

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra filosofie a religionistiky

Bakalářská práce

MASKA VE VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH  
ADOLESCENTNÍ MLÁDEŽE

Vedoucí práce: PhDr. Vít Erban, Ph.D.

Autor práce: Kristýna Hanžlová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 4.

2020

**Bakalářská práce v nezkrácené podobě:**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

Datum: .....

.....

Kristýna Hanžlová

**Poděkování:**

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Vítu Erbanovi, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady, připomínky a za laskavý přístup, s kterým mi poskytoval konzultace. Dále také děkuji Mgr. Michalovi Novotnému za pomoc s překladem abstraktu. Zároveň děkuji všem, kteří mě podporovali nejen při psaní této práce, ale i po celou dobu mého studia.

# Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část .....	9
<b>1 Čas a volný čas .....</b>	<b>9</b>
1.1 Čas.....	9
1.2 Volný čas.....	10
1.2.1 Základní charakteristiky volného času .....	10
1.2.2 Vymezení pojmu „volný čas“ .....	11
1.2.3 Funkce volného času .....	12
<b>2 Adolescence .....</b>	<b>14</b>
2.1 Charakteristika věkové skupiny adolescence z psychologického hlediska....	14
2.2 Současná situace věkové skupiny adolescence očima odborníků.....	17
<b>3 Maska.....</b>	<b>21</b>
3.1 Pokus o porovnání definic pojmu maska .....	22
3.2 Dělení masek .....	24
3.3 Maska jako prostředek práce s identitou .....	28
<b>4 Divadelní maska.....</b>	<b>30</b>
4.1 Divadelní maska v antickém Řecku a Římě.....	30
4.2 Divadelní maska ve středověku a novověku .....	31
4.3 Divadelní maska v období renesance .....	31
4.4 Dělení a funkce divadelní masky .....	32
Praktická část .....	35
<b>5 Výukový projekt .....</b>	<b>35</b>
5.1 Charakteristika výukového projektu a projektových metod .....	35
5.2 Aktivity s tématem maska pro adolescenty.....	38
5.2.1 „Komédie dell’arte“ .....	39
5.2.2 Bajka a zvířecí maska .....	42
5.2.3 „To jsem já“ .....	44

5.2.4	„Před zrcadlem“ aneb „Jak si herec nasazuje cizí tvář“ .....	45
5.2.5	Thespidova kára aneb antické divadlo .....	47
	<b>Závěr .....</b>	<b>51</b>
	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>54</b>
	<b>Abstrakt .....</b>	<b>57</b>
	<b>Abstract.....</b>	<b>58</b>

## Úvod

Když slyším slovo maska, vybaví se mi příběh z dětství, kdy jsme s rodiči navštívili italské Benátky. Již tenkrát mě fascinoval pohled na masky visící v prodejních stáncích na břehu moře a postavy oblečené v dobových kostýmech. V mladším školním věku jsem se ráda zapojovala do scének a divadelních představení. Dělala mi radost možnost být jednou princeznou, jindy chudým děvčátkem z velké rodiny, andílkem či zajíčkem na louce... Často jsem si masky a škrabošky sama vytvářela. V roli herečky dětských představení jsem se dostávala i za scénu, do zákulisí. Ohromoval mě prostor, rekvizity, napětí i humor, chaos, tréma při opakování textu dané role, prostě vše, co k divadlu patří. V rámci mého současného studia oboru pedagogika volného času mě při přednáškách z předmětu Antropologie výrazové kultury nejvíce oslovila přednáška k tématu maska. Napadlo mě zvolit masku za téma své bakalářské práce a propojit ji s věkovou skupinou adolescence, která mě ve vývojové psychologii rovněž zaujala. Uvědomila jsem si, jak důležité je v tomto věkovém období hledat „vlastní tvář“ a jak je to často těžké. Mladí lidé mohou skrývat svoji pravou „tvářnost“ za různé „masky“. Myslím si, že to nemusí být touha po odlišnosti za každou cenu. Je to, podle mého názoru, spíše projev nejistoty a obavy, jak by ostatní přijali jejich skutečnou osobnost – jejich nejisté hledání vlastní identity. Tak jako herci v divadle hrají různé role, tak i my v našem každodenním životě vstupujeme do mnohých rolí. Různá očekávání druhých a naše snaha je naplnit nás vede k „nasazování masky“. To si většinou ani neuvědomujeme. Je „nalepená“ na sociální roli, kterou právě hrajeme. Připadá mi, že si masku především „nasazujeme“ s cílem dosáhnout uznání a úspěchu. Možná by se toto dalo nazvat pojmem maskování, se kterým se setkáváme také v psychologických kontextech. Zde maskování plní funkce specifických sociálních rolí. Člověk si bez ohledu na to, jak se skutečně cítí, každodenně nasazuje „profesní masku“. Před časem jsem byla svědkem rozhovoru několika žen. Hovořily k tomuto tématu podobně, jako se vyjadřují i odborníci, že komplikace nastávají ve chvíli, kdy z původní sociální role vyrosteme. Maska nás v tu chvíli vtahuje do vzorce chování a interakcí, které už pro nás nejsou opravdové a nenaplňují nás. Někteří mladí lidé se naopak dostávají do extrému ve chvíli, kdy se stále snaží být lepšími a více dospělými. Pokud tato snaha neustále graduje, může dojít k depresi a vyčerpání. „Nasazování masky“ nám také může komplikovat navazování vztahů. Tím, že ze sebe děláme někoho jiného, než kým ve

skutečnosti jsme, k sobě můžeme přitahovat nevhodné partnery. Masky nám většinou neumožňují cítit to, co doopravdy žijeme, přiznat chybu, omluvit se nebo odpustit. To jsou jedny ze základních „stavebních kamenů“ partnerských i mezilidských vztahů. Na druhou stranu nám maska může pomoci zachovat si tvář ve složitějších situacích, např. když na nás někdo slovně útočí. V tomto případě vnímáme masku jako „ochranný štít“. Pomocí masky se můžeme také odvolávat ke společenskému statusu a postavení. Dlouhodobé skrývání se za někoho, kým nejsme, je ale pro náš život spíše nevhodné a může vést až k psychosomatickým problémům. Právě s ohledem na výše zmíněné si myslím, že by téma masky mohlo pomoci i v pedagogické práci s adolescenty. Toto vše zároveň probouzí moji snahu vložit téma do aktivit pro adolescenty a uchopit je po stránce výtvarné, dramatické, pohybové a zároveň tím pomoci rozvíjet osobnost této věkové skupiny i hledání identity. A co je to identita? Definice pojmu identita je poněkud neurčitá. V psychologii tento pojem nejvíce užíval psycholog Erik Erikson. Dodnes se na něho odvolává většina autorů. Přesné definici identity se však bránil. E. Erikson celým svým životním výzkumem a pozorováním významně ke studiu hledání identity přispěl.<sup>1</sup> V akademickém slovníku můžeme najít jednu z možných definic identity. Identita je: „*konkrétní celistvá, ničím nezaměnitelná podstata, kterou se od sebe liší jednotlivá individua.*“<sup>2</sup>

Kladu si mnohé otázky: „Mohu toto výše zmíněné jako budoucí volnočasový pedagog zúročit a využít? Podaří se mi vytvořit tak poutavou aktivitu s tématem masky a divadla? Bude v ní tvář, identita, skrývání, odkrývání, přetvářka, boj o moc...?“ Po své krátké pedagogické praxi nedovedu plně odhadnout, zda budou chtít adolescenti otevřít své nitro a vstoupit hlouběji do nabízených aktivit nebo je budou pouze brát jako hru a zábavu. Uklidňuje mě ale vědomí, i když mnou vytvořené aktivity přijmou jen jako hru a budou je bavit, nebylo mé snažení zbytečné.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zabývá volným časem. Vymezuje pojem čas, dále volný čas a nakonec popisuje funkce volného času. Druhá kapitola je věnována adolescenci. Nejprve charakterizuje věkovou skupinu adolescence z psychologického hlediska, dále navazuje charakteristikou věkové skupiny adolescence očima odborníků. Třetí,

---

<sup>1</sup> Srov. MELGOSA, J. *Žít naplno: kniha o dospívání.*, s. 99.

<sup>2</sup> PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*, s. 319.

obsáhlejší kapitola, je věnována masce. Zde se snažím popsat fenomén masky a čerpám od různých autorů a jejich pohledu na masku včetně masky divadelní. Čtvrtá kapitola teoretické části práce se zabývá divadelní maskou. Protože mým studijním oborem je pedagogika volného času, propojuji téma masky s touto oblastí života mladých lidí. V páté kapitole představuji obecně výukový projekt, projektové metody a nabízím pět konkrétních aktivit s tématem maska pro věkovou skupinu adolescentů.

Při tvorbě této práce mi byly nápomocné knižní zdroje od mnohých autorů. Pro kapitolu o volném čase využívám publikací především od Michala Kaplánka, Bedřicha Hájka nebo Michala Šeráka. V části o věkové skupině adolescence čerpám z knih od Ladislava Csémy, Milana Nakonečného či Pavla Říčana. V kapitolách o masce a divadelní masce využívám zdrojů od autorů Štefana Capka, Víta Erbana, Jaromíra Kazdy, Josefa F. Munclingra či Pavla Pavlovského. Pro praktickou část zabývající se výukovým projektem jsem se nechala inspirovat Evou Machkovou.

## Teoretická část

### 1 Čas a volný čas

#### 1.1 Čas

Pokud se chceme zabývat volným časem, měli bychom si nejprve vymezit pojem čas. To proto, že způsob, jak prožíváme náš volný čas, závisí na našem vztahu k životu, který se uskutečňuje v čase.<sup>3</sup> Chápání, poznávání a zkoumání času prošlo v dosavadní historii lidstva podstatnými proměnami. V novověké filosofii se čas stal základní podmínkou každé smyslové zkušenosti. Zahrnuje v sobě minulé, současné i budoucí. Různé formy vnímání času charakterizuje soudobá věda i popularizační literatura jako: čas života, čas komunikace, čas prezentace světa a čas ve vědeckém poznání a jeho měření.<sup>4</sup>

Český termín pro označení času pochází z praslovanského termínu. Pro filosofické zkoumání času se odkazuje k starořecké terminologii. Jedním z řeckých termínů, který do češtiny překládáme jako čas, je termín *chronos*. Značí čas, který je určitý, např. chvíle, průběh, trvání, doba, lhůta nebo roční období. Tento termín používáme ve spojení s číslovkami, nebo pokud hovoříme o neurčité době v budoucnosti, ve smyslu „časem za nějakou dobu, po čase“. Dalším řeckým termínem pro označení času je termín *kairos*. Do češtiny jej můžeme přeložit jako vhodnost, příhodnou dobu, pravou chvíli, přesný čas nebo příležitost. Řecký filosof, pedagog a matematik Platon o tomto čase píše jako o čase, který si člověk nemůže vynutit. Přichází sám a je třeba být bdělý, protože<sup>5</sup> „... *propase-li kdo vhodný čas k nějakému dílu, jest dílo zkaženo*“ (Platon, Ústava, II, 370b).<sup>6</sup>

Čas je základní dimenzí, jistotou a šancí lidského života. Člověk se setkává s příznivými i negativními podmínkami a vlivy, které jeho prožívání času podporují nebo naopak brzdí či znemožňují. Tyto zřetely jsou pro něj výzvou, se kterou se musí

---

<sup>3</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově.*, s. 13.

<sup>4</sup> Srov. HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.*, s. 10.

<sup>5</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově.*, s. 15-17.

<sup>6</sup> Tamtéž., s. 17.

trvale vyrovnávat. Časové vymezení života člověka předpokládá a vyžaduje, aby usiloval o zhodnocování svého času co nejlépe a v tomto směru jednal aktivně.<sup>7</sup>

## 1.2 Volný čas

Objasněním pojmu volný čas se zabývá mnoho odborných publikací. Je poměrně novým pojmem, který vznikl z nutnosti vymezení volna vůči pracovní době. Za předchůdce tohoto pojmu můžeme považovat svátek, rekreaci nebo tzv. *otium* (čas k reflexi, prožívání a modlitbě).<sup>8</sup>

### 1.2.1 Základní charakteristiky volného času

Volný čas je doba svobodné volby činností, kdy člověk dělá to, co chce, ne to, co musí. Zvolené činnosti by měly být příjemné, přinášet potěšení a radost. Zároveň dávají příležitost k rekreaci, odpočinku, obnově sil i k osobnostnímu rozvoji.<sup>9</sup>

Obecně můžeme na volný čas nahlížet negativně (kvantitativně) nebo pozitivně (kvalitativně). Negativní definice volného času vycházejí z vymezení času vůči pracovní době – „mám volno od práce“. Pozitivní definice se pokouší vymezit volný čas na základě jeho vlastní kvality, jako čas, s nímž může jedinec svobodně nakládat – „mám volno pro sebe, pro své záliby...“ Salesiánský pastorální teolog Michal Kaplánek, který se ve svých publikacích zabývá volným časem, hovoří mimo jiné o tom, že volný čas nelze ve skutečnosti oddělit od časových úseků věnovaných práci.<sup>10</sup> S tím se ztotožňuje Jiřina Pávková, která uvádí, že oblast volného času a oblast povinností nelze úplně přesně oddělit, protože existují povinnosti, které člověk plní ochotně a rád. Volnočasové aktivity nemusejí být jen zábavou, ale přinášejí i hmotný efekt. Např. drobné kutilství, pěstitelství, chovatelství nebo rybaření.<sup>11</sup> Dále rozlišujeme mezi volným časem v širším smyslu a volným časem v užším smyslu. Za volný čas v širším smyslu se označuje veškerý čas mimo pracovní dobu, včetně spánku, jídla, péče o vlastní tělo, cesty do práce atd. Volný čas v užším smyslu v sobě nezahrnuje

---

<sup>7</sup> Srov. HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.*, s. 10.

<sup>8</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase: Studijní texty pro pedagogy volného času.*, s. 6.

<sup>9</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času.*, s. 11.

<sup>10</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase.*, s. 24-25.

<sup>10</sup> Tamtéž., s. 25-26.

<sup>11</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času.*, s. 12.

časové úseky spojené s prací ani spánek nebo jiný nutný odpočinek. Nepatří sem také činnosti, které jsou pevně zakotveny v osobním denním programu jedince.<sup>12</sup>

### 1.2.2 Vymezení pojmu „volný čas“

Přední představitel německé pedagogiky volného času Wolfgang Nahrstedt vychází při definici volného času nejprve z rozdělení času na čas spánku a čas bdělosti. Čas bdělosti pak dělí na pracovní dobu a volný čas. Můžeme rozlišovat mezi polovolným časem, tedy časem pro nezbytné činnosti mimo zaměstnání, a vlastním volným časem.<sup>13</sup>

*„Vlastní volný čas chápeme jako disponibilní čas nebo jako čas k libovolnému jednání, tedy jako čas, s nímž individuálně disponujeme a podle svých osobních přání jej užíváme, jednoduše řečeno: individuálně volně disponovatelný čas.“*<sup>14</sup> Především dobrovolnost, pružný časový režim a svobodná volba, příp. jistá nenucenost (šance být přirozený a nechat vyniknout vlastní schopnosti a zájmy), by měly být typickými znaky pro volný čas.<sup>15</sup> Jiří Němec ve své knize pro doplňující pedagogické studium píše o volném čase. Podle něho volný čas znamená též takový čas, v němž si člověk svobodně volí a dělá činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu nebo odpočinek. Dodává, že je to čas, v němž je člověk sám sebou. Také uvádí, že člověk nejvíce patří sám sobě, když koná svobodně a dobrovolně činnosti především pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu. Tuto definici podle J. Němce doplňuje E. Bakalář. Ten píše, že volný čas nemá jen dimenzi jednotlivce, ale má také dimenzi sociální. Mnohé činnosti ve volném čase mají společenský význam a dosah, protože jsou konány ve skupinách nebo organizacích. Člověk při nich překračuje sám sebe. Svoji aktivitou vytváří a spoluvytváří hodnoty a jeho činnost také významně podmiňuje celá sociální sféra.<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy.*, s. 24-25.

<sup>13</sup> Srov. Tamtéž., s. 25-26.

<sup>14</sup> Tamtéž., s. 25-26.

<sup>15</sup> Srov. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých.*, s. 27-28.

<sup>16</sup> Srov. NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium.*, s. 17.

### 1.2.3 Funkce volného času

Volný čas plní také své funkce a otázka funkcí volného času je jednou z nejdiskutovanějších otázek ve společenských vědách. Během historie volný čas svoji funkci měnil, a v současnosti rozlišujeme minimálně tři funkce volného času. Jsou to: regenerace sil, kompenzace jednostranné práce a vlastní orientace v životě (volný čas jako prostor k hledání a nalézání smyslu života).<sup>17</sup> Německý pedagog Horst W. Opaschowski uvádí ve své práci z roku 1997 sedm funkcí volného času:<sup>18</sup>

- *Volný čas jako rekreace (zotavení),*
- *Volný čas jako kompenzace (vyrovnání toho, co se v ostatním životě nedostává či nedaří),*
- *Volný čas jako katarze (osvobození a odreagování od potlačených emocí a napětí),*
- *Volný čas jako ventil (ventil k uvolnění přebytečné energie),*
- *Volný čas jako konzum (prostředek k užívání věcí a produktů),*
- *Volný čas jako kontrast (protiklad vůči práci),*
- *Volný čas jako doba podobná práci (kongruenční teorie).<sup>19</sup>*

Podle pedagožky Marie Hradečné jsou všeobecně přijímané tři základní funkce, které má volný čas plnit. Jsou to zábava, odpočinek a vlastní rozvoj osobnosti člověka. Pedagog Mojmír Vážaňský se domnívá, že toto rozdělení je poněkud jednoduché. Uvádí proto podrobnější kategorizaci, a funkce volného času dělí následujícím způsobem:<sup>20</sup>

- *rekreace (zotavení, shromažďování sil, psychické uvolnění, osvěžení),*
- *kompenzace (rozptýlení, potěšení, vyrovnání nedostatků, vědomé zřeknutí se pravidel a norem, bezstarostnost),*
- *edukace (potřeba poznání, další vzdělávání, touha po zážitcích, výměna rolí),*
- *kontemplace (potřeba klidu, rozjímání, čas pro sebe sama, autoreflexe),*

---

<sup>17</sup> Srov. KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase.*, s. 20.

<sup>18</sup> Tamtéž., s. 20.

<sup>19</sup> Tamtéž., s. 20.

<sup>20</sup> Srov. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých.*, s. 29.

- *komunikace (potřeba sdělení, kontaktu, vyhledávání sociálních vztahů, pospolitost, empatie, láska),*
- *integrace (potřeba společenských vztahů, hledání emocionální jistoty, pocit sounáležitosti, rituály, tradice, kolektivní vědomí),*
- *enkulturace (potřeba kreativního rozvoje, nezávislý růst schopností, tvůrčí uplatnění, fantazie, spontaneita),*
- *participace (potřeba angažovanosti, vlastní iniciativa, potvrzení sebe samého, spolurozhodování, kooperace, spoluodpovědnost).<sup>21</sup>*

Volný čas patří také k hodnotám, které lidé spolu s rodinou, partnerstvím, zdravím, zaměstnáním nebo přátelstvím nejvíce oceňují. Zabývají se jím různé společenské vědy. Např. psychologie vnímá volný čas jako jeden ze způsobů prožívání reality. Předmětem zájmu je tedy vztah k této realitě, k lidem, duševní aktivita ve volném čase nebo motivace k určité činnosti. Podle Miroslava Krystoně, který svoji činnost orientuje na oblast obecné kulturní andragogiky, můžeme volný čas jako hodnotu interpretovat minimálně ve třech rovinách, a to v rovině.<sup>22</sup>

- *individuální (seberealizace jedince, saturace individuálních zájmů),*
- *sociální (prevence sociálně-patologických jevů, životní styl),*
- *edukační (prostor pro vzdělávání a celkový rozvoj).<sup>23</sup>*

Psycholog Jan Čáp rovněž uvádí tři základní funkce volného času, konkrétně zábavu, odpočinek a vlastní osobnostní rozvoj. Poslední funkce, kterou J. Čáp uvádí, tedy vlastní osobnostní rozvoj, je z pedagogického a společenského hlediska nejdůležitější. Ve volném čase člověka by se měla rozvíjet jeho osobnost po stránce tělesné, duševní i sociální. Příkladem k rozvíjení osobnosti jedince mohou být nejrůznější zájmové činnosti, vzdělávání nebo účast na společenském životě.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Srov. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých.*, s. 29-30.

<sup>22</sup> Tamtéž., s. 26.

<sup>23</sup> Tamtéž., s. 26.

<sup>24</sup> Srov. KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času.*, s. 15.

## 2 Adolescence

### 2.1 Charakteristika věkové skupiny adolescence z psychologického hlediska

Adolescence je věkové období dospívání, které následuje po pubescenci (pubertě) a předchází rané dospělosti. Časové rozmezí adolescence se nejčastěji udává mezi 15. a 20. rokem života jedince.<sup>25</sup> Někteří autoři dnes uvádějí tzv. časnou adolescenci 10 až 13 let.<sup>26</sup> Zejména u dívek toto období nastupuje i končí dříve. Tělesný vývoj pokračuje dalším růstem, který je pomalejší než v předchozím vývojovém období, a postupně dochází ke konečnému pohlavnímu (reprodukčnímu) dozrání. Postava u obou pohlaví dostává definitivní tvar. Vysoká produkce pohlavních hormonů je důvodem vysoké sexuální aktivity. V kognitivním vývoji je adolescent schopen se plně záměrně koncentrovat. V adolescenci je plně funkční paměť logická i mechanická, myšlení a inteligence dosahuje v tomto období svého vrcholu. To vede dospívající k tomu, že rádi diskutují a nové poznatky nepřijímají mechanicky. K informacím, které k nim přicházejí, zaujímají vlastní postoje a názory. Snaží si najít svoji vlastní cestu, která změní „běh světa“. Nedělají rádi kompromisy. Dovedou být věrní tomu, co považují za významné, tomu, co si sami zvolili. Absence vědomostí a životních zkušeností však způsobuje, že rozumové výkony nejsou ještě na úrovni dospělého člověka. V citové oblasti se výrazně rozvíjí zejména city etické a estetické, převažuje pozitivní citové ladění. V oblasti socializace je možné si povšimnout velké důležitosti vrstevnické skupiny. Adolescent touží po uznání vrstevníků, touží dokázat něco výjimečného, vyniknout, vítězit. Zároveň by měl v tomto období umět přijmout prohru bez výrazného poškození vlastního sebevědomí. U adolescentů je rovněž důležitý široký záběr zájmů a činností. Rádi se učí novým originálním dovednostem, pěstují moderní volnočasové aktivity, např. adrenalinové sporty, chov exotických zvířat aj. Pro tuto věkovou skupinu je důležité trávení volného času s přáteli nebo se sexuálním partnerem.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Srov. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.*, s. 16.

<sup>26</sup> Srov. KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví.*, s. 22.

<sup>27</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.*, s. 148-150.

O pocitu pohody u adolescentů hovoří Petr Macek, zabývající se identitou, psychologií „já“ a sociálními reprezentacemi. Podle něho je subjektivní pohoda (*subjective well-being*) konstruktem pomáhajícím objasnit psychologickou kvalitu pocitů. U adolescentů je to štěstí, radost, dobrá nálada či životní spokojenost. Hodnocení kvality vlastního života adolescentem úzce souvisí se sebepojetím, s globálním vztahem k sobě a s vlastní identitou. Právě pocit pohody je často považován za globálního ukazatele psychického zdraví a osobní spokojenosti. Pro zahájení jakékoli konverzace je v mnoha jazycích obvyklá otázka „jak se máš?“ P. Macek mluví o tom, že lidé, cítí-li se špatně, se snaží tento stav změnit k lepšímu, a cítí-li se dobře, přejí si tento stav co nejdéle udržet.<sup>28</sup>

Český psycholog Pavel Říčan se specializuje na psychologii osobnosti, klinickou a vývojovou psychologii. Píše, že aktivní zájmy, které v adolescenci začínají, mají v dnešní době velký význam i pro další život jedince (sport, hudba, ochotnické divadlo i sebevzdělávání). Přibývá volného času ve srovnání s časem na práci. To umožňuje svobodnější sebevyjádření, rozvíjení osobnosti i pospolitost.<sup>29</sup> V kapitole „Kdo doopravdy jsem?“ P. Říčan píše o adolescentním hledání a budování identity. Zároveň uvádí, že vytváření identity je záležitostí celého života. *„Mít identitu znamená, znát odpověď na otázku kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na tvorbě budoucnosti, osobní i společenské. Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost – a to všechno nejen intelektem, nýbrž celou hloubkou své bytosti. Znamená to mít větší podíl na vlastním životě.“*<sup>30</sup> Na identitu P. Říčan pohlíží i z hlediska osobních motivů a hodnot adolescenta, který hledá odpověď na otázku, na čem mi v životě vlastně záleží, oč mi jde? *„Adolescentní identita se v každé životaschopné společnosti opírá o přijaté mravní zásady a o zkušenost z jejich dodržování. Jsem ten – cítí adolescent – kdo chce něco udělat pro spravedlnost ve společnosti, kdo chce žít pravdivě, čestně. Ted' už by měl mít na to, aby to bylo jeho*

---

<sup>28</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících.*, s. 94-95.

<sup>29</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s. 201-202.

<sup>30</sup> Tamtéž., s. 217.

svobodné rozhodnutí.“<sup>31</sup> Také hovoří o spirituální identitě. Pro některé adolescenty je základem celoživotní orientace, dokonce jádrem osobnosti. Píše o potřebě vztahu člověka k něčemu, co člověka přesahuje, co ho svým tajemstvím fascinuje i děsí, čemu se může svobodně a radostně totálně odevzdat. Zmiňuje také Carla Gustava Junga, švýcarského lékaře, psychoterapeuta a zakladatele analytické psychologie. C. G. Jung mluví o tom, že tato totální odevzdanost je bytostně lidská a její nenaplnění je dokonce příčinou většiny neuróz ve druhé polovině života. „*Všelidská je tendence k prožitkům posvátna a neempirickému zakotvení lidského myšlení. Mnozí hledači, pro něž je dnes typická touha po vrcholném prožitku, spíše než po poznání pravdy, experimentují s orientálními spiritualitami s různými meditačními technikami nebo tajemnými rituály, včetně magie a dávných pohanských přírodních kultů. Také z křesťanských hnutí jsou úspěšná ta, která zdůrazňují a účinně podporují mocné duchovní prožitky.*“<sup>32</sup>

Český psycholog, vysokoškolský pedagog a autor řady vysokoškolských učebnic Milan Nakonečný hovoří o tom, že člověk je především sociální bytost a jeho ego je centrem duševního života.<sup>33</sup> Ego se stává základním vztažným rámcem: hodnota věcí a jevů je „poměřována“ vztahem k egu. Zvyšování hodnoty sebe sama a zabraňování snižování hodnoty sebe sama jsou vedle pudu zachování života základní tendence člověka, přičemž egovztažné tendence mohou být silnější, např. sebevražda motivovaná ztrátou cti. Tak se základním problémem člověka stává udržovat nebo zvyšovat vlastní hodnotu – konkrétně dosahovat pocitu, že je významný, uznávaný, kompetentní, obdivovaný, ctěný, zajímavý, důležitý, moudrý atd. Neúspěchy, pocity selhání, přehlížení, zesměšňování, pohrdání a pocity „ztráty tváře“ jsou deprimující.<sup>34</sup> Autor dále cituje Lawrence A. Pervina, který v psychologii hájí tři aspekty, jak je „já“ prožíváno. Hovoří o:

- 1) Tzv. fenomenálním „já“, které vyjadřuje, jak se subjekt prožívá, jak prožívá sám sebe v tom, co vnímá, cítí a chce, i v tom, jak jedná. Dle něho je to zážitková struktura, která se zvyrazňuje v dospívání a v období klimakteria. Patologicky se lidé prožívají jako neskuteční, jako mrtví nebo jako věci.

---

<sup>31</sup> Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem.*, s. 219.

<sup>32</sup> Tamtéž., s. 220-221.

<sup>33</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.*, s. 88-95.

<sup>34</sup> Srov. Tamtéž., s. 95-96.

Píše, že obecně jde o vnímání sebe sama, interpretaci sebe sama, o cítění vlastní hodnoty a o pocitu jedinečnosti a identity.

- 2) Tzv. kognitivní „já“, ve kterém jde o to, jak o sobě smýšlíme, o naše sebepojetí, o teorii „sebe sama“.
- 3) Tzv. jáství a chování (prezentace „já“). Zde M. Nakonečný cituje sociologa Ervinga Goffmana, který prohlašuje, že se chováme jako herci, abychom na druhé učinili dojem. K tzv. „managementu dojmu na druhé“ patří i náš oděv, naše řeč a pohyby. Vyzdvihujeme své pozitivní a skrýváme své negativní vlastnosti.<sup>35</sup>

## 2.2 Současná situace věkové skupiny adolescence očima odborníků

Kolektiv autorů knihy *Rizikové chování v dospívání* uvádí, že adolescence (dospívání) stejně jako všechny fáze lidského života, v dnešní době doznává určitých změn. Současný člověk tělesně dozrává časněji než jeho vrstevník před sto lety. Jeho integrace do světa dospělých se však výrazně prodlužuje. Stále častěji se mluví o rizikovém chování dospívajících a jeho příčinách. U nás i jinde se z počátku mluvilo o sociálně patologických jevech, podle sociologů však tento pojem není správný a vžil se proto název SRCH-D. Postupně se vžil označení syndrom rizikového chování v dospívání – SRCH-D (risk – behavior syndrom – RBS), problém tří hlavních okruhů:

- 1) Zneužívání (abúzus) návykových látek – v dospívání je zpočátku nejčastěji člověk motivován sociálně, kvůli behavior syndrom – PBS. Autoři mluví o tom, že se jedná o charakteristický soubor příznaků, které vznikají na stejném podkladě. SRCH-D zastává určitou funkci v adolescentově psychosociálním vývoji, přináší mu významnou pozitivní satisfakci ve chvílích vývojových potíží, pomáhá mu řešit aktuální osobní nesnáz, nahrazuje mu to důležité, co momentálně postrádá. Problémovým chováním autoři nazývají jakékoli chování dospívajícího, které může ohrozit jeho vývoj, ať už si toho je sám vědom nebo ne. U nás i jinde se z počátku mluvilo o sociálně patologických jevech, podle sociologů však tento pojem není správný a vžil se proto název SRCH-D. V prvním stádiu

---

<sup>35</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.*, s. 96.

experimentování s drogou ji 71–81 % adolescentů nikdy neužívalo o samotě.

- 2) Projevy v psychosociální oblasti – agresivita, delikvence (protispolečenské chování v širším smyslu, které nemusí dosahovat charakteru trestného činu) a kriminalita, autoagresivita – sebepoškozování, dále sebevražedné pokusy (častější u dívek) nebo i dokonaná sebevražda (třikrát častější u chlapců). Úrazy – spojené s agresivitou nebo riskováním. Patří sem také problémové chování (přechodného charakteru): rvačky, tyranizování slabších, týrání zvířat, provokativní chování, záškoláctví, opakované závažné lhaní, úteky z domova, ničení majetku, krádeže, žhářství, nošení zbraní adolescenty aj. Autoři k tomuto uvádějí, že pokud uvedené jevy přetrvávají déle než šest měsíců, mohou i plynule přecházet v poruchy chování.
- 3) Projevy v reprodukční oblasti – předčasný sexuální život a s ním spojené časté střídání partnerů a časté sexuální styky „bez ochrany“. V širším pojetí je zde uváděno, že SRCH-D zahrnuje i chování ohrožující primárně zdraví – nezdravá výživa, někdy hraničící s poruchami příjmu potravy, dále nedostatek pohybu s nadměrnou vazbou na počítač a televizi a pod. Na hranici mezi chováním problémovým a chováním zdravím ohrožujícím je kouření cigaret.<sup>36</sup>

Na přelomu století vydala Evropská komise zprávu o stavu zdraví mladých lidí ve věku 15–24 let. V této zprávě se uvádí, že se většina mladých lidí těší dobrému zdraví. Významná část z nich však trpí chudobou, rozpadem rodin, nedostatkem sociální podpory, příležitostí ke vzdělání a profesionálnímu uplatnění nebo nízkou kvalitou potravy. Roste výskyt některých chronických nemocí např. alergických chorob, cukrovky nebo obezity. Asi 30,5 tisíce příslušníků této věkové skupiny (23 tisíc mužů a 7,5 tisíce žen) každoročně umírá v důsledku tzv. vnějších příčin – úrazů (především dopravních), otrav, násilí a sebevražd (cca 10 % z nich). Většina z nich vnímá své zdraví jako dobré. Zhruba čtvrtina trpí psychosomatickými potížemi, kolem 10 % depresemi. U rizikového chování je velmi často přítomen pocit špatného zdraví. Neplánovaná těhotenství a pohlavní choroby způsobují poruchy reprodukčního zdraví.

---

<sup>36</sup> Srov. KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví.*, s. 33-35.

Např. v roce 1997 bylo umělé přerušování těhotenství u 15–20 letých nejčastěji povoleno v Anglii, Walesu (22/1000) a ve Švédsku (18/1000). Dále komise doporučuje zaměřit se i na mentální zdraví, na sociální a kulturní aspekty a na rizikové chování. Urgentní preventivní opatření vyžadují smrtelné úrazy a sebevraždy.<sup>37</sup>

Sociolog Petr Sak, zaměřující se dlouhá léta na studium problematiky mládeže, uskutečnil více než sto reprezentativních sociologických výzkumů. Mimo jiné se zamýšlí nad sociálními jevy a procesy formujícími současnou mladou českou generaci. Uvádí: „*Společným jmenovatelem procesů, v jejichž rámci nová generace mládeže vzniká, je eroze, rozvolňování, ztráta tvaru, rozklad struktur, eroze přirozeného časoprostoru.*“<sup>38</sup> Oproti dřívějším generacím je charakteristikou vznikající generace to, že se jako generace neutváří. Oslabení až absence specifických generačních znaků spojených se společností, v níž žije a nárůst znaků nadnárodního či mimo národního charakteru je jejím generačním svérázem.<sup>39</sup> „*Je to pohyb ve směru globálního atomizovaného davu, formovaného virtuálně v kyberprostoru, pro jednání v reálném světě.*“<sup>40</sup>

Jedním z řešení problémů uvedených v této kapitole je prevence. Účinná prevence SRCH-D je důležitá pro každou společnost, především je klíčová pro společnost s nepříznivou demografickou situací, protože početně slabší příští produktivní generace by měla být zdravá – v celém bio – psycho – sociálně – spirituálním kontextu, bez zbytečných ekonomických zátěží (jako je např. léčba závislostí, psychiatrických poruch, neplodnosti jako následku pohlavních nemocí a řady dalších).<sup>41</sup> Odborníci dále hovoří o důležitosti ochranných psychosociálních faktorů a při tom vycházejí z četných studií a průzkumů napříč světem. Prokázali, že ochranné faktory mohou významně zmírnit vliv rizikových faktorů. Z psychosociálních to byl hlavně „dohled“, i ve smyslu nízké permisivity (dohledu) společnosti k rizikovému chování a obecného nastavení regulace (usměrňování). Dále také podpora žáků ze strany učitelů. Na individuální úrovni to pak bylo pozitivní chování adolescenta, jeho zapojení do různých aktivit školních,

---

<sup>37</sup> Srov. KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví...*, s. 38.

<sup>38</sup> SAK, P. *Budoucnost církve...*, s. 11.

<sup>39</sup> Tamtéž.

<sup>40</sup> Tamtéž., s. 11.

<sup>41</sup> Srov. KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví...*, s. 42.

církevních, sportovních aj. – hlavně jeho různé prosociální aktivity. Zdůrazňuje se, že mladí lidé s rizikovým chováním jsou „dosažitelní“ právě pomocí těchto pozitivních aktivit. Společnost by je proto měla dostatečně podporovat. Ve výsledcích britských studií hrály důležitou roli protektivní faktory na sociální a školní úrovni, a to ještě větší než rodina.<sup>42</sup>

Při celospolečenském zadání prevence SRCH-D došli odborníci k těmto závěrům: „Je nutné vycházet i z toho, že příčiny SRCH-D a jeho rizikové i ochranné faktory tkví z velké části v každodenním životě – rodiny, školy i místní komunity...“<sup>43</sup> Často se na ně totiž v praxi zapomíná nebo není vnímána jejich důležitost. Práce s těmito faktory spočívá v tomto ohledu především v rodině, ve škole i u úředníků v každodenním poctivém snažení. T. G. Masaryk mluvil o „drobné denní práci jako o naplnění člověčenství“. Je prokázáno, že ta přináší své plody i pro zdravý vývoj mladých lidí. Ovšem důležitý úkol spočívá také na orgánech státní správy. Ty by měly vytvářet podmínky ke zdravému všednímu životu, a to např. podporou rodiny, zajištěním kvalitnější práce médií, volnočasových aktivit mládeže, dostupnosti psychologického poradenství atd.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Srov. KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví...*, s. 42.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 334.

<sup>44</sup> Tamtéž.

### 3 Maska

V odborné literatuře není jednoznačně popsáno, co vlastně maska je, jak ji definovat a vymezit. Někteří autoři vycházejí z předpokladu, že artefakt masky není nutné ani možné jasně definovat. Další podávají vlastní definici bez kritického porovnání s definicí jiných autorů. Většina autorů se však této problematice vyhýbá.<sup>45</sup> Mnozí se dodnes přou o to, jakým způsobem masku uchopit v teoretické rovině. Je zde velká snaha upřednostňovat spíše vlastní pohled, a proto jsou definice masky často mnohotvárné a nejednotné.<sup>46</sup>

Slovo maska používáme v různých situacích praktického života a ani nad tím nepřemýšlíme. V každodenním životě se často setkáváme s výrazy, ve kterých toto slovo tvoří slovní základ. Např. maskovat, zamaskovat, maskot, maskáče, maskovací a další. Těchto slov není málo a používáme je v nejrůznějších souvislostech i typech lidské činnosti. Kromě slovanských jazyků je slovo maska podobné v angličtině, francouzštině, v němčině nebo např. v arabském jazyce, kde můžeme najít slovo „maskarah“. Tvar a význam tohoto slova je v mnoha jazycích téměř shodný.<sup>47</sup>

Původ masky můžeme hledat již u archaických národů. Patrně nejstarší jsou takové masky, které sloužily k zakrytí obličeje mrtvého člověka. Původně bral člověk na sebe masku ve víře, že tak na něho přejdou vlastnosti toho, koho maska označuje. Dokladem touhy člověka transformovat se v jiné bytosti může být maska z pozdního paleolitu, dochovaná na stěně francouzské jeskyně Trois frères. Jedná se o obraz muže s parožím jelena, ocasem koně a očima sovy. Karel Meuli se domnívá, že přijetí, resp. nošení masky, může být rovněž výrazem smíření se světem.<sup>48</sup> Pravděpodobně je původ masek spjat s nejstaršími způsoby zdobení a ochrany těla. Proměna lidského těla souvisela s pohlčením sil, které podle názoru archaických národů zajišťovaly zdárný chod přírody a společnosti. Od mytických dob se periodicky regenerovaly právě pomocí těchto obřadů. Nositel masky se díky těmto obřadům stával bohem, mytickou bytostí nebo předkem. Při magických obřadech ztratil člověk díky masce svoji identitu a stal se tím, co masky představovaly. Dovolil na několik okamžiků „ukázat svoji tvář“ svému

---

<sup>45</sup> Srov. ERBAN, V. *Problémy a aspekty pojmu maska: Pokus o definici a vymezení*. [online]., s. 21-22.

<sup>46</sup> Srov. SÍTEK, M. *Symbolika a funkce masek ve vybraných lidových obyčejích výročního cyklu na Moravě*. [online].

<sup>47</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky*., s. 21.

<sup>48</sup> Srov. PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*., s. 169.

předkovi nebo mytickému hrdinovi. Masky byly také nezbytnou součástí šamanských exorcisí, léčitelských a iniciačních obřadů, ze kterých se později vyvinulo divadlo masek.<sup>49</sup>

### 3.1 Pokus o porovnání definic pojmu maska

Jednu z možných definic masky nabízí v teatrologickém slovníku Petr Pavlovský: „Maska (angl. mask, franc. masque, něm. maske, špan. máscara), v antickém divadle *persona* (řec. *prosopon*) je relativně stálá výtvarná struktura zakrývající hlavu (obličej), popř. i tělo herce tak, aby v diváckém vjemu zakryté části zastoupila a koncentrovala pozornost na sebe.“<sup>50</sup>

Vít Erban, kulturolog, prozaik a esejista vidí masku takto: „Maska je tělesný projev, vizuální vzor nebo hmotný předmět, jenž se fyzicky nebo symbolicky vztahuje k osobě nositele a který mu při vyhrazených příležitostech umožňuje komplexně, flexibilně a k různým účelům zacházet s identitou sebe sama, masky samotné a/nebo celého obecenstva.“<sup>51</sup> Z první části tohoto tvrzení vyplývá, že je masku třeba pojímat jako multimediální jev. Může mít trojrozměrnou formu škrabošky nebo kukly – předmětu nasazeného před obličej nebo hlavu, formu plastickou nebo dvojrozměrnou – plošnou. Může vzniknout i specifickou úpravou vousů a vlasů, i použitím určité mimiky, gest, postoje, pohybu či hlasového projevu.<sup>52</sup>

Podle výtvarné pedagožky Kateřiny Ebelové má problematika masek mnoho aspektů např. kulturně-historických, výtvarně-dramatických, psychologických a dalších. Rozdílné jsou i výklady o jejich funkcích, vymezení obsahu pojmu maska a všeho, co je za masku považováno. Z tohoto důvodu podle K. Ebelové nelze masku charakterizovat stručně, aniž bychom opomenuli některou z jejích funkcí. Přesto podává definici, která podle ní zahrnuje hlavní aspekty masky.<sup>53</sup> Uvádí, že maska je kulturně společenský fenomén, který je zástupným prostředkem vnější, případně i vnitřní přeměny. Vyjadřuje konkrétní nebo abstraktní věc, eventuálně je totožná s postavou, kterou představuje. Maska může mít materiálovou, líčenou, mimickou nebo symbolickou podobu. Mezi

---

<sup>49</sup> Srov. OBUCHOVÁ, E. – ed. *Maska, kostým a lidové divadlo: soubor studií interdisciplinární pracovní skupiny „Náboženské směry v Asii“*, s. 8-9.

<sup>50</sup> PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla.*, s. 169.

<sup>51</sup> ERBAN, V. *Problémy a aspekty pojmu maska*. [online]., s. 23.

<sup>52</sup> Srov. Tamtéž., 23-24.

<sup>53</sup> Srov. EBELOVÁ, K. *Maska v proměnách času a kultur.*, s. 9.

nositelem masky, maskou a divákem, ale také zpětně od diváka k masce, probíhají specifické vazby. Svému nositeli poskytuje maskování kromě dočasné změny identity, která se projevuje navenek, případně i dovnitř, novou roli, částečnou nebo úplnou anonymitu. Z konkrétní funkce masky a ze způsobu transformace a hloubky vnitřního splynutí s tím, co představuje, vychází míra identifikace nositele masky.<sup>54</sup>

Bývalý herec, režisér a operní pěvec Josef František Munclinger zabývající se hlavně maskou divadelní uvažuje ve své příručce pro herce o masce. Už na obálce knihy *Hercova tvář a maska* píše: „... maskou není jen škraboška, kterou líčí herec na obličej, ale jevištní maskou je vše, co je na člověku, jenž se pro jeviště a na jevišti převtěluje. Maskou je také gesto, grimasa, kostým, vlásenka, vous – prostě každý detail, jehož si autor všímá s největší pečlivostí.“<sup>55</sup> Dále píše, že v mnoha případech je celé tělo podstatným základem masky.<sup>56</sup> „Maskou jest ve hře vše, co je na herci viditelné. Tedy celé tělo, vše, co herce ličidlem či šatem proměňuje v dramatickou osobu, prostě vše co herce maskuje.“<sup>57</sup> Jiný pohled na masku uvádí etnolog Zdeněk Justoň. Definuje ji jako: „... výtvarně zpracovaný předmět nebo pouze nanesené barvy, které slouží k zakrytí obličeje za účelem přeměny nositele v jinou osobu či bytost.“<sup>58</sup> Velmi časté je pojetí masky jako „jiné tváře“ a toto pojetí zastává celá řada autorů.<sup>59</sup> Orientalistka a sinoložka Ľubica Obuchová se ve svých esejích zaměřuje na roli masky a kostýmu v jejich klasickém pojetí, tzn. při magických obřadech a v lidovém divadle.<sup>60</sup> Uvádí, že obsah termínu maska je velice široký. Podle ní v podstatě pojmenovává celou změnu obličeje, který promění původní vzhled nositele. Nositeli dodá autoritativní identitu a s ní spojenou moc.<sup>61</sup> Můžeme vidět, že Ľ. Obuchová definuje masku velmi podobně, jako již zmíněný Z. Justoň.

Americká antropoložka Elisabeth J. Tooker před půl stoletím poukázala na to, že první, co nám přijde na mysl, je význam masky jako zakrytí tváře. E. J. Tooker se zamýšlí a klade otázku, zda bychom k maskám, které zakrývají tvář, měli přiřadit i masky poloviční a částečné. Dále píše, že existují masky, které se používají za života,

---

<sup>54</sup> Srov. EBELOVÁ, K. *Maska v proměnách času a kultur.*, s. 9.

<sup>55</sup> MUNCLINGER, J. F. *Hercova tvář a maska: (umění masky)*.

<sup>56</sup> Srov. Tamtéž., s. 52.

<sup>57</sup> Tamtéž., s. 52.

<sup>58</sup> ERBAN, V. *Maska a tvář: hra s identitou v mezikulturních proměnách.*, s. 125.

<sup>59</sup> Srov. Tamtéž., s. 124.

<sup>60</sup> Srov. OBUCHOVÁ, Ľ. – ed. *Maska, kostým a lidové divadlo.*, s. 10.

<sup>61</sup> Srov. Tamtéž., s. 7.

posmrtné masky, masky příliš malé na to, aby mohly sloužit k zakrytí obličeje a naopak velké vyřezávané sochy označovány také jako masky.<sup>62</sup>

### 3.2 Dělení masek

Masky dělíme proto, abychom je lépe poznali. Jejich dělení nemá pevné hranice a jednotlivé skupiny se navzájem prolínají.<sup>63</sup> Z důvodu velké rozmanitosti pojetí masky se při kategorizaci masek setkáváme s různými přístupy. Objevuje se dělení masek z hlediska funkce, účelu, významu nebo taková dělení, která se soustředí především na vzhled masky nebo její umístění na těle. V neposlední radě existují taková dělení, která zkoumají, kdo nebo co je prostředníkem proměny skrze masku.

Německý etnolog Andreas Lommel dochází na základě své komparativní metody ke třem základním funkčně-významovým typům masky a k jejich nejtypičtějšímu geografickému umístění:<sup>64</sup>

- *masky předků a tradice (zejména Afrika a Melanésie),*
- *masky duchovních pomocníků (Sibiř a Severní Amerika),*
- *masky divadelní, jež se však vyvinuly z masek předků (zejména Jáva, Bali, Japonsko), a jsou tedy nejmladší.*<sup>65</sup>

Podle A. Lommela nacházíme v Evropě pozůstatky všech těchto tří typů masek, ale v neucelené a nejasné podobě, protože masky zde zdegenerovaly v užitkové objekty přetvářky, zakrytí nebo ochrany. Za dva nezávislé prototypy masky považuje A. Lommel zvířecí masku, která je pravděpodobně nejstarším typem masky a dochovala se zřejmě v kulturách založených na lovectví. Dalším prototypem je posmrtná maska lidské tváře, a to buď ve formě předka, nebo přemoženého nepřítele. Za cennou lze považovat jeho myšlenku o tom, že původ masky nemusíme odvozovat pouze z jednoho zdroje, ale že maska mohla vzniknout ze dvou či více původně nezávislých vzorů. Většina klasických typologií masek dnes vychází právě z Lommelova přístupu.

---

<sup>62</sup> Srov. ERBAN, V. *Problémy a aspekty pojmu maska*. [online]., s. 22.

<sup>63</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky*., s. 44.

<sup>64</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář*., s. 108.

<sup>65</sup> Tamtéž., s. 108.

Z. Justoň používá podobná funkčně-významová kritéria a masky rozděluje na:<sup>66</sup>

- *masky pohřební,*
- *masky obřadní,*
- *masky divadelní,*
- *přenesený význam masky, který označuje „jakousi vnější, povrchní slupku sociální role“, jako jsou úsměvy, pláč, grimasy, držení těla a jakýkoliv jiný záměrný způsob vyjadřování a chování, který používáme ve vhodných společenských situacích a příslušných příležitostech.*<sup>67</sup>

Gary Edson rozlišuje masky na lidském těle, které pokrývají celou tvář, část tváře, celou hlavu, spočívají na temeni hlavy nebo jsou umístěny na nástavci vysoko nad hlavou. Podle základního tvaru pak tuto klasifikaci doplňuje na masky, které kopírují tvar obličeje, ploché nebo štítové masky držené před obličejem, helmové masky, menší trojrozměrné artefakty připevněné na různých částech hlavy a na velké skulpturální masky, které jsou nošené na nástavci.<sup>68</sup> *Vedle těchto formálních hledisek uplatňuje Edson též hledisko funkční, podle kterého dělí masky na:*

- *iniciační,*
- *masky tajných společností,*
- *masky plodnosti a obnovy,*
- *festivalové masky, k nimž lze v některých kulturách přiřadit jako samostatnou kategorii:*
- *masky divadelní.*<sup>69</sup>

Obecně, podle tvárnosti (vzhledu) masek a formy výrazu dále G. Edson dělí masky na antropomorfní, zoomorfní a fantaskní. Všechny tyto Edsonovy typologie jsou i přes odlišnou míru jejich aplikovatelnosti podnětné a užitečné, a to z důvodu, že rozšiřují

---

<sup>66</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 108-110.

<sup>67</sup> ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 110.

<sup>68</sup> Srov. Tamtéž., s. 111-112.

<sup>69</sup> Tamtéž., s. 113.

západní pohled na masku jako na pouhé zakrytí tváře a vyjadřují rozmanitost jejich formálních, funkčních a významových projevů.<sup>70</sup>

K. Ebelová uvádí rozdělení masek do čtyř skupin:

- 1) *masky materiálové – škraboška, polomaska, maska celoobličejová, celohlavová (přilbová), nástavcová, štítová, celotělový objekt, amulet, fetiš,*
- 2) *masky líčené – obličejová a tělová malba, animistické kmenové líčení, divadelní a filmové maskérství, bodypainting,*
- 3) *masky mimické – psychologické záměrné a účelové výrazy tváře v hereckých, statusově-společenských a psychologických kontextech, profesní masky,*
- 4) *masky symbolické – zástupně-symbolický atribut postavy, role, profese, situace, představy (paruka, klaunský nos, vařečka).<sup>71</sup>*

L. Obuchová dělí masky podle poslání na masky pohřební, obřadní a divadelní.<sup>72</sup>

Herec, mim, choreograf a pedagog Štefan Capko uvažuje jak o maskách pracovních a ochranných, tak o rituálních a divadelních. Masky dělí podle:

- *účelu, k němuž se používají,*
- *způsobu provedení,*
- *plochy, kterou zakrývají.<sup>73</sup>*

Masky podle účelu, k němuž se používají, dále dělí na: pracovní masky, posmrtné masky, obřadní, rituální a lidové masky a masky divadelní. Podle způsobu provedení Š. Capko uvádí statické a dynamické masky; podle plochy, kterou zakrývají, rozlišuje masky obličejové a polomasky. Do této skupiny řadí také kuklu. V nejrozšířenější skupině masek uvádí masky pracovní, které lidé využívají zcela automaticky a staly se běžnou součástí života a lidské práce. Používají se ve všech odvětvích, od průmyslu a zemědělství přes zdravotnictví, potravinářský, chemický a kosmetický průmysl až po masky využívané ve vojenství, letectví nebo sportu. Jsou to tedy takové masky, kterými se člověk chrání a udržuje se ve zdraví a v dobré kondici.

---

<sup>70</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 113.

<sup>71</sup> EBELOVÁ, K. *Maska v proměnách času a kultur.*, s. 9.

<sup>72</sup> Srov. OBUCHOVÁ, L. – ed. *Maska, kostým a lidové divadlo.*, s. 9.

<sup>73</sup> CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 44.

Posmrtné masky patří spolu s plastikami na sarkofázích faraonů a evropských králů mezi pohřební masky. Je to odlitek tváře v poloze, kdy tělo leží na zádech. Je to tvář bez života, ale je zachován její tvar, typické rysy a proporce. Je jasně identifikovatelná a je to nezaměnitelný otisk člověka, který je mu po smrti odňat, aby z něj byl následně vytvořen pozitiv ve formě masky. Posmrtná maska má svoji roli v dějinách umění, protože vývoj antické figurální tvorby souvisel s rituály pohřbívání členů bohatých patricijských rodin. Když ve starověkém Římě zemřel významný člověk, tak mu byla sejmuta posmrtná maska. Když pak živí lidé vyprovázeli v průvodu zemřelého na „druhý břeh“, vítali ho zde najatí herci s připevněnými posmrtnými maskami jeho předků. Toto může symbolizovat i boj člověka s časem.

Obřadní, rituální masky se používají při slavnostech a rituálech. Rituály se odehrávají v běžném životě a jsou to pravidelné lidské úkony spojené s konkrétní lidskou činností. Mohou být individuální a mají předepsaný nebo ustálený postup. Slovo rituál nejčastěji používáme v souvislosti se šamanskými rituály. Ty dodnes existují u přírodních národů nebo u specifických skupin lidí spojených s vírou v nadpřirozené síly. Šamani se většinou věnují léčení a vyhánění zlých duchů, ale mohou vyvolávat i zlo např. v tzv. černé magii. Š. Capko uvádí, že jakákoli maska bez ohledu na to, jestli člověk má či nemá konkrétní víru, nás spojuje s transcendentálním světem. Do obřadních masek patří také masky pohřební, protože pohřeb je jedním ze společenských obřadů a tento obřad zpečetuje celoživotní pouť člověka a nese v sobě drama života i osudu. Masky používají lidé, které spojuje jistá slavnost, např. lidový karneval, různé pohanské a světské svátky. Tyto slavnosti se obměňují v závislosti na tom, kdo a kde je vykonává. Na našem území mají stejný původ i myšlenku masopusty, i když každá vesnice má své zvláštnosti, ať už ve výběru postav nebo v provádění průvodu po vsi. Tyto masky můžeme nazývat také jako lidové masky.<sup>74</sup>

Jedním z typických pojetí masky je její vztah k tváři, k osobě toho, kdo ji nosí. Masky poskytují ve vztahu k tváři svého nositele řadu možností pro práci, zacházení a hru s identitou. V. Erban uvádí na základě inspirace klasifikací her podle francouzského spisovatele, sociologa a estetika Rogera Caillose čtyři základní typy:<sup>75</sup>

- *maska zakrývá (pravou) či předstírá (nepravou) identitu,*

---

<sup>74</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 44-47.

<sup>75</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 151-154.

- *maska mění (pravou) identitu v jinou (pravou) identitu,*
- *maska udržuje, vyjadřuje, stvrzuje či chrání (pravou) identitu,*
- *maska odkrývá či odhaluje (pravou) identitu.<sup>76</sup>*

Ve svém vztahu k tváři nositele může maska nabýt čtyř základních „obměn“ významu, a to:

- *(pouhé) masky na (skutečné tváři),*
- *(skutečné) tváře na (skutečné) tváři,*
- *(pouhé) masky na (pouhé) masce,*
- *(skutečné) tváře na (pouhé) masce.<sup>77</sup>*

### 3.3 Maska jako prostředek práce s identitou

Vědomí vlastní identity a individuality – našeho „já“ – zakládá naše tělo. Tímto tělem a v tomto těle současně vstupujeme do světa a stáváme se na něm bezprostředně závislí. Je to ta část našeho „já“, která nám umožňuje se světem komunikovat a být v něm. Jednou ze základních otázek lidské existence, na kterou dávají různé odpovědi vědci, filosofové a jednotlivé kultury i náboženství, je otázka, co je tedy „já“. Je „já“ to, jak zakouším sám sebe nebo to, jak mě vnímají ostatní lidé? Existuje nějaké vnitřní „já“? Trvalost těchto otázek vyplývá z paradoxu naší tělesnosti. Každé tělo stojí na rozhraní dvou světů a toto rozhraní současně vytváří. Dodatkem k našemu tělu, který nám umožňuje složitěji pracovat s vlastní identitou, je maska.<sup>78</sup> S jakou identitou člověk prostřednictvím masky pracuje? S individuální identitou, pod kterou zakouší sám sebe nebo se sociální identitou, pod kterou ho vnímají a reflektují druzí? Maska pracuje s oběma identitami – s vnitřním i vnějším „já“.<sup>79</sup> „*To, jak vnímáme sami sebe a za koho se pokládáme, má bezprostřední vliv na to, jak na nás nahlíží ostatní – a naopak to, jak nás vnímají ti druzí, přímo ovlivňuje, kým jsme sami před sebou.*“<sup>80</sup> Z dynamické vazby mezi těmito krajními póly identity vyplývá základní funkce masky. Nasazením masky nepracujeme jen s „obrazem“, který si o nás utvářejí ostatní, ale také

<sup>76</sup> ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 155.

<sup>77</sup> Srov. Tamtéž., s. 161.

<sup>78</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska § tvář. Hra s identitou v mezikulturních proměnách.* [online].

<sup>79</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 134

<sup>80</sup> Tamtéž., s. 134-135.

s „obrazem“, který si o sobě vytváříme my sami.<sup>81</sup> „Maska nemusí být jen nástrojem předstírání, ale také prostředkem realizace, rozvinutí či proměny sebe sama. Masky je nástrojem stávání se, prostředkem pohybu identity, a to jakýmkoliv směrem.“<sup>82</sup> Tak, jako maska občas identitu zakrývá nebo předstírá jinou, může také představovat něčí pravou identitu.<sup>83</sup> Neboli maska může zakrývat, co odhaluje tvář, také však může odhalovat, co tvář skrývá.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska a tvář.*, s. 135.

<sup>82</sup> Tamtéž., s. 135.

<sup>83</sup> Srov. ERBAN, V. *Maska § tvář.* [online].

<sup>84</sup> Tamtéž.

## 4 Divadelní maska

Tato kapitola se bude více soustředit na divadelní masku. Důvodem je jeden z cílů práce – posílení identity mladého člověka. Výukový projekt v následné praktické části divadelní masku využívá právě k uvědomění si sebe sama.

Divadlo je druhem umění, které je založené na akci herce a reakci diváka. Počátky divadla sahají spolu s řečí a myšlením do doby kamenné. Divadlo mělo a má celou řadu biologických předpokladů. Jedním z nich je hra. Hru najdeme už u zvířat, kdy mívá nejčastěji podobu zápasení, lovu nebo dovádění.<sup>85</sup> Divadlo je také hra, která v sobě nese prvek života a sama o sobě neexistuje. Člověk si hraje na něco jiného, než čím ve skutečnosti je, a to je základní princip divadla.<sup>86</sup> Dětská hra je experimentální jednání, objevování života, jeho pravidel a záłudností. Je životem nanečisto, a v tom se překrývá s divadelním principem, protože divadlo je také život nanečisto, ale je už jistou reflexí prožitého. Důležitou součástí divadelního vývoje je maska, která umožňuje herci proměnu. Herec na divadle se pro diváky stává někým jiným, jak vzhledem, tak chováním. Musí však ve svém nitru umět oddělit své „já“ od postavy, kterou ztvárňuje. Slovo v tomto případě znamená, že herec své postavě dodává tvář – celé tělo i duši zároveň.<sup>87</sup>

### 4.1 Divadelní maska v antickém Řecku a Římě

Antické Řecko bylo kolébkou evropského divadla. Poprvé se zde formovaly základní dramatické žánry – tragédie, a vzápětí komedie. Původně byla řecká divadelní představení součástí kultických slavností na počest boha Dionýsa. (Dionýsos, též nazýván také Bakchos, byl řecký bůh plodnosti, bujarého veselí a vína.) Tyto několikadenní slavnosti měly pevně stanovená pravidla, která určovala počet a žánrovou sestavu her. Představení byla konaná v rámci obřadů a měla soutěžní charakter. Autor byl původně rovněž hercem a tanečníkem, až později jen inscenátorem vlastního díla. Veškeré náklady na nastudování díla a vybavení divadla nesli bohatí občané.<sup>88</sup> Maska

---

<sup>85</sup> Srov. KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla.*, s. 11.

<sup>86</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 70.

<sup>87</sup> Srov. Tamtéž., s. 71.

<sup>88</sup> Srov. LEPORELO. INFO. *Antické divadlo.* [online].

přešla do divadla pravděpodobně z dionýských obřadů, protože zde byly rituální masky zejména ve službách boha Krona, a později boha Dionýsa. Počátky řecké tragédie jsou spojovány se jménem legendárního Thespida. Byl to řecký dramatik a herec, který v 6. stol. př. Kr. údajně přišel do Athén s károu, která mu sloužila za jeviště. Symbolizovala divadlo. Někdy je Thespid také považován za „otce“ divadelní masky.<sup>89</sup> Masky v řeckém divadle plnily praktickou funkci. V rozlehlém prostoru orientovala diváka v postavách. Byly výrazně odlišeny masky tragické a komické.<sup>90</sup> Masky byly vyrobeny z kaširovaného plátna, byly barevné a měly otevřená ústa, která měla funkci megafonu a rourkou s membránou umožňovala herci měnit hlas. Řecká kultura výrazně ovlivnila kulturu římskou.

## 4.2 Divadelní maska ve středověku a novověku

Ve středověku bylo divadlo zpočátku spojováno s pohanskými zvyky a odsuzováno jako nemorální a zvrhlé. Uplatnilo se náboženské divadlo, které vzniklo z potřeby demonstrovat latinské bohoslužebné příběhy prostým lidem.<sup>91</sup> Od 13. století, dále pak na rozhraní středověku a novověku, pronikají do měst evropské zemědělské masky. Jsou však často terčem kriminalizace ze stran světských i duchovních autorit, a to pro svoji nezávislost. V městském, ale i duchovním a školském prostředí, se masky zesvětšují a estetizují.<sup>92</sup>

## 4.3 Divadelní maska v období renesance

Období renesance reprezentuje italské divadlo komedie dell'arte neboli komedie profesionálních herců. Byla založena na pevných, ustálených charakterech postav a improvizacích. Všechny typy postav měly vlastní masky, takže je divák ihned poznal. Herec hrál často po celý život stejnou postavu, měl naučené vhodné repliky a zvládal její charakter. Před každým vystoupením si herci dohodli osnovu děje – zápletku a konec, které se všichni drželi, ale samotné dialogy byly dílem herců přímo na jevišti. Představení bylo spontánní, pružné a přizpůsobovalo se konkrétní reakci diváků. Postavy komedie dell'arte se zpravidla dělily do tří skupin. Vecchi – staří mužové, kteří

---

<sup>89</sup> Srov. LEPORELO, INFO. *Antické divadlo*. [online].

<sup>90</sup> Srov. PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla*, s. 169.

<sup>91</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky*, s. 201.

<sup>92</sup> Srov. EBELOVÁ, K. *Masky v proměnách času a kultur*, s. 169.

bránili mladým v lásce (Pantalone, Dottore, Capitano). Innamorati – milenci, nemívali masky a byli oděni podle poslední módy. Na scénu přicházeli v předem jasných párech. Většinou se v jedné hře vyskytovaly dva páry milenců. Poslední skupinou byli Zanni – sluhové, které najal jeden z párů. Patří sem např. Brighella, Pulcinello nebo Harlekýn.<sup>93</sup>

#### 4.4 Dělení a funkce divadelní masky

Již výše zmiňovaný Š. Capko k tématu divadelní masky dále uvádí, že divadelní maska a její používání se pojí s rituály, protože divadlo je samo o sobě rituálem. Rituálem setkání a komunikace mezi tvůrci a diváky. Používání masky v divadle provázejí rituály, které souvisí s její tvorbou, přípravou i nasazením. Například herci japonského divadla *nó* přicházejí do divadla o čtyři hodiny dříve. Mají přesně stanovený postup příprav pro hru s maskou, včetně denního časového harmonogramu.<sup>94</sup> „*Nejprve si zkontrolují všechny připravené věci v šatně. Poté následuje jídlo, rozezpívání, pohybová příprava. Pak oblečení do základního kostýmu. Potom se dlouhou dobu dívají na detaily masky, s níž budou hrát. Podrobně si ji celou prohlížejí a snaží se s ní propojit. Uvědomit si její myšlenku i technickou stavbu.*“<sup>95</sup> Š. Capko dále uvádí, že herec před představením studuje masku znovu a znovu, třeba i hodinu, protože teprve pak je plně soustředěn na její interpretaci. Tato precizní příprava je sama o sobě rituálem. Podobně je tomu u líčení masek v pekingské opeře. Všechny masky zde mají pevně stanovenou barevnou a tvarovou symboliku, včetně přesného postupu, jak nanášet barvy.<sup>96</sup>

K dělení masek v divadle Š. Capko uvádí termín „vznešené masky“. Jsou to takové masky, které pokrývají celý obličej. Jejich myšlenka je transcendentální, vznešená a tragická. Dalším zmiňovaným druhem jsou „expresivní masky“, které pokrývají rovněž celý obličej nebo to mohou být i polomasky. Podle herce Jacquese Lecoqa zní definice expresivní masky takto: „*Expresivní maska zobrazuje charakter postavy v širším slova smyslu. Její struktura zužuje styl hereckého projevu na tělesné vyjádření základních postojů k různým dějovým situacím. Očišťuje herecký projev od psychologického hlediska a váhu hlavních reakcí na děj hry a jednotlivé situace přenáší*

---

<sup>93</sup> Srov. KATCHA. *Commedia dell'arte – Komédie profesionálních herců*. [online].

<sup>94</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky*., s. 48.

<sup>95</sup> Tamtéž., s. 48.

<sup>96</sup> Srov. Tamtéž., s. 48.

na celé tělo interpreta.“<sup>97</sup> K expresivním maskám můžeme řadit masky z řeckých komedií, tragédií, velké množství masek zvířat, bohů či duchů ze všech forem asijského divadla, počínaje divadlem *no*. Patří sem i velká skupina masek užívaná v evropském divadle od doby renesance. Jsou to polomasky komedie dell'arte, tzv. „charakterové masky“. Jejich úkolem je zvýrazňovat lidské charaktery.<sup>98</sup> Dalším druhem jsou „statické masky“, pevné a neměnní svůj tvar, ale neznamená to, že by se nehýbaly. Herec se svobodně pohybuje do té míry, do jaké mu to maska svojí tíhou dovolí. Statické masky nemění svůj tvar, ale je otázka, zda mění svůj výraz. Dále „dynamické masky“ jsou takové, které mění svůj tvar v čase. Tyto masky mohou být dočasné, kdy maska změni svůj tvar a pak se vrátí zpět do svého výchozího tvaru. Anebo to mohou být změny trvalé, kdy se maska po změně tvaru do své původní podoby už nevrátí. K těmto typům masek řadíme např. elastické masky, plastické masky nebo také masky líčené. Při dělení masek podle plochy, kterou zakrývají, řadíme masky „obličejové, polomasky, kuklu a maškara“. „Obličejová maska – celomaska“ může obličej zakrývat jen z části nebo kompletně. Je základem všech masek. Nejtypičtějším příkladem je antická maska, využívaná ve starověkém Řecku. Zprostředkovávala dramatickou hru postav, lidí i bohů. V tragédii byla maska posazena na ramena herce a v komických hrách nosili herci groteskně rozšklebené celoobličejové masky. Všechny masky byly vyrobeny tak, aby se v nich dalo mluvit a zesilovaly hlas. Pro současné divadlo je antická maska symbolem masky. Antické masky smíchu a smutku se prolínaly a symbolizovaly divadlo. „Polomaska“ zakrývá pouze půlku obličeje a volné rty umožňují herci mluvit. Někdy polomaskám také říkáme masky charakterové nebo masky charakterů. Viditelná spodní část tváře oživuje svými mimickými svaly nehybné tvary polomasky, které bývají nadsazené a zdůrazňují určité emoce a charakterové prvky. Polomasky se zrodily v italské komedii dell'arte, a rozlišovaly postavy podle věku a sociálního postavení. Vystupovali tu staří i mladí, páni i jejich sluhové. Komédie dell'arte rozvinula typologii charakterů, kterou založila starověká komedie. Polomaska pomáhala herci vytvořit charakter, ale emoce jí herec dodával sám oživením. „Kukla“ je maska, která pokrývala celou hlavu, a mnohé masopustní a mikulášské masky se vyrábějí právě jako kukly. „Maškara“ je maska, která pokrývá celé tělo herce a je to fantastická bytost

---

<sup>97</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 52.

<sup>98</sup> Tamtéž., s. 52.

z masopustních obřadů a karnevalů. V přeneseném smyslu slovo maškara znamená odpudivou podobu člověka.<sup>99</sup>

Základní funkcí divadelní masky je funkce znaková. Usnadňuje proměnu hercova zevnějšku, zjednodušuje, zvýrazňuje a posiluje také výtvarnou stránku představení. Maskou se rozumí jakákoli cizí hmota na hercově těle (kostým, líčení) i úprava účesu. Maska dále přechází ke kostýmu a k rekvizitám nebo i k loutkám.<sup>100</sup> Maska je důležitou součástí divadelního vývoje. Pomáhá hercům nejen pochopit základní divadelní interpretační postupy, ale umožňuje herci proměnu. Zároveň od něho vyžaduje, aby se jí oddal, a aby spolu vytvořili pevnou jednotu.<sup>101</sup> „*Herec při práci s maskou prochází několika fázemi: po setkání s maskou, hledání a pozorování dochází k rozhodnutí masku si nasadit a vystavit se jejímu diktátu, aby nakonec došel k souznění s ní a k její interpretaci, při níž bude moci vyjevit její magii.*“<sup>102</sup> Proces herecké tvorby s maskou má svoji technickou stránku a ta je stejně důležitá jako emocionální stránka. Herec má k dispozici několik nástrojů, s nimiž pro oživení masky pracuje, např. prostor, postoj, gesto nebo dynamika a rytmus. „*Přitom nejdůležitější veličinou je čas a tím nejpodstatnějším, co spojuje herce a diváky, je tlukot jejich srdce a dýchání.*“<sup>103</sup>

---

<sup>99</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 44-66.

<sup>100</sup> Srov. PAVLOVSKÝ, P – ed. *Základní pojmy divadla.*, s. 169.

<sup>101</sup> Srov. CAPKO, Š. *Zjevení masky.*, s. 13.

<sup>102</sup> Tamtéž., s. 14.

<sup>103</sup> Tamtéž., s. 14.

## Praktická část

### 5 Výukový projekt

#### 5.1 Charakteristika výukového projektu a projektových metod

V současnosti se v souvislosti se zaváděním moderních a alternativních metod do vzdělávání stále častěji zmiňuje pojem projektové vyučování (projektová výuka). První projektové vyučování se objevilo na konci 19. a na začátku 20. století v USA, zřejmě pod vlivem psychologa a pedagoga Johna Deweye. On sám ale slovo projekt nikdy neuvedl. Za zakladatele metody projektového vyučování je považován americký pedagog W. H. Kilpatrick. Ve 30. letech 20. století se také u nás někteří autoři zabývali touto metodou, např. Velinský, Žanta nebo Příhoda. Co se týče vymezení pojmů, terminologie je velmi nejednotná. Milan Valenta zabývající se dramaterapií, používá termíny projekt a projektová metoda jako synonyma. Bývalá česká pedagožka Jarmila Skalková mluví o projektovém vyučování. Josef Maňák, jehož hlavním oborem je obecná didaktika, hovoří o projektové výuce nebo o projektech ve výuce. Hana Kasíková se též zabývá didaktikou a dále i hrou ve vyučování. Píše o učebních projektech a O. Šimoník, autor knihy *Začínající učitel*, pojednává o výukových projektech. Podobnou terminologickou roztržitost můžeme nalézt také u vymezení kroků a u klasifikace při projektech.

Samotný pojem projekt je velmi obsáhlý a v naučných slovnících bývá různě definován, nejčastěji však jako synonymum slov návrh, plán, záměr, úmysl, dílo nebo výzkumný úkol. Podle naučného slovníku bývá pojem odvozen od latinského slova *proció*, což znamená návrh, plán a záměr.

Jitka Kašová, která se věnuje plánování projektů pro žáky, definuje projekt jako plán či návrh, který obvykle obsahuje stanovení konkrétního cíle (úkolů) a promyšlený postup činností, které nás k cíli přivedou. R. Žanta tvrdí, že projekt je: účelně organizovaný souhrn myšlenek. Ty jsou seskupené podél důležitého střediska praktického vědění a směřují k určitému cíli. J. Maňák vymezuje projekt jako komplexní praktický problém či téma, spojený se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností.

S. Vrána píše o projektu:<sup>104</sup>

- 1) je to podnik,
- 2) je to podnik žákův,
- 3) je to podnik, za jehož výsledky vzal žák zodpovědnost,
- 4) je to podnik, který jde za určitým cílem.<sup>105</sup>

Jde o organizovanou a cílenou akci, která klade důraz na morální stránku věci – otázku odpovědnosti žáků za akci a její výsledky. Podle S. Vrány je projekt součástí učiva směřujícího k dosažení určitého praktického cíle. Tím může být např. zhotovení něčeho, vypracování návrhu, plánu, postupu, programu, jak něco vyřešit nebo zhotovit atd. S. Vrána po žácích žádá, aby něco zorganizovali, vyzkoušeli si a vykonali. H. Kasíková se ve své knize Kooperativní učení, kooperativní škola zabývá projekty jako specifickým typem skupinového úkolu. Poukazuje mimo jiné na to, že učitel má spíše roli konzultanta – pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému.<sup>106</sup> „Projekt je tedy úkol:

- *komplexního charakteru,*
- *respektující potřeby a zájmy dítěte,*
- *vycházející ze skutečného světa, praktických potřeb a aktuální situace,*
- *soustředěný kolem určité myšlenky, jádra – tématu,*
- *směřující k určitému cíli, k vytvoření konkrétního produktu,*
- *na jehož řešení se žáci aktivně podílejí a za jehož řešení přijímají zodpovědnost,*
- *v němž učitel má pozměněnou roli – roli konzultanta,*
- *rozvíjející celou osobnost dítěte,*
- *rozvíjející týmovou práci, spolupráci, komunikaci,*
- *překonávající izolovanost a roztržitost jednotlivých informací, spojující získané poznatky v smysluplné celky.*“<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Srov. PEČKOVÁ, K. *Praktikum tvorby výukových projektů*. [online].

<sup>105</sup> PEČKOVÁ, K. *Praktikum tvorby výukových projektů*. [online].

<sup>106</sup> Tamtéž.

<sup>107</sup> Tamtéž.

Eva Machková se v jedné ze svých knih s názvem *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky* zabývá projektovou metodou vyučování. Založila katedru výchovné dramatiky na DAMU. Vyučuje didaktiku, teorii i historii dramatické výchovy. Je také autorkou několika knih. O dramatické výchově publikuje přes 30 let.

Dramatická výchova ve své dnešní podobě vznikla v roce 1924 ve státě Illinois. Jarmila Skalková, odbornice v oblasti pedagogických věd, ji charakterizovala jako „... řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“<sup>108</sup> Důvodem uplatňování projektové metody je skutečnost, že předměty získávají význam do té míry, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou. Dále píše, že dramatika či dramatická výchova má své specifické jádro a vlastní charakter. I když vychází ze hry, tak ne z jakékoli hry, ale z činnosti, a to z dramatické činnosti. Hovoří o výukovém projektu.<sup>109</sup> „Výukový projekt může být založen na věcném učení, například fyzikálním nebo zeměpisném, ale dramatické činnosti jsou založeny na mezilidských vztazích. Je to vždy učení o člověku a jeho životě.“<sup>110</sup> To znamená, že základem je dramatické jednání lidí, které je ovlivněno jejich charakterem, osobností, lidskými potřebami a z nich plynoucími motivacemi – jednání projevující se reakcemi člověka na jednání druhých lidí. Fikce je dalším charakteristickým znakem dramatických činností. Dramatická činnost je jednání jako a kdyby.<sup>111</sup> „Je to jednání v roli, v „botách druhého“, kdy se člověk-hráč nebo herec stává někým či něčím jiným. Je to hra z kategorie "mimikry", jejímž principem je "převlek", ať už skutečný (kostým, či kostýmní prvek, maska), nebo pomyslný, daný pouze způsobem jednání a reakcí na jednání druhých.“<sup>112</sup>

Projektová metoda je stejně jako dramatická výchova založena na ucelenosti pohledu na problém nebo situaci, na vymezení tématu, ohniska, a principem je globálnost pohledu a koncentrace látky kolem jádra. V dramatické výchově můžeme přebírat náměty z různých oblastí života, vědy a umění. Obohacuje vzdělávání o pohled z praxe, z reálného života. Projektová metoda staví stejně jako dramatická výchova na odpovědnosti žáků za řešení problému a na jeho otevřenosti. Uplatňuje se zde vstřícnost

---

<sup>108</sup> MACHKOVÁ, E. – ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky.*, s. 6.

<sup>109</sup> Srov. Tamtéž., s. 6.

<sup>110</sup> Tamtéž., s. 6.

<sup>111</sup> Srov. Tamtéž., s. 6.

<sup>112</sup> Tamtéž., s. 6.

vůči různým postojům i možnostem řešení problému nebo situace. Rozvoj empatie vede k tolerantním a chápavým postojům, schopnosti podívat se „v botách druhého“ na věci pod jiným než svým vlastním úhlem pohledu. Vyčíst chování a jednání druhých, jejich postoje, porozumět jim a chovat se k druhým s pochopením a respektem.<sup>113</sup> „*Projekty mohou být náplní seminářů a dílen, adaptačních a integračních kurzů na počátku prvního ročníku nebo před jeho započatím, školních výletů a dalších podobných akcí... Další možností, jak projekty začlenit, je zájmová činnost a volitelné předměty či semináře ve vyšších ročnících gymnázií, kroužky a činnosti souborů, nebo mohou být realizovány zcela mimo výuku. Projekty lze aplikovat v základních uměleckých školách a v dalších zájmových aktivitách dětí a mládeže, domech dětí a klubech.*“<sup>114</sup> Jsou také vhodnou formou řešení průřezových témat v rámci školního vzdělávacího programu i k získání určitých prvků klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence činností (pracovní) a občanské.<sup>115</sup>

## **5.2 Aktivity s tématem maska pro adolescenty**

Níže je uvedeno pět aktivit, které jsou rozpracovány vždy s konkrétním cílem, ale všechny aktivity mají jeden společný cíl, a to zapojit divadelní masku. Jako celek je vidím vhodné pro věkovou skupinu adolescentů. Aktivity jsou rozpracovány do jednotlivých vyučovacích hodin či setkání. Ty je možné využít do výuky školních předmětů u adolescentů. Je rovněž možné zařadit je v rámci příležitostných setkání a při pobytových akcích s mládeží (víkendové akce, adaptační kurzy, letní tábory). Dále by se aktivity daly rozpracovat do výukového projektu dlouhodobého charakteru s mnohými přesahy, dle školních vzdělávacích programů a kompetencí, kterých mají žáci ve vzdělávacím procesu dosáhnout.

---

<sup>113</sup> MACHKOVÁ, E. – ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky.*, s. 7-8.

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>115</sup> Srov. SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence.* [online].

### 5.2.1 „Komédie dell'arte“

- **Cíl:** rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení, rozvoj improvizace, komunikace a participace
- **Časová dotace:** 45 min + 45 min
- **Metoda:** dialogická – brainstorming, monologická – výklad, nácvik pohybových a pracovních dovedností, pozorování, dramatizace
- **Organizační forma:** skupinová, hromadná
- **Počet účastníků:** 10–15 účastníků
- **Pomůcky:** flipchart, fixy, truhla, kostýmy, velké kusy různě barevných látek, bílé škrabošky, barvy, štětce

#### Následuje seznámení s divadlem komedie dell'arte:

Žáci sedí v kruhu. V místnosti bude připraven flipchart s fixami, na který budou moci psát. Vedoucí zadá téma Renesance. Žáci vyjadřují asociace s tímto tématem – jen stručně a v pojmech píšou na flipchart (např. sgrafito, krejzlík, Benátky apod.). Poté vedoucí téma zúží na italskou renesanci. Seznámí žáky s pojmem komedie dell'arte. Může využít následující popis, který lze dle konkrétní skupiny zkrátit.

Komedie dell'arte je historický druh, žánr italského profesionálního divadla. Objevila se v 16. století v době renesance.<sup>116</sup> Někdy se pro ni používá označení komedie masek, protože některé typy v tomto divadle nosily karnevalovou škrabošku.<sup>117</sup> Komedie neměla pevný text, tudíž promluvy a akce byly často improvizovány podle osnovy. V průběhu času si herci na základě úspěšných improvizací vytvářeli dokonce vlastní situace a výstupy. Pracovalo se s nadsázkami, v masce a kostýmu a komika byla čerpána z velmi nepravděpodobných situací.<sup>118</sup> Komedie byla hrána všude, kde si zrovna přálo obecnstvo, a nepotřebovala divadelní budovy ani jeviště. Masky vedla k nutnosti umět hrát celým tělem. Všechno vnější v komedii zastupovala jen figura a její kostým. V komedii dell'arte hrálo mnoho postav. Tou nejdůležitější postavou byl Pantolon.<sup>119</sup> „Podstatnou částkou jeho kostýmu byly úzké přiléhavé kalhoty, původně posměšně zvané *pantaloni*, jež byly pestrých a jasných barev. Později přijal pak

---

<sup>116</sup> Srov. PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla.*, s. 151.

<sup>117</sup> Srov. KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla.*, s. 100.

<sup>118</sup> Srov. PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla.*, s. 151.

<sup>119</sup> Srov. MAREK, F. *Divadelní kostym: jeho vývoj a praktické použití.*, s. 33.

*Pantolon svrchní oděv barvy černé, který mu již zůstal.*<sup>120</sup> Druhou typickou postavou byl Dottore. Dottora charakterizoval dlouhý tmavý plášť a vysoký neforemný klobouk. Třetím v řadě byl Capitano, upravený antický chvástavý voják. Kostým kapitánů se často měnil. Společným znakem byl meč, který byl skutečný nebo imitovaný. Nesloužil jen k charakterizaci určité hrdosti, ale také k různým oplzlým grimasám. Čtvrtým v řadě hlavních postav byl hloupý venkovský mladík a sluha jménem Zanne. Všechno pletl, často dostával výprask a byl terčem všech možných vtipů. Proto i jeho kostým byl co nejvíce možno komický. Kalhoty i blůza měly velké rozměry, byly plandavé a doplněny velkým špičatým kloboukem. K těmto postavám pak ještě přibyla postava Pulcinello.<sup>121</sup> *Veliké břicho a hrb vedle deformovaného obličeje a vysoký špičatý klobouk byly předními známkami zevní charakteristiky této figury.*<sup>122</sup> Pulcinello nosil bílý kostým s bambulovými knoflíky, a někdy s převislými rukávy.<sup>123</sup> Později se objevila postava Harlekýna – Arlechina. *Harlekýn ve svém pestrém rouchu, které původně bylo řídce pošito různobarevnými záplatami a teprve v polovici sedmnáctého století se změnilo v dnes známý úbor ze sešitých pestrých kosočtverců, zatlačil poněmáhle do pozadí Pantalona.*<sup>124</sup> Harlekýn rovněž nosil černou polomasku, někdy oblepenou umělým obočím a vousy s velkou boulí na čele. Jeho rekvizitou byla plácačka – složený vějíř na neškodné jevištní výprasky.<sup>125</sup> Další postavou byla postava Brigella. Ten nosíval na tváři černou koženou polomasku, která zvýrazňovala pohyb obočí a úst. U pasu nosíval dýku.<sup>126</sup> Francie pak do komedie dell'arte přivedla ještě herečku, a to milovnici. To vyžadovalo zavedení další postavy – milovníka. Milovník se jmenoval různě: Leonardo, Flavio, Mario, Lelio nebo Ottavio. Hrál vždy v elegantním úboru. Milovníci a milovnice nenosili masky, aby lépe vynikala mimika. Byly dva typy milenek – pyšná a výsměšná Isabella, a něžná, lyrická Flaminia, které mívaly obdobné protějšky.<sup>127</sup> *První milenecký pár býval energický, vášnivý a aktivní – byla to šlechta. Druhý byl spíš pasivní, sentimentální až rozmazlený – tvořila ho dvojice měšťanská.*<sup>128</sup> Ke komedii

---

<sup>120</sup> MAREK, F. *Divadelní kostym.*, s. 33.

<sup>121</sup> Tamtéž., s. 33.

<sup>122</sup> Tamtéž., s. 34.

<sup>123</sup> Srov. KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla.*, s. 101.

<sup>124</sup> MAREK, F. *Divadelní kostym.*, s. 34.

<sup>125</sup> Srov. KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla.*, s. 101.

<sup>126</sup> Srov. Tamtéž., s. 101.

<sup>127</sup> Srov. Tamtéž., s. 102.

<sup>128</sup> Srov. Tamtéž., s. 102.

patřilo časté převlékání, které dalo hercům také příležitost k různotvárné charakteristice.<sup>129</sup> “

**Po seznámení s komedií dell'arte následuje:**

- 1) Vedoucí umístí do středu kruhu truhlu nebo bednu s obleky, s látkami a se škraboškami,
- 2) Pokud vedoucí žáky zná a setkávají se pravidelně, určí toho, kdo bude aktivitu řídit, jinak nechá výběr vedoucího na skupině,
- 3) Žáci dostanou zadání:
  - rozdělit si role podle postav z komedie dell'arte (7 hlavních postav + milenecké páry),
  - k roli zvolí vhodný kostým + škrabošku, kterou si mohou barevně dotvořit,
  - skupina se domluví na tématu, ve kterém budou později improvizovat, podobně jako to dělali herci v komedii dell'arte, podmínkou je, aby téma bylo aktuální – to čím sami žijí, čím žije společnost, svět, ale v duchu dell'arte založeno na nepravděpodobných událostech,
  - (pro vedoucího může být výběr tématu zajímavou zpětnou vazbou, díky které je možné zjistit, čím skupina žije, nechá volbu tématu volně běžet, zasahuje pouze v případě velkých hádek nebo konfliktů),
  - vlastní nácvik divadelní role – v podání žáků divadelní postavy ožijí, žáci improvizují na zvolené téma.

Cílem aktivity je improvizované divadlo nebo improvizace samotná. Žáci se ztotožňují s vybranou rolí a sami na sobě poznávají schopnost dialogu s dalšími postavami. Ukazují, jak danou tematiku vidí, a jsou schopni vést vzájemný dialog na téma, které si zvolili.

**Možnosti přesahu:** Pokud máme možnost, můžeme žákům nabídnout vystoupit z budovy a toto vše zažít v exteriéru – improvizovat venku na ulici, v městském parku, na náměstí, na školní zahradě... Podobně jako vystupovali italsí herci v komedii dell'arte, kteří nepotřebovali divadla a jeviště.

---

<sup>129</sup> MAREK, F. *Divadelní kostym.*, s. 34

**Reflexe:** Bezprostředně po skončení improvizované aktivity následuje reflexe. Stojíme, popř. sedíme v kruhu a vedoucí vyzve žáky, aby vyjádřili, jak se cítí v danou chvíli a jak se cítili v průběhu improvizovaného hraní. Vedoucí může klást tyto otázky:

- Jak ses cítil v dané roli?
- Jak se ti hrálo v masce? / Jak se ti hrálo se škraboškou na tváři?
- Překvapilo tě něco? Pokud ano, co? (např. reakce lidí venku na ulici apod.)
- Dovedete si představit, že byste v této roli pokračovali?

### 5.2.2 Bajka a zvířecí maska

- **Cíl:** rozvoj dovedností v oblasti práce s literárním textem
- **Časová dotace:** 45 min + 45 min
- **Metoda:** monologická, práce s textem, výtvarná činnost, demonstrační – předvádění
- **Organizační forma:** skupinová
- **Počet účastníků:** 10–15 účastníků
- **Pomůcky:** předem připravená bajka (Ezop, Krylov, La Fontaine aj.), tělové barvy, kartony, temperové barvy
- **První část:** zde zaznívá literární text, možnosti výběru textu, např.:

*Ezopova bajka – „Rozdíl jsou ve všem“*

*Krom osla choval kdosi pejska mazlíčka. Ten psík byl čtverák, tančil hezky do taktu a svého pána obkaskoval všelijak; a za to všechno pán ho hýčkal na klíně... A zatím osel večer dřel se ve mlýně a drtil pšenku, ve dne z horských úbočí pak svázel dříví nebo z polí cokoli; a za to na nádvoří k jesličkám přivázán, jed obvyklou svou trávu s trochou ječmene... Až jednou roztrpčený hlasně zavzdychal a vida psíka, hýčkaného v přepychu, svůj provaz přetrh, od jeslí se odpoutal a pádil dovnitř domu, kopal sem i tam... A nejspíš chtěl se lísat nebo tancovat – a zvrátil stolek, rozmlátil jej na třísky a v malé chvíli rozbil všecko v místnosti; pak skočí na hřbet pánu (právě obědval) a už ho líbal. Zhlédnou to sluhové a v pravou chvíli nebožáka vyprostí... Když dřínovými klacky zmlácen ode všech kles polomrtvý, naposled si povzdychl: „Ach běda, teď jsem dostal,*

*co mi patřilo! Já hloupý osel, proč jsem s osly neskákal a proč já blázen zrovna na štěně si hrál!?*“<sup>130</sup>

*Bajka La Fontaine – Vlk pastýřem*

*Vlk, dobře známý nenasyta, jenž oblíbil si jehněčí, měl za to, že se osvědčí v jednání s ovcemi použít inkognita. Pastýřskou halenou své tělo přizdobí, pastýřskou hůl si z klacku vyrobí, v podpaží tiskne staré dudy. Vlk je s tím převlekem spokojen ve všem všudy, jen by si ještě chtěl na klobouk nápis dát: „Jsem Vilda, pastýř těchto stád.“ Vyšnořen jako do mumraje předními tlapami se o hůl opíraje, plíží se Lžividla, ten taškář podšitý. Skutečný Vilda spal rozvalen na pažitu, spal tvrdě, jako zabitý. Vedle spal jeho pes; i dudy dřímaly tu; i ovce klimbaly, ve stínu ukryty. Falešník nechal Vildu chrápat; leč nežli ovečky odvede pod svůj krov, chtěl ještě k haleně přidat pár bodrých slov, což pokládal za znamenitý nápad. Tím ale zpackal celou věc: nebyl to Vildův hlas, co z hrdla zaznělo mu. Chraptivý vlčí skřek rozechvěl listí stromů a všechno prasklo na konec. Hned nastal alarm po okolí, je vzhůru pes i chlapec s holí, ubohý vlk, ten starý bloud, se při tom zamotá do cáru kamizoly, chce utéci, a nemůže se hnout. I chytrák spálí se, lze k tomu podotknout, jestli jsi vlk, i způsoby měj vlčí. Tomu nás tato bajka učí.*<sup>131</sup>

Vedoucí si připraví literární předlohu – bajku. Připomene žákům, že bajka je krátký literární útvar, ve kterém vystupují zvířata s lidskými rysy a obvykle končí ponaučením. Poté vybranou bajku přečte bez závěru – bez rozuzlení.<sup>132</sup>

**Následuje zadání pro první část** (možnost vybrat jen některou z nabízených variant):

- 1) Žáci pracují v menších skupinách nebo ve dvojicích, obdrží text.
- 2) Z nabízeného výtvarného materiálu (tělové barvy) dostanou za úkol vyrobit jednoduchou masku zvířete, které si vylosují (vyberou dle příběhu).
  - žáci volně dokončí příběh
  - pro dokončení je stanovena
    - nálada a žánr (např. závěr musí být veselý, tragický, smutný apod.), rozuzlení můžeme nasměrovat na čtyři způsoby: morální, humoristické, smutné nebo tragické

<sup>130</sup> KUTHAN, R. *Ezopovy bajky*, s. 59.

<sup>131</sup> FONTAINE, J. de L. *Bajky*, s. 34-37.

<sup>132</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*, s. 84.

- 3) Skupiny (dvojice) připravený text sehrají ostatním.
- 4) Můžeme přečíst skutečný závěr bajky.
- 5) V následné reflexi je možné otevřít, jak se jim dařil nácvik a vlastní dramaturgie, co je obohatilo, jaké je morální ponaučení.

**Druhá část:** návrh masky – výtvarná aktivita – kresba nebo malba s následnou reflexí

- **Časová dotace:** 45 min
- **Pomůcky:** tužky, úhel nebo rudka, pastelky

**Následuje zadání pro druhou část:**

- Rozhovor – jak se dnes cítím, co prožívám, „výstup z pocitu“:
  - návrh divadelní masky na obličej pro mě („kam se chci ukrýt, schovat se za jinou tvář“)
  - maska „kým bych chtěl(a) být“ / „kým bych se chtěl(a) stát“

**Reflexe:** Žáci nevědí přesně, kdo kterou masku maloval. Vedoucí umístí masky doprostřed. Žáci se snaží konkrétní masku přiřadit k tváři někoho z přítomných. Zdůvodní, proč si myslí, že mu zrovna tato maska jde/ že se k němu hodí.

- Možnost: Na úplný závěr vrátíme masky do středu. Masky jsou v kruhu a autoři masky se postaví k té „své“.

### 5.2.3 „To jsem já“

**Úvod k aktivitě:** Maska se může stát prostředkem našeho sebevyjádření a sebepoznání. Slouží spolu s přestrojením k jakémusi zobektivizování. Stejně tak, jako může zakrývat, může být důležitou podstatou charakteru, vlastnosti, prožívaného období atp. I když zpočátku vzniká víceméně intuitivně, může o nás v konečném výsledku ukázat více, než jsme původně tušili.<sup>133</sup>

- **Cíl:** objevovat sám sebe a druhé, ke kterým máme různé vazby, uvolnit se a soustředit se na prožívání vlastních pocitů a nálad<sup>134</sup>
- **Časová dotace:** 60 minut, popř. 45 + 45 minut
- **Metoda:** nácvik praktických dovedností, výtvarná činnost
- **Organizační forma:** individuální, hromadná
- **Počet účastníků:** 10–15 účastníků

<sup>133</sup> Srov. BALKOVÁ, B. *Masky – výtvarná dílna*. [online].

<sup>134</sup> Srov. ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*, s. 102.

- **Pomůcky:** pracovní stůl a židle pro každého žáka, čtvrtky formátu A3, prstové barvy, samotvrdnoucí hlína (např. Terakota), podložka, popř. zrcadlo

#### **Následuje zadání:**

Žáci sedí jednotlivě, každý má své místo a svůj pracovní stůl, budou jim rozdány čtvrtky a prstové barvy, od vedoucího dostanou žáci celé zadání s celkovou časovou dotací 30 minut pro první část, a cca 30 minut na tvorbu masky:

- 1) Přejíždějte si prsty po své tváři a pokuste se vnímat členitost reliéfu vaší tváře, její hloubky a výšky apod. Hledejte hmatem svou podobu. Poté se svoji tvář pokuste prstovými barvami „přenést“ na papír. Dle konkrétního rozpoložení zvolte barvu (odstín).
- 2) Tvorba masky dle vlastní tváře: Na jednom ze stolů na podložce leží velké množství samotvrdnoucí hlíny (např. Terakoty). Vedoucí vyzve žáky, aby to, co doposud objevovali hmatem a barvou, nyní vyjádřili prostorově, tj. pokusili se z hlíny vytvořit svoji tvář. Pokud by bylo pro žáky těžké vnímat svoji tvář pouze smyslem hmatu, je možné v prostoru místnosti umístit velké zrcadlo, a vnímat svou tvář i zrakem. Masky nemusí být v reálné velikosti. Hotové se dají na jedno místo. Stejně tak se před tím na jedno místo umístily malby.

**Reflexe:** Žáci budou vyzváni, aby přistoupili k místu, kde budou masky vystaveny. Prohlížejí si je a pokusí se (alespoň pár masek) přiřadit k majiteli. Sdělí, proč si myslí, že zrovna tato maska patří tomuto majiteli. U autoportrétů mohou tvůrci sdělit, proč zvolili konkrétní barvu, apod.

Na připomínku této sebezpůsobovací aktivity je možné si masky doma vystavit. Toto doporučíme účastníkům.

#### **5.2.4 „Před zrcadlem“ aneb „Jak si herec nasazuje cizí tvář“<sup>135</sup>**

V teoretické části v kapitole Adolescence je psáno o možných problémech u adolescentů a o tom, jak důležitá je prevence. „Nastavením“ zrcadla se aktivita snaží být prevencí proti patologickým jevům. Proto je zdůrazněna důležitost kamaráda

---

<sup>135</sup> ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově.*, s. 147.

ve dvojici právě u této aktivity – kamarád většinou ví o problémech a o tom, co zrovna dotyčný prožívá.

- **Cíl:** rozvoj výtvarné citlivosti, rozvoj spolupráce
- **Časová dotace:** 90 min
- **Metoda:** monologická, aktivizující
- **Organizační forma:** skupinová
- **Počet účastníků:** 20 účastníků (10 dvojic)
- **Pomůcky:** bohatý výběr fotografií s detaily tváří herců v masce, zrcátko pro každého žáka, (je možné tuto aktivitu realizovat v prostoru, kde je velké zrcadlo – např. baletní sál, tělocvična apod.), pleťový krém, tělové barvy – líčidla, make up, podložky k sezení

#### **Následuje zadání:**

Žáci budou vyzváni, aby vytvořili dvojice, v případě lichého počtu se může zapojit i vedoucí. U této aktivity je vhodné, když se dvojice dobře znají – kamarádké dvojice. Vedoucí má připravenou knihu *Hercova tvář a maska* od autora J. F. Munclingra. Je možné použít i jinou, lépe dostupnou, ale tematicky vhodnou knihu. Vedoucí přečte žákům úryvek z kapitoly „Jak se líčím“ (viz text níže).

- 1) Vyzve žáky, aby se ve zvolených dvojicích posadili čelem k zrcadlu ve vzdálenosti tak, aby mohli pozorovat svoji tvář. V případě vlastních zrcátek je mají na kolenou a dívají se na svou tvář.
- 2) Vedoucí pomalu a výrazně čte zvolený text:

*„Když přijdu do šatny, vím, jak budu vypadat. ... Napřed odložím šatstvo, teplou vodou si dokonale umyji ruce a tvář a oblékám síťkové prádlo. - Na stole před malým zrcadlem (mám v šatně i velké pro celou postavu) rozložím líčidla pěkně v řadě na bílém ručníku, prohlédnu vlásenku a vous. ... Vezmu hrudku kakaového másla – a příjemně chladícím tukem natřu čelo, líce a oční důlky. Vybírám mezi líčidly několik vhodných tyčinek. Je to hnědá tělka, rumělka a žlutá pětka. Pokrývám čelo a líce krátkými čarami těchto tří barev. Vím předem, jakého podkladu chci docílit. ... Kousek hnědého a rumělkového líčidla rozetřu mezi prsty a pokryji nos barvou, změknu teplem. Musí srůstati s tváří i barvou pokožky. ... Nyní rozetřu mezi ukazováčky trochu černi a prstem citlivě pokryji oční kost až ke kořenu nosu a víčka. Horní až k řasám a na dolním nechám těsně pod řasami volné místo. Pak vyhledám jemný štěteček od vodových barev a pokryji velmi*

*opatrně bělobou, rozmělněnou řídkým tukem, vlnovku podél oka. Dávám zoufale pozor, aby se mi líčidlo nedostalo do oka. Tužším plochým štětcem (od olejových barev) zakreslím černí silnou čáru podél horní řasy a pod bílou čarou na víčku dolním. Obě čáry se setkají asi tak dva milimetry za přirozenou křížovatkou křivek očních víček. Zvěšil jsem si takto oko... Při líčení nemluví a dokonce nenadávám. Začne to až při kostýmu.*<sup>136</sup>

- 3) Po přečtení textu budou žáci vyzváni k cca 1 minutě ztišení.
- 4) Následuje aktivita ve dvojicích. S využitím připravených líčidel „nasazuje“ jeden ze dvojice druhému masku tak, jak ho vidí jako osobnost, jak ho zná jako kamaráda, spolužáka apod. Poté si role vymění. Po „nasazení“ masky se mohou vzájemně sdílet.

### **5.2.5 Thespidova kára aneb antické divadlo**

Antické divadlo = řecké a římské divadlo, období od 6. stol. př. Kr. do 5. stol. po Kr. Architektura řeckého divadla využívala přirozený svah, do kterého bylo vytesáno stupňovité schodiště, jež se svažovalo ke kruhové *orchéstre* (původně obětiště, později určené pro výstupy sboru) a k vyvýšené *skéne* (uzavřená místnost, ze které herci při představení vystupovali na pódium). Římské divadlo bylo původně dřevěné, od roku 55 př. Kr. spojovaly kamenné schodiště amfiteátru vestavěné klenby s jevištní stavbou v jediný architektonický celek (př. Pompeiovo divadlo v Římě). Řecká divadelní představení byla původně součástí kultických slavností na počest boha Dionýsa. Tyto několikadenní obřady měly pevně stanovená pravidla a měly soutěžní charakter. Původně byl autor rovněž hercem a tanečníkem, později se stal pouze inscenátorem vlastního díla. Bohatí občané – *chorégové* nesli náklady na nastudování a vybavení chóru. Vítězný básník – *chorégos* a herci byli na závěr odměněni cenami a jejich jména byla zveřejněna. Počátky řecké tragédie jsou spojovány se jménem legendárního Thespida, který byl údajně první, kdo uvedl jednoho herce a dramatika v dialogu s chórem. Předpokladem a zdrojem jeho obdivu byl zvučný hlas i fyzická akce, projevená emocionalita, navzdory masce, kterou měl na tváři. Za jednu z největších osobností tragického básnictví je považován Aischylos, který zavedl druhého herce, rozvinul umění dialogu a charakteristiky jednotlivých postav. (Pravidla a normy

---

<sup>136</sup> MUNCLINGER, J. F. *Hercova tvář a maska.*, s. 136-141.

tragického žánru postihl ve spisu *Peri poiétikés* (poetika) největší filosof starověku Aristoteles.) Na počátku prvního tisíciletí zaujala v římském divadle významné místo pantomima a tanec. Antické divadlo mělo rozhodující vliv na formování evropské divadelní kultury.<sup>137</sup>

Alfred J. Bierach ve své knize *Za maskou je člověk* píše: „*Antičtí herci zakrývali své hlavy maskami z pomalovaného plátna, která měla vystřižené díry pro oči a ústa. Latinsky se tomu říká nechat rozeznít hlas skrze masku – personare.*“<sup>138</sup>

Thespis (6. stol. př. Kr.) řecký dramatik a herec, je považován za nejstaršího známého autora tragédií. Své divadelní umění nejprve provozoval na venkově, od r. 536 v Athénách – údajně přišel s károu, která mu sloužila za jeviště, odtud pochází rčení *Thespidova kára* symbolizující divadlo. Je mu také připisován nápad, že vedle dithyrambického sboru Dionýsova zavedl divadlo jednoho herce. Tento herec v přestávkách sborových zpěvů pronášel řeč, rozmlouval s náčelníkem sboru *koryfaiem*, čímž vznikl dramatický dialog. Thespidovi se dále připisuje zavedení škrabošky. Také se mu připisuje vítězství na dramatických závodech na dionýských slavnostech kolem r. 536–533 př. Kr.<sup>139</sup>

- **Cíl:** získání znalosti o antickém divadle a o postavě Thespida, získání zkušenosti „zažít sílu lidského slova“ a interpretace
- **Časová dotace:** 60 + 60 min, popř. možnost celodenního projektu
- **Metoda:** monologická, práce s textem, demonstrační – interpretace
- **Organizační forma:** individuální, hromadná
- **Počet účastníků:** 10–20 účastníků
- **Pomůcky:** krátké texty přeložené z původních latinských, jednoduchá bílá maska pro antické divadlo zakrývající celou tvář, dřevěná truhla popř. divadelní praktikábl, odměna pro vítěze (např. vkusně vytištěný text na památku, sladkost apod.)

**Nabídka textu:** předzpěv Aeneidy od Vergiliuse, který uvádí báseň a potom vyzývá Múzu o pomoc – vyzvání Múzy je od dob Homérových pro epického básníka tradičně závazné. Básník uvádí příčiny hněvu Junonina, která se snažila zabránit Trójánům

---

<sup>137</sup> Srov. LEPORELO. INFO. *Antické divadlo*. [online].

<sup>138</sup> BIERACH, A. J. *Za maskou je člověk: jak prohlédnout přetvářku.*, s. 18.

<sup>139</sup> Srov. LEPORELO. INFO. *Antické divadlo*. [online].

připlout do Itálie a založit tam římský národ. (Následující text v uměleckém překladu od O. Vaňorného).<sup>140</sup>

*„Bývalo dávné město, jež tyorskou osadou bylo,  
daleko italské země a naproti tiberské deltě,  
Karthágó, bohatá jměním a hrozivá chtivostí války.  
Ji prý ze všech zemí, i na úkor milému Samu,  
Júno mívala ráda: svou zbroj tam složenu měla,  
tamtéž její byl vůz.*

*Již tehďáž dychtila snažně, bude-li osud přízniv, by Karthágo nad světem vládla –  
však prý z trójské krve, jak slyšela, vyrůstá plémě,  
které v budoucí čas má tyrské vyvrátit hradby.  
Z ní prý válečný lid kdys vyroste, vládnoucí světem,  
který Libyi zničí, vždyť takto prý určily Parky...“<sup>141</sup>*

Možnost jednodušší varianty básně Jiřího Wolkera, který měl v oblibě Ovidia:

*Ovidius*

*„Já nejraději tě míval ze všech pěvců Říma,  
neb ve studených dnech jsi zapaloval záře,  
jas přinesl jsi pohanského od oltáře,  
jenž zburcoval i duši, která tajně dřímá  
v žalářní ztuhlé kobce. Nic ji nedojímá  
a nikdy nedovede postavit se jaře,  
nezmůže nikdy v sobě pokrytce a lháře.  
Tvá píseň, Ovide, ta pouta na čas snímá,  
tvá píseň jásavá, i píseň od Dunaje,  
neb každá žhavou touhou po životě hraje,  
byť zlého vyhnanství je utlumila clona.  
Jen jednou projít sluncem ozářené kraje,  
jen jednou okusit, vše pod sluncem co zraje,  
a potom v tmy se zřítit v stopách Faethona.“<sup>142</sup>*

<sup>140</sup> Srov. ŠPAŇÁR, J. – KETTNER, E. *Latina pro gymnázia: učebnice pro 1. – 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol.*, s. 322.

<sup>141</sup> ŠPAŇÁR, J. – KETTNER, E. *Latina pro gymnázia.*, s. 323.

**Následuje zadání:**

- 1) Vedoucí nabídne žákům úryvky z původních latinských textů (má připraveno dle počtu žáků).
- 2) Vyhlásí soutěž, kdo první nastuduje daný text a z paměti ho před skupinou dramaticky přednese (alespoň 7 veršů). Dle časových možností alespoň první tři žáci.
- 3) Vlastní interpretace textu na „Thespisově káře“.
- 4) Společná volba vítěze (konečný hlas má vedoucí), vyhlášení vítěze, který se postaví na praktikábl a je odměněn.

---

<sup>142</sup> ŠPAŇÁR, J. – KETTNER, E. *Latina pro gymnázia.*, s. 355-356.

## Závěr

V úvodu své bakalářské práce jsem si kladla mnohé otázky. Především, zda zvolené téma může pomoci v pedagogické práci s adolescenty. Později mě uklidnilo zjištění, že mnozí autoři také využívají dramatické a výtvarné prvky v běžné pedagogické práci i v terapeutické pomoci u dospívajících (např. dramaterapie, arteterapie). Povzbuzením mi byla osobní zkušenost z letních táborů pro děti a mládež, kterých jsem se několik let účastnila – nejprve jako adolescent a později v pozici oddílové vedoucí. Jakékoli dramatické ztvárnění textu bylo vždy přijímáno ochotně. Ve většině případů přinášelo zároveň radost, zábavu a následně obohacení. Při studiu odborné literatury jsem si potvrdila, že definice masky bývá u jednotlivých autorů subjektivní. Z počátku jsem si myslela, že téma masek pro mě bude jednoduché zpracovat, brzy jsem ale pochopila, že tomu tak není. Začala jsem se stále více dostávat „na hlubinu“. Uvědomila jsem si, že více pracuji s tématem lidské identity, dostávám se k antropologickému pohledu na člověka a není to jen pohled na artefakt výtvarný a dramatický. Masky přece není jen kus pomalovaného papíru nebo barva na tváři.

Po celou dobu tvorby bakalářské práce jsem zohledňovala daný cíl – nabídnout artefakt masky adolescentům formou poutavých aktivit. Jakoukoli činnost, na které se s druhými spolupodílíme, považuji za obohacující. Proto jsem se ve své práci snažila o pestrost v zadáních i ve volbě cílů, ke kterým by měly dané aktivity směřovat. Také jsem se snažila v činnostech ukázat a využít různé druhy masek.

V komedii dell'arte mi především jde o ztvárnění dramatického textu. Prostřednictvím improvizace, která je v zadání, mohou žáci poznávat sami sebe i druhé a vést s nimi dialog. Zároveň si sami pro vybranou roli vybírají nebo vytvářejí vlastní kostýmy. Toto vše, co promysleli a připravili, mohou předvést i v exteriéru – improvizovat venku na ulici. Vycházím z předpokladu, že dramatické činnosti jsou založeny na mezilidských vztazích.<sup>143</sup> V aktivitě Bajka je cílem zažít, že přetvářka není řešením nejistoty v jejich osobním zrání. Touto aktivitou jsem se snažila docílit toho, aby se nebáli být upřímní nejprve sami k sobě a zároveň i k druhým, se kterými vstupují do dialogů a vztahů. Přišlo mi, že právě bajka může k tomuto cíli pomoci. Ve třetí aktivitě s názvem „To jsem já“ se snažím nejprve přivést žáky k sobě samým, pomocí

---

<sup>143</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. – ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky.*, s. 6.

hmatu a následně výtvarných technik, zavnímat svou tvář a prožít zvnitřnění – „jak vidím sám sebe“. Závěrečná reflexe této aktivity je obohacena o jakousi „hru“, kdy druzí ve skupině se snaží přiřadit výtvarně zpracovaný obraz ke konkrétní tváři účastníků. V bodě dva je tato aktivita obohacena i o práci s hlínou. Účastníci po smyslovém vnímání své tváře, z toho co objevili, vytvářejí masku. Čtvrtá z aktivit s názvem „Před zrcadlem“, si klade podobný cíl – hledání vlastní identity. Tentokrát však s pomocí druhých. Nežijeme na světě osamoceně. Každý den vstupujeme do mnoha interakcí, a ty nám mohou nastavit potřebné „zrcadlo“. V tomto případě je tím, kdo „nastavuje zrcadlo“, můj kamarád. Zároveň mi přišlo fascinující propojit aktivitu ve dvojicích s poslechem čteného textu z Munclingrovy knihy *Hercova tvář a maska*, a završit ji „tvorbou“ tzv. masky líčené. V poslední aktivitě se snažím zavést adolescenty do doby antiky, v úvodu je seznamuji s pojmem antické divadlo. Z tohoto období zaměřuji pozornost na legendárního Thespida a jeho divadlo na „káře“. Domnívám se, že v čase převážně virtuální komunikace, kdy je mladým lidem vytýkáno, že přestávají „mluvit“, chci touto aktivitou zdůraznit sílu lidského slova a jeho interpretaci. V aktivitách jsem se snažila ukázat a využít různé druhy masek.

Myslím si, že tyto aktivity by stály za zrealizování v rámci pedagogického procesu nebo v rámci volnočasových aktivit někým, kdo se v každodenní praxi s adolescenty setkává, a mohly by být obohaceny konkrétními setkáními. Sama jsem rozhodnuta, budu-li mít příležitost, aktivity zrealizovat a prožít je s adresáty, adolescenty, pro které jsem je tvořila. K tématu se mi otevírají další možnosti. Napadá mě, že je dnes stále populární např. tetování na tělo. I toto by stálo za zpracování. V jižních Čechách, kde žiji, jsou v mnoha vesnicích živá masopustní veselí. Ve vesnici, ze které pocházejí moji předci, jsem se jako malá účastnila masopustní zábavy. I tuto oblast bych viděla jako vhodné téma k diskusi a zpracování s mladými lidmi. Zde by byl navíc určitě přínosný rozměr tradice. K tomu mě napadá další otázka: „Čím to je – máme ve své lidské podstatě touhu být alespoň chvíli někým jiným? Plní v tu chvíli maska funkci zábavnou, nebo mají účastníci jinou vnitřní a hlubší potřebu si masku nasadit?“

R. Caillois zmiňuje Benátky v 18. století. Nazývá je „civilizací masky“. Maska zde sloužila k nejrůznějším účelům a její použití mělo svá pravidla. Dovolím si na závěr citovat: „*Záhada masky, která přitahuje i odpuzuje. Kdo někdy vysvětlí její techniku, její důvody, kdo racionálně pojmenuje panovačnou potřebu, které se podřizují v určitých dnech jisté bytosti, a která jim velí se líčit, převlékat, měnit svou totožnost, přestat být*“

*tím, čím jsou, zkrátka uniknout sobě samým? Jaké instinkty, jaké záliby, naděje, choutky, jaké nemoci duše se skrývají pod falešnými papírovými nosy a bradami, vulgárně vybarvenými, pod chomáčem falešných vousů, pod lesknoucím se saténem škrabošek a bílými kuklami?*<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať.*, s. 214-215.

## Seznam použitých zdrojů

### Knižní publikace

- BIERACH, A. J. *Za maskou je člověk: jak prohlédnout přetvářku*. Praha: Alternativa, c1997. ISBN 80-85993-27-9.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- CAPKO, Š. *Zjevení masky*. V Praze: Akademie múzických umění, 2018. ISBN 978-80-7331-496-5.
- EBELOVÁ, K. *Maska v proměnách času a kultur*. Praha: Grada, c 2012. ISBN 978-80-247-2470-6.
- ERBAN, V. *Maska a tvář: hra s identitou v mezikulturních proměnách*. Praha: Malá Skála, 2010. ISBN 978-80-86776-09-5.
- FONTAINE, J. de L. *Bajky*. České vyd. Říčany i Prahy: Junior, [2001]. ISBN 80-7267-045-X.
- HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase: Studijní texty pro pedagogy volného času*. České Budějovice: JU, Teologická fakulta. 2011.
- KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- KAVANOVÁ, A. – CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-266-1.
- KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-25-0.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 807178348X.

- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, E – ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.
- MAREK, F. *Divadelní kostym: jeho vývoj a praktické použití*. Praha: J. Dolejší, 1948. Moderní divadelní příručky.
- MELGOSA, J. *Žít naplno: kniha o dospívání*. Praha: Advent-Orion, 1999. ISBN 80-7172-300-2.
- MUNCLINGER, J. F. *Hercova tvář a maska: (umění masky)*. V Praze: Českomoravský kompas, 1940. Umělci o sobě a o všem (Českomoravský Kompas).
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005250.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- OBUCHOVÁ, L. – ed. *Maska, kostým a lidové divadlo: soubor studií interdisciplinární pracovní skupiny „Náboženské směry v Asii“*. Praha: Česká orientalistická společnost, 2001. ISBN 80-86149-31-5.
- PAVLOVSKÝ, P. – ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ROESELLOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995. ISBN 80-902267-4-4.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SAK, P. *Budoucnost církve*, Praha 6: Asociace křesťanských spolků mládeže, z. s. a Sekce pro mládež České biskupské konference, 2018, roč. XXV., č.3., ISSN 1803-8131.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠPAŇÁR, J. – KETTNER, E. *Latina pro gymnázia: učebnice pro 1.-3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-25716-x.

## **Internetové zdroje**

BALKOVA, B. *Masky - výtvarná dílna*. [online]. Atelier výtvarné výuky. [cit. 2020-04-19]. Dostupné na: <http://www.avvyatelier.cz/vytvarne-dilny-orkshopy/masky-lektor-bara-balkova/>

ERBAN, V. *Maska š tvář. Hra s identitou v mezikulturních proměnách*. [online]. UNI Kulturní magazín. 4/2006. [cit.2020-03-29]. Dostupné na: <https://www.magazinuni.cz/aktuality/maska-tvar-hra-s-identitou-v-mezikulturnich-promenach/>

ERBAN,V. *Problémy a aspekty pojmu maska: Pokus o definici a vymezení*. [online]. vyd.1., Anthropologia integra., 8/2017 [cit.2020-01-21]. Dostupné na: [https://journals.muni.cz/anthropologia\\_integra/article/view/6203/6351](https://journals.muni.cz/anthropologia_integra/article/view/6203/6351).

KATCHA. *Commedia dell'arte - Komédie profesionálních herců*. [online]., posl. aktualizace 23.1.2011 v 16:34“. [cit.2020-19-03]. Dostupné na: <http://proscenium.blog.cz/1101/renesancni-divadlo>

LEPORELO. INFO. *Antické divadlo*. [online]. [cit. 2020-03-19]. Dostupné na: <https://leporelo.info/anticke-divadlo>

PEČKOVÁ, K. *Praktikum tvorby výukových projektů*. [online]. [cit 2020-03-19]. Dostupné na: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/ZS1MK\\_PTVP/um/Prezentace\\_-\\_projektova\\_vyuka.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/ZS1MK_PTVP/um/Prezentace_-_projektova_vyuka.pdf)

SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. [online]. [cit. 2020-03]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/>

SÍTEK, M. *Symbolika a funkce masek ve vybraných lidových obyčejích výročního cyklu na Moravě*. [online]. Brno. 2015. [cit.2020-02-22]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Daniel Drápal, Ph.D. Dostupné na: WWW. <https://theses.cz/id/k5ziuq>.

## **Abstrakt**

HANŽLOVÁ, K. *Maska ve volnočasových aktivitách adolescentní mládeže*. České Budějovice 2020. Bakalářská práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. Vedoucí práce PhDr. Vít Erban, Ph.D.

**Klíčová slova:** Maska, divadelní maska, adolescence, volný čas, výukový projekt, sebepoznání.

Tato bakalářská práce se zabývá využitím masky ve volnočasových aktivitách adolescentní mládeže. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o volném čase, dále charakterizuje věkovou skupinu adolescence z psychologického hlediska a dotýká se i současné situace věkové skupiny adolescence očima odborníků. Ve třetí kapitole je popsán fenomén masky, její definice, dělení masek a maska jako prostředek práce s identitou. Poslední kapitola teoretické části je věnována divadelní masce. V praktické části práce je obecně představen výukový projekt a projektové metody. Následně je předloženo pět konkrétních aktivit s tématem maska pro věkovou skupinu adolescentů. Aktivity jsou připraveny tak, aby adolescenty nejen zaujaly, ale především pomohly k rozvoji osobnosti a hledání identity.

# **Abstract**

## **Mask in leisure activities of adolescent youth**

**Key words:** mask, theater mask, adolescence, leisure, identity, educational project, self-knowledge, personality development

This bachelor thesis deals with the use of masks in leisure activities of adolescents. It is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part deals with leisure, characterizes the age group of adolescence from a psychological point of view and presents the current situation of adolescents through the eyes of experts. The third chapter describes the phenomenon of mask, its definition, division of masks and mask as a means of working with identity. The last chapter of the theoretical part is devoted to theater mask. The practical part generally introduces the educational project and used methods. Subsequently, I presents five specific activities with the theme of mask for adolescents. The activities are designed in order to attract adolescents but above all help to develop their personality and identity.