co nabídnout a že se o své schopnosti chtějí podělit a rozvíjet je.

Smysluplnost zájmových aktivit (nejen) pro danou cílovou skupinu dokazuje i tento výzkum. Odborná teatroterapeutická literatura hovoří o silném integrativním charakteru terapie. Přiblížení konkrétního teatroterapeutického procesu od zkoušek po premiéru tento rys bezpečně potvrdilo. Ukázalo se, že vystupování před lidmi je velmi funkčním nástrojem integrace pro osoby s mentálním postižením. Herci touží po pozitivním přijetí od publika, touží po ocenění svých výkonů. Tento faktor se ukázal jako nejsilnější motivace pro divadelní práci mentálně postižených. Nabízí se otázka, jaký přínos by mělo setrvání u terapie, která sice stojí na stejných principech, ale pro kterou není podstatný výsledný produkt, tj. u dramaterapie. Zcela jistě záleží na složení a potřebách konkrétní skupiny, ale na základě získaného materiálu se jeví pro mentálně postižené o něco vhodnější směřovat kontinuálním procesem k výslednému divadelnímu tvaru, a to právě kvůli silné motivaci plynoucí ze zamýšlené prezentace před lidmi, která je neopakovatelná a pokaždé jedinečná, a z touhy po ocenění.

Zároveň je divadlo druhem umění, mentálně postižení se stávají skutečnými umělci, kteří tvoří sami sebou, dochází tak k lepšímu sebepřijetí a zvýšení sebevědomí. Černá (2008, s. 187) připomíná Maslowovu pyramidu potřeb, která platí pro všechny lidi bez rozdílu, tedy i pro osoby s mentálním postižením. Na vrcholu pyramidy stojí potřeba seberealizace, na pomyslné druhé příčce je potřeba ocenění. Je prospěšné poskytovat osobám s mentálním postižením životní náplň vzdělávacího a socializačního charakteru po celý život, v opačném případě hrozí ztráta dovedností a návyků. Zde je obsažena i odpověď na otázku, zda má smysl

pracovat na rozvoji osob s mentální retardací i v dospělém věku. Přístup ke klientům terapie jako k běžným hercům nese své ovoce. Sami lektoři uvedli, že nepovažují skupinu za specifickou, něčím zcela výjimečnou. Svoji činnost také nenahlíží primárně terapeuticky, v první řadě jde o divadelní tvorbu, která může prospívat všem lidem bez rozdílu. Je zde na místě připomenout, že teatroterapie stojí na samé hranici mezi terapií a divadelním uměním. Z toho vyplývá, že klienti terapie jsou zároveň opravdoví herci a je třeba k nim tak přistupovat, neboť cílem práce je umělecký produkt. Zde si připomeňme paradox teatroterapeutického zacílení. Žádná skupina respondentů účastnících se výzkumu neoznačila divadelní tvorbu herců s mentálním postižením za jistý druh terapie. Terapeutický potenciál umělecké činnosti je v případě divadla chytře skrytý, což umožňuje pracovat na představení bez zatížení terapeutickými cíli. Jejich kouzlo tkví v tom, že jsou přítomny během tvorby a při prezentaci výsledku, ale nejsou akcentovány. Čím hlubší umělecký zážitek, tím efektivnější je terapeutický proces.

Potvrdilo se, že fáze teatroterapeutického procesu mají logickou posloupnost a žádnou z nich nelze opomenout, ačkoli nemusí být všechny zjevné pro samotné herce. Výběrem tématu a textu či materiálu k tvorbě se zabývá vedoucí skupiny, samotná tvorba inscenace je společným dílem herců a vedoucích, s větším či menším podílem přísné režisérské složky. Výpovědi mentálně postižených účastníků procesu dokazují, jak zásadní roli hrají právě osobnosti lektorů či vedoucích. Jsou velkým vzorem, pomocí, zároveň autoritou, jejíž požadavky chtějí herci co nejlépe naplnit. Pokud se lektor a skupina na sebe dobře naladí, což vyžaduje čas a společné zkušenosti, a oběma stranám jde o co nejlepší produkt, výsledkem je velká vděčnost vůči vedoucím ze strany herců a režisérská spokojenost ze strany lektorů. Herci zřejmě prokazují mnohem větší vděčnost vůči lektorům i samotné instituci zajišťující volnočasové aktivity než běžná skupina. Pro herce s mentálním postižením je totiž účast na zkouškách v rámci kroužku něčím výjimečným, více si váží možnosti být aktivní součástí tvůrčího procesu. S vděčností souvisí i silný pocit odpovědnosti vůči inscenaci i lektorům, která herce žene dál, mají se stále na co těšit a na čem pracovat.

Pojem skupinové dynamiky, který je akcentován ve všech popisovaných paradivadelních systémech (v dramatické výchově, teatroterapii i dramaterapii), můžeme na základě dat z pozorování a rozhovorů v kontextu skupiny mentálně postižených herců rozšířit o vzájemnou solidaritu spoluhráčů a přirozené rozdělení rolí ve skupině (nikoli přímo v samotném představení, ačkoli i to se v důsledku stává). Rozdělení sociálních rolí vychází z aktuálního stavu skupiny – fungují a pracují spolu lidé s velmi odlišnými schopnostmi

a dispozicemi, je tedy třeba, více než v běžné skupině, nechat schopnější pomáhat slabším. Konkurence, nebo dokonce soutěživost, která se může objevit v běžné skupině, se u mentálně postižených herců téměř nevyskytuje. Všichni chtějí zažít úspěch z představení, tato motivace je natolik silná, že se každý snaží dělat to, co může a co mu mentální schopnosti dovolují. Samotní herci si uvědomují, jaké rozdíly mezi sebou mají. Velkých odlišností verbálních i neverbálních vyjadřovacích schopností u jednotlivých herců si všimli i dotazovaní diváci. Tato vysoká míra variability samozřejmě ovlivňuje i obsazení rolí v inscenaci. Lektori se snaží pracovat s tím, co jednotlivým hercům jde, nemohou totiž eliminovat projevy postižení. Zároveň ale nabízejí přiměřené výzvy a poskytují tak hercům příležitosti se posouvat, To se jeví jako ideální postup vedoucí k osobnostnímu rozvoji. Při nastartování skupinové dynamiky hraje opět velkou roli osobnost lektora. Vhodně zvolenými aktivitami a cvičeními průběžně podporuje vazby ve skupině a společné naladění na práci. Zjištění výzkumu korespondují s literaturou, lektor je opravdu klíčovou osobností v celém tvůrčím procesu. Vybírá materiál, vede tvůrčí práci a zásadní roli hraje také v oblasti motivace herců. Lektorův způsob režisérské práce a vedení souvisí s aktuálními potřebami skupiny, se složením souboru a naladěním herců.

Můžeme říci, že přínos principů a metod dramatické výchovy užitých v oblasti teatroterapie je ještě větší než v běžné divadelní tvorbě, např. s dětmi a mládeží. Mentálně postižení jsou ve svém každodenním životě často ochuzeni o mnoho prožitků, zkušeností, možností improvizovat, experimentovat nebo aktivně tvořit. To vše jim divadelní tvorba založená na vstupu do role a fikci nabízí. Stereotyp jejich životů je na jednu stranu chrání a dává jim pocit bezpečí, na druhou stranu je nesmírně svazuje. Potřebují se někde svobodně vyjadřovat a projevovat. Právě na dramatickém kroužku dostávají příležitosti ke spontánnímu projevu a sebevyjádření, každý podle svých mentálních i tělesných možností.

Pokud bychom si položili otázku, které z dramatických metod a divadelních žánrů jsou pro skupinu mentálně postižených vhodné, a které nikoli, nedojdeme k obecnému zjištění. Jedná se o věc velmi individuální a také proměnlivou v čase, závislou na složení skupiny. Z mentální retardace ale přeci jen vyplývají určitá omezení. Mluvený projev s sebou může nést velká úskalí, je zapotřebí dobře přemýšlet nad užitím mluveného slova. Pohybové pasáže vyžadující koordinaci pohybů nebo manipulaci s rekvizitou mohou být pro některé herce problematické. Potrvá delší dobu, než se v takových scénách budou herci cítit dobře a lektori budou spokojeni s jejich výkony. Ze jmenovaných metod dramatické výchovy se vzhledem k postižení jako nejméně vhodné jeví graficko-písemné a materiálově-věcné, nelze to ovšem

zobecnit zcela. V případě inscenace *O slepičí krok* zapojovali herci nejvíce pantomimicko-pohybovou složku a plnou hru, převážně však uplatněnou v podobě metaforické, symbolické divadelní zkratky. Všechny složky osobnosti ale potřebují být procvičovány. Osoby s mentálním postižením si potřebují více než běžná skupina uvědomovat své tělo a jeho vyjadřovací prostředky. V tomto konkrétním případě postup při tvorbě směřoval od řízených improvizací k postupné fixaci finálního tvaru. Takový postup má, nejen pro mentálně postižené, velký přínos. Herci se více cítí být součástí tvůrčího procesu, berou inscenaci za vlastní, cítí vůči ní odpovědnost a mají možnost přicházet se svými nápady a návrhy. Lektoři potvrdili, že má smysl zkoušet různé divadelní žánry, samozřejmě vždy s ohledem na schopnosti herců. Není ovšem důvod se některým předem vyhýbat a nezkoušet je, jediné tak ověříme, zda fungují a skutečně sdělují, co tvůrci chtějí a zamýšlejí.

Divadlo je uměním holistickým, zapojuje celou osobnost člověka. Zároveň jde o velmi komplexní uměleckou činnost, kde se mohou uplatnit rovněž schopnosti hlasové, hudební, pohybové či výtvarné. Tvůrci musí myslet na to, že všechno, co diváci vidí a slyší, je součástí inscenace. Velkou roli tady hraje zvuková složka. Její důležitost pro diváky i herce (např. jako signalizace k určité jevištní akci) klade vysoké nároky na vhodný výběr zvuků a hudby.

Bartošová ve svém výzkumu z roku 1999¹⁰ připomíná něco, co se dodnes nezměnilo, dokonce můžeme říci, že nedojde ke změně ani v budoucnu. Mentální retardace, jejíž stupeň a projevy mohou být u každého velmi individuální, do jisté míry znemožňuje dokonalé ovládnutí herecké techniky. I tento výzkum ukázal, že tomu tak je. Nicméně to nebrání tvůrčím aktivitám osob s mentálním postižením. Nedostatky v herecké technice se mohou stát přednostmi. Dotazovaní lektoři také hovořili o využívání osobnostních originalit herců i přirozeném vyvozování sociálních rolí ve skupině na základě charakteristik a mentálních schopností jednotlivých herců. V teatroterapii je podstatný proces i výsledek procesu, terapií jsou tady obě složky, to dovoluje lektorům zkoušet mnohé způsoby práce a hledat ten nejlepší bez obavy, že se výsledek nezdaří.

Výzkum ve všech směrech potvrzuje nebo rozšiřuje dosavadní poznatky v oblasti teatroterapie. V odborné literatuře se ale příliš nehovoří o autorské tvorbě herců s mentální retardací. Tento výzkum však sledoval právě tvůrčí proces bez opory v textové předloze. Ukázalo se, že i se skupinou herců s postižením je funkční autorský způsob

¹⁰ Část diplomové práce o divadle vytvářeném herci s mentálním postižením byla publikována v časopise *Tvořivá dramatika* (č. 1/1999, s. 19 - 30). Periodikum se zabývá výchovnou dramatikou, událostmi v oblasti divadla dětí a mládeže. Najdeme zde i příspěvky věnující se možnostmi aplikace divadelních principů v různých rovinách lidského života.

divadelní práce. Opřít se o výchozí text tedy rozhodně není jedinou možnou cestou teatroterapie. Mnohdy může být autorská tvorba dokonce vhodnější, zvláště proto, že poskytuje široký prostor pro cennou a potřebnou improvizaci.

Závěr

Zkoumání teatroterapeutického procesu ukázalo, že teoretické poznatky v oblasti expresivních terapií mají svůj základ v praxi. Práce sledovala proces od zkoušek po premiérové uvedení výsledku a pokusila se tak o otevření dalších možných oblastí zkoumání divadelní práce osob s mentálním postižením. Možnosti zobecnění výsledků jsou značně omezené, nicméně se podařilo potvrdit potřebnost volnočasových aktivit pro mentálně postižené. Zúčastnění herci s mentálním postižením, lektori vedoucí kontinuální tvůrčí proces v kroužku ani diváci konečné inscenace vůbec nepochybují o smysluplnosti divadelní tvorby postiženými herci.

Divadelní umění podporuje osobnostní rozvoj mentálně postižených, je pro ně naprosto jedinečnou příležitostí ukázat, jaké schopnosti i přes svůj hendikep mají, a prostředkem toužené sociální integrace a seberealizace. Máme důvod k optimismu, že se bude oblast divadelní práce se specifickými skupinami dále rozvíjet. Současná situace v České republice však stále ani zdaleka neposkytuje dostatečné množství možností volnočasových aktivit pro osoby s mentálním postižením. Takové aktivity se přitom pro cílovou skupinu jeví jako zcela nezbytné. Zkoumání zmiňované sféry speciální pedagogiky, z pohledu vědeckého i společenského, je tedy stále otevřené a bude nadále žádoucí věnovat této oblasti náležitou pozornost.

Seznam literatury a informačních zdrojů

BARTOŠOVÁ, Kateřina (1999). Divadlo na rozhraní. *Tvořivá dramatika*, č. 1, s. 19-30. ISSN 1211-8001.

ČERNÁ, Marie a kol. (2008). *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

MACHKOVÁ, Eva (2004). *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-7331-021-X.

MUŽÁKOVÁ, Monika (2016). *Byly to naše děti*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-874-5.

MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.

MÜLLER, Oldřich – VALENTA, Milan (2003). *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Praha: PARTA. ISBN 80-7320-039-2.

POLÍNEK, Martin Dominik (2015). Perspektiva výzkumu teatroterapie: Specifika teatroterapeutických představení. In *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*. Hutýrová – Kroupová - Souralová (eds.). Olomouc: Univerzita Palackého. S. 181- 188. ISBN 978-80-244-4907-4.

STRUSKOVÁ, Olga (2016). *O čem se nemluví*. Praha: Maxdorf s.r.o. a Nadace T-SOFT Eternity. ISBN 978-80-7345-511-8/978-80-906027-5-5.

ŠVARCOVÁ, Iva (2006). *Mentální retardace*. 3. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.

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

VALENTA, Milan (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1819-4.

VANČURA, Jan (2007). *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-14-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Studio Oáza [online]. Dostupné z: <http://www.studio-oaza.org>, [přístup 4. 4. 2018].

Mental Power [online]. Dostupné z: <http://www.mentalpower.cz/>, [přístup 4. 4. 2018].

Studio Oáza – film Never More [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=MbDHLCGMHSU>, [přístup 4. 4. 2018].