

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra divadelních, filmových a mediálních studií

Bakalářská diplomová práce

2011

Michal Šiml

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra divadelních, filmových a mediálních studií

Michal Šiml

Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka

Bakalářská diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Tatjana Lazorčáková, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem: „Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka“ vypracoval samostatně pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne.....

.....

Michal Šiml

OBSAH

ÚVOD	- 5 -
1. KRITICKÉ ZHODNOCENÍ LITERATURY A PRAMENŮ K TÉMATU	- 7 -
2. FENOMÉN DIVADLA PRO DĚTI.....	- 14 -
3. PSYCHOLOGIE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	- 17 -
4. DĚTSKÝ DIVÁK A JEHO OBECNÉ PŘEDPOKLADY	- 26 -
4.1 DIVÁK	- 26 -
4.2 DĚTSKÝ DIVÁK	- 31 -
4.3 SPECIFIKA DIVÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	- 34 -
5. DIVADLO POLÁRKA	- 38 -
5.1 VHLED DO HISTORIE DIVADLA	- 38 -
5.2 VÝCHODISKA SOUČASNÉ DRAMATURGIE	- 42 -
6. METODOLOGIE VÝZKUMU	- 44 -
6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	- 44 -
6.1.1 <i>Deskripce metody</i>	- 45 -
6.1.2 <i>Deskripce zvolených kategorií</i>	- 46 -
6.2 MODELOVÉ INSCENACE A JEJICH REFLEXE.....	- 50 -
6.2.1 <i>Mauglí</i>	- 50 -
6.2.2 <i>Dobrodružství malého Vikinga</i>	- 53 -
ZÁVĚR	- 57 -
LITERATURA A INFORMAČNÍ PRAMENY	- 58 -
PŘÍLOHY	- 61 -
ABSTRAKT	- 63 -

ÚVOD

Bakalářská diplomová práce *Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka*, se pokusila uchopit problematiku současného dětského diváka, na nějž nahlíží jak z pohledu psychologického, tak divadelního. Proto, aby byla schopna odpovědět na otázku: Kdo je to dětský divák?, učinila několik dílčích kroků, jak v oblasti teoretické, tak praktické.

Teoretická část bakalářské diplomové práce, je směřována k reflexi dosavadních informačních zdrojů k tématu. Z této reflexe pak vychází stěžejní kapitoly nezbytné k vymezení dětského diváka a jeho specifických rysů. Čtenář nahlíží do historie divadla pro děti, vztahu divadla k osobnosti dítěte, seznamuje se s přístupy teoretiků i praktiků k dětskému diváku. V neposlední řadě je informován o psychologických aspektech, zároveň determinantech dítěte vývojové fáze mladšího školního věku. Uvedené věkové vymezení dítěte a dílčí aspekty, byly vstupem pro formulaci kategorií, na jejichž základě byla v praktické části bakalářské diplomové práce provedena analýza vybraných inscenací. K této analýze byly využity audiovizuální záznamy inscenací brněnského Divadla Polárka, s jehož historií a současnou dramaturgií se čtenář seznamuje taktéž v teoretické části práce.

Významnou částí bakalářské diplomové práce se stala metodologie. Tato část se skládá z kapitoly popisující užitou výzkumnou metodu, metodu pozorování, kapitoly formulující kategorie analýzy a kapitoly zahrnující samotnou analýzu divadelních inscenací.

Celkovým záměrem diplomové bakalářské práce bylo, shrnout psychologické poznatky o dětském diváku mladšího školního věku a srovnat je s dramaturgickým a inscenačním pojetím Divadla Polárka.

Cíl teoretické části:

Na základě studia vývojové psychologie specifikovat dětského diváka mladšího školního věku.

Cíl praktické části:

Na základě analýzy vybraných audiovizuálních záznamů z Divadla Polárka, prozkoumat přístup tvůrců inscenací k vybraným aspektům dětského diváka.

1. Kritické zhodnocení literatury a pramenů k tématu

Podle údajů českého statistického úřadu z roku 2009 navštěvuje mateřskou a základní školu téměř 800 000 dětí, které se v souvislosti s náplní vzdělávání účastní školních kulturních akcí, mezi něž neodmyslitelně patří divadelní představení. Dalo by se tedy očekávat, že nabídka divadel zaměřených na tuto cílovou skupinu, bude odpovídat poptávce,¹ avšak výsledky Centra informací a statistik kultury z roku 2009 ukazují, že produkce titulů v divadelním repertoáru, potažmo premiér, není příliš vysoká.²

Oblast divadla pro děti, je oblastí především nadšenců, nebo odborníků na dramatickou výchovu a amatérské divadlo. Pochopitelně svoje místo zastupují loutkáři, kteří většinu své produkce směřují dětskému diváku. Z výčtu zainteresovaných osob, věnujících se této problematice, lze konstatovat, že není příliš těch, kteří by se k tématu divadla pro děti mohli vyjádřit. Jedním z mála teoretiků a praktiků, kteří se vytrvale věnují divadlu pro děti a je jeho stálým propagátorem, je Luděk Richter. Tento praktik, který započal svoji kariéru po absolvování DAMU na pozici režie a odmala se profiloval loutkářským směrem, mimo jiné i pod vedením Jiřího Trnky, výtvarníka a scénografa, a Jaroslava Provazníka, pedagoga věnujícího se dětskému divadlu, zůstal loutkářství věrný doposud. Kromě toho má na svém kontě řadu inscenací, ale také zasedá v uměleckých porotách, jako pedagog vede řadu workshopů a taktéž působí v divadelní společnosti Kejkliř. Mimo to vydává bulletiny v edici DDD – Dobré divadlo dětem, které hodnotí jednotlivé složky dané problematiky, jako je věková problematika diváků nebo vhodná dramaturgie. Kromě

¹ V roce 2007 vzniká rezoluce „*Council on a Europe Agenda for Culture*“, jejímž záměrem bylo podpořit umělecké vzdělávání a kulturní aktivity, za účelem rozvoje kreativity a inovace. Na základě této rezoluce byl vypracován „*Evropský program pro kulturu 2008 - 2010*“ (*Work Plan for Culture 2008 – 2010*), který byl v roce 2008 přijat Radou Evropy. (Cisovská et.al., 2010)

² CIK - NIPOS. *Základní statistické údaje o kultuře v České Republice 2009o : Umění, divadla, hudební soubory, výstavní činnost a festivaly* [online]. Praha : NIPOS, 2009, 94 [cit. 2011-04-11]. Dostupné z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2009/03/Statistika_2009_2dil_final_101102.pdf>. ISBN 978-80-7068-247-0.

toho svoji pozornost věnuje i problematice pohádky jako primárního žánru určeného dětem. Toto téma zpracovává v celém souboru publikací, které mají v názvu „pohádka“, a rozvádí je v jednotlivých knihách: *Od pohádky k pohádce, Co je co v pohádce, Pohádka a divadlo*.³ Tituly výše uvedené se sice netýkají přímo problematiky dětského diváka v divadle pro děti, ale spíše jsou to volně na sebe navazující studie pohádky, kde se autor zabývá pohádkou jako klíčovým žánrem určený dětem. Jako poslední ze své bibliografie vyprodukovalo DDD, *Praktický divadelní slovník*⁴. Ten je určen jako kapesní pomocník, nebo jako průvodce teatrologickou terminologií. V knize *O divadle nejen pro děti*⁵ rozebírá Luděk Richter problematiku, jež přináší produkce zaměřená na dětského diváka. Úskalí, která jmenuje, se skrývají nejen v problematice reakce publika dětského, ale i v chování pedagogů, nebo rodičů, kteří jsou primárním vzorem modelového chování. Bohužel přes svoji odbornou úroveň se mnohdy Luděk Richter pouští na rovinu emotivní na úkor faktografické. Zejména, když uvádí jednotlivé příklady ze své praxe, např. pořadateli optimalizování zisků bez ohledu na věkovou adresnost produkce nebo na chování ve foyer. Při takových situacích si posteskně nejen nad současným stavem českého divadelnictví. Samozřejmě svoji roli hraje i zaměření publikace, která není čistě vědecká, ale spíše slouží jako populárně naučný vstup do celkové problematiky divadla pro děti. Přes tento fakt vyvstává z této knihy jedno závažné poznání, na které Luděk Richter upozorňuje, a sice to, že jsou případy, kdy se vytváří představení jenom pro to, aby se zaplnily řady v publiku s tím, že děti snesou všechno. Takovýto ekonomický precedent je v divadle pro děti obzvláště nebezpečný, neboť, jak ukazují i další autoři zabývající se divadlem pro děti, děti potřebují a ocení především uměleckost, hravost a nápaditost.

³ (Richter, 2004; 95 s.); (Richter, 2004; 54 s.); (Richter, 2004; 96 s.)

⁴ (Richter, 2008; 208 s.)

⁵ (Richter, 2006; 131 s.)

K autorům, kteří se věnují divadlu pro děti, patří i Ivana Veltrubská, hlavním povoláním psycholog - psychoterapeut.

Z této pozice osm let pracovala s dětskými „porotami“ v Ostravě, ve Stráži a na libickém FEMADu. Pomocí moderní pedagogiky a psychologie, které jsou pro ni výchozím nástrojem, se snaží postihnout nejen význam jednotlivých složek inscenace, ale také jejich působení na dětského diváka. Tak vznikla kniha s názvem *Divadlo očima dětí*⁶, která je podnětnou sumarizací zkušeností a závěrů, ke kterým dospěla především v kapitole s názvem „Otázky s nabídkami odpovědí“. Celkově se snaží přijít na to, „co“ a „proč“ se dětem líbí a jaké atributy tato stanoviska ovlivňují. Tedy z hlediska psychologie se snaží pojmenovat jednotlivé složky divadla a jejich vliv na diváka. Bohužel v této publikaci nenalezneme žádný vyhodnocený dotazník či graf, ale nalezneme dětské kresby, na jejichž podkladě, mimo jiné dokazuje závěry, ke kterým došla. Výsledky práce, kterou nám Ivana Veltrubská předkládá v této knize, pomáhá zásadně pochopit myšlení, představy a chápání dětského diváka. Takto můžeme poznat základní rysy dětského diváka. A to i přes některé nedostatky, které plynou z podstaty divadla a jimž je těžké se vyhnout. Především se jedná o demonstraci jednotlivých závěrů na dané inscenaci, které autorka uvádí. Např. těžko se dá vypátrat, kterak si s „Eposem o Gilgamešovi“ poradil loutkářský soubor PEFUK Třeboň, nebo proč děti pozitivně reflektovaly „Hurhadlo, Divadlo a Modrý pták“- ZUŠ Žďáru nad Sázavou. Autorka neuvádí konkrétní důvody, proč tato představení zaujala více, nebo sklidila natolik pozitivní ohlas. Je tedy třeba, aby se čtenář v některých případech řídil citem, jak už to statně v mnohých případech bývá.

Divadlu pro děti se i dlouhodobě věnuje Alena Urbanová. Ta, kromě své působnosti co by dramaturgyně, se věnovala recenzní činnosti v Divadelních novinách. Účastnila se i jako porotkyně několika festivalů a přehlídek. S touto zkušeností přistupuje k publikování

⁶ (Veltrubská, 1994; 86 s.)

nikoli pro děti, ale o dětech. Formou populárně naučnou analyzuje, kterak vznikl *Mýtus divadla pro děti*.⁷ V této studii se Alena Urbanová zabývá především nedostatečným počtem dramatických textů, vhodných pro dětské publikum. Sleduje okruh námětů a témat a srovnává, jak jsou na tom dramatické či divadelní texty určené pro hraní dětskému divákovi oproti poezii či románu. Autorka správně poukazuje, že chceme-li mít kvalitní divadlo pro děti, musíme pro něj mít i dobré textové podklady. A přichází s otázkou na místě: „Proč se píše tak málo textů určených pro divadla hrající dětem?“ Autorka také na historickém vývoji dokazuje tendenci využívat divadlo jako prostředku, nikoli umělecké formy, kdy spíše didakticky slouží jednotlivým soudobým ideologiím. Ve své kapitole „Obecenstvo“ se snaží postihnout charakteristické rysy dětského diváka, jeho chování a reakce. Studie je vhodná zejména pro ty, kteří se snaží proniknout do historie hraní divadla pro děti a jejich textů. Nalezneme v ní základní složky režijní, dramaturgické i herecké. Každý, třeba amatérský soubor, tak nalezne sumarizaci klíčových problémů ve výstavbě textu, v jeho základních obsahových prvcích.

Přes tyto kvalitní, ovšem těžko dostupné publikace, nalezneme ty, které jsou k dostání mnohem snáze, a to především díky svému koncovému zákazníkovi – dítěti. A také vydavateli. Autorka knih *Opera nás baví* a *Divadlo nás baví*⁸, Anna Novotná, si vzala za cíl obeznámit dětského čtenáře vždy se třiceti tituly, které, jak říká, „jsou přijatelné pro děti od deseti let a jsou momentálně na repertoáru našich divadel“ (Novotná, 2008; s. 7)

Kniha je napsána pod záštitou Národního divadla (dále jen ND) a ve spolupráci s význačnými českými osobnostmi Jiřím Lábusem, Lídou Engerovou nebo Jiřinou Markovou, sólistkou opery ND. Nedostatkem obou knih je především jejich nejednoznačnost. Ta tkví v tom, že se dětem předkládají divadelní hry, které jim nejsou primárně určeny.

⁷ (Urbanová, 1993; 64 s.)

⁸ (Marková, Novotná, 2006; Novotná, 2008)

Východním bodem Anny Novotné jsou poznatky, které učinila se svými vlastními dětmi. Autorka sama, coby psychologicko-pedagogická pracovnice, má odborné předpoklady k tomu, aby vnesla do tématu náhled vlastní osobní zkušenosti, postřehy a tipy. Něco takového zcela v uvedených publikacích chybí. Autorka, aniž by podala nějaký důvod, se zaměřila na tři složky. Prvním a hlavním tématem jsou obsahy jednotlivých divadelních her. Seznámení s dějem je hlavním obsahem knihy. Kromě toho se zabývá i současnou divadelní terminologií. Jako doplnění ucelenosti informací jsou součástí knihy i stručné biografie zastoupených autorů. Co čtenář postrádá, je autorčina motivace ke vzniku této knihy. Není zřejmé, podle jakého klíče volila jednotlivé texty. A není ani zřejmé, podle čeho jsou seřazeny tak, jak jsou seřazeny. Způsob, jakým podává obsahy jednotlivých děl je provedeno čtivou a přehlednou formou, kterou se čtenáři zprostředkuje základní představa „co se tam děje“. Čtenář - dítě se tak dozví např. dějovou osu Hamleta, Čekání na Godota nebo Rock & Roll Toma Stopparda.

Před rokem 1989

V období mezi léty 1948 - 1989 vzniká celá řada publikací zaměřená na divadlo pro děti a mládež, které bylo v poválečném Československu na svém vzestupu. Tato vlna byla zapříčiněná především díky politické orientaci na Sovětský svaz. Ten byl nejen propagátorem, ale i „vynálezcem“ tohoto divadelního druhu. Systematická práce s mládeží, která se ve tvořícím se Východním bloku prosazovala, se promítla i do divadelního myšlení.

Jedna z konferencí, které se na toto téma u nás konaly, s sebou přinesla i sborník *O velké divadlo pro malé diváky*⁹. Kromě soudobé ideologické linky se jedná o věcný pohled na problematiku dětského diváka a řada otázek, které si autoři kladli, jsou poplatné dodnes.

⁹ (Kolár, E; Kryštofek, 1958; 114 s.)

Tomuto okruhu věnují autoři následující příspěvky: „Jak je to s hereckou prací dětem?“, nebo „Jaké jsou zvláštnosti výtvarné práce?“ Spolu se dvěma referáty s názvem „O tradicích a specifičnosti“ a „Ještě o specifičnosti“ ukazují, že i před padesáti lety si autoři uvědomovali nutnost pojmut divadlo určené dětem jinak, přehodnotit dosažené výsledky i dramaturgii a připustit, že dětský divák má svá specifika. (viz kapitola Specifika dětského diváka)

Podobně je na tom i kniha *Velké divadlo pro malé diváky*¹⁰, která vyšla k příležitosti 25 let práce československého divadla pro děti a mládež pod hlavičkou Divadelního ústavu. Cenné jsou především vzpomínky prvních činovníků, kteří byli stěžejními postavami při zakládání prvních divadel u nás zaměřených na dětské publikum, ať už jde o ikonu „malého D“ Josefa Vaňátka, nebo navazovatelky na divadla Sovětského svazu Míly Mellanové, kteří předávají taktéž své zkušenosti, názory a postřehy.

Zcela zaujat dětským divákem je i Josef Mlejnek v publikaci *Děti v divadle*¹¹. Ten jako výchozí podklad své práce zvolil psychologické předpoklady a od nich se odvíjející estetické konvence, které jsou charakteristické vždy k příslušné věkové skupině. Josef Mlejnek nahlíží na divadlo pro děti z hledisek historických, výchovných, pedagogických a estetických, které souvisí se zvláštností dětského vnímání. Ano, i zde pochopitelně nalezneme ideologickou rétoriku a politickou orientaci, která byla poplatná dané době, ale to nikterak neupírá poplatnost závěrů, ke kterým dospěl.

Výběr literatury

Ve své krátké historii, kdy se etablovalo divadlo pro děti jako zcela legitimní divadelní druh, uplynulo více jak osmdesát let. Za tu dobu se proměnilo nejen vnímání a přístup k dítěti ze strany rodičů či školy,

¹⁰ (Janovský, 1961. 178 s.)

¹¹ (Mlejnek, 1986; 156 s.)

ale také ze strany umělců, a to nejen divadelních. Dítě se nejen díky pragmatické pedagogice Johna Deweyho, stává centrem pozornosti a nositel praktických dovedností. S tímto efektem je spojena nejen literární tvorba určená pro inscenování.

Volba jednotlivých publikací deklaruje zájem jednotlivých činovníků podílet se na tvorbě pro děti, ale také vědeckost, se kterou k jednotlivým tématům přistupují. Závěry dosažené diskusí nebo postřehy vypořizované na obecnstvu jsou podrobeny praktickým zkouškám a znovu reflektovány.

Takový je sborník *O velké divadlo pro malé diváky*, který odráží praktické poznatky divadelníků, kteří svými referáty do ní přispěli. Stejně je tak publikace *Velké divadlo pro malé diváky*, jež vznikla právě jako pocta divadlu pro děti v Československu a kterou vytvořili ve své době profesionálové a etablovaní odborníci. K nim se řadí Josef Mlejnek, který aplikuje na dětského diváka psychologii.

Naproti tomu současní autoři spíše sledují krizi v námětech, dramaturgii a etické problémy. Prvotní problémy byly překonány a nyní jde o to, abychom zachovaly divadlo pro děti nejen jako jedinečný nástroj poznání a socializace, ale v první řadě jako setkání s živým uměním.

2. Fenomén divadla pro děti

Najít přesnou dataci, kdy bylo dítě vpuštěno do divadla, nebo kdy se poprvé účastnilo divadla coby herec, je otázka nezodpověditelná. Jistě se odmala účastnilo obřadů nebo rituálů tlupy, obce či státu. Přesto děti byly oficiálně z divadelních produkcí vyloučeny. Až do poloviny 20. století převládala tendence považovat dítě sice za něco roztomilého a milováníhodného, ale také za cosi nehotového, něco, na čem se musí neustále pracovat a co se musí neustále formovat. (Urbanová, 1993; s 11) To byl pravděpodobně jeden z důvodů, proč je divadlo pro děti odtrženo od dějin divadla vůbec, neboť od obrození prošlo „velké divadlo“ mnohými vývojovými proměnami v souladu s potřebami měnícího se času. „Malé divadlo“ se však s měnícím časem vyrovnávalo mnohem pomaleji a povrchněji. Zatímco české divadlo v jiných oblastech prodělává velký rozvoj, tak se dítě setkává především se školním dramatem, které plní hlavně funkci didaktickou, dále rovinu mravnostní katolické poslušnosti a vlasteneckého ducha. (Urbanová, 1993, s. 11 - 19)

Obrat mohl nastat s objevením pohádky. Ovšem ani díky ní se nezměnil pohled na dítě a jeho potřeby, především ty divadelní. Změna nastala pouze formální a ukotvila ideu, že divadlo „*dospělých určené dětem nemusí a vlastně ani nemůže být svébytnou uměleckou tvorbou.*“ (tamtéž, s. 12)

Během tohoto vývoje se ustálily určité názorové konvence, které přetrvávají v některých divadlech dodnes. Kromě bohaté pohádky (bohaté na výpravu a chudou dějem) a již zmíněné didaktické funkce se přidala i ekonomická vize. Dítě jako „nenáročný“ divák se brzy stal zajímavým obchodním artiklem, kterému můžeme bez obav nabídnout ke konzumování jakýkoli, byť sebehorší divadelní produkt.

I za přispění organizované školní docházky a postupem času zvyšujícího se ekonomického standardu, se divadlo zařadilo mezi součásti školní výuky. Tím vznikla i poptávka po představení splňující soudobé představy.

Významný krok učinila na přelomu 20. a 30. let dr. Alice Masaryková, která založila Legii mladých, scénu, která měla pečovat o děti sociálně slabé. V Legii mladých působili studenti konzervatoře, krátce i Jiří Frejka a Miloslav Mareš, který ještě coby posluchač konzervatoře založil spolu s Josefem Schettinou Scénu adeptů. Dětskou poetikou byl natolik okouzlen, že zakládá amatérskou scénu, která se jmenuje Divadlo mládeže.

Míla Mellanová, inspirována Moskevským dětským divadlem (pod vedením N. L. Sacové), založila 2. října 1935 Pražské divadlo dětem. Míla Mellanová od moskevského divadla převzala i repertoár. Nutno dodat, že v tehdejší době nebyl hlad po kvalitním textu o nic menší než dnes.

Ovšem také to byla doba, kdy prózu pro děti psal František Langer, Karel Čapek, Karel Poláček. Své výtvarné práce přidal například Josef Lada, nebo Ondřej Sekora, kteří tvořili návrhy kostýmů a návrhy scén. Další významná postava, která se historicky zapsala do dějin divadla pro děti, je Václav Vaňátko, který je spojen s tzv. Malým děčkem. To zahájilo činnost roku 1940 a ukončili svoji činnost spolu s velkým D41, kdy nacisté celou scénu uzavřeli.

Opravdový rozkvět zažívá divadlo pro děti v českých zemích až po skončení druhé světové války. První kroky byly učiněny během dvacátých a třicátých let. Nyní se, díky politické situaci, související s osvobozením a vojenskou přítomností, obrací kurzor pozornosti na Sovětský svaz.

Tento trend, který nabývá na vrcholu v padesátých letech, byl pro divadlo pro děti paradoxně obohacující. Ovšem vzestupný trend můžeme zaznamenat krátce po skočení druhé světové války. Jen v Praze se otevírají dvě nové scény, které se chtějí profilovat k mládežnickému publiku. Miroslav Disman vede Divadlo mladých diváků. Divadla mladých pionýrů se ujímá Václav Vaňátko, který se proslavil coby Klaun Strakapoun v Malém D. Dále se pak Míla Mellanová chopila uměleckého vedení Pražského divadla pro mládež,

které se později přejmenovalo na Divadlo Jiřího Wolкера. To vzniklo jednak jako důsledek „vyakčnění“ Václava Vaňátka z divadla a následně v roce 1949 sloučením Městského divadla pro mládež s Divadlem mladých pionýrů, aby 13. října 1953 bylo přejmenováno na Divadlo Jiřího Wolкера. V prvních sezonách vedl divadlo herec a režisér Miloslav Stehlík, po něm herec a režisér Stanislav Vyskočil a režisér Vojta Novák. Ve stejném roce vznikají scény v Brně: Městské divadlo mladých, později Julia Fučíka. V Ostravě vzniká divadlo Kytice, které téhož roku končí a je nahrazeno Divadlem mladých, které ke konci roku 1955 změnilo název na Divadlo Petra Bezruče.

Tímto aktem začala vznikat páteří síť divadel zaměřujících se na diváka nejmenšího, na jeho potřeby a jeho systematické zkoumání. Teprve druhá polovina 20. století je obdobím, kdy dochází k rozkvětu divadla pro děti a mládež. (srov. Mlejnek, 2007; Pavlovský 2004; Urbanová, 1986)

3. Psychologie dítěte mladšího školního věku

Vývojová psychologie se zabývá jedincem v určitém věkovém období. Jeho uvažováním a chápáním, které je charakteristické pro určité vývojové fáze. Vývoj můžeme chápat jako interakci biologických a psychosociálních faktorů, které se uplatňují různě v závislosti na sledovaném období.

Znalosti vývojové psychologie nám umožňují pochopit potřeby, prožívání a chování dítěte, tedy klíčové atributy, podle kterých lze vědecky přistupovat k divákovi a cíleně pracovat s jednotlivými složkami inscenace tak, aby celkový režijní záměr odpovídal nejen umělecké potřebě, ale i potřebám diváckým a jejich nárokům.

Vývojová psychologie kategorizuje dítě v období povinné školní docházky následovně:

- *Raný školní věk* trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 - 7 let, až do 8 - 9 let. Je provázen mnoha vývojovými proměnami. Velmi charakteristickou se jeví změna sociálního postavení, která se projevuje především ve vztahu ke škole.
- *Střední školní věk* trvá od 8 - 9 let do 11 - 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.¹²
- *Starší školní věk*, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání.

K nejdůležitějším vývojovým změnám u tohoto věku dochází v *racionálně-kognitivních procesech*,¹³ v *sociální oblasti*, zejména ve vztahu ke školní instituci, která zároveň znamená oficiální vstup do

¹² Raný školní věk a střední školní věk, je též označován jako mladší školní věk, 6 - 12 let.

¹³ Zvládnutí impulzivity emocí, osvojování postojů, útlum spontaneity, expresivity (Čačka, 1996)

společnosti. Je to období píle a snaživosti, kdy chce dítě uspět nejen ve škole, ale také touží být pozitivně vnímáno jak doma, tak mezi kamarády.

Zásadní změna přichází na prvním stupni, kde nastává oddělení vnímání „já“ a „světa“. Dosavadní prolínání subjektivního prožívání s realitou vystřídá postupně věcnost, orientace a logické argumentace.

Pro předškolní dítě (3 – 5 let) je snadné vytvořit realitu z toho, co si právě přeje. Každý stín může být drak, jakákoli tužka může být růže, o kterou zavadí prstík princezny. Celkově lze ovšem říci, že počet změn je oproti dřívějším stadiím limitovanější. V oblasti psychologie jsou to změny v *racionálně-kognitivních procesech, imaginativně-emotivních funkcích* a *konativních projevech*. To se odráží především na vnímání, které zpracovává okolní vjemy a kategorizuje je. Jde především o základní složku orientace, o vytvoření obsahů pomocí senzorických údajů. Je to také aktivní proces, při němž si vytváříme obraz skutečnosti s jejich vzájemnými vztahy, tak i stavy organismu.

Vnímání

Základním prvkem vnímání je čivost. Jde o stimulaci receptorů z okolí či organismu, které vyvolají vzruch, čímž vznikne počitek - uvědomění si kvality podnětu. Podnětů, které vstřebáváme, je mnohem více než pověstných pět: zrak, sluch, dotek, chuť, čich, ale taktéž receptory bolesti a orgánu kinestetické rovnováhy, taky tepla a chladu atd. Jemnost počitků je u dětí spojena množstvím zkušeností, se kterými roste rozvoj funkcí jednotlivých analyzátorů. Např.: „*Jemnost rozlišování barev narůstá od 6 do 14 let až o 60%, podobně vzrůstá i diferenciací světlosti.*“ (Čačka, 1996; s. 58) Podobný vývoj můžeme zaznamenat i v rozlišování tónů, kde jejich nárůst může dosahovat taktéž až 50%. Počitky jsou jednoduchými vlastnostmi předmětů a jevů okolního světa, jenž působí na naše smysly. I ony dosahují určité kvality, intenzity a délky trvání. Vyšší skupinou jsou pak vjemy.

Vjem

Vjem je mnohem komplexnější jev s větším podílem smyslových oblastí. Do nich náleží již vnímání prostoru, tvaru, pohybu a času. Na tomto vnímání participují všechny duševní funkce od čítí, vůle až po paměť, myšlení či prožívání.

Zkoumání okolí je omezeno dosaženou úrovní poznávacích procesů. „Optimálně by mělo být vnímání tak přesné, aby umožňovalo přiléhavé a účinné reakce v rámci odpovídajících požadavků. Pozorováním se pak rozumí zacílené, plánovité a aktivní vnímání. Lze ho rozvíjet zvláště přímým zadáváním úkolů k pozorování.“ (Čačka, 2000; s. 114) Začíná si všímat nejenom detailů, ale i příčinných vztahů. Binet rozdělil stádium vnímání do tří kategorií:

- *stádium předmětů* - malé děti se v prostoru orientují velmi nesystematicky na jednotlivé útvary celku (dveře, stůl, talíř, pes, teta). Dítě v tomto stádiu dokáže identifikovat předměty, aniž by pochopilo celkový smysl děje,
- *stádium činností* - v tomto stadiu dítě sice již dokáže adekvátně popisovat a charakterizovat, ovšem z celkového hlediska vnímá pouze dílčí aspekty,
- *stádium vztahů* - až v období puberty jsou děti schopny řešit a uchopit ucelenější vztahy a smysl dané situace. Vnímaný obraz je tedy brán jako smysluplný celek. (tamtéž, s. 114)

Dítě tedy postupuje od jednotlivosti k obecnému. Jednotlivosti, které zachycuje, jsou základními pilíři, na kterých se později vystaví celé zákonitosti situací jako celku. Také by postupem času mělo být schopné stále více vyčlenit dílky a z nich pak opět složit původní celek. Proto, aby bylo dítě schopno vstřebávat vjemy, je nutná koncentrace pozornosti. Osa posloupnosti se pohybuje následovně:

nejdříve vznikne počitek, ten když dosáhne dostatečné intenzity, začne být vědomě vnímán, tedy vjem.¹⁴

Pozornost

Pozornost je zaměřenost a soustředěnost na určitý objekt nebo děj, ale taktéž na myšlení nebo chtění. Je to navedení vědomí na jistý, něčím zajímavý podnět, který nám vždy vystupuje do vědomí v určité „figuře“. Tato volba figury je důležitá jak pro přiměřenost chápání smyslu, tak pro účinnou reakci.

Ještě v první třídě je nutné počítat se slabou a pasivní pozorností, a proto bývá nutné mít hodiny pestré a žáky dostatečně motivované,¹⁵ protože ovládat záměrnou pozornost je dosti vyčerpávající.

Stabilita pozornosti vzrůstá s věkem. Děti 6 – 7 leté vytrvají v aktivní soustředěné pozornosti jen asi 10 - 12 minut, zatímco děti 10 – 12 leté se dokážou soustředit i na méně atraktivní činnost až 20 - 30 minut (Čačka, 1996; s. 111)

Důležitým elementem k upoutání pozornosti je nejen pestrost, uspořádání obsahu a rozsahu, ale taktéž originalita nebo motivace k činnosti. Velkou roli hraje také učitel se svým postojem. (Richter; 1996; 26).

Délku a stav pozornosti ovlivňuje celá řada faktorů, např.: nápadnost, neočekávanost, novost vnímaného, zájem, očekávání. Schopnost pozornosti a záměrné činnosti především ovlivňuje délku představení. Ta se prodlužuje spolu se vzrůstajícím věkem diváků.

¹⁴ Například bolestivý vjem štípnutí je zaznamenán mozkem až tehdy, dosáhne-li dostatečně silné bolestivé intenzity. Teprve pak si ho uvědomíme.

¹⁵ Pestrost spolu s motivací jsou jedněmi z prvků, které zvyšují nejen zájem dítěte o daný předmět (hmotný i nehmotný), ale také prodlužují délku pozornosti.

Paměť

Pozornost patří k nejspecifičtějším duševním procesům. Umožňuje vybavení si nejen myšlenek, ale i citových prožitků. Z rozličných členění paměti stojí za povšimnutí tzv. paměť pro vědění a paměť pro chování. Ať už si vybereme jakékoli členění, vždy je vázáno na názornou, motorickou, verbální nebo jinou oblast.

Pro rozšíření a naučení obecně nižší zásoby slov dítě využívá především mechanickou paměť, která je předstupněm paměti logické. Rozvoji logické paměti dětí zpočátku brzdí nejen menší slovní zásoba a schopnost vyjadřování, ale také nižší schopnost dávat novou látku do kontextu s poznatky již uloženými. Tato spojení vyžadují pomoc dospělého. Kromě mechanické a logické paměti je pro vývoj zásadní paměť explicitně epizodická, která zpracovává osobní vzpomínky.

„Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností. Rodiče učí děti používat jazyka jako prostředku pro zformulování svých zážitků. Vyprávění rodičů slouží jako vzor, jimiž se děti učí.“
(Vágnerová, 2005, s. 193)

Otázky jim pomáhají pochopit kauzalitu děje i jejich význam,¹⁶ k čemuž dochází v interakci s jinými lidmi, hlavně dospělými. Nejde zde jen o formulaci příběhu, ale i o sdílení vlastních vzpomínek a zážitků. *„Paměť pro událost nemá jen kognitivní hodnotu, ale i sociální a emoční význam.“* (tamtéž, s. 193)

Paměť je zásadní při držení a znovuožívání minulých vjemů. Na základě opětovného vybavení si prožitku může dojít nejen k znovuprožití emocí, které divák prožívá při sledování představení, ale také ke zpětnému přehodnocení závěru o kvalitě inscenace. Díky paměti také můžeme srovnávat nebo asociovat.

¹⁶ Samozřejmě i příčinná a časová sekvence dění.

Představivost

„Je realitou neomezované vytváření názorných obrazů operujících specifickou logikou fantazie“. “ (Čačka; 2000, s. 119)

Představivost umožňuje uchování dříve vnímaného v názorné podobě, abychom si tak mohli vybavit počítky, vjemy, předměty a schémata. Tento proces zpravidla vyžaduje dotváření fantazií. Názornost děje je tak vystředána reprodukcí fantazií - aby představy směřovaly od konkrétních k obecnějším. Čím větší je počet analyzátorů spolu s emotivitou, tím více se zlepšuje trvalost a rozsah paměťových stop. S tím je spojen důraz, jenž bývá kladen na názornost před pouhou verbalizací. Součástí je také koncentrace a navození kladných prožitků jako složka imaginativní výchovy, která podporuje činnost fantazie. Ta umožňuje neomezené vytváření obrazců, řídicí se vlastními pravidly. Spojení s emocemi vládne u dětí nejen během hry, kreslení, ale i třeba při četbě, *„...včetně nejvnitřnějších imaginativně emotivních funkcí duševního dění osobnosti, bez kterých by každé poznávání a učení pozbylo dramatickosti i záživnosti.“* (Čačka; 2000, s. 119)

Fantazie se ve školním období zbavuje nejen subjektivit („já a svět“), ale taktéž začíná nabývat na síle věcná orientace a principy objektivní reality. Postupem času se však fantazie, především díky školní uniformovanosti, racionalitě a připravenosti hotových odpovědí, vytrácí.

Divadlo je zdrojem hned několika typů představivosti. Sluchové, zrakové, čichové, hmatové a jejich kombinací. Na vysoké úrovni se nachází představa eidetická - vizuálně zrcadlová. Kromě toho je divadlo ze své podstaty hry, znakovosti, obraznosti a fantazie přirozeným partnerem, který jej rozvíjí.

Myšlení

Myšlení mladšího školáka je vázáno k realitě. Tedy jeho uvažování je spojeno s něčím, co on sám zná. *„Dítě mladšího školního věku je zaměřeno na poznání skutečného světa. Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, eventuálně jak jej lze ovládat. Dětské poznávání se zejména na počátku tohoto věku často spokojí s popisem, což lze chápat jako základní způsob orientace v prostředí. Pro nejmladší školáky může být jiný způsob příliš složitý.“* (Vágnerová; 2005, s. 242)

Zatímco dítě v první třídě začíná uplatňovat logický řád na věcech, které zná, mezery doplňuje vlastními domněnkami, tak dítě ve druhé třídě používá logiku jako obvyklý nástroj k postižení reality. To má ovšem účinnost, pouze uvažuje-li o něčem názorném nebo konkrétním. Děti se pak opírají o názornost, aby ze svých úvah vylučovali rozpory především skrze analýzu, syntézu, třídění, zobecnění a srovnávání.

Důkazem toho je úbytek expresivity v projevech dítěte. Tento tendenční charakter dokládá např. obecná banalita slohových prací v tomto věku. I proto je důležitý vyvážený rozvoj ratia a imaginatia tak, aby *„fantazijně prožitkovou aktivitou subjektu byla formována cílová představa a do jisté míry i volba prostředků realizována v kooperaci s rozumově-poznávacími funkcemi, tedy za účasti všech nevyšších kvalit osobnosti – myšlení, imaginace a vůle.“* (Čačka; 1996, s. 63)

Již výběr hry by měl být adekvátní určité věkové skupině proto, aby hra, její téma a jednotlivé inscenační složky byly podřízeny rozumovým schopnostem této skupiny. Myšlení je také nástrojem sloužící k analýze a syntéze, reflexi uměleckého díla. Myšlení je tak nástrojem poznání.

Komunikace

Dítě v období mladšího školního věku si rychle osvojí schopnost diferencovat několik způsobů komunikace. Mění tak svůj jazyk podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi ve škole, nebo doma. Dokáže se tak adekvátně vyjadřovat podle situace, prostředí, normami a zvyklostmi daného prostředí. Toto rozlišení je závislé na komunikačních standardech.¹⁷ Dítě si tak vyhraňuje různé druhy komunikace. Mimo školní rovinu převládá komunikace obsahující slang a citoslovce, zjednodušování, hlučnost, expresivita. Tento druh komunikace je ve velké míře vázán na kontext a vyžaduje zasvěcení řečníka i posluchače.¹⁸ V divadelní rovině můžeme oscilovat mezi širším okruhem, kde považujeme cokoli za znak, který je významově nosný. Nebo se můžeme zaměřit na text určený pro předvedení na divadle, nebo na jednání, jako nosný nositel dramatické situace.

Pro udržení tematické soudržnosti práce, bych rád vymezil komunikaci na vztah mezi jevištěm a hledištěm. Školní věk je období rozvíjející se emoční inteligence, kdy děti lépe rozumím svým pocitům. A již kolem desíti let, si začínají uvědomovat, že člověk může mít smíšené, nebo protikladné pocity. Taktéž se emoční paměť projevuje stabilizací emočního očekávání, ve vztahu k určité situaci osobě nebo projevu. Je to vlastně raná fáze vzniku divácké konvence, kdy se učíme očekávat. To je naplněno především v běžném životě.

“Mnohé emoce jsou sociálně indukované, vyplývají ze vztahů s různými lidmi” (Vágnerová; 2005, s. 262). Pro vyvolání emocí, je již charakteristická potřeba člověka, jeho kontaktu a působení. Zcela esenciální složky divadla. Podle oblíbenosti v žertování, které je charakteristické pro toto období, a jdou především na účet druhého, aby se tak žerty staly běžnou sociální interakcí, bychom mohli inklinovat k spíše k lehčím komediálním žánrům s prvky ostenze.

¹⁷ Mám na mysli přesné vyjádření, mluvení v celých rozvitých větách, nebo také zdvořilostní fráze.

¹⁸ Např. zkratkovitá řeč

Tyto všeobecné preference a tendence, předpokládám, se budou odrážet ve výsledném divadelním tvaru Divadla Polárka.

4. Dětský divák a jeho obecné předpoklady

4.1 Divák

Encyklopedie dramatických umění Slovenska označuje diváka za recipienta, vnímatele uměleckého díla. (2008)

Pokud budeme ovšem hledat v teatrologickém slovníku termín *divák*, nenajdeme zcela nic. Změníme-li ovšem heslo na *publikum*, pak nalezneme výčet informací, které nám umožní s tímto termínem dostatečně pracovat. „*Publikum je označení pro recipienty nějaké veřejné události, mimoumělecké i umělecké, a tedy i divadelního artefaktu, jež je běžně užíváno též v souvislosti s médii*“. (Pavlovský, 2004, s. 229) Publikum je chápáno jako nekonkrétní kategorie diváků, a to nejčastěji v obecném významu. Obecenstvo je pak konkrétnějším synonymem, kterým označujeme skupinu diváků na určitém představení. Je velmi těžké oddělit diváka jako jednotlivce od publika jako činitele kolektivního. „*V divácích jako jednotlivcích se kříží ideologické psychologické kódy řady společenských skupin, zatímco hlediště mnohdy vytváří jednotně reagující těleso (účast)*.“ (Pavis, 2003; s. 113)

Z povahy divadla vyplývá předpoklad pro navázání a udržení kontaktu mezi tvůrcem a publikem.

Divák přichází do divadla s očekáváním. S očekáváním buďto zábavy nebo poučení. Podle Z. Hořínka je předpokladem divadelního působení fakt, že se divák musí spolupodílet. Divák se zapojuje do činností na jevišti svými reakcemi. K zajímavému závěru dospěl B. Brecht, který si povšimnul, že „*efekt, kterým působí umělecký výkon na diváka, není zcela závislý na efektu, kterým působí divák na umělce. V divadle reguluje představení publikum*.“ (Pavis, 2003; s. 113) Diváci tak svým chováním poskytují herci okamžitou zpětnou vazbu. Do jisté míry tak mohou redukovat, nebo naopak rozšiřovat výsledný divadelní tvar. Podle odezvy nebo aktuální věkové hranice, která je přítomná, může herec svoji repliku rozehrávat, improvizovat, aktivizovat diváky, nebo naopak v případě nezájmu ji může zkrátit.

Z povahy divadla vyplývá předpoklad pro navázání a udržení kontaktu mezi tvůrcem a publikem. Přesto můžeme diferencovat dva různé přístupy divadla k diváku. Divadlo, které se snaží své publikum *aktivizovat* (happening, pouliční divadlo), nebo divadlo, které si diváka více méně *nevšímá* (divadlo čtvrté stěny). Ovšem ať už se jedná o divadlo jakéhokoli směru či typu, vždy se musí divadelní divák pokoušet strukturalizovat ten zdánlivý chaos symbolů, které nám vysílá scéna. Taktéž musí dešifrovat různé signály, výzvy a znaky, jejichž výsledek se snaží převést do běžné řeči nebo odborného jazyka a to i přesto, že se vysílané signály navzájem kříží, doplňují, negují a překrývají.

To, aby divadlo bylo divadlem (nikoli institucí), stojí na podkladě pravidel, která již plně zkonvenčněla. Divadlo je nepsaná dohoda mezi autorem, hercem a divákem. Na tuto dohodu znají účastníci, na rozdíl od neznalých, dobrovolně přistupují. Účastníci této hry se tak na straně jeviště i hlediště mohou navzájem zklamat, ale nikdy ne klamat.

Ona konvence, na kterou divák přistupuje, není důležitá jen z akademického hlediska. Dialektika se odehrává hned v několika rovinách. Nejen mezi přihlížejícími a zúčastněnými, ale také mezi bytím a významem, mezi uměním a životem. Divák musí být schopen rozlišovat mezi reálnou přítomností herce a jeho činností v roli, která je vyžadována pro fungování umění hereckého i diváckého. Vzpomeňme na známý výrok S. Kierkegaarda, že vůbec není jedno, zda výkřik „hoří“ divák pochopí jako součást představení, anebo jako vážně mířenou výzvu k opuštění divadla.

Ona labilní sounáležitost by mohla být podpořena latinským slovem „*collusio*“, které v základu slova znamená vykonávání hry nebo její akt, a předpona slova znamená vztah spočívající v její vzájemnosti. A jak dodává K. Lazarowicz, v přeneseném významu mělo slovo „*colusio*“ v klasické latině ještě jiný význam: *mít mluvu, táhnout za jeden provaz*.

Divák je tedy smluven s hercem, ačkoli je tato úmluva prastará konvence, je to pak jen další stupeň odklonu od domnělé divákovy pasivity.

Domnělá poloha pasivního recipienta neobstojí, neboť je jasné, že divácká recepce je forma aktivity. Ta klade nároky jak na kognitivní, tak smyslové schopnosti diváka. J. L. Styan k tomu dodává: „*Návštěva divadla není, jak se často myslívá pasivní záležitost, je to živá a plodná činnost.*“ (Roubal, 2005, s. 30). Dokonce bychom mohli říci, že rozdíl mezi divákem a hercem je ten, že herec prožívá vše aktivně, kdežto divák pasivně. Tenkou linií, která se nachází mezi divákem a hercem, lze stanovit pouze stěží v jakékoli formě divadla. Zajímavý názor vyslovil J. Veltruský, když tvrdí, že: „*Divadlo má silnou schopnost ovlivňovat. A to je spojeno s charakterem hry. Změní-li se charakter hry, změní se i charakter obecnstva. V současném, tedy moderním divadle, se postoj stejného diváka mění s povahou představení, které hodlá navštívit. Nejde tedy pouze o komedii, či tragédii. V potaz je nutné brát divadelní slohy a různé „ismy“.*“ (1994) J. Veltruský tak nepřímou naráží na problematiku dětského diváka. Zatímco citace J. V. se vztahuje na dospělého diváka, jenž si sám, autonomně a cíleně vybírá nejen, kam půjde, ale i na co půjde (podle chuti, nálady, osobní preference očekávané kvality), dětský divák je vázán na rozhodnutí rodiče, zákonného zástupce, nebo učitele, který rozhodne na základě vlastního úsudku. Složení diváků v divadle pro děti tak může být více nahodilé, než jak jen dovoluje dramaturgie, která se primárně zaměřuje na pohádky a příběhy s dětským hrdinou.¹⁹

Publikum tak sociologicky můžeme rozdělit vedví, podle dvou základních tendencí: **statická analýza** (velikost publika, četnost návštěv, návštěvnost podle pohlaví nebo věkových skupin atp.) a **analýza motivací publika** (analýza jejich postojů, naladění a

¹⁹ L. Richter (1985, s. 35-36) uvádí celou škálu divadelních druhů, se kterými děti dokáží pracovat především jako okruhy pro dětské divadlo.

očekávání). První tendence má významnější zastoupení. Přesto, jak se zdá, se najdou i zajímavé počiny v oblasti druhé.

Odlišnosti obecnostva nenacházíme v jeho množství, ale v jeho sociálním rozvrstvení, ve zvláštnosti jeho chápání, ve stupni jeho intenzity vnímavosti. *„Každý návštěvník představuje jinou individualitu a něco jiného od divadelního představení očekává. Každý má jiné tělesné i duševní předpoklady, jiný je jeho intelektuální rozhled, každý si přináší ze své minulosti jiné asociace, má jiné motivace, trápí ho jiné starosti, má odlišné citové vztahy.“* (Mlejnek, 1986; s. 64)

Reakce dětí na představení nejsou ani v nejmenším shodné s reakcemi dospělých diváků. Dětského a dospělého diváka srovnal i Zdeněk Hořínek ve své publikaci *Drama, divadlo, divák*: *„Děti jsou potencionálně inteligentnější vnímatelé než dospělí. Děti jsou zvyklé setkávat se s jevy neznámými a jim dosud nesrozumitelnými, po svém se s nimi vypořádávají. Jdou stále nad svoji míru. Co přesahuje, to si přizpůsobí: zařadí neznámé do známých souřadnic a poznávacích kategorií, třeba nepřesně, nebo i nesprávně, ale tvořivě. Časem poznají lépe a bez jakýchkoli zábran, svůj názor zkorigují a upřesní. Dospělí mají sice více znalostí a zkušeností, ale též větší sebejistotu. Nové věci přijímají často nevrle, a čemu úplně nerozumějí, to mají sklon považovat za urážku své inteligence, svého vzdělání, svých zkušeností a znalostí.“* (Hořínek, 1986; s. 15)

Konvenčnost dětí není ničím zatížena, a proto lépe snáší nekonvenčnost, na rozdíl od mnohých dospělých, kteří mohou být více zvyklí na určitou fixaci, která se může vyskytovat v určitém typu divadla. Děti ještě nemají vychozené pěšinky, a proto je pro ně mnohem snazší procházet neznámou krajinou.

Se školním představením se do divadla dostaví publikum věkově homogenní. Tím bývají reakce na představení podobné. V tom je rozdíl oproti neorganizované návštěvě. A také v jejich dobrovolnosti. Tím,

že divák přijde do divadla z vlastní vůle, lze očekávat nejen větší zájem o hru, ale i větší koncentrovanost.

Počet přívlastků, které divák může získat, je velmi rozmanitý. Od aktivního k tichému, od kohokoli (hlas především produkční) až k vybranému. Identifikátorem může být už osoba, která dítě doprovází. Zejména pak, jedná-li se o produkci pro školu. Mezi učitele a jeho žáky lze přímo vložit rovnítko. Dítě se ani tak nediferencuje podle místa svého původu, jako podle klimatu školy, rodiny, nebo třídy, v níž se nachází. Mnohem podstatnější než indikátor sociální je indikátor věkový.

Věk je termín, který zde byl několikrát vysloven. Zní tak trochu jako zaklínadlo, leč velmi důležité. Mnohdy se uvádí v repertoáru: „pro děti šest až čtrnáct let“. Je velmi těžké, ne-li nemožné, zaujmout děti ve věku tří, pěti, desetiletých a náctiletých. Každá věková kategorie má své limity chápání, svůj okruh zájmů, touží po něčem jiném. Nejmenší děti touží spíše po stvrzování řádu světa, starší naopak touží spíše po odhalování, pídíce se po tom, jak je to uděláno a jak to funguje. Zatímco nejmenší, tříletí, jsou determinováni svojí fyziologickou konstrukcí, která jim nedovolí sedět hodinu v kuse, a bylo by pro ně náročné sledovat inscenace spojované motivicky, ti starší, cca od čtyř let, jsou schopni delší koncentrace.

Poznávají tím také víceznačnost a protikladnost věcí. To je jeden z důvodů, proč malé děti nechápu ironii, neboť forma je v protikladu s obsahem.

U mladšího školního věku již dochází ke kritičtějšímu myšlení a pojmy si dokáže zobecnit. Vytvoření ideálního divadla pro děti s otázkou, co vlastně děti rády, je stejně složité jako otázka, co dětem chutná nebo co rády jedí. Divadlo je především rozcestník, kde se dospělý může přiblížit k dítěti právě svojí rozdílností a rozmlouvat s dítětem, předávat mu své zkušenosti a názory a stejně tak poslouchat jeho názory.

Toto je taktéž obecným předpokladem, kterým se prezentuje divadlo pro děti. Tedy zvýšenou aktivitou v oblasti kontaktu s divákem. Mimo to klade taktéž větší důraz na hlavního hrdinu, neboť dítě se s ním snadno ztotožní. Ustáleným předpokladem je taktéž domněnka pozitivního, netragického řešení situací. Je to především proto, že dítě zpravidla vždy fandí tomu „dobrému“. Inscenátorům jde tento fakt na ruku, neboť nemusí problematizovat charaktery postav a výklad se halí do černo-bílých barev. Tento trend ubírá na síle až v prepubertálním věku.

4.2 Dětský divák

V předcházející kapitole byl vymezen pojem *divák, publikum* a jeho souvztažnost jako recipienta k divadlu obecně.

Abychom mohli dále pracovat s termínem „*dětský divák*“ je nutné si jej věkově ohraničit. P. Pavlovský člení divadlo pro děti do dvou obecných kategorií, tzv. mateřinky (do 6 let) a divadlo pro mládež (do 14. let). Tyto kategorie dále rozpracovává do tří stádií:

- a) *stádium identifikační* (do 8 let) – dítě spoluprožívá divadelní dění až do úplného ztotožnění. Představení je pro něj opravdovým herním světem, v němž jsou herci jeho skutečnými spoluhráči,
- b) *stádium diskriminační* (8 – 12 let) – děti jsou schopny spolehlivě rozlišovat mezi herním a reálným jednáním. Technika a obrazivost jeviště je uchvacují rozmanitými možnostmi a v představení již odkrývají jeho vnitřní ustrojení,
- c) *stádium ideativní* (do 12 let) – dítě je schopno chápat i smysl díla a je již více kritické k obsahu i ke způsobu zpracování. Divadelní představení je již pro něj specifickým světem se svými postupy. (2004, s. 80)

Segmentace takového věkového rozpětí si určitě zaslouží pozornost i z hlediska dramaturgické koncepce. Luděk Richter ve své knížce, *O divadle nejen pro děti*, píše: *“Zaujmout a udržet široké spektrum tří, pěti, deseti i třináctiletých dětí je velmi obtížné, ne-li nemožné. Malé děti trvají na tom, že v pohádce „Hrnečku, vař!“ se musí na konci sedláci prokousávat kaši domů, děti ve třetí či čtvrté třídě opakování toho, co „už znají“, naopak nudí a potěší je změny a nová řešení. Šikana dětem mateřské školy mnoho neříká, pro děti školní je to téma žel živé. Nejmenší děti potřebují spíše syntetické ustavování a stvrzování řádu světa, u starších narůstá potřeba analytická, potřeba tázání se, nahlížení za kulisy, obracení věcí na ruby, ba i zpochybňování a postupně také poznávání věcí v jejich víceznačnosti a protikladnosti. Proto malé děti nechápou, nepřijímají ironii a sarkasmus, v nichž to, co říká obsah, a to, co říká způsob vyjádření, jsou v protikladu.“* (2006)

I v divadle pro děti platí zásada individuální bytosti, neboť šest let pro jednoho je tolik, co pro jiného čtyři. Děti se liší výchovou, sociálním zázemím, zkušenostmi, intelektem. Podobných prvků, které ovlivňují postoj dětského diváka, je celá řada. Přesto najdeme obecně shodné rysy.

Pro děti tří až čtyřleté divadelní inscenace, provázané motivem, či příčinně neexistují a ani existovat nemohou. Z fyziologického hlediska dítě nevydrží sedět na místě čtyřicet pět či šedesát minut a sledovat inscenaci. Pro tyto děti jsou vhodnější spíše divadelní produkce, které se skládají z jednotlivých skečů či scén a nejsou dějově podmíněny epickou návazností.²⁰

Od čtyř let jsou pak děti schopné vstřebat i kouzelnou pohádku s více liniemi a za další dva roky jsou schopné vnímat motivační souvislosti. Žánr pohádky pak snesou mnohdy i do páté třídy. Pak cítí potřebu se vůči ní vymezit, aby bylo zřejmé, že už nejsou děti, a že jí už dokázali prohlédnout. V osmé a deváté třídě již přijali svoji dospělost natolik,

²⁰ Tímto způsobem bylo uděláno v divadle Polárka představení *Šaškům prásk*.

že necítí potřebu s ní bojovat a jsou schopni pohádku přijmout a zase si ji vychutnat.

L. Richter stanovil devět koncepčních prvků dramaturgie divadla pro děti. Ty obsahují zásady, kterak přistoupit k jednotlivým dramaturgickým liniím, které by divadlo pro děti mělo naplnit:

- 1) **obsahově** - aby celek i detaily odpovídaly tomu, co dítě předpokládaného věku zajímá, baví, co patří do oblasti jeho zálib a problémů,
- 2) **co do způsobu jeho myšlení a cítění** – aby způsob vyprávění odpovídal tomu, jak o věcech děti přemýšlí a jak je cítí, jaké motivy, vazby a motivace jsou pro něj silné, přesvědčivé a „logické“,
- 3) **co do myšlenkové srozumitelnosti** – aby dítě příslušného věku rozumělo smyslu inscenace,
- 4) **citově** – aby ho její dopad nezraňoval, byť by závěr nebyl za každou cenu happyendový, aby nabízel východiska a ponoukal k pozitivní aktivitě, k touze a vůli usilovat o řešení,
- 5) **jazykově** – aby text nepřekročil hranici základní srozumitelnosti a dítě následkem toho neztratilo chuť snažit se porozumět, co do slovní zásoby a jazyka vůbec by měla být snaha rozšířit jazykové podvědomí dětí, a to i o slova a obraty jimi neužívané, nepřiliš frekventované či dokonce neznámé, včetně archaismů,²¹
- 6) **kompozičně** - aby stavba vyprávění byla pro daný věk co nejpřijatelnější a nejpůsobivější silou svého „tahu“ či naopak členitostí téměř samostatných jednotlivostí,

²¹ Tři zlaté vlasy děda vševěda jsou slova jako: věno, švarný, uhlíř, přivozník.

- 7) *temporytmicky* – aby spád „vyprávění“ vyhovoval temporytmickému citění tomu kterému věku, způsobu, jimiž informace lépe a emotivně přijímá,
- 8) *co do pohledu na svět* – zohlednění toho, zda danému věku více vyhovuje syntetické ustavování a stvrzování řádu světa včetně opakování známých principů (zejména předškoláci) nebo hravá proměna, variace známých faktů a postupů (8- 11 let), případně analytické rozebírání, nahlížení rozporných stránek věcí a kladení si otázek (13-15 let),
- 9) *co do druhu komunikace, poetiky a žánrů* – u starších dětí výrazněji přiznávám otevřenost hry, tedy to, že nepředstírám, že šlo o realitu či její iluzi, nýbrž nabízím hru s realitou ve znakové podobě.“ (2006; s. 67)

Z výše uvedeného textu tedy vyplývá, že L. Richter přemýšlí nad dětským divákem do patnáctého roku věku²² a je to tedy horní věková hranice pro divadlo pro děti, resp. mládež.

Ustanovení dolní věkové hranice, vhodné pro návštěvu divadelního představení je problematické z důvodu individuálního vývoje každého dítěte. Přesto lze považovat za všeobecně vhodný věk k návštěvě divadelní produkce od třetího roku dítěte.

4.3 Specifika diváka mladšího školního věku

Dětský divák mladšího školního věku je ohraničen dolní věkovou hranicí šesti let a trvá až do devátého roku věku dítěte. Z dramaturgického hlediska je to období, kdy divák přímá nejen pohádku, ale postupně se orientuje na příběh s dětským hrdinou. Zatímco od pohádky očekává utvrzení řádu světa, od dětského hrdiny touží spíše po hledání modelových řešení situací, aby jej mohl aplikovat na své současné problémy. Ty jsou především spojeny se

²² Stejnou věkovou hranici používá i J. Mlejnek

školní institucí a jejími sociálními vazbami na ni. Divadlo tak v daném období zastává dvě primární funkční oblasti. V první se váže na pohádku a pomáhá fixovat životní scénář, který se v nich nachází. Rozličné scénáře pak v sobě uchováme a přijmeme je jako náš životní postoj.²³

Druhý pak nalezneme v hledání aktuálních řešení problémů, které zažívají se svými vrstevníky a rodiči. Při předkládání životních osudů a scénářů malým a jinak smýšlejícím recipientům hledají tvůrci způsob, kterak látku zpracovat a jak ji předložit, aby byla srozumitelná. Ve vnímání dětí mladšího školního věku nalezneme rozdílnosti. Zatímco „*zjednodušeně lze říci, že mladší děti dávají přednost v příběhových představeních fascinaci založené na realisticky podaném magickém příběhu (magické myšlení, ale konkrétní představivost), tj. výprava, kostýmy, působivá, barevná scéna. Ocení tvořivé a ne běžné zobrazování reality. Samotné tvůrčí nápady.*“ (Veltrubská, 1994, s. 32) Tyto atributy nejsou konečné. Samozřejmě, že děti potřebují edukativnost, aktivizovat, zaujmout tvořivostí a hrou, která je dovede o kousek dál v poznání světa. Oproti tomu starší děti docení nadsázku, znak. Více je zajímá konkrétní řešení situací, ať již vrstevníků či dospělých, do kterých se mohou projektovat.“ Později začnou objevovat recesi, ironii²⁴ a černý humor. Naproti tomu malé děti se cítí ironií a její nejednoznačností a protiřečením si ohroženy. To je ovlivněno jejich myšlením, které se váže k realitě. Uvažování je spojeno s něčím, co samo zná. Přesto, než

²³ Ivana Veltrubská mluví o tom, že jsou lidé, kteří věří, že jsou lidé, kteří, chovají-li se slušně, přijde pomoc, zázrak, jenž se o nás postará, až budeme v nouzi. Pak jsou lidé, kteří věří, že štěstí je třeba si vysloužit – jako v pohádkách – prochodit sedmero železných bot a sníst železné chleby – a pak možná přijde štěstí. Jsou také lidé, kteří minou pravou lásku. Lidé, kteří si zvolí tragické vzorce Andersenových pohádek a vůbec nevěří, že smějí v tomto pozemském životě žádat něco pro sebe. (1994, s. 31)

²⁴ Např. Gary J. Hardwerk rozlišuje tři typy ironie: normativní, estetickou a etickou. Děti se svým názorným myšlením mají problém především s ironií normativní, kde mluvčí řekne jednu věc, ale míní jinou. Ovšem je zřejmé, že ani estetická či etická ironie není určena dětskému publiku, neboť odvádějí pozornost od významu slov, přidávají na relativismu a ruší jejich porozumění.

nastoupí abstraktní myšlení, ²⁵ ukotvuje se realita ve snovém prostředí, protože pro děti je jejich fantazijní svět natolik reálný, že je zaměňují se skutečností. A aby tento svět bylo možné obydřit, je třeba, aby měl přesné tvary a prokreslené detaily. Proto děti tolik milují barevnost. Dítě potřebuje rozeznat základní barvy a podle toho, které preferuje, pro něj mají veliký, až magický význam. Nejenže mohou vytvářet charakteristiku postav, ale také vytvářejí náladu, nebo atmosféru. Čisté a jasné barvy obzvláště přitahují pozornost, teprve později se do hledáčku zájmu dostanou odstíny a decentnější barvy. Tato změna estetického cítění souvisí s přesunem vnímání z „*prvosignálního*“ na „*druhosignální*“, tedy z čistě emočního na více intelektuální. Výrazné barvy také poukazují na otevřenost osobnosti, zatímco introverti dávají přednost nevýrazným tlumeným barvám. A jelikož dítě používá své emoce k poznání světa, tak právě skrze emotivnost barev jej oslovíme a zapůsobíme tím na něj.

Podobně jako je to s barvami, je to i s hudební složkou, zejména jedná-li se o jednoduché, veselé písničky, které jsou děti schopny velmi dobře reprodukovat. Silně emočně vnímají děti také dramatickou hudební složku, která je pro ně mnohdy více, nežli slova, neboť slova tolik pro děti neznamenaají a samy o sobě neudrží jejich pozornost, pokud nejsou provázány akcí. Zde je možné i malé přehrávání, které upoutá dětskou pozornost, ²⁶ stejně jako zapojování dětí do publika, které děti mnohdy samovolně provádějí, aniž by s tím autoři manipulovali a jakkoli toto samovolné rušení čtvrté stěny využívali k/ke svému prospěchu. Aktivizování dětského diváka probíhá mnohdy zcela spontánně v závislosti na dramatické situaci, jindy je snaha vyburcovat přímými otázkami, u nichž se děti předhánějí se správnou

²⁵ Podle Piageta je to kolem desátého roku věku.

²⁶ Vlastně podobným tónem je na ně mluveno doma, nebo i ve školce či škole. Děti velmi reagují na afektovanost a výmluvná gesta.

odpovědí. Jinou, méně vídanou možností je zvaní dětí přímo na jeviště.²⁷

Díky zostření smyslů a posilující se paměti jsou děti schopné přejít z jednoduchých příběhů na složitější, pestrobarevné pohádkové hry až k příběhům ze života, plně v souladu postupné nadvlády rozumu nad fantazií. Přesto prožívá dětský divák hru na jevišti velmi intenzivně a na každou nespravedlnost dovede reagovat velmi spontánně a živě. Touží tak po skutečném jednání a akci na scéně. Velmi silně reaguje na mravní složku, protože má vysoký smysl pro spravedlnost. Dětský divák má ucelený soubor vlastností²⁸, které by se tak měli promítat do divadelního tvaru, který je jim určený a zpracovaný způsobem pro ně přiměřeným.

A ke konci je také třeba nezapomenout, že přece je to dítě, kdo jednou vyroste a převezme otěže nejen v hledišti, ale i na jevišti, v zákulisí a foyer, ale také v redakci novin, anebo se zhostí funkce budoucích dramatiků. Předkládat bychom jim tak měli pouze to nejlepší, co máme, a dělat by to měli zkušení²⁹ divadelníci, kteří jsou obeznámeni nejen s divadelní praxí, ale i s problematikou cílové skupiny.³⁰

²⁷ M Disman uvádí zkušenost s dětským divákem: „Sledovali jsme premiéru hry, v jejímž průběhu musela „zlá“ postava, číhající na „hodného“ ustoupit ze scény do zákulisí, protože bouře protestů i varování z dětského auditoria znemožnila pokračování hry, ale i brachiální útok malého diváka vůči „zlému“ Verunkovi, kterého jsme museli zákrokem na scéně vyrvat z rukou rozhněvaného chlapce z obecnstva.“

²⁸ Mezi takovéto vlastnosti patří například zmiňovaný smysl pro spravedlnost, potřebu výrazných barev, možnost drobného přehrávání herci atd.

²⁹ Autor se domnívá, že podobně by tomu mělo být i ve sportu

³⁰ Stejně jak tomu bylo v Burianově D34, kde se, jako Burian ve velkém D, stal stejnou legendou V. Vaňátko v malém D se svým Klaunem Strakapounem.

5. Divadlo Polárka

5.1 Vhled do historie divadla

Historie divadla Polárka sahá až do první poloviny 20. století. Divadlo, v té době vystupující pod hlavičkou Sokola, začínalo jako divadlo loutkové. Jeho principálem byl po dlouhou dobu Vojtěch Jestřáb. Po čase divadlo změnilo název na divadlo Jitřenka, spolu s touto změnou přichází i změna principála, kterým se stává František Piška.

Amatérským předchůdcem Polárky byl nejprve soubor Loutkového divadla Sokol Brno, založený již v roce 1930, a posléze divadlo Jitřenka, proslulé zejména v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Po vzniku závodních klubů byla Jitřenka zařazena pod ZK ROH Zbrojovky Brno a získala budovu na Tučkově ulici, která byla na počátku 90. let svěřena do správy městské části Brno-střed. (Závodský, 2001; s. 124)

Koncem devadesátých let se Jitřenka dostává do potíží nejen ekonomických, ale také organizačních a interních. Jednotu, která v divadle doposud vládla, ohrožují generační spory. Umělci z Jitřenky na protest proti způsobu vedení scény a hospodaření vstoupili v listopadu 1998 do stávký a požádali Brno-střed o audit, na základě kterého došlo k výpovědi nájmu Jitřence. Nově vznikající Polárce byly dočasně nabídnuty provozní prostory v klubu Vlněny na Přízové ulici a přidělen manažer. Paralelně začal sedmičlenný soubor divadla svépomocí a bez nároku na odměnu budovat na Tučkově ulici funkční divadelní scénu.

Březen 1999 je oficiálním datem vzniku nové scény. Po počátečních personálních rošádách se nakonec do čela souboru dostává Jaroslav Tuček, dřívější vedoucí Provázků, který zprostředkoval propojení divadla s vycházejícími absolventy Divadelní fakulty JAMU v Brně.

Improvizovaná sezóna 98/99 se potýkala jak s diváckou nedůvěrou a malým zájmem, tak s nevšimavostí ze strany kritiků. Přesto se však podařilo vytvořit čtyři hry. První byla „O Honzíkovi a Andulce“

(premiéra 6. 12. 1998), druhá „Princezna na hrášku“ (premiéra 16. 1. 1999), třetí „O Smolíčkovi“ (premiéra 27. 3. 1999) a čtvrtá, zároveň poslední repertoární kus první sezóny, dříve uvedené v Radosti, „Hraní o Červené Karkulce“ (premiéra 22. 5. 1999).

První profesionální sezóna Divadla Polárka začala v září 1999 s pracovním názvem Alternativní Divadlo Polárka. Pro svoji sezónní premiérovou prvotinu si tvůrci vybrali hru „Krása Nesmírná a Kostěj Nesmrtelný“, která vznikla na motivy ruské lidové pohádky. O tom, že Polárka začala prosperovat svítit šťastně, svědčí i fakt, že se právě na „Krásu Nesmírné“ podílel i režisér, který zakrátko získává titul „Talent roku 1999“, Martin Čičvák. Rok na to si Polárka přizvala ke spolupráci dramatika Luboše Baláka a herce Tomáše Matonohu. Spolu se pustili do zatím v Polárce neotestovaného žánru, kabaretu. Estrádní výsledek nenaplnil své ambice a poukázal na dramaturgickou díru, která bude v pozdější době tak zdařile zaplněna.

Tuto sezónu Polárka reflektuje stoupající zájem o svá představení. Došlo k navýšení počtu inscenací ze čtyř na pět. Kromě „Kouzelného nosu“ to byla autorská pohádka Pavla Šimáka „O holčičce, která se přestala smát“ (premiéra 19. 2. 2000), následovaná pohádkou „Kašpárek a indiáni“ - Jiří Sklovajsa (11. 3. 2000). Sezónu pomalu uzavíralo volně zpracované pásmo známé pod názvem „Šaškumprásk“ nebo taktéž „Šašci jedou na výlet“, kde na úvod zazněla přednáška profesora šaškologie Emanuela Šaška, které se zhostil sám Jaroslav Tuček. Poslední premiérový počín toho roku byla „Velká doktorská pohádka“ (premiéra 17. 6. 2000), která vznikla z předlohy prózy Karla Čapka.

V létě téhož roku proběhla rekonstrukce, která upravila divadlo do podoby, kterou známe dnes. Změna neproběhla pouze v exteriéru, ale týkala se také jeviště, světelné techniky, hereckých šaten a sociálního zařízení pro návštěvníky. Úprav a změn se ovšem nedočkala pouze budova, ale také ansámbl divadla. Do role uměleckého šéfa byl jmenován režisér Martin Čičvák (toho času taktéž člen brněnského Národního divadla), na pozici dramaturga usedl absolvent

bratislavského VŠMU T. Ciller. Do stabilního osmičlenného hereckého kolektivu nastoupili další absolventi JAMU. Nový umělecký šéf charakterizoval směr, kterým se bude divadlo ubírat takto: „Mýtický charakter a archetypální půdorys pohádky jsou nejlepšími materiály k vyprávění jakéhokoli příběhu. Hovořit s dítětem znamená naučit se být sdělný. Proto se chceme pustit do tohoto budovatelského dobrodružství, neboť tyto děti zůstanou našimi diváky i jinde. Chceme je přitáhnout tím, že se k nim přiblížíme, že i my si budeme hrát. Sázíme na lehkost a otevřenost. Soubor budou profilovat hlavně začínající režiséři, kteří se osvědčili v ateliérových pracích na JAMU a ve studiu Marta. Domnívám se, že mladí tvůrci, kteří se pokoušejí interpretovat pohádkový mýtus, hledají vlastně základy nejen své, ale možná i národní identity“. (tamtéž, 2001, s. 127)

Do nového dramaturgického plánu je přiřazen projekt „Bílé noci“, který je zaměřen na dospělého diváka. Mnohem podstatnější je však to, že se do zájmu inscenátorů dostává také adolescentní divák. Začíná se tak naplňovat představa, že divadlo bude schopné poskytnout kvalitní repertoár všem dětským věkovým kategoriím. Tímto naplněním se divadlo Polárka etabluje mezi „plnohodnotná“ divadla pro děti, jejichž ekvivalent můžeme najít v kamenných divadlech, která také dokážou uspokojit diváka ve velkém věkovém rozmezí osmnácti až devadesáti let.

V září roku 2000 se začínají formovat tematické celky, které jsou již pro Polárku zcela typické. Novou sezonu zahajuje zábavnou akcí „Hurá Polárka“, kde se soutěžilo, malovalo a kouzlilo. Zatímco dnes již podobné označení nese celou sezonu, v roce 2000 se jednalo pouze o marketingový tah, jehož cílem bylo ukázat, že Polárka je životaschopná, že si dokáže najít své diváky, že nové umělecké vedení bere divadlo vážně jak je to jenom možné.

K avizovanému uměleckému programu se „polárkáři“ přihlásili hned první premiérou v nové sezoně, kterou se stala pohádka Hanse Christiana Andersena „Sněhová královna“. Text oproti původní předloze prošel redukcí, přesto se však drží základní dějové linie

sedmidílné pózy. Můžeme sledovat redukce v části příběhu květin nebo princova dvora, kdy obměňují škodolibost ďábelského čaroděje, téma rozvíjí a doplňují, což způsobí, že se v polárních končinách nečekaně objeví např. Yeti a Hyeny. (tamtéž, 2001, s. 165)

Linie osobní interpretace mýtu nadnesené Martinem Čičvákem pokračovala v dramatizaci populární prózy „Kubula a Kuba Kubikula“ (premiéra 11. 11. 2000), kterou napsal Vladislav Vančura své dceři Alence. Inscenace byla pojata antiiluzivně s nešťastným využitím hloubky prostoru jeviště. V mnohých místech se nepodařilo eliminovat Vančurův košatý sloh. Poslední z řady premiér roku 2000 bylo nastudování vánoční hry „Vašíkovy Vánoce“ (premiéra 9. 12. 2000), která měla připomenout tradici a kouzlo Vánoc, jež tkví v pospolitosti a děláním radosti. Hlavní hrdina zde bojuje za osud dětí v nedalekém útulku, protože jim Vítr rozfoukal psaníčka určená Ježíškovi. Vašík (hlavní chlapecký hrdina) se proto spojí s krásnou Vločkou, s jejíž pomocí a pomocí tří andělů nakonec zachraňuje nejen dárky.

Inscenace měla slabiny jak ve strohé výpravě, tak v jazykové ponuřlosti a nebásnické strohosti. Úspora textu byla vidět také v epičnosti, kde si tvůrci s postavami příliš mnoho hlavy nelámali. Následovala hra „O víle Modřence a skřítku Fridolínu prřavém“ (premiéra 20. 1. 2001), kterou sepsala absolventka JAMU Petra Havelková. Jaroslav Tuček zde opět naplnil své předsevzetí, že se Polárka stane místem, kde se mají možnost začínající autoři plně etablovat. Ve studii Víta Závodského se dočteme o pozoruhodném postřehu, který vypovídá nejen o hře samotné, ale také otevírá problematiku dětského diváka. „*Účinkující však bohužel nejsou připraveni reagovat na spontánní, hlasité a občas cynické „výstupy“ z videoher zvyklých na bezohledné ovládání akcí.*“ (tamtéž, 2001, s. 166)

Nutno dodat, že přes kritické vyznění je závěr optimistický, neboť praví: „*Celkově však inscenace náležela ke kvalitnější a slibnější části polárkovské nabídky.*“ (tamtéž, s. 166)

Další téma, které vzklíčilo v Polárce z půdy JAMU, je hra „O medovém království“ dramatičky Hany Slavíkové. Její téma se nedotýkalo ničeho jednoduchého, neboť se snaží poukazovat na to, že zemřelí blízcí jsou i nadále neoddělitelnou součástí našich vzpomínek a životů a také na to, že skutky, ať už dobré či zlé, nás doprovází ještě dlouho potom, co se stanou.

Kromě zmíněné palety premiér nabízela „Polárka“ celou řadu jiných možností. K těm patřilo například i Studio dětí, které tvořila mládež mezi 9 - 17 roky. Cílem bylo naučit se základní jevištní tvorbě. Byly uváděny také „Bílé noci“, které se orientují na dospělého diváka programem volných pásem a cyklů. Divadlo Polárka se také může pochlubit diskografickou činností, neboť si nechala vydat vlastní CD.

Následující sezona byla uvedena premiérou pohádky pro nejmenší „Rolničky, aneb Kašpárek na výletech“ (premiéra 9. 11. 2002) v režii Jakuba Macečky, v překladu Františka Langer, na které navazuje představení podle předlohy Václava Čtvrta „Zimní trampoty kominíka Valenty“ (premiéra 30. 11. 2002) v režii Petra Procházky. Obě za sebou rychle jdoucí premiéry měly uspokojit nároky nejmenšího diváka.

Naplno se tento koncept rozhořel v sezoně 2007/8 pod názvem „Sezona odvážného srdce“ a v další sezoně s názvem „Za hranice“. Tímto má divadlo Polárka dostatečné atributy stát se široce rozmáchlým centrem experimentujícího divadelního mládí.

5.2 Východiska současné dramaturgie

Při přechodu z loutkového divadla na divadlo pro děti a mládež byla důležitá představa Jaroslava Tučka. Ta vznikla z jeho prvních kontaktů s divadlem a naplno se rozvinula po zkušenostech v brněnské Huse na provázku a následně v ukotvení studia Marta. Jednalo se o vizi divadla, které by bylo schopné hrát pro veškeré věkové skupiny dětí. Takové divadlo musí obsáhnout nikoli pouze jednu nebo dvě cílové skupiny, ale musí být schopné obsáhnout natolik široký

repertoár, který by byl dostatečně schopný uspokojit všechny věkové kategorie. Taková segmentace znamená nastudování pro každou věkovou skupinu alespoň tří titulů. Těmito podmínkami je pochopitelně kladen vysoký nárok především na herecký ansámbl, jehož členové se musí podřít diváku nejmenšímu, ale i diváku téměř odrostlému. A ačkoli je cílový divák maličký loupežník, nebo krásná princezna, jimž je ve své podstatě inscenace určena, primárně je při výběru vhodného repertoáru zohledňován rodič nebo učitel. Nejde tu o to se dospělému diváku jakkoli podbízet, ale o to, aby se pro něj představení stalo tu hodinu nebo hodinu a půl snesitelnější. Zde je potřeba si uvědomit, že je to právě rodič nebo učitel, kdo rozhoduje o tom, kterou produkci jejich ratolest navštíví. Je to vlastně takový paradox, ale je to právě dospělý, který si musí říci „to může být docela pěkné“.

Tento přístup k divákům podporuje i sofistikovaný prodej vstupenek. Ten nejen umožňuje klasickou rezervaci, předprodej a studentskou slevu. Na každé představení existuje divácká reserva, kdy se počítá s tím, že objednaná mateřinka, nebo škola nedorazí. Divadlo se tak opírá o praktické zkušenosti se školní docházkou, ve které vždy hrozí hromadné odřeknutí návštěvy, ať už z jakýchkoli důvodů. Při takovém výpadku se nejedná o diváka či dva, ale mnohdy i o padesát diváků, což je téměř polovina kapacity divadla. Proto se rozhodlo vedení divadla uplatnit přístup, který se snaží maximálně flexibilně reagovat na aktuální dění, které vyvstává z těchto požadavků a nároků. Paní Tučková, která má zajištění diváků na starosti, k tomu říká: *„Mnohdy si ještě o půl desáté večer ověřujeme u paní učitelky, že zítra děti dorazí. Podstoupila jsem tomu i soukromé telefonní číslo, abych byla ve spojení i doma. Pokud si někdo myslí, že je jednoduché a snadné dostat dětského diváka do divadla, tak se plete. Práce s divákem na této úrovni by se dala přirovnat k permanentní Rubikově kostce, která se neustále přetáčí a obrací, která nemá definitivní řešení.“*³¹

³¹ z rozhovoru s paní Tučkovou, pokladní Divadla Polárka, cit. 10. 3. 2011

6. Metodologie výzkumu

V bakalářské diplomové práci *Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka*, jak z názvu vyplývá, je ústředním tématem dětský divák. S ohledem na věkový rozsah dětského diváka, bylo pro účely této práce nutné, zaměřit se na konkrétní věkovou kategorii dětského diváka, v našem případě na diváka mladšího školního věku (6 – 9 let). K tomuto vymezení se stalo nezbytným studium vývojové psychologie, jejíž dílčí kategorie se současně staly hlavními body analýzy vybraných audiovizuálních záznamů inscenací Divadla Polárka.

Pro zmíněnou věkovou skupinu nabízí Divadlo Polárka v sezoně 20010/2011 celkem pět her. Z toho jsou dvě premiéry, zbylé hry byly uvedeny v předcházejících sezonách.

Cíle výzkumu, formulované v úvodu práce, budou naplňovány na inscenacích: „Mauglí“ a „Dobrodružství malého Vikinga“.

6.1 Charakteristika výzkumu

První část této práce byla věnována úvahám o pojetí dětského diváka mladšího školního věku. Ten byl vymezen jako:

Divák, jehož dolní věkovou hranicí je šest let a horní hranicí let devět. Zájem dítěte je směřován na žánr pohádka, později na příběh s dětským hrdinou, jež se pro něj stává vzorem, s nímž se identifikuje, prožívá s ním situace, které aplikuje na své současné problémy. Myšlení tohoto diváka se zpočátku váže k realitě, je konkrétní, později přechází v abstrakci, která se projevuje smyslem v chápání nadsázky, znaku, recese, ironie. Nastupuje fantazie, která zapříčiní, že se fantazijní svět stává reálným a je mnohdy zaměňován se skutečností. Myšlení dítěte je velmi provázáno s vnímáním, zejména prostoru, času, předmětů, činností, vztahů, aj. Počítky se pro dítě stávají velmi intenzivní. Jsou vázány na smyslové vjemy, zejména zrakové (např. barvy) a sluchové. V neposlední řadě se stává nezbytnou složkou osobnosti dítěte potřeba komunikace, která se v divadelním prostoru,

pokud tak tvůrci uznají za vhodné, stává prostředkem pro udržení pozornosti dítěte.

Na základě tohoto vymezení můžeme říci, že znalost tvůrců inscenací pro děti by neměla být jen v rovině divadelní, ale taktéž v rovině psychologické.

Pro účely analýzy vybraných audiovizuálních záznamů inscenací, byly na základě zvolené metody pozorování, vytvořeny kategorie, které by měly být tvůrci inscenací ve volbě divadelních prostředků zohledňovány. Samotná analýza se tedy bude zaměřovat na to, zda a prostřednictvím jakých divadelních prostředků tvůrci pracují s psychologickými aspekty osobnosti diváka mladšího školního věku. Na základě těchto úvah byl stanoven tento výzkumný cíl práce:

Na základě analýzy vybraných audiovizuálních záznamů Divadla Polárka, prozkoumat přístup tvůrců inscenací k vybraným psychologickým aspektům dětského diváka mladšího školního věku.

6.1.1 Deskripce metody

Pro účely analýzy audiovizuálních záznamů inscenací, bude využito tzv., **reduktivní pozorování**. Reduktivní pozorování je postaveno na extrospektivním přístupu, kdy na pozorovatele není kladem požadavek přímé účasti na pozorovaném. Jedná se tedy o takové pozorování, které redukuje na předem vyhraničené oblasti/kategorie. To spočívá v tom, že si předem vytyčíme předem stanovené oblasti. Pozorování takovýchto jevů zaznamenáme právě pomocí těchto obecnějších kategorií. Strukturalizace takového schématu leží ve třech rovinách:

- Komplexnost kategorií: pozorované situace musí být vytvořených kategorií zařaditelné.
- Nezávislost kategorií: kategorie se nesmí vzájemně významově překrývat a pozorovaná jednotka smí být zařazená pouze do jedné z nich.

- Konkrétnost a jasnost kategorií kategorie by měla mít jasné, jednoduché srozumitelné a měla by být jasně definovaná. (Miovský, 2006; s. 155)

Klasifikace vybraných psychologických kategorií:

Vnímání (percepce)

- zrakové,
 - prostor, barevnost, velikost, tvar,
- sluchové,
 - hudba (zvuky, instrumentální a vokální hudba),
 - hlas (výrazové prostředky řeči).

Myšlení

- téma, děj, čas,
- postavy a vztahy mezi nimi,
- představivost, fantazie, práce se znakem.

Komunikace

- vztah mezi jevištěm a hledištěm,
- jazyk a jazykové prostředky.

K analýze/ pozorování, bude využit audiozáznam inscenací, jakožto dokonalejší forma fixace kvalitativních dat.

6.1.2 Deskripce zvolených kategorií

Na úrovni **vnímání** se v divadle primárně pracuje se zrakovou a sluchovou percepcí, zřídka, spíše výjimečně, se můžeme setkat s percepcí hmatovou, téměř vůbec, pokud ovšem nepracujeme v duchu

realistické tvorby, s percepcí čichovou. Především se při analýze zaměříme na vnímání prostoru, času, barevnosti, velikosti a tvarů, hudební složky.

Prostor je dětmi v tomto období vnímán (zraková percepce) skrze jednotlivosti. Jinak řečeno, dítě svou pozornost zaměřuje na jednotlivé prvky, které mu pomáhají utvářet iluzi celkového prostředí. Dané prvky proto musí být vzorovými reprezentanty utvářeného prostředí (strom = les; postel = ložnice). Dochází tak přirozeně k syntéze, která je pro tento věk charakteristická (židle, stůl, hodiny, skříň = světnice). Významnými prvky, působícími na vizuální vnímání dětí, jsou taktéž osvětlení a jeho intenzita, barevnost a velikost, popř. tvar (ve smyslu atypičnosti vzhledem k realitě). Každý z těchto prvků může mít, vzhledem k záměru tvůrců, různé významy. Osvětlení může být nositelem změny času, zaměření pozornosti na určité aspekty dané scény nebo vytvoření iluze prostředí (temný les x slunná pláž) aj. Velký význam taktéž nese barevnost. Ustupuje požadavek sytých barev, kontrastně řazených, objevují se přechodové tóny (tmavá, světlá), jež mohou nést informaci, kterou jsou děti schopny vnímat. V neposlední řadě, v rámci uchopení prostoru, můžeme hovořit o významu velikosti a tvaru objektů. Velikost může být záměrně použita za účelem co nejvěrohodněji se přiblížit realitě, nebo také za účelem dát objektu velký význam či pracovat s nadsázkou. Tvar, v případě že je nepřirozený, může znamenat, že chceme na tento objekt zaměřit pozornost, či zvýraznit její zvláštnost, význam. Zde se nám profiluje požadavek na kulisy a rekvizity inscenace.

V oblasti **sluchové percepce** považujeme za zásadní analyzovat hudební složku a celkový hlasový projev herců. Hudební složka může v inscenaci zastávat rozličné úlohy. Může být nositelem či hybatelem děje, zvukově dotvářet nastolené fiktivní prostředí, může být prostředkem udržení pozornosti, nebo v opačném případě prostředkem rozptýlení diváka. Samotný hlasový projev herce je posuzován z hlediska vhodnosti užitých výrazových prostředků řeči (intonace, tempo, síla hlasu aj.), vzhledem k nastolené situaci.

Myšlení, jakožto jeden z poznávacích procesů dítěte, je, v období mladšího školního věku, dynamické. Jeho obecnými znaky jsou analýza, syntéza, třídění, srovnávání a v neposlední řadě zobecňování. Vývoj myšlení postupuje od logického, směrem k abstraktnímu, kdy je dítě schopno chápat znaky, symboly aj. Od obecné charakteristiky přejdeme ke konkrétním kategoriím, jimiž se budeme při analýze inscenací zabývat.

V oblasti myšlení diváka tohoto vývojového období, lze při analýze inscenace uvažovat o kategoriích *téma, děj, postavy a vztahy mezi nimi, vnímání času* a v neposlední řadě *vnímání znaku*, který se z psychologického hlediska váže k představivosti a fantazii.

Myšlení dítěte je vázáno k realitě, má potřebu poznávat skutečný svět. Žánrově ustupuje pohádka a do popředí se dostává příběh s dětským hrdinou. Dítě s tímto hrdinou prožívá situace, mnohdy podobné těm, které se objevují v jeho vlastním životě. Na základě této identifikace se mohou formovat jeho názory, postoje a chování (primárně se modely chování, postojů a názorů formují v rodině dítěte). Obdobné je to s problematikou řešení problémů, kdy dítě hledá v jednání postavy modely řešení konkrétních problémových situací, s nimiž se setkává.

Důležitým prvkem v oblasti myšlení je způsob zpracovávání informací, které jsou divákovi, skrze příběh a jednání postav, zprostředkovávány. Dítě dokáže vnímat více informací, avšak postupně je diferencuje a následně eliminuje ty, které pro něj nejsou významné. V rámci příběhu dokáže uvažovat o dvou zápletkách současně, sledovat dvě linie příběhu, avšak věnuje pozornost jen těm situacím, které jsou pro něj důležité.

Dalším prvkem, který je taktéž předmětem vnímání diváka, je *čas*. Rozlišujeme čas reálný (tzv. čas vnější) a čas příběhu (tzv. čas vnitřní). Při analýze pozorujeme celkovou délku trvání inscenace., tedy čas vnější. Na jeho základě usuzujeme, jak je pracováno se záměrnou pozorností diváka, přičemž z vývojové psychologie víme, že

dítě mladšího školního věku dokáže udržet pozornost v rozpětí od sedmi do deseti minut. Analýza času vnitřního se v inscenaci jeví jako náročnější. Úkolem tvůrců je co nejsrozumitelnějším způsobem diváka informovat o plynutí času příběhu. K tomu využívají nejrůznějších divadelních prostředků.

V neposlední řadě se v oblasti myšlení, konkrétně myšlení abstraktního, zaměříme na vnímání a chápání znaku, znakovosti. Znak je definován jako „smyslově vnímatelný jev (předmět, slovo, pohyb, zvuk...) zastupující jiný jev nebo skupinu jevů“.(Richter, 2008; s. 201)

Při analýze divadelních inscenací sledujeme, jak tvůrci pracují s divadelním znakem ve smyslu jeho zprostředkování dítěti, tzn., zkoumáme, jak je pro diváka, vzhledem k jeho vývojové fázi myšlení, čitelným a jaký význam nese v daném příběhu.

Poslední kategorií analýzy vybraných inscenací je **komunikace**. Komunikaci v divadle pro děti, pro účely analýzy, vnímáme jako vztah mezi jevištěm a hledištěm. Luděk Richter pojmenovává a zároveň dělí tento vztah na: a) divadlo uzavřené (důsledné dodržení čtvrté stěny; divák je pouze pozorovatelem, který přijímá sdělení, nikterak nezasahuje do dění a nemůže jej ovlivnit), b) divadlo otevřené (přítomnost diváků je přiznána, herci se k divákům obracejí jako k partnerům, oslovují je), a c) divadlo vztahující diváka jako herce (divák se dostává do role, řeší jemu osobně zadaný úkol z vlastní perspektivy). (2008; s. 82) Při analýze se taktéž dotýkáme jazykových prostředků užitých v replikách postav. Sledujeme, jaké jazykové prostředky (nové výrazy, netradiční tvary slov, nonsensy aj.) tvůrci volí ke zprostředkování dílčích situací příběhu divákovi. Jelikož je nadsázka a ironie spojená s humerem jedním z prvků, které děti v tomto období vnímají a chápou, zaměříme se i na jejich posouzení.

6.2 Modelové inscenace a jejich reflexe

6.2.1 *Mauglí*

Záznam inscenace byl pořízen 7. 1. 2007, Příloha 1 *Inscenace Mauglí, fotografie Jiří P. Kříž*

Režie: Hana Mikolášková

Choreografie a pohybová průprava: David Strnad

Dramaturgie: Martin Františák

Scéna, kostýmy a masky: Michaela Zámečnicková Savovová

Hudba: David Smečka

Premiéra 7. 10. 2006

Autorskou adaptaci díla Rudyarda Kiplinga *Kniha džunglí*, uvedlo Divadlo Polárka u příležitosti stého výročí vzniku této knihy. Kniha se řadí do kategorie dobrodružné literatury pro děti a mládež. Dramaturgicky se tak drží „osvědčeného“ pravidla, že se děti od šesti let mají potřebu identifikovat s dětským hrdinou více, než s kouzelnou pohádkou. Dramaturgie na příběhu sirotka klade otázky, které se netýkají jenom hlavního hrdiny, ale jsou vztažné bez ohledu na čas a místo. Samo Divadlo Polárka upoutává na inscenaci takto: „Když byl Mauglí malý chlapec, odjel s rodiči ze svého rodného Podyjí do daleké Indie, ale v džungli byli napadeni strašlivým tygrem. Vyvázl pouze malý chlapec, kterého se ujali vlci a dali mu jméno Mauglí. Chlapec vyrůstající v džungli mezi vlky, kde se naučil jejím zákonům. Osvojil si jazyk džungle, ale smečka ho zapudila. Nedokáže žít v civilizovaném světě, ale podle hlasu džungle už není členem smečky. Kdo ho ochrání před strašlivým tygrem Šér Chánem? Kam vlastně patří? Kde je jeho domov? Co dělá člověka člověkem?“³²

³² In <http://www.divadlopolarka.cz/maugli.php>; cit. 25. 3. 2011

Analýza inscenace na základě zvolených kategorií

Vnímání

Prostor se pro diváka postupně odkrývá. Zpočátku je jeho pozornost zacílena na postavu chlapce/ vypravěče, který se nachází před oponou. Jeho přítomnost v prostoru má význam prologu, uvození do děje. Poté se nám, po odkrytí opony, odhaluje scéna, v popředí tvořena prádelní šňůrou s prádlem – prostředí vesnice, v pozadí dřevěnou bednou, stavební konstrukcí a lanovím – prostředí džungle. Obě nastolená prostředí se navzájem neruší, jelikož místo, kde se odehrává děj, ohraničuje světlo. Divák se tak, zpočátku, přenáší do vesnice, kde se mu naskýtá pohled na postavu matky Mauglího a lovce, kteří se zároveň stávají nositeli tohoto prostředí. Místem, kde se odehrává velká část děje, je džungle. Atmosféra prostředí je vytvářena nejen skrze kulisy a rekvizity, ale také skrze hudební složku. V centru pozornosti diváka je dřevěná bedna, která nese význam nory a poradní skály. Okolní stavební konstrukce, spolu s lanovím, zastává funkci stromoví, umožňuje pohyb (chůzi, lezení, skákání, houpání) postavám v různých výškových rovinách. Zadní stěna džungle, tvořená bílou plachtou, umožňuje vstup a výstup postavám, skrze stínohru zprostředkovat divákovi pohled na situaci, která probíhá paralelně s děním na scéně.

Zajímavé je použití barev. Ty jsou tlumené, nikoliv syté, jak bychom u této věkové skupiny předpokládali. Tvůrcům se však, volbou právě takových tónů, podařilo vytvořit iluzi husté džungle, plné stínů a zákoutí, lze říci přirozenosti. Použití světelné složky má v této inscenaci hned několik významů. Směřuje pozornost diváka na místo, kde se odehrává děj a poukazuje na jeho důležitost, člení prostor na různá prostředí a pomáhá vytvářet iluzi dne a noci.

Hudební složka, je jedním z nosných pilířů inscenace. Autoři se vyvarovali doslovnosti, např. zvuky džungle, čímž inscenaci přidali na kvalitě. Velice zdařilé je začlenění živých nástrojů, které působí velmi

přirozeně a nijak nenarušují nastavenou atmosféru. Bubny, které jsou součástí děje, jej rytmicky pohánějí a zároveň graduji situace. Součástí zvukové složky inscenace je nejen hudba, ale taktéž hlasový projev herců, který na diváka působí, a jež vnímá. Problematický se jeví přístup inscenátorů ve dvou případech. Použití záznamu hlasu dítěte/ vypravěče, jehož jazykový projev nese známky stoupavé intonace, záměrné, nepřirozené artikulace či sigmatizmu, vytvářející tak dojem malého čtenáře. V druhém případě nevýrazný projev lovce s celotvářovou maskou. Projev je nevýrazný, tlumený, „huhlavý“.

Myšlení

Inscenace Mauglí, je koncipována jako příběh v příběhu. Divák sleduje dvě dějové linie (příběh chlapce z Moravy vs. Mauglího z džungle), které se v určitých situacích prolínají (např. chlapec trefí dotírajícího šakala míčem). Chlapec/ vypravěč se stává současně účastníkem jednání.

Mladé matce Mesul se ztratí malý chlapec, kterého si vybral za kořist chromý tygr. Dříve, než tygr, ho však naleznou vlci, kteří se rozhodnou chlapce nevydat tygrovy a ponechají si jej ve smečce. Zde se obeznámíme se všemi postavami. Od smečky vlků, Balúa - medvěda učitele, Baghíru - pardála, Tabakí šakala, tygra Šér-Chána. Z toho se nám odvíjí vztahová rovina. Pojící postavou je Mauglí, který je na jedné straně středem celého dění, na straně druhé výchozím bodem. Jednání jednotlivých postav je tak motivováno snahou buď hlavnímu hrdinovi pomoci, nebo naopak způsobit mu zkázu. Charakteristické pro tyto postavy, jakožto personifikovaná zvířata, je vyjádření skrze výrazné, pohybové - taneční kreace. Tento dominující prvek je vhodným, uměleckým vyjádřením i tak problematických pasáží, jako jsou boje, resp. násilí mezi jednotlivými postavami. Zároveň je tento pohyb koncipován jako obřadní vyjádření. Naopak, při pohybu tlupy opic, synchronizované pohyby, vzhledem ke komičnosti a ztřeštěnosti jejich aktérů, připomínají divákům hudební televizní klipové scény.

Inscenace je bohatá na užité divadelní znaky. K těm nejzajímavěji použitým patří „rudý květ“, označení pro oheň, který je demonstrován třepetáním červeného vějíře.

Při analýze inscenace bychom se měli zaměřit na čas. Vnitřní čas děje je v rozsahu dvanácti let. O tomto časovém údaji se dozvídáme z jednání postav, nikoli od vypravěče.

Inscenace Mauglí, jak již bylo řečeno, je určená pro děti od šesti let. Dramaturgicky to znamená předložit příběh, který je pro tuto věkovou skupinu zajímavý, přitažlivý. A spolu s režii ho koncipovat tak, aby odpovídal potřebám věkového adresáta. Formulace klíčových interpretačních myšlenek, z výkladu knihy, je autory předkládáno prostřednictvím vnitřního hlasu džungle, neboli Mauglího. Otázka: „co je to vlk?“, „poradní skála“, nebo „zákony džungle a smečky“. Uvádějí se tak také slova, nebo významy slov, které mají diváka obohatit, nebo se mají uvést v novém kontextu.

V inscenaci se minimálně pracuje s ironií, která by dětem mohla činit problémy. Humor a komediálnost je vytvořena skrze gagy postav, např. šakala, nebo opice, než že by byla vedena verbálně. Vztah mezi jevištěm a hledištěm dodržuje princip uzavřeného divadla.

6.2.2 Dobrodružství malého Vikinga

Záznam inscenace byla pořizena 7. 3. 2009, Příloha 2 Inscenace Dobrodružství malého Vikinga, fotografie Michaela Budíková

Režie: Ondřej Elbel

Dramaturgie ³³

Scéna, kostýmy a masky: Zuzana Přidalová

Hudba: skupina Čanky show

Premiéra: 22. 11. 2008

³³ Údaj neznámý

Program Divadla Polárka píše o inscenaci: „Malý chlapec, syn vikingského náčelníka, je často terčem ústrků a posměšků, protože na první pohled, se může zdát, není tak velký, silný, odvážný a statečný, jako ostatní příslušníci jeho kmene. Už na ten druhý pohled ale zjistíme, že síla není vždy to nejdůležitější a že vítězit se dá i pomocí rozumu a důvtipu. Inscenace, která slibuje spoustu napětí, však nebude pojednávat pouze o dobrodružství a odvaze, jak by se na první pohled mohlo zdát. Stejnou měrou je naplněná i laskavým humorem, vtipem, veselostí, nadsázkou a lehkou ironií. Malý Viking má sice často nahnáno a rozhodně to není žádný hromotluk, disponuje však chytrostí a nezkaží žádnou legraci. Umí účelně používat svůj rozum a to je často pádnější argument než svaly či zbraně. Díky jeho schopnostem tak Vikingové uniknou ze všech nástrah a pastí a v pořádku se vrátí domů z výpravy do daleké a neznámé země Mávinků“.³⁴

Analýza inscenace na základě zvolených kategorií

Vnímání

Inscenace, Dobrodružství malého Vikinga, poutá svým prostorem, který je koncipován jako trojúhelník. Výchozím místem je Flake, domovská vesnice, ze které vyrazí každé jaro Vikingové na cesty. Z Flake plují na západ, aby se dostali do země Mávinků a odtamtud přes Upsarik nazpět, jako hrdinové do Flake. Scéna je řešena velmi jednoduše, využívá pouze modro - bílou plachtu pastelových barev, která je umístěna na zemi. Ta má ovšem pouze ilustrační charakter a nikterak se s ní nepracuje. Zcela jinak je tomu s vysokým válcovitým tělesem, které ve znaku plní funkci stromu, stěžně (v případě plavby) či totemu. Obojí jsou společně po celou dobu inscenace na stejném místě.

Rekvizity, užití v inscenaci, jsou nositeli určitých atributů postav. Velký štít náleží velkému Vikingu, malý štít, malému. Velký Viking

³⁴ In <http://www.divadlopolarka.cz/viking-vik.php>; cit. 25. 3. 2011

má velké rohy, malý má růžky. Jinou vlastností může být společenská hierarchizace – demonstrována opět velikostí (stejně použitá kvalita rekvizity, má jiný význam), velké kladivo náleží náčelníku.

Použití barev v inscenaci směřuje k pestrobarevné rozmanitosti. Od tlumených úborů (Gorde, Snore), k sytým lemům (Ture), až k pestré košili (Vicke). Největší rozpor, a to nejen při použití barev, v sobě skrývá postava Hezouna Zlatovlase. Jako jediný má jednolitý úbor, blízký čamaře. Použití červené barvy, dlouhých blond vlasů a permanentní potřeby vůně fialek, vytrhávají postavu ze zakotvené, obecné představy Vikinga. Paradoxně je tak prezentován jako zlý, nebo špatný ten, který si jediný čistí zuby a vyžaduje vyholené podpaží. Atributy, na kterých Hezoun Světlovlas stojí, se tak rozcházejí se současným trendem a aktuálními společensko-hygienickými normami. Ty, jsou z hlediska kladných hrdinů, se kterými se divák identifikuje, odmítány. Celková barevnost tvoří optimistické a pozitivní naladění, barvy jsou přitažlivé, nikoli podbízivé.

Na rozdíl od jiných inscenací Divadla Polárky, napříč celým repertoárním spektrem, je zajímavé, že se v inscenaci Dobrodružství malého Vikinga, nezpívá a netančí. Je to malý odklon od hudební tendenčnosti, které se jinak systematicky věnují. Vysvětlení bychom mohli hledat především v pozici režie, kde se místo Hany Mikoláškové, objevuje Ondřej Elbl. V hlasovém projevu herců se projevuje zkušenost a profesionalita.

Myšlení

Téma v inscenaci Dobrodružství malého Vikinga, se zaobírá individualitou jedince ve společnosti. Zatímco dospělí jedinci vládnu především silou, malý Vicke disponuje rozumem, chytrostí a rozvahou, což je zúročeno v nastolených problémových situacích.

Ústřední postavou je malý Vicke a skupinka Vikingů z rodného Flake. Vicke tak představuje jedinou postavu dítěte v příběhu, ostatní jsou k němu vázáni rodovou příslušností.

Komunikace

Po cestě, která trvá měsíc, vynalezne Vicke sextant, o němž se mluví pouze jako o „přístroji“, díky němuž plujeme rovně“. Informativní rovina je redukována na sdělení bez vysvětlení, které je tak přenecháno na rodiče či učitele. Těchto potenciálně problematických pojmů je více. Jmenujme třeba primitiv, kuriozity a interní konference. Způsob vysvětlení těchto pojmů není explicitně řečen, ale je zprostředkován skrze jednání.

Humor provází celou inscenaci. Komické repliky a teatrální gesta postav zvýrazňují jejich charakteristiky – hloupost, žvanivost, chvástavost, aj.

Z hlediska vztahu jeviště a hlediště můžeme opět hovořit o užitém principu uzavřeného divadla.

ZÁVĚR

Divadlo pro děti v současnosti patří k svébytným divadelním druhům, které mají své stálé publikum.

V bakalářské diplomové práci Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka, jsem shrnul psychologické poznatky o dětském diváku mladšího školního věku, které se pro mě staly východiskem při formulaci výzkumných kategorií, na jejichž základě byly analyzovány vybrané inscenace Divadla Polárka.

Na podkladě této analýzy jsem dospěl k závěru, že tvůrci v Divadle Polárka vytvářejí inscenace, odpovídající psychologickým poznatkům o dítěti mladšího školního věku. Výsledný tvar tak adekvátně koresponduje s potřebami diváka, pro nějž je určen. Tomu jsou podřízeny i divadelní prostředky, které byly v analyzovaných inscenacích užity. Můžeme tak říci, že Divadlo Polárka splňuje potřeby, které vyvstávají z vývojové psychologie dítěte mladšího školního věku, a promítá je do svébytné umělecké tvorby pro děti.

Přesto nelze na celou problematiku nahlížet v takto úzce vymezeném okruhu. Neexistuje závazná norma, která by říkala, co od divadla pro děti požadovat a jaké na něho klást nároky. Přesto v zájmu stojí společný jmenovatel a tím je divák – dítě, jeho divadelní zážitek.

LITERATURA A INFORMAČNÍ PRAMENY

Publikace

CISOVSKÁ, H, et al. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava : PdF OU v Ostravě, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-897-0.

HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

JANOVSKÝ, J. *Velké divadlo pro malé diváky : Sborník k 25. výročí práce československého divadla pro děti a mládež*. Praha : Divadelní ústav, 1961. 178 s.

KOLÁR, E; KRYŠTOFEK, O. *O velké divadlo pro malé diváky : Sborník z ostravské konference o divadle pro děti a mládež*. Praha : Orbis, 1958. 114 s.

MARKOVÁ, J., NOVOTNÁ, A. *Divadlo nás baví*. Praha : Práh, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7252-237-8

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MLEJNEK, J. *Děti v divadle*. Ostrava : KKS Hradec Králové, 1986. 156 s.

MLEJNEK, J. *Klaun Strakapoun hraje dětem : Odkaz d 41, divadla dětí a mládeže*. Praha : ARTAMA, 2007. 83 s. ISBN 978-80-903901-1-9.

NOVOTNÁ, A. *Opera nás baví*. Praha : Práh, 2006. 155 s. ISBN 80-7252-121-7.

RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha : DDD, 2006. 131 s. ISBN 978-80-90-2975-6-0.

RICHTER, L. *Co je co v pohádce : Pohádkové reálie*. Praha : DDD, 2004. 54 s. ISBN 80-902975-3-6.

RICHTER, L. *Od pohádky... ..k pohádce : Od literatury k divadlu*. Praha : DDD, 2004. 95 s. ISBN 80-902975-4-4.

RICHTER, L. *Pohádka a divadlo*. Praha : DDD, 2004. 96 s. ISBN 80-902975-2-8.

RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. 1. Praha : DDD, 2008. 208 s. ISBN 978-80-902975-8-6.

URBANOVÁ, A. *Dramatika pro děti, VII. díl Zpět k dramatikovi : (o tom proč hrát pro děti klasiky, které a jak)*. Praha : ARTAMA, 1994. 37 s. ISBN 80-7068-081-4.

URBANOVÁ, A. *Mýtus divadla pro děti*. Praha : ARTAMA, 1993. 64 s. ISBN 80-7068-063-6.

VELTRUBSKÁ, I. *Divadlo očima dětí*. Praha : ARTAMA, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4.

Periodika

ZÁVODSKÝ, V. Brněnská Polárka chce nejen dětem zářit pro radost : 1. část. *Loutkář*. 2001, 3, s. 124 - 127. ISSN 1211-4065.

ZÁVODSKÝ, V. Brněnská Polárka chce nejen dětem zářit pro radost : 2. část. *Loutkář*. 2001, 4, s. 165 – 167. ISSN 1211-4065.

Elektronické zdroje

Elektronické knihy

CIK - NIPOS. *Základní statistické údaje o kultuře v České Republice 2009o : Umění, divadla, hudební soubory, výstavní činnost a festivaly* [online]. Praha : NIPOS, 2009, 94 [cit. 2011-04-11]. Dostupné z WWW:<http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2009/03/Statistika_2009_2dil_final_101102.pdf>. ISBN 978-80-7068-247-0.

Webové stránky

Divadlopolararka.cz [online]. c2011 [cit. 2011-05-02]. Divadlo Polárka. Dostupné z WWW: <<http://www.divadlopolararka.cz/>>.

Divadlo.cz [online]. c2011 [cit. 2011-05-02]. Informační portál českého divadla. Dostupné z WWW: <<http://www.divadlo.cz/>>.

Audiovizuální záznam

Mauglí (Divadlo Polárka, 2007)

Dobrodružství malého Vikinga (Divadlo Polárka, 2009)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Inscenace Mauglí, fotografie Jiří P. Kříž



Příloha 2 Inscenace Dobrodružství malého Vikinga, fotografie
Michaela Budíková



ABSTRAKT

Bakalářská diplomová práce *Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka*, vymezuje, na základě současných poznatků vývojové psychologie a divadelních teorií, pojem dětského diváka mladšího školního věku. Na základě analýzy vybraných audiovizuálních záznamů inscenací Divadla Polárka, prozkoumává dramaturgický a inscenační přístup tvůrců inscenací k této věkové skupině diváka. Závěr práce se zabývá reflexí použitých výrazových prostředků, vzhledem ke specifičnosti dětského diváka mladšího školního věku.

ABSTRACT

Bachelor thesis "Specifics of child viewer in context of Polarka theater" defines the notion of school age child viewer on the basis of contemporary knowledge of evolution psychology and theater theories. Based on analysis of chosen audiovisual records from Polarka theater plays, it researches dramaturgic and staging approach to this age group. Conclusion of the work aims to reflect expressive means used taking into account specifics of school age child viewer.