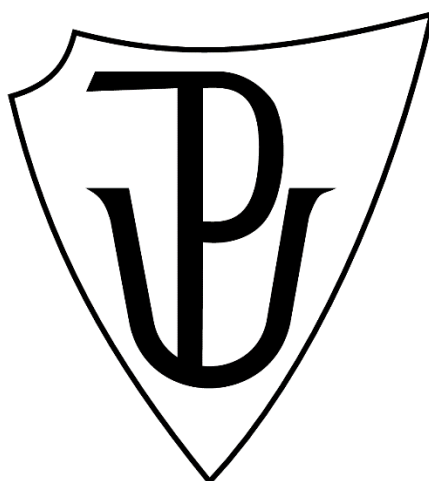


Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta



Bakalářská práce

**Na víkend gamblerem: sebeprezentace a
role ve hře**

A gambler for a weekend: self-presentation and roles in organised
games

Helena Siegerová

Katedra divadelních a filmových studií

Vedoucí práce: doc. Mgr. Andrea Hanáčková, Ph.D.

Studijní program: Teorie a dějiny divadla, filmu a masmédií

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Sebe prezentace a role ve hře* vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své vedoucí práce doc. Mgr. Andree Hanáčkové, Ph.D. za trpělivost, ochotu a důslednost při všech konzultacích a úpravách. Děkuji také všem vedoucím Klubu instruktorů při Středisku volného času Trutnov za vstřícnost a poskytnutí prostoru k výzkumu a zejména za původní inspiraci k bližšímu zkoumání jimi provozovaných aktivit. Velké díky patří zejména samotným účastníkům výzkumu za jejich ochotnou spolupráci při sběru dat. V neposlední řadě děkuji všem svým přátelům, blízkým, a především své rodině za nekonečnou podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	5
Poznámka autorky.....	9
Kritika literatury a pramenů.....	10
Metodologie a výzkum.....	13
Metody sbírání dat.....	14
Výzkumný vzorek.....	17
TEORETICKÁ ČÁST.....	19
Podstata a princip hry v zážitkové pedagogice.....	19
Zážitek, prožitek, zkušenost.....	21
Role ve službách rozvoje osobnosti.....	23
Motivace v cestě za štěstím.....	27
Víkendové hraní si jako typ performance.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
Harmonogram kurzů.....	33
Pozice výzkumnice a pozorovatelky.....	35
Struktura praktického výzkumu kurzů.....	35
Skupina KI III.....	36
Psychiatrická léčebna.....	36
Návrat ke kořenům.....	42
Středověké město.....	48
Skupina KI I.....	55
Středověká věznice.....	55
Závod Le Mans aneb Příběhy z depa.....	60
Výcvik speciální policejní jednotky SWAT.....	64
Vyhodnocení výzkumu vzhledem k sebe prezentaci a hraní rolí.....	69
Závěr.....	73
Seznam literatury.....	78
Seznam pramenů.....	80
Fotografické přílohy.....	81

Úvod

V posledních několika desetiletích se pojetí divadla značně rozšířilo a rozšiřuje se stále. Počínaje obdobím první divadelní reformy divadelní teoretici, a především samotní tvůrci postupně boří hradby klasických principů divadla. Výrazně se přitom proměňuje koncept diváctví, akcentuje se proces vzniku inscenace, umělci ve velkém vytváří a aktivně provozují různé performativní aktivity či happeningy. Důraz je kladen na experiment. Divadlo ve formě takzvaných para a metadivadelních aktivit přesahuje do psychologie, sociologie, pedagogiky či andragogiky.¹ Divadelní principy se najednou běžně hledají například ve světě sportu, společenských akcích a rituálech, ale i v životě samotném a v denní sebe prezentaci každého člověka, ať už samotného nebo v interakci s jinými lidmi.

V současnosti již existuje mnoho různorodých projektů a organizací, které aktivně a vědomě využívají divadelních principů a schémat. Ve své práci se věnuji zejména aktivitám vycházejícím z výchovné dramatiky v propojení se zážitkovou pedagogikou. Ve vlastním výzkumu se zaměřuji na aktivity konkrétního zájmového útvaru založeného při Středisku volného času v Trutnově (dále v práci pod zkratkou SVC) – Klubu instruktorů (dále KI). Jádrem koncepce celého útvaru tvoří principy zážitkové pedagogiky navázané na Letní prázdninovou školu Lipnice (LPŠ). Jedním z nástrojů zážitkové pedagogiky, tudíž i Letní prázdninové školy, je dramatizace a hraní rolí. V práci dále vycházím z předpokladu, že většina her LPŠ a posléze KI vyžaduje specifický způsob sebe prezentace, i když mají některé hry charakter spíše sportovní. V obou zájmových útvarech se klade důraz na motivaci účastníků ve smyslu co nejvíce stimulující atmosféry.

¹ HANÁČKOVÁ, Andrea. *Světové divadlo 2. poloviny 20. století. Druhá divadelní reforma*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 64 s. ISBN 978-80-244-3640-1

Klub instruktorů (a také týdenní kurz LPŠ) jsem během střední školy sama absolvovala a základní předpoklady předcházející samotnému výzkumu zakládám na osobní zkušenosti z té doby.

Jakkoli má Letní prázdninová škola v českém kontextu zažitou tradici a vyšlo o ní, jejích aktivitách, principech a smyslu několik publikací, KI je v tomto ohledu nutné považovat za svébytný útvar. Z principů nastolených „Lipnicí“ čerpá sice ve značné, ale přesto v omezené míře. Stojí na pomezí. Se zážitkovými kurzy, které obvykle mívají spíše jednorázový charakter, spojuje pravidelnou zájmovou činnost. Využívá při tom základních principů a doporučení zážitkové pedagogiky, zároveň ovšem zapojuje nové nápady z vlastní invence organizátorů. Neustále dochází k vymýšlení nových kurzů nebo k úpravám konceptů těch tradičních. Proces a průběh každého nového ročníku Klubu instruktorů je v podstatě experimentem, snahou přinést a vyzkoušet něco nového na poli zážitkové pedagogiky, ale také výchovné dramatiky.

Klub instruktorů byl založen a dodnes funguje jako jeden z dětských kroužků při trutnovském SVC, ačkoliv je určen výlučně pro dospívající. Dolní věková hranice pro možnost stát se členem KI je čtrnáct let a Klub je možné absolvovat ve třech navazujících ročnících. Mezi hlavní aktivity zájmového útvaru patří pravidelné týdenní schůzky (podobně jako u klasického kroužku) a víkendové kurzy pořádané jednou za měsíc. Přitom se předpokládá, že každý účastník absolvuje obojí. Aktivitám zprostředkovaným na týdenních schůzkách (drobné hry a cvičení zaměřené na osobnostní rozvoj ve smyslu vyjadřování, účinné komunikace, umění empatie, schopnosti argumentace a podobně) se nevěnuji, neboť centrem mého zájmu jsou výhradně role a hraní rolí v zážitkových hrách uskutečňovaných na víkendových kurzech.

Hry KI, ať už mají více, či méně dramatický charakter, vždy spojuje jasně dané téma často reprezentované divadelními prostředky jako jsou rekvizity, kostýmy, uzpůsobení prostoru (scénografie) či práce se světlem a hudbou. Mimoto ztvárnění tématu značně přispívají také samotní organizátoři stylizovaní do různých herních rolí nezbytných pro rozvoj děje hry. Z povahy jejich rolí přitom vyplývá možnost kontroly nad dodržováním pravidel a zajištění bezpečí všech účastníků. Právě organizátoři často fungují jako hlavní katalyzátor herního procesu a jako nejjasnější vodítko pro účastníky k přijetí role a rozehrávání herních situací. Protože hra na jedno téma může trvat od několika hodin do dvou dnů, přirozeně se do hry začleňuje také naplňování základních fyzických potřeb účastníků (jídlo, spánek, toaleta), které se tím stává součástí specifického divadelního ztvárnění určitého tématu. Téma kurzu je přitom pro účastníky do poslední chvíle tajné a veškeré informace potřebné ke hře získávají až přímo na místě. Herní proces je tedy pro účastníky vždy záležitostí improvizace.

Smyslem předloženého výzkumu je především naznačit nový možný směr zkoumání divadla na příkladu zážitkově pedagogických aktivit. Za předmět zkoumání přitom volím právě účastníky kurzů, konkrétně způsob jejich sebe prezentace a chování v roli. Základní výzkumná otázka mé práce zní: Jakým způsobem přistupují účastníci zážitkových kurzů Klubu instruktorů k rolím ve hře a na kolik jsou role určující pro jejich sebe prezentaci?

Jako hlavní metoda výzkumu mi slouží dvoustupňové dotazníkové šetření v kombinaci s vlastním pozorováním a záznamy z terénního deníku. Cílem je ze získaných dat vyvodit přirozeně nové závěry a otevřít prostor pro novou úvahu o divadle v kontextu regionálních zážitkově pedagogických aktivit. Věřím, že účastníkům, kteří se nabídli ke spolupráci

a podílení se na mém výzkumu, mohly otázky z dotazníků zároveň posloužit jako hlubší reflexe a pobídka k zamyšlení se nad svým chováním a sebe prezentací ve hře a v životě. Právě reflexe je přítom pro každou zážitkovou hru klíčovou součástí a teprve díky ní dochází k účinnému pochopení cílů hry, hlubšímu vhledu do tématu a ukotvení samotného zážitku, skrze který se účastníci učí pro život.

Poznámka autorky

Jak je patrné již v úvodu, v textu se hojně vyskytují zkratky názvů institucí a uskupení. Celý název je vždy uveden při jeho prvním výskytu. Seznam zkratek je umístěn na konci poznámky.

Některá obecná slova v textu pro lepší srozumitelnost označuji kurzívou. Pracuji totiž s mnohdy velmi obecnými pojmy jako jsou například *hra*, *role* nebo *motivace*. Použití kurzívy u podobných slov naznačuje, že s nimi v textu nadále zacházím jako s odbornými pojmy v závislosti na řádně vysvětleném kontextu.

Zejména v praktické části hojně využívám slova *účastník/ účastníci*. Tato slova, jakkoliv je s nimi pro jednoduchost zacházeno v mužském rodě, nijak neimplikují genderovou povahu zkoumané skupiny. Otázka genderové rovnováhy zkoumaného vzorku je spolehlivě vyjasněna v kapitole Metodologie. Dále v celé práci hojně využívám slova *vedoucí* a *organizátoři*, *kurz* a *hra*. Platí, že s každou z těchto dvojic běžně zacházím jako se synonymy.

Cizojazyčné pojmy a citace překládám do češtiny s přihlédnutím k českému užívání odborných pojmů.

Seznam zkratek

KI – Klub instruktorů

LPŠ – Letní prázdninová škola Lipnice

SVČ – Středisko volného času

Kritika literatury a pramenů

Zásadní publikací, v níž se snoubí divadlo se sociologií a jež mi posloužila jako základní inspirace, je často citovaná kniha Ervinga Goffmana *Všichni hrajeme divadlo*². Přebírám z ní například definici instituce jako organizovaného společenství a rámce, který se dá aplikovat na instituci jakoukoliv. Z definice vyplývá, že lze Goffmanův teoretický koncept aplikovat také na KI a jeho zážitkové kurzy, neboť jsou „určitým pravidelně se odehrávajícím druhem činnosti“³, které toto organizované společenství definuje. Goffman se ovšem soustředí téměř výhradně na divadelnost aktivit běžného denního života, čemuž mnou zkoumané aktivity docela neodpovídají. Pro účely svého výzkumu a teoretického rozboru přístupu k rolím a sebe prezentace ve hře jsem proto akcentovala publikace pedagogické, posléze výchovně dramatické.

Jednou z nich je publikace Josefa Valenty *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*⁴ s podtitulem *Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Vycházím z ní především při definování pojmů *role* a *hraní rolí* v pedagogickém a výchovně dramatickém kontextu. Ke stejnému účelu dále využívám také Valentovu novější publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy*.⁵

Kromě teorie zabývající se konkrétně hraním rolí, jež je pro mé téma nejzásadnější, jsem nutně musela vyjít také z publikací věnujících se zážitkové pedagogice obecně. K tomu mi nejlépe posloužila kniha

2 GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Portál, 2018. 294 s. ISBN 978-80-262-1342-0.

3 GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Portál, 2018. 294 s. ISBN 978-80-262-1342-0. str. 271

4 VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.

5 VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

*Zážitkově pedagogické učení*⁶ Radka Hanuše a Lenky Chytilové. Klíčová je především pro definování hlavního smyslu, cílů a principů zážitkové pedagogiky, ze kterých přímo vychází i koncept KI. Poskytuje informace důležité pro definování nejen obecných východisek, ale také konkrétních pojmů jako jsou *hra*, *zážitek*, *role* nebo *motivace*. *Zážitkově pedagogické učení* však není publikací výhradně teoretickou, nýbrž je koncipováno spíše jako praktický průvodce a příručka pro začínající organizátory zážitkových kurzů či jiných volnočasových aktivit. Z toho důvodu není její rozbor zásadních pojmů tak detailní a mnoho informací není pro mé účely příliš relevantní.

Názornější definici pojmu hra poté přebírám z *Instruktorského slabikáře*⁷ vydaného kolektivem autorů působících kolem LPŠ a z *Práce s hrou*⁸ Jana Činčery. Pojem *zážitek* poté společně s pojmem *prožitek* a *zkušenost* definuji dle *Psychologie prožitku a dobrodružství*⁹ Jiřího Kirchnera. Z Kirchnerovy publikace využívám také tabulku určenou ke kategorizaci pohybových prožitků, kterou využívám k určení dominující složky a charakteru jednotlivých her KI.

Motivaci jako soubor prostředků k podpoření atmosféry herního světa a jemu příslušných rolí definuji kromě *Zážitkově pedagogického učení* částečně také podle Richarda Schechnera, který se tomuto tématu, jakkoli ne přímo pod tímto konkrétním pojmem, věnuje v publikaci *Performancia: teória, praktiky, rituály*¹⁰. Odtud také čerpám pro rozbor

6 HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

7 BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2016. 400 s. Edice Gymnasion, svazek 05. ISBN 978-80-270-0476-8.

8 ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

9 KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

10 SCHECHNER, Richard. *Performancia: teória, praktiky, rituály*. Bratislava: Divadelný ústav, 2009. 342 s. ISBN 978-80-89369-11-9

jednotlivých kurzů v praktické části. Ze Schechnerovy *Performancie* čerpám také pro úvahy o kurzech jako performativních aktivitách.

Cenné informace o mentalitě cílové skupiny, pro kterou jsou kurzy určeny, čerpám především z knihy Kateřiny Thorové *Vývojová psychologie*¹¹. Na základě publikací *GenZ: The first generation of 21st Century has arrived!*¹² a *Generation Z: The new kids on the block have arrived*¹³ následně usazuji skupinu pozorovaných účastníků do kontextu jejich generační příslušnosti. Nutno však dodat, že jsou tyto publikace koncipované spíše pro marketingové specialisty než pro divadelní vědce. I tak nicméně obsahují řadu zajímavých informací o přirozeném životním nastavení příslušníků generace, které mi pomáhají chování účastníků lépe vědecky uchopit a interpretovat.

Další publikace, jimiž jsem se při vzniku své práce inspirovala, ale v textu s nimi nijak aktivně nenakládám, jsou uvedeny v Seznamu literatury na konci práce.

11 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

12 SLADEK, Sarah a GRABINGER, Alyx. *GenZ. The first generation of the 21st Century has arrived!* XYZ University. Místo a rok vydání neuvedeny. 15 s.

13 KOLEKTIV AUTORŮ. *Generation Z. The new kids on the block have arrived....* Londýn: Happen Group Ltd., 2014. 34 s.

Metodologie a výzkum

Abych byla schopná dobře zodpovědět základní výzkumnou otázku práce, je nutné ji předem rozdělit na několik podotázek, díky kterým jsem následně schopná lépe uchopit jednotlivé jevy související se sebe prezentací a hraním rolí účastníků zkoumaných zážitkových kurzů. Mezi základní podotázky patří následující: Na čem účastníci zakládají svůj přístup k roli, tj. na čem stojí a o co se opírá jejich sebe prezentace v rámci hry? Dále pak jaké prostředky jim k tomu napomáhají? Odkud nejčastěji čerpají inspiraci pro své role? Jaká je souvislost mezi jejich herní sebe prezentací a sebe prezentací v běžném životě? Liší se nějak přístup k hraní rolí při hrách zaměřených především na podání fyzického výkonu na úkor rozehrávání situací v roli?

K zodpovězení jednotlivých podotázek využívám zejména dotazníkové šetření a vlastní pozorování. Postupně se zaměřuji na dvě skupiny účastníků trutnovského KI a kurzy, které ve sledovaném období absolvovali. Navštívila jsem celkem pět kurzů, z nichž jeden obsahoval dvě hry s odlišnými tématy. Celkem tedy pracuji s materiálem ze šesti her. Každá přitom nese samostatné předem definované téma, ze kterého dané role nejčastěji přirozeně vyplývají, případně mohou být výslovně určené. Výzkumu jsem metodou zúčastněného pozorování podrobila způsob sebe prezentace účastníků v konkrétních šesti hrách a následně se formou kvalitativně zaměřených dotazníků doptávala na vlastní prožitek a přístup vybraných pěti účastníků z každé fáze. V první fázi v období od března do května 2019 jsem navštívila tři kurzy aktuálně nejstaršího ročníku KI (KI III.), ve druhé v období říjen až listopad 2019 pak dva kurzy ročníku nejmladšího (KI I.).

Z podstaty výzkumu, který se opírá zejména o antropologický, posléze sociologický metodologický aparát, vyplývá struktura práce. Primárně ji dělím na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabývám definicí základních pojmů, jejichž výklad v kontextu zkoumaných událostí je nezbytný k provedení rozboru nasbíraných dat v praktické části a k pochopení smyslu celé práce. Praktická část je především shrnutím a analýzou dat získaných v průběhu výzkumu. Následuje přirozeně vyhodnocení výzkumu, ve kterém po sloučení kontextu teorie a sebraných dat z terénního výzkumu docházím ke konkrétním závěrům odpovídajícím výzkumné otázce, jež si klade za cíl zachytit podstatu přístupu k rolím a jejich souvislost se sebereprezentací účastníků v zážitkové hře určené pro dospívající.

Metody sbírání dat

Základní přístup ke sbírání dat v praktické části jsem zvolila dvojit:

a) Pozorování

Jako nejvhodnější pro můj výzkum se přirozeně nabízí pozorování vybraného vzorku studentů přímo na kurzech. Konkrétně postupuji metodou kvalitativního neboli naturalistického nestrukturovaného pozorování, jak jej popisují Jan Hendl a Jiří Remr v publikaci *Metody výzkumu a evaluace*¹⁴. Při pozorování se zaměřím na chování účastníků jakkoli související s pojmy *role*, *hraní rolí*, *prožívání*, *sebereprezentace*, *stylizace do role* a tak podobně. Přímou při pozorování si průběžně povedu stručné *terénní poznámky*¹⁵. Kromě poznámek získaných v průběhu samotného kurzu se mi velmi cenným materiálem stávají také poznámky

14 HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

15 Tamtéž. Str. 83

z tzv. „reflexí“ vedených někým z vedoucích kurzu, kterými je každá akce zakončena. Během reflexe jsou účastníci často vedeni k tomu, aby se přímo vyjadřovali právě k hraní rolí a ke svému prožívání herních situací. Z každé reflexe mám k dispozici zvukový záznam.

b) Dotazníky

Podrobnější informace přímo vedoucí k zodpovězení jednotlivých podotázek od účastníků získávám formou dotazníků¹⁶. Pro tyto účely jsem předem vytvořila tři typy dotazníků, které poté používám po celou dobu výzkumu na obou výzkumných vzorcích. Po dobu výzkumu dotazníky rozlišuji na základě pracovních názvů. Dotazník před kurzem označuji jednoduše jako „dotazník PŘED“. Následný „dotazník PO“ dále rozděluji na dva typy pomocí přidaných indexů v závorce: „dotazník PO (P)“ a „dotazník PO (F)“. Indexy P a F přitom slouží k rozlišení her, které mají přirozeně jiný charakter – buď jsou zaměřeny více psychologicky, nebo spíše fyzicky/sportovně, a tomu jsou přizpůsobeny také dotazníkové otázky, byť stále míří na stejný cíl.

Dotazník PŘED obsahuje jednoduché otázky na očekávání účastníků a jejich fyzický a psychický stav; slouží k případnému vyhodnocení odpovědí v kontextu stavu, v jakém na kurz odjížděli, neboť ten může mít na jejich prožívání přímý vliv. Oba dotazníky PO obsahují otázky týkající se osobních zkušeností účastníků, tj. jak ke konceptu hraní rolí přistupují, a jak v rámci něj jednají, co je k takovému jednání vede, posléze jestli a případně jak se jejich jednání liší v různých typech her a v životě. Otázky jsou formulovány jednoduše, tak aby jim účastníci dané věkové kategorie mohli dokonale rozumět. Všichni účastníci jsou zároveň v úvodu dotazníku žádáni o co nejpřesnější a pokud možno co nejobsáhlejší vyjádření.

16 Tamtéž. Str. 82

Příklady otázek z dotazníků PO:

a) Typ P

- Byla ti před nebo na začátku kurzu přidělena konkrétní role? Jaká a jak ses v této roli cítil/a?
- Měl/a jsi možnost vybrat si roli sám/sama? Pokud ne, podle čeho sis/by sis v takovém případě svou roli vybral/a?
- Přizpůsoboval/a jsi svůj přístup k roli podle toho, jakým způsobem hrají své role ostatní členové kolektivu?
- Jaký vliv na tvou roli (přístup k ní, rozehrávání situací, udržení se v roli apod.) mělo prostředí, kostýmy a rekvizity?
- Uvědomoval/a sis nějaké souvislosti mezi rolí a svým chováním v běžném životě? Měl/a jsi pocit, že roli jenom „hraješ“, tedy předstíráš?

b) Typ F

- Jak ses cítil/a v rámci kolektivu? (Potřeba pomáhat slabším členům nebo naopak potřeba pomoci a podpory od ostatních, soustředění jenom na sebe a plnění úkolů apod.)
- Ovlivnilo nějakým způsobem téma a fyzická náročnost úkolů tvoje chování/ vystupování v průběhu kurzu oproti běžnému životu? Jak?
- Došlo u tebe v průběhu kurzu k nějakému momentu, kdys něco předstíral/a, ať už před ostatními nebo sám/sama před sebou?
- Představoval/a sis v nějakém momentu sám sebe "v kůži" někoho jiného, aby ses například motivoval/a ke zdolání náročných úkolů? O koho šlo? (Třeba oblíbený sportovec, postava ve filmu nebo prostě jen člověk s lepší fyzičkou, než máš...)
- Bylo ti případně líto, že na konci kurzu musíš tuto novou roli/představu o sobě opustit? Přenášíš si tuto roli i do běžného života?

Pokud ano, začalo to až po této zkušenosti, nebo už jsi to dělal/a dřív?

Výzkumný vzorek

V obou fázích výzkumu bylo vybráno pět dobrovolníků z daného ročníku (KI I/ KI III). První skupinu účastníků tvořili tři chlapci a dvě dívky ve věku 17-19 let, druhou skupinu tři dívky a dva chlapci ve věku 14-16 let. Všichni byli předem informováni o metodě i účelu výzkumu a svým souhlasem se zavázali k tomu, že budou před a po každém kurzu vyplňovat zasláné dotazníky a umožnili mi během pozorování nahrávat některé fáze hry na diktafon. Tato jednoduchá, do průběhu hry nijak nezasahující koncepce byla zvolena záměrně proto, aby moje přítomnost na kurzu co nejméně ovlivňovala jejich zážitek ze hry.

Po celou dobu výzkumu je nutné brát v úvahu mentalitu věkové kategorie účastníků. Období dospívání je spojeno se spoustou změn jak fyzických, tak psychických. Účastníci procházejí procesem formování identity, ve kterém má velký význam vrstevnický kolektiv, neboť identita jedince v tomto období je na skupině, ve které se pohybuje, přímo závislá.¹⁷ Dochází k rozvoji myšlení, které se stává pružnějším, komplexnějším a systematictější.¹⁸ Adolescent se stává zdatnějším v komunikačních dovednostech, je schopen vyspělejší diskuse, chápe relativnost.¹⁹ Intenzivněji se věnuje introspekci a sebereflexi.²⁰ Věnuje zvýšenou pozornost svému vzhledu.²¹ Má tendenci revoltovat a stavět se proti

17 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6. Str. 419 a 421

18 Tamtéž. Str. 427

19 Tamtéž. Str. 433

20 Tamtéž. Str. 420

21 Tamtéž. Str. 425

autoritám.²² Všechny zmíněné aspekty hrají zásadní roli v sebe prezentaci jak v osobním životě, tak v rámci hry, a proto je vhodné, ba dokonce nutné pozorování i odpovědi z dotazníků vyhodnocovat s vědomím daného kontextu.

²² Tamtéž. Str. 421

TEORETICKÁ ČÁST

Podstata a princip hry v zážitkové pedagogice

„Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.“

Eugen Fink²³

Termín hra se dá jistě uchopit, vykládat a užívat mnoha různými způsoby. V teatrologii je nejčastěji užíván ve významu dramatického textu. Pojem hra, tak jak ho zde užívám, nemá však s divadelní hrou čili dramatickým textem nic společného. Vzhledem k povaze aktivit záměrně pracuji zejména s takovými definicemi a výklady, jakých pro své účely užívá zážitková pedagogika. Ve svém výzkumu nahlížím na hru především jako na *praktickou činnost s jasným pedagogickým, a tedy výchovným cílem*. Takto jsou hry v českém kontextu zážitkové pedagogiky od základu koncipovány, a je nutné k nim také tak přistupovat, chceme-li je zkoumat, byť z pohledu jiné vědní disciplíny.

Tvůrci zážitkových kurzů odvozených od LPŠ ve svých příručkách nicméně také vychází z poměrně obecného pojetí konceptu hry, který se ale zároveň může neustále variovat, jak vyplývá například z nejnovější publikace kolektivu autorů spjatých s LPŠ *Instruktorský slabikář*.²⁴ Hru v zážitkové pedagogice lze obecně chápat jako „život nanečisto“, jak tomu také často bývá. Zdeněk Beneš však ve zmíněné publikaci přichází s novým pojetím, ve kterém pracuje s *konceptem sázky*. Chápe hru jako

23 FINK, Eugen a KOUBA, Pavel. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. 61 s. ISBN 8020402241. Str. 11-12

24 BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2016. 400 s. Edice Gymnasion, svazek 05. ISBN 978-80-270-0476-8.

činnost, přičemž jednotlivé hry lze podle něj charakterizovat na základě výše sázky a výše odměny, tedy poměru mezi tím, co do hry musíme vložit a co si z ní naopak odnášíme. Dále pak pro (nejen) zážitkovou pedagogiku platí, že čím vyšší je sázka, tím je hra zajímavější. To, do jaké míry je/bude hra zajímavá, je přitom zásadním faktorem už při samotné tvorbě konkrétních her.

Jan Činčera v publikaci *Práce s hrou*²⁵ zmiňuje velmi důležitý aspekt her, kterým je vedle znakovosti, pravidel, principu soutěže a cíle *emocionální angažovanost*. Je to právě míra citové angažovanosti, která určuje výslednou sílu prožitku, o který jde především. Čím je hra pro účastníka zajímavější, tím více se emocionálně angažuje, tím silnější je jeho prožitek, tím více lze provázat hrou zprostředkovaný zážitek s reálným životem, tím spíše dojde k naplnění hlavního cíle zážitkové pedagogiky obecně. Na tomto místě bych za sebe ráda doplnila, že hry zážitkových kurzů LPŠ nebo kurzů odvozených (KI) zůstávají v myslích účastníků právě a přede vším jako silná citová záležitost. Zážitek z kurzu představuje zásadní formující zkušenost pro sociální, společenskou i emocionální výbavu účastníka.

Princip hraní rolí jako výchovné metody spočívá především v navození situace, rozdělení rolí a následném improvizovaném rozvíjení daných herních situací hry samotnými účastníky.²⁶ Zde dodám, že v kurzech KI nemusí vždy docházet k fázi rozdělování rolí. Účastníci mají často roli stejnou, odvislou pouze od nastoleného tématu. Zároveň průběh hry nezávisí čistě na improvizaci účastníků – hráčů, nýbrž je rozvíjen také vedoucími, tj. instruktory, kteří sami zaujmají herní role a se znalostí

25 ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

26 VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4. Str.30

všech výchovných cílů a kýženého průběhu hry jednají ve hře zcela záměrně.

Zážitek, prožitek, zkušenost

*„Důležitým aspektem prožitku je, vážení čtenáři, jeho **intenzita**. Podle ní se svým životem můžeme pronudit, nebo ho naopak prožít intenzivně, zvidavě, dobrodružně.“*

Jiří Kirchner²⁷

Pokud chceme přesněji definovat, jak zážitky, které si účastníci z prožitých kurzů odnáší, konkrétně vypadají a působí, je potřeba nahlédnout do literatury z oblasti psychologie. Jiří Kirchner v publikaci *Psychologie prožitku a dobrodružství*²⁸ jednoduše a názorně definuje pojem zážitku právě ve vztahu k aktivitám zážitkové pedagogiky.

Vysvětleme si nejprve nuance mezi slovy *zážitek*, *prožitek* a *zkušenost*, mezi nimiž se dá v češtině na rozdíl od některých jiných jazyků rozlišovat. Nejjednodušší výklad je takový, že prožitek je součástí zážitku. Zážitek je pojem zahrnující jednotlivé prožitky jako aktivní momenty související s emočním nábojem situace a zvnitřněné zkušenosti. Je to aktivní proces uvědomění. Pojmu zkušenost lze následně přiřadit význam ve smyslu poznání, ke kterému došlo individuálně na základě aktivní činnosti, ať už praktické či mentální.²⁹ Během déle trvajících komplexnějšího procesu utváření zážitku individuálně zhodnocujeme jednotlivé prožitky a výsledným produktem je nabytá zkušenost.

27 KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5. Str. 115

28 KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

29 Tamtéž. Str. 25-26

Ze všech možných definic prožitku jako nejvýstižnější označuje tu, ve které je prožitek vysvětlen jako „průnik jedince a světa“³⁰. Vymezuje také tři hlavní dimenze, které se s konceptem prožitku pojí: čas, intenzitu a prostor, které jsou zároveň nejzákladnějšími kritérii pro zážitkové pedagogiky. Vzhledem k času upozorňuje především na skutečnost, že v rámci prožitku čas nemusí plynout lineárně (zdá se nám, že něco trvá mnohem déle nebo naopak kratší dobu než ve skutečnosti). Z hlediska intenzity rozděluje prožitky na ty s nízkou intenzitou (činnosti běžného života) a na ty s intenzitou naopak vysokou (něco nového, nejasný výsledek). Prostor prožitku je nekonečný (prožitky mohou být prožívány kdekoliv, za jakýchkoli okolností, ačkoliv se odehrávají pouze v rámci jednotlivce – dva jedinci se ve svém prožitku nemohou střetnout).³¹

Velmi důležitý aspekt prožitku u her zážitkové pedagogiky je potom ten, že prožitek je tím hlubší, a tedy tím účinnější, čím větší bylo původní riziko a nutná míra investice ve smyslu překonání hranic komfortu a strachu. S faktorem rizika a potřeby překonávání hranic se v zážitkové pedagogice obecně, ale i v KI pracuje velmi vědomě.

Na závěr nastíním Kirchnerovu klasifikaci pohybových činností dle typu prožitku, ze které vycházím v praktické části. S odkazem na známou typologii herních prožitků Rogera Cailloise v přehledné tabulce³² využívá čtyř kategorií znázorňujících převažující způsob chování v dané hře: *Agón* (soutěž), *Alea* (závislost na náhodě), *Mimikry* (hraní si na někoho či na něco) a *Ilinx* („závrat“ spojená zejména s adrenalinovými prožitky). Dále posuzuje míru přítomnosti faktorů rozjařenosti, volnosti a fantazie (*paidia*) a herních konvencí a závaznosti (*ludus*).³³

30 Tamtéž. Str. 6

31 Tamtéž. Str. 6-8

32 Tamtéž. Str. 22

33 Tamtéž. Str. 20

	AGÓN Soutěž	ALEA Náhoda	MIMIKRY Předstírání	ILINX Závrať
PAIDIA	běh o závod	rozpočítávací desky	dětské opičení	motolice dětí
Vřava	zápasy atp.	„orel nebo panna“	hry iluze	kolotoč
Rozruch	atletika		panenky, nářadíčko	houpačky
Bláznivý smích			převlek	valčík
Pouštění draka	box, biliár	sázky		
Kombinační hry	šerm, dáma	ruleta		kolotoče
Pasiáns		fotbal, šachy		lyžování
Křížovky	sportovní soutěže obecně	loterie	divadlo divadelní umění obecně	horolezectví akrobacie na hrazdě
LUDUS				

Obrazová příloha T 1

Role ve službách rozvoje osobnosti

„Lidské proměny, variace na téma „já“ atd. si v dějinném vývoji zasloužily též pojem, který je označuje: role.“

Josef Valenta³⁴

Valentovo úvodní přirovnání role k lidským proměnám a variaci na téma „já“ působí velice přirozeně a paradoxně nejvýstižněji, jakkoliv může být toto vyjádření velmi obecné a neukotvené. Mám za to, že v prostředí, kde později provádím výzkum, jsou role, do kterých jsou účastníci kurzů v rámci tématu stavěni, chápány právě takto intuitivně až vágně. Navzdory tomu je s pomocí teorie výchovné dramatiky blíže definuji.

³⁴ VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí.* Praha: ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4. Str. 5

Valentovo rozdělení nabízí tři možné pohledy na role ve výchovné dramatičce, nicméně je nutné mít neustále na paměti, že výchovná dramatika se zabývá zejména využíváním rolí ve školní výuce, popřípadě v dramaticky zaměřených kroužcích. K odpovídajícímu uchopení rolí v kurzech specifického formátu vycházejícího ze zážitkové pedagogiky bude nutné Valentovy kategorie využívat s vědomím, že nelze aplikovat všechny beze zbytku.

Ze sociálně psychologického pohledu na roli, jak jej Valenta vymezuje, je pro můj předmět zkoumání velmi relevantní chápání role jako *souboru vnějších projevů jedince* založeného jednak na souboru očekávání jiných osob a jednak na subjektivní reflexi jedince.³⁵ Tento soubor vnějších projevů lze jinak označit jako chování a jednání. *Subjektivní reflexi* se přitom považuje vlastní prožitek či úvaha nad ztvárňovanou postavou vůči osobám, s nimiž jedinec vstupuje do vztahů. *Očekávání jiných osob* má na jedincem sehrávanou roli vliv, je-li projevováno (text, řeč, chování vůči jedinci).

Velmi důležité je poté vymezení se vůči tradičnímu chápání role v divadelní teorii. Zatímco v tradičním pojetí jsou herec a jeho tělo vesměs nástrojem ke ztvárnění jiného člověka na jevišti, role ve výchovné dramatičce má mnohem blíže k radikální změně konceptu role, který přichází s obdobím druhé divadelní reformy:

„Zde jako by herec přestal „sloužit“ roli, ba až jako by přestal hrát, ale nabízí svou vlastní autenticitu konkrétního člověka „neschovaného“ za rolí a jemu i divákům jako by mělo divadlo umožnit rozkrývání hlubin této autenticity.“³⁶

35 Tamtéž. Str. 10

36 Tamtéž. Str. 11

Tam, kde herec přestává sloužit roli a role začíná sloužit jemu, leží počátek výchovné dramatiky a všech paradivadelních, tedy od divadla odvozených aktivit. Smyslem paradivadelních aktivit totiž není vytvořit estetizovanou divadelní zprávu, nýbrž využít hru v roli a další divadelní prvky k dosažení pozitivních změn ve struktuře osobnosti člověka.³⁷

Zásadním doplňkem k tématu vlivu role na osobnost člověka je nicméně fakt, že skutečně účinný prožitek samotné role může nastat pouze skrze samotného herce (v případě mého výzkumu *hráče*), tj. pouze skrze identifikaci, vnitřní ztotožnění se s postavou.³⁸ Pokud vezmeme v úvahu, že role hráči z různých příčin nemusí vyhovovat, je tedy možné, že se s ní vnitřně identifikovat nebude, a tím pádem si také ze svého hraní neodnese zvlášť významný prožitek.

Princip samotného *hraní* rolí lze s oporou ve Valentovi definovat jako procházení postavy (ztvárněné hercem/ hráčem) různými sociálními rolemi, které jsou jí určovány herním partnerem či skupinou (či přímo zadány „zvenčí“), a následné jednání v rolových situacích na základě svých subjektivních očekávání. K jednání v roli přitom dochází za pomoci tzv. *komunikačního kódu* zveřejňovaného řečí a pohybem, majícího podstatu ve vnitřní psychické interakci. Při takové interakci přitom herec/hráč vytváří soulad mezi jeho vlastními předpoklady komunikace a představou o komunikačním kódu postavy, kterou má ztvárňovat.³⁹ V klasické divadelní hře byl tento kód jasně zakotven v textu, tedy v literární předloze, avšak aktivity, na které se zaměřuji já, mají podstatu improvizované hry vycházející částečně z naznačené koncepce průběhu hry (účastníkům neznámé), ale především z živé interakce se spoluhráči.

37 Tamtéž. Str. 23

38 Tamtéž. Str. 14

39 Tamtéž. Str. 15

Zde se hodí předložit také přístup Ervinga Goffmana, který roli chápe jako část chování, kterou jedinec prezentuje ostatním ve snaze umožnit interakci takového rázu, jakého chce dosáhnout. Role je v jeho pojetí rámcem k dosažení jistých osobních cílů. Všechny viditelné vnější znaky jsou pak podle něj do určité míry stylizované a idealizované. Z tohoto pojetí role se však vzhledem k povaze sledovaných aktivit nedá plně vycházet, neboť jehož zaměření je příliš individuální a já jako badatel nemám během terénního výzkumu možnost znát individuální vnitřní (natož nevědomé) cíle účastníků, ba dokonce to pro mě není ani klíčové. Soustředím se naopak na cíle obecně výchovné, tedy dané tvůrci vycházejícími z konceptu zážitkové pedagogiky. Zároveň předpokládám určitou formu „čisté“, přirozené interakce účastníků. Pokud i při této interakci vycházejí z podvědomé snahy vyhovět individuálním cílům, jak by se dalo z hlediska E. Goffmana namítnout, nemám vzhledem k zvolené metodě možnost takovou souvislost zjistit.

Záměrně se ve výzkumu držím pojetí role, které zcela přebírám od Valenty:

„Role je učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu.“⁴⁰

Role je jak ve výchovné dramatice, tak v zážitkové pedagogice brána jako zásadní nástroj sebepoznání, sebekoncipování a sebeřízení, stejně tak jako nástroj poznání dalších lidí a ovlivňování vzájemných vztahů. Všechny tyto její faktory a rozměry působení jsou přitom nejlépe využitelné a mají největší význam právě v období dospívání.

40 Tamtéž. Str. 33

„Každé jednání má svůj účel. Motivy a potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii.“

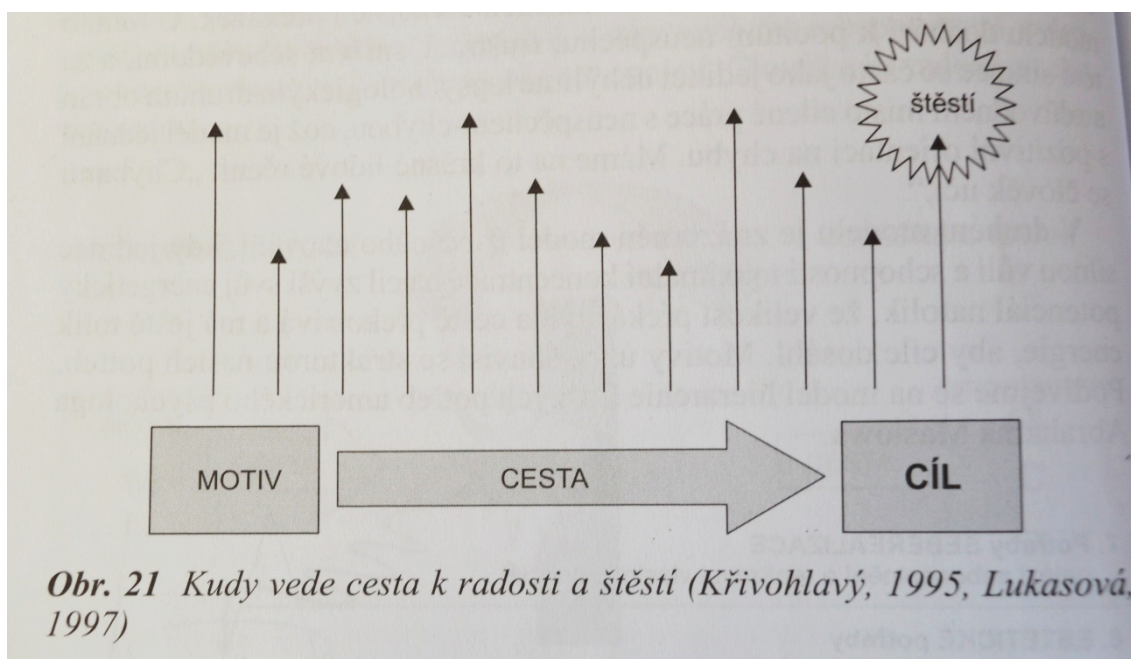
Radek Hanuš/ Lenka Chytilová⁴¹

Všechny aspekty spojené s hraním rolí v zážitkově pedagogických hrách jsou provázané posledním zásadním komponentem těchto her, který zde v rámci teoretického kontextu práce zmíním, a tím je pojem *motivace*. Protože hráč dopředu nezná, nebo si nemusí uvědomovat pedagogické cíle jednotlivých her či obecné ideje zážitkové pedagogiky, je nutné podnítit jeho zájem o hru a v průběhu hry ho udržovat. Motivace je hybnou silou chování a jednání.⁴² Má přitom dvě důležité složky, kterými jsou jednak schopnost organizátora motivovat své svěřence, a jednak také biologicky podmíněný předpoklad jedince být vůbec motivován. Případné selhání motivace u některého jedinců nemusí proto nutně znamenat, že hra je nefunkční. Dále existuje také úroveň zevní a niterné motivace k jednání, jednoduše rozlišitelná dle toho, zda je vyvolávána druhými lidmi či vzniká nezávisle v člověku samotném. V nejjednodušším schématu *motiv – cesta – cíl*, se kterým zážitková pedagogika vědomě pracuje, hraje podstatnou úlohu pojem *překážky*.⁴³ Překonání překážky, ať už vyvolané vnějšími či vnitřními faktory, je přitom nástrojem učení. Posouvání vlastních limitů v regulovaném a relativně bezpečném prostředí má za následek právě kýžený rozvoj osobnosti, prostřednictvím kterého dochází k naplnění základního cíle jak výchovné dramatiky, tak zážitkové pedagogiky, které se v kurzech KI neustále prolínají.

41 HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 64

42 Tamtéž. Str. 63

43 Tamtéž. Str. 68



Obrazová příloha T 2

Obrázek výše je ilustrací základního schématu cesty ke štěstí, jež Hanuš s Chytilovou vytváří na základě informací vyčtených z Křivohlavého a Lukasové. V průběhu naplňování hlavního cíle může samozřejmě docházet (a zpravidla dochází) k naplňování dílčích cílů, které mohou být pro každého účastníka zcela individuální (na obrázku znázorněno šipkami nahoru). Proces přibližování se cíli či jeho přímé dosažení je poté pro účastníka zdrojem pocitů radosti a štěstí, díky kterým je proces vedoucí k rozvoji osobnosti ve výsledku vnímán jako veskrze pozitivní.⁴⁴

Prostředky motivace v zážitkových kurzech přitom mohou nabývat nejrůznějšího charakteru. Pominu-li základní principy jako jsou například honba za uznáním, vlastní účast a zápal organizátorů, výzva k akci či ztotožnění se se skupinou, důležitou součástí kurzů zážitkové pedagogiky a posléze KI jsou také prostředky vedlejší, které lze snadno přirovnat

⁴⁴ Tamtéž.

k prostředkům divadelním. Mezi prostředky motivace může podle Hanuše a Chytilové patřit tematická hudba, projekce či zvukový záznam, legenda (východisko v literárním útvaru), specifické použití osvětlení, zvolená lokalita.⁴⁵ Specifickým prostředkem motivace v zážitkových hrách je také scénka sehrávaná vedoucími, která může samotné hře buď předcházet, nebo ji přímo rozvíjet. Sama k těmto prostředkům přidávám kostýmy, rekvizity, případně paruky a líčení (především u vedoucích – organizátorů) a přizpůsobení formy jídelních či spánkových rituálů tématu hry. To vše jsou prostředky, které udržují účastníky – hráče v tématu, v přidělené roli, a často přitom mohou (zvlášť v některých formách) sloužit jako přímý impuls sdělující „tvé chování neodpovídá hernímu světu, změň ho“, tedy „přizpůsob se roli, kterou máš hrát“.

Víkendové hraní si jako typ performance

„Tam, kde lidé dokáží vytvořit pravidla, přeuspořádat čas, připsat věcem jistou hodnotu a pracovat pro potěšení, vzniká zvláštní svět. Tento zvláštní svět není zbytečnou, ale životně důležitou součástí lidského života.“

Richard Schechner⁴⁶

Chceme-li aktivity, které se divadla – tu více, tu méně, ale stále poměrně vzdáleně – dotýkají, zasadit do teoretického divadelního kontextu, nejjednodušší je postupovat s pomocí teoretických východisek divadelní antropologie a performativních studií. Celý výzkum *Sebeprezentace a role ve hře* provází předpoklad, že aktivity, jež nejsou primárně divadelní, nýbrž pedagogické, v sobě nesou značné množství prvků a charakteristik, které lze za divadelní označit, dále je rozvíjet a přičítat jim dosud nepřičítané

⁴⁵ Tamtéž. Str. 73-79

⁴⁶ SCHECHNER, Richard. *Performancia: teória, prax, rituály*. Bratislava: Divadelný ústav, 2009. 342 s. ISBN 978-80-89369-11-9. Str. 28

významy. Přestože jsem se ve svém výzkumu zaměřila výhradně na hraní rolí a způsoby sebe prezentace účastníků, je nutné nastínit také základní teatrologická východiska vztahující se k celkové povaze zkoumaných aktivit. Pro tyto účely budu vycházet zejména z kapitoly *Hranie si, hry, šport, divadlo a rituál* v knize Richarda Schechnera *Performancia: teorie, praktiky, rituály*.

Schechnerovo pojetí performance je mnohem konkrétnější a jasněji vymezené než Goffmanovo. Sám v jedné ze svých poznámek uvádí, že Goffman performanci definuje jako způsob chování, který může charakterizovat každou činnost, a tedy performance může být *vlastností každé situace*. Přestože Goffmanovo pojetí umožňuje mnohem volnější zacházení s koncepcí performance, Schechner je pro účely určení kategorií, kterými lze předmět zkoumání nahlížet, názornější.

Mezi tzv. performativní aktivity řadí především *hraní si, hry, sport, divadlo a rituál* a všímá si zejména vztahů mezi nimi. Vzhledem k Schechnerovu dělení mají aktivity KI nejbližší k pojmu *hraní si*. Od *her* se liší tím, že nemají přesně daná *pravidla*, nýbrž pouze jakýsi scénář, osnovu, která ale poskytuje prostor pro samostatné jednání účastníků neznalých tohoto scénáře, ba dokonce takové jednání přímo předpokládá. Je ale potřeba doplnit, že Schechner sám při používání pojmu *hraní si* o něm uvažuje jako o *hraní si dětí*, které jsou pod dohledem rodičů. Kategorie a charakteristiky, na které přitom odkazuje, jsou ale na kurzy KI téměř zcela přenositelné. Mimoto takto vztažený pojem funguje také na metaforické úrovni a sami tvůrci kurzů ho často používají, když o Klubu mluví. Na kurzy *si jezdí hrát*, což zároveň velmi dobře odpovídá Schechnerově poznámce o psychoanalytickém významu *hraní si* a performativních aktivit obecně, tedy principu slasti a cílenému pohroužení

se do světa fantazie, které onu slast přináší – v případě KI oběma zúčastněným stranám – organizátorům i účastníkům.⁴⁷

Co do formálních vztahů mezi jednotlivými performativními aktivitami dle Schechnera platí, že divadlo má blíže například ke sportu než k hraní si, ale třeba happening, který má také silně performativní, posléze divadelní povahu, má k hraní si blíže než k čemukoliv jinému.⁴⁸ Zejména v praktické části práce následně využívám Schechnerovu charakterizaci performativních aktivit z hlediska různých kategorií, které používá a blíže specifikuje v následující tabulce performancí.⁴⁹

ilustr. 1.2

Tabuľka performancí

	Hranie sa	Hry	Šport	Divadlo	Rituál
Zvláštne usporiadanie času	Väčšinou	Áno	Áno	Áno	Áno
Zvláštna hodnota vecí	Áno	Áno	Áno	Áno	Áno
Neproduktívne	Áno	Áno	Áno	Áno	Áno
Pravidlá	Vnútorne	Rámec	Rámec	Rámec	Vonkajšie
Zvláštne miesto	Nie	Často	Áno	Áno	Väčšinou
Apelovanie na Iné	Nie	Často	Áno	Áno	Áno
Obecenstvo	Nemusí mať	Nemusí mať	Väčšinou	Áno	Väčšinou
Sebavnucujúce	Áno	Nie celkom	Nie celkom	Nie celkom	Nie
Sebapresahujúce	Nie	Nie celkom	Nie celkom	Nie celkom	Áno
Ukončené	Nemusí byť	Áno	Áno	Áno	Áno
Skupinovo realizované	Nemusí byť	Väčšinou	Väčšinou	Áno	Väčšinou
Symbolická skutočnosť	Často	Nie	Nie	Áno	Často
Scenár	Niekedy/nie	Nie	Nie	Áno	Väčšinou

Obrazová příloha T 3

Přestože o aktivitách provozovaných na kurzech, kterých jsem se jako pozorovatelka účastnila, a ze kterých vychází můj výzkum, mluvím v rámci Schechnerovy terminologie jako o *hraní si*, je pravdou, že by tyto aktivity měly být spíše někde na pomezí mezi všemi jednotlivými typy,

47 Tamtéž.

48 Tamtéž. Str.29 a 34

49 Tamtéž. Str. 34

především pak mezi *hraním si* a *hrou*. Pro ilustraci jsem vytvořila vlastní soupis charakteristik činnosti KI podle vzoru Schechnerovy tabulky performancí:

<i>Určující kategorie</i>	Kurzy KI
Zvláštní uspořádání času	Většinou
Zvláštní hodnota věcí	Ano
Neproduktivní	Ne docela
Pravidla	Rámec
Zvláštní místo	Ano
Apelování na Jiné	Ne
Obecenstvo	Ne docela
Sebevnučující	Částečně
Sebepřesahující	Částečně
Ukončené	Ano
Skupinově realizované	Ano
Symbolická skutečnost	Většinou
Scénář	Ano, rámcově

Tabulka T 1

Vzhledem k praktické části je pro mě Schechnerův teoretický aparát zásadní pro provedení rozboru konkrétních prvků zážitkových her, které mohou obsahovat vlastnost performance. Blíže u každého kurzu rozeberu zejména *zvláštní uspořádání času a hodnotu věcí*, poukážu na *neproduktivnost* akcí, na specifickou práci s *pravidly* a specifika *místa* či prostoru aktivit. Zajímavou kategorií je také *obecenstvo*, neboť by se mohlo zdát, že v kurzech KI zcela absentuje, ovšem dá se říct, že obecenstvem jsou si v každé hře nejen účastníci navzájem, ale také ve vztahu k vedoucím a naopak. Ve svých rolích se všichni zúčastnění neustále pozorují a někdy dokonce své chování v roli přizpůsobují tomu, co vidí u jiných.

Bližší rozbor Schechnerových charakteristik performance využívám k zachycení divadelní povahy všech aktivit KI.

PRAKTICKÁ ČÁST

V úvodu kapitoly se vraťme k tomu, že role v kontextu KI je nutné chápat skrze průnik psychosociálního a divadelního přístupu k rolím. Role tedy ve svém výzkumu pojmám jako soubor vnějších projevů jedince založených jednak na očekávání jiných osob a jednak na jeho vlastní reflexi. Já jako pozorovatelka a následně tazatelka jsem schopná svými daty obsáhnout nejpřesněji složku právě vnějších projevů (údaje z pozorování) a na základě dotazníků se následně věnuji vlastní sebereflexi účastníků.

Harmonogram kurzů

Tradiční harmonogram kurzů KI se může dle potřeby jemně variovat, obecný rámec však zůstává vždy stejný. Příjezdu účastníků (v pátek okolo čtvrté hodiny odpoledne) předchází veškeré nutné úpravy herního prostoru a další přípravné činnosti, například oblékání vedoucích do kostýmů. Po příjezdu si účastníci odloží batohy s osobními věcmi na určené místo a vyřídí formální záležitosti (odevzdání přihlášky apod.) Poté většinou následuje samotný začátek hry, ze kterého lze jasně identifikovat téma a mnohdy také odhadnout průběh a náročnost celého kurzu. Hra obvykle končí v pátek kolem jedenácté hodiny večer, kdy je zároveň vyhlášena večerka a účastníci odcházejí spát do klubovny (jednoduchý srub s dřevotřískovými stěnami) či na jiné vyhrazené místo, pokud se kurz nekoná na táborové základně. Budíček je ráno okolo osmé hodiny, následuje čas na hygienu a snídani a v devět hodin začíná závěrečná reflexe, která trvá přibližně hodinu a půl až dvě hodiny. V sobotu

v jedenáct hodin kurz končí a účastníci odjíždějí. Pokud je kurz třídní, všechny sobotní aktivity od budíčku až do večerky či ukončení hry zapadají do herního světa a tradiční zakončení se posouvá buď na pozdější čas v sobotu, nebo na neděli. V čase mimo hru jsou účastníci zodpovědní za pořádek v táboře, snídani si většinou chystají z poskytnutých surovin sami a použité nádoby po sobě rovněž myjí sami. V čase hry je jídlo i úklid zajištěn někým z vedoucích.

Většina kurzů probíhá právě v prostorách Táborové základny pionýrské skupiny Bokouš ve Chvalkovicích. Základními prvky prostoru jsou: kuchyně a místnost pro vedoucí (kam účastníci kurzů nemají přístup), venkovní jídelna se stoly a lavičkami, klubovna účastníků v podobě jednoduché dřevostavby (dolní patro bývá využíváno i během her, horní slouží pouze na spaní), latríny a umyvadlo s pitnou vodou (k dispozici poměrně volně i během her), brána s dřevěnými hradbami, přístřešek sloužící např. jako sklad rekvizit a paintballová aréna s jednoduchou dřevěnou tribunou. Prostor se nachází v údolí, ze všech stran je lemován zalesněnými stráněmi, z jedné strany potokem s malou tůňkou.

Zejména v zimním období probíhají kurzy také přímo v budově SVČ v Trutnově. Herní prostor zde tvoří dvě patra bývalých školních chodeb (prostory SVČ přímo navazují na sousední budovu základní školy), dvě šatny, několik menších místností sloužících jako zázemí pro konání kroužků, dvě tělocvičny se zrcadly a sportovní hala. Dále jsou zde oddělené toalety a kuchyňka, do které mají přístup pouze vedoucí.

Pozice výzkumnice a pozorovatelky

Protože při malém množství účastníků je prakticky nemožné založit pozorování na absolutní izolovanosti od skupiny, přijala jsem v rámci kurzu role (fotografka, zapisovatelka apod.), které byly pro účastníky srozumitelně komunikovány, ale nevyžadovaly ode mě žádnou výraznější aktivitu a zároveň mi umožňovaly dokumentaci projektu a pozorování. Fotografie, které přímo nezachycují nikoho z účastníků, ale přesto mají výpovědní hodnotu například v podobě ilustrace rekvizit, je možné dohledat v seznamu příloh. Moje role na kurzech byla zároveň na stejné úrovni s vedoucími, tj. zprostředkovateli kurzů, ne s účastníky. Nelze tedy říct, že bych situace zakoušela jejich očima. S účastníky kurzu jsem po dobu jeho konání nevstupovala do přímého kontaktu. Terénní zápisky jsem využila především k naznačení stručného průběhu jednotlivých kurzů a následně k vyhodnocení výzkumu týkajícího se hraní rolí.

Struktura praktického výzkumu kurzů

Každá kapitola praktické části je souhrnem dat z pozorování a z dotazníků soustředěným vždy na jeden konkrétní kurz. Kurzy jsou v záznamech řazeny chronologicky podle data konání. Struktura je jednotná, obsahuje vždy:

- Úvodní tabulku se základními informacemi o kurzu
- Formulaci smyslu, cílů či zastřešující myšlenky kurzu
- Stručný průběh hry včetně přibližného časového rozvrhu (denní doba)
- Tabulku divadelních znaků přítomných v dané hře

- Tabulku s charakterizací kurzu vzhledem k performance podle Schechnera
- Vybraná data z dotazníkových odpovědí a závěr

Skupina KI III

Psychiatrická léčebna

Datum konání kurzu	8. - 9. března 2019
Počet účastníků	20 (spojení dvou ročníků – KI II a KI III)
Z nich účastno výzkumu	4 (soustředěno pouze na ročník KI III)
Počet vedoucích	12
Prostory	Pouze interiér, budova SVČ
Téma kurzu	Psychiatrická léčebna
Z něj vyplývající role	Pacient
Individuální role	Individuálně přidělená diagnóza, př. "gamblerství"
Role vedoucích	Zřízenci, sestry, primář, pacienti s vlastní charakteristikou role

Tabulka P 1

Zastřešující myšlenkou kurzu je zprostředkovat účastníkům silné zážitky spojené se ztrátou kontroly a svobody. V žádném případě nejde o osvětu či edukaci v oblasti psychiatrie či přímo psychických onemocnění. Téma je vesměs velmi ilustrativní a zkreslené, jeho jediným účelem je poskytnout východisko ke zprostředkování silných a hlubokých zážitků spojených zejména se ztrátou kontroly, nutností přizpůsobení se autoritě a prožití nekomfortních situací. „Terapie“ v tomto kurzu označuje pouze konkrétní typ aktivity s cílem vyvolání patřičného zážitku a specifického prožívání spojeného s herní rolí. Příklon k určitému schematismu vyplývajícímu spíše z filmové tradice a značná distance od reality byly důkladně objasněny během reflexe bezprostředně následující kurzu. Vedoucí při reflexi poměrně záhy upustili od rozboru samotného kurzu a

akcentovali zejména téma psychohygieny a psychického zdraví, tentokrát však zcela vážným tónem a s oporou v reálném kontextu.

Průběh hry

Po příjezdu všech účastníků a vyřízení formálních náležitostí kurzu (odevzdání přihlášky apod.) byl promítnut úvodní motivační film. Úloha projekce byla především praktická – během ní jeden z vedoucích postupně a jednotlivě odváděl účastníky k „primári léčebny“, který jim sdělil jejich diagnózu a dal jim podepsat souhlas s hospitalizací. Důležité je zmínit, že souhlas museli podepsat všichni a v případě, že by odmítli, byli by k tomu bez možnosti kompromisu přemluveni (odmítnutí by jednoduše znemožnilo účast ve hře, což v této fázi nechce ani nikdo z účastníků). Následovalo vybrání osobních věcí a přidělení županů. V této chvíli se již účastníci nemohli pohybovat po určených prostorách sami dle své vůle, ale byli převáděni zaměstnanci léčebny, pracovními označovanými jako „zřízenci“. Smyslem role zřízenců bylo navodit pocit ztráty kontroly a nemožnosti vzdoru. V rámci prostor střediska bylo vytvořeno několik „terapeutických místností“, jejichž cílem bylo především vyvolat v účastnících co nejsilnější zážitek, jakkoliv se tato fáze v ničem nepodobala běžné praxi provozované v psychiatrických léčebnách. V těchto místnostech se také účastníci setkávali s organizátory v rolích pacientů, jejichž úkolem bylo vcházet (či naopak cíleně nevcházet) s účastníky do interakce a podpořit tak atmosféru místnosti a povahu zážitku z daného místa. Cílem bylo vyvolat co nejsilnější emoce, jakkoliv nemusely být pro účastníky pozitivní. Zdůrazňuji, že veškeré aktivity probíhaly ve zcela bezpečných mezích a nad účastníky byl neustálý dozor vedoucích. Dle charakteru a možností jednotlivých „terapeutických“ místností byli poté účastníci rozmístováni buď zcela jednotlivě, nebo do menších skupinek. Místnosti se

po umístění pacientů zamykaly, avšak jeden účastník v konkrétní místnosti nikdy nestrávil více než 10-20 minut.

Příklady některých terapeutických místností:

- „Flash terapie“ – zaměřena na silné zvukové a obrazové vjemy – práce se světlem za použití stroboskopu ve tmě, burácivá hudba; bez figuranta (herní postavy vedoucího); umístěna na toaletách
- „Matka“ – cílem je vyvolání skoro hororové atmosféry – svítí zde fialové světlo, ve kterém vynikají skvrny a nápisy na zdech; herní postava „matky“ (vedoucí), která trpí depresí ze ztráty dítěte a projevuje se skoro děsivě; stísněný prostor technického kumbálu
- „Korálková místnost“ – místnost s přehnaně pozitivní atmosférou – ve smyčce hraje vánoční koleda *Rolničky*, pobyt zde spojen s navlékáním korálek; herní postava „smíška“ (vedoucí), který se nepřestává usmívat či smát, broukat si melodii a vybízet účastníky ke spolupráci na navlékání korálek; umístěna ve výtvarné dílně
- „Samotka“ – místnost „za trest“ při špatném chování pacientů nebo při nespoupráci – místnostka vyskládaná ze všech stran matračkami, ve které nesvítí světlo; bez figuranta, umístěno v malém tísnivém kumbálu

Mezifází těchto „individuálních terapií“ byla „skupinová terapie“ vedená „primářem“. Účastníci seděli v kruhu a jeden po druhém měli za úkol vyjádřit se k tomu, s jakým problémem se do

léčebny přihlásili a jak se jim zatím daří. Tím byli účastníci jasně, byť nepřímo vybízeni k jednání v roli.

V průběhu večera byla zařazena společná večeře spojená s vydáváním „léků“ (pivovarské kvasnice v tabletách, vitamin C). Při večeři bylo zřízenci dohlíženo na absolutní klid v místnosti. Figuranti, tedy herní postavy ztvárněné organizátory, měli přitom předem dáno za úkol chovat se příkladně, aby k takovému chování motivovali i ostatní pacienty, tedy účastníky. Léky byly vydávány sestrami a zřízenci přitom důsledně kontrolovali, zda pacienti tablety spolkli.

Jedna z terapeutických místností se následně přeměnila na místnost určenou pro spánek. Účastníci zde uléhali ke spánku společně s figuranty z řad vedoucích. Poslední fází večera bylo umělé vyvolání „nočního poprasku“, probuzení účastníků nejprve figuranty, kteří měli za úkol vyvolat iluzi nějakého problému spojeného s hlukem v místnosti, a poté zřízenci a sestrami, kteří všechny „za trest“ rozmístili na „samostatné ubikace“, tj. do jednotlivých terapeutických místností, ve kterých účastníci strávili několik hodin, než byli odvedeni zpět do společné místnosti.

Následující ráno proběhla společná snídane ve stejném duchu jako večeře a po ní poslední aktivita „arteterapie“, která měla podobný význam jako úvodní film, tedy udržet účastníky v klidu v jedné místnosti, zatímco budou jednotlivě odváděni k primáři, který je v tomto případě na základě pomyslné analýzy jejich kresby z léčebny propustil.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Naznačení průběhu hry (přibližný časový harmonogram)
Variace prostoru	Vyklizení kluboven a šaten, označení dveří, vybavení místností a další
Práce se světlem	Specifické podle místností (barvy, stroboskop), zhasínání
Práce s hudbou	Doprovod k ranní rozvíčce + techno hudba nebo koleda <i>Rolničky</i> v místnostech
Rekvizity	Složky pacientů, stetoskop, gumové rukavice, kalíšky s prášky a další
Kostýmy vedoucí	Nemocniční úbory, pacienti bílé prádlo a župan
Kostýmy účastníci	Bílá tílka a spodní prádlo, župany
Líčení	Účastníci ne, někteří vedoucí jako pacienti ano

Tabulka P 2

Zajímavé je sledovat vliv jednotlivých prostředků s kořeny v divadelní praxi, které mají primárně sloužit právě k nápomoci identifikace účastníka s přidělenou rolí a k jejímu hlubšímu prožitku. Například kostýmy účastníků i vedoucích hrají významnou roli z hlediska definice rolí v hierarchii vedoucích a účastníků a z ní vyplývajícího chování. Práce se světlem nesla specifický význam v kontextu diskomfortu vyvolaného za účelem prohloubení daného prožitku.

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Doba trvání hry pouze s ohledem na <i>stanovený čas</i>
Stanovený čas	Doba trvání kurzu (cca 18 hodin, přes noc)
Symbolický čas	Zhuštění – týdny či měsíce do dvou dnů kurzu
Znakovost předmětů	✓
Neproductivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	Ne docela – mimo kurz využívání jako klubovny či dílny SVČ

Tabulka P 3

Se *symbolickým časem* se zde záměrně pracuje tak, jako by účastníci během dvou dnů podstoupili jakousi zkreslenou nápodobu dlouhodobé hospitalizace v pomyslné psychiatrické léčebně. Lze také pozorovat *znakovost předmětů* využívaných především jako rekvizity či prvky

scénografie. Předmětům se tedy v rámci hry přiřítá jiná hodnota a význam, než ve skutečnosti mají. Příkladem mohou být tablety vitaminů podávané jako zvláštní léky na předpis. Žádná z aktivit kurzu *neměla produktivní charakter* ve smyslu komerční činnosti, tj. činnosti za účelem zisku.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Spokojenost nebo nespokojenost s přidělením rolí byla u čtyř na kurzu přítomných vzorových účastníků vyrovnaná – dva z nich mluvili o omezení kreativity, druzí dva naopak o jejím podnícení.
- Přizpůsobení či nepřizpůsobení svého přístupu k roli podle toho, jak své role hrají ostatní, bylo taktéž v rovném poměru 2:2.
- Dva účastníci uvedli, že svou roli opustili snadno, ale téma v nich rezonovalo delší dobu. *„Roli pro mě nebylo těžké opustit, ale to neznamena, že by ve mně něco nezůstalo i nadále. Jen to nebyla role, ale spíše myšlenky, týkající se celkově tématu duševního zdraví.“*⁵⁰
- Všichni v nějaké formě uvedli, že ke své roli přistupovali spíše rozumově než intuitivně či podle nějakého vzoru. *„Všechno jsem si vymýšlel sám. Přemýšlel jsem, jak ta nemoc může vypadat.“*
- Tři ze čtyř mají dojem, že se chovali jinak než na ostatních kurzech, jeden se dle své odpovědi cítil spíše sám sebou.
- Všichni si uvědomovali rozdíl mezi jimi samotnými a rolemi, které hráli. *„Samozřejmě, že jsem se choval jinak. Když je někdo "blázen", tak se chová jinak, a to výrazně.“*

50 Citace z dotazníků uvádím v autentickém znění, pouze s úpravou pravopisu.

- V jednom případě ovlivnila vnímání celé hry a jednání značná únava před odjezdem na kurz – fyzická nepohoda stojí v cestě rozehrávání role.

Na tomto kurzu je velmi patrný například účinek přesného zadání role a jeho dopad na následné prožívání účastníků. Spokojenost či nespokojenost s přidělenou rolí je zásadní z hlediska vnímání role jako *učebního úkolu*⁵¹, neboť podstatou úkolu je, že se každému nemusí líbit a může k němu také zaujmout libovolný postoj. Skutečnost, že je účastníkům prostřednictvím zadání nabídnuta role, která jim může sloužit, pokud se rozhodnou ji hrát, ještě neznamena, že toho účastník využije.

Zároveň z dotazníků vyplývá, že se mezi účastníky objevuje tendence přizpůsobovat své chování v roli chování ostatních účastníků, tedy se přizpůsobují *očekávání druhých osob*.

V komparaci s mým pozorováním je však nutné zmínit, že ve většině případů účastníci své zadané role aktivně nerozehrávají, jejich chování je velmi přirozené a autentické.

Návrat ke kořenům

Datum konání kurzu	19. - 20. dubna 2019
Počet účastníků	9
Z nich účastno výzkumu	5
Počet vedoucích	6
Prostory	Pouze exteriér, Táborová základna Bokouš
Téma kurzu	Návrat ke kořenům
Z něj vyplývající role	Variace na příslušníka domorodého kmene
Individuální role	Nejsou zadávány
Role vedoucích	Kromě úvodní scénky pouze organizační

Tabulka P 4

51 Valenta

Hlavním smyslem kurzu je na chvíli si na vlastní kůži vyzkoušet život zcela v souladu s přírodou. Fungovat bez GPS, bez mapy v tradičním slova smyslu, bez baleného jídla apod. Především je kladen důraz na podněcení úvahy o životních hodnotách, prioritách a hierarchii důležitosti životních potřeb. Kurz se opět soustředil na zprostředkování co nejsilnějších zážitků, ze kterých mohou účastníci vycházet v následné reflexi, případně i v životě.

Průběh hry

Po příjezdu a vyřízení nutných formalit si účastníci odkládají věci a převlékají se do plavek či spodního prádla. Takto nastupují na smluvené místo v táboře a nezávislým členem týmu vedoucích (bez herní role) je jim naznačeno téma kurzu („být součástí přírody“) a co mohou v nejbližších hodinách zhruba očekávat, a především jsou seznámeni s pravidly hry. Vedoucí naznačuje, že je s nástupem večera může stihnout zima, hlad či frustrace, vysvětluje rozdělení na dva kmeny a dodává, že mezi oběma týmy má panovat naprostá neutralita. Dochází také k vymezení herního prostředí, které je mimo táborovou základnu rozšířeno také na přilehlý les a okolí.

Následně přichází tři vedoucí v kostýmech příslušníků domorodého kmene (náčelník a dvě dívky) a zahajují hru pronesením krátké motivační řeči a zadávají první úkol vyrobit si z poskytnutých látek jednoduchý kostým (prakticky pouze na zakrytí nejcitlivějších tělesných partií) a z kusu klacku a provázku amulet na krk. Týmy jsou od této chvíle na základě barev přidělených látek rozlišené na kmen modrobílých a žlutočervených. Následuje informace o nutnosti dojít na určené místo, kde se bude

odehrávat další část hry. Každý tým má k dispozici papír a tužku a musí si překreslit mapu nakreslenou na zádech domorodé dívky. Poté jsou odkázáni sami na sebe.

Modrobílí dorazili na místo včas a plní úkol rozdělení ohně od svíčky z improvizované „svatyně“; kterou však nemohou přenášet. Následně obdrží v kusu látky zabalenou rýži, trochu soli a kotlík a na ohni si vaří večeři. Žlutočervený tým na místo vůbec nedorazil. Na základě komunikačního nedorozumění se tato skupina účastníků ztratila a do programu tak znovu nastoupila až ve fázi večerního rituálu (viz dále). Modrobílí zatím po večeři plní úkol doběhnout s ohněm na nedaleký kopec a tam zapálit pochodeň. Původně se mělo jednat o soutěž týmů, kvůli nastalé situaci však dochází k variaci programu – týmy nesoupeří spolu, místo toho jedna z vedoucích v roli domorodé dívky běží za týmem a snaží se co nejvíce členů dotknout. Koho se dotkne, odevzdává amulet a dál se dané aktivity neúčastní. Prvek soutěže má v tématu znázorňovat princip souboje mezi domorodými kmeny s cílem zajistit pro svůj kmen výhodu v kontextu přežití. Po zapálení pochodně se kmen vrací do tábora, kde se po krátké prodlevě nutně k dohledání a přiblížení kmene, který dosud bloudil po okolí, setkává s druhou skupinou. Program pokračuje jednoduchým rituálem spojeným s přírodní parní saunou, která byla pro účely kurzu v táboře postavena organizátory. Aktivita spočívá v několika fázích saunování, následné koupeli v přilehlé potoční tůňce a nahřívání u ohně. Rituálu předchází motivační řeč náčelníka s cílem navodit pocit výjimečné události. Rituál je poslední herní aktivitou, po jejím skončení se účastníci odchází obléknout a mají možnost připravit si na ohni druhou večeři. Ocenili ji především účastníci z kmene žlutočervených, kteří za celé odpoledne nic nejedli. V důsledku chybné interpretace pokynů k přesunu na místo první večeře plánované v rámci programu se museli s hladem

vyrovnat. Hra končí hned po skončení rituálu, druhá večere už probíhá v civilním kontextu.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Naznačení průběhu hry (přibližný časový harmonogram)
Variace prostoru	Přítomnost indiánské sauny
Práce se světlem	Po setmění pouze pochodně
Práce s hudbou	Bubny z (účastníkům neviditelného) reproduktoru během běhu s ohněm
Rekvizity	Vyrobené amulety, svíčky, pochodně
Kostýmy vedoucí	Ano – vesměs pouze zakrytí spodního prádla
Kostýmy účastníci	Ano, vyrobené z kusů látky a provázku + pouze spodní prádlo/plavky
Líčení	Pouze vedoucí – barvy na obličej v přírodních odstínech

Tabulka P 5

Nejvýznamnější úlohu z hlediska použitých divadelních znaků v tomto kurzu bezpochyby hrály kostýmy. Jelikož měli účastníci po celou dobu hry na sobě pouze spodní prádlo a pár kusů látky, tento aspekt významně ovlivňoval jejich zážitek ze hry. Odpoledne, kdy kurz začínal, bylo ještě poměrně teplo, byť mírně pofukovalo, nicméně s přicházejícím večerem se začalo výrazně ochlazovat a pro účastníky se tak i vlivem počasí zvyšovala míra *nutné investice* do hry z hlediska překonávání vlastních hranic. K překonávání v nejednom případě došlo také při rituálu saunování, kdy museli čelit stísněnému prostoru, vedru a jiné hustotě vzduchu.

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Doba trvání hry s ohledem na večerku
Stanovený čas	Doba trvání kurzu (cca 19h)
Symbolický čas	V některých částech, ne ve vztahu k celku
Znakovost předmětů	✓
Neproduktivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	✓

Tabulka P 6

Čas události je v tomto případě vymezen obvyklým harmonogramem kurzu. Hra začíná krátce po příjezdu účastníků a končí v pozdních večerních hodinách. Logicky se celý kurz musí vejít do času *stanoveného* plánovaným koncem kurzu. Na *symbolický čas* se v kurzu neklade zjevný důraz. Kromě skokového přechodu mezi jednotlivými aktivitami čas jejich konání může odpovídat reálnému časovému rozpětí. Příkladem *znakovosti předmětů* je například amulet vyrobený z klacku, kterému se přičítá téměř existenciální význam pro každého domorodce – přijde-li o amulet, ztrácí možnost účastnit se (symbolické) činnosti potřebné k přežití celého kmene, ocitá se mimo samotný kmen. Prostory táborové základny jsou během roku *cyklicky* využívány pro účely zážitkových kurzů.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Ačkoliv se jedná o nejstarší, tudíž nejzkušenější ročník KI, dva z pěti přímo mluví o fascinaci možnostmi základny a tím, co jsou organizátoři schopni vymyslet či využít (indiánská parní sauna). „*V životě by mě nenapadlo, že se na Bokouši dá postavit sauna z běžných materiálů, která bude opravdu funkční.*“

- Zážitek spojený se saunováním byl zároveň reflektován jako jedna z hlavních překážek, které museli účastníci překonávat (šok pro tělo, výrazný fyzický neklid). „*Jediná situace, kdy jsem měl problém, byla, když jsem poprvé sedl do takové zvláštní sauny s horkými kameny.*“ Další významnou překážkou byla chyba v komunikaci a nedorozumění mezi organizátorkou a účastníky. Jeden z týmů na základě toho zabloudil a propásl tak podstatnou část programu. „*Ano, největší, a taky rozhodující překážka byla dostat se na místo podle speciální mapy. Díky mylné informaci jsme zabloudili a změnilo to celý vývoj hry, což mě mrzí.*“
- Ve vztahu ke kolektivu účastníci mluví o obavách, které prožívali ve vztahu k bloudícímu týmu, snaže motivovat skeptiky narušující svým přístupem zážitek ostatních, nutnosti upozadit se ve svém nadšení z tématu a dát prostor ostatním. Zároveň však většina z nich zdůrazňuje pocit přátelské atmosféry po celou dobu trvání kurzu.
- Do zajímavého kontrastu lze postavit dva z účastníků, z nichž jednomu téma výrazně vyhovovalo, zatímco druhý s ním spíše vnitřně bojoval. Následně z odpovědí přirozeně vyplývá, který z nich svou herní roli domorodého divocha opouští s nadšením, a kterého při tom provází výrazný smutek a stesk.
- Každý z pěti účastníků přitom uvádí, že během kurzu nic nepředstírá, ve dvou případech užili přímo spojení „*rozhodně jsem nic nepředstíral/a*“. Všichni mluví o zcela přirozeném chování srovnatelném s běžným vystupováním v životě.

Téma kurzu – život v souladu s přírodou – nevyhovovalo každému. V rámci plnění úkolu v týmu se objevovaly momenty, kdy někteří účastníci v nekomfortní situaci odmítali dále jakkoliv rozvíjet svou roli a začali z ní vystupovat. Jinými účastníky ovšem byli bezprostředně motivováni k tomu, aby se pokusili své chování změnit, nebo alespoň potlačit, neboť jím přímo ohrožovali zážitek celé skupiny. Jeden z účastníků, který se obvykle během kurzů projevuje velmi aktivně, je vůdčí typ a svými schopnostmi většinou vyniká nad ostatními, dále reflektuje uvědomění si sebe sama a svých přirozených tendencí. Ve snaze neomezit zážitek ostatních se sám vědomě koriguje.

Téma splynutí s přírodou bylo v rámci následné reflexe hodnoceno jako velmi přínosné, s pozitivním dopadem na osobní rozvoj jednotlivých účastníků.

Středověké město

Datum konání kurzu	10. – 12. května 2019
Počet účastníků	29 (spojení s mladšími ročníky), z nich KI III asi 1/3
Z nich účastno výzkumu	4 (výzkum pouze v rámci nejstaršího ročníku)
Počet vedoucích	20
Prostory	Pouze exteriér, Táborová základna Bokouš
Téma kurzu	Středověké město
Z něj vyplývající role	Obyvatel města
Individuální role	Losované charaktery, př. „dobrák od kostí“, „ochlasta“
Role vedoucích	Řemeslníci, rychtář, kněz, strážní, hlásná, žebračka

Tabulka P 7

Tento kurz se v jednom aspektu výrazně lišil od ostatních tradičně pořádaných kurzů KI. Hlavní rozdíl spočíval v akcentaci týmových rozhodnutí, která mohou mít za důsledek rozrůznění pozic týmů ve hře, různé znalosti o příběhu apod. Zároveň se mohlo stát, že tým učiní

rozhodnutí, jimž se vedoucí z pozice své role budou muset přizpůsobit a daná dílčí aktivita se tak může ubírat jiným směrem, než bylo původně plánováno. V jiných kurzech jsou to právě instruktoři, kdo se musí podřídit hernímu konceptu a všechna svá rozhodnutí musí činit s ohledem na následky, které mohou v extrémní formě také způsobit zhroucení celé hry – pokud účastníci odmítnou rozehrávat plánované situace, hra postrádá smysl a může se rovnou ukončit. Hlavním cílem volby takto odlišné formy kurzu bylo především poskytnout účastníkům jiný typ kurzu a prožitků, než na který jsou v KI zvyklí, a tím pádem jim také poskytnout nový rozměr možností vlastního obohacení v kontextu rozvoje osobnosti.

Průběh hry

Účastníci přijíždějí do tábora na základě informací od vedoucích již v kostýmech a věci mají uložené v jutových pytlích. Jsou vedoucími rozděleni do pěti skupin. Kurz je pořádán společně pro všechny aktuální ročníky KI (I-III), jež jsou v týmech nakombinovány. Týmy jsou rozlišeny barevně a po celou dobu konání kurzu jsou neměnné. V těchto skupinách budou následně účastníci plnit všechny dílčí herní úkoly. Prvním úkolem účastníků je vytvořit erb své skupiny, viditelně ho přišít na kostým a vymyslet také název svého rodu či klanu. První fáze hry je víceméně přípravná, tj. do rána dalšího dne ještě nezačíná samotná dějová linie a příběhové úkoly. Přípravným aktivitám následuje večere a po ní odchod jednotlivých týmů na jimi vybrané místo v okolí tábora a čeká je přesání venku. S sebou dostávají do skupiny obálku s pravidly hry a tzv. „doplňkovými charaktery“, které si (jak vyplývá z dotazníků) v rámci skupiny losují. Tyto charaktery jsou jakýmsi upřesněním a nadstavbou jejich základní herní role, tj. obyvatele středověkého města.

Ráno ještě před návratem týmů do tábora vedoucí v herních rolích (lovec, apatykář, kurtizána, kovář, tesař, rychtář, kněz, hlásná, stráže apod.) začínají rozehrávat své role, aby v příchozích účastnících navodili atmosféru odpovídající dějišti příběhu a oni tak mohli rovnou začít hrát s nimi. Atmosféru podporuje také podkresová hudba z reproduktoru zakrytého tak, aby nenarušoval historickou atmosféru. Z předchozího večera již všichni znají pravidla hry a vědí, že jejich úkolem je obcházet obyvatele města ztvárněné vedoucími a plnit jimi zadané úkoly. Postup je zcela na týmech, akcentuje se složka samostatného rozhodování, ze kterého plynou důsledky pro jejich pozici ve hře (úroveň znalostí o herních postavách, rozdělení moci ve městě, základní dějové souvislosti). Jídelní rituály probíhají společně v „krčmě“, podoba jídla je uzpůsobena středověkému kontextu: natrhaný chléb, nakrájená zelenina na hromadě apod. V rámci hry je také uspořádán šermířský turnaj účastníků v prostoru paintballové arény pod dohledem zkušených vedoucích.

Během dne vedoucí odehrají několik scének rozvíjejících příběhovou linii kurzu. Cílem je pomocí útržků příběhu a průběžných aktivit ztvárnit příběh vzpoury skupiny protestantů (za pomoci účastníků kurzu, kteří by se k nim na základě vlastních morálních hodnot měli připojit) proti vrchnosti a pokrytecké církvi. Na pozadí příběhové linie zároveň probíhá simulace běžného života ve středověké městě – řemesla, vztahy k postavám, přizpůsobené jídelní a (téměř absentující) hygienické rituály apod. Každý vedoucí dopodrobna zná svůj charakter a svou úlohu ve hře. Postavy vedoucích jsou předem rozděleny na záporné a kladné ve vztahu k morálním hodnotám a kontextu dějové linie, účastníci se však musí sami zorientovat a vybrat, komu budou důvěřovat. Hlavní indicie k takovému rozklíčování přitom dostávají právě při průběžných scénkách. Sehrávána je

společná bohoslužba, zatčení protestantského poutníka, jeho následné odsouzení a poprava doprovázená cíleným zvratem.

Po zatčení poutníka se zcela mění charakter postupně zadávaných úkolů. Zatímco prvotní úkoly měly za cíl především zorientování se účastníků ve struktuře města a ve vztazích jeho obyvatelů, ty, jež jsou zadávány od této chvíle, přímo souvisí se zatčeným poutníkem a společně mají vést ke vzpouře proti nespravedlivé vrchnosti. Zároveň řemesla a život ve městě ustupují do pozadí. Každý tým přitom pracuje pod vedením jedné z kladných herních postav vedoucích. Zrušení popravy a finálnímu proslovu jedné z herních postav vedoucích následuje už jen společná hostina a ukončení kurzu.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Podrobný popis průběhu hry (časový harmonogram + scénky)
Variace prostoru	Rozlišené stanoviště řemesel, přítomnost středověkých stanů, krčma
Práce se světlem	Po setmění pouze pochodně a svíčky
Práce s hudbou	U krčmy pytlovinou zakrytý reproduktor s ambientní podkresovou hudbou
Rekvizity	Spousta, závisle na roli vedoucího a stanovišti (lahvičky v apatice, kněz Bible apod.)
Kostýmy vedoucí	Ano, propracované – závisle na roli
Kostýmy účastníci	Z domova varkoče ⁵² , místo batohů jutové pytle
Líčení	Ne nebo pouze přírodně (umazání hlínou apod.)

Tabulka P 8

Divadelní prvky hrály v kurzu významnou roli na několika úrovních. Jednou z nich je aspekt tvorby atmosféry, která byla díky rekvizitám, kostýmům a hudbě velmi působivá a tím pádem dobře motivovala účastníky v rozehrávání rolí. Další významnou rovínou jsou poté důmyslně ztvárněné a propracované herní role vedoucích a průběžné scénky, na jejichž základě mnoho účastníků pocíťovalo silnější potřebu se do hry aktivně zapojit.

⁵² Varkoč neboli bojová suknice má nejčastěji podobu širokého pruhu látky s otvorem na hlavu přepásaného páskem či provazem

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Doba trvání hry s ohledem na stanovený čas
Stanovený čas	Doba trvání kurzu (cca 43 hodin, dvě noci)
Symbolický čas	Zhuštění – týdny, měsíce či dokonce roky do dvou dnů kurzu
Znakovost předmětů	✓
Neproduktivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	✓

Tabulka P 9

Symbolický čas má velký význam hlavně během druhého dne kurzu, který nese příběhovou linii. Během několika hodin probíhá seznámení se životem ve městě, vytvoření vztahu k jeho obyvatelům (herním postavám), doplňující aktivity ve formě řemesel či šermířského turnaje a v kontextu děje posléze plánování a následné uskutečnění vzpoury proti vrchnosti. To všechno by se v reálném čase odehrávalo minimálně týdny, pravděpodobně však spíše měsíce či roky. *Znakovost předmětů* lze sledovat téměř u všech kostýmů a rekvizit.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Tři ze čtyř na kurzu přítomných účastníků v nějaké formě uvedli nespokojenost s losovaným charakterem. Způsob, podle kterého by si charakter vybrali, přitom vyplývá především z jejich přirozených vlastností, které by následně chtěli v roli akcentovat – nevyhovoval jim protiúkol nebo nedostatek rekvizit či herních příležitostí využitelných pro ztvárnění daného charakteru.
- Jediný účastník, který byl se svou přidělenou rolí spokojený, přitom uvedl, že během hry pozoroval, že se většina účastníků

zadaných charakterů nedrží, a svým hraním role se je snažil k tomu motivovat.

- Jeden z účastníků se k tomuto vyjadřuje tak, že „*kvůli pestrosti herních úkolů nezbylo na hraní role moc času*“, jiný přímo uvádí, že charakter rozehrávat odmítal, neboť s ním byl skoro bytostně nespokojený.
- Všichni přitom v nějaké formě vnímají, že jim byly přidělené role dvě: role obyvatele středověkého města vyplývající z kontextu (této se v nějaké míře drží všichni) a role doplňková, tj. losovaný charakter (dodržování viz výše).
- Na otázku formulovanou za pomoci pojmu předstírání (viz kapitola Metodologie) jeden z účastníků uvedl, že po dobu kurzu musel výrazně předstírat „*silné křesťanství*“, zatímco v běžném životě je „*silným ateistou*“, označuje to přímo za „*jednu velkou lež*“.
- Nikdo neuvádí, že by si v přístupu ke své roli představoval někoho jiného a z této představy následně vycházel. Velmi je naproti tomu motivuje prostředí, kostýmy a herní postavy organizátorů.

Při vyhodnocení odpovědí vztahujících se k tomuto kurzu je nutné rozlišovat mezi rolí základní (obyvatel města) a doplňkovým charakterem losovaným z obálky. V několika případech totiž můžeme sledovat, že s rolí obyvatele středověkého města, který musí plnit zadané úkoly a nějak se projevovat v rámci vymezené herní koncepce či pravidel, nemá nikdo z účastníků výraznější problém. Doplňkové charaktery naopak už představovaly buď přílišnou komplikaci, nebo zkrátka něco, co účastníci snadno (či dokonce rádi) opomínali. Zároveň se zde jasně ukazuje, že

základním inspiračním zdrojem jsou si právě sami účastníci, ať už ve vztahu ke svému přirozenému temperamentu či ke spoluhráčům, s nimiž jsou po celou dobu hry v bezprostředním kontaktu.

Skupina KI I

Středověká věznice

Datum konání kurzu	12. října 2019
Počet účastníků	9
Z nich účastno výzkumu	5
Počet vedoucích	3
Prostory	Pouze exteriér, Táborová základna Bokouš
Téma kurzu	Středověká věznice
Z něj vyplývající role	Vězeň
Individuální role	Nejsou zadávány
Role vedoucích	Žalářník, kat

Tabulka P 10

Středověká věznice je tradičním zahajovacím kurzem prvního ročníku KI. Jeho poselstvím je především vlastní hloubková reflexe dosavadního života účastníků a naznačení možností osobního rozvoje, které KI nabízí a ze kterých mohou čerpat nejen po dobu účasti v zájmovém kroužku, ale i v životě.

Průběh hry

Během tohoto kurzu se stihnou odehrát celkem tři hry, z nichž podrobně rozebírám pouze dvě, a to každou samostatně. Krátká úvodní hra, která není ani v závěru kurzu reflektována, proto ji zde blíže nerozebírám, předchází začátku *Středověké věznice*. V pátek po setmění jsou herní postavou strážného účastníci kurzu po jednom odváděni z interiéru klubovny, přičemž se v ten okamžik stávají vězni středověké věznice. Sami to mohou identifikovat z hrubého a ponižujícího zacházení strážného. Jsou vsazeni do prostor „věznice“ umístěné ve speciálně uzpůsobené venkovní jídelně (odstranění stolů, ohrazení kovovou mříží). Na zemi je několik laviček s asi metrovými rozestupy, na nich papíry a tužky, osvětlení zde

poskytují pouze svíčky a louče. V pozadí hraje z reproduktoru temná a dramatická podkresová hudba.

Jakmile jsou ve věznici všichni účastníci (u každé lavičky dva až tři), přichází herní postava kata. Ten k nim nejprve pronáší krátkou řeč, jež má za cíl umocnit jejich zážitek z právě přidělené role a také ujistit o roli ty, kteří doteď mohli váhat. Zároveň zadává úkol napsat dopis určený těm, jež „na tomto světě zanechávají“. Povaha aktivity je zaměřena na vnitřní sebereflexi účastníků. Reflexe je vedena postavou kata, jenž jim v průběhu navrhuje oblasti, na které se mají zaměřovat. Mají se zamýšlet nad vším dobrým a špatným, co v životě udělali, nad lidmi, se kterými se setkávali a nad svým vztahem k nim. Mohou se v dopise vyznat, omluvit, poděkovat. Během psaní dopisu kolem věznice obchází strážný. Tahá jednu nohu za sebou po šterku, chrčí a lucernou na kovové tyči občas přejíždí po mříži. V jednu chvíli kat odchází a je slyšet zvuky broušení sekery a její následné zaseknutí do špalku.

Aktivita má velmi silnou atmosféru, díky náhodě podpořenou také měsícem v úplňku. Diskomfort vytvořený především vědomím vlastní pozice vzhledem k autoritě a nuceným sebeovládáním je podpořen snahou vedoucích vyvolat v účastnících pocit ohrožení a bázně. Všechno nicméně probíhá v bezpečném prostředí, čehož jsou si sami účastníci dobře vědomi, neboť tak je jim smysl tvorby kurzů od začátku jejich aktivit v KI komunikován. Veškeré jejich pocity jsou také pod vedením zkušeného vedoucího reflektovány v závěru celého kurzu (s dostatečným odstupem).

Po dopsání dopisů strážný s katem jednotlivě odvádí vězně, zavazují jim oči a řadí je do dvou zástupů. Takto jsou poté zavedeni na předem určené místo. Tím je okraj lesa blízko stěny kamenolomu, po kterém jsou rozmístěny desítky hořících svíček. Vedoucí účastníky v tichosti posadí tak, aby po sundání šátků dobře viděli na nasvícený lom. V pozadí opět

hraje hudba z přemístěného reproduktoru. Poté je jim neherní postavou hlavního organizátora kurzu řečeno, aby si sundali šátky. Chvíli je ticho a následuje krátká řeč vedoucího o tom, že jim byla udělena milost a symbolická šance prožít během tří následujících let svůj nový život v KI. Takto je ihned v úvodu kurzu nastolen hlavní cíl veškerých dalších kurzů, kterým je především osobnostní rozvoj každého z účastníků, možnost změnit své dosavadní priority a vést svůj život všeobecně k lepšímu. Návratem na základnu hra končí a následuje civilní posezení u ohně s cílem seznámení. Dopisy si účastníci nechávají a mohou s nimi naložit libovolně dle vlastní vůle.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Naznačení průběhu hry (přibližný časový harmonogram)
Variace prostoru	Z venkovní jídelny pryč stoly, na zemi nízké lavičky, mezi nimi a kolem celé jídelny mříže
Práce se světlem	Pouze svíčky a louče, začátek až za tmy
Práce s hudbou	Z reproduktoru temná podkresová hudba
Rekvizity	Popravčí špalek, meč, lucerna strážného, svíčky, šátky na oči
Kostýmy vedoucí	Ano, závisle na roli – kápě apod.
Kostýmy účastníci	Ne
Líčení	Strážný nabarvené zuby uhlím

Tabulka P 11

Divadelnost je zde velmi důležitým aspektem opět především z hlediska tvorby atmosféry jako zásadní motivace k prožitkům, které chtějí organizátoři v účastnících vyvolat a zprostředkovat. Kromě specifického osvětlení a hudby je velmi zásadní ztvárnění rolí vedoucích, kteří mají tímto způsobem v rukou veškeré vyznění a výsledný účinek celé hry.

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Doba trvání hry s ohledem na večerku
Stanovený čas	Doba trvání dané hry (cca 2 hodiny)
Symbolický čas	Nemusí být takto vnímán či drobné zhuštění
Znakovost předmětů	✓
Neproduktivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	✓

Tabulka P 12

Čas události je specifický, neboť pro kýženou atmosféru je nutné vyčkat do tmy (proto úvodní hra – vyplnění času). *Stanovený čas* je tentokrát ohraničen nikoli dobou trvání kurzu, ale pouze této hry, neboť brzy ráno následuje další hra, která ještě předchází ukončení kurzu. Vnímání *symbolického času* je zde poměrně volné. Lze ho brát jako zhuštění, pokud se chceme soustředit na dobu strávenou ve vězení (obvykle trvá déle), ale také nemusí být takto vnímán, pokud se soustředíme pouze na aktivitu psaní dopisu jako činnosti těsně předcházející popravě, ke které ve hře logicky nedojde. Z hlediska *znakovosti předmětů* jsou zajímavé papíry a tužky, které mají v kontextu hry nahrazovat zřejmě kus pergamenu a brk.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Dva z pěti účastníků uvádí, že byli s přidělenou rolí spokojeni, snadno se do ní vcítili a intenzivně ji přitom prožívali. Jeden z účastníků naopak přímo uvádí, že „*role jsou pro něj jen chvilkové, nic si z nich neodnáší*“.
- Dva mluví o náročnosti ukáznit se – musí skrývat úšklebky, za každý špatný pohyb nebo výraz tváře hrozí trest. „*Musím říct,*

že jsem se fakt snažila nevydat zvuk před katem, protože by mě vzal za ušní lalůček, a to mě bolelo.“

- Všichni nějakým způsobem reflektují význam prostředí, rekvizit, a především herních postav – řeč je o přirozeném ovlivnění, přizpůsobování se, v jednom případě je řečeno přímo „*bez rekvizit atd. to není ono*“.
- Všichni tuto roli (přirozeně) opouští rádi, většina z nich si ale silně uvědomuje souvislost se životem, tj. že „*někteří lidé toto mohli zažívat*“. V případě dvou účastnic zároveň došlo během hry k poměrně hluboké sebereflexi vyplývající z povahy herní aktivity. „*Přenáším si zamyšlení nad sebou a co bych na sobě chtěla zlepšit.*“

Ze shrnutí vyplývá, že účastníci museli přizpůsobit své chování koncepci hry a tomu, jak se ve své herní roli chovali vedoucí. Pakliže přijímají určitý způsob chování vyplývající ze samotné hry, přijímají v nějaké formě také roli. Zajímavé ovšem je, že si tuto souvislost v některých případech neuvědomují a odpovědi z dotazníků se tak mohou dostávat do konfliktu s odpozorovanou skutečností. Účastníci nicméně v dotaznících reflektují své vnitřní prožívání a je samozřejmě možné, že sami sebe v situacích vnímali jinak, než jak jsem jejich chování vyhodnotila já z pozice pozorovatelky.

Závod Le Mans aneb Příběhy z depa

Datum konání kurzu	13. října 2019
Počet účastníků	9
Z nich účastno výzkumu	5
Počet vedoucích	3
Prostory	Pouze exteriér, Táborová základna Bokouš
Téma kurzu	Běžec, účastník závodu
Z něj vyplývající role	Běžec, účastník závodu
Individuální role	Nejsou zadávány
Role vedoucích	Komentátor, zapisovatel, fotograf

Tabulka P 13

Stejně tak jako je *Středověká věznice* tradičním zahájením kurzů KI, *La Mans* je jeho tradičním pokračováním. Výrazný skok v dobovém zařazení hry implikuje množství možností a rozmanitost aktivit, které lze v KI zažít. Zároveň podporuje autoreflexivní povahu minulé hry, tentokrát pouze v jiných oblastech, tj. od vlastního nitra se účastník přesouvá ke komunikaci s druhými a hledání hranic svých fyzických sil.

Průběh hry

Hra *Závod La Mance* začíná časně zrána následujícího dne po první významnější hře daného víkendu (*Středověká věznice*). Účastníci jsou probuzeni ještě za tmy. Venku už mezitím hraje velmi energická svižná motivační hudba. Jak účastníci postupně vycházejí z klubovny, jeden z organizátorů v roli komentátora závodu každému v tomto pořadí přiděluje číslo týmu. Tým tvoří dvojice účastníků. Protože účastníků je lichý počet, chybějícího závodníka nahrazuje jeden z organizátorů, který shodou okolností předchozí večer hrál roli strážného. Stoly v jídelně nyní slouží jako depa, ve kterých jsou pro účastníky kromě občerstvení (jablko, sušenka, teplý čaj) a spacáků na zahřátí připraveny desky s papíry a tužky,

neboť komunikace v depu (nikoliv v celém herním prostoru) může probíhat pouze na papíře, a tedy beze slov.

Týmovým úkolem je uběhnout co nejvíce kol závodu, tj. po vyznačené trase v podstatě kopírující obvod táborové základny. Trasa je ve tmě vyznačena blikáčkami. Závod, během nějž se stihne úplně rozednit, trvá dvě hodiny a dvacet minut. Účastníci se mohou motivovat jednak navzájem (pokřiky), jednak v tomto ohledu hraje důležitou roli hlasitá svižná hudba a energické promluvy komentátora. Uběhnutá kola počítá jeden z vedoucích v roli zapisovatele.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Časový harmonogram hry
Variace prostoru	Vyznačení trasy blikáčkami, v jídelně stoly jako depa soutěžících
Práce se světlem	Ve tmě pouze blikáčky, světlo v depu, postupně se rozednívá
Práce s hudbou	Z reproduktoru nahlas svižná energická hudba
Rekvizity	Papíry a tužky na komunikaci, blikáčky, startovní čísla na oblečení, fotoaparát a kamera
Kostýmy vedoucí	Ne
Kostýmy účastníci	Ne, pouze čísla
Líčení	Ne

Tabulka P 14

Divadelní principy v této hře značně ustupují do pozadí, nicméně určité znaky lze pozorovat i u takovéto primárně sportovní aktivity. Kromě jednoduchých rekvizit (čísla na oblečení, blikáčky, spacáky apod.) je nejvýznamnějším divadelním prvkem vedoucí v roli komentátora, jehož promluvy fungují jako motivující prvek nejen z hlediska fyzického výkonu, ale také prožití primární role účastníka závodu. Hudba má zde poměrně odlišnou roli oproti ostatním kurzům, neboť neslouží k vytvoření realistické atmosféry, ale právě k motivaci účastníků k podání co nejlepšího fyzického výkonu.

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Je zcela ohraničen dobou trvání hry
Stanovený čas	Zbytek doby trvání kurzu (cca 5-6 hodin)
Symbolický čas	Zhuštění
Znakovost předmětů	✓
Neproduktivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	✓

Tabulka P 15

Čas události je reálně shodný se *stanoveným časem*, kterým je zkrátka zbytek kurzu. Zároveň je ale specifický v tom, že časné probuzení účastníků (ještě za tmy) má svůj význam v rámci hry. Díky tomu, že se během aktivity postupně zcela rozední totiž dochází k navození pocitu, jako by fyzický výkon trval po mnohem delší dobu, než je tomu ve skutečnosti. Toto jasně vypovídá také o smyslu *symbolického času* ve hře, tj. zhuštění několikahodinového závodu do kratšího (byť i tak dost dlouhého) časového rozmezí.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Ve dvou případech se objevuje stejná reakce následující identifikaci tématu: „*Opravdu se ode mě čeká, že budu v pět ráno běhat dokola po táboře?*“ Zpětně se nad touto reakcí účastníci pousmívají, v kontextu hry mohli skutečně cítit zmatek a pochyby.
- Ve čtyřech případech z pěti účastníci uvádí, že po celou dobu hry nic nepředstírají, jsou sami sebou, cítí se ve své kůži. Jedna účastnice však mluví o předstírání lepší nálady a vyšší hladiny energie, než ve skutečnosti měla, a zároveň musela

věnovat úsilí nesoustředění se na drobný fyzický hendikep, se kterým na kurz už přijela.

- O významu kolektivu se většina účastníků vyjadřuje pozitivně, řeč je o „*soudržné a vyrovnané*“ skupině, motivace ostatními účastníky ve smyslu „*když to zvládají oni, tak proč ne já*“, v jednom případě se však běžecký partner jednoho z účastníků v danou chvíli stal přímo překážkou, když aktivitu přestal fyzicky zvládat.
- Značná fyzická náročnost tvořila významnou překážku dvěma z pěti účastníků, u jednoho dokonce dochází k fyzické nevolnosti.
- Protože vesměs všichni vnímají své chování jako přirozené, není pro ně nijak zvlášť těžké své (jakkoliv primitivní) herní role opouštět. Jeden z typicky skeptických účastníků to přímo formuluje v tomto duchu: „*Žádnou novou roli nebo představu o sobě nemám, takže není co opouštět*“.

Z prvního bodu vyplývá, že ačkoliv nejsou jasně vymezeny role divadelního charakteru, i tak se účastníci musí stylizovat do nějaké pozice odlišné od jejich běžného života na základě očekávání organizátorů, která identifikují. Jestliže roli chápeme jako „průnik jedince se světem“ a variaci sebe sama utvořenou na základě vnitřní invence a očekávání druhých lidí, pak je toto jasným dokladem, že role v kurzu přítomny jsou. Stejným způsobem se účastníci mohou stylizovat do určité role v rámci překonávání například vlastních fyzických limitů.

Výcvik speciální policejní jednotky SWAT

Datum konání kurzu	16. - 17. listopadu 2019
Počet účastníků	10
Z nich účastno výzkumu	5
Počet vedoucích	5
Prostory	Zejména exteriér, Táborová základna Bokouš
Téma kurzu	Výcvik speciální jednotky SWAT
Z něj vyplývající role	Rekrut/nováček
Individuální role	Nejsou zadávány
Role vedoucích	Velitelé

Tabulka P 16

Výraznou složku aktivit kurzu tvoří fyzická náročnost. Důraz se klade na překonávání vlastních hranic a objevování dna svých fyzických sil. Cílem je, aby byli účastníci po celou dobu efektivně motivováni k tomu, aby překonávali sami sebe a zároveň fungovali v soudržném kolektivu. Další významnou složkou je poté psychický tlak autorit a umění se s ním vyrovnat či ho dokonce využít ve svůj prospěch.

Průběh hry

Po příjezdu, vyřízení formalit a odložení věci se účastníci shromáždí v klubovně, kde je jim promítnuto úvodní motivační video. Svou estetikou se podobá traileru k akčnímu filmu, ve videu jsou vidět příslušníci jednotky SWAT⁵³ při různých typech zásahů, vše je doplněno energickou dramatickou hudbou. Ihned po skončení videa do místnosti s křikem a naléháním vtrhnou vedoucí v rolích velitelů jednotky, kteří účastníky doslova vyženou na travnatý plácek před jídelnou, kde si mají za křiku velitelů obléknout přes své oblečení jednoduchou kombinézu sloužící jako

53 Zkratka názvu speciálních policejních jednotek používaná ve Spojených státech amerických – *Special Weapons and Tactics*, česky *Speciální zbraně a taktiky*

kostým a následně jsou vyučováni základním armádním povelům, které rovnou trénují. Kromě kombinézy dostává každý také nášivku s číslem. Od této chvíle nejsou oslovováni jménem, nýbrž právě tímto číslem. Seběmenší chybě následuje ještě výraznější křik než doposud, za jakékoliv nevhodné chování jsou udělovány exemplární tresty či tresty pro zbytek skupiny namísto „neposlušného“ jednotlivce. Účastníci v rolích rekrutů jsou při každé příležitosti ponižováni, hrubě slovně napadáni a buzerováni.

Po nácviku povelů následuje pochod lesem, během kterého musí rekruti ve dvou týmech nést na rameni těžkou kládu. Cestou plní také dílčí úkoly (dřepey s kládou apod.). Po návratu z lesa se specifickou formou podává večeře. Každý tým dostává k dispozici jeden hrnec s vodou a jednu naběračku a postupně se mohou po jednom přicházet napít, zatímco ostatní stále drží kládu. Poté kládu odloží a z černého igelitu položeného na trávě se mohou najíst špaget obarvených na fialovo vyklopených na jednu hromadu. Po večeři se účastníci opět sejdou v klubovně a v naprosté tichosti vyplňují obsáhlé testy (variace na psychotesty). Následuje další fáze fyzických cvičení (běh, kliky, trénink povelů v zástupu).

Po absolvování této fáze dostávají rekruti nášivku s nápisem SWAT a čeká je výcvik v oblasti zdravotní péče (simulace zranění na jednom z členů týmu, nošení na nosítkách), střelby (paintballové pistole a figurant z řad vedoucích jako pachatel) a zajištění na laně (horolezecká instruktáž). Poslední fází výcviku je výsadek. Jeden z vedoucích odveze jednotlivé týmy několik kilometrů daleko od tábora a jejich úkolem je vrátit se s pomocí mapy zpět, zatímco je příslušný velitel týmu nenápadně pozoruje z pozadí a je jim k dispozici na vysílačce. Po návratu na základnu hra končí a reflektována je další den v závěru kurzu.

Přítomnost divadelních znaků

Scénář	Naznačení průběhu hry (přibližný časový harmonogram)
Variace prostoru	Pouze v klubovně stoly stranou a umístění projektoru
Práce se světlem	Oslňující reflektory na nástupovém plácku, hraje se převážně za tmy
Práce s hudbou	Ne
Rekvizity	Vysílačky velitelů, nášivky na suchý zip, klády
Kostýmy vedoucí	Autentické uniformy
Kostýmy účastníci	Jednoduchý overal doplňovaný nášivkami za splnění úrovně výcviku
Líčení	Ne

Tabulka P 17

Specifický význam nese především využití kostýmů a rekvizit. Jednota v kostýmech přirozeně podporuje pocit jednoty celého týmu a zároveň evokuje přirozenou distanci od rolí vedoucích, jejichž kostýmy jsou o poznání propracovanější. Použité osvětlení (halogenové reflektory) zase může evokovat pocit, že jsou účastníci v rolích rekrutů jednotky neustále pod přímým, ba dokonce nepříjemným dohledem. Specifické je také využití rekvizity v podobě klády, kterou mají účastníci v týmu nést, posléze s ní přímo cvičit. Rekvizita, která primárně plní roli ilustrace tématu a funguje jako motivační prvek se tak přímo stává zdrojem silného zážitku.

Charakterizace akce z hlediska znaků performance podle Schechnera

Čas události	Doba trvání hry s ohledem na večerku
Stanovený čas	Doba trvání kurzu (cca 19 hodin)
Symbolický čas	Zhuštění – týdny či měsíce do jednoho dne kurzu
Znakovost předmětů	✓
Neproductivnost	✓
Pravidla	Vzhledem ke koncepci hry
Cyklické využívání prostor	✓

Tabulka P 18

Z hlediska časového uspořádání se tento kurz nijak nelišil od tradičního harmonogramu kurzů KI blíže popsaného v úvodu praktické části výzkumu. Povaha *symbolického času* vyplývá už ze samotného názvu kurzu. Je zřejmé, že výcvik nových speciálních agentů nebude trvat jeden večer, nýbrž přinejmenším týdny. Příkladem výrazné *znakovosti předmětů* jsou v kurzu například nášivky udělované účastníkům za splnění jednotlivých částí výcviku. Stávají se pro ně kýženou odměnou za velké fyzické i psychické vypětí a zároveň prostředkem motivace ve výkonu pokračovat.

Shrnutí dotazníkových odpovědí

- Dva z pěti účastníků reflektují funkci úvodního videa: buď jako jasné vodítko k identifikaci tématu, nebo dokonce jako zdroj obav z náročnosti kurzu.
- Významnou překážku tvořila právě fyzická náročnost aktivit, kterou jeden z účastníků neunesl a ze hry odstoupil.
- Jeden z účastníků uvedl, že v průběhu hry předstíral „*že zvládá něco, co ve skutečnosti nezvládá*“, ostatní se k předstírání naopak poměrně silně vymezují, př.: „*ani nešlo nic předstírat, všichni věděli, že už nikdo nemůže*“.
- Jeden z účastníků říká, že si během hry představoval sebe v kůži vojáku ve filmech; jiný naopak říká, že v otázce inspirace vychází pouze ze sebe sama, celou hrou postupuje „*za sebe, že to chce zvládnout*“.
- Všichni v nějaké formě reflektují své chování jako nepříliš odlišné od chování na jiných kurzech nebo v životě, pouze jedna účastnice dodává, že pod tlakem „*bojovala se záchvaty smíchu, což se jí normálně nestává*“.

- Jedna účastnice se také trefně vyjadřuje k přesahu tématu ke každodennímu životu: „*Lepší je někdy mlčet. Myslet si přitom můžu co chci.*“

V tomto kurzu byli účastníci opět stavěni do pozice značného diskomfortu a byli nuceni se silně přizpůsobit a překonávat se. Někteří účastníci uvádějí, že své vnější chování stylizují a tuto stylizaci vnímají jako předstírání. Většina z nich ale pod tlakem fyzické zátěže ztrácí pocit, že by něco předstírali a uvědomovali si, že své chování *jen hrají*. Byť si jeden z nich v průběhu představoval sám sebe v kůži vojáka ve filmu (souvislost s povahou aktivity), vesměs všichni vnímají své prožívání jako velmi autentické a jde jim výhradně o to překonat limity, které sami sobě přičítají.

Vyhodnocení výzkumu vzhledem k sebe prezentaci a hraní rolí

Jako nejvýznamnější výchozí zdroj sebe prezentace účastníků při zážitkových kurzech KI lze poměrně jasně identifikovat jejich vlastní osobu. Účastníci se ve svém přístupu k roli nejčastěji obrací právě sami k sobě, do svého nitra, odkud čerpají veškerou energii a inspiraci. Dále se velmi často soustředí na překonání sebe sama a vlastních limitů, a možná právě proto se téměř po celou dobu trvání her cítí být plně sami sebou, ve své kůži. Tento přístup k rolím odpovídá zásadní tezi teorie výchovné dramatiky, a sice že *herce přestává sloužit roli a role začíná sloužit jemu*.⁵⁴ Zároveň se naplňuje princip postupně ustanovený především obdobím druhé divadelní reformy, tedy důraz na vlastní autenticitu člověka „neschovaného“ za rolí.⁵⁵ Jako zásadní pro vnímání a případné rozehrávání své role vnímají účastníci popsaných aktivit také herní role vedoucích, jejichž herní sebe prezentace bývá o poznání výraznější. Účastníky tak strhává k aktivitě, podněcuje jejich reakce v rámci hry. V takových momentech si nejčastěji účastníci poprvé (či znovu) uvědomí, že vůbec mají nějakou roli.

Hraní rolí vedoucích se dá samo o sobě chápat jako účinný prostředek napomáhající účastníkům ke ztvárnění role. Dalšími prostředky jsou především prvky vnější motivace, jakými jsou zejména přizpůsobení prostředí (scénografie), využití kostýmů a případně také líčení (jak vedoucích, tak účastníků), specifická práce se světlem a hudba. Výsledná atmosféra tvořená těmito prvky (bezpochyby kořenícími v divadelní praxi) zásadním způsobem ovlivňuje prožívání účastníků, a tím i jejich způsob sebe prezentace.

54 VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4. Str. 11
55 Tamtéž.

Otázka nejvýznamnějšího zdroje inspirace byla již částečně zodpovězena v rámci identifikace primárního výchozího zdroje herní sebezprezentace. Dodám, že v souvislosti s orientací k sobě samému jako k hlavnímu zdroji inspirace pro ztvárnění role platí teze výchovné dramatiky převzatá od Valenty:

„Role je učební úkol vyžadující [...] zobrazení určitého jevu založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu.“⁵⁶

Ačkoliv se u všech účastníků vlastní osobní představa daných jevů jeví jako zcela převažující zdroj inspirace, v několika případech účastníci odkazují i k jiným, jako jsou například postavy z filmů.

Také v otázce hledající souvislost mezi sebezprezentací účastníků ve hře a v životě odpověď přirozeně souvisí s tím, jaký výchozí princip v přístupu k herním rolím účastníci volí. Protože se téměř po celou dobu konání kurzů cítí být sami sebou a na roli se (až na výjimky) většinou příliš nesoustředí, logicky by se jejich sebezprezentace neměla příliš lišit od jejich životní reality. V konfrontaci jejich dotazníkových odpovědí a pozorování s výchozím teoretickým aparátem výzkumu jsem nicméně narazila na zajímavý jev. Jakkoli se v určitých situacích účastníci necítí být v herní roli, přesto jistě nejsou zcela sami sebou ve smyslu běžné životní reality. V každé hře jsou kontextem hry a herními pravidly nuceni přijmout určitý vzorec chování, který je od podstaty netradiční a má je přímo vybízet k chování odlišnému od toho v běžném životě.

Výzkum provázel předpoklad, že hry spíše psychologického, než fyzického rázu jsou jednoznačněji definovatelné z hlediska hraní rolí, a princip prožívání role a výchozího inspiračního zdroje se může u takto různých typů her značně lišit. Z hlediska Kirchnerovy kategorizace pohybových prožitků jsem princip čtyř her ze zkoumaných šesti

⁵⁶ Tamtéž. Str. 33

(*Psychiatrická léčebna, Středověké město, Středověká věznice, Výcvik speciální jednotky SWAT*) označila za mimikry, tj. všechny byly více než na čemkoliv jiném založené na přijetí a rozehrávání role příslušné danému tématu. Zbylé dva kurzy (*Návrat ke kořenům a Závod Le Mans*) jsem na základě dominance principu soutěže umístila do kategorie agón.

	AGÓN	ALEA	MIMIKRY	ILINX
PAIDIA				
	Závod Le Mans			
			Psychiatrická léčebna a Středověké město	
	Návrat ke kořenům			
			Středověká věznice a Výcvik jednotky SWAT	
LUDUS				

Tabulka V 1 – grafické znázornění vlastní kategorizace kurzů podle Kirchnerovy tabulky

V těchto dvou kategoriích her se vzhledem k reflexi účastníků skutečně liší vnitřní přístup k celému tématu po dobu konání hry a vnímání (u kurzů fyzických spíše nevnímání) sebe sama v roli. Vzhledem k teoretickému kontextu hraní rolí a odpozorovaných skutečností se však jasně ukazuje, že ačkoliv to tak účastníci sami nemusí vnímat, jejich chování a postoje se dají zcela jednoznačně interpretovat jako hra v roli i při aktivitách, které do kategorie mimikry nezařazují.

Byť ve většině kurzů byl na hraní rolí kladen důraz, zdaleka nebylo pravidlem, že by se účastníci po celou dobu konání kurzu určené roli výrazně věnovali, rozebírali ji a vědomě ji rozehrávali. Jak ukázalo dotazníkové šetření a většina mých pozorování, ztvárnění dané role pro ně na kurzech není zásadní. Zásadní je překonávání sebe sama, na které se

většinou soustředí. Překonávání jednotlivých překážek je pro ně patrně *dílčími cíli na cestě k naplnění hlavního cíle aktivity*.⁵⁷ Z dalšího zkoumání nicméně vyplývá, že ačkoliv se účastníci na role aktivně nesoustředí, stejně se v nějaké roli odlišné od jejich běžného chování přirozeně ocitají. Jakkoli rozehrávání svých rolí během hry nevěnují pozornost a pro organizátory je zásadnější naplnění primárně pedagogických cílů hry, princip hraní rolí zůstává přítomen v každém kurzu.

57 HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2. Str. 63

Závěr

Na počátku mé práce stál pouze letmý předpoklad vycházející z vlastní zkušenosti a vzpomínek, který jsem toužila prověřit a prozkoumat z hlediska, jímž se na podobné aktivity běžně nenahlíží. Hledala jsem dosud nepojmenované souvislosti a s pomocí těch pojmenovaných jsem následně vytvořila jednoduchou formu pro zkoumání určitého aspektu v rámci komplexního celku, jež má nejbližše tomu, co jsem sama zažila, a co jsem byla schopná odpozorovat a následně vyhodnocovat u jiných. Můj výzkum tvoří pouze zlomek z toho, co lze v dané oblasti dále zkoumat a tato práce má v kontextu oboru sloužit především jako náznak nového směru možností zkoumání divadla. Přináší možnost nahlédnout i na aktivitu zážitkové pedagogiky optikou divadelní performativity a rozvinout divadelní chápání pojmu hra. Podnětný by dále mohl být například výzkum principů hraní rolí vedoucích či například detailnější rozbor využitých divadelních prostředků či principů performance.

V první fázi vzniku práce jsem stála před nelehkým úkolem vymezit adekvátní pole výzkumu jak z hlediska užitečnosti a přínosu jeho výsledků, tak z hlediska toho, co mohu s dostupnou literaturou obsáhnout. Při volbě metodologického přístupu a předmětu zkoumání mi zásadním kritériem byla vnitřní potřeba vycházet z toho, co nejlépe znám, a tak jsem za středobod zájmu své práce nakonec zvolila právě pohled účastníků. Po stanovení tématu *sebeprezentace a role ve hře* jsem si položila výzkumnou otázku a následně ji rozdělila do několika podotázek.

Ze zvoleného přístupu k výzkumu přirozeně vyplynula potřeba brát v úvahu také věkové kategorie účastníků (14-16 a 17-19 let) a zároveň reflektovat svou úlohu při kurzech, které jsem už nenavštěvovala jako

přímá účastnice, nýbrž jako pozorovatelka. Za důležité přitom považuji zmínit, že jako badatelka generačně spadám do stejné skupiny jako účastníci kurzů, tudíž mezi námi nepanovalo žádné zvláštní neporozumění či přímo nějaký typ mezigeneračního konfliktu. Zejména u první výzkumné skupiny se tato skutečnost spolu se sdílenou zkušeností absolvování kurzů KI ukázala být výhodou z hlediska navázání oboustranné důvěry. S druhou skupinou, tedy nejmladším ročníkem, už jsem toho nicméně měla společného méně, neboť oni si o KI teprve tvořili představu, a také jsem později došla ke zjištění, že jsou nejspíše zvyklí na jiný způsob online komunikace než já. Věkový rozdíl mezi mnou a účastníky KI I. nakonec nepříznivě ovlivnil i samotný sběr dat.

Z dotazníkových odpovědí dvou různých skupin účastníků velmi jasně vyplývá také poněkud rozdílné vnímání kurzů a přirozeně také jim příslušných rolí, především co do hloubky vlastní reflexe. Účastníci staršího ročníku jsou po téměř třech letech strávených v KI zvyklí, ba přímo naučení velmi detailně vnímat vlastní prožívání během kurzu a následně toto vnímání formulovat do slov zejména při vedených reflexích zakončujících každý kurz. Odpovědi v dotaznících pro ně poté znamenaly v podstatě formální záležitost, kdy na základě úžeji zaměřených otázek ještě jednou formulovali to, co zažili a co o sobě při tom zjistili. Oproti „nováčkům“ se u takto zkušených ukazovalo, že mnohem častěji uvažují o přesahu své role, o významu celé hry pro ně samotné a také pro vnímání sebe sama v kontextu společnosti.

Účastníci nejmladšího ročníku, jimž tato předchozí zkušenost založená na mnohonásobném opakování stejného procesu přirozeně scházela, ve valné většině své prožívání role příliš hluboce nereflektovali (domnívám se, že ani sami v sobě, natož v dotaznících), ba ani nepociťovali takovou potřebu. Jako určující se toto ukázalo nejen pro

rozsah a hloubku odpovědí, ze kterých bylo možné ve výzkumu vycházet, ale také pro samotné prožívání rolí, neboť to je na identifikaci s tématem a jeho průběžné reflexi přímo závislé. Ukazuje se, že pokud účastník k roli a tématu přistupuje povrchně a neprojevuje výraznější zájem se do role vcítit, ba dokonce se od ní vědomě distancuje, akce se pro takového účastníka má míjí účinkem a nemá valný význam pokoušet se jeho prožívání role detailněji zkoumat. Pokud zároveň účastník předem vnímá celou aktivitu jako něco nadbytečného, zcela odpojeného od reality, přirozeně si vytváří vnitřní odstup, a tedy nemusí mít po skončení kurzu pocit přesahu role do života.

Již v teoretické části naznačuji, že účinný prožitek role nastává až v případě vnitřní identifikace s charakterem dané role. Tento jev má přitom význam na různých úrovních. Vznikají značné rozdíly v přístupu a prožívání role nejen mezi skupinami, ale také mezi jednotlivci. Tyto rozdíly mohou být závislé jednak na nenaplnění očekávání předcházejících kurzů, jednak na aktuální fyzické či psychické nepohodě, dále na subjektivním postoji k tématu a z něj vyplývající role.

Základním výzkumným cílem bylo zjistit, na čem účastníci zážitkových kurzů více, či méně založených na hraní rolí zakládají svůj přístup k roli, z čeho vychází jejich sebereprezentace ve hře. Jako nejvýznamnější zdroj inspirace, který v nějaké formě uvedli všichni účastníci každého kurzu, jsem určila samotnou osobu účastníka. Vlastní já jako výchozí zdroj pro zvládnutí dané role se ukázalo jako jediný společný jmenovatel všech kurzů, jakkoliv se od něj v některých momentech konkrétních her mohli někteří účastníci distancovat směrem k roli ve smyslu *hraní si* na někoho jiného. To, že by se někdo přikláněl k jinému inspiračnímu zdroji (postava z filmu, kamarád či rodinný příslušník apod.), se v odpovědích účastníků objevovalo velmi zřídka. Odpovědi typu „*nic*

jsem nepředstíral/a“, „*snažil/a jsem se to zvládnout sám/sama za sebe*“, „*nikoho jsem si přitom nepředstavoval/a*“, „*byl/a jsem úplně sám/sama sebou*“, „*nechoval/a jsem se výrazně jinak než na jiných kurzech nebo v životě*“ naopak velmi převažovaly. Za celou dobu výzkumu také pouze v jednom případě došlo k situaci, že účastník nerad opouštěl svou herní roli. Ve všech ostatních případech to pro účastníky bylo naopak velmi snadné.

To, že účastníci nejčastěji čerpali ze svého vlastního pohledu na svět a z vlastního způsobu prožívání a (možná právě díky tomu) často „vypadávali“ z rolí nicméně v žádném případě neznamená, že v nich zastřešující téma hry nerezonovalo a přidělené role nemají význam. I kdyby jediným smyslem her bylo postavit účastníky do nestandardních, ba přímo nekomfortních situací, skutečnost, že prožijí něco, na co nejsou zvyklí, a nějak to potom reflektují, je základním cílem zážitkové pedagogiky, který zůstává v praxi naplněn.

Jestli vše, co se odehrává na kurzech KI, lze z teatrologického hlediska bezpečně označit za performance, může pro mnohé zůstat nadále diskutabilní. Pojem performance nemá přesně vymezené hranice, a nejspíš je vzhledem k velmi rozličné povaze různých performativních aktivit ani nikdy mít nebude. Úvahy na toto téma lze v každém případě zakončit ve smyslu následující citace ze Schechnerových úvah o povaze performance:

*„[...] jak řekl John Cage, už jen tím, že se nějaká činnost orámuje „jako“ performance – tím, že se tak na ni budeme dívat, se z ní performance stává.“*⁵⁸

Jakkoli se dá proti použití pojmu performance ve vztahu k aktivitám KI argumentovat například tím, že povaha kurzů je převážně pedagogicko-

58 SCHECHNER, Richard. *Performancia: teória, praktiky, rituály*. Bratislava: Divadelný ústav, 2009. 342 s. ISBN 978-80-89369-11-9. Str. 32

psychologická, zásadní charakteristiky performance podle Schechnerovy charakterizace i jiné divadelní prvky byly přítomny v každém mnou zkoumaném kurzu. Díky Goffmanovu radikálnímu pojetí divadelnosti, která se podle něj ukrývá v každé běžné činnosti, by dále po řádném zvážení a prozkoumání bylo možné za performanci teoreticky označit jakoukoliv životní situaci.

Práce na výzkumu mi nakonec kromě nových poznatků a závěrů v oblasti performativních aktivit odehrávajících se na zážitkových kurzech přinesla především zcela novou zkušenost a úhel pohledu na aktivity, které jsem svého času zažívala a sama později pocítila jejich hluboký vliv na formování vlastní osobnosti. Během tohoto „návratu do minulosti“ jsem si vyzkoušela hledat divadelní principy v primárně nedivadelních aktivitách a práce mi tak významně rozšířila vlastní chápání nejen divadla a divadelní vědy, ale také zážitkové pedagogiky a komplexity v jejím duchu pořádaných kurzů. Pevně doufám, že svými poznatky a náznakem nového úhlu pohledu mohu posloužit i dalším čtenářům.

Seznam literatury

1. ARONSON, Arnold. *Americké avantgardní divadlo*. Praha: Akademie múzických umění, 2011. 207 s. ISBN 978-80-7331-219-0.
2. BENEŠ, Zdeněk (ed.). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2016. 400 s. Edice Gymnasion, svazek 05. ISBN 978-80-270-0476-8.
3. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
4. FINK, Eugen a KOUBA, Pavel. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. 61 s. ISBN 8020402241.
5. GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Portál, 2018. 294 s. ISBN 978-80-262-1342-0.
6. HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
7. HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
8. JOHNSTONE, Keith. *IMPRO: improvizace a divadlo*. Praha: Akademie múzických umění, 2014. 294 s. ISBN 978-80-7331-266-4.
9. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
10. KOLEKTIV AUTORŮ. *Generation Z. The new kids on the block have arrived....* Londýn: Happen Group Ltd., 2014. 34 s.

11. MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. 258 s. ISBN 978-80-7460-101-9.
12. MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. 279 s. ISBN 978-80-7319-125-2.
13. PROCHÁZKA, Miroslav. *Znaky dramatu a divadla: studie k teorii a metateorii dramatu a divadla*. Praha: Panorama, 1988. 298 s.
14. SAVARESE, Nicola a BARBA, Eugenio. *Slovník divadelní antropologie: o skrytém umění herců*. Praha: Divadelní ústav, 2000. 285 s. ISBN 807106369X.
15. SCHECHNER, Richard. *Performancia: teória, praktiky, rituály*. Bratislava: Divadelný ústav, 2009. 342 s. ISBN 978-80-89369-11-9
16. SLADEK, Sarah a GRABINGER, Alyx. *GenZ. The first generation of the 21st Century has arrived!* XYZ University. Místo a rok vydání neuvedeny. 15 s.
17. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
18. VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.
19. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

Seznam pramenů

1. Fotografie z kurzů *Psychiatrická léčebna, Návrat ke kořenům, Středověká věznice, Závod Le Mans a Výcvik speciální policejní jednotky SWAT*. Uloženo v osobním archivu autorky.
2. Interní materiál pro organizátory kurzu *Psychiatrická léčebna*. Popis prostoru a rolí vedoucích. Uloženo v osobním archivu autorky.
3. Interní materiál pro organizátory kurzu *Středověké město*. Popis rolí vedoucích, příběhové linie a způsobu plnění herních úkolů. Uloženo v osobním archivu autorky.
4. Interní materiál určený pro účastníky kurzu *Středověké město*. Návod k vytvoření erbu a základní obecné informace o běžných postupech při tvorbě erbů vycházející z heraldiky. Uloženo v osobním archivu autorky.
5. Interní materiál určený pro účastníky kurzu *Středověké město*. Kodex obyvatele města – informace o středověku a charakteru herních postav vedoucích. Uloženo v osobním archivu autorky.
6. Terénní zápisky ze všech kurzů. Přibližný časový harmonogram, informace o počasí, prostoru a divadelních prostředcích, zápis z pozorování chování účastníků. Uloženo v osobním archivu autorky.
7. Zvukové záznamy z dílčích částí hry ke kurzům *Psychiatrická léčebna* a *Výcvik speciální policejní jednotky SWAT*. Uloženo v osobním archivu autorky.
8. Zvukové záznamy z reflexí – ke každému kurzu. Uloženo v osobním archivu autorky.

Fotografické přílohy

1. **Táborová základna Bokouš** – fotografie z webových stránek SVC⁵⁹. Zobrazen tábor v letní sezoně (po dobu konání kurzů během roku je základna bez stanů). Úplně dole lze vidět část přístřešku sloužícího mimo jiné jako sklad rekvizit, směrem nahoru od něj pak brána s hradbami, za ní klubovna. Vpravo nahoře altán.



59 AUTOR NEUVEDEN. *svctrutnov.cz* [online]. [cit. 1.5.2020]. Dostupné z: <https://www.svctrutnov.cz/tabory/pobytove-tabory+c7/indianske-let+a21.htm#gallery-1>

**2. Kurz „Psychiatrická léčebna“ – autorský obrázek. Kalíšky s „léky“
podávanými „pacientům“.**



3. Kurz „Návrat ke kořenům“ – autorský obrázek. Několik svíček u „svatyně“ sloužících jako zdroj ohně k založení ohniště.



4. Kurz „Návrat ke kořenům“ – autorský obrázek. Ohniště a kotlík, ve kterém si účastníci připravují rýži k večeři.



5. Kurz „Návrat ke kořenům“ – autorský obrázek. Indiánská parní sauna využítá v závěrečném rituálu.



6. Kurz „Středověká věznice“ – autorský obrázek. Pohled zvenku přes mříže, za nimi na zemi lavička se svíčkami. Venku louč sloužící spolu se svíčkami jako jediné osvětlení.



7. Kurz „Závod Le Mans“ – autorský obrázek. Startovní čísla „závodníků“.



8. Kurz „Výcvik speciální policejní jednotky SWAT“ – autorský obrázek. Halogenové osvětlení na nástupovém plácku. „Velitel“ čeká na svou jednotku.



NÁZEV:

Na víkend gamblerem: sebeprezentace a role ve hře

AUTOR:

Helena Siegerová

KATEDRA:

Katedra filmových a divadelních studií

VEDOUcí PRÁCE:

doc. Mgr. Andrea Hanáčková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Práce se věnuje hraní rolí a způsobu sebeprezentace účastníků v zážitkových kurzech pro dospívající pořádaných „Klubem instruktorů“ při Středisku volného času v Trutnově. Odpovídá na otázky týkající se výchozích zdrojů inspirace pro ztvárnění určených rolí, principů herní sebeprezentace a jednání účastníků v rolích. Z hlediska performativních studií blíže rozebírá různé divadelní prvky a principy přítomné v zážitkových hrách, jako je například využití kostýmů, specifická práce se světlem či hudbou, přizpůsobení času a podobně. Autorka se zaměřuje na dvě skupiny účastníků a kurzy, které ve sledovaném období navštívili. Věková kategorie účastníků je 14-19 let.

KLÍČOVÁ SLOVA:

sebezprezentace, role, hry, zážitková pedagogika, výchovná dramatika, performativní studia, Klub instruktorů, zážitkové kurzy, osobnostní rozvoj adolescentů, performance

TITLE:

A gambler for a weekend: self-presentation in organised games

AUTHOR:

Helena Siegerová

DEPARTMENT:

The Department of Theatre and Film Studies

SUPERVISOR:

doc.Mgr. Andrea Hanáčková, Ph.D.

ABSTRACT:

The thesis applies to role-playing and self-presentation of participants in outdoor organised games held by „Club of Instructors“ from „The Free-time centre“ in Trutnov. It answers questions about initial sources of inspiration for the roles, main principles of self-presentation and behaviour of the participants. From the view of performance studies it closely analyses different theatre features present in the organised games such as using costumes, specific use of lighting or music, time adjustment etc. The author focuses on two different groups of participants and the games they have taken part in. The age category of the participants is from 14 to 19 years.

KEYWORDS:

self-presentation, roles, organised games, outdoor learning, drama in education, performance studies, outdoor games, personal development of teenagers, performance