

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

katedra pedagogiky

obor Učitelství pedagogiky, prezenční studium

Diplomová práce

Klára Malá

VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

The history of education of drama teachers

Praha, 2014

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mě podporovali a věnovali mi svůj čas.

Děkuji vedoucímu práce doc. J. Valentovi za ochotu a podnětné připomínky.

Děkuji doc. J. Provazníkovi za poskytnutí mnoha materiálů a připomínky k práci.

Děkuji Mgr. J. Hulákovi za umožnění studia materiálů v archivu ARTAMy.

Velký dík patří mému manželovi a rodině za trpělivost a neúnavnou podporu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Berouně dne 5. 5. 2014

Klára Malá

Anotace

Vývoj vzdělávání učitelů dramatické výchovy

Práce mapuje vývoj oboru dramatické výchovy, související změny ve školství a konkrétní podoby a možnosti vzdělávání učitelů dramatické výchovy. Podrobněji se zaměřuje na období od 60. let 20. století (počátky ustanovování oboru) do konce let devadesátých (změny spojené se zřízením vysokoškolského studia dramatické výchovy). Vývoj je členěn do šesti období podle významných změn ve vývoji vzdělávání učitelů dramatické výchovy. Práce sleduje proměny systému vzdělávání učitelů dramatické výchovy, popisuje vzdělávací kurzy a semináře (jejich cíle, obsah, formu, metody, apod.), nastiňuje možnosti vzdělávání učitelů dramatické výchovy v současnosti.

The history of education of drama teachers

The thesis charts development of drama education, related changes in education system, specific forms and possibilities of drama teachers education. It focuses more detailed on the period from the 60th of the 20th century (the beginning of constitution the field of drama education) to the end of the nineties (changes related with the establishment of drama education at universities). The development is divided into six periods by significant changes in the development of drama teachers education. The thesis follows drama teachers' education system transformations, describes education courses and seminars (their aims, contents, forms, methods, etc.), outlines the possibilities of education of drama teachers today.

Obsah

<i>Seznam zkratek</i>	6
<i>Úvod</i>	8
<i>Vývoj vzdělávání učitelů dramatické výchovy</i>	10
1. Prehistorie	10
1.a Historický kontext a vývoj školství	10
1.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	16
1.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	19
2. Počátky konstituování dramatické výchovy (1964 – 1973)	20
2.a Historický kontext a vývoj školství	20
2.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	21
2.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	31
3. Období budování systému dramatické výchovy (1973 – 1979)	39
3.a Historický kontext a vývoj školství	39
3.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	41
3.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	48
4. Upeňování oboru a rozvoj dalšího vzdělávání (1979 – 1990)	55
4.a Historický kontext a vývoj školství	55
4.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	60
4.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	71
5. Proměny oboru v 90. letech a ustanovování vysokoškolského vzdělávání (1990 – 2000)	89
5.a Historický kontext a vývoj školství	89
5.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	93
5.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	104
6. Současná situace	136
6.a Historický kontext a vývoj školství	136
6.b Vývoj oboru dramatické výchovy.....	139
6.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy	145
<i>Závěry</i>	<i>153</i>
<i>Seznam použité literatury</i>	<i>158</i>

Seznam zkratk

DaM - děti a mládež

DAMU - Divadelní fakulta Akademie múzických umění

DDL - Dětské divadelní léto

DDM - dům dětí a mládeže

DPM - dům pionýrů a mládeže

KDPM - krajský dům pionýrů a mládeže

ÚDPM - ústřední dům pionýrů a mládeže

DS - Dětská scéna

DV - dramatická výchova

FF - filosofická fakulta

JAMU - Janáčkova akademie múzických umění

KDL - Kaplické divadelní léto

KKS - krajské kulturní středisko

KVD - Katedra výchovné dramatiky

LDO LŠU - literárně dramatický obor lidové školy umění

LCH - Loutkářská Chrudim

LK - lidová konzervatoř

MŠ - mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MU - Masarykova Univerzita

OKS - okresní kulturní středisko

PedF - pedagogická fakulta

PedF UK - Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RVP - rámcový vzdělávací program

PV - pro předškolní vzdělávání

ZV - pro základní vzdělávání

GV - pro gymnaziální vzdělávání

SOV - pro střední odborné vzdělávání

ZUV - pro základní umělecké vzdělávání

SDV - středisko dramatické výchovy

SPgŠ - střední pedagogická škola

STD - Sdružení pro tvořivou dramaturgii

ŠVP - školní vzdělávací program

ÚDLUT - Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti

ÚKVČ - Ústav pro kulturně výchovnou činnost

ÚPS - Ústřední poradní sbor

ÚÚVPP - Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků

VŠ – vysoká škola

VÚP - Výzkumný ústav pedagogický

ZDŠ - základní devítiletá škola

ZŠ - základní škola

ZUČ - zájmová umělecká činnost

ZUŠ - základní umělecká škola

Úvod

„Návraty mají smysl jen tehdy, ukazují-li cestu dál.“¹

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma zabývající se historií a vývojem možností vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás. K volbě mě vedl především zájem o problematiku vzdělávání učitelů a touha hlouběji proniknout do vývoje oboru dramatické výchovy. Jsem přesvědčena, že pohled do historie může pomoci lépe pochopit současný stav a může přinést mnohé inspirace.

Ve své práci se věnuji vývoji oboru dramatické výchovy, související změny ve školství u nás i na konkrétní podoby a možnosti vzdělávání, které učitelé dramatické výchovy v průběhu vývoje oboru mají. Podrobněji se zaměřuji zejména na období od 60. let 20. století, kdy se obor začíná konstituovat a pronikají k nám vlivy ze zahraničí, do období let devadesátých, kdy přicházejí nejvýraznější změny v možnostech vzdělávání – především zřízení vysokoškolského studia dramatické výchovy.

Vývoj je členěn do šesti období. Významnými dělítky vývoje pro mě byly následující události: 1964 – začíná vycházet první odborné periodikum *Divadelní výchova*, 1973 – koná se oborový aktiv pracovníků dětského divadla, který dal podnět vzniku národních přehlídek v Kaplici (1974), 1979 – po vzoru solenického kurzu (1977-79) se uskutečňují první dlouhodobější kurzy dramatické výchovy (lidové konzervatoře) pro učitele z praxe, 1990 – výzva „Vystupme z ilegality“, vzniká programový dokument „Schola ludus“, je založeno Sdružení pro tvořivou dramaturgii a poprvé vychází odborné periodikum *Tvořivá dramaturgie*, ustanovuje se magisterské studium dramatické výchovy na DAMU.

Cílem mé práce je zmapovat historii vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás, nastínit možnosti vzdělávání v současnosti, podrobněji popsat vzdělávací kurzy pro učitele dramatické výchovy (jejich cíle, obsah, formu, metody, apod.), jak se proměňovala jejich témata, srovnat vývoj systému vzdělávání učitelů dramatické výchovy (jakými změnami procházel, jak se měnila struktura apod.), hledat, které zahraniční vlivy měly podíl na proměnách oboru a vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás.

¹ PERNICA, Alexej. Prověřování možností. Lidové konzervatoře pro vedoucí dětských dramatických a loutkářských kolektivů. *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86.

Čerpala jsem mimo jiné z periodik zabývajících se dramatickou výchovou (Divadelní výchova, Tvořivá dramatika), anotací a hodnocení vzdělávacích kurzů (uložených v archivu ARTAMy), publikací pojednávajících o historickém vývoji dramatické výchovy (MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy. in *Základy dramatické výchovy*, 1980, PROVAZNÍK, Jaroslav; HOROVÁ, Eva. *20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla*, 1989, PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky*, 2007; PROVAZNÍK, Jaroslav; MACHKOVÁ, Eva (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*, 2012).

Vývoj vzdělávání učitelů dramatické výchovy

1. Prehistorie

1.a Historický kontext a vývoj školství

Principy vzdělávání od reforem Marie Terezie a Josefa II.

Abychom lépe porozuměli změnám ve výchově a vzdělávání na počátku 20. století, pojďme se podívat na principy, na kterých stálo dosavadní školství.

Základy byly položeny ve druhé polovině 18. stol. školskými reformami Marie Terezie. Zásadní význam mělo zavedení všeobecné vzdělávací povinnosti v roce 1774 (a později povinné školní docházky 1869), která umožnila rozšíření základů vzdělání mezi široké vrstvy obyvatelstva. Přestože bychom mohli z dnešního pohledu tehdejšímu školství mnoho vytknout, přinesly reformy Marie Terezie a Josefa II. významné zvýšení kvality dosud existujícího školství.

Proměny školství 19. století

Změny v průběhu 19. století jsou charakteristické měnicím se postavením církve ve vzdělávání (ubývá jejího vlivu, jejím úkolem je hlavně zajišťovat výuku náboženství, vznikají nové nekonfesijní školy) a posílením postavení národních jazyků, které se postupně stávají jazyky vyučovacími (objevuje se v ústavě z roku 1867). Významným z hlediska školství je tzv. **Hasnerův školský zákon** (1869). Dosavadní školy hlavní, normální a triviální se podle něj nově mění na školy obecné a měšťanské. Bezpochyby zásadním krokem je zavedení *povinné osmileté školní docházky* (ze které byly však později povolovány úlevy) a rozšíření obsahu vzdělání, čímž došlo ke zvýšení úrovně obecného vzdělání. Větší pozornost je také věnována učitelům a jeho přípravě. Dosavadní krátkodobé kurzy „*preparandy*“ jsou nahrazeny nově vznikajícími *učitelskými ústavami* (4leté vzdělání, na úrovni středních škol). Zákon se zabývá i formami dalšího vzdělávání učitelů a sociálním a ekonomickým zabezpečením učitele. Dále je zavedena možnost zřizovat při univerzitách pedagogické semináře pro učitele středních škol. Školství druhé poloviny 19. století je charakteristické především jeho sekularizací (zesvětštěním) a etatizací (zestátněním).

Změny pojetí vzdělávání na počátku 20. století

Zásadní změny v pojetí výchovy a vzdělávání přinesly světové reformní směry na počátku 20. století. Do tehdejšího školství, ovlivněného ve velkém míře pojetím herbartismu, vnesly znovu úvahy o smyslu školy a výchovy. Prosazovaly demokratické zásady ve vzdělávání (stejně vzdělávací šance všem, bezplatné vzdělání, světské školství, zřizování škol státem, apod.), navazovaly na myšlenky Komenského, Rousseaua a dalších, zásadně měnily pohled na postavení učitele a žáka ve vzdělávacím procesu.

U nás se reformními pedagogickými směry nechali inspirovat především představitelé tzv. *Pokusných škol*², které vznikaly ve 20. letech 20. stol. Cílem těchto škol bylo ověření zásad světové reformní pedagogiky v praxi. „Přestože zakladatelé přinesli ‚svým pokusům‘ nemalé oběti, nebyly tyto školy dobovou kritikou většinou příznivě hodnoceny, protože, podle názoru posuzovatelů, měly malý význam pro celkovou reformu československého školství.“³

Příhodovská reforma

Součástí reformních snah na počátku 20. století bylo také úsilí o zavedení jednotné školy, jehož významným představitelem byl pedagog V. Příhoda. Usiloval jak o vnější reformu (systém jednotné vnitřně diferencované školy), tak o vnitřní reformu školy (diferenciace, organizační opatření ve vyučování, nové vyučovací zásady, metody a způsoby hodnocení). Přes mnohaleté úsilí o sjednocení školy, doprovázené pokusy o ověření tohoto modelu, nebyla „Příhodovská reforma“ nakonec realizována. „Zdá se, že příčinou neúspěchu reformy nebyla válka, jak se často v literatuře uvádí, ale předsudky, ev. nezralost situace na straně jedné a taktické chyby na straně druhé.“⁴

Školství po roce 1945

Po druhé světové válce stálo československé školství před rozhodnutím, zda obnovit předválečné školství v původní podobě, anebo projít zásadní přeměnou na systém jednotné školy. Politické spory se vedly nejen o to, zda školu reformovat, ale také o podobu jednotné školy - vnitřně diferencované anebo nediferencované.

² Patřili mezi ně učitelé jako např. M. Jareš (Holešovice), R. Nekola (Michle), L. Havránek a F. Krch (Krnsko), M. Disman (Nusle).

³ VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích – Vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s.81.

⁴ Tamtéž, s.83.

Spor o jednotnou školu byl ukončen roku 1948 přijetím *zákona o jednotné škole*. Škola zajišťovala jednotné základní obecné vzdělání žákům ve věku 6-15 let. Model vnitřně diferencované školy se však už jeho zastáncům prosadit nepodařilo. Školskou soustavu tvořily školy mateřské (3-6 let), národní (pětiletý 1.stupeň jednotné školy), střední (čtyřletý 2.stupeň jednotné školy), školy 3. stupně (povinné – základní odborné školy a výběrové – gymnázia a vyšší odborné školy); vznikaly také školy pro mládež vyžadující zvláštní péči (1. a 2. stupeň jednotné školy). Zákon z r. 1948 „odstranil dosavadní dvoukolejnost, na niž upozorňovaly již prvorepublikové pedagogické kapacity, a vytvářel vnitřně provázaný systém, kdy na jednotný základ navazovaly různé typy škol, které umožňovaly, aby se žáci dle svých možností a schopností buď připravili na výkon povolání, nebo na studium na vysoké škole.“⁵ Reformu školy provázely změny v cílech a obsazích vzdělávání (cílem výchova „politicky uvědomělých občanů“), byly vydávány nové učební plány, osnovy a učebnice.

Vývoj v 50. letech

Padesátá léta nepřinesla pro vývoj školství příliš pozitivní změny. Školským zákonem z roku 1953 se zkracovala povinná školní docházka z 9 na 8 let (zkrácením 2.stupně o jeden rok došlo ke zvýšení nároků na žáky v pátém ročníku národní školy).⁶ Systém zahrnoval dva typy škol – všeobecně vzdělávací (osmiletá a jedenáctiletá střední škola) a školy odborné (odborné školy a učiliště). Dále byla státem zřizována mimoškolní výchovná zařízení (družiny mládeže, pionýrské domy, dětské domovy, aj.).

Nedostatky v systému školství reflektovala dvě usnesení („O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství“ z roku 1955 a o rok později „Usnesení o zvýšení úrovně a dalším rozvoji vysokých škol“), která kritizovala výsledky dosavadních reforem (vážné nedostatky v osnovách a učebnicích, neuspokojivá odborná a politická úroveň učitelů, nedokončování povinné školní docházky, sociální složení studentů vysokých škol (VŠ), kvantitativní nárůst VŠ, ale nekvalitní výuka a další) a navrhovala nápravná opatření. Stanovila úkoly jako např. zvyšování vědecké úrovně, rozvoj vědy, rozvoj socialistické výchovy, přesto se do konce 50. let stav školství příliš nezlepšil.

⁵ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR v období 1948 – 1989*. Praha, 2010. Diplomová práce. Filozofická fakulta UK v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Růžena Váňová, Csc., s.26

⁶ V roce 1958 byla povinná školní docházka prodloužena zpět na 9 let.

1.a.1 Vzdělávání učitelů

Základy vzdělávání učitelů 1. a 2. stupně v českých zemích

Počátky vzdělávání učitelů v českých zemích přicházejí se školskou reformou v roce 1774. V návaznosti na zakládání škol normálních, hlavních a triviálních vznikají první instituce pro vzdělávání učitelů – *preparandy*. Jednalo se o 3-4 měsíční kurzy, ve kterých si učitelé měli osvojit základy metod vyučování (tzv. pravá zaháňská metoda). Jejich znalost byla ověřována zkouškami. V roce 1849 byly preparandy prodlouženy na 1 rok (pro učitele triviálních škol) a 2 roky (pro učitele škol hlavních).

Změny v přípravě učitelů přinesl v roce 1869 školský zákon „Hasnerův“. Studium učitelů pro nově zřizované školy obecné a měšťanské se lišilo dle náročnosti těchto škol (zejm. podmínkami přijetí, délkou a obsahem studia). Realizovalo se v *učitelských ústavech*, trvalo čtyři roky, přijímací zkoušky konali uchazeči z předmětů nižší střední školy (vyjma cizích jazyků), obsah studia tvořily učební předměty obecné a měšťanské školy a pedagogika (teorie výchovy, didaktika, dějiny pedagogiky a školní zákonodárství), těžiště spočívalo ve speciálních didaktikách (metodiky předmětů), studium mělo praktický charakter. U učitelských ústavů byly zřizovány cvičné školy pro hospitace a výstupy studentů. Po absolvování studia v učitelském ústavu skládali učitelé zkoušku pro školu obecnou. Pokud chtěl učitel získat kvalifikaci pro školu měšťanskou, musel po dvou letech praxe složit další zkoušku. Hasnerův školský zákon poprvé zavádí *další vzdělávání učitelů* (okresní učitelské konference, speciální kurzy, studium literatury).

Na konci 19.stol. se objevují snahy prosadit možnost studia na vysokých školách také pro učitele obecných a měšťanských škol (v té době existovalo na univerzitách studium pouze pro středoškolské učitele). Zasazovali se o něj někteří naši významní pedagogové, jako např. G. A. Lindner nebo O. Chlup. V období první republiky se snaha prosadit vysokoškolské vzdělání učitelů politicky střetává s nesouhlasem ze strany univerzit a středoškolských učitelů. V té době vzniká *Škola vysokých studií pedagogických a Soukromé pedagogické fakulty*, které však nejsou uznávané státem.

Tradice vzdělávání středoškolských učitelů

Poněkud odlišná je situace v přípravě učitelů středních škol. Ti jsou tradičně vzděláváni na univerzitách (filosofická a přírodovědecká fakulta, techniky). Na vysokých školách však převažuje studium aprobačních předmětů a chybí praxe během studia. V roce

1856 se *definitivním zkušebním řádem* mění povaha studia. Těžištěm jsou sice stále aprobační předměty, student však musí absolvovat univerzitní základ,⁷ jehož součástí je i pedagogika a psychologie. Studium je ukončeno státní zkouškou, po které nastupuje učitel na zkušební rok praxe.

Od roku 1882 je na české univerzitě realizován *pedagogický seminář*, v jehož vedení se objevují významní čeští pedagogové - G. A. Lindner, J. Durdík, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup, V. Příhoda, J. Hendrich.

S reformou středního školství roku 1911 přichází zvýšené nároky na počet kvalifikovaných učitelů. Studium na univerzitě je prodlouženo na čtyři roky, nabízí více aprobací, přináší nové pojetí státní zkoušky, vymezuje obsah univerzitního základu a pedagogiky. Náročnější státní zkoušky, větší požadavky na univerzitní základ a více povinností pro studenty přinesl nový zkušební řád v roce 1930.

Příprava středoškolských učitelů měla sice jistou výhodu v tradici vzdělávání na univerzitách, avšak i tam se objevovaly zásadní nedostatky. Přestože součástí přípravy učitelů středních škol byla pedagogika, výuka na univerzitě probíhala převážně formou přednášek, vědecky zaměřených, které byly studentům spíše jen inspirací. Zkušebnímu roku praxe po studiu nepředcházela praktická příprava a učitel neměl možnost reflexe své praxe vzhledem k teorii.

Vzdělávání učitelů po druhé světové válce

„Po 2. světové válce nastává v učitelském vzdělání mnoho změn. V období 1945-1989 došlo k pěti zásadním reformám (...), jimiž se měnily stupeň přípravy (vysokoškolský, středoškolský), vzájemný poměr vzdělávání učitelů základních a středních škol, poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky, organizace a délka studia, studijní obory, instituce.“⁸

Prvním významným krokem bylo v roce 1946 *zřízení pedagogických fakult*. Úkolem fakult bylo zajišťovat vysokoškolské studium pro učitele národních škol (obecných a měšťanských), pro učitelky mateřských škol a pro některé profesory středních škol (jen obory, které nebylo možné studovat na filosofických a přírodovědeckých fakultách). Dále měly pedagogické fakulty (PedF) poskytovat zázemí pro výuku pedagogických věd a pomocných

⁷ Povinnost absolvovat univerzitní základ byla dříve zrušena roku 1849 tzv. provizorním zákonem.

⁸ VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 40.

oborů pro studenty z jiných fakult. Začlenění pedagogických fakult do univerzitního světa bylo obtížné zejména proto, že vznikly politickým ustanovením „shora“, které nebylo s univerzitami konzultováno. Velkou poptávkou po studiu na PedF přineslo zavedení dálkového studia (v roce 1950), které však kvůli nedostatku kvalitních učitelů způsobilo snižování úrovně studia. Pedagogické fakulty byly následně roku 1953 zrušeny a vzdělání středoškolských profesorů se přesunulo z univerzity na *vysoké školy pedagogické*. Pro vzdělání učitelů MŠ (mateřských škol) a 1.stupně (OSŠ a JŠŠ) byly zřízeny *pedagogické školy* (místo pedagogických gymnázií), pro učitele 2. stupně vyšší *pedagogické školy*.

Tyto čtyři typy škol však fungovaly jen do roku 1959, kdy bylo vzdělání středoškolských učitelů vráceno zpět na univerzity. Byly zrušeny všechny dosavadní typy pedagogických škol a místo nich zřízeny *pedagogické instituty*, určené pro přípravu učitelů 1. a 2. stupně základního všeobecného vzdělání. „Kromě přípravy budoucích učitelů měly pedagogické instituty jako vysoké školy i úkoly vědecké a to především vyvíjet vědeckou činnost ve všech vědeckých disciplínách, zejména v oboru pedagogiky, psychologie a metodik předmětu a mimoškolní výchovy.“⁹

Shrnutí vývoje do konce 50. let 20. stol.

Pro oblast vzdělávání učitelů dramatické výchovy má význam už to, že se od konce 18. stol. vůbec začíná přikládat význam vzdělání učitelů obecně, řeší se jeho koncepce (co potřebuje pro pedagogickou práci znát, jak je možné se na práci s dětmi připravit). V 19. století se objevuje také otázka dalšího vzdělávání učitelů. Od konce 19. stol. přichází první snahy o zařazení vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol na úroveň vysokých škol (pokusy o zakládání soukromých pedagogických škol).

Na počátku 20. století se objevuje s reformními směry snaha o významnou proměnu vzdělávání – především jeho demokratizaci, změnu pojetí vztahu učitele a žáka. Principy reformních směrů se u nás snaží uplatňovat učitelé pokusných škol (pro rozvoj oboru dramatické výchovy má význam zejména práce M. Dismana).

V 50. letech je významným krokem založení pedagogických fakult, na kterých mohlo být (ještě o mnoho let později) ukotveno vzdělávání učitelů dramatické výchovy pro 1. stupeň základní školy a školy mateřské. V tomto období jsou také zřizovány domy pionýrů a mládeže, při kterých často fungovaly divadelní zájmové kroužky a soubory.

⁹ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 46-47.

1.b Vývoj oboru dramatické výchovy

Školské divadlo

Metody výuky, založené na divadelních principech nalezneme už ve středověku (využívaly se při výuce latiny jako ilustrace četby antických autorů pantomimou). Významněji začaly pronikat do školství v českých zemích především díky rozvoji *školského divadla*. Školské divadlo u nás je inspirováno především německými školami (vliv Luthera), ze kterých se během rekatolizace šířilo na školy utrakvistické. Na ně pak navazuje jezuitské a piaristické školské divadlo první poloviny 18. století. Zpracovává většinou antické texty, později vytváří vlastní repertoár. Dodržuje přesná pravidla pro zpracování textů i jejich interpretaci. Jednou z jeho funkcí je rekatolizace a upevnění absolutismu, proto je silně podporováno dvorem a šlechtou. Charakteristický je pro něj deklamační projev, vždy obsahuje ponaučení, je založeno na verbalismu.¹⁰

Významným představitelem školského divadla je J. A. Komenský, který roku 1635 prosadil uplatňování této metody v bratrských školách, ve kterých působil (v Lešně, později v Blatném Potoce). První inscenaci s žáky uvádí v roce 1640. Komenský jako první odlišuje divadlo (jako umělecký druh) od školní hry (pedagogického prostředku). Školské divadlo se od dramatického příběhu přesouvá ke scénickému dialogu, který může být prostředkem vyučování jakékoli látce. Školským hrám chybí akce, jednání i charakterizace postav. „Nevedou k jednání postav na jevišti, ale k ukazování věcí a jevů.“¹¹ Používají tak formu divadla pro cíle nesouvisející s divadlem a uměním. Hlavními úkoly školského divadla jsou: praktické cvičení v latině, získání antického pohledu na svět, výchova k mravnosti, cvičení paměti, zdokonalení ve vystupování a získání sebejistoty ve styku s lidmi. Je pokusem o zefektivnění tehdejší výuky.

Ve druhé polovině 18. století upadá význam školského divadla a ztrácí podporu státu. Nejprve je roku 1764 vydán zákaz veřejného vystupování, o pět let později jsou školská představení zakázána úplně.¹² Tím byla u nás tradice školského divadla přerušena a „školství se od tohoto okamžiku zcela vzdalo dramatické hry i divadla jako prostředků užívaných s určitými přesně vymezenými výchovnými a vzdělávacími intencemi a organicky zapojených do vzdělávacího programu povinného pro všechny žáky určitých tříd nebo stupňů a typů

¹⁰ Více o jezuitském divadle in PLEŠEK, Martin. Jezuitské divadlo v Čechách. Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách. *Tvořivá dramatika*, 2003, č. 3, s. 1-25.

¹¹ MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy. In: MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 14.

¹² V roce 1773 je pak zrušen jezuitský řád.

škol.“¹³ Dramatické činnosti se tak na dlouhou dobu přesouvají pouze do oblasti mimoškolní a mimotřídní zájmové činnosti.

Proměny školství na počátku 20. století

Reformy školství v 18. a 19. století přinesly našemu školství pozitivní změny (především zavedení povinné školní docházky v roce 1869), zároveň ale vnesly do vyučovacího procesu přílišnou „racionální utilitárnost“¹⁴. Základní vzdělání, určené nižším vrstvám, se orientovalo spíše na praktické dovednosti, nedávalo prostor rozvoji uměleckému. E. Machková k dalšímu vývoji dodává: „S tímto dvojsečným dědictvím jsme vstoupili do století dvacátého (...) tedy do ‚století dítěte‘, jak bývá v pedagogice nazýváno, neboť v celém kulturním světě přineslo podstatnou změnu: přestalo dítě považovat za přechodné stadium méněcennosti, kterou je potřeba překonat co nejrychleji a nejdůkladněji a nahradit ji dospělou dokonalostí: na učitele přestalo hledět jako na toho, kdo z titulu své dospělosti a funkce ‚to ví líp‘.“¹⁵

Principy reformní pedagogiky a principy dramatické výchovy

Počátek 20. století přinesl rozvoj pedagogických reformních hnutí ve světě. V mnohém jsou principy těchto reformních směrů blízké principům dramatické výchovy. Především staví dítě do centra pozornosti „ne už jako objekt, ale jako subjekt výchovy a vzdělání“¹⁶ (princip pedocentrismu). Pojetí dítěte jako individuality tak „vyvolává potřebu zahrnout do výchovy a vzdělání nejen hotové produkty (...) ale také procesy, činnosti, tvořivost jedince.“¹⁷ Odtud plynou další podstatné rysy reformních směrů – princip činnostního učení a učení se zkušeností. „Reformní pedagogika proto zdůrazňuje vedle dosud preferované složky racionální i složku emocionální, umění vedle vědy, konkrétní sociální dovednosti konkrétního člověka vedle obecného kodexu morálky.“¹⁸ Reformním směrům je společná kritika encyklopedismu a jednostranného zdůrazňování verbálního učení; usilují o „hledání cest praktického osvojování poznatků v situačních vazbách, skrze praxi (...)“¹⁹ Za jeden z nejdůležitějších principů je považován dobrý vztah učitele k žákovi, dále je kladen důraz na „spontaneitu, subjektivní zážitek, zkušenost, rozvíjení smyslů, experimentaci,

¹³ MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 14.

¹⁴ Podle MACHKOVÁ, Eva. Výchovná dramatika na DAMU. In: *Acta academica '93: bulletin pro teoretickou a vědeckou činnost AMU*. Praha: Akademie múzických umění, 1996, s. 48.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy : zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007, s. 12.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Tamtéž.

expresivnost, sebekázeň, tvoření, spolupráci a spoluúčasť dětí na společenském životě, odpovědnost za svůj život, výchovu k demokracii, občanství, svobodě, toleranci, samostatnosti.²⁰

Dramatická hra se mohla stát jedním z prostředků výchovy, postavené na výše zmíněných principech, neboť jejím základem je dramatická situace (dochází v ní ke vzájemnému působení osob skrze jednání), dítě v ní vystupuje jako aktivní subjekt a učí se skrze činnost a vlastní zkušenost. Kromě principů, které má dramatická výchova společné s reformní pedagogikou (1. princip učení zkušeností, 2. princip uspořádání učiva do celků v přirozených souvislostech, 3. princip partnerství a spolupráce učitele a žáka, který je aktivním spolutvůrcem svého růstu, 4. princip tvořivosti, 5. princip výchovy celého člověka)²¹, je jejím specifickým principem *jednání člověka ve vztahu k druhým lidem*. Dramatická výchova tak může být nástrojem k naplňování cílů, které reformní hnutí prosazují.

Současně s působením reformních směrů vzniká v polovině 20.let dvacátého století v USA hnutí tvořivé dramatiky. Jeho zakladatelkou byla Winifred Wardová, která působila v USA na Univerzitě v Evanstonu. Její kniha „Playmaking with children“ později ovlivnila mnohé učitele dramatu.

Reformní pedagogika u nás

Vliv světových pedagogických reformních hnutí začal v prvních desetiletích 20. století pronikat i do našeho školství, zejména v podobě pokusných škol. Ty vznikaly díky práci několika málo aktivních pedagogů. Pro rozvoj dramatické výchovy je významná především pokusná škola v Nuslích, na které působil Miloslav Disman.

Disman, prostřednictvím své práce na pokusné škole a jeho dalšího působení v dětském rozhlasovém souboru položil základy metodiky dramatické výchovy u nás. Později shrnul své zkušenosti v publikaci „Receptář dramatické výchovy“ (1976), která se jako první pokouší vytvořit ucelený systém metod dramatickových práce s dětmi. Kniha nejenže nabízí velké množství cvičení a her pro práci s dětmi, věnuje se také postupu a principům práce na inscenaci s dětským divadelním souborem.

Situace po druhé světové válce a osobnosti dramatické výchovy v 50. letech

Po druhé světové válce, zejména v průběhu let padesátých se začínají utvářet podmínky pro rozvoj oboru dramatické výchovy. Vznikají domy pionýrů a mládeže (DPM),

²⁰ Podle MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy...*, s. 12.

²¹ Podle MACHKOVÁ, Eva. *Výchovná dramatika na DAMU*, s. 49.

v rámci nichž jsou zřizovány i dětské divadelní, recitační a loutkářské soubory. Jsou pořádány Soutěže tvořivosti a mládeže; některé dětské a mládežnické divadelní soubory vystupují i na přehlídkách Šrámkův Písek. Dětské divadlo 50. let však, jak uvádí E. Machková, „setrvalo u nápodoby divadla dospělých, i jeho dramaturgie byla odvozena od dobové podoby české dramatiky, jejíž nedostatky jen ještě zvýrazňovala a prodlužovala jejich životnost.“²²

Přesto lze už ve druhé polovině 50. let zachytit „signály naznačující, že divadlo s dětmi může vypadat jinak než neživotná kopie dospělého realistického, přesněji pseudorealistického divadla.“²³ Příkladem je působení několika osobností vymykajících se tehdejší převažující podobě dětského divadla a způsobu práce s dětmi. Patří mezi výše zmiňovaný Miloslav Disman (a jeho dětský rozhlasový sbor), Josef Mlejnek (vysokomýtský soubor), Hana Budínská (vedla loutkářské kroužky a soubory Ústředního domu pionýrů a mládeže – ÚDPM – v Praze na Vinohradech) a Jindra Delongová (brněnský soubor PIRKO). Díky těmto osobnostem se už na konci padesátých let začíná prosazovat požadavek, aby se dětské divadlo orientovalo na proces tvorby, ne jen produkt, s respektem k přirozeným potřebám dětí. Trvá však ještě dlouhou dobu, než se jej podaří prosadit do praxe práce s dětskými soubory.

1.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy

Otázce vzdělávání učitelů dramatické výchovy se do konce padesátých let nepřikládá větší pozornost. Dramatická výchova existuje prakticky jen jako mimoškolní činnost učitelů, popř. divadelní práce v kroužcích a souborech DPM. Potřeba vzdělávání se začíná řešit až se zakládáním literárně dramatických oborů lidových škol umění od 60. let 20. stol.

Shrnutí období prehistorie dramatické výchovy

Nejvýznamnějšími změnami, které iniciovaly rozvoj oboru v dalších letech bylo rozšiřování principů reformních pedagogických směrů. U nás byla v tomto ohledu zásadní práce M. Dismana a jeho celoživotní úsilí při utváření vlastního systému dramatickovýchovné práce s dětmi a mládeží, který je dodnes inspirativní. Nemůžeme pominout také vliv praxe dalších osobností, které pracovaly s dětmi v 50. letech na poli zájmové činnosti (J. Mlejnek, H. Budínská, J. Delongová) a výrazně ovlivnily rozvoj metodiky dramatické výchovy v dalších letech.

²² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1998, s. 18.

²³ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky : chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2008, s. 10.

2. Počátky konstituování dramatické výchovy (1964 – 1973)

2.a Historický kontext a vývoj školství

Není náhodou, že počátky ustanovování dramatické výchovy jako moderního oboru nacházíme v 60. letech 20. století. Politický vývoj umožňuje větší potenciál rozvoje společnosti ve všech oblastech, školství nevyjímaje.

Školský zákon z roku 1960 a lidové školy umění

Už na počátku šedesátých let se proměňuje školský systém, zejména *školským zákonem z roku 1960*. Tento zákon je z části nápravou opatření z roku 1953 – prodlužuje povinnou školní docházku zpět na 9 let (má být realizována nově na „základních devítiletých školách“ - ZDŠ), znovuzavádí některé zrušené předměty a posiluje opomíjené předměty vyšší hodinovou dotací. Změny přináší i do oblasti středních škol, především zavedením nových typů škol tohoto stupně a zvýšením podílu praxe a pracovního vyučování.

Zákonem jsou také nově zřizovány *lidové školy umění* (LŠU). Většinou se přeměňují z dosavadních hudebních škol, ke kterým se přidává obor výtvarný, taneční a literárně-dramatický (LDO). Zpočátku však těmto školám chybí koncepce a ujasnění si základních problémů (např. požadavky na vzdělání učitelů LDO). Nově vzniklé literárně-dramatické obory LŠU také často bojují s upřednostňováním tradičních oborů (hudebního a výtvarného) na úkor oborů nově vzniklých.

Vývoj školství ve druhé polovině 60. let

Další vývoj ve školství směřuje k větší liberalizaci. Charakteristický je také návrat k tradici našeho školství, který se projevil mimo jiné pokusy o obnovení osmiletých gymnázií. Zákonem o gymnáziích bylo však roku 1968 zavedeno pouze gymnázium čtyřleté.

V oblasti vysokých škol přináší 60. léta mnohé změny. Významnou událostí je *znovuzřízení pedagogických fakult* roku 1964.²⁴ Zákon o vysokých školách (z roku 1966) nově zavádí členění na vysoké školy univerzitního, technického, ekonomického, zemědělského a uměleckého směru. Za zmínku stojí i požadavky „Akčního programu KSČ“ z roku 1968: požadavek autonomní vědy (bez cenzury) a zvyšování kvality školství

²⁴ Pedagogické fakulty byly zrušeny školským zákonem z roku 1953 a byly nahrazeny čtyřmi samostatnými institucemi neuniverzitního typu, podle stupně školy, pro které byl učitel připravován. Pro mateřské školy a 1.-5. ročník národních škol to byly *Pedagogické školy*, pro 6.-8. ročník národních škol *Vyšší pedagogické školy* a pro 9.-11. ročník a pedagogické a odborné školy byly zřizovány *Vysoké školy pedagogické*.

(především vypracováním dlouhodobého rozvoje školské soustavy, novou koncepcí diferenciací podle zájmů a nadání, přijímáním ke studiu všech, kteří pro to mají předpoklady a umožněním vysokoškolských zahraničních studijních stáží).²⁵

Ke konci šedesátých let se mění situace ve školství důsledkem politických událostí srpna roku 1968. Následuje období „normalizace“ společnosti i poměrů ve školství.

2.a.1 Vzdělávání učitelů

Až do roku 1964 je vzdělávání učitelů základních všeobecných škol realizováno mimo univerzity na Pedagogických institutech. Dva roky po vydání školského zákona je sjednocena příprava pro 1. a 2. stupeň základních devítiletých škol (trvá 3 roky + 1 rok praxe ve škole). Rokem 1964 se vrací vzdělání učitelů zpět na pedagogické fakulty, které navazují na systém pedagogických institutů. O několik let později je příprava učitelů ZDŠ prodloužena na 4 roky a poslední rok praxe je zrušen.

Shrnutí vývoje v 60. letech

Vliv na další utváření oboru dramatické výchovy má od roku 1960 zřizování lidových škol umění a prvních literárně-dramatických oborů. Pozitivním krokem je také znovuzřízení pedagogických fakult (1964), které byly od roku 1953 zrušeny.

2.b Vývoj oboru dramatické výchovy

Změny ve vývoji dramatické výchovy v tomto období shrnuje E. Machková v publikaci *Základy dramatické výchovy* takto: „Od šedesátých let se však objevují - nejprve sporadicky, od přelomu šedesátých a sedmdesátých let stále čteněji - zcela nové přístupy k práci s dětmi na jevišti. Uplatňuje se přirozený dětský projev, literární předlohy či scénáře vznikající ve spolupráci se souborem (tedy prvky autorského divadla), užívá se stále více improvizace; někteří pracovníci přejímají dětem přiměřené postupy současného divadla. Těžiště činnosti se v stále větším počtu skupin přesunuje z výsledku - představení - na proces výchovy. Od poloviny šedesátých let se stále více pracovníků z této oblasti stále hlouběji zabývá teoretickými, pedagogickými, estetickými i psychologickými problémy dramatické výchovy.“²⁶

Pojďme se nyní blíže podívat na to, které konkrétní události vývoj ovlivnily.

²⁵ Viz. Akční program KSČ ze dne 5. dubna 1968. In VESELÝ, Z. *Dějiny české politiky v dokumentech*. Praha : Professional Publishing, 2005. ISBN 80-86419-89-4. s. 580-585. Cit. podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČR...*, s. 54.

²⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Vývoj a současný stav dramatické výchovy*, s. 17.

Zřizování LDO LŠU - počáteční problémy a výzvy

Přestože těžiště divadelní práce s dětmi a mládeží zůstává stále v mimoškolní (zájmové) činnosti (kroužky a soubory při DPM, kulturních zařízeních, apod.), velký význam pro budoucí utváření dramatické výchovy u nás mělo beze sporu založení literárně dramatických oborů LŠU. Vznik LŠU byl ustanoven školským zákonem z prosince 1960. J. Provazník vyzdvihuje význam tohoto kroku, neboť „po dvou stech letech (!) byly vytvořeny podmínky pro to, aby divadelní činnosti mohly vstoupit na půdu státem zřizovaných škol. (Není to konstatování nijak nadsazené, protože to bylo v 60. letech 18. století, v roce 1764, co byl Marií Terezií vydán zákaz veřejného předvádění školských představení (...).“²⁷ Přesto vznik LDO neznamena ještě vstup dramatické výchovy do škol, protože LŠU byly zařízeními volnočasovými a navštěvovala je jen část dětí, které o obor měly zájem.

První literárně-dramatické obory tak začaly vznikat v roce 1961. Jejich zakládání bylo ve srovnání s jinými zeměmi krokem vpřed²⁸, avšak neobešlo se bez počátečních problémů. Již od počátku není ujasněna jejich koncepce, požadavky na vzdělání učitelů LDO, ani cílové směřování tohoto oboru.

Ještě po osmi letech jejich existence se na stránkách časopisu *Divadelní výchova* diskutuje o jejich pojetí: „Literárně dramatické obory lidových škol umění (...) dlouho připomínaly a stále ještě připomínají dítě hozené po několika radách do vody, aby se naučilo plavat. O jejich koncepci uvažují spíše praktici, kteří se dnes a denně potýkají s mnoha neujasněnostmi, než týmy teoretiků. Uvažuje-li se už několik let soustavně o nové koncepci našeho školství, patří oblast lidových škol umění a speciálně literárně dramatických oborů k nejméně propracovaným částem. Přes několikaletou existenci, kterou nám mnohé jiné státy závidí, není stále ještě ujasněno, jakou kvalifikaci je nutné požadovat od člověka, který chce na literárně dramatickém oboru vyučovat. (...) Současný stav je nepříliš povzbudivý a věci prospěšný.“²⁹ Několik odborníků se v této diskusi vyjadřuje k pojetí cílů a požadavkům na učitele LDO. Shodují se v tom, že v této době panuje vzhledem k LDO celková neujasněnost. Cíle by podle nich měly být v širší rovině rozvoje dítěte. Podle J. Čelechovské, učitelky LDO, by mohlo jít o „výchovu lidí schopných všestranně kulturně vystupovat, jít do divadla, umět veřejně vystoupit bez papíru, neničit mateřštinu apod.“³⁰ Z. Srna k tomu dodává, že na LDO nejde „o výchovu mladých herců, ale o výchovu lidí, vnímajících divadlo, poezii a mluvené

²⁷ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 61.

²⁸ Viz o tom v článku ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. Jak dál? (Tři interview). *Divadelní výchova*, 1969, č.1, str. 1.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. Jak dál? (Tři interview), str. 2.

slovo vůbec (...). Do divadelní výchovy v nejširším slova smyslu patří právě aktivní zvládnutí nejen toho, co říci, ale i jak to říci, jak se zachovat v kterékoli životní a především společenské situaci (...)³¹ Nejasný je i požadavek na vzdělání učitele LDO. Vyučují zde většinou buď učitelé češtiny, kterým chybí průprava dramatická anebo herci, kterým schází znalosti pedagogiky a psychologie. Proto nejen učitelé LŠU zdůrazňují potřebu vzdělání zaměřeného speciálně na učitele těchto oborů. Pomocí by učitelům mohl být kurz nebo postgraduální studium (ve kterém by bylo možné ověřit si metody jejich práce i teoreticky), individuální konzultace s odborníky na AMU nebo s jinými kolegy v oboru, nebo alespoň jednorázový seminář.³² Z. Srna se k otázce vzdělání učitelů dramatické výchovy staví radikálněji. Podle něj by mělo smysl až tehdy, kdy by LDO nebyly výlučně záležitostí zájmového vzdělání a divadelní výchova by se stala součástí výchovného procesu na ZDŠ. Vzdělání učitelů by pak mohlo být realizováno na rozhraní AMU a filosofických fakult a mělo by zahrnovat aspekty divadelní i pedagogické. Poměr těchto disciplín by byl přizpůsoben věkovému stupni dětí, pro který se absolvent připravuje.³³

J. Provazník zpětně hodnotí počátky a směřování LDO takto: „V ideálním případě se LŠU měly stát zařízeními, která budou poskytovat základní vzdělání v příslušných uměleckých oborech, v našem případě v literárně-dramatickém, v co nejvyšší kvalitě, a budou moci pro své okolí fungovat jako zařízení zaručující kvalitní výuku dramatické výchovy. Což by přirozeně předpokládalo, že v nich budou vyučovat profesionálně připravení učitelé dramatické výchovy, kteří jsou nejen talentovaní a vybavení po stránce umělecké (v případě LDO zejména divadelní), ale také pedagogické, protože tu jde o práci s dětmi, tedy o výchovu. Problém byl v tom, že v této době nebylo kde se na profesní dráhu učitele dramatické výchovy připravit. Nicméně u kolébky literárně-dramatických oborů shodou šťastných okolností stálo několik osobností, většinou původně hereček, absolventek vysokých divadelních škol, které opustily divadelní dráhu a začaly se věnovat práci s dětmi a mládeží (Šárka Štembergová-Kratochvílová, Jana Vobrubová, Olga Velková, Věra Pánková, Soňa Pavelková). Byly to osobnosti, které si v průběhu několika let byly schopné vybudovat osobité metodiky dramatické výchovy a navíc byly schopné vytvořit první osnovy pro LDO na lidových školách umění.“³⁴

³¹ ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. Jak dál? (Tři interview), str. 3.

³² Podle J. Čelechovské in ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. Jak dál? (Tři interview), str. 3.

³³ Viz. Tamtéž, str. 4.

³⁴ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 62.

Vlivy na pojetí dramatické výchovy u nás a změna cílů práce s dětmi v 60. letech

Můžeme se nyní podívat na to, jak se na základě kulturního a politického vývoje v šedesátých letech mění obor dramatické výchovy.

Zhruba v polovině 60. let přichází „období relativní svobody v nesvobodě“³⁵, pro které je charakteristický rozmach v umění pro děti a mládež i v oblasti dětské literatury. Proměňuje se próza s dětským hrdinou (přichází s novými tématy), moderní pohádková próza, objevuje se také absurdní dramatika i nonsens. Tématem je tu hravost a hra, důraz se klade na tvořivost, obraznost a fantazii.³⁶ To vše se projevuje i v dětském divadle a práci s dětmi.

Začínají k nám pronikat inspirující vlivy ze zahraničí, zejména z Anglie (Peter Slade, Brian Way). U nás je směřování dramatické výchovy utvářeno především působením několika výrazných osobností, které si během let utváří vlastní koncepci a metodiku práce. „Od roku 1954 se systematicky věnuje práci s dětskými divadelními soubory ve Vysokém Mýtě Josef Mlejnek, který – stejně jako v Británii Peter Slade – promýšlel a ve své praxi hledal, jaké možnosti má dítě na divadelním jevišti, aby si zachovalo svoji přirozenost, aby působilo autenticky a přesvědčivě, aby mohlo divadelně *tvořit*, aniž by muselo být manipulováno. Od konce 50. let hledá v Brně cesty k přirozenému dětskému projevu na divadle Jindra Delongová, jejíž soubor PIRKO patřil až do 80. let ke stálým českého dětského divadla.“³⁷ Při návratu k počátkům utváření dramatické výchovy u nás nemůžeme opomenout osobnost Miloslava Dismana. „S odstupem času je zřejmé, že M. Disman byl mostem mezi předválečnou reformní pedagogikou a moderní dramatickou výchovou. Miloslav Disman pokračoval po celá 50. léta ve své pedagogické činnosti v DRDS, publikoval metodické materiály a soustavně sledoval činnost dětských souborů – pravidelně působil v porotách Šrámkových Písků (spolu s Mílou Mellanovou), a měl tak možnost ovlivňovat vývoj dětského divadla a názory na něj. M. Disman měl také rozhodující vliv na založení literárně-dramatických oborů (LDO) v tehdejších lidových školách umění.“³⁸ „Ve dvacátých letech začínali současně s Dismanem (i před ním) pracovat obdobným způsobem mnozí pedagogové a umělci. Všichni však postupně zanechávali buď dramatické práce (učitelé), nebo práce s dětmi (umělci). Jen Miloslav Disman zůstal, a nebýt nemoci, nebyl by soubor opustil ani po těch pětapadesáti letech. Je jediný, kdo udržel kontinuitu od nástupu tzv. nové výchovy ve školství ve dvacátých letech až do počátku let sedmdesátých.“ s.7

³⁵ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 55.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ Tamtéž, s. 31.

³⁸ Tamtéž, s. 31-32.

V tomto období se odehrává zásadní obrat v pojetí cílů, který má vliv na podobu práce s dětským kolektivem. „V 60. letech už bylo čím dál tím zřejmější, (...) že hlavním smyslem práce s dětmi je jejich kultivace a rozvoj. Neboli, že cíle divadelní práce s dětmi jsou v první řadě pedagogické a že divadelní prvky a postupy, jež si děti mají možnost v jejím průběhu osvojit nebo s nimiž se mohou prakticky seznámit, mají statut *prostředků* tohoto výchovného procesu.“³⁹ Nastává zde posun od dřívějšího upřednostňování inscenace a její efektivity k zaměření na osobnostní a estetický rozvoj dětí. Začíná se uplatňovat požadavek respektování věkových zvláštností dítěte a požadavek komplexnosti rozvoje. Cílem divadelní výchovy má být „formování celé psychiky člověka, (...) vytváření vyvážené, rozvinuté a do společnosti plně zapojené osobnosti, schopné aktivního jednání a tvořivého sebeuplatnění.“⁴⁰

Přestože toto pojetí je po dlouhá léta realizováno v práci některých našich vynikajících vedoucích souborů a učitelů LDO (např. M. Dismanem, H. Budínskou, J. Mlejnkem, a dalšími), zdaleka ještě není obrazem celkového stavu dramatické výchovy u nás v té době. Je spíše ideálem, ke kterému práce s dětmi směřuje, a který je postupně předáván vedoucím a učitelům skrze semináře a kurzy v dalších letech.

První kontakty a inspirace ze zahraničí

Na počátku šedesátých let se na poli dramatické výchovy objevuje osobnost Evy Machkové, tehdejší odborné pracovnice divadelního oddělení Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti (ÚDLUT). Její činnost významně ovlivňuje utváření dramatické výchovy jako moderního oboru. „Navazuje na to, co bylo v této oblasti už vykonáno, vyhledává a seskupuje kolem sebe osobnosti, které pracují s dětmi a mládeží tvořivě a zajímavě, podněcuje je k tomu, aby své zkušenosti formulovaly a publikovaly.“⁴¹

Zásadní jsou také její aktivity na poli zahraniční spolupráce. V roce 1964 navazuje první kontakty se společností pro dětské drama v Birminghamu a s osobností s ní úzce spojenou Peterem Sladem.⁴² O dva roky později pak získává první anglickou odbornou publikaci o dramatické výchově (R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg: *Teaching Drama*), jejíž podstatné části překládá a publikuje v *Divadelní výchově*.⁴³ (Přínosem této publikace se budeme zabývat v této práci níže.) V únoru 1968 pak absolvuje spolu s O. Velkovou týdenní

³⁹ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 33-34.

⁴⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Vývoj a současný stav dramatické výchovy*, s. 18.

⁴¹ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 63.

⁴² Více in *Divadelní výchova*, 1965, č.5, s. 21.

⁴³ PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, J. D. *Drama jako vyučovací předmět. Divadelní výchova*, 1966, č.3 a PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, J. D. *Drama v praxi. Divadelní výchova*, 1966, č. 4.

studijní cestu do Londýna a Birminghamu, ze které přináší informace o kurzech pro učitele dramatu v Anglii, jež nabízí inspiraci pro vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás.⁴⁴

Koncept dramatické výchovy R. N. Pemberton-Billinga a J. D. Clegga

Anglická publikace „*Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*“⁴⁵ vyšla u nás v překladu E. Machkové až v roce 1991, ale už v průběhu 60. let byly její podstatné části publikovány v Divadelní výchově. V prvních kapitolách knihy autoři definují dětské drama jako tvořivou činnost, která „je prostředkem k tomu, aby jednotlivec mohl vyjádřit svoje představy - svoje reakce na vlivy, které na něj působí, aby se jejich vyjádřením učil jich využívat. (...) Toto použití tvořivého umění nás nutí zkoumat, co si myslíme a co cítíme. Podněcuje tvořivé pozorování, a naše porozumění sobě samým i světu kolem nás se rozšiřuje a prohlubuje.“⁴⁶ Autoři jasně *oddělují dětské drama od divadla*. Divadlo má podle nich účel především ve sdělování publiku, předávání divákovi. Oproti tomu dětské drama má nabízet možnost rozvíjet své představy vlastním způsobem a docházet k vlastním závěrům. Divák zde není důležitý. Tato koncepce dramatu není u nás v 60. letech převažující, neboť stále ještě převládá pojetí dramatické výchovy především jako výchovy divadelní, směřující k divadelnímu tvaru. Autoři varují před zaměňováním divadla a dětského dramatu, neboť: „Divadlo může být užitečnou a příjemnou mimoškolní činností; dětské drama je výchovným prostředkem.“⁴⁷ Podle autorů je pro dítě velmi důležitá *možnost dělat rozhodnutí*, nebát se špatné volby, mít možnost svá rozhodnutí znovu zvážit a začít znova. Úkolem učitele je pak *vytvořit pracovní atmosféru a usměrňovat dětskou hru* „k tomu, v čem je potřeba činit rozhodnutí a řešit otázky, jež za to stojí.“⁴⁸

Mezi *specifické přínosy* dramatu řadí autoři např. sebevyjádření, rozvoj fantazie, rozvíjení pohybu a řeči, učení se naslouchat, vyhrání nezralých představ o životě, zkoumání společenských situací, snášenlivost, sebekázeň a kontrolování svých reakcí nebo umělecké uvědomění. Rozvoj dítěte dělí do dvou oblastí - *rozvoj schopnosti používat představivost* (od vyprávění učitelem po vlastní vytváření představ) a *rozvoj spolupráce s druhými* (od individuální práce po sdílení se skupinou).

⁴⁴ Více v článku MACHKOVÁ, Eva. *Výchova v zahraničí. Divadelní výchova*, 1968, č.4, s. 13-23.

⁴⁵ PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, J. D. *Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*. Praha: Městská knihovna; Praha: ARTAMA, Centrum pro dětské aktivity, 1991.

⁴⁶ PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, J. D. *Drama jako vyučovací předmět. Divadelní výchova*, 1966, č. 3, s. 5.

⁴⁷ Tamtéž, s. 7.

⁴⁸ Tamtéž, s. 9.

V praxi dětského dramatu rozlišují *tři typy činností*: 1. Pohyb, 2. Řeč, 3. Pohyb a řeč dohromady. Typy činností se v práci prolínají, učitel zařazuje paralelně všechny typy činností na různých úrovních (podle toho, kam skupina v té které oblasti dospěla). Skrze práci ve všech třech oblastech dochází skupina k tvorbě vlastních improvizovaných her.

V oblasti *pohybu* rozvíjí učitel práci od jednoduchých úkolů a námětů na podnět učitele (např. uvolnění, citově zabarvený pohyb, gradace a zklidnění, cítění rytmu) po vytváření pohybových příběhů dětmi, které může vyústit až do podoby tanečního dramatu. V oblasti *rozvoje řeči* začíná práce kontrolou řečových projevů (od sebe sama, přes práci ve dvojici) k vytváření situací, jejich spojování do příběhů až k souvislým improvizovaným rozhovorům a diskusím, založeným na situacích a problémech. Ve třetí oblasti spojující *pohyb a řeč dohromady* prochází skupina cestou od hromadných scén (každý pracuje jako jednotlivec spojený se skupinou např. společně vymezeným prostorem anebo zadaným úkolem), do kterých je vnesen příběh, tvořena zápletka, scény jsou spojovány v improvizované třídní hry a nakonec vznikají skupinové improvizace, které si děti ve skupinách samy plánují, rozvíjí a organizují. Úkolem učitele je pak vytvářet atmosféru pro práci a přijmou pozici chápatého kritika a občasného poradce. Pokud děti mají touhu skupinovou improvizaci dále vylepšovat a dopilovávat, je možné dojít až ke tvaru, který mohou předvést divákům (např. jiné třídě).

Pro autory však vytvoření uceleného tvaru není v dětském dramatu hlavním cílem, těžiště práce je v dětské improvizované hře.

Divadelní výchova

Osobnost Evy Machkové stojí také za významným krokem v rozvoji teorie a metodiky dramatické výchovy u nás, založením prvního odborného periodika věnujícího se výlučně dramatické výchově - Divadelní výchovy. J. Provazník to popisuje jako jednu „z nejvýznamnějších událostí v procesu konstituování moderní české dramatické výchovy.“⁴⁹ Ve své knize, zabývající se vývojem dětského loutkového divadla, píše: „Pro rozvoj metodiky dramatické výchovy jako celku (...) je svým způsobem historickým letopočtem rok 1964. Neboť na jaře tohoto roku vyšlo první číslo *Divadelní výchovy*, prvního českého časopisu o dramatické výchově, který začala v tehdejší pražském ÚDLUT připravovat a redigovat Eva Machková. (...) Ta začala, inspirována mj. zprávami o anglickém ‚dramatu‘ a dlouholetou činností klasika české dramatické výchovy, reformního pedagoga Miloslava Dismana,

⁴⁹ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 47.

propojovat aktivity tvořivých jednotlivců působících v oblasti dětského divadla (...) a neúnavně je podněcovala k tomu, aby publikovali dosavadní výsledky své práce s dětmi a formulovali své zkušenosti a názory na ni.⁵⁰

E. Machková popisuje v úvodníku prvního čísla *Divadelní výchovy* současný stav oboru a očekávané přínosy nově vzniklého periodika. Konstatuje zde, že divadelní výchova dětí nemá v současné době tradici výchovných metod a systémů ani zázemí vyučovacího předmětu na všeobecně vzdělávací škole, jako je tomu u výchovy výtvarné a hudební. Pro stav divadelní výchovy je, dle Machkové, charakteristická nesoustavnost a roztržitost jednotlivých forem a nejasnost cílů. „Chceme proto postupně zlepšovat svou práci na tomto úseku péče o amatéry, o mládež, o milovníky divadelního umění, co nejhluběji a nejsoustavněji využít dosavadních teoretických poznatků i praktických zkušeností z divadelní výchovy, shromáždit je, zveřejnit, pokročit o kus dál v budování systému, ve vytváření metodiky, popřípadě uskutečnit či podnítit výzkum a teoretické zpracování těchto otázek, jejichž řešení praxe vyžaduje. Jedním z prostředků a prostředníků má nám v tom být tento bulletin (...)“⁵¹

Diskuse o možnostech vzdělávání učitelů LDO LŠU

Další významnou událostí roku 1964, týkající se rozvoje dramatické výchovy u nás, bylo konání *Semináře o estetické výchově dětí* v Praze. Diskutovalo se zde o možných pojetích a cílech přednesu i o podobě vzdělání učitelů loutkářských větví LDO na LŠU. V prosinci stejného roku se pak na podnět E. Machkové schází taktéž v Praze učitelé literárně-dramatických oddělení LŠU. Cílem setkání bylo navázání spolupráce mezi učiteli LŠU a ÚDLUT. Účastníci (celkem 20 učitelů LŠU ze všech krajů) se zabývali otázkami vydávání repertoárových listů pro dětské skupiny, připravované lidové univerzity estetické výchovy a také návrhem uspořádat celostátní seminář o práci LDO LŠU (v rámci krajské přehlídky LŠU).⁵²

O čtyři roky později, na konci června 1968, se v Havířově znovu setkávají učitelé literárně-dramatických oborů LŠU. V usnesení účastníků tohoto setkání je konstatováno, že stále „není ujasněna otázka a p r o b a c e učitelů LDO a zejména není vůbec instituce, která by mohla tuto aprobaci učitelům v plném rozsahu dát /umělecká a pedagogická část/. Setkání navrhuje, aby bylo dnešním učitelům LDO umožněno doplnit svoje vzdělání a získat tím

⁵⁰ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 47.

⁵¹ REDAKCE: Úvodem. *Divadelní výchova*. 1964, č.1, s. 1-2.

⁵² Podle Schůzka učitelů literárně-dramatických oddělení LŠU. *Divadelní výchova*. 1965, č.1, s. 21-22.

aprobaci dálkovým studiem na AMU pro učitele a pedagogy a na fakultách pedagogických pro učitele umělce, jak bylo slibováno při vzniku LDO (...).“⁵³ Setkání dále projednává navržené experimentální osnovy pro LDO. Nejen za účelem dopracování a ověření osnov pak vzniká pracovní skupina, složená z odborníků pro dramatickou výchovu a učitelů LŠU. Tato pracovní skupina se setkává v říjnu toho roku, aby hledala řešení výše jmenovaných problémů, se kterými se literárně-dramatické obory potýkají. „Říjnové schůzky se zúčastnili i zástupci divadelní fakulty AMU /Prof. F. Salzer, prof. L. Spáčil/ a pedagogického školství /Dr. Eva Vyskočilová – Ústav pro učitelské vzdělávání – PF Brandýs n. L./, kteří budou pracovat na návrhu doškolovacího kurzu pro učitele LDO, který pravděpodobně uspořádá v dohledné době divadelní fakulta.“⁵⁴ Na počátek roku 1969 je také v plánu realizace rozhlasového cyklu přednášek, jehož garantem má být Miloslav Disman.

Výzkumné šetření z roku 1967

K hlubšímu pochopení vývoje oboru mohou napomoci výsledky výzkumu, který realizovalo ÚDLUT na konci roku 1967. Dotazník byl určen učitelům LDO LŠU a vedoucím dětských divadelních souborů. Týkal se zejména otázek cílů a obsahu dramatické výchovy dětí, jejich metod a dramaturgie. Porovnány byly odpovědi 24 herců a 24 učitelů (tedy celkem 48 respondentů). Jedním z výchozích podnětů k uskutečnění tohoto výzkumu byla ne příliš příznivá situace odborné literatury zabývající se oborem dramatické (tehdy spíše divadelní) výchovy. E. Machková mluví o tom, že mnoho odborných článků a materiálů se snaží řešit celou problematiku naráz, začíná vždy od počátku a obrací se na čtenáře-začátečníka; opakují se v nich stále stejné poznatky. Články v odborných časopisech nečiní pokusy o analýzu ani neřeší konkrétní metodické či pedagogicko-psychologické problémy oboru.⁵⁵ „Celá tato neurčitost situace spolu s velmi slabými výsledky většiny souborů nás přiměla k tomu, abychom se pokusili pracovat k soustavné analýze problematiky dramatické výchovy dětí pomocí výzkumných metod. Prvním krokem k tomu bylo orientační dotazníkové šetření na podzim 1967 (...).“⁵⁶

Jedna z otázek se věnovala také požadovanému vzdělání učitele dramatické výchovy. „Pracovník, který vede dramatickou výchovu dětí, potřebuje podle Vašich zkušeností:

- a) vzdělání češtináře tak jak dosud existuje na pedagogických fakultách

⁵³ MACHKOVÁ, Eva. Literárně dramatickým oborům LŠU a jejich nejzávažnějším problémům byla věnována třídní schůzka v Havířově koncem června... *Divadelní výchova*. 1968, č. 6, s. 25.

⁵⁴ Tamtéž, s. 26.

⁵⁵ Viz. MACHKOVÁ, Eva. Typy dramatické výchovy. *Divadelní výchova*, 1968, č. 3, s. 12-13.

⁵⁶ Tamtéž, s. 12.

- b) dosavadní vzdělání češtináře doplněné o speciální disciplíny
- c) vzdělání uměleckého směru (herectví, režie) tak jak dosud existuje
- d) vzdělání uměleckého směru rozšířené o speciální disciplíny
- e) v přípravě divadelně pedagogických pracovníků má převažovat stránka odborná (divadelní)
- f) má převažovat stránka psychologicko-pedagogická⁵⁷

Respondenti měli každé možnosti přiřadit hodnotu od 0 do 3, podle přisuzované důležitosti. Z odpovědí vyplynulo, že nejnižší je hodnoceno vzdělání češtináře a nejvyšší umělecké vzdělání, rozšířené o speciální disciplíny. Celková tendence směřovala spíše k preferencím uměleckého vzdělání. Objevily se zde také značné odlišnosti v názorech učitelů. Nízké hodnocení češtinářského vzdělání osvětluje v doplňující odpovědi J. Mlejnek. Zmiňuje negativní zkušenosti s učiteli češtiny a jejich pojetí vyučování, ale dodává, že se setkává i s opačným extrémem – herci, kteří na vysoké úrovni ovládají odbornou stránku, ale při práci s dětmi v souboru používají postupy pedagogicky nevhodné. Podle J. Mlejníka by „vedoucí dramatické výchovy měl být především pedagog a dobrý psycholog, který má umělecké vzdělání v nejširším slova smyslu.“⁵⁸

V dotazníku se také objevuje již dříve diskutovaná otázka, zda přijímat do souboru i děti s problémovým chováním a se špatným prospěchem. E. Machková k tomu dodává: „Fakt, že vůbec bývá tato otázka kladena, je příznakem nenormální situace: svědčí o tom, že práce v kroužku nebo LŠU je a priori považována za mimovýchovnou, za méně důležitou než škola, ba dokonce jen za pouhou zábavu, jejíž význam je v nejlepším případě dán tím, že se děti zabaví slušným způsobem a pod dohledem dospělé osoby. A z této nenormální situace vyplývá a utvrzuje ji a udržuje skutečnost, že práce vedoucího je u nás – jako v jediné snad evropské zemi – zásadně nehonorovaná.“⁵⁹

Přestože výsledky šetření jsou pouze orientační, jak uvádí ve zprávě z šetření⁶⁰ E. Machková, mohou přispět k otevření diskuse k tématu vzdělání učitele dramatické výchovy. Závěry výzkumu shrnuje E. Machková na stránkách Divadelní výchovy takto: „Šetření upozorňuje na nejasnosti v koncepci dramatické výchovy. Svědčí o nich zejména skutečnost, že se nedařilo najít zřetelnější korelace mezi cíli a metodami, že se přes různé pokusy

⁵⁷ MACHKOVÁ, Eva. Diskuse. *Divadelní výchova*, 1968, č.1, s. 19.

⁵⁸ Tamtéž, s.22

⁵⁹ DV, 1968, č.5, s.19-20

⁶⁰ MACHKOVÁ, Eva. Typy dramatické výchovy. *Divadelní výchova*, 1968, č. 3, s. 12-17, č. 4, s. 23-29, č. 5, s. 18-24.

nepodařilo ve shromážděném materiálu najít početnější skupiny představitelů určitých typů dramatické výchovy, které by měly svoji vnitřní logiku. Konečně jsou tu i některé vnitřní rozpory v určitých skupinách otázek – zejména v metodách – jakož i rozdíly mezi učiteli a herci, které nelze vysvětlit růzností úkolu, ale momenty stojícími mimo dramatickou výchovu, tj. jejich vzděláním a zařazením do společnosti. Nejsou tu směry, školy, kritériem pro volbu určitého postupu zřejmě bývá nejspíše bezprostřední zkušenost, získaná nahodile a ‚za pochodu‘. Bude tu proto třeba řešit i základní otázky teoretické, ale i provádět výzkum speciálních psychologických otázek, než bude možno vytvářet soustavnou metodiku.“⁶¹

Z výsledků šetření intenzivně vyvstává potřeba řešit koncepčně a systematicky vzdělávání učitelů dramatické výchovy.

2.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy

2.c.1 Pregraduální vzdělávání

Jak bylo výše řečeno, neexistuje ucelené vzdělání pro učitele literárně dramatických oborů LŠU. Jsou činěny některé pokusy na přehlídkách⁶², ale jsou jen krátkodobé, nesystematické.

Prvním z pokusů v tomto směru je roční dálkový doplňující kurz pro budoucí učitele literárně dramatických oborů na LŠU. Kurz proběhl v letech 1972-73 na DAMU (Divadelní fakultě akademie múzických umění). Byl určen absolventům a studentům herectví a režie. Celkem se ho zúčastnilo 8 absolventů, kteří tak byli (spolu s několika dalšími učiteli dramatické výchovy s kombinací divadelního a pedagogického vzdělání) v té době jedinými plně aprobovanými učiteli LDO u nás.⁶³

Jaké vzdělání tedy nejčastěji učitelé dramatické výchovy mají?

Stav vzdělání učitelů dramatické výchovy

V roce 1967 provedl Ústav pro kulturně výchovnou činnost dotazníkové šetření mezi učiteli LDO LŠU a vedoucími souborů. Cílem bylo mimo jiné získat přehled o kvalifikaci učitelů dramatické výchovy. Šetření se zúčastnilo celkem 66 osob, z nichž první velkou skupinou byli herci (26) a druhou přibližně stejně početnou učitelé (25). (Do skupiny herců jsou zahrnuti i operní zpěváci, loutkoherečka a absolventka uměnovědných oborů.)

⁶¹ MACHKOVÁ, Eva. Typy dramatické výchovy. *Divadelní výchova*, 1968, č. 5, s. 24.

⁶² Více o tom níže v kapitole 2.c.3.

⁶³ Podle MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 20.

Překvapivé je, že ve skupině učitelů má jen několik aprobaci pro češtinu. Velký počet učitelů aprobaci neudává (často absolventi učitelských ústavů), další uvádějí aprobace jako např. matematika, výtvarná výchova, rýsování, chemie, dějepis, zeměpis, občanská výchova, mateřská škola, národní škola, vychovatelství, hra na klavír nebo zpěv.

Mezi další povolání, která se u učitelů LŠU objevila můžeme zmínit např. textilní výtvarník, právník v důchodu, ředitel knihovny, ekonomka s jazykovou kvalifikací nebo vychovatelka školního klubu.

Respondenti se pohybují od dosaženého základního vzdělání až po vysokoškolské. Vysokoškolské vzdělání má přibližně třetina respondentů. středoškolské více než polovina, zbylá část uvádí vzdělání nižší.⁶⁴

Z tohoto přehledu je zřejmé, že předchozí kvalifikace učitelů dramatické výchovy je velmi rozmanitá, včetně stupně dosaženého vzdělání.⁶⁵ Převažuje zde předchozí vzdělání umělecké anebo pedagogické se zaměřením na široký okruh aprobací.

2.c.2 Další vzdělávání

První seminář ve Svitavách

První seminář věnovaný výhradně dramatické výchově se uskutečnil v listopadu 1967 ve Svitavách. Byl určen hercům (učitelům LŠU) a učitelům ZDŠ.⁶⁶ Toto spojení se však v praxi neosvědčilo, neboť docházelo k rozepřím a ostrým diskusím – např. o pojetí vzdělání učitele dramatické výchovy.⁶⁷

Přesto byl seminář hodnocen J. Čelechovskou jako přínosný, neboť umožnil navázat nové kontakty a sdílet vzájemně zkušenosti.⁶⁸

Cyklus tří týdenních seminářů (1969-71)

Na zkušenosti získané ze svitavského semináře, navázal v dubnu 1969 pětidenní „Seminář o dětském přednesu a dramatickém projevu“ v Kroměříži. Původně se měl konat již na podzim roku 1968, ale vzhledem k nejisté politické situaci byl odložen až na jaro následujícího roku. Po odborné stránce připravovalo seminář divadelní oddělení ÚDLUT.

⁶⁴ MACHKOVÁ, Eva. Typy dramatické výchovy. *Divadelní výchova*, 1968, č. 3, s. 15.

⁶⁵ Srov. MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 21.

⁶⁶ Z hodnocení semináře v Kroměříži v roce 1969 (*Seminář o dětském přednesu a dramatickém projevu. Kroměříž Duben 69*. In *Semináře DV 69-78*. Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.).

⁶⁷ Zmínka o tom in MACHKOVÁ, Eva. Diskuse. *Divadelní výchova*, 1968, č.1, s. 22.

⁶⁸ Podle ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava. Jak dál? (Tři interview), s. 2.

Seminář byl tentokrát určen jen pro učitele a studenty učitelství s omezením věku (do 35ti let). Cílem omezení bylo, dle E. Machkové, vyloučit „nepřesvědčitelné rutinéry“⁶⁹ a také umožnit, aby se účastníci mohli aktivně zúčastnit praktických cvičení. Nábor účastníků probíhal na pedagogických fakultách a krajských pedagogických ústavech. Celkem se semináře účastnilo 60 osob, z toho 25 žákyň pedagogické školy v Kroměříži a zbylou část tvořili učitelé ze třech krajů (západo, středo a severočeského).

Mezi lektory se objevili M. Disman a O. Velková (Metodika dětského přednesu a DV), Š. Štembergová-Kratochvílová (Kultura řeči s metodikou) a J. Paďour (Kultura pohybu s metodikou). Součástí byly také doplňkové přednášky E. Vyskočilové (O pedagogických a psychologických problémech oboru), V. Kubálka (O metodě dramaturgie v dětském souboru), J. Delongové (Kostýmní improvizace) a E. Machkové (Dramatická výchova v zahraničí). Velkým kladem bylo, že rozvrh byl postaven tak, aby mohli lektori vzájemně navštěvovat své lekce a uvádět tak výuku do souladu.

Dopoledne probíhala praktická cvičení v kultuře řeči (1h), pohybu (1h), v metodice dětského přednesu a dramatické výchovy (2h denně). Účastníci v nich pracovali rozdělení do čtyř menších skupin. Odpoledne byla věnována vystoupením dětských divadelních souborů (pod vedením J. Delongové, M. Dismana nebo J. Mlejníka) a doplňujícím přednáškám. Večer se pak konaly besedy a doplňkové zábavní programy.

Seminář byl jeho organizátory hodnocen jako velmi úspěšný. Pozitivně byla hodnocena především vysoká kvalita lektorů i vystupujících souborů a zájem a ochota účastníků zapojit se a akceptovat tvořivé postupy.⁷⁰ Pro příště však navrhuji uskutečnit seminář týdenní, aby mohl být účinnější a lépe zvládnutelnější. E. Machková k tomu dodává, že „stav dětské dramatické výchovy je však v současné době natolik kritický, že by soustavnější a dlouhodobější práce – byť třeba s několika málo vybranými účastníky – byla nanejvýš žádoucí.“⁷¹

Následující *kurz dramatické výchovy* se uskutečnil o rok později v říjnu 1970 v *Českých Budějovicích*. Vzhledem k omezenějšímu rozpočtu se ho mohlo zúčastnit jen 19 osob (z toho jeden muž). Výuka se tentokrát omezila na praktická cvičení, práce opět probíhala v menších skupinách. Každý den absolvovali účastníci 2h pohybové výchovy (E.

⁶⁹ Podle *Seminář o dětském přednesu a dramatickém projevu. Kroměříž Duben 69*. In *Semináře DV 69-78*. Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

⁷⁰ Podle *Tamtéž*.

⁷¹ Cit. z *Tamtéž*.

Kröschlová), 2h metodiky dramatické výchovy (J. Vobrubová) a 2h uměleckého přednesu (D. Musilová a J. Hraše).

Lektoři hodnotili týdenní seminář jako příliš krátký, přesto však pocítují pokrok oproti „nahodilým seminářům na přehlídkách, kde převažoval slovní výklad a diskuse o zkušenostech.“⁷² Dále oceňují formu praktických cvičení, při kterých se účastníci „aktivně projevují, jsou nuceni pokoušet se o vlastní – byť elementární – výkon, takže se daleko výrazněji projevují jejich slabiny i potřeby doplnění vzdělání.“⁷³

Také organizátoři považují kurz za vcelku úspěšný, přestože pět dnů je příliš krátká doba na to, se něco naučit „/a to i za předpokladu, že se lektorovi podaří vybrat takový druh i rozsah látky, který lze za tu dobu ‚probrat‘ – a to samo o sobě není nijak lehké/; [účastníci] mohou jen poznat určité metody a přístupy k práci, které jsou pro ně nové a ukazují jim nové možnosti, neznámé úhly pohledu.“⁷⁴, ale i to má svůj význam. „Perspektivně by však bylo třeba uvažovat o dlouhodobějších, náležitě finančně zabezpečených kurzech.“⁷⁵

Poslední z cyklu vícedenních seminářů probíhal v rámci XV. Šrámkovy Sobotky na začátku července 1971 pod názvem „Síla slova“. Seminář probíhal po tři dny vždy dopoledne i odpoledne a čtvrtý den byl věnován hodnocení seminářů.

Tyto první pokusy o ucelenější vzdělávání učitelů dramatické výchovy měly svůj význam pro další vývoj. Především potvrdily význam praktické složky vzdělání učitelů DV. Zvýraznily také potřebu dlouhodobějšího a ucelenějšího kurzu, kde by se mohli účastníci věnovat teoretickým i praktickým otázkám více do hloubky. Na ně pak mohly později od konce sedmdesátých let navázat koncepce lidových konzervatoří.

2.c.3 Přehlídky

Dětské divadelní soubory na Šrámkově Písku

Na přelomu 50. a 60. let bylo jen málo příležitostí k setkávání dětských divadelních souborů a jejich vedoucích. V letech 1957-62 byl sice Šrámkův Písek přehlídkou dětských a mládežnických divadelních souborů (v roce 1961 dokonce proběhla v Písku konference o dětském divadle), ale poté byla od roku 1963 tato tradice přerušena a dětské soubory se

⁷² Cit. z *České Budějovice 1970*. In *Semináře DV 69-78*, Archiv NIPOS-ARTAMA. str. 2.

⁷³ Tamtéž.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Tamtéž.

navrátily na přehlídku znovu až v roce 1966. Přestože prvních šest ročníků Šrámkových Písků poskytlo prostor dětským inscenacím, jejich úroveň byla povětšinou velmi nízká (výjimku tvořily například inscenace Josefa Mlejnků). „Dětské divadlo, které tu bylo k vidění, bylo stále spíše jen netvořivou nápodobou divadla dospělého, pokusů o jiné cesty bylo méně než málo (...)“⁷⁶

Na jubilejním X. ročníku přehlídky Šrámkův Písek se znovu objevují inscenace dětských divadelních souborů, setkání však odhalilo také mnohé otázky a problémy dětského divadla. Ukázala se především bezvýchodnost a bezradnost v hledání cílů a metod oboru. Seminář s přednáškou M. Dismana se zabýval tolikrát omílanými organizačními problémy a jen okrajově otázkami odbornými. E. Machková se k tomu vyjadřuje na stránkách *Divadelní výchovy*⁷⁷ takto: „Po shlédnutí této přehlídky je nutno si s největší seriózností a objektivitou položit otázku, jaký je vlastně cíl dětského divadla a jakými metodami a postupy může být splněn. Je obecně uznávanou devízou, že dětské divadlo má velký výchovný význam – bohužel jen málokdy a zpravidla jen v obecné rovině se hovoří o tom *jaký*.“⁷⁸ Dále E. Machková hodnotí v článku *dětská představení Šrámkova Písku*; kritizuje neuspokojivou kulturu mluveného projevu a pohybu dětí (naučenost a nepřirozenost) a tendenčnost (představení předkládá divákům ponaučení). Zamýšlí se dále nad možnostmi přístupu k práci s dětmi, nad otázkami přirozenosti a spontánnosti dětského hereckého projevu i nad úkoly vedoucího dětského souboru. Konstatuje, že „jde ne o to p o u ž í t nadšení dětí, jejich zájmu /či je vzbuzovat/ a uplatňovat při tom spontánně projevených schopností k realizaci té či oné zájmové činnosti, ale ve všech dětech - třeba velmi pracně - najít, co jim bylo přírodou i předchozím životem dáno a promyšleně to dobudovávat.“⁷⁹ Svou úvahu končí tím, že „letošní Písek zklamal: nejen tím, že nepřinesl odpověď na tyto otázky, ale i tím, že nedal příležitost k jejich položení!“⁸⁰ A dodává k tomu: „Nebylo by účelnější vynaložit prostředky na seminární setkání těch, kteří se zabývají divadelní výchovou dětí nad výsledky – třeba nehotovými – práce, která usiluje právě o to nejdůležitější, o rozvíjení psychiky dítěte?“⁸¹ Výsledkem těchto úvah pak bylo konání přehlídky dětského přednesu v rámci Wolkerova Prostějova v roce 1967.⁸²

⁷⁶ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 30.

⁷⁷ MACHKOVÁ, Eva. X. Šrámkův Písek. *Divadelní výchova*, 1966, č. 3, s. 23-26.

⁷⁸ Tamtéž, s. 23.

⁷⁹ Tamtéž, s. 26.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ MACHKOVÁ, Eva. X. Šrámkův Písek. *Divadelní výchova*, 1966, č. 3, s. 26.

⁸² Srov. PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 65.

Wolkrův Prostějov 1967

Malá pracovní *přehlídka dětského přednesu*, která se uskutečnila v červnu 1967 byla podle E. Machkové „předznamenáním soutěží příštích let“⁸³, pracovní přípravou na ně. Vystoupili na ní soubory a recitátoři pod vedením E. Seemannové a M. Hejnové, L. Mühlsteina, J. Delonové, J. Vobrubové a Š. Štembergové. „V pracovním setkání, vedeným mj. Vratislavem Kubálkem, Miloslavem Dismanem, Vítězslavou Šrámkovou a Evou Machkovou, se hovořilo o vztahu této tvůrčí práce ke školní literární výchově, ale především o podstatě a smyslu práce vedoucích s dětmi, o cílech a metodách, o poměru mezi procesem rozvíjejícím osobnost dítěte a úsilím o co nejdokonalejší výsledek.“⁸⁴ Diskuse, která zdůrazňovala především přístup směřující k rozvoji osobnosti dítěte, vedla k požadavku oddělení dětské části soutěže od dospělé a také, aby byla dětská část „vybudována na systému přehlídek, a ne soutěžních kol.“⁸⁵

Loutkářská Chrudim

Významným místem setkávání vedoucích dětských loutkářských souborů je přehlídka „Loutkářská Chrudim“ (LCH). „Mezi ostatními oborovými přehlídkami je LCH od začátku výjimečná účastí dětských souborů, což se nepodařilo zcela přerušit ani od přelomu 70. a 80. let, kdy započala snaha oddělit dětské loutkové divadlo na Kaplické divadelní léto (...)“⁸⁶ V rámci přehlídky se konají také přednáškové semináře pro vedoucí souborů – v roce 1958 a 1959 seminář M. Dismana „O práci s dětmi“ a semináře H. Budínské „O práci s dětmi v loutkářském souboru“ (1963) a „Loutkové divadlo hrané dětmi“ (1966). Přehlídky LCH tak hrají nezastupitelnou roli v rozvoji loutkářské větve dramatické výchovy.

Přehlídka ve Žďáru nad Sázavou (1971 a 1972)

Na přehlídku Šrámkův Písek 1966 a Wolkrův Prostějov 1967 navazuje v roce 1971 ve Žďáru nad Sázavou *první přehlídka dětských divadelních a loutkářských souborů* se seminářem. Podle M. Langáška to bylo „poprvé, co se sešli k prodiskutování společných problémů vedoucích loutkářských a divadelních kolektivů a měli možnost vzájemné konfrontace výsledků své práce.“⁸⁷ Přehlídku hodnotí E. Machková ještě z jiného pohledu: Přehlídka se

⁸³ MACHKOVÁ, Eva. Wolkrův Prostějov. *Divadelní výchova*, 1967, č. 3, s. 24.

⁸⁴ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 65.

⁸⁵ MACHKOVÁ, Eva. Wolkrův Prostějov. *Divadelní výchova*, 1967, č.3, s. 28.

⁸⁶ RICHTER, Luděk. *50 loutkářských Chrudimí*. Praha, 2001, str. 38. Dostupné z: <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=751>

⁸⁷ *Přehlídka Žďár nad Sázavou, NP DDS*. [online] 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=prehlidka_rocnik&id=1176

připravovala „narychlo, soubory byly vybírány nahodile, neexistoval ještě systém soutěže. Proto se na ní sešly jak soubory pracující tradičními nebo dokonce zcela zastaralými a výchovně neúčinnými postupy, tak soubory progresivní, ukazující nové cesty a uplatňující nové metody (...). Ty první skutečnou výchovu k aktivitě a tvořivosti nahrazovaly ještě zjednodušenými postupy profesionálního divadla a spokojovaly se s nekvalitními, neumělými a často i nevkusnými předlohami. Ty druhé kladly důraz na skutečnou aktivitu dětí, projevující se jejich plnou spoluúčastí na vzniku inscenace a plným aktivním zapojením v jevištním dění a razily cestu nové autorské tvorbě, vznikající pro soubor a se souborem.“⁸⁸

O rok později se ve Žďáru koná přehlídka znovu, tentokrát za účasti E. Machkové. (Ta poukazuje v článku v *Divadelní výchově*⁸⁹ na některá úskalí, která se na přehlídce objevují. Problémem je zde nízká náročnost a nepromyšlenost kritérií hodnocení dětského divadla (u dětského přednesu je situace o něco lepší). Poukazuje také na výkyvy v úrovni dětských divadelních představení navržených kraji – řada představení, dle ní nerespektuje požadavek vkusu (přemíra kulis a rekvizit, „výpravná“ představení) – a na nízkou literární úroveň textů.) S přehlídkou je spojen seminář o práci s dětmi vedený J. Delongovou a H. Budínskou a dílna Hugh Lovegrovea (cvičení a dramatické hry pod vedením anglického lektora výchovného dramatu).⁹⁰ „Ve stejném roce začíná také tradice národních přehlídek dětských recitátorů a recitačních kolektivů – roku 1972 se koná ve Svitavách její první ročník.“⁹¹ V dalších letech se pak celostátní přehlídka dětských souborů přesouvá do Trnavy (1973) a od roku 1974 do Kaplice, kde se stává na dlouhou dobu „permanentní dílnou dramatické výchovy, v níž vyrůstaly další výrazné osobnosti tohoto oboru a v níž se setkávaly a vzájemně obohacovaly dětské soubory činoherní i loutkářské.“⁹²

Shrnutí období počátků konstituování dramatické výchovy

Přestože jejich koncepce se dotváří až postupně během dalších let jejich fungování, nacházíme na nově zakládaných literárně-dramatických oborech LŠU už od 60. let řadu osobností, které mají podíl na utváření moderní podoby dramatické výchovy. Patří mezi ně např. Š. Štembergová-Kratochvílová, J. Vobrubová, O. Velková, V. Pánková, S. Pavelková. Na konstituování oboru mají vliv i zahraniční osobnosti, zejm. P. Slade, B. Way, R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg. Na pole utváření dramatické výchovy vstupuje na počátku

⁸⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova dětí*. Praha: ÚKVČ, 1978, s. 16-17.

⁸⁹ MACHKOVÁ, Eva. Přehlídka a problémy kolem nich. *Divadelní výchova*. 1972, č.5, s. 1-6.

⁹⁰ Srov. PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 66.

⁹¹ Tamtéž.

⁹² Tamtéž.

šedesátých let další významná osobnost - E. Machková. Zakládá a vede první odborné periodikum Divadelní výchova, zprostředkovává kontakty se zahraničím a překlady zahraničních textů, usiluje o vznik odborného zázemí oboru. Dále pokračují ve své práci také osobnosti působící již v předchozích letech (M. Disman, J. Mlejnek, H. Budínská a J. Delongová).

Pro oblast vzdělávání učitelů je významná snaha pořádat kurzy dramatické výchovy ve větším rozsahu než byly dosud konány příležitostně na přehlídkách. Prvním byl seminář ve Svitavách (1967), dalším pak cyklus vícedenních seminářů v Kroměříži (1969), Českých Budějovicích (1970) a Sobotce (1971). Jejich význam byl především v potvrzení významu praktického vzdělávání učitelů dramatické výchovy a zdůraznění potřeby dlouhodobějšího a ucelenějšího vzdělávání.

Konání pravidelných národních přehlídek se semináři bylo iniciováno prvními snahami na dětských částech přehlídek Šrámkův Písek, Wolkrův Prostějov a Loutkářská Chrudim. V roce 1972 se tak uskutečnila první přehlídka dětských divadelních a loutkářských souborů ve Žďáru nad Sázavou, na kterou později navázala tradice přehlídek v Kaplici.

3. Období budování systému dramatické výchovy (1973 – 1979)

3.a Historický kontext a vývoj školství

Na počátku sedmdesátých let se plně projevuje snaha obnovy socialistického charakteru školství. Vzorem je model sovětské počáteční školy L.V. Zankova a princip rozvíjejícího vyučování L.S. Vygotského.⁹³ V našem školství dochází k zásadním proměnám strukturálním, ideologickým a obsahovým.

Školský zákon 1978 a změny školské soustavy

Změny školského systému jsou předznamenány v dokumentu „*Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*“ z roku 1976. Pojednává se v něm o koncepci jednotného školství, reformě systému středních škol, prodloužení povinné školní docházky na deset let, reformě vzdělávacích obsahů i posílení polytechnické výchovy ve školách.⁹⁴ Z tohoto dokumentu pak vychází školský zákon vydaný v roce 1978.

Proměna školského systému byla provedena na základě *školského zákona z roku 1978*. Ten nově zavádí desetiletou povinnou školní docházku. Má být realizována 8mi lety na základní škole a dalšími dvěma roky na některé ze středních škol. Osmiletá základní škola (ZŠ) se dělí na dva 4leté stupně. Poprvé ve vývoji našeho školství se povinná docházka nekryje s délkou základní školy. Dochází k nepřehlednosti situace, neboť je po nějakou dobu realizován souběžně starý i nový systém (9 a 10 let povinné školní docházky). Výhradně nový systém funguje až od roku 1984.

K dosavadním typům středních škol (střední odborná škola a gymnázium) se přidává nově střední odborné učiliště.⁹⁵ Studium trvá 2-3 roky (vyučení) nebo 4 roky s možností získání maturity a pokračování ve studiu na vysoké škole. Maturitní zkoušku je také možné získat i kratším studiem, večerním nebo dálkovým. V mnoha případech tak dochází ke snížení úrovně maturity. Na druhou stranu ale tato změna přináší možnost získání maturity dětem z intelektuálních vrstev, které nedostaly doporučení ke studiu na plnohodnotné střední škole.

⁹³ Viz více in VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích..., s.86

⁹⁴ Podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 55.

⁹⁵ Střední odborná učiliště do sebe pojímají dosavadní typy – učňovské školy a odborná učiliště. Oproti předchozím typům studia rozšiřují možnosti jejich absolventů získat maturitu a pokračovat studiem na VŠ.

Gymnázia se (až do poloviny 80. let) řídí zákonem z roku 1968. Je jedním z nejkvalitnějších pojetí z celého poválečného vývoje.⁹⁶ Problémem je však přijímání studentů na základě doporučení ze ZŠ (tedy ne podle studijních, ale politických předpokladů).

Ve středním školství se klade důraz na posílení všeobecného a teoretického vzdělání (příprava na pružnou specializaci, rekvalifikaci, posílení zájmu o vysokoškolské studium).⁹⁷

Zákon se také zmiňuje o vzdělávání žáků, vyžadujících zvláštní péči. Jejich systém tvoří základní a střední školy (rovnocenné s ostatními školami), zvláštní školy (mají rozdílné osnovy, žáci mohou pokračovat na zvláštním odborném učilišti) a pomocné školy (zajišťují získání základních návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a dovedností denní potřeby).

Nově jsou zákonem oficiálně ustanoveny třídy a školy pro nadané a talentované žáky.

Přes pozitivní snahu sjednotit školský systém nebyly zákonem ustanovené změny vždy přínosem. R. Váňová k tomuto vývoji dodává: „Projektované a realizované školskopolitické změny na všech stupních školské soustavy byly provázeny výzkumnou a ověřovací činností četných odborníků a učitelů. Je smutnou skutečností, že výsledky náročných a seriózních výzkumů nebyly dostatečně zohledňovány a že školní praxe byla určována politickými a ideologickými, a jen výjimečně i pedagogickými a psychologickými hledisky.“⁹⁸

3.a.1 Vzdělávání učitelů

Na počátku 70. let dochází k oddělení přípravy učitelů pro 1. stupeň (prodloužení a zavedení specializace) a pro 2. stupeň ZDŠ. Také ve vysokoškolském vzdělávání učitelů je patrný vliv ideologizace školství. Je zde kladen důraz především na přípravu pedagogů pro ovlivňování socialistického uvědomění žáků, jejich přístupu k politice strany a zvládnutí základů světového názoru.⁹⁹

Pro vývoj vzdělávání učitelů je významný rok 1976, kdy byla sjednocena příprava učitelů 2. stupně ZŠ (tehdy ZDŠ) a učitele středních škol. Nově měly přípravu pro oba stupně zajišťovat jak filosofické, tak pedagogické fakulty. (Příprava učitelů probíhala dále také na fakultách přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních a fakultách tělesné výchovy a sportu.) Díky tomu vznikala mezi nimi konkurence, ze které vycházely často pedagogické fakulty ve

⁹⁶ Podle VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích..., s.87

⁹⁷ Přesto je i zde výrazný vliv „polytechnizace“ vzdělávání.

⁹⁸ VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích..., s.87

⁹⁹ Podle Zpráva o činnosti strany a vývoji společnosti od XIII. sjezdu KSČ a dalších úkolech strany. In *Dějiny školství v Československu 1945-1975. II. díl.* Praha : Univerzita Karlova, 1982. ISBN 60-23-81. s. 141-142. cit. podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 54.

srovnáních hůře, proto se některé později (na počátku 90. let) omezily jen na vzdělávání učitelů 1. a 2. stupně. Jejich specifikem však zůstalo především rozvíjení věd oborových didaktik.

„Z hlediska koncepčního se vzdělávání učitelů základních škol na počátku 70. let stabilizovalo. Nezapomeňme ovšem, že toto období bylo zároveň obdobím násilné ideologizace školství i učitelského vzdělávání s cílem indoktrinace socialistických idejí, obdobím odchodu řady významných osobností i z pedagogických fakult, takže pochválená koncepční stabilizace neměla podmínky k náležitému rozvoji.“¹⁰⁰

Shrnutí vývoje v 70. letech

Přestože je ve školství 70. let patrný vliv ideologizace obsahu vzdělání, obor dramatické výchovy zůstává v tomto ohledu stranou hlavního zájmu. Důvodem je především to, že se uskutečňuje v mimoškolní zájmové činnosti, do které stát po stránce obsahové tak výrazně nezasahuje. Dramatická výchova tak získává prostor rozvíjet se a budovat svou koncepci (především v rámci národní přehlídky a tvůrčích seminářů).

Oddělení přípravy učitelů pro 1. stupeň a druhý stupeň ZŠ na vysokých školách nemá v tomto období sice vliv bezprostřední, ale jeho význam se projevuje až později, kdy se v 90. letech dostává dramatická výchova na pedagogické fakulty do přípravy učitelů prvního stupně, např. jako jedna ze specializací.

3.b Vývoj oboru dramatické výchovy

Současný stav a cíle dramatické výchovy ve světě

Na konci 70. let hodnotí stav vývoje dramatické výchovy ve světě E. Machková takto: „V současné době je dramatická výchova velmi bohatě rozrůzněna do mnoha osobitých variant a směrů. Všeobecně lze říci, že současné pojetí dramatické výchovy dětí i mládeže je založeno na improvizaci, usiluje o rozvoj osobnosti dítěte nebo mladého člověka v přetechnizovaném světě a o jeho optimální začlenění do společnosti. Nechce mechanicky přejímat prostředky profesionálního divadla a být s ním ztotožňováno. Nejvýrazněji se to projevuje na vztahu k veřejným představením, která jsou vždy diskutovanou otázkou dramatické výchovy. Stanoviska jsou různá - od naprosté negace jakéhokoli veřejného vystupování až po názor, že představení je užitečné, pokud ovšem zůstává prostředkem

¹⁰⁰ VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích, s. 45.

výchovy a nestává se účelem.“¹⁰¹ Dramatická výchova prošla vývojem, který směřuje k „formování celé psychiky člověka, (...) vytváření vyvážené, rozvinuté a do společnosti plně zapojené osobnosti, schopné aktivního jednání a tvořivého sebeuplatnění.“¹⁰²

Na vývoj oboru dramatické výchovy u nás má vliv především anglické pojetí dramatu. Reprezentuje ho Peter Slade, který „jako první v Británii oddělil dětské drama od divadla provozovaného dospělými. Ve své práci s dětmi kladl především důraz na jejich přirozenou kreativitu a velkou váhu přikládal jejich spontánní dramatické hře.“¹⁰³ Na něj pak navazuje Brian Way, který orientuje práci více na praktická cvičení a rozlišuje mezi divadlem, pro které je specifická komunikace herců a diváků, a dramatem, které se orientuje na zkušenost zúčastněných. V 70. letech zažívá obor DV v Anglii velký rozmach; především díky D. Heathcoteové a G. Boltonovi se rozšiřuje do základních škol. Do centra pozornosti se dostává prožitek dítěte, který vychází ze spontánní improvizované hry.¹⁰⁴ V mateřských a základních školách není drama samostatným předmětem, ale spíše principem, který prostupuje celý učební proces.¹⁰⁵

Situace v oboru dramatické výchovy u nás

Dramatická výchova u nás se realizuje především jako *souborový* typ práce, který má u nás velkou tradici. Jedná se o soubory při ZDŠ a SŠ, odborných učilištích, družinách mládeže, Pionýrské organizaci, domech pionýrů a mládeže, LDO LŠU a dalších. Druhý typ práce *průpravný* je u nás méně rozšířený a bývá zaměřen (podle záměrů vedoucího nebo konkrétního zařízení) na *odbornou divadelní přípravu* (přípravu na divadelní školu) – většinou v LŠU – nebo na *osobnostní rozvoj a socializaci* dětí, na obohacení zájmových aktivit – například v dětských domovech, mateřských školách, domovech mládeže, pionýrských oddílech, LŠU nebo na pedagogických fakultách.

V *organizačních formách* panuje velká nepřehlednost a chaotičnost, především vinou toho, že se u nás po dlouhou dobu vyskytovala dramatická výchova pouze jako mimoškolní (mimotřídní) činnost vedoucích i dětí. Často bývá pojmána jako nápodoba profesionálního divadla nebo jen jako neškodná výplň volného času dětí.

¹⁰¹ MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 18.

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ KRÁTKÁ, Veronika. *Systém výuky dramatu v Anglii a Walesu*. Praha, 2010. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta. Vedoucí práce Doc. Jaroslav Provazník, s. 13.

¹⁰⁴ Podle Tamtéž.

¹⁰⁵ Podle MACHKOVÁ, Eva. Organizace dramatické výchovy v Anglii. *Divadelní výchova*. 1970, č. 4, s. 12-13.

Situace není příliš příznivá ani v odborném zázemí oboru – chybí specializované instituce pro výzkum a vzdělávání učitelů-vedoucích, přístup ke kvalitní odborné literatuře i ustálená odborná terminologie. Jediné periodikum, zabývající se od roku 1964 výlučně dramatickou výchovou dětí *Divadelní výchova* zaniká v roce 1974 z důvodů provozních a finančních. (Až do poloviny 80. let se vyskytují jen občasné příspěvky k teorii oboru v *Amatérské scéně* a články v *Československém loutkáři*, kde je později dramatické výchově věnována samostatná rubrika.) Odborná literatura vzniká často ve formě rozmnoženin pracovních metodických materiálů okresních či kulturních středisek. Tiskem vychází v letech 1945 - 75 pouze tři publikace (Hošek: *Náš soubor*; Disman, Kubálek: *Dětský přednes a dramatický projev* a Beneš, J.: *Studio mladých*). Až od roku 1976 začínají vycházet odborné publikace v SPN a Albatrosu.¹⁰⁶

Odborná činnost související s dramatickou výchovou probíhá především v Ústředním poradním sboru pro dramatickou výchovu při ÚKVVČ (Ústavu pro kulturně výchovnou činnost) a v odborné komisi pro LDO LŠU při VÚP (Výzkumném ústavu pedagogickém), příležitostně při PedF v Praze.¹⁰⁷

Pojetí dramatické výchovy u nás - dětské divadlo a inscenační práce

Přes tyto problémy, se kterými se nově se utvářející obor potýká, začíná dramatická výchova v praxi nacházet svou moderní podobu. „Metody, strategie a styly práce s dětmi, osobní metodiky nejtvůrčivějších vedoucích už v tomto období významně přispívají k budování základů didaktiky dramatické výchovy.“¹⁰⁸ Velmi zajímavý je pohled, ve kterém J. Provazník srovnává moderní dramatickou výchovu s principy autorského divadla.¹⁰⁹ Společnými styčnými body jsou:

1. důraz na proces a formativní aspekty divadelní činnosti,
2. požadavek, aby byl každý spoluautorem vznikající inscenace,
3. inscenace je výpovědí tvůrců, za níž si stojí,
4. děti jsou aktivními subjekty divadelní tvorby (ne jen materiálem v rukou režiséra naplňujícího svou koncepci),
5. jiná východiska k inscenování než dramatický text (prozaické i veršované texty).

¹⁰⁶ Podle MACHKOVÁ, Eva. *Vývoj a současný stav dramatické výchovy*, s. 21.

¹⁰⁷ Podle Tamtéž.

¹⁰⁸ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 98.

¹⁰⁹ Podle Tamtéž, s. 93.

V průběhu 70. let se však objevuje i odlišný proud metodiky práce, který usiluje především o co nejrychlejší *přípravu inscenace*, která je při práci s dětmi *hlavním cílem*. Jedním z jeho představitelů byl František Písek, v jehož představeních se projevovala ambice vyrovnat se divadlu dospělých. Rozporuplné je však přijetí jeho stylu práce odbornými porotami. Na přehlídce dětského divadla v červnu 1975 v Kaplici bylo jeho představení porotou výrazně odmítnuto, zatímco na Loutkářské Chrudimi padala ke stejnému představení obdivná kritika.

J. Provazník k tomu dodává, že se na divadelní práci s dětmi „jako pod zvětšovací sklem projevilo, že sebedokonaleji a sebeinvenčněji vybudovaná inscenační konstrukce potřebuje k tomu, aby se rozžila před divákem, živého, přesvědčivě jednajícího herce, který ji bude nejen naplňovat, ale také po svém vždy znovu, v každém představení spoluvytvářet. A toho je herec schopen jen tehdy, jsou-li úkoly, které před něj klade režisér, adekvátní jeho dispozicím, schopnostem, dovednostem, zájmům, a navíc také - a v tom je práce s dětmi specifická - jsou-li pro děti dosažitelné, tedy v daném období vývoje potenciálně zvládnutelné.“¹¹⁰

Paradoxem je, že představení F. Píska sklízí ceny na mnoha Loutkářských Chrudimích, zatímco *systematická a dlouhodobá práce s dětmi* je zde stále vnímána „jen“ jako ukázka dětské práce nebo dětská hra, která není hodna vážnějšího zájmu.¹¹¹ Jedinou světlou výjimkou jsou snad jen představení M. Mašatové, jejíž inscenace jsou v 70. i 80. letech přijímány i na Loutkářské Chrudimi. Přestože je pro ni na prvním místě rozvoj osobnosti dětí, klade její styl práce velký důraz na roli vedoucího (tvorba režijní koncepce, snaha o rozvoj hereckých a loutkohereckých dovedností dětí). Se stejnými cíli, avšak jinou cestou se ubírá H. Budínská. Zpočátku nabízí dětem jen záchytné body, nechává je tvořit ve více oblastech práce na představení (scénografie apod.), přejímá roli režiséra až postupně během práce. Její inscenace tak často bývají hodnoceny jako nedotažené.¹¹²

Základní problémy oboru na počátku 70. let

Odrasovým můstkem pro další směřování oboru dramatické výchovy byl *oborový aktiv pracovníků dětského divadla*, který se uskutečnil v květnu 1973 v Praze. Jeho účastníky bylo okolo šedesáti vedoucích souborů, pracovníků LŠU a dalších pracovníků, zabývajících se v praxi dramatickou výchovou. Diskuse byla přínosná především proto, že z ní „vyplynuly

¹¹⁰ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 94.

¹¹¹ Podle Tamtéž, s. 95.

¹¹² Podle Tamtéž, s. 96.

závěry, jež pojmenovaly základní problémy oboru, ale navíc naznačily, co dramatická výchova potřebuje a co je pro její rozvoj třeba udělat.¹¹³

Prvním bodem bylo zaměření činnosti dramatických kroužků k *soustavnému a dlouhodobému působení* v kolektivu a ne jen k jednorázovému veřejnému vystupování; soustředit se na rozvoj tvořivosti, sociálních vztahů a teprve ve druhé řadě na představení, „které je v dramatické výchově prostředkem k dosažení výchovných cílů“¹¹⁴.

Dále se při přijímání dětí do kroužků nesoustředit jen na děti talentované, ale *dát příležitost všem* (i těm méně mluvně a pohybově rozvinutým, které nejvíce soustavnou práci potřebují).

Organizovat *nové kroužky* pro děti hůře sociálně adaptované (při dětských domovech apod.), tělesně handicapované, děti se sníženou inteligencí.

Řešit otázky *vzdělávání vedoucích* souborů, učitelů na LŠU a ZDŠ a ostatních, kteří se věnují soustavné práci s dětmi.

Poslední z výše zmíněných požadavků oborového aktivu z roku 1973 se začal uskutečňovat hned následující rok na prvním ročníku národní přehlídky dětského divadla v Kaplici. Součástí přehlídky byl vzdělávací seminář pro vedoucí a učitele. Kaplická přehlídka tak byla po celá 70. a 80. léta významnou základnou vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás.

Výsledky výzkumného šetření z roku 1974

Některé změny ve vývoji dramatické výchovy můžeme sledovat na výsledcích dotazníkového šetření, které bylo provedeno nejprve v roce 1967 a poté v červnu 1974. Tentokrát bylo osloveno 60 literárně dramatických oborů LŠU a 250 vedoucích souborů, z nichž dotazník vyplnilo 22 učitelů LŠU a 44 vedoucích souborů.

V oblasti předchozího dosaženého vzdělání se oproti roku 1967 výrazně zvětšil počet vysokoškoláků oproti středoškolákům. Přesto „je zřejmé, že předchozí průprava k dramatické výchově je velmi rozmanitá. K tomu je nutno připočítat, že ve značném procentu případů se

¹¹³ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 90.

¹¹⁴ Bulletin *Zájmová umělecká činnost*. 1973, č. 6, s. 20.

dramatickou výchovou zabývají představitelé nejrůznějších povolání, se základním až vysokoškolským vzděláním.“¹¹⁵

V pojetí cílů dramatické výchovy se učitelé a vedoucí zaměřují více na „začlenění dítěte do společnosti, socializaci“ (v roce 1974) oproti orientaci na „všestranný rozvoj jedince“ (1967). Příčinou může být větší informovanost v oblasti sociální psychologie.

Šetření si kladlo za cíl mimo jiné hledat mezi učiteli a vedoucími ucelené a promyšlené koncepce dramatické výchovy. Jak se ale ukázalo „většina vedoucích a učitelů LŠU nedovede budovat ucelenou výchovnou strukturu a není si vědoma závislosti mezi určitým prostředkem a sledovaným cílem, anebo nedokáže efektivnost jednotlivých prostředků posoudit.“¹¹⁶ Ucelenější koncepce je možné najít jen u několika málo, převážně špičkových, učitelů dramatické výchovy.

Pozitivním zjištěním tohoto výzkumu je, že se „postoje pracovníků v oblasti dramatické výchovy (...) neustále proměňují, a to ve prospěch pojetí a metod, preferujících rozvoj hrajících dětí; čím dále tím více se to projevuje nejen v diskusích, v názorech a stanoviscích vedoucích a učitelů, ale zejména v jejich praxi, v nacházení a uplatňování progresivních metod i obsahu práce. Svědectví o tom každoročně vydávají soutěže a přehlídky, nové publikace, ale i kvalitativní zvrat v dramaturgii dětského divadla, který nastal na samém sklonku sedmdesátých let.“¹¹⁷

Inspirace zahraniční literaturou (B. Way)

Zdrojem proměny koncepce dramatické výchovy u nás v 70. letech je také inspirace zahraniční literaturou, kterou získává E. Machková díky kontaktům ve Velké Británii. V roce 1973 otiskuje v Divadelní výchově překlad části knihy Briana Waye (*Development through Drama*).¹¹⁸ Úryvek se věnuje stadiím charakterizace u dětí. Nabízí věkové členění vývoje dětí podle schopnosti přijímat a vytvářet role – od tvorby typové postavy až k uvědomělé charakterizaci. B. Way popisuje čtyři stupně rozvoje charakterizace: „1. Intuitivní a neuvědomělé hledání a zkoumání postav vnitřního světa fantazie a imaginace. 2. Z větší části neuvědomělé hledání a zkoumání postav (z fantastického i skutečného světa) v akci. (...) 3. Počátky hledání a zkoumání příčin a následků jednání postav (...) 4. Hledání nejenom

¹¹⁵ MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 21.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 23.

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ WAY, Brian. Stadia charakterizace u dětí (Z knihy *Development through Drama*). *Divadelní výchova*. 1973, č. 3, s. 1-7.

vnějších faktorů příčin a následků, ale také vnitřních faktorů (motivace) akcí postav (...)“¹¹⁹ Way dále klade důraz na rozvoj dětí tím, že se stávají sami sebou v neobvyklých okolnostech nebo jinými lidmi ve známých nebo odlišných okolnostech (získávání sympatií, porozumění a soucitu s druhými) a na objevování sebe sama (učení se, jak žít harmonicky v rámci vlastní osobnosti a vlastního osudu), díky kterému získávají děti sebeúctu a hlubší sebepoznání.

Vzdělávání učitelů dramatu v Anglii

Inspirace zahraničními modely přichází i v oblasti vzdělávání učitelů dramatické výchovy. V Divadelní výchově nalezneme článek¹²⁰, který pojednává o výzkumu britského inspektora dramatu Johna Allena (z roku 1966/67). Shrnuje v něm možnosti přípravy učitelů dramatické výchovy v Británii. Aprobaci lze získat na dvou typech škol: divadelních a pedagogických kolejích.

Divadelní školy nabízejí jak vzdělání absolventům s maturitou¹²¹, tak učitelům z praxe. Třiletý kurz pro získání učitelské aprobace (pro všechny věkové kategorie až po střední školy) nabízí např. „The New College of Speech and Drama“ (Nová kolej řeči a dramatu). Studium zahrnuje povinné předměty: 1. Přednášky a semináře (Poezie a próza, Dějiny dramatu, Dějiny divadla, Fonologie, Teorie výchovy, Výuka předmětům všeobecně vzdělávacích škol), 2. Praktická cvičení (Herectví, Pohyb, Hlasová výchova a řeč, Režie, Divadelní technika, Rozhlas a zvuková technika) a ve 3. ročníku také volitelné předměty (Choreografie, Lingvistika, Scénický návrh, Studium románu, Hudba, Film). Pro získání diplomu je u studentů průběžně posuzována způsobilost ve třech oblastech: všeobecný rozhled, způsobilost v řeči a dramatu a učitelské dovednosti.¹²² Roční nástavbový kurz „řeči a dramatu“ pro učitele z praxe je možné studovat na „Central School of Speech and Drama“ (Ústřední škola řeči a dramatu). Předpokladem pro přijetí je předchozí studium na učitelské koleji a praxe v oboru dramatické výchovy. Náplň třech trimestrů studia tvoří povinné předměty: Teorie a praxe hlasu a řeči, Hlediska formálního a neformálního užití řeči, Pohyb, herectví a divadelní tvar, Režie, Funkce a hodnota řeči a dramatu ve výchově. Ve 3. ročníku mají studenti možnost zvolit si jednu ze specializací: Řeč jako komunikační prostředek (interpretace a reprodukce textu), Režie hry (se zaměřením drama ve výchově), Režie, divadelní technika a dílny, Dějiny

¹¹⁹ WAY, Brian. Stadia charakterizace u dětí.... *Divadelní výchova*. 1973, č. 3, s. 3-4.

¹²⁰ MACHKOVÁ, Eva. Organizace dramatické výchovy v Anglii. *Divadelní výchova*. 1970, č.4, s. 11-16.

¹²¹ V Anglii je s naší maturitní zkouškou srovnatelná zkouška úrovně A (Advanced levels), kterou studenti mohou skládat po úspěšném ukončení středoškolského studia.

¹²² Podle MACHKOVÁ, Eva. Nová kolej řeči a dramatu (The New College of Speech and Drama). *Divadelní výchova*. 1968, č.4, s.18-19.

dramatu a divadla. Studium je ukončenou závěrečnou prací na téma z oblasti studijní specializace.¹²³

Pedagogické koleje realizují různé formy i míru zahrnutí dramatu do studijního plánu. Na některých kolejích fungují samostatná oddělení (katedry) dramatu. Asi třetina z celkového počtu pedagogických kolejí poskytuje možnost studovat drama jako samostatný předmět (zahrnuje historii divadla a dramatu, současné divadelní umění, divadelní kritiku a teorii, divadelní hereckou praxi a pedagogické aspekty dramatické výchovy). Diskutovanou otázkou je poměr odborně divadelnické a pedagogicko-psychologické složky studia na pedagogických kolejích.¹²⁴

J. Allen dále poukazuje na význam dramatické výchovy pro přípravu učitelů všech oborů. Dramatická průprava poskytuje studentům možnost rozvoje důležitých komunikačních dovedností učitele (zřetelná řeč, dobrý hlas, vystupování, apod.).

3.c Vzdelávání učitelů dramatické výchovy

3.c.1 Pregraduální vzdělávání

Ani v tomto období není možnost získat ucelené vzdělání v oblasti dramatické výchovy na pedagogických školách ani na pedagogických fakultách vysokých škol. V přípravě učitelů se objevuje dramatická výchova jen na *pedagogických školách* (obor vychovatel) v předmětu „Základy divadelnictví s metodikou“. Na *pedagogických fakultách* mohou studenti (oboru učitelství národních škol) navštěvovat předmět „Cvičení v komunikačních dovednostech“, kde je však metod dramatické výchovy použito s cílem získat potřebné učitelské dovednosti.¹²⁵

3.c.2 Další vzdělávání

Na význam systematického a uceleného vzdělání učitelů DV poukazuje v lektorském posudku k prvnímu kurzu DV u nás J. Vobrubová: „I když se zde projevuje dlouholeté působení na osobnost vedoucích a jejich vzdělávání, neustálý vývoj ukazuje, že individuální péče o jednotlivé soubory nestačí. Nestačí ani příležitostné semináře pořádané z iniciativy místních /okresních a krajských/ pořadatelů, ani návazné semináře u příležitosti Národní přehlídky dětských divadelních souborů v Kaplici. Nejde však pouze o dětské či mládežnické

¹²³ Podle MACHKOVÁ, Eva. Ústřední škola řeči a dramatu (Central School of Speech and Drama). *Divadelní výchova*. 1968, č. 4, s. 16-17.

¹²⁴ Podle MACHKOVÁ, Eva. Organizace dramatické výchovy v Anglii. *Divadelní výchova*. 1970, č. 4, s. 15.

¹²⁵ Podle MACHKOVÁ, Eva. Vývoj a současný stav dramatické výchovy, s. 20.

soubory divadelní. Problematika je společná i souborům recitačním, loutkářským, stejně tak i zájmové činnosti v DMP a LŠU a jiných jmenovaných institucích, takže zahrnuje široký okruh pracovníků. Z praxe víme, že např. PF zdaleka nevybavují posluchače potřebnými znalostmi ani z oboru psychologie, sociální psychologie, pedagogiky, nebo např. techniky řeči, o dramatické výchově ani nemluvě, a přece v praxi je tato zájmová umělecká činnost nejčastěji požadovaná a rozšířená a plní širokou společenskou funkci v působení recitačních a dramatických kolektivů (...). Praxe rovněž ukazuje, jak je potřebná péče o (...) LŠU, kde doposud ve velké většině působí staří absolventi, zatímco mladí absolventi AMU na eventuální pedagogickou praxi nejsou připraveni. Čím dál naléhavěji se ukazuje potřeba pojmout takové specializované proškolení komplexně v širokém záběru všech oborů ve vzájemné návaznosti, rovněž tak dávat inspirační podněty i teoretickou fundovanost k osvojování praktických dovedností.“¹²⁶

Kurz Solenice (1977-79)

První dvouletý kurz pro učitele dramatické výchovy s praxí se koná v letech 1977-79 v *Solenicích*. Jeho cílem je „rozšířit pedagogické vzdělání frekventantů o specializaci pro dramatickou výchovu dětí a mládeže a vychovat z nich (...) pedagogy, kteří mají předpoklady jak pro výchovnou práci uvnitř souboru, tak pro přípravu veřejných produkcí dětí a mládeže. (...) Zajistit tak doplnění kvalifikace pro práci v souborech a kroužcích na ZDŠ a středních školách, v učňovských zařízeních, v DPM, LŠU aj. Rozšířit okruh plně kvalifikovaných pracovníků schopných soustavně přispívat k rozvíjení metod, dramatiky i teorie oboru.“¹²⁷

Kurz je určen vedoucím dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů, vedoucím kroužků a vychovatelům, kteří uplatňují DV ve své práci, učitelům LŠU, příp. SPgŠ (středních pedagogických škol). Předpokladem přijetí je pedagogické vzdělání, nejméně 2 roky praxe v oboru, věk nad 21 let, vykonání talentové zkoušky (herecké etudy) a základní znalosti z oboru (ústní pohovor a písemný test), doporučení zaměstnavatele nebo fakulty.

Studium je koncipováno jako dálkové, zahrnuje 8 třídních setkání a 1-2 týdenní soustředění. Probíhá formou přednášek, seminářů (praktických) a exkurzí (účast na přehlídkách). Ověřování výsledků probíhá formou ústních zkoušek, zápočtů a písemných prací.

¹²⁶ Cit. z Solenice 1977-79. (Lektorský posudek J. Vobrubové). In Semináře DV 69-78, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

¹²⁷ Cit. z *Studio dramatické výchovy dětí a mládeže (Projekt dvouletého školení)*. In Semináře DV 69-78, Archiv NIPOS-ARTAMA. s. 2.

Učební plán sestává z 15 ti předmětů o celkové časové dotaci 440 hodin:

1. Teorie kultury	20h	M. Bukovský
2. Kulturní politika	30h	O. Záhora, V. Kastnerová
3. Mimoškolní a mimotřídní výchova	20h	R. Sedlář
4. Marxistická estetika a teorie umění	20h	L. Gawlik, J. Cigánek
5. Úvod do teorie DV	30h	E. Machková, V. Kubálek
6. Metodika DV	80h	S. Pavelková, J. Mlejnek
7. Autorsko-dramaturgický seminář	40h	Z. Josková, J. Císař
8. Psychologické otázky DV	15h	I. Vyskočil, J. Fišer
9. Seminář teorie DV	15h	
10. Kapitoly z dějin divadla a dramatu	30h	J. Císař, J. Rak
11. Herecká výchova s metodikou	40h	J. Spáčil, O. Musil, R. Lukavský
12. Technika řeči s metodikou	30h	L. Havelková, A. Rottová
13. Technika pohybu s metodikou	30h	Š. Lipská, J. Ryšánková
14. Výtvarná výchova	20h	J. Uždil, A. Dokonalová
15. Hudební výchova	20h	V. Branislavová, J. Petr

Mezi účastníky převládají (současní nebo budoucí) učitelé ZDŠ, převahu mají ženy oproti mužům. Celkem kurz absolvovalo 26 účastníků.

Účastníci hodnotili kurz jako přínosný nejen pro práci v dramatickém kroužku, ale i pro práci na ZŠ. Ocenili vysokou odbornou úroveň lektorů, zodpovědný přístup k práci, trpělivost a nadšení. Předmět *Teorie DV* jim dal základní koncepci, upřesnění pojmů, pochopení problematiky, seznámení s postavením DV ve světě. Dále si mohli doplnit teoretický rozhled díky přednáškám z *Teorie kultury*, *Estetiky* a *Dějiny divadla*. Jako velký přínos pro svou práci vnímají seminář S. Pavelkové (důkladně propracovaný systém her, praktické ukázky metodiky), V. Halady (recitace), Z. Joskové (rady a nápady pro dramaturgizaci textu), I. Vyskočila (přednášky o psychologické podstatě hry, vývoji dětské psychiky, osobní zkušenost herecké výchovy). Uvítali by více práce na konkrétních etudách v *Pohybové výchově* (méně přípravných cvičení), praktické ukázky a zaměření na odborné používání scénické hudby (*Hudební výchova*), více lekcí věnovaných *Dětské literatuře* (aby na ně mohl navázat *Dramaturgický seminář* Z. Joskové), ve *Výtvarné výchově* lekce ze scénografie, nově doplnit předmět *Režie* a zařadit rozbor dětských představení. Na letním soustředění by preferovali souvislejší časové bloky pro předměty vyžadující soustředěnost a nepřerušovanou činnost. Jako návaznost na absolvovaný kurz by přivítali možnost dalších pracovních setkání absolventů (např. jednou za rok) s cílem popovídat si o činnosti souborů, poradit se, prokonzultovat problémy.

3.c.3 Přehlídky

V průběhu 60. let se objevují dětské soubory na přehlídkách Šrámkův Písek a Loutkářská Chrudim, ale bez koncepce. První přehlídka určená výlučně dětským divadelním a loutkářským souborům se koná v roce 1971 ve Žďáru nad Sázavou. V roce 1972 se koná druhý ročník taktéž ve Žďáru, třetí ročník 1973 v Trnavě je přehlídkou celostátní (česko-slovenskou). Na tyto přehlídky navazuje v roce 1974 první národní přehlídka v Kaplici - první opravdu pracovní přehlídka, jejíž součástí jsou praktické semináře.

Vznik národní přehlídky v Kaplici a její první roky

Kořeny národní přehlídky Kaplické divadelní léto se objevují ještě před rokem jejího oficiálního vzniku. Přehlídka navazuje na tradici *Kaplického divadelního jara* – původně krajské soutěžní přehlídky, která získává od roku 1971 nesoutěžní charakter. J. Provazník popisuje toto období jako „počátek novověku dětského divadla u nás“¹²⁸.

První ročník národní přehlídky dětských divadelních souborů *Kaplické divadelní léto* (KDL) se uskutečnil v červnu 1974. Její význam byl především ve vytvoření prostoru, ve kterém se obor dramatické výchovy mohl rozvíjet. Poskytovala možnost výměny názorů, otevřené a konstruktivní diskuse o představeních (které se aktivně účastnili i seminaristé), hledání cest, kudy se bude dramatická výchova ubírat. O atmosféře první přehlídky se J. Provazník vyjádřil takto: „A přece jsem zcela jasně cítil, že jsem se ocitl na přehlídce, jejíž povětrí je nesrovnatelně čistší a zdravější, než ovzduší národních přehlídek, které jsem do té doby poznal – Šrámkova Písku, ale hlavně Loutkářské Chrudimi. Ostatně není vůbec náhoda, že zdravý průvan přinesla i do Chrudimi později – v 80. letech – tatáž osobnost, která stála u kolébky Kaplického divadelního léta, Eva Machková.“¹²⁹ Ta shrnuje počátky i vývoj přehlídky následovně: „Na počátku byla skupinka lidí, kteří měli hlavně značnou míru tvořivosti, vytrvalosti a chuti s dětským divadlem pohnout kupředu. Dnes je tu bohaté zázemí kvalifikovaných vedoucích, spojených už nejenom stejným zájmem a problémy, ale i společnou pracovní zkušeností a osobními vztahy, je tu shodná vůle kolektivu – ale jsou tu také početné osobité přínosy i individuální varianty dramatické výchovy, které spojuje společný cíl a společný základ, ale které přitom jsou i vlastnictvím každého jedince.“¹³⁰

¹²⁸ HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla*. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ; Kaplice: organizační štáb KDL; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1989, s. 7.

¹²⁹ Tamtéž, s. 6.

¹³⁰ MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna. In HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla*. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ; Kaplice: organizační štáb KDL; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1989, s. 45-46.

Semináře na kaplické přehlídce

Důležitou součástí je již od počátku konání *seminářů* v rámci přehlídky. Ty byly už součástí Kaplických divadelních jar. „Na nich se ovšem trvání seminářů počítalo na hodiny a počet účastníků byl přiměřený krajské divadelní přehlídce.“¹³¹ Na národní přehlídce dochází k rozšíření počtu hodin seminářů i k větší účasti na nich. V prvním roce přehlídky byl seminář čtrnáctidenní (pokračoval ještě týden po skončení přehlídky), ale organizačně a finančně přesáhl možnosti pořadatelů, proto byl od následujícího roku zkrácen pouze na dobu přehlídky. V prvních letech byl vždy zařazen proseminář základů DV pro nezkušené, začínající vedoucí. Později se přesunulo jeho pořádání do krajů, neboť na přehlídku se často vraceli účastníci, kteří už základy dramatické výchovy měli. Druhým základním tématem seminářů je kromě *metodiky DV* ještě *autorsko-dramatizátorský seminář*. V letech 1974-77 jsou nabízeny jen tyto dva okruhy seminářů, vedené J. Vobrubovou a S. Pavelkovou (metodika DV) a Z. Joskovou (autorsko-dramatizátorský seminář). Seminář Zdeny Joskové je stabilní součástí přehlídky po celých patnáct let. „Jeho význam přesahuje jak KDL, tak také pouhou činnost vzdělávací. Z prvotního impulsu nahradit tradiční dramaturgické semináře s vyčíslením a charakteristikou existujících titulů (přičemž v této oblasti toho nebylo mnoho k vyčíslování a charakterizování) praktickou činností, která by zájemce uvedla do problematiky hlouběji, vznikl nejen trvale a pravidelně pracující Kruh autorů a dramatizátorů dětského divadla při ÚKVČ (od roku 1982), ale došlo i k podstatné změně, dokonce se dá říci zvratu, v dramate pro dětské soubory.(...) Pracovní soudržnost, kolektivnost, která dovoluje vznášet k práci kolegy i ty nejdrsnější námitky a posudky, aniž to vede k roztrpčenosti, je spolu se soustředěním na činnost dramatizátorskou (a tedy i na čerpání z dobré dětské literatury) hlavním momentem, který způsobil onen radikální obrat v dětské dramate. Vytvořilo se zcela jiné povědomí, zcela jiné obecné nároky na dramaturgiu pro dětský soubor, než v předchozích obdobích.“¹³² Od roku 1978 se seminář *metodiky DV* štěpí do užších specializovaných oblastí, nově se přidružují také semináře *inscenátorské* a dochází k rozšíření okruhu lektorů.¹³³

Základním východiskem seminářů je praxe a činnost účastníků (jen v několika výjimečných případech byl seminář postaven na výkladu, pozorování a následné diskusi). „Aktivita, pracovní spoluúčast všech je také po celou dobu trvání Kaplického divadelního léta

¹³¹ MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna, s. 42.

¹³² Tamtéž, s. 43-44.

¹³³ Přehled seminářů konaných v rámci KDL in HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let...*, s. 56-65.

základem jeho dobré pracovní atmosféry i stále se prohlubujících pracovních i osobních vztahů mezi účastníky,¹³⁴ dodává E. Machková.

Nedílnou součástí přehlídky je diskuse seminaristů nad zhlédnutými představeními. „V Kaplici se věci vždy pojmenovávají pravým jménem, ale vždy s konstruktivním cílem dobrat se podstaty a posunout metodiku dramatické výchovy a úroveň dětského divadla o kus dál.“¹³⁵

Význam přehlídky v dalších letech

Na jubilejním 20. ročníku KDL hodnotí J. Bláha význam přehlídky: „Vznik a existence prvních Kaplických Jar a Lét byly spojeny s HLEDÁNÍM CEST JAK DÁL v dětském divadle, v dramatické výchově. Za nedlouhou dobu dvaceti let vykryštovalo Kaplické divadelní léto v pevně koncipovaný a strukturovaný projekt. Ústřední poradní sbor (ÚPS) pro dramatickou výchovu dětí při ÚKVČ s vůdčí osobností Evou Machkovou mu vtiskl podobu nesoutěžní přehlídky s propracovaným způsobem a systémem hodnocení, s důrazem na vzdělávací program, s koncepčním zpravodajem a inspirativním programem. Tento model národní přehlídky, odvozený z koncepce dramatické výchovy, dnes beze sporu příznivě ovlivňuje veškeré dění v dětském divadle i dětském loutkovém divadle. Uplatňováním principů dramatické výchovy pomohl povýšit tuto oblast zájmové činnosti z především reprodukční na tvořivou, vyřešil vztah výchovné práce a jevištního tvaru a neustále hledá další možnosti formativního působení dramatické výchovy a divadla.“¹³⁶

Shrnutí období budování systému dramatické výchovy

V 70. letech se stále jasněji projevuje změna cílů práce s dětmi. Divadelní prostředky a postupy se stávají prostředkem působení na rozvoj osobnosti dětí, inscenace už není pojímána jako hlavní cíl, ke kterému učitelé se skupinou směřují. Problémy a další úkoly oboru vytyčil oborový aktiv pracovníků dětského divadla v roce 1973. Také v tomto období trvá vliv zahraničních inspirací (některé překlady úryvků zahraničních děl jsou publikovány v Divadelní výchově).

Snahy o vytvoření koncepce dlouhodobějšího vzdělávání pro učitele dramatické výchovy se začínají naplňovat na kurzu v Solenicích v letech 1977 – 1979. Kurz položil

¹³⁴ MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna, s. 42

¹³⁵ HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let...*, s. 6.

¹³⁶ BLÁHA, Jiří. 20. Kaplice: Téma, tvořivá hra, tvar. in Československý loutkář 1988, č.11. Cit. podle HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let...*, s. 6.

základy, na které navázaly v dalších letech lidové konzervatoře dramatické výchovy. Zásadní význam má vznik přehlídky Kaplické divadelní léto a s ní spojené semináře. Kaplice se tak stává na dlouhou dobu zázemím pro vzdělávání učitelů dramatické výchovy a rozvoj oboru.

4. Upevňování oboru a rozvoj dalšího vzdělávání (1979 – 1990)

4.a Historický kontext a vývoj školství

V polovině osmdesátých let dochází k definitivnímu ukončení dobíhajícího systému devítileté povinné školní docházky. Desetiletou povinnou docházkou (realizovanou na ZŠ a některé ze středních škol) zavedl už zákon z roku 1978, avšak až nový školský zákon v roce 1984 odstranil souběžnost systémů a s ním spojenou nepřehlednost.¹³⁷

Dosavadní vývoj a dlouhodobé cíle školství

Směřování socialistické výchovy a vzdělávání od 80. let byly upřesněny *usnesením XVI. sjezdu KSČ z roku 1981*. Usnesení doporučuje věnovat pozornost výchově k „vědeckému světovému názoru (...) a socialistickému vlastenectví“¹³⁸, navrhuje obsahovou a organizační přestavbu středních odborných učilišť a klade důraz na rozvíjení technických směrů.¹³⁹

V roce 1986 se konal *poslední XVII. sjezd KSČ*, na kterém byly diskutovány dlouhodobé cíle československého školství až do roku 2000. Na sjezdu byly zhodnoceny dosavadní *úspěchy* v oblasti školství - „Rozvojem předškolních zařízení a zkvalitňováním jejich výchovného působení se zlepšila připravenost dětí na povinnou školní docházku (...) Zavedením povinné desetileté školní docházky pro veškerou mládež byly vytvořeny lepší podmínky pro všestranný rozvoj osobnosti žáků, pro jejich další vzdělávání na středních školách. (...) Na gymnáziích se prohloubila úroveň teoretických znalostí studentů, zavedením odborných předmětů se zlepšila jejich připravenost pro uplatnění v praxi.“¹⁴⁰ Mezi pozitivní kroky je dále zahrnuto rozšíření sítě středních odborných učilišť, zvýšení vzdělanosti populace a „zvýšení úrovně vysokých škol především ve vztahu k praxi a zavádění vědeckotechnických poznatků do praxe.“¹⁴¹ Za *hlavní problémy* dosavadního školství je považováno „málo účinné výchovné působení škol, nedostatky v uplatňování diferencovaného přístupu k žákům, příliš náročný a věku neodpovídající obsah osnov některých předmětů, nízká úroveň výuky jazyků, nejednotné působení školy a dalších

¹³⁷ V roce 1984 ukončili povinnou devítiletou docházku žáci, kteří započali základní vzdělání v roce 1975. Od roku 1976 už žáci vstupovali do systému desetileté povinné školní docházky, realizované na ZŠ a středních školách.

¹³⁸ Hlavní směry hospodářského a sociálního rozvoje ČSSR na léta 1981-1985, usnesení XVI. sjezdu KSČ, ze dne 10. dubna 1981, In *XVI. sjezd KSČ*, Praha : Nakladatelství Svoboda, 1981. ISBN 25-088-81. s. 404 cit. podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 64.

¹³⁹ Podle Tamtéž, s. 405.

¹⁴⁰ Zpráva ÚV KSČ o plnění závěrů XVI. sjezdu strany. In *XVII. sjezd KSČ*, Praha : Nakladatelství Svoboda, 1986. ISBN 25-092-86. s. 127. cit. podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 65.

¹⁴¹ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 65.

společenských organizací a pracovních kolektivů a další.”¹⁴² Sjezd stanovuje *cíle* pro následující čtyřleté období (do roku 1990), mezi kterými se objevuje rozšiřování audiovizuální a počítačové techniky, vědecká činnost na VŠ, budování výukových ploch, kolejí a menz, formování marxisticko-leninského světového názoru, a také snaha o sjednocení výchovného působení společnosti (školy, rodiny, společenských organizací a dalších pracovních kolektivů, sdělovacích prostředků).¹⁴³ „Z usnesení sjezdu vyplývá, že ačkoli se uvažování delegátů výrazně posunulo směrem k modernizaci a materiálnímu zajištění fungování školské soustavy, ideologické hledisko zde bylo stále silně přítomno.”¹⁴⁴

Dlouhodobé cíle školství (až do roku 2000) byly stanoveny v obecné rovině a směřovaly ke kvalitativnímu zlepšení školství, zdravotnictví a sociální péče, vytváření lepších podmínek pro výchovu a rozvoj mládeže. Konkrétně pojatým cílem bylo zvýšení vzdělanosti pracujících díky rozvoji československé vzdělávací soustavy – počet vysokoškoláků a středoškoláků měl být o polovinu vyšší.¹⁴⁵

Vývoj po roce 1984 - změny dané školským zákonem

Přijetím *školského zákona z roku 1984* byly dovršeny snahy o *jednotný systém* školství v Československu. Ve školách se vyučovalo podle jednotných osnov a učebních plánů a vzdělání bylo bezplatné na všech stupních škol. Desetiletou povinnou školní docházkou absolvovali žáci osmi ročníky na základní škole a zbylé dva roky prvními dvěma ročníky střední školy. Obsah výchovy a vzdělání byl na všech stupních a směrech škol ovlivněn idejemi marxismu-leninismu, a jeho významnou součástí bylo vzdělání polytechnické.¹⁴⁶

V oblasti *předškolní výchovy* fungují u nás ve druhé polovině osmdesátých let dva typy zařízení – jesle a mateřské školy. První z nich bylo určeno pro děti do 3 let a zajišťovalo kromě výchovy dětí také zdravotní péči. Hlavním úkolem mateřské školy bylo podporovat všestranný rozvoj dětí 3-6ti letých a zajišťovat jejich přípravu na vzdělávání v základní škole.¹⁴⁷

Základní škola se dělila na dva stupně po 4 ročnících, které tvořily prvních 8 let povinné školní docházky. Obsah výchovy a vzdělávání se orientoval polytechnicky a kladl

¹⁴² ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 65.

¹⁴³ Podle Tamtéž, s. 66.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 66.

¹⁴⁵ Podle Hlavní směry hospodářského a sociálního rozvoje ČSSR..., s. 435. Cit. podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 66.

¹⁴⁶ Podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 70.

¹⁴⁷ Podle Tamtéž, s. 71.

důraz na přírodní vědy a praktické činnosti.¹⁴⁸ V posledních dvou ročnících základní školy měli žáci možnost volit z nabídky volitelných a nepovinných předmětů, popř. zájmových kroužků. Při školách fungovaly také školní družiny a školní kluby. Významný podíl na zajišťování volnočasových aktivit měla Pionýrská organizace, která často poskytovala prostor pro realizaci dramatických činností, fungování divadelních kroužků a souborů.¹⁴⁹

„Z obecného hlediska bylo zavedení jednotného školství znamenající pro základní školství vytvoření jednotného 2. stupně krokem pozitivním, protože tak došlo k vytvoření určitého standardu základního vzdělání. Na druhou stranu musíme brát v potaz, že i na základních školách byl tento koncepční krok devalvován ideologickými zásahy do obsahu učiva, nevyváženým posilováním určitých vzdělávacích oblastí a prostupováním politiky do škol.“¹⁵⁰

Středoškolské vzdělání poskytovaly u nás v 80. letech gymnázia, střední odborná učiliště a střední odborné školy (včetně konzervatoří). „Obecně můžeme konstatovat, že klíčovými prvky této soustavy byla jednak gymnázia – reprezentující všeobecné vzdělávání, a jednak střední odborné učiliště, reprezentující model pro vzdělání kvalifikační.“¹⁵¹ Změny ve vývoji gymnázií (jejich zrušení i zásahy do vzdělávacích obsahů) vedly nakonec k obnovení jejich (téměř) původní podoby a potvrdily význam existence všeobecně vzdělávacího gymnázia i jeho přínos v československé vzdělávací soustavě. Střední odborná učiliště nabízela obory nematuritní i obory zakončené maturitou, což ale v konečném důsledku vedlo k devalvaci maturitní zkoušky.¹⁵²

„V obecné rovině je nejdůležitějším výsledkem vývoje středoškolského vzdělání nárůst počtu obyvatel se středoškolským vzděláním, který je markantní. (...) Stejně jako na ostatních stupních vzdělávacího systému zde negativní roli sehrála deformace vzdělávacího obsahu a další dobové atributy, mezi něž v případě středního školství musíme zařadit i politickou diskriminaci při přijímání na střední školy.“¹⁵³

Školský zákon se zmiňoval také o organizaci *vzdělávání žáků vyžadujících zvláštní péči*. Jednalo se o žáky mentálně, smyslově nebo tělesně postižené, s vadami řeči, žáky obtížně vychovatelné ad. Povinná školní docházka byla stanovena na 10 let s výjimkou pomocných škol (osmiletá) a škol pro žáky s vadami řeči a sluchově postižené žáky

¹⁴⁸ Podle ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 72.

¹⁴⁹ Příkladem je brněnský soubor Pirko, který fungoval při DPM pod vedením J. Delongové.

¹⁵⁰ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 72.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Podle Tamtéž.

¹⁵³ Tamtéž, s. 73.

(jedenáctiletá). „Základními druhy škol byly opět dle školského zákona základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a střední školy pro mládež vyžadující zvláštní péči; doplněné ještě o zvláštní školy, zvláštní odborná učiliště a pomocné školy.”¹⁵⁴ Dále sem patřily také diagnostické ústavy, dětské domovy a zvláštní výchovná zařízení.

Vývoj vysokoškolského vzdělávání

System *vysokých škol* upravoval *zákon* přijatý v dubnu 1980, podle něhož spadaly vysoké školy pod dohled ministerstva školství. Vysoké školy nabízely studentům možnost řádného a mimořádného studia. Řádné studium probíhalo jako denní nebo při zaměstnání (dálkové nebo večerní studium). Nově bylo možné studovat podle individuálního studijního plánu. Mimořádné studium, které nevedlo k získání vysokoškolské kvalifikace, zahrnovalo doplňující a rozšiřující kurzy, studium jednotlivých předmětů nebo kurzy pro pracující.¹⁵⁵ Zákon také stanovil dělení vysokých škol podle zaměření na univerzitní, technické, ekonomické, zemědělské a umělecké. Jejich ucelená soustava poskytovala vzdělání v mnoha směrech a oborech. „Z kvantitativního hlediska došlo k prokazatelnému nárůstu počtu studentů vysokých škol (...). Zároveň došlo ke značné demokratizaci v přístupu k tomuto stupni vzdělání, což se odráželo v sociálním složení posluchačů. (...) Předně došlo k obratu v rozvrstvení posluchačů dle studijních směrů, kde bylo původně vedoucí univerzitní vzdělávání předstiženo vysokoškolským vzděláním technického typu. Dále došlo k nárůstu počtu žen studujících na vysokých školách. (...) [I ve] studiu cizinců na českých vysokých školách (...) došlo ke kvantitativnímu nárůstu, což lze opět považovat za kritérium k pozitivnímu hodnocení vývoje vysokých škol. (...) Otázka kvality studia na vysokých školách je již spornější, protože ačkoli i zde muselo dojít zákonitě k růstu a v některých oborech jsme již tehdy patřili ke světové špičce, (...) obsah studia byl nepochybně ideologicky deformován, přesto vychovávaly vysoké školy řadu odborníků.“¹⁵⁶

Vývoj školství do konce 80. let

M. Zárybnický shrnuje ve své práci vývoj školské soustavy v Československu do konce 80. let 20. stol. konstatováním, „že byl převážně pozitivní a že výsledná podoba československého školského systému v mnoha ohledech naplnila cíle a úkoly, které pro školství stanovoval v roce 1948 zákon o jednotné škole. Můžeme tvrdit, že školským zákonem z roku 1984 vybudovaná síť byla velice kvalitně strukturována a poskytovala

¹⁵⁴ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 74.

¹⁵⁵ Podle Tamtéž, s. 69-70.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 73-74.

potřebné vzdělání všem vrstvám a skupinám obyvatelstva včetně osob se zvláštními potřebami a dospělých – o čemž svědčí i fakt, že ačkoli byly po roce 1989 provedeny některé dílčí úpravy, platil školský zákon a tím i soustava škol a školských zařízení jím vytvořená až do vydání nového školského zákona v roce 2004. Co však nelze opomenout a je třeba to stále připomínat, je fakt, že i tento systém byl ideologicky zasažen a především obsah vzdělávání byl tímto zásahem deformován.”¹⁵⁷

4.a.1 Vzdělávání učitelů

V osmdesátých letech byla příprava budoucích učitelů realizována převážně na vysokých školách. Výjimkou byly *střední pedagogické školy*, připravující pedagogy mateřských škol. Na *vysokých školách* bylo možné absolvovat následující obory: učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a střední školy, učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, učitelství pro lidové školy umění (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích nabízela studium pro hudební a výtvarný obor LŠU) a učitelství pro mateřské školy a vychovatelství.¹⁵⁸ Významným faktorem ve vzdělávání učitelů je nárůst počtu učitelů a současné snižování počtu žáků – tedy snižování průměrného počtu žáků na učitele, které dle Průchy vedlo ke zvýšení kvality vzdělávacích procesů.¹⁵⁹ Dalším charakteristickým faktorem byla výrazná feminizace školství.

R. Váňová poukazuje na to, že v období druhé poloviny 20. stol. byl vývoj vzdělávání učitelů „diskontinuálním procesem. Učitelské vzdělání bylo (...) několikrát po krátké době radikálně změněno, aniž by byl ponechán čas ověření účinnosti existujícího pojetí. Svědčí to o tom, že chyběla koncepce, jež by byla vypracována na základě analýzy početního stavu učitelstva včetně kvalifikace na straně jedné a představy o pojetí školské soustavy včetně kurikula na straně druhé. Realizované změny byly reakcí na momentální potřeby praxe. Proces má znaky nepromyšlenosti, uspěchanosti a politického tlaku, ale i zájmu vládnoucí strany vrátit vzdělávání učitelů základních škol na vysoké školy (byla to svým způsobem prestižní politická záležitost) a propojit ho se vzděláváním středoškolských profesorů. (...) Změny měly charakter politických rozhodnutí a prováděly se většinou bez účasti odborníků a bez znalosti názorů učitelské veřejnosti.“¹⁶⁰

¹⁵⁷ ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR...*, s. 76.

¹⁵⁸ Podle Tamtéž, s. 75.

¹⁵⁹ Podle PRŮCHA, J. Proměny a vývoj školství v Československu 1948-1989. In KOCIAN, J. a kol. *Slovníková příručka k Československým dějinám 1948-1989*. Praha : Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky, 2006. ISBN 978-80-7285-133-1. Kap. X. Věda, školství, kultura a sport, s. 10.

¹⁶⁰ VÁŇOVÁ, Růžena. *Vzdělávání učitelů v českých zemích*, s. 45-46.

Shrnutí vývoje v 80. letech

Systém jednotného školství, jehož zavádění bylo dovršeno v polovině 80. let určoval podobu školy i v následujícím, poměrně dlouhém, období. Do tohoto systému později vstupoval obor dramatické výchovy v oblasti školní dramatické výchovy v období let devadesátých.

Zřizování zájmových kroužků, školních družin a klubů vytvářelo prostor pro realizaci zájmové činnosti dramatických kroužků ve školách. Významné místo zaujímal i instituce domů pionýrů a mládeže, při jednom z nich se v průběhu 80. let utvářelo první středisko dramatické výchovy v Brně.

V možnostech studia, které nabízely vysoké školy v 80. letech (řádné studium, mimořádné studium - rozšiřující a doplňující kurzy) se později odrážely podoby různých typů studia dramatické výchovy, které vznikaly na vysokých školách v 90. letech

4.b Vývoj oboru dramatické výchovy

Hodnocení vývoje za posledních 10 let - anketa Kaplické čítanky

O stavu oboru dramatické výchovy na počátku osmdesátých let 20. století se můžeme dozvědět více z odpovědí ankety, realizované v rámci kaplické přehlídky. *Anketa o vývoji dramatické výchovy v posledních deseti letech* vyšla na stránkách Kaplické čítanky v roce 1981.¹⁶¹ Učitelé LŠU a další odborníci dramatické výchovy odpovídali na otázky 1. Co se podle vašeho názoru podařilo v dramatické výchově dětí v uplynulých deseti letech? a 2. Co pokládáte v této chvíli za nejpálčivější problém v dramatické výchově?

V odpovědích na první z otázek se velmi často objevoval rozvoj teorie a metodiky dramatické výchovy.

Posledních 10 let přineslo důkaz, že metodická práce se soubory není marná; „čím dál tím nadějněji mizí ona zdánlivě nepřekročitelná propast mezi soubory takzvané „špičkovými“ a „řadovými““¹⁶²; metodika DV proniká do celé oblasti divadla hraného dětmi. (Z. Josková)

Vedoucí instituce rozpracovaly a vydaly metodiku – je zde možnost informovat se a srovnávat se svou prací; soubory pracují novým způsobem (zmizeli nalíčení „trpaslíci“); i ti co tak nepracují ví, že je to možné a mělo by se pracovat nově. (B. Bouda)

Systém DV se upřesňuje a dostává řád. (J. Merta)

¹⁶¹ Anketa Kaplické čítanky. *Kaplická čítanka*. Kaplice, 1981.

¹⁶² Tamtéž, s. 6.

Za významný krok vpřed je také považováno vydávání odborné literatury z oboru dramatické výchovy, především Receptář dramatické výchovy (1976) M. Dismana a Základy dramatické výchovy (1980) E. Machkové.

Respondenti dále vyzdvihují význam a přínos vzdělávání, které je realizováno (semináře na přehlídce Kaplické divadelní léto, dlouhodobé kurzy).

Probíhají kurzy, které suplují neexistující VŠ vzdělání. (M. Chytrová)

„Velkou pomocí (...) mi byly nejen semináře (...) a účast na přehlídkách (...), ale především absolvování dvouletého kurzu dramatické výchovy organizovaného ÚKVČ. Teprve tam jsem si díky lidem moudrým, utvořila z dílčích vědomostí a dovedností v tomto oboru určitý celek“¹⁶³ (L. Dohnálková)

„Je čím dále tím více vedoucích, kteří svůj vztah k dětem vyjadřují svým osobním doškolováním a soustavným studiem, hledáním a nacházením.“¹⁶⁴ (S. Pavelková)

Díky soustavné práci se soubory a jejich vedoucími se mění podoba inscenací, cílem je především rozvoj tvořivosti dětí a mizí trend „secvičených“ dětí na jevišti.

Téměř zmizely vousaté a zmalované dětičky a „secvičitelé dětí“; dnes vedou vedoucí děti k tvořivosti. (S. Pavelková)

Začíná se vytvářet dětský divadelní projev na základě dětské fantazie, v inscenacích se projevují dětští interpreti jako vlastní osobnosti; na ústupu je napodobování dospělých herců, nesmyslné kostymování a líčení. (E. Kaderková)

Pozitivní změny vnímají respondenti i v oblasti dramaturgie dětského divadla. Vznikají nové textové předlohy a dramatizace určené dětským souborům.

Výrazný úspěch se projevil v dramaturgii - je mnohem pestřejší. Soubory se opírají o již ověřené texty nebo přicházejí s vlastními dramatizacemi. Děti se zabývají problémy, které je obklopují, objevuje se více humoru a lehkosti. (H. Budínská)

„Dřívější problém – „není co hrát“ – už není tak ožehavý, protože vzniklo dosti vhodných nových dětských textů a dramatizací.“¹⁶⁵ (M. Hrbáčová)

Přesto někteří respondenti stále vnímají nedostatek kvalitních textů pro děti.

„Za nejpalcivější problém v dramatické výchově dětí pokládám dosud ještě otázku aktuálních předloh, které by hovořily o současném životě dětí a o jejich problémech.“¹⁶⁶ (M. Chytrová)

¹⁶³ Anketa Kaplické čítanky, s. 6.

¹⁶⁴ Tamtéž.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 7.

¹⁶⁶ Tamtéž.

Problém vidím v oblasti dramaturgie. „Nedostatek vhodných textů a vůbec autorů ochotných psát divadelní hry pro dětského interpreta.“¹⁶⁷ (E. Kaderková)

Kladně je hodnocena vzájemná inspirace loutkářských a neloutkářských souborů.

Velký význam společné přehlídky divadelníků a loutkářů (jednotné působení na děti, vzájemné ovlivňování ve volbě prostředků, hledání nových inscenačních přístupů, dramaturgii); ale je nebezpečí, že dobré loutkářské představení neprojde kvůli neznalosti problematiky loutkového divadla porotci. (J. Oudes)

Dramatickou výchovu začali brát na vědomí loutkáři a dramatická výchova vzala na vědomí možnosti loutkářské. (M. Mašatová)

Respondenti vnímali také posun v rozvoji a vzdělávání učitelů a vedoucích, jejich větší informovanosti o smyslu a metodách dramatické výchovy.

„Podařilo se rozšířit myšlenku p o t ř e b y dramatické výchovy.“¹⁶⁸ (E. Magerová)

Přes tyto úspěchy se však nedaří ovlivnit názor veřejnosti a přesvědčit ji o smyslu a užitečnosti dramatické výchovy.

Velice se potýkám s neinformovaností veřejnosti o této práci s dětmi, o jejím smyslu a poslání. (M. Chytrová)

Přetrvávající podceňování významu práce s dětmi. (L. Dohnálková)

Dramatická výchova pomalu proniká do širších vrstev, zvláště u loutkového divadla, kde je zájem souborů ojedinělý. (J. Merta)

Ne dost velký zájem nadřízených složek, ředitelů, inspektorů škol apod. – vedoucí nemají vhodné prostředí pro práci, pochopení a podporu. „Já se však domnívám, že veřejné ocenění [vedoucích], hlubší zamyšlení představitelů našeho státu nad jejich prací a její vyzdvižení je nutné a potřebné.“¹⁶⁹ (S. Pavelková)

„Velmi důležité je prosazení správného názoru na dětskou dramatickou hru nejenom u vedoucích souborů, ale zejména u jejich nadřízených: ředitelů škol,“ aby si uvědomili, že „představení není hlavním cílem, ale spíše jakýmsi produktem naší práce. Hlavní je však to, co v dětech zůstává, přestože to není vidět.“¹⁷⁰ (B. Bouda)

V oblasti dalšího vzdělávání a metodické práce se soubory vidí někteří respondenti stále ještě prostor pro další rozvoj a výzvy ke zlepšení.

¹⁶⁷ Anketa Kaplické čítanky, s. 6.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 7.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 6.

¹⁷⁰ Tamtéž.

Za největší problém pokládám získávání nových schopných vedoucích a vznik nových souborů; péči o jejich další vývoj a vzdělání. (H. Budínská)

Nedostatek systematického působení na co největší počet vedoucích; možnost konfrontace své práce, teoretické a metodické pomoci; dostatek kvalifikovaných odborníků na OKS. (L. Dohnálková)

Za nejzávažnější problém považuji malý počet vedoucích loutkářských souborů znalých dramatické výchovy, málo společných setkání (na semináři v Kaplici neúčast loutkářů); vedoucí mají zájem, ale nemají informace; na krajských přehlídkách by neměly chybět semináře s metodickými ukázkami práce. (J. Oudes)

„Stále ještě zbývá udělat velmi mnoho. Především rozšířit metodické působení z ústředních a národních přehlídek také do krajů, okresů a dalších míst působení souborů. To je předpoklad k tomu, aby i ty soubory, které dnes patří k průměru, dosáhly úrovně, kterou dnes vidíme třeba v Kaplici. A ty špičky? Jejich dnešní úroveň je zavazuje k dosažení dalších cílů, k vytyčení dalších perspektiv.“¹⁷¹ (B. Bouda)

Stav dramatické výchovy v krajích

Z ankety o situaci v krajích (in Kaplická čítanka 1981) můžeme konkrétněji zjistit, jak se obor dramatické výchovy vyvíjí a s jakými aktuálními problémy se potýká. Zástupci šesti krajských kulturních středisek (KKS) odpovídali na následující otázky: 1. Co se během posledních pěti let v kraji udělalo pro rozvoj dětského divadla a dětského loutkového divadla? a 2. Co je třeba v příštích pěti letech řešit a jaká metodická opatření se přijímají?

Ve všech krajích se konají *přehlídky dětského divadla*. Krajské přehlídky bývají spojené se *semináři*; v mnoha krajích jsou organizovány vzdělávací semináře jednorázově (se zaměřením na režii, dramaturgii, výtvarnou stránku, techniku jevištní mluvy, aj.). Ve většině krajů (Severočeský, Středočeský, Severomoravský a Jihočeský) proběhly *dvouleté kurzy lidových konzervatoří* (loutkářské, divadelní režie, pro vedoucí dětských divadelních souborů, ad.). Další lidové konzervatoře pro vedoucí dětských divadelních souborů nebo loutkáře jsou plánovány a realizovány v průběhu následujících let i v dalších krajích (Východočeský, Severočeský, Jihočeský, Jihomoravský, Středočeský a Praha). Vedoucí souborů z krajů se také každoročně účastní seminářů Kaplického divadelního léta nebo Loutkářské Chrudimi.

Východočeské krajské středisko se soustředí na rozšíření okruhu vedoucích a na pomoc novým vedoucím ve spolupráci s dalšími partnery (pedagogický ústav, pedagogická fakulta, školy apod.). V kraji započala svou aktivitu pracovní skupina pro dětské divadlo.

¹⁷¹ Anketa Kaplické čítanky, s. 6.

Chystá se vydání publikace J. Mlejníka. Dalším cílem je obnova zaniklých loutkářských souborů, organizování pracovních setkání loutkářů (dvakrát za rok) s ukázkami práce souborů a setkání učitelek MŠ, pracujících s loutkou.

Problematiku dramaturgie dětských divadelních souborů aktuálně řeší v *Severočeském kraji*.

Středočeský kraj se zaměřuje na výchovu stávajících a nových vedoucích souborů, vzdělání vedoucích nejen po stránce divadelní a loutkářské, ale především pedagogické a na finanční pomoc souborům. KKS reflektuje, že se pomalu začíná projevovat vliv školení a metodických školení vedoucích (způsob práce i výsledky); negativně se projevují omyly ve výběru porotců (nepedagogický a netaktní přístup k amatérům).

KKS *Jihočeského kraje* si klade za cíl dořešit systém soutěží (kdo za co nese odpovědnost) a potýká se s nezájmem vedoucích „vůbec něco dělat, natož se zúčastnit nějaké soutěžní přehlídky.“¹⁷²

V *Jihomoravském kraji* zaznamenávají stagnaci v práci dětských loutkářských souborů (málo se jich přihlašuje do soutěží, „tradiční“ formy práce a dramaturgie). V návaznosti na tato zjištění probíhá příprava dvousemestrálního kurzu (od 1981) pro vedoucí dětských loutkářských souborů a zvýšení metodické pomoci okresních kulturních středisek (OKS) hlavně začínajícím vedoucím.

Publikační prostor pro dramatickou výchovu

Od roku 1975, kdy přestává vycházet časopis *Divadelní výchova*, má dramatická výchova omezenější možnosti pravidelného publikování odborných článků. Až do roku 1984 se objevují jen občasné materiály v časopise *Amatérská scéna*. Od počátku osmdesátých let vychází na stránkách *Československého loutkáře* seriál „ABC Dramatické výchovy“, v letech 1985-89 je dramatické výchově věnována samostatná rubrika „Děti-hry-divadlo“. Od poloviny sedmdesátých let až do roku 1990 (kdy je založen časopis *Tvořivá dramatika*) přebírá funkci odborného periodika *zpravodaj Kaplického divadelního léta*. Vychází sice jen jednou ročně, ale poskytuje prostor k publikování odborných článků i k vedení diskusí o aktuálních problémech oboru. „Poté, co od roku 1979 získal zpravodaj výrazný odborný, a to nejen kritický, ale i metodický charakter s obsáhlými přílohami, publikovala *Kaplická čítanka* (...) v průběhu přehlídkového týdne jednou do roka mnohé podstatné rozsáhlejší materiály na

¹⁷² Anketa *Kaplické čítanky*, s. 3.

pokračování; na jejích stránkách se vedly diskuse a polemiky, vytvářela se a precizovala terminologie a také se tu postupně formulovala kritéria hodnocení dětského dramatického projevu.¹⁷³ Kaplická čítanka se tak stala významnou publikační platformou pro dramatickou výchovu a na počátku 90. let na ní navazuje periodikum „Tvořivá dramatika“, které vychází i v současnosti.

Základy dramatické výchovy

Významnou publikací, kterou zmiňovali i někteří respondenti ankety Kaplické čítanky jako základní a přínosnou pro obor dramatické výchovy, je kniha *Evy Machkové: Základy Dramatické výchovy* (1980, SPN). Neboť považujeme tuto knihu za významnou pro rozvoj metodiky oboru DV, zmíníme se zde stručně, o čem kniha pojednává.

Základy dramatické výchovy si kladou za cíl jak „hledání styčných, spojujících momentů pedagogiky a divadelní teorie pro praxi, tak o stále potřebné očišťování obou od zkreslení, způsobených omyly praxe.“¹⁷⁴

Knihu je rozdělená do pěti kapitol: 1. *Vývoj a současný stavu dramatické výchovy*, 2. *Teoretické otázky dramatické výchovy*, 3. *Pedagogická a psychologická východiska*, 4. *Praxe dramatické výchovy*, 5. *Osobnost učitele dramatické výchovy*.

V úvodu nastiňuje E. Machková základní *specifikum dramatické výchovy*, které ji odlišuje od uměleckého povolání herce. „Existují (...) rozdíly mezi uměleckou tvorbou, obrácenou k vnímateli a plnící v první řadě estetické funkce, a mezi dramatickou výchovou, jejímž cílem je utváření osobnosti aktivně zúčastněných dětí a mládeže. Jestliže je pro uměleckou divadelní tvorbu určitými charakteristikami (schopnostmi, dovednostmi, vlastnostmi) vybavená osobnost herce *prostředkem* působení na diváka, pak pro dramatickou výchovu je vybavení osobnosti těmito charakteristikami a jejich maximální rozvoj *cílem*.“¹⁷⁵

První kapitola přináší přehled *historie a současného stavu* dramatické výchovy u nás a v zahraničí.

Druhá kapitola se zabývá teoretickými otázkami

- objasněním *terminologie* (pojmy drama, divadlo, hra),
- formulováním *cílů* dramatické výchovy a principů, na základě kterých dramatická výchova těchto cílů dosahuje, stanovením hlavních úkolů dramatické výchovy

¹⁷³ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky...*, s. 108.

¹⁷⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 8.

¹⁷⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*, s. 7.

- hledáním *obsahu* dramatické výchovy, rozdělením na dva okruhy (1. Člověk a jeho vztahy k prostředí a 2. Divadelní umění, drama a literatura ve vztahu k člověku)
- *postavením* dramatické výchovy ve výchovném systému (pojem estetické výchovy, odlišení od divadelního umění a psychodramatu).

Třetí kapitola je věnována základům pedagogiky a psychologie, a to především

- psychologie *vývojové* (stadia vývoje jedince ve vztahu k dramatické hře),
- vztahu *schopností* a DV (pojem vlohy, inteligence, zkušenost),
- rozvíjení *tvořivosti* (pojmy akomodace a asimilace),
- *učení* (intelektuální a zkušenostní, verbální a neverbální),
- základním prvkům *metody K. S. Stanislavského* (prožitek a sebeuvědomování),
- skladebnému (syntetickému) a celostnímu (globálnímu) *přístupu* ve výchově,
- výchovnému *klimatu a stylu vedení* (autoritativní, liberalistický a demokratický).

Čtvrtá, nejobsáhlejší kapitola, se obrací do praxe dramatické výchovy. Pojednává o

- *aplikaci* pedagogických a psychologických východisek (s odkazem na práci B. Wayne, M. Dismana, V. Martince a J. Vobrubové),
- metodách *improvizace* (význam, druhy a příklady) a *interpretace*,
- *výběru látky* (náměty a literární předlohy improvizací, texty pro přednes, dramatické texty),
- veřejném *vystoupení* (jevištní projev dětí a mládeže, vybavení a prostor pro DV),
- přípravě učitele a *plánování* v dramatické výchově.

Poslední, pátá kapitola, se soustředí na osobnost učitele dramatické výchovy (pojmy logotrop a paidotrop, specifické schopnosti učitele, výhody a nevýhody předchozího vzdělání učitelů dramatické výchovy – srovnání přístupu herců a učitelů s aprobací, nástin organizace studia učitelů dramatické výchovy). Podle autorky „*ideálním typem učitele dramatické výchovy, a to jak v literárně dramatickém oboru LŠU, tak v souboru, by byl absolvent herectví, který má nejen jistou míru hereckého talentu, ale i vysokou míru talentu učitelského, dostatek speciálních vědomostí a dovedností, a který zvládne speciální metodiku dramatické výchovy a její odlišnosti od výchovy herecké.*“¹⁷⁶

Závěr knihy je doplněn o stručný slovníček odborných termínů.

¹⁷⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*, s. 145.

E. Machková dodává, co je tím nejpodstatnějším při dalším rozvíjení dramatické výchovy: „Dramatická výchova je zcela mladý, teprve vyžívající obor. Je proto jen přirozené, že její uvádění do praxe se neobejde bez těžkostí, problémů i tápání. Má-li se však její zrání urychlit, je třeba klást na ni stále vyšší nároky. To, co si čtenář zde přečte, není normativní, a také to neznamena, že vše, co je přijatelné a zajímavé, je nutno realizovat hned, všude a doslovně. Měl by to být proces, a to proces tvořivý, na němž se každý bude aktivně podílet svým vlastním přínosem. Měl by to být podnět k zamyšlení, k dalšímu rozvíjení práce podle vlastních možností (...). Jen v jednom bychom měli být nesmlouvaví všichni společně a v každých podmínkách: v názoru, že prospěch toho, kdo nám byl svěřen (...) je nejvyšším kritériem hodnoty a úspěchu naší práce.“¹⁷⁷

Tři větve dramatické výchovy

V předposledním čísle Československého loutkáře z roku 1987 se zamýšlí J. Provazník nad podobami dramatické výchovy konce 80. let. Odlišuje tři větve dětského divadla, které vyrůstají z kmene dramatické výchovy a stojí na jejích kořenech. Jsou jimi dětské *divadlo*, dětské *loutkové divadlo* a dětský *přednes* (zejména kolektivní). Mluví o tom, že tyto tři oblasti mají velké možnosti vzájemně se inspirovat a obohacovat. Uvádí příklady inscenací, které spojují divadelní i recitační prvky. Vyzdvihuje přínosy práce s předmětem (loutkou), která může být účinným prostředkem DV, pokud bude vyrůstat ze základů dramatické výchovy. Poukazuje také na nedostatečnou pozornost, která je tematice práce s předmětem a loutkou věnována v rámci kaplických seminářů. Upozorňuje na úskalí práce s dětmi, která se soustředí výhradně na osvojení loutkářské techniky: „Zkušenosti ukazují, že soustředit se v práci s dětmi v ý h r a d n ě na loutky, na ‚výuku‘ jejich vodění a ovládání, se nevyplácí ani z hlediska pedagogického, ani z hlediska divadelního. Děti, které nejsou vybavené základními dovednostmi, které se nedokáží soustředit, které nedokáží přirozeně komunikovat, které nemají vypěstovanou prostorovou orientaci a prostorové cítění, které nemají rozvíjený smysl pro rytmus, které nemají zažitě základy správného tvoření hlasu a správné artikulace – abych jmenoval jen několik základních dovedností a schopností nezbytných pro divadelní práci –, takové děti mohou stěžně uspět, když jim navíc, k tomu všemu přibudou starosti s voděním loutek.“¹⁷⁸ J. Provazník konstatuje, že v současné době je často velmi obtížné rozdělit jednoznačně inscenace do jednotlivých přehlídek (divadelních, loutkářských a recitačních), neboť se častokrát tyto tři obory v práci souborů prolínají.

¹⁷⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*, s. 8.

¹⁷⁸ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova = divadlo + loutky + přednes. Československý loutkář*. 1987, č. 11, s. 254.

Proměny v dramaturgii dětského divadla

Významnou součástí dramatické výchovy je dramaturgie dětského divadla, která od osmdesátých let prochází výraznou proměnou. Velký podíl na tomto vývoji mají nejen autorsko-dramaturgické semináře Z. Joskové (konané pod záštitou Kaplických divadelních let), ale také vznik a fungování *Kruhu autorů a dramatizátorů dětského divadla* při divadelním oddělení ÚKVČ (pod vedením E. Machkové a Z. Joskové). V článku „Pár poznámek k dramaturgii a dramatrice v divadle hraném dětmi“¹⁷⁹ popisuje Z. Josková cíle a náplň setkání *Kruhu autorů*. Sleduje vývoj dramaturgie v divadle hraném dětmi směrem k zásadnímu obratu v jejím chápání.

Podle Z. Joskové dodnes přetrvává mylný přístup, který považoval dětského herce za „zmenšeninu“ herce dospělého a volil při tvorbě inscenace postupy přejaté z divadla dospělých. Zejména šlo o volbu textu, čtené a aranžovací zkoušky, které kladly na děti podobné nároky jako na dospělé herce. Výsledný tvar byl pak orientovaný na „iluzivní věrohodnost“¹⁸⁰, obracel se především k dětskému divákovi a nerefletoval problematiku dětského interpreta. Toto pojetí se projevilo také v dramaturgii „ve zúžení či spíše okleštění témat a žánrů na problematiku ‚dětem přístupnou‘ a prezentovanou s výrazným akcentem na přímočaře didaktické působení povětšinou slaboduchých příběhů.“¹⁸¹ Nadto chyběli autoři, kteří by se věnovali tvorbě textů pro divadlo hrané dětmi. Dramaturgie se tak redukovala na zcela náhodný výběr „čehokoliv pro děti z těch drobtů, které spadly z i tak dost chudých stolů profesionálních divadel pro děti či které zbyly ve škatulích po ochotnických a loutkářských souborech první republiky.“¹⁸²

„Zásadní obrat nastal ve chvíli, kdy někteří osvícenější a citlivější vedoucí dětských souborů (...) pochopili, že těžiště dramaticky výchovné činnosti se musí přesunout od dětí v hledišti k formování osobnosti a rozvíjení tvořivosti dětí na jevišti.“¹⁸³ To nutně vedlo k přestavbě celého procesu tvorby inscenace. Pevné fixování textu začalo být vnímáno spíše jako svazující s ohledem na rozvoj tvořivosti dětí.

Mnohem častěji se tak základním dramaturgickým impulsem stávalo téma „rezonující s dětským kolektivem a obsahující potenciální možnosti jevištního sdělení.“¹⁸⁴ Textová

¹⁷⁹ Publikované v časopise *Československý loutkář*, 1987, č. 10, s. 230-231.

¹⁸⁰ JOSKOVÁ, Zdena. Pár poznámek k dramaturgii a dramatrice v divadle hraném dětmi. *Československý loutkář*, 1987, č. 10, s. 230.

¹⁸¹ Tamtéž.

¹⁸² Tamtéž.

¹⁸³ Tamtéž.

¹⁸⁴ JOSKOVÁ, Zdena. Pár poznámek k dramaturgii... *Československý loutkář*, 1987, č. 10, s. 230.

předloha tedy už nestojí na počátku vzniku inscenace, ale je výsledkem „dlouhodobého procesu dramatické hry, při kterém se neustále prolínají podněty vedoucího s tvořivou iniciativou dětí“.¹⁸⁵ Je tedy možné hovořit o autorství tématu a inscenačního tvaru. Tento přístup předpokládá kompetentního vedoucího, který nabídne téma dětem přiměřené, blízké a zároveň mající potenciál jevištní realizace. Předlohou se může stát také text, který vznikl v jiném souboru. Není ale možné vzít hotový inscenační tvar a beze změn ho realizovat s jinou skupinou. Nejprve je nezbytné ověřit, zda je nabízené téma pro konkrétní skupinu dětí zajímavé a zda je dostatečně vybavena pro jeho předání divákům. Poté prochází soubor tvořivým procesem jeho ztvárnění pomocí etud, cvičení a improvizací.

Nejčastěji je dramaturgie dětských divadelních souborů orientována na dramatizace vhodných epických látek. V dětském divadle se objevují výjimečně i zcela *autorské* pokusy. Na jevištích se začaly objevovat zejména *komiální pohádky*. „Děti totiž nejen milují, ale bytostně potřebují humor, ty větší i recesi, nadsázku, ironický odstup, parodii. A navíc komediální hyperbola umožňuje, aby se děti stylizovaly do postav a situací, které by jim byly při snaze o realistické a hodnověrné pojetí zcela nedostupné.“¹⁸⁶ Často ale končí tyto pokusy problematicky, neboť bývá autorská tvorba textu nad síly dětí v souboru.

Častou předlohou pro dětské inscenace bývá *klasická pohádka*. Skrývá ale úskalí při charakterizaci postav hrdinů, jejichž jednání bývá motivováno dospělými emocemi (ctížádost, milostná vášeň, kletba, apod.), se kterými nezískali ještě dětští interpreti potřebnou životní zkušenost. Někdy také klasická pohádka evokuje očekávání velké podívané.

Vyhledávaným žánrem pro dětské divadlo je *příběh ze života dětí*. Problémem je interpretace postav dospělých, které bývají důležitou součástí příběhů dětských hrdinů. „Zatím ojedinělé úspěšné pokusy o zvládnutí tohoto závažného úkolu však nasvědčují tomu, že i divadlo hrané dětmi se může po svém a s náležitou mírou apelativnosti vyslovovat k řadě otázek našeho složitého světa, bude-li si ovšem klást tyto vysoké cíle a bude-li schopno se pro ně náležitě připravit a vybavit.“¹⁸⁷

Dětským hercům i divákům je nejbližší divadlo epické, budované z „jednotlivých relativně uzavřených situací, jako korálky navléknutých na pevnou nitku hlavního zacílení či ústředního hrdiny (...).“¹⁸⁸ Oproti divadlu iluzivnímu a psychologickému realismu vychází epické divadlo z autentičnosti hry – hra „o něčem“ se mění ve hru „na něco“, která je dětem vlastní. „Je tedy snad zřejmé, že dramatizace nosných a poutavých dramatických předloh se

¹⁸⁵ JOSKOVÁ, Zdena. Pár poznámek k dramaturgii... *Československý loutkář*, 1987, č. 10, s. 230.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 231.

¹⁸⁷ Tamtéž.

¹⁸⁸ Tamtéž.

staly hlavním proudem v dramaturgii dětských divadelních souborů nikoli jako východisko z nouze, ale i z hlediska hrajících dětí a jejich schopností koncipovat jevištní tvar.¹⁸⁹ Přes výše zmiňovaná obecná pozitiva epického textu je vždy nutné konkrétní předlohu konfrontovat s potřebami a možnostmi dětí a zhodnotit, zda nabízí dostatek dramatických situací pro tvorbu nosného dramatického tvaru.

Soustavné a cílevědomé metodické činnosti ÚKVČ v posledních letech předcházela dle Z. Joskové tři zjištění týkající se dramaturgie dětského divadla:

- „1. Orientovat dramaturgii dětských divadelních souborů na koncepčnější výběr z ‚hotových‘ textů nelze, protože není z čeho vybírat; a i to málo, co je možné převzít, neodpovídá specifice dětského jevištního projevu.
2. Nejprogresivnější výsledky dramatické výchovy, v nichž se citlivě kloubily výchovné cíle s účinným jevištním tvarem, spadají do proudu neinterpretačního, autorského divadla.
3. Spoléhat na pomoc kohokoli, ať už to jsou pracovníci profesionálních divadel pro děti, či dramatičtí autoři, prostě nelze; nezbývá než pomoci si sami.“¹⁹⁰

Jako reakce na předchozí zjištění byly od roku 1974 zařazovány autorsko-dramatizátorské semináře do národních přehlídek a později i do všech dosud konaných lidových konzervatoří. Nejschopnější absolventi LK se pak soustředí v Kruhu autorů a dramatizátorů dětského divadla, který se schází třikrát ročně. Účastníci se do semináře hlásí s konkrétní látkou a základní představou dramaturgie. Postupně se všichni seznámí s látkami ostatních a mají tak možnost být druhému oponentem, kritizovat a podněcovat k další tvořivé práci. Tento postup pomáhá navodit v semináři „demokratické, spravedlivé pracovní klima, v němž se nikdo necítí diskriminován, protože projde oběma ‚rollemi‘ – kritizovaného a podněcovaného i kritizujícího a podněcujícího. (...) Účastníci semináře vědí, že v tomto kolektivu se nemohou zesměšnit ani prokazatelným ‚šlápnutím vedle‘, protože i omylný názor může buďto po svém vést k cíli, nebo alespoň odhalit slepou uličku.“¹⁹¹ Cílem Kruhu autorů jsou nejen dramaturgické konzultace jednotlivých scénářů, ale také „snaha mapovat, obohacovat i teoreticky shrnovat problematiku dramaturgie a dramatiky divadla hraného dětmi.“¹⁹²

¹⁸⁹ JOSKOVÁ, Zdena. Pár poznámek k dramaturgii... *Československý loutkář*, 1987, č. 10, s. 231.

¹⁹⁰ Tamtéž.

¹⁹¹ Tamtéž.

¹⁹² Tamtéž.

4.c Vzdelávání učitelů dramatické výchovy

4.c.1 Pregraduální vzdělávání

Dramatická výchova na SPgŠ

V roce 1984 byla zavedena¹⁹³ dramatická výchova na obor vychovatelství středních pedagogických škol. Byla realizována dva roky jako povinný a další dva roky jako volitelný předmět. Bohužel se jí však nepodařilo zařadit také do specializace učitelství pro mateřské školy, přestože byly dramatickovýchovné metody v praxi mateřských škol prosazovány (vyskytovala se zde jen okrajově v předmětu Praktikum loutkového divadla). Problémem bylo i vzdělávání učitelů, kteří dramatickou výchovu na SPgŠ měli vyučovat – absolvovali buď krátký kurz anebo vycházeli pouze z vlastní amatérské divadelní praxe.¹⁹⁴ Tento neuspokojivý stav se začal řešit až na počátku devadesátých let.

4.c.2 Další vzdělávání

Lidové konzervatoře

Dvouletý kurz pro vedoucí dětských divadelních souborů v Solenicích, který se uskutečnil na konci sedmdesátých let, byl jedním z prvních pokusů o dlouhodobější kurz dramatické výchovy. Přinesl velmi cenné zkušenosti, které pak mohly být zúročeny při koncipování vzorových osnov pro nově vznikající „*Lidové konzervatoře*“ (LK) dramatické výchovy. Před uskutečněním první lidové konzervatoře pro vedoucí dětských divadelních souborů probíhal již tento typ vzdělávání v oborech souvisejících s DV (např. režie, loutkářství). Chyběly zde však dlouhodobé kurzy, které by se zaměřovaly na specifika práce s dětmi po stránce pedagogické i divadelní a pokusily se obsáhnout všechny aspekty práce vedoucího dětského divadelního souboru. Proces vzniku a první kroky vývoje lidových konzervatoří DV se neobešly bez počátečních problémů. Po nadšení z úspěchu Solenického kurzu bylo uspořádáno hned několik lidových konzervatoří DV v různých krajích. Některé se ale potýkaly s problémy organizačními i s nedostatečným zájmem ze strany vedoucích souborů. První lidové konzervatoře vycházely ze vzorových osnov¹⁹⁵, jejichž náčrt uvádíme v následující podkapitole.

¹⁹³ Velkou měrou k tomu přispěla M. Kremličková, tehdejší pracovnice Výzkumného ústavu pedagogického, která měla na starosti střední pedagogické školy.

¹⁹⁴ Semináře pro pedagogy středních pedagogických škol organizovala v polovině 80. let E. Bičíšřová ve školícím středisku VÚP v Ládvi.

¹⁹⁵ Osnovy byly sestaveny v roce 1983 (pracovnice ÚKVČ) a tiskem vyšly o dva roky později pod názvem: MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Krajské lidové konzervatoře - třída dramatické výchovy dětí*. Praha: ÚKVČ, 1985.

Vzorové osnovy

Po zkušenostech z realizace dvouletého Solenického kurzu pro vedoucí dětských divadelních souborů (1977-79) a LK Severomoravského kraje (1979-81) zpracoval tým ÚKVČ *návrh vzorových osnov pro Lidové konzervatoře dramatické výchovy*.¹⁹⁶ Osnovy mají vymezit, co obsahuje dramatická výchovy a co by tedy měl znát i prakticky ovládat vedoucí dětského kolektivu. *Cíl studia* je v nich definován jako „osvojení komplexu vědomostí a dovedností potřebných k vedení dětského kolektivu divadelního, loutkářského, recitačního nebo kombinovaného, nebo k uplatnění dramatické výchovy v rámci nespecializovaného kolektivu a všeobecné výchovy a výuky dětí.“¹⁹⁷ Absolvent kurzu má mít dovednosti jako např. komunikace „a citlivost v sociálním kontaktu se zvláštním zřetelem k chápání potřeb a zájmů dětí té věkové skupiny, s kterou v praxi pracuje. Musí být tvořivý, mít rozvinutou fantazii a představivost, citlivé vnímání, kultivovanou řeč a pohyb. Musí být schopen zapojovat se do hry, případně spolu s dětmi vystoupit na jevišti.“¹⁹⁸ Při své práci dále potřebuje „dobrou znalost teoretických základů dramatické výchovy, pedagogicko-psychologických otázek oboru, dobrý přehled o dětské literatuře (jak osobní čtenářskou zkušenost, tak historický přehled a znalost základů teorie) a o dějinách divadla a dramatu.“¹⁹⁹ Osnovy poukazují také na nutnost získat řadu dalších dovedností potřebných k vedení kolektivu dětí a osvojit si praktické pracovní postupy. V neposlední řadě má být absolvent lidové konzervatoře „schopen připravit s dětmi veřejné vystoupení (...) a samostatně si pro ně připravit předlohu (úprava nebo adaptace hry, dramatizace, sestavení pásma apod.).“²⁰⁰

Obsah studia (v celkové hodinové dotaci 440h) vymezují následující předměty:²⁰¹

1. Obecná část 24h
 - Úvod do teorie a praxe kulturně vých. činnosti; Marxisticko leninská estetika, teorie umění a estetické výchovy; Teorie a praxe zájmové umělecké činnosti (ZUČ).
2. Úvod do DV 10h
 - Vývoj DV u nás a ve světě; pojetí a tendence dětského divadla; cíle a obsah DV.
3. Psychologické otázky DV 10h
 - Základy obecné, vývojové psych. a psych. osobnosti; sociální psych.; speciální otázky (psych. tvořivosti, psychologie hry).
4. Herecká výchova 30h
 - Uvolnění – soustředění – hravost; pravdivost – přirozenost; komunikace;

¹⁹⁶ Podle MACHKOVÁ, Eva (ed.), *Krajské lidové konzervatoře...*, s. 2.

¹⁹⁷ Z osnov jednotlivých předmětů (lidových konzervatoří pro vedoucí dětských divadelních a loutkářských souborů). *Československý loutkář*. 1987, č. 3, s. 62.

¹⁹⁸ Tamtéž.

¹⁹⁹ Tamtéž.

²⁰⁰ Tamtéž.

²⁰¹ Podle MACHKOVÁ, Eva (ed.), *Krajské lidové konzervatoře...*, s. 8-48.

- představitost a fantazie; city a afekty; cvičení a hry; od improvizace k etudě.
5. Dramatická hra s metodikou 90h
 - Vytváření skupiny; aktivní účast na společné hře; soustředění, vnímání; rytmus; představitost, fantazie; vnitřní a vnější napětí, uvolnění; prostorové cítění; hry s předmětem; práce s textem; propojenost získaných dovedností; metodika práce s dětmi.
 6. Technika řeči 40h
 - Řeč – nástroj myšlení a sdělování; spektrum hlasu; rezonanční dutiny; rejstříky lidského hlasu; mluvená a psaná řeč; dynamická modulace; modulace barvy hlasu; fyziologie artikulačního ústrojí; souhlásky; ortoepie; přístup k žákům různých věkových stupňů.
 7. Pohybová výchova 40h
 - Analýza pohybu; základy pohybové průpravy; zásady správného držení těla; příprava na chůzi; akrobatická cvičení; členění prostoru; rytmická průprava; chůze; práce ve dvojicích; využití tanečního náčiní; základní prvky techniky pantomimy; nástin stavby pohybových motivačních rozcviček; metodika práce s dětmi.
 8. Literatura pro děti a mládež (DaM) 40h
 - Úvod do literatury pro DaM; folklor a klasická lit. v četbě dětí; vznik a základní etapy vývoje české lit. pro DaM; světová lit. pro DaM; druhy a žánry literatury pro DaM; literatura pro děti jako zdroj inspirace dramatických her; texty pro přednes dětí; dramatické texty pro děti.
 9. Úvod do dramaturgie a dramaturgický seminář 50h
 - Úvod do dramaturgie dětského souboru; dramaturgie dětského souboru; specifické vlastnosti dramatického textu pro dětský soubor; divadlo hrané dětmi jakožto autorské divadlo.
 10. Režie v dětském souboru 50h
 - DV dětí a divadelní inscenace; režie a režisér v historii divadla; náplň funkce režie; dramaturgicko-režijní koncepce; syntetizující funkce režie, podíl jednotlivých složek; praktická realizace inscenace.
 11. Dějiny divadla a dramatu 40h

Volitelné předměty:
 12. Práce s loutkou 30h
 - Specifika loutkového divadla; hra s předmětem jako součást dramatické hry; loutka (druhy loutek, zásady ožívování; dovednosti dětí k dramatické hře s loutkou; práce herce při ožívování loutky); výtvarná a zvuková složka loutkových inscenací; inscenace v dětském loutkářském souboru.
 13. Dětský přednes sólový a kolektivní 30h
 - Úvod do metodiky dětského přednesu; základy praxe dětského přednesu; tvorba scénáře pro dětský přednes; interpretační prostředky přednesu; stylizace kolektivního projevu; práce na inscenaci pásma nebo montáže.
 14. Seminář teorie a metodiky DV 30h
 - Úvod do semináře teorie a metodiky; analýzy prací; hodnocení dětského divadla a přednesu.
 - + Průběžné a závěrečné zkoušky 16h

Před započítím kurzu se doporučuje pozvat posluchače k *přijímací zkoušce*. Přestože bývají většinou přijati všichni zájemci, má přijímací řízení význam zejména proto, aby si o skupině účastníků mohl učinit představu vedoucí lektor i pedagogický vedoucí týmu. Obsahem přijímacího řízení má být v první části „pohovor o práci každého posluchače, o jeho předběžném vzdělání, praxi v dramatické výchově a představách o průběhu a charakteru kursu. V této fázi lze přesněji vysvětlit metodu a obsah kursu, případně lze eliminovat ty, kteří se přihlásili omylem.“²⁰² Druhou část přijímací zkoušky tvoří praktická cvičení, ve kterých mají vedoucí možnost seznámit se se schopnostmi posluchačů a na jejich podkladě případně přizpůsobit osnovy kurzu. Dále vzorové osnovy upřesňují podmínky a podoby konání průběžných i závěrečných zkoušek.

Zkušenosti z pořádání Lidových konzervatoří mohou být významným „přínosem i k prohloubení metodiky práce na tomto úseku – výchova pedagogů pro dramatickou výchovu dosud není u nás zavedena na školách, proto kursy v rámci lidových konzervatoří vlastně vytvářejí i předpoklady pro budoucí řádnou školní přípravu učitelů dramatické výchovy.“²⁰³ Po realizaci prvních Lidových konzervatoří dramatické výchovy se „tento typ vzdělávání (...) ukazuje jako jeden z nejúčinnějších a nejsmysluplnějších způsobů zkvalitňování dětského divadla – loutkového i neloutkového – i dětského přednesu, a vlastně celého oboru dramatické výchovy (...)“²⁰⁴

Neuskutečněné LK

Hned po skončení dvouletého kurzu v Solenicích byla zahájena LK v Ostravě (pořádaná Krajským kulturním střediskem Ostrava), zůstala však nedokončena. Další měla být otevřena LK pro zájemce ze Severočeského kraje (pod záštitou KKS Ústí nad Labem). Nebyla však nakonec vůbec započata, údajně pro nedostatečný počet účastníků. O něco dále probíhala LK Hradecká (organizovaná KKS v Hradci Králové), která byla ukončena po prvním roce z důvodu organizačních potíží.²⁰⁵

LK Kralupy n. Vltavou (1984-86)

První úspěšně realizovanou lidovou konzervatoří byla *LK v Kralupech nad Vltavou*. Probíhala dva roky *od října 1984 do července 1986*. Jejím pořadatelem byl Kulturní dům hl.m. Prahy ve spolupráci se Středočeským krajským kulturním střediskem, odborným

²⁰² MACHKOVÁ, Eva (ed.), *Krajské lidové konzervatoře...*, s. 7.

²⁰³ Tamtéž, s. 2.

²⁰⁴ Z osnov jednotlivých předmětů... *Československý loutkář*. 1987, č. 3, s. 62.

²⁰⁵ Podle PERNICA, Alexej. Prověřování možností. Lidové konzervatoře pro vedoucí dětských dramatických a loutkářských kolektivů. *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86.

garantem divadelní oddělení ÚKVČ. Středočeský kraj se na počátku osmdesátých let potýkal s velmi sporadickou účastí souborů na národních přehlídkách v Kaplici i s nepřesvědčivými výsledky práce souborů. Tento stav vycházel velkou měrou z malé informovanosti vedoucích o cílech a prostředcích dramatické výchovy.²⁰⁶ Bylo nutné řešit jej soustavnou odbornou péčí a dalším vzděláváním vedoucích souborů. K tomu měla přispět i dvouletá lidová konzervatoř.

Cílem studia bylo „rozšířit pedagogické vzdělání frekventantů o specializaci pro dramatickou výchovu dětí a mládeže a vychovat z nich společensky angažované, politicky a odborně plně fundované vedoucí souborů – pedagogy, kteří mají předpoklady jak pro výchovnou práci uvnitř souboru, tak pro přípravu veřejných produkcí dětí a mládeže; dále rozvíjet jejich pedagogický talent a obohatit jej rozvíjením schopností k umělecké činnosti, vybavit je potřebnými vědomostmi a dovednostmi specificky vázanými k dramatickovýchovné práci s dětmi a mládeží. Zajistit tak doplnění kvalifikace pro práci v souborech a kroužcích (...) a rozšířit okruh plně kvalifikovaných pracovníků schopných soustavně přispívat k rozvíjení metod, dramatiky i teorie oboru.“²⁰⁷

Studium bylo určeno vedoucím dětských divadelních i loutkářských souborů, recitačních kolektivů, dále vychovatelům a vedoucím, kteří uplatňují dramatickou výchovu v kroužcích a samozřejmě také učitelům LŠU a SPgŠ.

*Učební plán kurzu se skládal ze dvanácti předmětů:*²⁰⁸

1. Úvod do teorie DV	5h	J. Provazník
2. Dětská literatura	15h (17h)	J. Provazník
3. Herecká výchova s metodikou	30h (28h)	S. Pavelková
4. Praktikum DV s metodikou	48h (50h)	S. Pavelková
5. Práce s předmětem	10h (51h)	L. Richter, H. Budínská
6. Technika řeči s metodikou	24,5h	Š. Štembergová, L. Fuchsová
7. Technika pohybu s metodikou	25h (49,5h)	V. Pernicová, Z. Kratochvílová
8. Dramaturgické praktikum	20h (45h)	Z. Josková, E. Oplištilová-Keroušová
9. Letní soustředění spojené s Kaplickým divadelním létem	20h	
Celkem	197,5h	
10. Práce se zvukem a Orffova škola	23h	Š. Filčík, L. Kurková
11. Výtvarné prvky v DV	8,5h	H. Budínská
12. Tvarování a režie	9h	L. Richter
		+ 2 týdenní soustředění

²⁰⁶ Podle *LK SČ Kralupy n. Vltavou 1984-86*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

²⁰⁷ Cit. z *LK SČ Kralupy n. Vltavou 1984-86*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

²⁰⁸ V závorce je uveden skutečný počet odučených hodin, pokud se liší od předpokládaného.

Kurz je zakončen závěrečnou prací účastníka. Jedná se o přípravu 5-10ti minutové miniinscenace, kterou posluchač sám zpracuje autorsky a režijně a v níž také sám vystoupí sólově nebo spolu s dalšími posluchači. Dalšími podmínkami k získání osvědčení o absolvování lidové konzervatoře jsou:²⁰⁹

1. Docházka (maximálně 1/3 absence);
2. Ukázka metodiky práce (Praktikum DV, Hlasová výchova);
3. Písemná práce na základě dramatizace (Dramaturgický seminář) – vytvořit scénář, režijní a dramaturgický rozbor + popis prostředků a metod práce, proč a jak + doplnit pedagogický smysl práce (popis skupiny, cíle) + písemná příprava na jednu lekci (práce na klíčové dramatické situaci).

Hodnocení Kralupské konzervatoře ze schůzky vedoucích lektorů konstatuje úspěšnost tohoto kurzu především díky několika faktorům:²¹⁰

- kurz se konal mimo bydliště účastníků (větší soustředění a intenzita výuky);
- modelový rozvrh, který měl koncepci;
- perfektní organizační zajištění;
- funkce vedoucího lektora (třídní učitel), kterým byl pro tento kurz J. Provazník;
- přiměřený počet účastníků (30-50);
- přijímací řízení – nebylo jen formalitou, vytvořilo u účastníků pocit závaznosti.

Lektoři doporučují, aby alespoň polovina účastníků pracovala s dramatickou výchovou v praxi, aby měla možnost ověřovat průběžně ve vlastním souboru to, co se naučí.

Při organizaci se osvědčilo spojení dvou krajů - Prahy a Středočeského. Díky tomu existovala možnost většího výběru lektorů, finanční výhody; zároveň byl kurz otevřený i pro účastníky z dalších krajů a metodiky. Lektoři potvrzují, že „podaří-li se zařadit do konzervatoře posluchače z více krajů, začnou se pak otevírat cestičky a pěšinky z kraje do kraje (...)“²¹¹

Účastníci byli rozděleni na dvě třídy pro široké rozpětí věku a zkušeností, což bylo výhodou např. při výuce hereckých dovedností (jedna skupina se zaměřila na metodiku, druhá na herecké dovednosti vedoucího). Lektoři navrhují začít nejprve praktickými předměty (pohybová, herecká a hlasová výchova) a poté rozdělit účastníky na skupiny. „Z

²⁰⁹ Podle *LK SČ Kralupy n. Vltavou 1984-86*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr. a *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 87.

²¹⁰ Podle *LK SČ Kralupy n. Vltavou 1984-86*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr. a *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86-87.

²¹¹ Podle PERNICA, Alexej. *Prověřování možností... Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86.

dlouhodobých zkušeností některých lektorů vyplývá, že ten, kdo vede děti musí mít alespoň minimální herecký talent. Proto doporučujeme (...) začít konzervatoř hereckou výchovou a v počátcích ji bohatě kombinovat pouze s výchovou pohybovou a hlasovou. Všechny tři předměty – herecká, pohybová a hlasová výchova – tvoří základní materiál pro dramatickou výchovu a její metodiku. Proto je nutné, aby právě v těchto předmětech došlo k co nejtěsnější spolupráci mezi lektory a aby si těchto vazeb byli posluchači plně vědomi.²¹² Teorii DV doporučují lektoři zařadit až po zvládnutí základů praktických předmětů (koncem 1.ročníku); v úvodu kurzu je vhodné zmínit jen stručně smysl a náplň DV.

Osvědčilo se začlenit ukázky metodiky posluchačů, které byly zároveň podmínkou dokončení konzervatoře (+ závěrečná písemná práce posluchačů).

Výhodné je sestavit pro každý předmět seznam doporučené literatury a nabídnout ještě před začátkem kurzu posluchačům základní publikace dramatické výchovy.²¹³

Ze zkušeností vyplývá, že lektorský tým by měl být schopen spolupracovat a vědomě tvořit vazby mezi předměty, aby byl vytvořen takový model výuky, který odpovídá skutečné praxi dramatické výchovy. „Osobnost vedoucího lektora a jeho schopnosti jsou pro celý běh klíčové; vedoucí lektor by měl mít schopnost vyvolat a účinně tvořit po celou dobu konzervatoře celkovou strukturu výuky, (...) v případě nemoci některého z lektorů by měl být schopen sám zajistit náhradní, ale kvalitní výuku.“²¹⁴

Velkým přínosem kurzu byla obě týdenní soustředění (po každém roce studia) - jedno spojené s Kaplickým divadelním létem (seznámení se s praxí a špičkami DV); vhodnější je posluchače rozdělit do seminářů KDL (ne společně v jednom odděleném semináři) – a druhé závěrečné soustředění má být vyvrcholením celé konzervatoře.

Dále je výhodné vytvářet podmínky k neoficiálním, spontánním akcím; zařadit inspirativní dětská i dospělá vystoupení; předvedení výsledků samostatné práce studentů a jejich souborů a umožnit otevřené diskuse posluchačů.

Účastníci shrnují průběh a přínosy kurzu následujícími slovy:

*„Cesta, která vede k výpovědi a sdělnosti, je u každého kumštu vlastně stejná, u loutky jen složitější. A jak můžeme používat složitějšího, neznáme-li to jednodušší? A tak mě konzervatoř učila pracovat nejen s hlasem a s pohybem, ale – hlavně při dramaturgických seminářích – i hlavou.“*²¹⁵ (B. Rožánková)

²¹² PERNICA, Alexej. Prověřování možností... *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86.

²¹³ Doporučené jsou tyto tituly: S. Pavelková: *Dramatická výchova*, 1985; V. Pernicová: *Komunikace pohybem*, 1987; Š. Štembergová: *Technika řeči starších dětí*, 1980 + *Slovníček základních pojmů DV* + E. Machková: *Zásobník dram. her, cvičení a improvizací*, 1983 a další zásobníky (Disman, Mlejnek, Budínská...).

²¹⁴ PERNICA, Alexej. Prověřování možností... *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 86.

²¹⁵ *Československý loutkář*. 1987, č. 4, s. 87.

„Zůstat stát na místě a nepokoušet se o nové, je zbabělé. Utíkat za novým bez jistot výsledků je nezodpovědné.“²¹⁶(J. Brůček)

Navazující seminář v Rakovníku

Na úspěšnou kralupskou konzervatoř navázala další setkání jejich absolventů. O jednom z nich se můžeme dočíst ve 12. čísle Československého loutkáře z roku 1988. Již druhé postgraduální setkání se uskutečnilo 22. - 24. dubna 1988 v Rakovníku. Jeho tématem byla „Výtvarná složka v dětském divadle“ a lektory H. Budínská a J. Provazník. Účastníci pracovali ve třech skupinách, každá s jiným materiálem (dřevo, papír, látka) a s textem básně. J. Brůček shrnuje pozitivní průběh kurzu: „Lektorům se to tedy v Rakovníku povedlo. Omezením pouze na jeden materiál a občasným nenápadným vedením dokázali seminaristy vést po cestičkách esteticky nepoměrně vyšších, než je malování pand'uláků a kulis, na což se někteří z nás v skrytu duše marně těšili.“²¹⁷ Všichni účastníci „dokázali rychle najít společný jazyk, všichni se dokázali dohodnout (...) a (...) dotáhnout své záměry a společné myšlenky do konce, zdramatizovat je, upravit, vyčistit a předvést ostatním.“²¹⁸ Součástí setkání bylo také shlédnutí tří dětských představení, po kterém následovala diskuse a hodnocení představení v roli porotců. „Sami na sobě si předvedli, jak nelehký úkol je vyslovení základního problému inscenace nebo formulování svého názoru, ale i řízení diskuse o zhlédnutých představeních.“²¹⁹

LK Brno (1985-86)

V Jihomoravském kraji byly až do roku 1980 za oblast dramatické výchovy zodpovědné Domy pionýrů a mládeže (DPM). Později byl pro DV ustanoven pracovník Krajského kulturního střediska, vznikl Krajský poradní sbor pro dětskou DV. V Brně se také rozšířila spolupráce mezi KKS a Krajským domem pionýrů a mládeže (KDPM) zajišťovalo stránku finanční, organizační a metodickou; KKS financování lektorů a porotců). V roce 1984 uspořádal KDPM pro zájemce cyklus tří seminářů vztahujících se k problematice DV. Na základě materiálu „*Krajské LK – třída DV dětí*. (ÚKVČ, Praha 1985)“ a zkušeností ze dvouletého školení ÚKVČ (1977-79) byl zpracován plán dvouletého studia LK v Jihomoravském kraji.²²⁰

²¹⁶ Československý loutkář. 1987, č. 4, s. 87.

²¹⁷ BRŮČEK, Josef. Všechno bylo jinak. Československý loutkář. 1988, č.12, s. 280.

²¹⁸ Tamtéž.

²¹⁹ Tamtéž.

²²⁰ Podle LK JM Brno 1985-86. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

Dvouleté vzdělávání v oboru DV pro vedoucí dětských loutkářských a recitačních souborů probíhalo *od ledna 1985 do prosince 1986* v Brně. Na jeho spolupřátání se podílely tři výše zmíněné organizace: Krajské kulturní středisko v Brně, Krajský dům pionýrů a mládeže v Brně a Dům pionýrů a mládeže Brno. Hlavním záměrem vzdělávání bylo „poskytnout zájemcům o DV dětí a mládeže v Jihomoravském kraji základní teoreticko – odborné vzdělání a praktické dovednosti v tomto oboru v té míře, aby je mohli aplikovat na konkrétní práci s DaM se zřetelem ke komplexnímu estetickému rozvoji jejich osobnosti.“²²¹

Brněnská lidová konzervatoř byla určena vedoucím dětských divadelních, loutkářských a recitačních kolektivů, pracovníkům kulturně výchovných zařízení, pracovníkům DPM, učitelům LŠU, studentům SPgŠ a dalším zájemcům o DV dětí a mládeže v Jihomoravském kraji. *Přijímací řízení* sestávalo ze tří částí „1. Praktická práce dospělého s dítětem (navázání kontaktu, společný dialog, řešení zadaného tématu krátkou etudou). 2. Písenné testy na tvořivost, fantazii, představivost a schopnost komunikace. 3. Individuální pohovory o dosavadní práci, perspektivách, možnostech uplatnění atd.“²²² Jedním z kritérií výběru bylo také rovnoměrné zastoupení všech okresů Jihomoravského kraje a perspektivnost pro další práci účastníků (lektoři, porotci, apod.). Celkem bylo přijato 53 seminaristů, z nichž 30 konzervatoř úspěšně dokončilo.²²³

Studium bylo časově rozvrženo do 20 třídních lekcí (během dvou let) a 2 jednotýdních soustředění (uskutečnilo se celkem 19 lekcí a jedno týdenní soustředění 1.-7.7.1985 v Lysicích + týdenní účast na seminářích v Kaplici 1986 + 3denní setkání dětských souborů)²²⁴. Třídní lekce začínala vždy v pátek večer dvouhodinovou besedou o aktuálních problémech ZUČ (spojenou s diskusí), popř. doplňkovým programem (divadelní představení amatérských i profesionálních souborů, metodické ukázky dětských divadelních a loutkářských souborů). V sobotu probíhaly celý den přednášky, semináře a praktická cvičení. Seminaristé pracovali paralelně ve dvou skupinách²²⁵ se dvěma lektory, kteří se postupně v obou skupinách prostřídali. Nedělní dopoledne bylo taktéž věnováno přednáškám, seminářům a cvičením.²²⁶

²²¹ Cit. z *LK JM Brno 1985-86*. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

²²² SVOZILOVÁ, Dana. Dva roky v Brně. *Československý loutkář*. 1987, č.5, s. 110.

²²³ Údaj o úspěšnosti studia pochází z archivních materiálů ARTAMy (*LK JM Brno 1985-86*. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.).

²²⁴ Podle SVOZILOVÁ, Dana. Dva roky v Brně. *Československý loutkář*. 1987, č.5, s. 110.

²²⁵ Do dvou seminářních tříd byli účastníci rozděleni podle kritérií na „začátečníky“ – mají o práci zájem, neúčastnili se dosud podobného vzdělávání a nepracují aktuálně s dětským kolektivem – a „pokročilé“ – pracují s dětmi ve vlastním zájmovém útvaru, učí na LŠU, absolvovali semináře o DV. Ve druhém roce školení však došlo k promíchání obou skupin. (podle ČL 1987, č.5 s.110)

²²⁶ Podle SVOZILOVÁ, Dana. Dva roky v Brně. *Československý loutkář*. 1987, č.5, s. 110.

Podmínky pro úspěšné zakončení byly stanoveny následovně:²²⁷

1. Minimální účast na 2/3 lekcí;
2. Písemná příprava metodické ukázky a její realizace;
3. Písemná práce (dramatizace textu nebo teoretická práce na téma DV).

Obsahové zaměření studia můžeme rozdělit do tří hlavních oblastí I. Předměty přímo se vztahující k DV (Teorie DV, Metodika dramatické hry), II. Předměty směřující k vlastní přípravě představení (Režie, Herecká výchova, Práce s loutkou), III. Předměty komplexní estetické výchovy DaM (Výtvarná a Hudební výchova). Oproti vzorovým učebním osnovám byla struktura kurzu doplněna o přednášky z Výtvarné výchovy, Hudební výchovy, Pedagogiky volného času a Praktické ukázky práce s dětmi. Rámcový učební plán sestával ze 16ti předmětů:²²⁸

1. Úvod do teorie DV + seminář DV	28h	E. Machková
2. Psychologické otázky DV	10h	V. Smékal
3. Herecká výchova	30h	S. Pavelková
4. Dramatická hra s metodikou	90h	S. Pavelková, J. Delongová, S. Macková, D. Svozilová
5. Technika řeči	30h	Š. Štembergová
6. Pohybová výchova	24h	A. Záboj
7. Dětská literatura	12h	J. Provazník
8. Úvod do dramaturgie a dramaturgický seminář	42h	Z. Josková
9. Úvod do režijní práce	22h	L. Richter
10. Dějiny divadla a dramatu	14h	D. Svozilová
11. Práce s loutkou	20h	M. Mašatová
12. Dětský přednes	12h	V. Šrámková
13. Výtvarná výchova	20h	B. Bouda, S. Škrášková, K. Vostárek, H. Budínská
14. Hudební výchova	16h	Š. Filčík
15. Pedagogika volného času	4h	V. Saňková
16. Prakt. ukázky práce s dětským kol.	12h	J. Delongová, S. Macková, D. Svozilová
Celkem	366h	

Hodnocení lektorů brněnské lidové konzervatoře popisuje zkušenosti s tvorbou a realizací rozvrhu lekcí. Některé předměty musely být časově kráceny (herecká výchova, dětská literatura, dějiny divadla a dramatu, úvod do teorie DV), vznikl tak prostor pro metodické ukázky seminaristů a jejich rozbor. Náročným se ukázalo skloubení návaznosti rozvrhu a možností externích lektorů. Ideálně by na základy herecké výchovy měla navazovat její metodika a na výtvarnou výchovu, scénografii a zvukový plán inscenace navazovat úvod do režijní práce a dramaturgický seminář. Základem je rozvrhnout teoretické přednášky a

²²⁷ Podle SVOZILOVÁ, Dana. Dva roky v Brně. *Československý loutkář*. 1987, č.5, s. 110.

²²⁸ Podle LK JM Brno 1985-86. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

praktické předměty tak, aby je seminaristé co nejlépe zvládli. Uspořádání třídní lekce (viz. výše) se osvědčilo. Problémem byla velká neúčast seminaristů z Brna, neboť „nebyli vázáni místem a obětovaným časem jako ti, kteří na celé tři dny odjeli z domova.“²²⁹ Výhodným se jeví konání školení mimo bydliště účastníků. Přínosem pro účastníky je jistě získání kontaktů a přehledu v celé oblasti.

Vhodné je navázat na školení některými formami dalšího vzdělávání, z nichž lektoři doporučují tyto:

- pravidelná setkání vedoucích a jejich souborů (tvůrčí dílny) – plán pravidelné podzimní dílny,
- třídní setkání vedoucích (doplňkové vzdělání) – dobré zkušenosti ze Středočeského kraje,
- týdenní letní „herecká škola“,
- průběžná spolupráce na úrovni okresů (výpomoc v porotách apod.).

Dále doporučují lektoři soustředit pozornost na odrůstající členy souborů.

Z *hodnocení účastníků* dvouletého školení (otištěném v časopise *Československý loutkář*, roč. 1987, č.5, s.111) vyplývá kladné hodnocení převahy praktických předmětů nad teoretickými, neboť DV lze pochopit jen praktickou činností. Někteří účastníci navrhují prodloužení studia o další rok, popř. první rok věnovat dramatické výchově a druhý rok dětskému divadlu. Pozitivně vnímají účastníci koncepci učebního plánu, která postupuje od jednoduššího ke složitějšímu. Navrhují přidat téma práce s rekvizitou, metodiku DV zařadit ve studiu později, ocenili by více času pro literární výchovu a pro práci s loutkou. Téma pedagogiky volného času vnímají jako příliš vzdálené. Práce lektorů je velmi ceněna, neboť „věděli, co chtějí a kam nás táhnou.“²³⁰ Účastníci oceňují především pojetí seminářů s trochou teorie a následně velkou částí praxe. Někteří vnímají dělení do skupin na začátečníky a pokročilé jako intenzivnější využití času, jiní preferují promíchání skupin, které dává možnost předávání zkušeností. Kladně je hodnoceno i soustředění v Kaplici (hodnocení shlédnutých představení), setkání souborů a získání nové inspirace. Dle účastníků by závěrečná zkouška měla být praktická, dramaturgie by měla být povinná, metodické ukázky by mohly začít už v 1. ročníku a volba textu pro dramaturgii naopak později (více lidí by mohlo pracovat na stejném textu, aby bylo možné konfrontovat různé přístupy). Jeden z účastníků popisuje jako největší přínos pro svou práci objevení improvizace při práci v souboru.

²²⁹ SVOZILOVÁ, Dana. Dva roky v Brně. *Československý loutkář*. 1987, č.5, s. 110.

²³⁰ Cit. z *LK JM Brno 1985-86*. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

J. Pelán shrnuje celkový přínos kurzu takto: „*Po dvou letech jsme neodcházeli s ‚balíkem‘ návodů a postupů, ale s vědomím otevřeného systému, který má pevnou půdu pod nohama a každý z nás a každé dítě do něho s velkou prospěšností pro sebe i pro společnost může vstoupit a zachovat si svou lidskou originalitu a tvořivost. Je to naše osobní zkušenost ze semináře a podnět k další práci.*“²³¹

LK Ústí n. Orlicí (1988-90)

Ze vzorových osnov vycházela i další *lidová konzervatoř* konaná v letech 1988-90 v *Ústí nad Orlicí*. Z nám dostupných materiálů se dozvídáme *obsah studia* a rozvržení časové dotace jednotlivých předmětů takto:²³²

1. Úvod do teorie DV	10h
2. Základy teorie a dějin divadla	30h
3. Dětská literatura	30h
4. Herecká výchova s metodikou	40h
5. Praktikum DV s metodikou	100h
6. Práce s předmětem	20h
7. Technika řeči s metodikou	30h
8. Technika pohybu s metodikou	30h
9. Dramaturgické praktikum	25h
10. Úvod do režie	20h
11. Úvod do scénografie	15h
12. Práce s hudbou	15h
Celkem	365h

Zakončení studia vyžadovalo po účastnících zpracování krátké 5-10ti minutové inscenace (autorsky i režijně) s výstupem sólovým, popř. ve skupině s dalšími seminaristy.

Seminář dramatické výchovy pro učitele MŠ

Na konci osmdesátých let proběhl v Praze *kurz dramatické výchovy*, určený *pedagogům mateřských škol*. Byl zaměřen především na rozvoj osobnosti učitelky MŠ, neboť podle slov organizátorů „nezbytnou podmínkou kladného působení dramatické výchovy je to, aby se jí věnovali lidé nejen citliví, ale i fundovaní, poučení, kvalifikovaně vzdělaní.“²³³ Cílem bylo rozvíjet u účastníků tvořivost a vybavovat je praktickými dovednostmi pro uplatňování dramatické výchovy v mateřské škole. Kurz byl rozdělen na sedm lekcí, probíhal 1x za 14 dní a každou lekci vedl jiný lektor, aby mohli účastníci zakusit různé styly vedení. Témata lekcí byla: 1. Seznámení, 2. Vnímání, 3. Fantazie a představivost, 4. Kultura řeči, 5.

²³¹ Cit. z LK VČ *Ústí n. Orlicí 1988-90*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

²³² Podle LK VČ *Ústí n. Orlicí 1988-90*. In *Lidové konzervatoře*, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

²³³ PETRASOVÁ, Nina. O jednom splněném slibu. *Československý loutkář*. 1989, č.7, s. 162.

Kontakt, prostor, 6. Práce s předmětem a rekvizitou, 7. Práce s textem.²³⁴ Mezi lektory můžeme najít N. Petrasovou, E. Bičišťovou, K. Vostárka, Š. Štembergovou, I. Černou a J. Provazníka. Zkušenosti ukazují, že pro podobný typ vzdělávání je ideální počet účastníků 15. Při hromadném způsobu výuky (50-120 účastníků + 1 lektor) může být předávání dramatické výchovy pouze formální a povrchní, dokonce i škodlivé. „Zmíněný vžitý ‚hromadný‘ způsob školení totiž naprosto neodpovídá základnímu principu DV, kterým je aktivní zapojení a osobní kontakt všech zúčastněných.“²³⁵ Podle organizátorů kurzu přišla pouze třetina zúčastněných z vlastního zájmu, ostatní byli do kurzu spíše vysláni a nebyli předem informovaní o dramatické výchově. Přesto vládla v semináři „demokratická a tvořivá atmosféra“²³⁶ a každý z účastníků si odnesl inspiraci pro svou práci. To potvrzují i odpovědi seminaristů na anketu o kurzu, z níž nabízíme krátké shrnutí.²³⁷

1. Měl na tebe seminář hlubší dopad, změnil nějakým způsobem tvůj přístup k osobnímu životu a vztah k povolání, k dětem?

- *Pomohl mi dostat se ze stereotypu, překonat nesnáze v práci s dětmi bez zájmu.*
- *Pomocí metod DV jde bez problémů pracovat s dětmi problémovými.*
- *Prohloubení a povzbuzení v tom, o co usiluji.*
- *Pomohl mi překonat „pracovní krizi“, dodal optimismus a sebevědomí pro vedení dětí.*

2. Máš pocit, že se ti už daří realizovat DV v praxi? Jaké jsou největší skutečné nebo předpokládané překážky v její realizaci?

- *Částečně daří; velký počet (30) dětí.*
- *Nesouhlas vedení MŠ s novými metodami.*
- *Překážkou vlastní neznalosti, malé zkušenosti.*
- *Není propracovaná teorie DV v MŠ.*
- *Překážka ve vyjetých kolejích a strnulosti.*

3. Jaké jsou tvoje nejsilnější dojmy? (odpovědi po 2. setkání)

- *Šla jsem s nechutí, nevěděla jsem do čeho – byla jsem mile překvapena.*
- *Měla jsem předem představu, která mě nezklamala; zkušenosti využívám.*
- *„Poprvé školení, které mi opravdu dá něco nového pro práci s dětmi.“²³⁸*
- *„Zvědavost. Uvolnění. Zlepšení nálady. Získání námětů pro řešení problémů.“²³⁹*

²³⁴ Podle PETRASOVÁ, Nina. O jednom splněném slibu. *Československý loutkář*. 1989, č.7, s. 162.

²³⁵ Tamtéž

²³⁶ Tamtéž.

²³⁷ Podle Z odpovědí seminaristek na anketní otázky. *Československý loutkář*. 1989, č.7, s. 163.

²³⁸ Z odpovědí seminaristek na anketní otázky. *Československý loutkář*. 1989, č.7, s. 163.

4. Máš pocit, že tě seminář o dramatické výchově nějak ovlivnil? (odpovědi po 3. setkání)

- *Poznala jsem, že v člověku jsou ukryté neobjevené možnosti; hledám nápady v sobě.*
- *Je důležité se setkávat, protože „v mateřských školách jsou zažité určité způsoby vedení dětí ne vždy správné, ale když jste denně v takovém prostředí, mnohdy začínáte pochybovat o tom, co si myslíte nebo o čem jste přesvědčené, že to tak má být. Na takovýchto školeních vlastně získáváme spojení.“²⁴⁰*
- *„Začala jsem mít pocit, že jsem z té své práce už příliš unavená a vyčerpaná, a že to tedy asi nedělám dobře. Setkání s DV mi dává naději, že se najdu a že lidský, citlivý přístup lze najít i k těm třiceti cizím dětem.“²⁴¹*
- *„Cítím v sobě větší potřebu hrát si s dětmi a strhnout je s sebou do hry (...)“²⁴²*
- *Nebylo mi dříve jasné, co DV obnáší, dnes ji používám každý den.*
- *„Začínám si uvědomovat význam své práce a myslím si, že to vůbec nebude pro mě jednodušší než dřív. Naopak.“²⁴³*

4.c.3 Přehlídky

Vývoj přehlídky Kaplické divadelní léto v 80. letech

Význam národní přehlídky Kaplické divadelní léto jsme zmiňovali už v předchozí kapitole o vývoji v 70. letech. Pojdme se tedy nyní zaměřit na to, jak se mění a utváří charakter přehlídky v průběhu let osmdesátých.²⁴⁴

Počínaje rokem 1979 jsou do programu národní přehlídky nově zařazovány *ukázky metodiky práce*. Mají být nahlédnutím pod pokličku práce pedagogů dramatické výchovy a inspirací pro méně zkušené nebo začínající učitele. Původně realizují metodické ukázky práce ukázky všichni vedoucí vystupujících souborů, později jsou vybíráni pouze 2-3 vedoucí, jejichž práce je něčím zvlášť podnětná a objevná. „Zatímco na počátku šlo o to seznámit vedoucí se základními principy a přesvědčit je o účinnosti užívání dramatických her a improvizací, dnes jde hlavně o to, jakým způsobem a do jaké míry kdo zvládá jednotlivé složky metodiky, kde má slabiny, čím je osobitý a jak přispěl k rozvoji metodiky jako celku.“²⁴⁵

²³⁹ Z odpovědí seminaristek na anketní otázky. *Československý loutkář*. 1989, č.7, s. 163.

²⁴⁰ Tamtéž.

²⁴¹ Tamtéž.

²⁴² Tamtéž.

²⁴³ Tamtéž.

²⁴⁴ Podle článku MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna, s. 42-46.

²⁴⁵ MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna, s. 44.

Od roku 1979 začíná vycházet zpravodaj přehlídky jako deník s metodickým a informačním obsahem. V roce 1980 získává název *Kaplická čítanka*. Postupně se tak stává (pod vedením J. Provazníka) z informativního zpravodaje přehlídky metodickou publikací. Můžeme v něm nalézt hodnocení krajských přehlídek, tématicky zaměřené materiály, recenze literatury i aktuální informace z přehlídky.

Od poloviny 80.let nastává *kvalitativní posun v pojetí seminářů*. Metodické semináře už nejsou převládající - mnozí účastníci měli možnost projít dlouhodobými kurzy v krajích, vyšla řada publikací zabývajících se metodikou DV, která je mnohem více propracovaná a začíná být široce známá. Od roku 1988 již není v rámci přehlídky zařazen seminář pro začínající. Během předchozích ročníků se ukázalo, že zapojení specialistů, kterým je DV a dětské divadlo vzdálené, nevede k dobrému výsledku, proto jsou lektoři vyhledáváni „ve vlastních řadách“ (vedoucí souborů, vyspělejší seminaristé, apod.). Lektory metodických seminářů jsou např. J. Delongová, L. Dohnálková, S. Macková, D. Svozilová, E. Polzerová.

V *tematickém zaměření* seminářů přichází doba hledání *interdisciplinárních vazeb* (1985 seminář Pohyb a zvuk, 1986 Materiál, prostor a zvuk; 1986-87 Pohyb a řeč). Práce v semináři má nejen funkci školení, ale do jisté míry je i „laboratorní prací“ a hledáním nových možností. Otevírají se také semináře zaměřené speciálně pro *určité skupiny* účastníků (1982 Seminář pro krajské metodiky a porotce, 1985 Soustředění kurzu LK Kralupy²⁴⁶, 1987 Pracovníci KKS a OKS, 1988 Učitelky MŠ). Mezi dalšími tématy seminářů se objevuje *Herecká výchova* (S. Pavelková, 1980 a 81), *Pohybová výchova* (V. Martinec, 1979, E. Polzerová-Magerová, 1982, 83, 85 a 88), *Práce s loutkou a předmětem* (M. Mašatová, 1978 a 81, J. Dvořák, 1988), *Literatura jako východisko práce v DV* (L. Fuchsová, 1986), *Inscenační práce* (L. Richter, 1983, 84, s F. Zborníkem, 87, M. Mašatová, 88). Menší pozornost je věnována tématu kultury a techniky řeči (objevilo se pouze v roce 1979, 1986 a první samostatný seminář Š. Štembergové se uskutečnil až v roce 1988).

Posun seminářů od úzce specializovaných směrem k mezioborovým tématům je „mimo jiné důsledkem situace ve většině krajů, kde už proběhly více či méně úspěšné dlouhodobé kurzy a pořádají se semináře při krajských přehlídkách. Kaplice se tak začíná v průběhu 80. let stávat nadstavbou, jakousi „univerzitou“, dovršující, ale i podněcující vzdělávání na nižších stupních.“²⁴⁷

²⁴⁶ Na základě zkušeností jsou od roku 1986 frekventanti lidových konzervatoří děleni do různých seminářů spolu s ostatními účastníky přehlídky.

²⁴⁷ MACHKOVÁ, Eva. KDL jako dílna, s. 44.

Zajímavým vývojem prošla *oblast loutkového divadla*. Už od počátku byly loutkářské soubory oficiální součástí přehlídky (tím se mimo jiné KDL lišila od předchozích kaplických divadelních jar). Postupně však jejich účast klesala a v roce 1979 se neobjevil na přehlídce ani jeden. J. Provazník upozorňuje na to, že v 70. letech se loutkářské větvi „nevěnovala soustředěná péče. Zatímco semináře KDL se promýšlely tak, aby obsáhly všechny základní oblasti a složky dramatické výchovy a její metodiky, dramatické hře s loutkou a dětskému loutkovému divadlu byl věnován vlastně jen proseminář na Prvním kaplickém divadelním létě v roce 1974 (vedený Miladou Mašatovou, Hanou Budínskou a Jiřím Oudesem) a v roce 1978 seminář o práci s loutkou v dětském divadelním souboru (lektorka Milada Mašatová), o který projeví mimořádný zájem neloutkáři, a mizivý ti, jež by měl zajímat především, aktivní i potenciální vedoucí loutkářských souborů.“²⁴⁸ Během osmdesátých let se na přehlídce objevovaly stále stejné osobnosti a chyběli noví vedoucí loutkářských souborů, ochotní překonat jistý izolacionismus tehdejších loutkářů. „Co však dlouhá léta v Kaplici chybělo, to byly pravidelně zařazované semináře o práci s loutkou a předmětem v dětských kolektivech. Pokus o řešení této situace přinesl rok 1988. Tehdy ÚPS pro dramatickou výchovu dětí rozhodl, že na Loutkářské Chrudimi bude pod vedením Milady Mašatové uspořádán seminář pro nové vedoucí dětských loutkářských souborů, na který v roce 1989 naváže druhý díl tohoto semináře, tentokrát již v Kaplici.“²⁴⁹ Oblast loutkového divadla díky tomu dostala možnost rozšířit škálu prostředků dramatické hry a inspirovat loutkářskými postupy v nejširším slova smyslu (divadlo improvizovaných loutek, divadlo předmětů a divadlo masek). J. Provazník k tomu dodává: „Otázka pro loutkáře pracující s dětmi tedy – podle mne – dnes nestojí: Jak zachránit či oživit dětské loutkové divadlo. Nýbrž: Jak obohatit dramatickou výchovu dětí o všechno to, co jí může nabídnout divadlo s loutkou a předmětem.“²⁵⁰

V souvislosti s konáním přehlídek KDL shrnuje J. Provazník vývoj dramatické výchovy za posledních dvacet let jako cestu „od intuice k uvědomělosti, od pocitů a chutí k pokusům o racionální chápání problematiky.“²⁵¹ M. Mašatová jej popisuje jako posun „od inscenací, které dětem přinášely radost převážně z toho, že se mohou „ukázat“, k takovým,

²⁴⁸ PROVAZNÍK, Jaroslav. Nadějná prehistorie, rozpačitá přítomnost. In HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let...*, s. 23.

²⁴⁹ Tamtéž, s. 26.

²⁵⁰ PROVAZNÍK, Jaroslav. Nadějná prehistorie, rozpačitá přítomnost, s. 28.

²⁵¹ MAŠATOVÁ, Milada; DELONGOVÁ, Jindra; MLEJNEK, Josef; PAVELKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav. Společná paměť dětského divadla. Záznam diskuse k problematice inscenační práce s dětským souborem. In HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let...*, s. 31.

v nichž na základě dobré přípravy dokážou tvořivě a s potěšením *sdělovat něco o sobě, o svém světě*.²⁵²

Přehlídky dětského přednesu

Přestože nedosahuje takového významu jako Kaplická divadelní přehlídka, má i *Národní přehlídka dětských recitátorů a recitačních kolektivů* svůj podíl na dalším vzdělávání v oboru. Od roku 1972 do 1976 se její první ročníky konají ve Svitavách, následující dva roky v Příbrami a poté od roku 1981 až do počátku 90. let v Mělníku. Součástí přehlídek jsou v 80. letech i semináře, většinou třídní, věnované tematice práce s dětským přednášečem. Mezi nejčastějšími tématy se objevují:²⁵³

- *Analýza a interpretace textu*: J. Vobrbová (1981), S. Pavelková (1982, 1985), J. Hraše, D. Musilová (1982, 1987), S. Macková, D. Svozilová (1984), E. Polzerová (1985)
- *Stavba recitačního pásma*: V. Kubálek, J. Hraše (1981), I. Němec, S. Pavelková (1981, 1986), E. Polzerová, J. Krčková (1986), J. Dejl, I. Nosková (1988)
- *Technika a kultura řeči*: S. Pavelková, J. Hraše (1983), J. Vobrbová (1984), Š. Štembergová, Ljuba Fuchsová (1985)
- *Metodika práce s přednášečem*: L. Fuchsová (1984), J. Hraše (1985), K. a J. Bláhovi (1988)
- *Dramaturgie přednesu*: S. Pavelková (1984), J. Provazník (1984, 1987)

Okrajově se objevuje také téma *Hodnocení dětského přednesu* (J. Novotná-Hůrková, 1982) a *Sborové recitace* (V. Kubálek a J. Krčková, 1987). Později se semináře prodlužují na týden, obohacují se o nová témata a nakonec spojují se semináři divadelní přehlídky, ale to už spadá do vývoje let devadesátých.

Shrnutí období upevňování oboru a rozvoje dalšího vzdělávání

Vliv na rozvoj metodiky dramatické výchovy mělo vydání dvou odborných publikací – Dismanův „Receptář dramatické výchovy“ a „Základy dramatické výchovy“ Evy Machkové. Teorie oboru se tak mohla více rozšiřovat mezi učitele dramatické výchovy. Znatelný byl obrat v dramaturgii dětských divadelních souborů (také díky seminářům Z.

²⁵² MAŠATOVÁ, Milada; DELONGOVÁ, Jindra; MLEJNEK, Josef; PAVELKOVÁ, Soňa; PROVAZNÍK, Jaroslav. Společná paměť dětského divadla..., s. 39.

²⁵³ Podle Přehlídky: Mělník, NP děti recitace. [online] 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=prehlidka&id=30>

Joskové a práci Kruhu autorů a dramaturgů dětského divadla). Vedoucí souborů začali mnohem více hledat témata přiměřená skupině dětí, skupina se větší měrou podílela na vzniku podoby inscenace (autorství tématu a inscenačního tvaru).

Vzdělávání učitelů dramatické výchovy se realizovalo v lidových konzervatořích (většinou dvouletých), které měly oproti předchozím typům vzdělávání propracovanou koncepci a strukturu. Byly pořádány také další navazující semináře. Na konci osmdesátých let se uskutečnil seminář dramatické výchovy pro učitele MŠ. Semináře národní přehlídky v Kaplici se rozšiřovaly o nová témata (už nebyly nabízeny jen základy metodiky DV a autorsko-dramaturgické semináře). Novou podobu získal také zpravodaj přehlídky „Kaplická čítanka“, který se stal prostorem pro odbornou publikační činnost v oboru. Pro rozvoj metodiky měly význam metodické ukázky práce vedoucích souborů na přehlídce KDL. Kratší semináře pro učitele DV se konaly během 80. let také v rámci recitačních přehlídek v Mělníku.

5. Proměny oboru v 90. letech a ustanovování vysokoškolského vzdělávání (1990 – 2000)

5.a Historický kontext a vývoj školství

Společensko-politické změny, které přinesl rok 1989, se zásadním způsobem promítly do přeměny školství i vzdělávací politiky u nás. Podstatné změny můžeme sledovat v oblasti řízení školství (směřování k decentralizaci), financování, vzdělávací nabídky (nové druhy škol i studijní programy), větší autonomie škol (např. v oblasti kurikula).

Legislativní změny ve školství

Se změnou politických a společenských poměrů se objevil požadavek řady úprav fungování školského systému, pro které bylo nutné přijetí nových zákonů a vyhlášek. Legislativní činnost na počátku 90. let však provázelo mnoho nepříznivých skutečností – „nejvýznamnější obecně nízká úroveň právního vědomí, nově se utvářející pojetí státní správy a prudce se měnící ekonomické vztahy. Roli sehrála také nedostatečná zkušenost s transformací tak rozsáhlého systému, nedostatečná analýza tehdejšího stavu a omezené poznání systémových souvislostí.“²⁵⁴ Proces změny školských zákonů, provázený dlouhodobou diskusí, byl završen až roku 2004 přijetím nového školského zákona. Do té doby je oblast regionálního školství upravována *školským zákonem z roku 1984, zákonem o školských zařízeních* (1978) a jejich *novelami*. Zmíníme se zde o dvou nejvýznamnějších. První novela z roku 1990 zavádí možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmů žáků, ruší dosavadní povinnost ideové orientace vzdělání, přináší novou možnost zřizování škol i pro nestátní subjekty (církevní a soukromé školy). Novela v roce 1995 přináší členění základní školy na pětiletý 1. stupeň a čtyřletý 2. stupeň, stanovuje délku studia na gymnáziích (čtyři, šest a osm let) a nově zavádí do systému vyšší odborné školy.

Vznik nových typů škol

Školský systém zaznamenal změny nejen počtu, ale i v rozšíření typů škol. Nově vznikají Vyšší odborné školy (pro absolventy oborů středních škol ukončených maturitní zkouškou). Rozšiřuje se síť středních škol - nově jsou na úrovni středního školství zřizované církevní a soukromé školy. Výrazně se mění struktura oborů, která je určována poptávkou

²⁵⁴ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství). Č.j.: 25461/2009 – 20, 2009. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc, s. 5.

žáků a rodičů, ale i ze strany trhu práce. Vzrůstá počet žáků v oborech s uplatněním v terciárním sektoru (ekonomika, organizace, obchod a služby, management apod.).²⁵⁵

Základní koncepční dokumenty

Během první poloviny devadesátých let dochází k formování *základních koncepčních dokumentů vzdělávací politiky* ve vzájemném vztahu s vývojem sociálně-ekonomického prostředí. Velký vliv na rozvoj koncepce vzdělávání mají také zahraniční zkušenosti a doporučení mezinárodních institucí. V roce 1994 vzniká dokument „*Kvalita a odpovědnost*“, který určuje základy vzdělávací politiky MŠMT (Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy), stanovuje hlavní směry, cesty a nástroje. Můžeme tak sledovat dvě etapy porevolučního vývoje – 1. etapa základních koncepčních změn (1990-93) a 2. zahájení aktivní vzdělávací politiky (od 1994). V následujících letech probíhá celonárodní diskuse směřovaná k vytvoření dlouhodobé koncepce rozvoje českého školství, vzdělávacích institucí a dalších vzdělávacích aktivit, k vymezení cílů školských zařízení a mechanismů jejich dosažení. Tímto dokumentem je pak v roce 2001 tzv. Bílá kniha.

Decentralizace školství

Významným krokem transformace školství je *decentralizace řízení a správy školství*. „Hlavní výsledky reformy veřejné správy ve školství spočívaly především v posílení role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství, především pak orgánů samosprávy. Role státu (MŠMT) se v důsledku této reformy zvýšila v oblasti koncepční a metodické (...). V důsledku této reformy se stal český školský systém jedním z nejvíce decentralizovaných školských systémů v Evropě.“²⁵⁶

Kurikulární reforma a posílení autonomie škol

Decentralizace se velkou měrou dotýká i oblasti *kurikula*. Před rokem 89 plnil stát úlohu plně odpovědného garanta obsahu a organizace vzdělávání. „Byly tak omezeny pedagogické inovace, pestrost obsahu výuky, individualizovaný přístup k žákům a do jisté míry i tvořivá práce pedagogů.“²⁵⁷ Po roce 1990 je naopak posílena koncepční úloha škol, úloha státní správy se omezuje na vytvoření legislativního rámce. Školy tak mohly „formulovat a realizovat vlastní strategie rozvoje vzdělávací nabídky, přizpůsobovat obsah vzdělávání určený schválenou pedagogickou dokumentací; byly uvolněny učební plány,

²⁵⁵ Podle Zpráva o vývoji českého školství..., s.18

²⁵⁶ Tamtéž, s. 8-9.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 21.

posíleny pravomoci ředitelů škol v rozhodování o tom, kterým předmětům se bude vyučovat (...), byla dána volnost v používání učebnic a učebních pomůcek.“²⁵⁸

V roce 1995 je vydán tzv. *Standard základního vzdělávání*, který určuje základní mantinely práce škol a napomáhá sjednocení vzdělávání decentralizovaného školství. Úkolem standardu je stanovit obsah vzdělávání stanovením tzv. kmenového učiva, které je závazným rámcem pro jednotlivé vzdělávací programy a umožňuje srovnatelnost vzdělání na jednotlivých školách. Na něj pak navazuje vznik modelových *vzdělávacích programů* „Obecná škola“, „Základní škola“ a „Národní škola“, které nahrazují do té doby závazné učební osnovy. „Zatímco program *Základní škola* připravuje obsah v tradičním rámci vyučovacích předmětů, program *Obecná škola* předpokládá vrstvení poznatků a zkušeností graduujících ve společenských tématech a konceptech, *Národní škola*, (...) přinesla nejvýraznější změny v projektování obsahu, které umožňují jeho integraci od budování mezipředmětových vztahů ve vyučovacích předmětech až k blokové výuce (...) a podporuje využití projektových metod při výuce.“²⁵⁹

Změny v hodnocení a evaluaci škol

V oblasti hodnocení je postupně vytvořen systém evaluace na všech úrovních (žáka, školy a školského systému jako celku, jeho vnitřní i vnější formy). Je podporován vznik vlastních hodnotících pravidel školy, rozšiřuje se používání slovního hodnocení. Roku 1991 vzniká kontrolní orgán Česká školní inspekce (ČŠI) se změnou cílů a podmínek inspekce oproti předchozím létům. Nově je zaváděno plošné testování žáků 5. a 9. ročníků základních škol a studentů závěrečných ročníků středních škol. Česká republika se také zapojuje do mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání. „V současné době stojí české školství před úkolem všechny úrovně evaluačního a hodnotícího systému propojit a utvořit z něj jeden funkční celek, který přispěje ke zvýšené kvalitě vzdělávání.“²⁶⁰

5.a.1 Vzdělávání učitelů

Příprava učitelů na VŠ

Situace ve vzdělávání učitelů po roce 1989 „odráží liberální atmosféru popřevratového školství. Každá instituce vzdělávající učitele má v podstatě své vlastní pojetí učitelské

²⁵⁸ *Zpráva o vývoji českého školství...*, s. 22.

²⁵⁹ DVOŘÁKOVÁ, Lenka. *Kurikulární reforma v praxi učitelů základní školy* [online]. 2010 [cit. 2014-05-02]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Petr Novotný. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/162487/ff_m/>, s. 27-28.

²⁶⁰ *Zpráva o vývoji českého školství...*, s. 26.

přípravy; společný je pouze legislativně daný rámec: vysokoškolský charakter (...) a základní obsahové vymezení (...).²⁶¹ Učitelství pro primární školy (1. stupeň ZŠ) zůstává výsadou pedagogických fakult; projevují se zde pedocentrické tendence a činnostní orientace. Učitelství nižších sekundárních škol (2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia) zajišťují pedagogické fakulty a další „učitelské fakulty“ (tzn. jiné fakulty realizující učitelství). Studium bývá dvouoborové, jeho obsahem jsou aprobační předměty doplněné univerzitním základem a pedagogicko-psychologickými disciplínami. Učitelství vyšších sekundárních škol je tradičně realizováno filosofickými a přírodovědeckými fakultami, jeho struktura je podobná jako u studia učitelství pro nižší sekundární školy.²⁶²

Změny nároků na přípravu učitelů

Reformy vzdělávání po listopadu 1989 se zaměřovaly nejen na jeho obsah, ale i na formy a metody práce. Byla tedy nezbytná i proměna pregraduální přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání. „Pro realizaci reformy ve vzdělávání měly rozhodující význam zejména odborná úroveň a osobní kvality pracovníků ve školství. Změny ve společnosti kladly výrazně vyšší nároky a požadavky na výkon výchovně-vzdělávací práce, takže bylo nezbytné vytvořit nový právní rámec, který by pedagogickým pracovníkům zajistil zlepšení podmínek a který by pozměnil systém odměňování tak, aby nebyl založen jen na délce praxe, ale i na kariérním růstu.“²⁶³

Shrnutí vývoje v 90. letech

Porevoluční změny přináší větší autonomii škol v oblasti kurikula a také větší volnost ve volbě obsahu i metod vzdělávání. Prostor pro větší tvořivost učitelů umožňuje hledání nových metod ve vyučování. Více učitelů se tak začalo zajímat o dramatickou výchovu a využívat ve své práci jejich metod. Zároveň ale vznikalo nebezpečí redukce oboru dramatické výchovy jen na některé její metody nebo pouhý výčet aktivit pro „zpestření výuky“.

Významným impulsem pro vstup dramatické výchovy do škol bylo její zařazení do vzdělávacího programu Obecná a občanská škola (ale i volitelnou formou do dalších vzdělávacích programů).

²⁶¹ VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích, s. 46.

²⁶² Podle Tamtéž.

²⁶³ Zpráva o vývoji českého školství..., s. 27.

Také ve studiu na vysokých školách (oborech učitelství) se promítá hledání nových metod ve vyučování (pedocentrismus a činnostní učení). Dramatická výchova tak postupně proniká i do přípravy učitelů na VŠ.

Mění se nároky kladené na učitele, je tedy nutná i proměna pregraduálního vzdělávání učitelů. Dále je podporován rozvoj dalšího vzdělávání učitelů z praxe a celoživotního učení.

5.b Vývoj oboru dramatické výchovy

J. Provazník nazývá období vývoje dramatické výchovy v porevolučních letech „časem konstruktivních otřesů“. V jednom ze svých článků v časopise *Tvořivá dramatika*²⁶⁴ shrnuje změny na počátku devadesátých let: „Zní to pravda paradoxně, ale je to tak: Totalitní režim v posledních dvou desetiletích vlastně české dramatiky pomohl k tomu, aby se v tom uzavřeném a relativně izolovaném skleníku mohla zabývat sama sebou, pracovat na sobě. Listopadová revoluce přišla pro českou dramatiku, zdá se, právě včas, protože ji zastihla zdravě sebejistou a dostatečně konsolidovanou, zkrátka připravenou na konfrontaci s okolním světem. Mám za to, že právě včas mohl nastat čas konstruktivních otřesů. Otřesů, které dozajista nenabourají od základu to, co se za čtvrtstoletí vybuďovalo, ale přinutí nás (...) změnit úhel pohledu na dramatiku a roli divadla v ní, vzít v potaz zcela jiné koncepce a styly práce, inspirovat se jinými systémy a příbuznými obory (...).“²⁶⁵

Otevřený dopis ministru školství

Kořeny změn ve vývoji oboru dramatické výchovy v 90. letech nalézáme už v době před revolucí. Už v roce 1988 vzniká v rámci jubilejního 20. ročníku Kaplického divadelního léta dokument shrnující situaci v oboru dramatické výchovy a vznášející základní požadavky na změny.

Podle autorů „*Otevřeného dopisu ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČSR*“²⁶⁶ je pro kladné působení dramatické výchovy zásadní podmínkou „to, aby se jí věnovali lidé nejen citliví, ale i fundovaní a poučení, kvalifikovaně vzdělaní.“ Dále shrnují dosavadní možnosti vzdělávání učitelů DV: „Na národních přehlídkách v Kaplici, ale dnes již na některých krajských přehlídkách dětských souborů vidíme, že řada takových lidí už dnes s dětmi pracuje s prokazatelnými a dlouhodobými výsledky. Je to však díky tomu, že tito lidé prošli praktickými i teoretickými semináři na národních přehlídkách (...) v Kaplici, a

²⁶⁴ PROVAZNÍK, Jaroslav. Nadešel čas konstruktivních otřesů. *Tvořivá dramatika*. 1994, č. 2, s. 1-5.

²⁶⁵ Tamtéž, s. 1.

²⁶⁶ Otištěn v nultém čísle *Tvořivé dramatiky* (*Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 49-50).

v Mělníku (...) a dlouhodobými kursy dramatické výchovy pořádanými lidovými konzervatořemi při kulturních zařízeních. Tyto kursy a semináře, které vede několik málo odborníků, jejichž okruh se jen velmi pomalu rozšiřuje a omlazuje, mají tedy zatím charakter osobního a dobrovolného sebevzdělávání; nedávají jejich absolventům možnost vykonávat práci s dětmi v oblasti dramatické výchovy na profesionální bázi, ačkoliv úroveň těchto pedagogů a vedoucích dětských kolektivů má vysokou společenskou hodnotu a léty prověřené výsledky.²⁶⁷

Autoři dokumentu kladně hodnotí některé dosavadní kroky v začleňování dramatické výchovy do škol a příkládají velký význam zavedení vysokoškolského studia učitelů dramatické výchovy. „Je dobře, že se v současné době vytvářejí institucionální podmínky pro to, aby dramatická výchova měla své místo v mateřských školách, v družinách mládeže a na středních pedagogických školách. Je však alarmující, že neexistují regulární možnosti jak vzdělávat a vychovávat ty, kteří sami vychovávat a vzdělávat mají, a to v oboru, kde se nevystačí jen s intuicí, v oboru, který vyžaduje kvalifikovanou připravenost. Ostatně už čtvrt století u nás existují literárně dramatické obory na lidových školách umění, ale dodnes neexistuje speciální odborné učiliště (vysokoškolské studium), pro pedagogy, kteří tam vyučují.“²⁶⁸

V otevřeném dopise jsou popsány návrhy některých opatření, nezbytných pro zlepšení současné situace oboru:²⁶⁹

- Kvalifikovaně dopracovat *koncepti dramatické výchovy na MŠ* a zajistit rekvalifikaci pro učitelky MŠ v oblasti DV.
- Dopracovat *koncepti* předmětů dramatická výchova a praktikum loutkového divadla *na SPgŠ* (obor učitelství MŠ) a zajistit *rekvalifikaci pedagogů*.
- Při domech pionýrů mládeže a při kulturních zařízeních zřizovat *střediska dramatické výchovy* (tam, kde to umožňují personální podmínky).
- Dát učitelům, kteří prošli dlouhodobými kursy DV, oprávnění k tomu, aby mohli provozovat tuto činnost v rámci svého úvazku, aby za ni byli společensky náležitě odměňováni a bylo jim umožněno pravidelně se dále vzdělávat.

²⁶⁷ Účastníci 20. Kaplického divadelního léta: Otevřený dopis Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČSR. *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 49.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 49-50.

²⁶⁹ Podle Tamtéž, s. 50.

Dále nastiňují požadavek *včlenění dramatické výchovy do systému školství*: je „neúnosné, aby tak progresivní a svými výsledky perspektivní obor, jakým dramatická výchova je, byl omezen jen na malé procento dětí, které mají to štěstí, že mohou navštěvovat některý z kolektivů pracujících v rámci mimoškolní, zájmové činnosti. Domníváme se, že bude nutné pro ty, kteří pracují s dětmi – a to zejména ve školství – vytvořit na pedagogických nebo divadelních fakultách nebo na jiné půdě podmínky pro získání kvalifikace na co nejvyšší úrovni.“²⁷⁰

Na otevřený dopis ministerstvu školství navazují pak na počátku 90.let další snahy a požadavky na změny, již v konkrétnější podobě.

Vystupme z ilegality

Jedním z prvních porevolučních kroků byla výzva „*Vystupme z ilegality*“ iniciativní skupiny při středisku DV v Praze-Stodůlkách z 8. ledna 1990.²⁷¹ Její autoři shrnují *požadavky na nejdůležitější změny* do sedmi bodů:²⁷²

1. Prosadit, že se dramatická výchova *nebude zavádět jednotně povinně* na určitém typu školy, ale pouze tam, kde jsou k dispozici kvalifikovaní pedagogové.
2. V současné době zatím neexistuje žádná specializovaná kvalifikace pro učitele DV na žádném typu střední nebo vysoké školy (s výjimkou vědomostí na dramatických odděleních konzervatoře a předmětu na vychovatelské větvi SPgŠ). Přitom velké množství pedagogů má vysokou kvalifikaci i kvalitu, získanou praxí a semináři a kursy v oblasti ZUČ, nejsou však odměňováni podle kvality práce. Je proto žádoucí *zavést nezávislou státní zkoušku*, ke které by se mohli hlásit zájemci.
3. Neexistuje soustava teoretických publikací oboru. Je naléhavé *vydat překlady základních zahraničních děl* (G.B.Siks, B.Way, P.Slade, D. Heathcote, L. Mc Gregor, ad.) a publikace našich autorů, šířené pouze KKS a OKS.
4. Získat *stipendia* pro studenty na specializovaných VŠ v zahraničí (Rakousko, Holandsko, Velká Británie, SRN).

²⁷⁰ Účastníci 20. Kaplického divadelního léta: Otevřený dopis Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČSR. *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 50.

²⁷¹ Otištěná v časopise *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 51-53.

²⁷² Podle MACHKOVÁ, Eva; SVOBODOVÁ, Radmila; ZAJÍCOVÁ, Eva; WAIDINGER, Miroslav; KOLÍNOVÁ, Blanka; HOROVÁ, Eva; VYDROVÁ, Mirka; PETRASOVÁ, Nina; PROVAZNÍK, Jaroslav. *Vystupme z ilegality! Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 52-53.

5. Připravovat *nové formy výuky DV* pro studenty pedagogických fakult a středních pedagogických škol (ve spolupráci se špičkovými vedoucími souborů a učiteli LŠU a MŠ).
6. Propracovat metodiku DV jako *prostředku* k vyučování různých předmětů na školách, ale i jako *samostatný předmět* (jehož cílem je kultivování osobnosti a mezilidských vztahů).
7. Prosazovat *alternativní osnovy* pro MŠ a LDO LŠU, které by nepředepisovaly jednotný postup, ale nabízely učitelům možnost vlastní cesty.

Seminář dramatické výchovy na PedF v Praze a vznik pracovní skupiny

Ještě v lednu 1990 se z iniciativy E. Vyskočilové konal na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (PedF UK) *seminář o dramatické výchově v současné škole* a ve vysokoškolském studiu. V únoru na něj pak navázal *vznik pracovní skupiny pro tvořivou dramaturgiu* na pedagogických a filosofických fakultách (FF), složené z pedagogů a studentů fakult. Skupina se během roku dále scházela a zasadila se mimo jiné o otevření seminární třídy základů DV pro studenty pedagogických fakult na Dětském divadelním létě 1990 v Prachaticích a uspořádání praktického semináře pro pedagogy PedF a FF v říjnu 1990 (taktéž v Prachaticích).

Dokument „Schola ludus“

9. února 1990 byla Koordinačním centrem pro DV (divadelního oddělení tehdejšího ÚKVČ) svolána schůzka vedoucích souborů a učitelů DV. Shromáždění přijalo dokument nazvaný „*Schola ludus*“, který shrnuje cestu dramatické výchovy u nás v posledních desetiletích a vytyčuje další cíle a směřování oboru.

„Za oněch pětadvacet let, co se u nás (...) dramatická výchova rozvíjí, se udělalo poměrně dost práce. Metodika dramatických her, cvičení a improvizací měla v počátcích tři zdroje: za prvé zahraniční literaturu, za druhé hereckou tvorbu a výchovu a za třetí praxi ojedinelých vedoucích, kteří díky své citlivosti intuitivně objevovali správné postupy. Za čtvrtstoletí se na tomto základě vytvořil bohatý a rozvětvený systém s řadou osobitých variant. Na zcela nový základ se podařilo postavit dramaturgii dětských souborů, a to jak po obsahové, tak po formální stránce. (...) Dlouhodobými kursy (zejména tzv. lidovými konzervatořemi pořádanými krajskými kulturními zařízeními) prošly desítky lidí, inspirativními a odborně dobře vedenými semináři v rámci národních přehlídek (...) jich

prošly dokonce stovky. Máme dnes celou řadu osobitých, tvůrčích vedoucích, kteří nejen dovedou pracovat se svými skupinami dětí, ale také dovedou objevovat nové postupy, stimulovat druhé a učit je.²⁷³

„Nepodařilo se (...) proniknout s dramatickou výchovou do škol.“²⁷⁴ Výjimkou je jen předmět dramatická výchova zařazený na vychovatelské specializaci SPgŠ (není pro učitelky MŠ, dramatická výchova je do programu MŠ zařazena jen formálně). Na pedagogických fakultách vychází z principů dramatické hry předmět komunikativní dovednosti (jen pro učitele národních škol). Stále chybí systematická a dlouhodobá příprava pro učitele literárně dramatických oborů LŠU. Kvalita práce pedagoga tak „záleží jen na jeho zájmu, na ochotě vzdělávat se a v neposlední řadě na příležitostech, které většinou poskytují metodické zařízení pro zájmovou činnost (ÚKVČ, KKS, OKS).“²⁷⁵

Dokument vyzdvihuje přínosy tvořivé dramatiky a nabízí možnosti jejího uplatnění ve výchově a vzdělávání.

Dále se vyjadřuje k nutnosti vzniku *specializovaného vzdělání pro učitele dramatické výchovy*. „Má-li tvořivá dramatika získat prestiž a zejména má-li skutečně působit směrem, který je jí vlastní, nemůže být provozována bez specializace. Je to obor interdisciplinární, spojující divadlo a pedagogiku. Promítají se do ní poznatky obecné, vývojové a sociální psychologie, pedagogiky, teorie dětské literatury, dramaturgie, teorie dramatu, režie, herectví, scénografie i hudební a zvukové složky, techniky a kultury řeči a pohybu. Od učitele vyžaduje estetické cítění, vkus, citlivost a laskavost k dětem, toleranci a schopnost jednat s dítětem jako s partnerem, schopnost a ochotu vycházet u každého dítěte z jeho předností a kladů, chovat se ke každému povzbudivě a inspirovat ho, vytvářet protiváhu školského hodnocení (...). Především však pedagog tvořivé dramatiky musí aktivně a prakticky zvládnout rozsáhlou oblast dramatických her, cvičení a improvizací a jejich metodiku. Proto jsme přesvědčeni, že nelze dále udržovat představu, že tuto způsobilost má kterýkoli absolvent herectví nebo učitelství, kterýkoli učitel SPgŠ nebo pedagogické fakulty. (...)

V dnešní situaci by bylo neprožetelné určovat, zda se úkolem přípravy učitelů pro dramatickou výchovu mají zabývat buď pedagogické fakulty, anebo divadelní školy. I zde je třeba vycházet z konkrétních podmínek, z iniciativy studentů, z možností tvořivou dramatiku zavádět na tak dobré úrovni, aby neztratila prestiž dříve, než se bude moci plně rozvinout.(...)

²⁷³ MACHKOVÁ, Eva a kol. Schola ludus - škola hrou. *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 4-5.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 5.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 6.

Základním předpokladem dalšího rozvoje tvořivé dramatiky – intenzivního i extenzivního – je vzdělávání v nejširším slova smyslu, vzdělávání školní i mimoškolní, ale i možnosti sebevzdělávání i vše, co je k tomu třeba, v první řadě publikace periodické i neperiodické.²⁷⁶

Dokument vytyčuje základní *úkoly oboru*, kterými jsou:²⁷⁷

- a. pokračovat v dosavadní práci (DV v ZUČ a v LŠU), dále rozvíjet přehlídky se semináři a dlouhodobé kursy;
- b. založit zájmovou organizaci, jejímž úkolem bude další rozvíjení odborné práce ve specializovaných týmech;
- c. zřídit statut státní zkoušky (uznané MŠMT) k ověření skutečné kvalifikace v oboru dramatické výchovy;
- d. vytvořit pro studenty učitelských fakult možnost seznámit se s dramatickou výchovou během studia, vytvořit specializované studium DV, spolupracovat s centry dramatické výchovy a s LDO LŠU;
- e. vydávat odbornou naši i zahraniční literaturu;
- f. obnovit odborné periodikum, zabývající se oborem DV;
- g. uplatňovat zásadu, že výuka DV má být zajišťována odborně kvalifikovaným pedagogem (např. externistou), ne jako doplnění úvazku učitele;
- h. umožňovat uvolnění učitelů pro získání dalšího vzdělání (kursy, pracovní setkání, přehlídky se semináři);
- i. ustanovit pracovní skupiny, které zpracují úkoly do konkrétní podoby a budou navrhovat další kroky
 - skupina pro strukturu a koncepci školního i mimoškolního vzdělání pedagogů,
 - pro tisk, propagaci a vydavatelskou činnost,
 - pro koncepci využití DV v MŠ a na prvním stupni ZŠ,
 - pro koncepci DV jako samostatného předmětu i jako metody výuky jiných předmětů (na 2. stupni ZŠ a na SŠ),
 - pro mimoškolní práci v souborech, LŠU, DDM²⁷⁸ aj.,
 - pro uplatnění DV ve speciální pedagogice.

²⁷⁶ MACHKOVÁ, Eva a kol. Schola ludus - škola hrou. *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 7-9.

²⁷⁷ Podle Tamtéž, s. 9-11.

²⁷⁸ Domy dětí a mládeže (DDM) vznikly přejmenováním dřívějších Domů pionýrů a mládeže (DPM).

Založení Sdružení pro tvořivou dramatiku a časopisu Tvořivá dramatika

Úkoly stanovené v klíčovém dokumentu „Schola ludus“ začaly být realizovány bezprostředně. „Za necelý půlrok, který uplynul od výzvy pražské iniciativy, se podařilo leccos, na co jsme předtím ani netroufali pomyslet.“²⁷⁹ shrnuje dosavadní úspěchy J. Provazník. Jen o několik měsíců později – 1. června 1990 je založeno *Sdružení pro tvořivou dramatiku* (STD), které sdružuje aktivní pracovníky v oboru, studenty a další zájemce o dramatickou výchovu. Jeho úkolem je především „rozvíjet odbornou práci v oblasti dramatické výchovy ve specializovaných týmech a pronikat do všech resortů, jichž se tvořivá dramatika může týkat (především školství, kultura a zdravotnická a sociální péče).“²⁸⁰ Hlavní cíle a poslání přijaté ve stanovách sdružení, jsou následující:²⁸¹

- propagovat DV a získávat pro ni resorty, organizace i jednotlivce,
- podněcovat rozvoj teorie, praxe a metodiky oboru,
- prosazovat uplatnění DV na všech úrovních a ve speciálních oblastech,
- zasadit se o postupné zavádění DV do všech druhů a stupňů škol (při dodržení zásady kvalifikovanosti a odbornosti práce s dětmi),
- podílet se na celoživotním vzdělávání (vytváření jeho obsahu i metodiky) a zapojit se do evropského i celosvětového systému celoživotního vzdělávání.

Téhož roku vychází nulté číslo odborného periodika s názvem *Tvořivá dramatika*. Stává se významným prostorem pro odbornou diskusi a prostředkem rozšiřování dramatické výchovy mezi širší odbornou veřejnost. Je vydáváno Sdružením pro tvořivou dramatiku (později ve spolupráci s ARTAMou), vychází 2-3x ročně a svou funkci plní až do současnosti.

Vznik prvních dramacenter

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. stol. vznikají tzv. *Střediska dramatické výchovy* (dramacentra). Prvním z nich bylo středisko dramatické výchovy (SDV) v Brně-Lužánkách. Od roku 1987 se začali pracovníci Domu pionýrů a mládeže (D. Svozilová, S. Macková, ad.) orientovat na formy práce, založené na metodách dramatické výchovy, ve školním prostředí. Nabízeli programy pro třídy nejprve 1. stupně ZŠ, později se nabídka obohatila a rozšířila i na 2. stupeň ZŠ. DPM realizoval samostatné lekce nebo soubor

²⁷⁹ PROVAZNÍK, Jaroslav. Schola ludus – škola hrou. *Tvořivá dramatika*. 1995, zvl. číslo. s. 35.

²⁸⁰ Tamtéž.

²⁸¹ Text stanov vyšel v časopise *Tvořivá dramatika*. 1990, č. 0, s. 12-18.

několika navazujících lekcí, založených většinou na literárním příběhu a zabývající se tématy sociální a etické výchovy. Význam byl přikládán navázání spolupráce s učiteli na školách a poskytnutí námětů pro navazující práci učitele se třídou.

Na počátku školního roku 1989/90 vzniklo samostatné Středisko dramatické výchovy s jedním stálým pedagogickým pracovníkem (počet pracovníků se v následujících letech zvyšoval). Vzorem a inspirací pro fungování SDV bylo Rebridge Drama Centre (v Londýně). Během let byly navázány kontakty s anglickými učiteli a realizovány semináře anglických lektorů v Brně.

Do roku 1992 se práce dramacentra postupně rozšířila o spolupráci s vysokými školami – semináře DV pro studenty PedF MU (Masarykovy Univerzity), tříleté specializační studium dramatické výchovy (FF MU), 3leté specializační studium „slovesné umění a DV“ pro učitele 1.stupně ZŠ (při katedře ČJ PedF MU) a 4leté jednooborové denní studium DV pro absolventy SPgŠ a gymnázií (spolupráce s JAMU - Janáčkovou akademií múzických umění). Velkým přínosem spolupráce dramacentra s vysokými školami je možnost „udržet kontakt učitelů a studentů s praxí, tzn. umožnit průběžné prolínání výuky pedagogů s přímou prací s dětmi všech věkových kategorií (...) [a] neustálé konfrontování teoretických poznatků i osobně prožitých dramatických her a cvičení ve skupině dospělých s konkrétní ‚výukou‘ dětí, [neboť] sebelepší příprava na teoretickém pracovišti nenahradí přímý a neustálý kontakt s nimi.“²⁸² Tento kontakt mají střediska dramatické výchovy nabízet a zprostředkovávat.

Dále středisko dramatické výchovy nabízí semináře pro zájemce o DV (učitele, výchovné pracovníky, atd.), semináře pro učitelky MŠ, zajišťuje výuku předmětu DV na soukromém gymnáziu v Brně-Lužánkách a vede dětský dramatický soubor. Neméně důležitým úkolem střediska dramatické výchovy je udržovat kontakt se školami a nabízet pomoc začínajícím učitelům dramatu.

Modelem SDV v Brně-Lužánkách se inspirovali další pracoviště a od 90. let začínají vznikat další dramacentra (např. Centrum tvořivé dramatiky Praha, kulturní centrum Johan v Plzni, později Sdružení D v Olomouci).

Osnovy dramatické výchovy a vzdělávací program Obecná škola

Zatímco předchozí léta jsou charakteristická rozvíjením oboru DV v oblasti mimoškolní činnosti, období 90. let je spojeno s pronikáním dramatické výchovy do škol. Jedním z významných kroků je vytvoření návrhu osnov alternativního vyučovacího předmětu

²⁸² SVOZILOVÁ, Dana. Středisko dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 1992, č. 6, s. 9.

Občanská výchova (pro žáky 5. – 9. ročníků ZŠ)²⁸³, na který později navazuje zařazení dramatické výchovy do osnov programu *Obecná a Občanská škola*.

Tvůrci koncepce osnov *Obecné školy* vychází z poznatku, že „přechod dítěte z prostředí a atmosféry mateřské školy do ZŠ je pro něj zhusta nepříjemným zlomem, ba šokem (...). Na ZŠ citelně chybí komplexní estetická výchova a prostor pro osobnostní (zejména citový) a sociální rozvoj dítěte, pro uplatňování a rozvoj jeho tvořivosti (...).“ Předmět dramatická výchova na 1. stupni ZŠ by měl tvořit „přirozenou spojnicí mezi rozvojem tvořivosti v MŠ a osobnostním a sociálním rozvojem v rámci občanské výchovy na 2. stupni ZŠ, případně i v dalších ročnících na střední škole.“²⁸⁴

J. Provazník však upozorňuje na možné úskalí při zavádění dramatické výchovy do škol: „O tom, jak velice by dramatická výchova (tvořivá dramatika) mohla přispět k proměně základní školy, už hovoří a píše leckdo. Jak nebezpečné a protismyslné by však bylo zavést ji naráz, šmahem, všude, jednotně a bez přípravy kvalifikovaných pedagogů ví jen ten, kdo dramatickou výchovu opravdu zná a kdo s ní má zkušenosti.“²⁸⁵

Proto je i v osnovách dramatické výchovy vzdělávacího programu *Obecná škola a Občanská škola* doporučeno zařazovat samostatný předmět *Dramatická výchova* jen ve školách, kde jsou k dispozici kvalifikovaní a kompetentní učitelé. Ideálem je, pokud může dramatickou výchovu učit sám třídní učitel (zná lépe skupinu dětí, může navazovat v dalším vyučování). Je ale možné pro předmět DV přizvat externího odborníka, který úzce spolupracuje s třídním učitelem. Některé zkušenosti²⁸⁶ ukazují, že může být pro třídního učitele přínosem být přítomný hodinám DV jako pomocník a pozorovatel (vidí žáky v jiné situaci, pomáhá mu to k lepší diagnostice třídy).

V 1.-5. ročníku je vhodné zařadit dramatickou výchovu buď v blocích (společně s jinými předměty) anebo jako samostatný předmět. *Dramatická výchova* na 1. stupni ZŠ se zaměřuje především na dvě oblasti *Osobnostní rozvoj* a *Sociální rozvoj*, které se navzájem

²⁸³ Základem předmětu je osobnostní a sociální výchova (vychází z pojetí P.S.E. S. Birche). Metody jsou založené na reflexi a vlastní zkušenosti, prožitku. Základní vyučovací metodou je improvizace (hra s rolemi, simulace, hry s pravidly, cvičení na rozeběhání, uvolnění a soustředění, indiv. a skup. výzkum, diskuse) a strukturovaná skupinová práce. Cílem je výchova „samostatně myslících, aktivních, iniciativních, citlivých a vnitřně bohatých lidí a občanů.“ (ZAJÍCOVÁ, Eva; SVOZILOVÁ, Dana. Návrh alternativních osnov vyučovacího předmětu *Občanská výchova*. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 2-3, s. 4)

²⁸⁴ ZAJÍCOVÁ, Eva; SVOZILOVÁ, Dana. Návrh alternativních osnov vyučovacího předmětu *Občanská výchova*. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 2-3, s. 18.

²⁸⁵ PROVAZNÍK, Jaroslav. Znojemský experiment. Předmět dramatická výchova na 1. stupni ZŠ. *Tvořivá dramatika*. 1992, č. 6, s. 8.

²⁸⁶ Viz. článek ŠTRBOVÁ, Jana. Aby se škola stala dobrodružstvím. *Tvořivá dramatika*. 1994, č.1, s. 9.

prolínají a doplňují. Cíle jsou definovány ve třech oblastech: 1. Dramatické hry a cvičení, 2. Dramatické improvizace a 3. Cesty k divadlu.²⁸⁷

Na druhém stupni ZŠ (5.-9. ročník) je doporučeno realizovat dramatickou výchovu formou volitelného předmětu, v návaznosti na program *Obecná škola*. Jeho cíle můžeme rozdělit do tří okruhů: 1. Rozvoj osobnosti a její socializace, 2. Práce s tématem, 3. Tvarování tématu a cesta k divadlu. Neopomenutelné jsou i cíle v oblasti Hodnocení a sebehodnocení žáků. Je na uvážení a rozhodnutí učitele, zda bude předmět orientovat spíše na osobnostní a sociální rozvoj žáků anebo směřovat k procesu hledání a tvorby divadelního tvaru.²⁸⁸

Úskalí a problémy spojené s šířením dramatické výchovy

V souvislosti s rozšiřováním dramatické výchovy do škol (především díky výše zmíněnému vzdělávacímu programu *Obecná škola*) upozorňuje J. Provažník v článku „Co je a co není dramatická výchova“²⁸⁹ na nebezpečí s tímto šířením DV spojená. „Ve chvíli, kdy – jak známo – se jí otevírají brány škol, a to nejen mateřských, kde se už celkem solidně zabydluje, ale také škol základních a tu a tam i středních a vysokých – a dostává se do rukou dosud nevídaného množství tu více, tu méně (což je upřímně řečeno nejčastější případ) připravených pedagogů, nemusí být její budoucnost jen oslňující.“²⁹⁰ Po období nadšení z toho, že se o dramatické výchově začíná psát a mluvit a že proniká do odborné i laické veřejnosti, přichází rozlišování co do DV patří a očišťování od její mylné interpretace.²⁹¹ „Mám za to, že jsme se ocitli v situaci, kdy je v zájmu dalšího zdárného rozvoje dramatiky nevyhnutelné formulovat si jasně, srozumitelně a nesentimentálně nejen, co dramatická výchova je, ale také, co dramatická výchova rozhodně není. Myslím si, že je to nezbytná podmínka pro to, aby nedošlo k diskreditaci tohoto pro mnohé až nebezpečně lákavého oboru.“²⁹²

J. Provažník pojmenovává dvě skupiny problémů, ke kterým může docházet – nebezpečí *dezinterpretace* a *zneužívání* dramatické výchovy. Obě vycházejí z nekompetentnosti těch, kteří s dramatickou výchovou ve škole pracují. Nejčastěji se můžeme setkat s dezinterpretací cílů a obsahu dramatické výchovy. Dosud je mnohými

²⁸⁷ podle Učební osnovy předmětu dramatická výchova. In: *Vzdělávací program Obecná škola 1.-5.ročník*. [online] 2009, s. 155-163. Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.doc

²⁸⁸ Podle Učební osnovy předmětu dramatická výchova. In: *Vzdělávací program Obecná škola 6.-9.ročník*. [online] 2009, s.304-317. Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_6-9.doc

²⁸⁹ PROVAŽNÍK, Jaroslav. Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*. 1995, č. 1, s. 1-3.

²⁹⁰ Tamtéž, s. 1.

²⁹¹ Podrobně se mylným představám spojeným s dramatickou výchovou věnuje J. Valenta v článku „Mytologie výchovné dramatiky“ (*Tvořivá dramatika*. 1994, č. 3, s. 1-3)

²⁹² PROVAŽNÍK, Jaroslav. Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*. 1995, č. 1, s. 1.

dramatika vnímána jen jako zásobárna cvičení a her, které poskytují učitelům materiál pro zpestření vyučování. Podstatou dramatiky je však systematická práce „s modelováním situací hraním rolí.“²⁹³ Jinde se dezinterpretace projevuje pojetím dramatické výchovy jako secvičování divadla nebo básniček s dětmi. Tvorba divadelního tvaru samozřejmě do dramatické výchovy patří, je však jen jedním z řady jejích prostředků. Zneužívání prostředků a metod dramatické výchovy se může projevovat vytvářením uzavřených „skleníkových skupin“, odříznutých od reality, popř. nebezpečným stíráním hranic mezi hrou a realitou (dítě nemůže v případě ohrožení ze hry „vystoupit“, protože není kam).

Klíčovým prvkem pro další šíření dramatiky je podle autora na prvním místě kvalitní a kompetentní odborník, s praktickými zkušenostmi s dramatickou výchovou. Další podmínkou je pak znalost celého jejího systému, proto autor nedoporučuje např. zařazování DV na pedagogických fakultách jen do posledních ročníků v nedostatečném rozsahu. Třetím prvkem je znalost kontextu dramatické výchovy tj. systémů, se kterými souvisí (ostatní obory estetické výchovy a kontext literatury a divadla).

Za nejdůležitější opatření, které by měla být v nejbližší době provedena, považuje autor 1. zavést kvalitní přípravy studentů pedagogických fakult (nejen učitelství 1. stupně) pro dramatickou výchovu, 2. umožnit učitelům z praxe absolvovat rozšiřující studium v oboru (v rozsahu nejméně 4 semestrů) a také 3. důrazně doporučit školám, aby nezařazovaly DV do učebního plánu, nemají-li k dispozici kvalitního pedagoga.

Kontakty se zahraničím

K významným změnám v průběhu 90. let patří zajisté i navázání kontaktů s dramatickou výchovou ve světě (zejména s Velkou Británií a USA, kde má dramatika dlouhou tradici). Upevňují se dosavadní a vznikají nové kontakty s odborníky z mnoha zemí, jsou pořádány semináře se zahraničními lektory, jsou realizovány výjezdy pedagogů, studentů i vedoucích souborů do zahraničí. Významným krokem je zcela jistě vydání překladu jedné z klíčových zahraničních prací *Development Through Drama* anglického pedagoga Briana Waye. Vyšla v roce 1996 v nakladatelství ISV pod názvem „Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací“.

²⁹³ PROVAZNÍK, Jaroslav. Co je a co není dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*. 1995, č. 1, s. 1.

5.c Vzdělávání učitelů dramatické výchovy

Jak je patrné z předchozí kapitoly, vzdělávání učitelů dramatické výchovy se v 90. letech stává jednou z klíčových otázek oboru a podmínkou pro jeho další zdárný rozvoj.

5.c.1 Pregraduální vzdělávání

Současná situace ve vzdělávání učitelů DV

J. Bláha ve svém článku²⁹⁴ z roku 1990 považuje situaci dramatické výchovy na prvním stupni základních škol za velmi neuspokojivou: „(...) o záměrném využívání forem metod tvořivé hry na prvním stupni (...) nemůže být ani řeč. Striktní učební plány, nahuštěné osnovy, vysoké stavy žáků ve třídách, nedostatek vhodných prostor, ale i pohodlnost a podlehnutí ustáleným zvyklostem vytváří proti těmto způsobům práce bariéry. Učební plány a osnovy jednostranně preferují rozumové poznání na úkor smyslového, dávají přednost verbálnímu poučování a mechanickému drilu před tvořivými aktivitami, pomíjejí dětskou zvědavost a činorodost a vedou k pasivně napodobivému přijímání poznatků a dovedností.“²⁹⁵ Vyzývá proto k zavádění dramatické výchovy do škol a nabízí několik cest, kterými se může ubírat: „upravit koncepci 1. a 2. ročníku ZŠ tak, aby zejména ve způsobech práce navazovala na MŠ, a ve 3. a 4. ročníku využívat spíše programů připravovaných středisky dramatické výchovy? Zavést dramatickou výchovu jako samostatný nepovinný předmět tam, kde jsou pro to podmínky? Nebo ji využívat ve všech předmětech, které to umožňují, tj. zejména v prvouce a literární a hudební, výtvarné, tělesné výchově?“²⁹⁶ Podle autora není nejdůležitější cesta, kterou se učitel rozhodne jít, ale jeho odborné znalosti a dovednosti. Proto klade důraz na zařazení dramatické výchovy do učebních plánů škol připravujících učitele MŠ a ZŠ (SPgŠ a PedF). „Rozhodující bude i v tomto případě kvalita vyučujících a účinné formy výuky, obojí je možno ovlivnit spoluprací vedení těchto škol s odborníky, metodiky a praktiky při obsazování učitelských míst a hledání nových forem výuky.“²⁹⁷ Neméně důležitá je podle autora příprava učitelů z praxe, která by měla „navázat na úspěšné lidové konzervatoře ZUČ, v nichž se ve dvouletých cyklech připravují vedoucí dětských souborů. V podobně koncipovaných seminářích by získali učitelé a učitelky i vychovatelky školních družin kvalifikační předpoklady pro dramatickou výchovu.“²⁹⁸ Autor vyzývá k nepromarnění šance zařazení do škol, která se dramatické výchově v současnosti nabízí.

²⁹⁴ BLÁHA, Jiří. Dramatická výchova pro budoucnost. *Tvořivá dramatika*. 1995, zvl.č., s. 37-38.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 37.

²⁹⁶ Tamtéž, s. 38.

²⁹⁷ Tamtéž.

²⁹⁸ Tamtéž.

S. Pavelková zase reflektuje situaci vzdělání učitelů literárně dramatických oborů ZUŠ²⁹⁹. Při jejich zakládání na počátku 60.let začínaly učit tři typy lidí „1) učitelé výtvarníci, pohybaři, muzikanti, kteří potřebovali doplnit úvazek, 2) učitelé ZŠ, většinou češtináři, 3) lidé nejrůznějších profesí, hrající v místním amatérském divadelním souboru.“³⁰⁰ Někteří z nich se pravidelně účastnili kurzů a seminářů a dnes patří mezi jedny z našich nejlepších učitelů. „Dodnes ale učí v některých LDO ZUŠ učitelé zmíněných tří skupin nepoznamenaní žádným školením, učitelé bez daných předpokladů nejen k tomu, aby mohli učit, ale především i k tomu být učen. (...) Jsou učitelé, kteří vědí a umějí, dávno již poznali a pochopili plný smysl dramatické výchovy, a přece stále ‚šmejdí‘ po nejrůznějších seminářích a dílnách, stále mají potřebu dovídat se a poznávat. A jsou tací, kteří [jsou] ‚zakopáni‘ na svých školách, s přesvědčením, že všechno vědí a znají.“³⁰¹

Profil učitele dramatické výchovy a návrh systému vzdělávání

Požadavky na proměnu systému vzdělávání učitelů dramatické výchovy na všech stupních a typech škol projednávají v březnu 1990 členové sekce pro vzdělávání učitelů (budoucího Sdružení pro tvořivou dramaturgii). Hlavními výstupy z diskuse jsou *profil absolventa učitele dramatické výchovy a návrh otevřeného systému vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků v oboru dramatické výchovy*.

A. Profil absolventa učitele dramatické výchovy:³⁰²

- a) *osobní vlastnosti a předpoklady* (tvořivost, komunikativnost apod.),
- b) *vědomosti z pedagogiky a psychologie* (psychologie osobnosti, sociální psychologie, pedagogika a psychologie tvořivosti),
- c) *metodika dramatické výchovy* (osobní zkušenost s praxí DV, praktické i teoretické zvládnutí systému cvičení a her, schopnost vytvářet programy a vést děti),
- d) *elementární dovednosti a poznatky z dramatické oblasti* (základy herectví, teorie dramatu, prostor a mizanscéna),
- e) *speciální kvalifikace z dramatické oblasti* (základy herecké práce a charakterizace, dramaturgie dětského divadla, autorsko-dramaturgická práce, režie, scénografie,

²⁹⁹ Na počátku 90. let získaly tehdejší LŠU (Lidové školy umění) nový název Základní umělecké školy (ZUŠ).

³⁰⁰ PAVELKOVÁ, Soňa. Jaký by měl být učitel LDO ZUŠ? *Tvořivá dramaturgie*. 1992, č. 7-8, s. 11.

³⁰¹ Tamtéž.

³⁰² Podle MACHKOVÁ, Eva. Ze záznamu diskuse sekce pro vzdělávání učitelů STD. *Tvořivá dramaturgie*. 1991, č. 1, s. 29.

- hudba a zvuk, základy teorie divadla a dramatu, kapitoly z dějin divadla a dramatu) – především pro učitele ZUŠ, samostatného předmětu, vyučující na VŠ,
- f) *pedagogické specializace* (teorie DV, situace a vývoj DV ve světě a u nás, systém metodiky DV, sociální psychologie) – pro pedagogy pedagogů na SPgŠ i VŠ.

Základem přijímací zkoušky ke studiu dramatické výchovy má být talentová zkouška, která bude hodnotit zejména míru komunikativních schopností a předpoklady pro jejich rozvíjení.

Za klíčovou otázku oboru považují členové sekce pro vzdělávání zřízení *nezávislé státní zkoušky*. Zkouška by umožnila osvědčení o kvalifikaci těm, kteří pracují v oboru na špičkové úrovni, ale pro absenci vysokoškolského vzdělávání v předchozích letech nemají státem uznané vzdělání v oboru DV.

B. Návrh otevřeného systému vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků v oboru dramatické výchovy:³⁰³

a. Pedagogické školství

- Střední pedagogické školy
 - doporučení zavést povinnou dramatickou výchovu pro obě větve SPgŠ (1. a 2. ročník osobnostní rozvoj studentů, 3. metodika práce s dětmi, 4. specializace pro MŠ nebo využití v práci vychovatele).
- Pedagogické fakulty
 - uplatnit *předmět* komunikativní dovednosti pro všechny aprobace;
 - zavést *volitelnou specializaci* (dramatická výchova s metodikou); zejména v oborech učitelství pro MŠ, národní školy, vychovatelství a speciální pedagogika, ukončenou státní zkouškou;
 - jako *součást oborového* (diplomního) *studia pedagogiky* ve specializacích, ukončeno dílčí zkouškou;
 - dramatická výchova jako *samostatné studium* (aprobace pro předmět), zejména v kombinaci s předměty český jazyk, dějepis, občanská výchova, hudební, výtvarná a tělesná výchova, ukončenou státní zkouškou;

³⁰³ Podle MACHKOVÁ, Eva. Ze záznamu diskuse sekce pro vzdělávání učitelů STD. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 1, s. 30-32.

- *postgraduální studium* (dramatická výchova s metodikou), dvouleté, s osvědčením způsobilosti, pro absolventy PedF, FF nebo vysokých divadelních škol (pro učitele ZUŠ, SPgŠ, metodiky);
- *rekvalifikační kursy* pro učitele z praxe.
- Filosofické fakulty
- na učitelských oborech zavádět podobně jako na pedagogických fakultách;
- možnost *specializace* pro obory pedagogika a psychologie.

b. Divadelní školství

- Střední (konzervatoře) – předmět dosud zaveden jen jako doplněk studia zaměřeného na herectví (chybí motivace studentů učit).
- Vysoké divadelní školy
- *dvouletý pomaturitní kurz* pro učitele MŠ a ZUŠ na loutkářské katedře DAMU (dočasné řešení);
- *samostatný obor* v denním studiu, jednooborové studium (pro učitele ZUŠ a vedoucí souborů, metodiky), zaměřeno na dětské divadlo;
- *postgraduální studium* pro absolventy PedF, pro učitele ZUŠ z praxe;
- *povinný předmět* pro studenty herectví (zavádět s ohledem na motivaci studentů, veřejné mínění a vývoj pracovních příležitostí).

c. Mimoškolní vzdělávání (ZUČ a další instituce)

- Lidové konzervatoře
- pokračovat v pořádání dlouhodobých dálkových kurzů pro vedoucí souborů, učitele ZUŠ, možnost přípravy pro nezávislou státní zkoušku.
- Základní umělecké školy
- kurzy pro pracující z praxe (jako LK).
- Neformální soustava seminářů
- pořádané pedagogickými ústavy a středisky, ÚÚVPP (Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků), STD, fakultami;
- funkce inspirativní, doplňující, rozvíjející, inovující (dílčí problémy, osobnosti) + náborová a informativní.

Dále se v diskuzi jednalo o možnosti zavést *alternativní osnovy* předmětu *občanská výchova* na ZŠ (inspirace materiálem *Personal and social education* Steva Birche).

Návrh statutu státní zkoušky z dramatické výchovy

Na počátku 90. let upozorňuje E. Machková na situaci vzdělání učitelů dramatické výchovy u nás. Učitelům středních pedagogických škol (kde je dramatická výchova zavedena už několik let) chybí kvalifikace pro vyučování tohoto předmětu, často prošli jen krátkodobými kurzy ÚÚVPP. Na pedagogických fakultách se sice vyučuje předmět „Komunikativní dovednosti“, nevyžaduje se však odborná kompetence učitele. Na literárně dramatických oborech ZUŠ pracují někteří učitelé s vysokou úrovní odbornosti a získaných zkušeností, problémem je zde rozdělení do platových tříd pouze podle dosaženého vzdělání (SŠ nebo VŠ) a jeho typu (divadelní, pedagogické nebo jiné). Problém vychází ze skutečnosti, že u nás dosud nebyla zavedena „systematická a řádná školní příprava učitelů, vedoucích a dalších pedagogických pracovníků dramatické výchovy a na žádné střední ani vysoké škole nelze zatím studovat dramatickou výchovu jako samostatný obor – aprobaci.“³⁰⁴ Ostatní pedagogové zabývající se dramatickou výchovou v mimoškolní oblasti zpravidla nejsou honorováni vůbec (výjimkou jsou jen DDM).

Výše zmíněné nedostatky lze z velké části odstranit zavedením státem uznané dobrovolné zkoušky pro ty, kteří už fakticky způsobilost pro vyučování dramatické výchovy mají. „V současné chvíli je zavedení statutu státní zkoušky, která by prověřila skutečný stav kvalifikace učitelů a vedoucích, nejspíše nejlepším krokem k nápravě dosavadního administrativního pojetí kvalifikace a k postupnému odstranění neaprobovaného vyučování dramatické výchově.“³⁰⁵

Podoba zkoušky je popsána *Návrhu statutu státní zkoušky (atestace) dramatické výchovy*³⁰⁶. Zkouška je vykonávána vybranými pedagogickými a divadelními fakultami (pověřenými MŠMT), zkušební komisi jmenuje děkan fakulty z řad expertů DV. Ke zkoušce se může přihlásit každý zletilý občan bez ohledu na předchozí získané zkušenosti nebo absolvované kurzy. Samotná zkouška má čtyři části:

A. *Samostatná práce* (teoretická anebo reflexe praxe)

B. *Praktická ukázka metodiky práce* (s vlastní skupinou)

³⁰⁴ MACHKOVÁ, Eva. Návrh statutu státní zkoušky (atestace) dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 1, s. 32.

³⁰⁵ Tamtéž, s. 33.

³⁰⁶ Uveřejněný v časopise *Tvořivá dramatika*. 1991, č.1, s. 32-38.

- C. Vlastní *herecký a přednášičský výkon* (zahrnující jeden připravený a jeden improvizovaný výstup – tj. přednes + improvizovaná etuda na dané téma nebo výstup podle literární předlohy + improvizované vyprávění)
- D. *Ústní zkouška* (sestává z diskuse o práci a ukázkové hodině a z otázek z teorie DV, pedagogiky a psychologie, dětské literatury a základů divadelní praxe)

S přihláškou odevzdává uchazeč i návrh tématu závěrečné práce (nebo projektu). Po úspěšném složení zkoušky získá uchazeč diplom s kvalifikační platností. Diplom může fakulta vystavit ve dvou stupních – bakalářský a magisterský – podle prokázané úrovně praktické a teoretické připravenosti, schopnosti samostatné teoretické a metodické práce a rozsahu ukázky i odevzdané samostatné práce.

Vznik a vývoj studia dramatické výchovy na VŠ

Vysoké školy divadelní

Dramatická výchova na DAMU - Předhistorie

Historie vzniku vysokoškolského vzdělání pro učitele dramatické výchovy na DAMU začíná téměř třicet let zpátky. V 60. letech byly zakládány LDO LŠU, ale bez koncepce přípravy učitelů pro tyto obory. „Vznikla ale skupinka učitelů LDO, kteří (...) začali snít – tehdy dočista bláhově – o vytvoření podmínek pro odbornou, speciální kvalifikaci pro tento obor. Tu a tam se objevil seminář, skupina diskutérů (...). První pokus o vytvoření podmínek kvalifikace učitelů literárně-dramatických oborů (LDO) byl učiněn na Divadelní fakultě AMU, a to zásluhou dlouholeté pedagožky přednesu Dany Musilové. Počátkem sedmdesátých let uspořádala fakulta roční kurz pro učitele tohoto oboru. Absolvovali jej tehdy přední učitelé LDO, vesměs absolventi herectví či režie – Jana Vobrubová, Olga Velková, Šárka Štembergová, Soňa Pavelková, Věra Pánková, Miloslav Kučera³⁰⁷ a další. Ke konci 70. let pak následoval dvouletý kurz v Solenicích (uspořádaný ÚKVČ). Na solenický kurz pak navázaly od roku 1979 lidové konzervatoře pořádané postupně ve všech krajích až do přelomu 80. a 90. let. Přínos tohoto období hodnotí E. Machková především v tom, že se utvářela „nejen poměrně početná skupina lidí s jistou mírou kvalifikace, ale zejména jsme získávali dost bohaté zkušenosti s pedagogickou prací v těchto kurzech, jak s vytvářením jejich koncepce a učebních plánů, tak s přístupem lektorů a metodikou výuky pedagogů,

³⁰⁷ MACHKOVÁ, Eva. Počátky a předhistorie. In MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2012, s. 11-12.

vedoucích a učitelů, vytvářely se jednotlivé předměty, revidovali jsme svoje představy skrze praktickou zkušenost, byly i sem tam příležitosti o těchto zkušenostech publikovat.³⁰⁸

Počátky 90. let byly obdobím velkých změn, které se podstatně dotýkaly i oblasti vysokoškolského vzdělávání učitelů dramatické výchovy. První vlaštovkou na divadelní fakultě AMU bylo dvouleté pomaturitní studium práce s loutkou, které už delší dobu pořádala katedra loutkářství (prošli jím např. i M. Mašatová a J. Oudes). V roce 1990 pak bylo na loutkářské katedře zahájeno první řádné a plnohodnotné studium dramatické výchovy.³⁰⁹ O dva roky později se pak podařilo otevřít na DAMU katedru výchovné dramatiky (KVD) a přibližně ve stejné době vznikl v Brně ateliér dramatické výchovy JAMU.

Rozdíly vysokoškolského studia a seminářů

E. Machková hodnotí v roce 1992 dosavadní vývoj studia na KVD. Připomíná významnou odlišnost vysokoškolského studia od do té doby pořádaných seminářů či lidových konzervatoří. V seminářích je práce volnější, jejich podoba závisí často na lektorově nabídce a na složení účastníků. „I lektor někdy (hlavně u jednorázových dílen, setkání a seminářů) může klást důraz na seberealizaci a koncipovat je tak, aby si on sám s jistou skupinou lidí cosi pro sebe vyzkoušel, ověřil a zakusil, ba dokonce i ‚užil‘.“³¹⁰ Naproti tomu vysokoškolské studium vyžaduje od studentů i lektorů vysokou míru úsilí, vytrvalosti a péle. Nemá být pouhou nabídkou her, cvičení a činností, které by student mohl využít ve své praxi. Nemá také být zaměřeno výlučně na rozvoj praktických dovedností, ale směřovat k odhalování podstaty a zákonitostí oboru, vztahů a principů. Musí mít tedy do jisté míry povahu teoretickou. „Je nutno si přiznat,“ píše E. Machková, „že na tuto na pohled neviditelnou, ale zásadní odlišnost jsme zprvu byli všichni – posluchači i pedagogové – nepřipraveni. Zlom v postavení dramatické výchovy v našem životě byl náhlý a rychlý, události se řítily – jako mnoho jiných věcí v té době – rychlým tempem. Katedra na DAMU vznikala (dá-li se to tak říci) jakoby v přískocích a její vytváření se zpočátku nevyhnulo ani metodě pokusu a omylu.“³¹¹

Přestože dramatická výchova patří mezi obory, jejichž základem je složka psychosomatická a dovednostní, vyžadující trénink a „časově bohatě dotovaný a pokud možno nepřerušovaný proud tvořivé činnosti“³¹², první studium realizované na katedře výchovné dramatiky se uskutečnilo v distanční formě. E. Machková obhajuje tento krok

³⁰⁸ MACHKOVÁ, Eva. Počátky a předhistorie, s. 12.

³⁰⁹ Zajímavostí je, že přijímací řízení mělo tehdy velmi přísná kritéria a trvalo celý týden.

³¹⁰ MACHKOVÁ, Eva. Výchovná dramatika na DAMU. *Tvořivá dramatika*. 1992, č. 7-8, s. 5.

³¹¹ Tamtéž.

³¹² Podle Tamtéž.

následovně: „situace je taková, jakou nám ji zanechala předchozí etapa. Je mnoho zkušených, věci znalých, kteří vynaložili na kvalifikaci mnoho osobního volna. Na nejnižších stupíncích platových řádů jsou i ti, kteří nejen dobře učí, ale podíleli se také na budování oboru, na tvorbě jeho metodiky, přispěli k základům jeho teorie. Pro jisté období je tedy distanční forma studia nezbytností, dočasnou a provizorní.“³¹³ Zmíněná forma studia však předpokládá předchozí i průběžnou praxi studentů, která je zpočátku nezbytnou podmínkou přijetí ke studiu dramatické výchovy.

Koncepce studia

První distanční studium dramatické výchovy na DAMU probíhá 1x za tři týdny formou víkendových soustředění, která jsou doplněna o jedno soustředění letní. Zahrnuje zápočty a zkoušky založené zpravidla na průběžném plnění úkolů (písemných i praktických) a je uzavřeno zkouškami závěrečnými. Výuka je realizována ve *třech modulech*:³¹⁴

1. modul *osobnosti a psychosomatické vybavenosti* – zahrnuje sociální dovednosti (určitý „sociální talent“ je jedním z předpokladů přijetí ke studiu);

Dramatické hry a improvizace	240h
Herecká výchova	150h
Technika řeči a výrazu	60h
Pohybová výchova	60h
Hudebně-rytmická průprava	30h
Hra s materiálem a předmětem	30h
Přednes	30h

2. modul *učitelské přípravy* – zdůrazňuje vědomosti;

Pedagogika	40h
Psychologie	40h
Literatura (literatura pro děti a mládež, literární teorie a kritika)	70h
Teorie a metodika DV	100h
Řízená praxe (+ dipl. seminář)	70h

3. modul *divadelní přípravy* – směřuje k rozvíjení tvořivosti, schopnosti divadelní tvorby a orientace v ní.

Divadelnost (základy praxe divadla)	40h
Dramaturgie	90h
Analýza textu	50h
Hra s loutkou	50h
Scénografie	50h
Scénická hudba	50h
Režie	250h
Teorie divadla a dramatu	20h

³¹³ MACHKOVÁ, Eva. Výchovná dramatika na DAMU. *Tvořivá dramatika*. 1992, č. 7-8, s. 5.

³¹⁴ Podle Tamtéž, s. 6.

Tento model tří modulů plánuje katedra uplatnit i pro doplňující rekvalifikační studium (systém tří kurzů) a předpokládá v blízké době otevření formy denního studia pro uchazeče s maturitou bez předchozí praxe. „Plány tedy bohaté a pestré, ale také náročné. Má-li však být naše přání a požadavek uznání dramatické výchovy jakožto plnoprávného oboru vysokoškolského studia oprávněné, mají-li absolventi získat řádný vysokoškolský diplom, a tedy také podle toho být placeni, a konečně chceme-li vytvořit ovzduší, v němž ředitelé škol už nebudou soudit, že ‚dramatickou výchovu může učit každý‘ či přijímat prvního, kdo se namane, pak není jiné cesty.“³¹⁵

Vznik a vývoj katedry

První studenti dálkového studia byli na KVD přijati v roce 1992. Denní studium je na katedře realizováno od roku 1994. Později byly otevřeny další typy studia – studium specializace DV pro učitele pro 1. stupně (1992, spolupráce s PedF), roční rozšiřující kurz dramatické výchovy pro odborné asistenty PedF a FF (1993), rozšiřující dvouleté studium pro absolventy jiných VŠ pedagogického a uměleckého směru (1996) a navazující tříleté magisterské (1999), distanční a později i prezenční. Roku 1994 byly skládány první státní magisterské zkoušky³¹⁶, první docenturu získala E. Machková (1993) a první doktorát (Ph.D.) v oboru obhájila v roce 1997 D. Svozilová (na JAMU v Brně). Ve funkci vedoucího katedry se během prvních let fungování vystřídali E. Machková (od 1.1.1992), J. Valenta (podzim 1995) a J. Provazník (1.10.1998). V současné době je vedoucím katedry R. Marušák (od 1.8.2011).

Dramatická výchova na JAMU

Ateliér dramatické výchovy³¹⁷ na JAMU v Brně je založen v roce 1992. Ve stejném roce je otevřeno první denní studium dramatické výchovy, nejprve jednooborové, později dvojoborové (ve spolupráci s PedF MU). Studenti si od 3.ročníku mohou volit specializaci osobnostně-sociální (pro práci na ZŠ) anebo divadelní (ZUŠ). Katedra je postupně poměrně kladně přijímána ostatními ateliéry na fakultě, především díky prezentaci divadelní tvorby jejích studentů. A. Svobodníková to v anketě v Tvořivé dramatiice shrnuje slovy: „z těch, kteří si jen tak hrají“, jsme se proměnili v ty, kteří dělají divadlo s dětmi a občas ho dělají i

³¹⁵ MACHKOVÁ, Eva. Výchovná dramatika na DAMU. *Tvořivá dramatika*. 1992, č. 7-8, s. 6.

³¹⁶ Mezi první úspěšné absolventy patří Krista Bláhová, Hana Cisovská, Milada Mašatová, Eva Polzerová, Miroslav Slavík, Radmila Svobodová, Ema Zámečnicková.

³¹⁷ Později přejmenován na ateliér Divadlo a výchova.

sami.“³¹⁸ Překonání jisté počáteční izolovanosti katedry pomohla také nabídka volitelných předmětů jednotlivých ateliérů pro všechny studenty fakulty. Během prvních let fungování katedry se proměňují a upravují studijní plány s ohledem na možnosti uplatnění studentů (zčásti obsah, ale především struktura studia). Studium zahrnuje *čtyři linie předmětů*.³¹⁹

1. linie *dramatické výchovy* (teorie, historie, didaktika a metodika DV);
2. linie *divadelní* (základy herecké a režijní práce);
3. linie *pedagogicko-psychologická* (+ filosofie);
4. linie *literatury a práce s textem*.

Předměty jsou realizovány průběžně anebo formou projektů (práce v nich může být více intenzivní a komplexní). Při praxi studentů spolupracuje ateliér s centrem DV v Brně-Lužánkách.

Vysoké školy pedagogické a filosofické

Pronikání dramatické výchovy na pedagogické fakulty

V lednu 1990 se uskutečnilo již zmíněné setkání na pražské pedagogické fakultě, které následovala setkání na dalších fakultách. Podařilo se, že „pedagogické fakulty začaly vnímat dramatickou výchovu jako dar doby, jako nový vítr do zatuchlosti socialistického školství.“³²⁰

Pro studium na pedagogických a filosofických fakultách vysokých škol vznikla v únoru téhož roku *pracovní skupina pro strukturu a koncepci vzdělávání pedagogických pracovníků*, která se znovu sešla ke konci února na Masarykově univerzitě v Brně. Na schůzce byli přítomní zástupci téměř všech pedagogických fakult a jednalo se zejména o zavádění a podobě předmětu cvičení v komunikativních dovednostech a o vztahu dramatické výchovy a cvičeními v dovednostech sociálně komunikovat. Padl návrh, aby se dramatická stala apobačným předmětem ve studiu učitelství a vychovatelství.

Dle účastníků by koncepci a strukturu vzdělávání učitelů dramatické výchovy vyřešila „spolupráce DAMU a pedagogických fakult. DAMU by zajišťovala školení adeptů ve

³¹⁸ SVOBODNÍKOVÁ, Alice; KOVALČUK, Josef; CEJPEK, Václav; VALENTA, Josef; POLZEROVÁ, Eva; TOMKOVÁ, Anna; PROKEŠOVÁ, Ludmila; ZBORNÍK, František; VALENTA, Milan; STRAŠÍK, Jiří; RABUŠICOVÁ, Milada; PAVLOVSKÁ, Marie. Jak vypadá dramatika na našich vysokých školách? (anketa). *Tvořivá dramatika*. 1997, č. 2, s. 19.

³¹⁹ Podle SVOBODNÍKOVÁ, Alice; KOVALČUK, Josef; CEJPEK, Václav; VALENTA, Josef; POLZEROVÁ, Eva; TOMKOVÁ, Anna; PROKEŠOVÁ, Ludmila; ZBORNÍK, František; VALENTA, Milan; STRAŠÍK, Jiří; RABUŠICOVÁ, Milada; PAVLOVSKÁ, Marie. Jak vypadá dramatika na našich vysokých školách? (anketa). *Tvořivá dramatika*. 1997, č. 2, s. 20.

³²⁰ MACHKOVÁ, Eva. Počátky a předhistorie, s. 13.

výcvikových a uměleckých oborech. PedF by zajišťovala podmínky pro rozvoj psychologických a pedagogických předpokladů posluchačů v kontaktu se žáky a učivem.³²¹ Pedagogické fakulty mimo dosah AMU by výuku zajišťovaly externisty. (Navrhovaná koncepce byla později realizována při spolupráci DAMU a PedF UK v Praze ve studiu specializace DV pro obor učitelství MŠ v letech 1992-96.)

Utvořila se *skupina odborných asistentů* FF a PedF,³²² která se účastnila seminářů a dílen dramatické výchovy, někteří prošli ročním kurzem na katedře výchovné dramatiky DAMU (v roce 1993). „Důležité na tom byl mj. fakt, že do oboru, do té doby převážně zájmově a umělecko-divadelně orientovaného, vnesli i hledisko školské, všeobecně vzdělávací.“³²³ Významným podnětem pro vznik této skupiny byly první ročníky dílny „Tvořivá hra a komunikace“ určené vysokoškolským pedagogům, pořádané od roku 1990 v Prachaticích (později ve Svitavách).³²⁴ První kroky k zařazení dramatické výchovy do přípravy učitelů na VŠ uskutečnila H. Cisovská na Pedagogické fakultě v Ostravě, následně se přidávaly další fakulty.

Dramatická výchova na PedF UK v Praze – Možnosti uplatnění DV ve studiu

Koncepci zavádění dramatické výchovy do studia učitelství na PedF nabízí E. Machková v „Námětech na uplatnění tvořivé dramatiky ve studiu na Pedagogické fakultě UK Praha“³²⁵. Autorka rozlišuje tři hlavní směry dramatické výchovy 1. Osobnostní a sociální rozvoj, 2. Dramatická hra a hra v roli jako vyučovací metody (uplatnění ve všech předmětech), 3. Divadlo a zájmová činnost. Pedagogické fakulty mají podle jejích slov „příspěvek k přípravě učitelů a vychovatelů zejména v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a uplatnění metod tvořivé dramatiky ve vyučování, ale neměly by se zříkat ani přiměřeného zájmu o oblast divadla a zájmové činnosti, stejně jako divadelní fakulty nemohou v přípravě specialistů pro ZUŠ a pro soubory pominout osobnostní a sociální rozvoj, který je základním předpokladem veškeré práce v tvořivé dramatice, ale neměly by se zcela zříkat ani zájmu o tvořivou dramatiku ve vyučování.“³²⁶

³²¹ VYSKOČILOVÁ, Eva. Ze zprávy o jednání pracovní skupiny pro strukturu a koncepci školního a mimoškolního vzdělávání pedagogických pracovníků. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 1, s. 23.

³²² J. Valenta a H. Kasíková (FF Praha), P. Vacek (Hradec Králové), E. Lukavská (Plzeň), V. Spilková a S. Košťátková (PedF Praha), M. Valenta a O. Müller (katedra spec. ped. Olomouc), E. Polzerová (Ostrava) a další.

³²³ MACHKOVÁ, Eva. Počátky a předhistorie, s. 13.

³²⁴ Podrobněji se o nich zmiňujeme v kapitole 5.c.2.

³²⁵ MACHKOVÁ, Eva. Náměty na uplatnění tvořivé dramatiky ve studiu na Pedagogické fakultě UK Praha. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 2-3, s.50-56.

³²⁶ Tamtéž, s. 51.

Autorka navrhuje tři formy studia dramatické výchovy na PedF.³²⁷

A. Tvořivá dramatika jako jeden z předmětů studia

- *kvalifikační a rekvalifikační* studium pro obory předškolní výchova a učitelství 1. stupně ZŠ (4 semestry, 100 hodin, praktická cvičení, semináře, náslechy a výstupy, osobnostně sociální rozvoj + metodika DV)

B. Tvořivá dramatika jako profilující předmět

- *specializační* studium pro kvalifikované pedagogy ve školní i mimoškolní výchově, absolventy SŠ a VŠ (osobnostní a sociální rozvoj, metodika DV, základy teorie DV, ve studiu prostor i pro sociální psychologii, reformní pedagogické směry a srovnávací pedagogiku)

- *inovační* studium pro učitele z praxe a studenty posledních ročníků PedF (obsah jako specializační studium, ve formě týdenních dílen)

- *atestační* studium pro učitele ZUŠ, vedoucí souborů, kulturní pracovníky, DDM s divadelní kvalifikací, ale bez specializace pro DV (stejný základ jako specializační studium + obecná pedagogika, obecná a vývojová psychologie)

C. Tvořivá dramatika jako obor studia – aprobace

- *rozšiřující* studium pro učitele ZŠ a MŠ, učitele dramatické výchovy na SPgŠ, občanské nauky (dálkové roční studium, 300h, obsah jako studium specializační)

- *individuální kvalifikační* studium (bakalářské) pro pedagogy s praxí, ale bez VŠ studia (dálkové jednoleté, teorie, samostatná práce, propojení s praxí)

- *doktorandské* studium (postgraduální)

- *oborové aprobační* studium pro obory učitelství 2. stupně ZŠ (tvořivá dramatika + další uměleckovýchovný aprobační předmět)

Z výše zmíněných typů studia považuje autorka za nejnaléhavější zavedení studia individuálního kvalifikačního, doktorandského, inovačního a rozšiřujícího. Na druhém místě je vhodné realizovat specializační dálkové a atestační studium. Ve třetí fázi by pak mělo následovat oborové aprobační studium. Povinný předmět dramatická výchova v kvalifikačním a rekvalifikačním studiu doporučuje zavádět postupně s ohledem na lektorské možnosti.

³²⁷ Podle MACHKOVÁ, Eva. Náměty na uplatnění tvořivé dramatiky ve studiu na Pedagogické fakultě UK Praha. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 2-3, s. 52-54.

Kurz dramatické výchovy na PedF (1990-91)

Dvousemestrální kurz *dramatické výchovy* (od října 1990 do května 1991) je vůbec prvním projektem Pedagogické fakulty UK v Praze, který otevřel dveře dalšímu začleňování DV do přípravy učitelů na fakultě. Kurz byl určen studentům pedagogické fakulty. Konal se v rozsahu 18ti setkání (dvakrát měsíčně); vždy celý sobotní den (zahrnoval praktická cvičení) a jeden půlden na ZŠ U Santošky, kde probíhaly náslechy (později i samostatné výstupy studentů) v hodinách různých předmětů s uplatněním metod DV s následnou diskusí.

Rámcový učební plán zahrnoval následující předměty:³²⁸

1. Základy dramatické hry	12h	K. a J. Bláhovi
2. Dramatická hra a komunikace	12h	Š. Štembergová a R. Svobodová
3. Dramatická hra s předmětem a výtvarným prvkem	8h	H. Budínská, M. Vydrová
4. Dramatická hra a kontakt	16h	M. Slavík, J. Lhotská
5. Improvizace	20h	M. Vydrová, J. Lhotská
6. Teorie a metodika	4h+9h	E. Machková, J. Provazník
7. Ukázky práce s dětmi	21h	N. Petrasová, F. Zborník, E. Zajícová, M. Vydrová, M. Slavík, K. Bláhová, J. Bláha

Absolventi dvousemestrálního kurzu DV adresovali vedení fakulty dopis *s hodnocením kurzu a návrhy pro zařazení dramatické výchovy do studia* na PedF. Účast v kurzu považují za „velmi přínosnou z hlediska rozvoje osobnosti, zvláště proto, že jsme měli možnost získat řadu dovedností nezbytných pro každého pedagoga.“³²⁹ Studenti navrhují: 1. Uspořádat pokračování kurzu v řádném rozvrhu výuky, 2. Uspořádat kurz pro nové zájemce (průběžně nebo formou týdenního soustředění), 3. Podpořit aktivity studentů v pořádání vlastních seminářů (ve spolupráci s lektory), 4. Zařadit do prvního ročníku praktický seminář DV, zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj (pro všechny typy studia) a od druhého ročníku další studium DV pro zájemce – ve spolupráci se STD.³³⁰ Poslední ze jmenovaných návrhů dostal své realizace hned v následujícím akademickém roce (1991/92), kdy byl na fakultě otevřen dvousemestrální kurz Osobnostní a sociální výchovy (vycházející z metod sociálně psychologického výcviku a DV) pro studenty 1. ročníku učitelství prvního stupně.³³¹

³²⁸ Podle *Dílna tvořivé dramatiky: Dvousemestrální studium PF UK Říjen 90 – Květen 91*. In STD PF Praha, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

³²⁹ VYBÍRAL, Michal; HULÁK, Jakub. Vedení PeF UK a katedra pedagogiky PeF UK... *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 2-3, s. 49.

³³⁰ Podle Tamtéž.

³³¹ Více o kurzu in SPILKOVÁ, Vladimíra: Osobnostní a sociální výchova na PF v Praze. *Tvořivá dramatika*. 1991, č. 4, s. 6-7.

Další vývoj v 90. letech

Kromě výběrového semináře DV a povinného jednosemestrálního semináře (pro obory rodinná výchova a předškolní pedagogika) nabízí pedagogická fakulta od roku 1992 možnost specializace Dramatická výchova pro učitele MŠ (ve spolupráci s DAMU). Od roku 1995 je pak možné zvolit si dramatickou výchovu jako druhou specializaci ve studiu učitelství 1. stupně.³³² Nedílnou součástí studia je průběžná a souvislá praxe během studia a řízená praxe (náslechy a výstupy studentů).

Na konci 90. let se na pedagogické fakultě uskutečnila konference s názvem „Dramatická výchova ve studiu budoucích učitelů a její možnosti v kurikulu základní školy“. Na setkání proběhla panelová diskuse spojená s praktickým seminářem anglických lektorek J. Acroydové a J. Boultonové. Následující dva dny pracovaly lektorky se studenty specializace DV učitelství pro 1. stupeň; tématem bylo především využití dramatické výchovy jako vyučovací metody. Konference přinesla pozitivní výsledky především v navázání kontaktů a další spolupráce s anglickou univerzitou, s DAMU i s dalšími katedrami PedF.³³³

DV na FF UK v Praze

Na Filosofické fakultě UK v Praze je na katedře pedagogiky tvořivá dramatika jedním z *prostředků rozvoje* studentů (spolu s metodami sociálně psychologického výcviku, didaktickou hrou, apod.). Studenti se s metodami dramatické výchovy mohou setkat zejména ve volitelných předmětech „Pedagogická komunikace“ a „Hra ve vyučování“. Na rok 1991/92 je plánován volitelný seminář „Tvořivá dramatika“. V následujících letech jsou pak otevírány další volitelné předměty konkrétněji zaměřené na dramatickou výchovu (např. Teorie DV, Sociálně etické dramatické hry, Literárně dramatická výchova). Výhodou volitelnosti je hlavně to, že se hlásí jen skuteční zájemci a práce tak může jít více do hloubky.

DV na PedF MU v Brně

Pedagogická fakulta MU v Brně zařazuje do studia povinně dva semestry dramatické výchovy pro obory učitelství národních škol. Ve 4. ročníku si studenti mohou seminář dramatické výchovy vybrat jako volitelný. Dále je studium dramatické výchovy realizováno

³³² Specializace zahrnuje předměty: Přípravné hry a cvičení, Dramatické hry a improvizace, Metody a techniky DV, Technika řeči, Literárně dramatický seminář, Teorie DV, Dětský přednes a divadlo, Projektování učiva a praxe.

³³³ Více in TOMKOVÁ, Anna: O konferenci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Dramatická výchova ve studiu budoucích učitelů a její možnosti v kurikulu základní školy. Praha 26. - 28. dubna 1999. *Tvořivá dramatika*. 1999, č. 3, s. 3-4.

jako specializace (celkem 8 semestrů),³³⁴ spojené s praxí na ZŠ. Absolvent specializace může najít uplatnění ve výuce dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ, literárně dramatické výchovy na 2. stupni ZŠ a dramatické výchovy v prvním cyklu ZUŠ. Významné místo dnes zaujímá dramatická výchova také na katedře sociální pedagogiky PedF MU.

DV na FF MU v Brně

Katedra pedagogiky FF MU v Brně otevírá v roce 1991/92 šestisemestrální specializační studium pro absolventy vysokoškolského studia. Kurz má rozsah 13ti setkání během semestru po 6ti hodinách. Přibližně dvě třetiny studia tvoří praktické disciplíny a jednu třetinu teoretické. Kurz je tvořen následujícími předměty:

1. semestr

Základy DV 26h

Metodika DV 13h

Seminář DV 39h (OSV pedagoga, základy dramatické hry)

Praxe s dětmi (minimálně dva kontakty na 1. a 2. stupni ZŠ)

2. semestr

Psychologické otázky DV 26h

Metodika DV 13h

Seminář DV 39h (skupinová spolupráce, komunikace)

Práce s dětmi (náslechy různých typů lekcí + účast na přehlídkách)

3. semestr

Kapitoly z teorie literatury pro děti a mládež 26h

Předmět a loutka v DV 26h

Slovo, pohyb, výtvarno a hudba v DV 26h

Praxe s dětmi (samostatné vedení lekce pro ZŠ a soubor)

4. semestr

Vybrané kapitoly z teorie divadla a dramatu 26h

Improvizace a hra v rolích 26h

Výstavba lekcí DV 26h

Praxe s dětmi (samostatné vedení lekcí v rámci střediska DV v týmu pro ZŠ, gymnázium)

5. semestr

Historický a srovnávací pohled na DV 13h

Volitelné semináře (výběr dvou z následujících: DV v předškolním věku, DV na 1. stupni, DV na 2. stupni, DV na SŠ, DV ve volném čase, DV ve spec. pedagogice)

6. semestr

Diplomový seminář (státní zkoušky podle návrhu statutu SZ podle E. Machkové)

³³⁴ Předměty: Úvod do specializace, Dramatizace a interpretace, Dětské divadlo, Literatura a DV, Stavba lekce, komunikace s dětmi, Realizace projektů, Odborná praxe.

Absolventi studia získají aprobaci pro výuku dramatické výchovy na různých typech škol a pro uplatnění metody DV ve vyučování jiným předmětům.

DV na PedF OU v Ostravě

Na ostravské pedagogické fakultě Ostravské univerzity je na počátku 90. let založen *Ústav pro svobodné alternativní školství*. Působí zde E. Polzerová a H. Cisovská, které se zasazují o včlenění dramatické výchovy do přípravy učitelů ZŠ. Zpočátku se předmět dramatická výchova vyučuje jeden semestr v prvním ročníku, metody DV jsou také uplatňovány v předmětu „Komunikativní dovednosti“. V roce 1991/92 se podařilo zavést DV jako druhou specializaci ve studiu učitelství 1. stupně ZŠ, o čtyři roky později pak jako první specializaci.³³⁵ Studium specializace je zaměřeno na přípravu učitele DV na ZŠ (program Obecná škola). Od roku 1993 je ústavem nabízeno studium oboru „Alternativní škola a dramatická výchova“. Ve studiu učitelství 2. stupně ZŠ se dramatická výchova objevuje jen jako součást předmětu profesní praxe v 1. ročníku. V budoucnosti je cílem zavést dramatickou výchovu i pro učitele 3. stupně (na FF OU) a pro obor vychovatelství.

DV na PedF UJEP v Ústí nad Labem

Na pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem jsou prvky dramatické výchovy součástí předmětu „*Komunikativní dovednosti*“ už od 80. let. Nově je možnost volitelné šestisemestrální specializace DV³³⁶ pro učitele 1. stupně a pro obor vychovatelství.

DV na PedF ZČU v Plzni

Na počátku devadesátých let zavedla katedra pedagogiky PedF Západočeské univerzity v Plzni povinný předmět „Osobnostní a sociální výchova“ a volitelný předmět „Dramatická výchova pro základní školu“ (oba pro studenty učitelství 1. a 2. stupně ZŠ). V rámci rozšiřování kvalifikace pro všechny studenty fakulty nabízí od roku 1998 katedra *certifikačový program studia dramatické výchovy*.³³⁷ Skupiny studentů z různých oborů nabízí

³³⁵ Studium specializace tvoří předměty: Dramatické hry a improvizace, Pohyb jako součást DV, Technika řeči a výrazu, Hry s předmětem a materiálem, Průběžná pedagogická praxe, Didaktika DV a závěrečný Kurz DV.

³³⁶ Zahrnuje předměty: Osobnostní a sociální rozvoj, Improvizace a hra v roli, Slovo, pohyb, výtvarno a hudba v DV, Předmět a loutka v DV, Výstavba lekcí DV, Drama ve výchově a Literární text jako východisko improvizace.

³³⁷ Certifikačové studium zahrnuje předměty: Základy teorie DV, Metody a techniky DV, Technika řeči a výrazu, Pedagogická exkurze (kurz), Základy divadelního pojmosloví, Tělo jako prostředek dramatického výrazu, Práce

samy o sobě zdroj osobnostního a sociálního růstu. V časopise *Tvořivá dramatika* vyšel článek o vzniku a podstatě tohoto studia, ve kterém R. Černík píše: „Pokusili jsme se budovat nejen studijní specializaci, ale také jakousi pedagogickou laboratoř, která by (...) umožnila ověřovat nové způsoby práce se zaměřením na kompetence budoucích učitelů, ale hlavně umožnila rozšiřovat do povědomí budoucích pedagogů dramatickou výchovu jako nový a potřebný předmět.“³³⁸

DV na PedF v Hradci Králové

V Hradci Králové zařadila pedagogická fakulta do 3. ročníku studia jednosemestrální kurz (rozsah 2h jednou za 14 dní). Problémem je nízká motivace některých studentů pro práci v semináři. Situaci by mohlo pomoci zavedení povinného jednosemestrálního kurzu pro všechny studenty už v 1. ročníku. Studenti se zájmem o DV by si pak mohli ve třetím ročníku zvolit výběrový seminář DV. Na fakultě zatím nejsou příliš příhodné podmínky pro zavádění dramatické výchovy, neboť se potýká se spory mezi zastánci oborového a komplexního (integrovaného) přístupu ve studiu.

DV na PedF JČU v Českých Budějovicích

Také na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se objevují snahy o zavedení dramatické výchovy (zejména na katedře pedagogiky a českého jazyka). Během devadesátých let se podařilo včlenit DV do studia učitelství 1. stupně ZŠ alespoň jako povinný jednosemestrální seminář ve 3. ročníku.

DV na PedF v Olomouci

Na PedF UP v Olomouci je na počátku 90. let realizována výuka dramatické výchovy pouze na katedře výtvarné výchovy (seminář „Loutky, hra, kreativita“ v ZS 1990/91) a na katedře speciální pedagogiky (povinný jednosemestrální seminář v 1. ročníku a volitelný dvousemestrální ve 2. ročníku).

s předmětem a loutkou, *Základy scénické interpretace literárního textu, Výtvarně dramatická dílna, Metodika DV, Skupinový dramatický projekt, Účast na přehlídce dětského nebo mladého divadla.*

³³⁸ LUKAVSKÁ, Eva; ČERNÍK, Roman. Budování ateliéru dramatické výchovy při katedře pedagogiky se zřetelem k utváření profesních a lidských kompetencí u budoucích učitelů nejen dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 1, s. 38.

Současný stav přípravy učitelů dramatické výchovy pro MŠ

V roce 1990 kritizuje J. Bláha současný stav dramatické výchovy praktikované v mateřských školách. Dramatická výchova byla sice zařazena do osnov, avšak bez odpovídajících změn v přípravě učitelů MŠ na středních pedagogických školách. „Její jednotné a povinné zavedení bez vytvoření jakýchkoliv kvalifikačních předpokladů učinilo z této veliké možnosti jak změnit klima předškolních zařízení jen nepříliš vítaný přívazek k už tak dost nabitým osnovám. Zavádějící koncepce předmětu a nešťastná formulace dílčích úkolů vedly v praxi ke ztotožnění dramatické výchovy s tzv. dramatizací a loutkovým divadlem hraným učitelkami.“³³⁹ Většinou se tato dramatizace v praxi objevovala jako pohádka hraná dětmi, ve které byl největší důraz kladen na slovní dialogy a kostýmy; často byla spojena s mechanickým nácvikem představení. Toto pojetí bylo však jasně odmítnuto ze strany učitelek MŠ, které měly předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou (např. z práce v ZUČ). Pro učitele MŠ se začaly pořádat speciální semináře v rámci přehlídek (např. v Kaplici) i v některých okresech. „Dovednosti a poznatky získané v seminářích, sekcích a klubech, ale i sebevzděláváním se do konkrétní výchovné práce promítají různě: někde zatím jen do řízeného zaměstnání, do režimových chvil a náměrových her, jinde už dramatická výchova funguje jako metodický a syntetizující prostředek při plnění úkolů jiných složek tematického plánu nebo při individuálním a socializačním působení na dítě. Hlubší pochopení podstaty oboru vede k prvním pokusům využít dramatické výchovy jako principu integrujícího celou výchovnou a vzdělávací práci v MŠ. Za rozhodující se však považuje fakt, že se téměř obecně změnil náhled na cíle, obsah a prostředky dramatické výchovy v MŠ.“³⁴⁰ Semináře a kurzy dalšího vzdělávání se však mohly dotknout jen těch učitelů, kteří se sami chtěli sebevzdělávat a vynaložili úsilí pro zvýšení své kvalifikace v dramatické výchově. Stále však chybí adekvátní vzdělání v přípravě učitelů mateřských škol v rámci SPgŠ.

Koncepce a formy zařazení dramatické výchovy na SPgŠ

Řešení nedostatečné přípravy učitelů MŠ v oboru dramatické výchovy se dotkla i diskuse sekce pro vzdělávání učitelů STD v březnu 1990. Konstatovala problém *nedostatečného vzdělání učitelů středních pedagogických škol*, kteří dramatickou výchovu vyučují. Často získávají kvalifikaci jen v krátkodobých kurzech nebo seminářích, popřípadě díky vlastním zkušenostem s amatérskou divadelní prací. Vystává zde nutnost vytvořit podmínky pro vzdělávání pedagogů SPgŠ. Vhodné je také zavedení dramatické výchovy na

³³⁹ BLÁHA, Jiří. Dramatická výchova pro budoucnost. *Tvořivá dramatika*. 1995, zvl.č., s. 37.

³⁴⁰ Tamtéž.

obě větve SPgŠ (vychovatelskou i mateřinkovou) v podobě povinného předmětu po celou dobu studia (1. a 2. ročník osobnostní a sociální rozvoj studentů, 3. ročník metodika DV, 4. ročník specializace využití DV podle oboru studia).

Během devadesátých let pak dochází k zařazení dramatické výchovy do kurikula středních pedagogických škol, avšak s velmi nízkou hodinovou dotací (často jen 2h týdně v prvních dvou ročnících).³⁴¹ Dramatická výchova se tak často omezuje jen na osobnostní a sociální rozvoj studentů, popřípadě prostředek k utváření skupiny a ztrácí rozměr umělecký. Podle E. Svobodové je třeba rozvíjet u studentů také sebepoznání, sebevědomí a zvládnutí techniky (pohybu, řeči, spolupráce, vedení, hry v roli, komunikace, improvizace, strukturování, apod.) Jednou z navrhovaných koncepcí je samostatný předmět, jehož cílem je „nabídnout studentům dramatickou výchovu jako aktivní cestu k objevování sebe sama, světa i svých pedagogických principů.“³⁴² Obsah předmětu je možno rozdělit na čtyři oblasti: 1. Osobnostní a sociální rozvoj, 2. Praktické dovednosti práce s hlasem, pohybem, materiálem a předmětem, 3. Praktická práce s dramatickou situací, hrou v roli, improvizací a příběhem, 4. Aplikace metod DV do vlastní praxe.³⁴³ Jinou možností je začlenění dramatické výchovy ve vyučování jiných předmětů na SPgŠ (např. ZSV, psychologie, pedagogiky, literatury, OSV). To však předpokládá kvalifikovaného pedagoga (v oblasti DV i daného předmětu), atmosféru školy otevřenou pro DV a v neposlední řadě vhodné prostředí pro výuku (prostor umožňující klidovou i rušnou činnost).

V. Klechová nabízí koncepci, která počítá po dvou letech povinného předmětu s nabídkou pokračování ve volitelném předmětu, který se zaměří buď na směřování k divadelnímu tvaru anebo se bude zabývat dramatem ve výchově. (Obě možnosti lze zkombinovat tak, že se studenti věnují jeden rok první a následující rok druhé.)

Další možností realizace DV na SPgŠ, která se začíná objevovat v průběhu 90. let, je volitelná specializace DV. Bývá však často zařazována s velmi omezenou časovou dotací (2h týdně od 3. ročníku). Příkladem dobré praxe je oproti tomu obor pedagogické lyceum (na SPgŠ v Berouně), kde je DV zařazena v prvním ročníku povinně pro všechny studenty (2h týdně) a od 2. ročníku je možná specializace DV s dotací 6h ve 2. ročníku, 5h ve 3. ročníku a

³⁴¹ V roce 1998 dochází ke sloučení oboru mateřinek a vychovatelů do oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Dochází ke sjednocení osnov SPgŠ a vzniká předmět „osobnostní a dramatická výchova“ (s dotací 1h na ročník).

³⁴² SVOBODOVÁ, Eva. Dramatická výchova a její perspektiva na středních pedagogických školách. *Tvořivá dramatika*. 1998, č. 2-3, s. 42.

³⁴³ Podle Tamtéž.

7h ve 4. ročníku.³⁴⁴ Dramatická výchova se tak přibližuje ke zrovnoprávnění s ostatními specializacemi (HV, VV, TV).

Dramatické výchově na středních pedagogických školách tak zůstává nevyjasněných několik zásadních otázek: Kterou cestou se při výuce dramatické výchovy na SPgŠ vydat, která koncepce je nejvhodnější? Jak by měla vypadat maturita z DV, aby ověřovala, že student má nejen dovednost prakticky vést dramatické hry, ale také ví co, proč a jak v DV dělat?³⁴⁵ Jaká by měla být aprobace učitele DV na SPgŠ?

5.c.2 Další vzdělávání

Devadesátá léta jsou charakteristická objevujícím se nadšením a novými iniciativami pro rozvoj dalšího vzdělávání učitelů dramatické výchovy z praxe. Vzniká mnoho nových kurzů, seminářů a dílen, z nichž některé svou tradici udržují až do současnosti. Pro lepší orientaci na poli dalšího vzdělávání učitelů DV budeme kurzy dělit na *dlouhodobé* (trvajících zpravidla několik semestrů s průběžnými setkáními, bývají zakončeny zkouškou a osvědčením) a *krátkodobé* (většinou několikadenní semináře, setkání je koncentrované do jednoho celku).³⁴⁶

Dlouhodobé kurzy navazují na praxi lidových konzervatoří v 80. letech a čerpají ze zkušeností z jejich pořádání. Na počátku 90. let dobíhají ještě dvě *lidové konzervatoře* (v letech 1991-92 LK Soběslav-Písek a 1992-93 LK v Plzni). Od roku 1993 jsou Sdružením tvořivé dramatiky (ve spolupráci s ARTAMOU) pořádány kurzy s názvem „*Dramatická výchova v základní škole*“. Jsou do jisté míry odpovědí na zvýšenou poptávku po vzdělávání v oboru DV v souvislosti se zaváděním programu Obecná škola do základních škol. Tyto kurzy jsou, s dílčími obměnami obsahu a rozsahu, konány až do současnosti (nyní pod názvem „*Dramatická výchova pro současnou školu*“). Základní kurzy DV jsou také pořádány se zaměřením pro specifické skupiny (1991-92 Tvořivá dramatika a handicapovaní, 1997-98 Dramatická výchova a dítě předškolního věku).

Krátkodobé kurzy (semináře a dílny) probíhají v rámci *přehlídek* (na Kaplické divadelní léto navazuje v roce 1990 Dětské divadelní léto v Prachaticích, od roku 1994 s názvem Dětská scéna), ale i samostatně. Počátek devadesátých let otevírá nové možnosti

³⁴⁴ Stav z roku 2000 podle MUSIL, Roman. DV v Berouně. *Tvořivá dramatika*. 2000, č. 1, s. 18-19.

³⁴⁵ Podrobněji se možnou podobou maturity z DV zabývá J. Andrejsková v článku „Maturita z dramatické výchovy“ (*Tvořivá dramatika*. 1996, č. 1, s. 1-3).

³⁴⁶ Nadšení pro dramatickou výchovu přináší také pořádání kurzů jen několikahodinových, často i masových, o kterých se zde nezmiňuji, neboť nebývají oboru přínosem, ba naopak, velmi často svou zkratkovitostí a povrchností způsobují zkreslení pohledu na dramatickou výchovu.

inspirace zahraničními zkušenostmi, jsou pořádány *semináře se zahraničními lektory* (1992 Schola ludus, od 1993 Tvořivá hra a komunikace³⁴⁷). Významnou roli hrají od roku 1995 dílny pro učitele dramatické výchovy s názvem „*Dramatická výchova ve škole*“, konané každoročně v Jičíně i v současnosti.

Kurzy dlouhodobé

Poslední lidové konzervatoře

Lidová konzervatoř dramatické výchovy v jihočeském kraji se uskutečnila *od ledna 1991 do listopadu 1992 v Soběslavi a Písku*. Tak jako předchozí LK i jihočeská LK vycházela ze vzorových osnov. Zahrnovala víkendová setkání s následujícími tématy, časovou dotací a lektory:³⁴⁸

I. ročník

1. Teorie DV	26h	J. Provazník
2. Psychologické aspekty DV	5h	E. Machková / J. Provazník
3. Praktikum DV	40h	M. Slavík
4. Technika řeči	32h	J. Procházková
5. Pohybová výchova	15h	M. Husinecká / E. Kaderková
6. Herecká výchova	31h	J. Pokorný / F. Zborník
7. Výtvarná výchova	20h	H. Budínská / Lorenc
8. Práce s literaturou	12h	J. Provazník

II. ročník

1. Dějiny divadla a dramatu	6h	Řihout
2. Dramaturgie	37h	M. Slavík / J. Provazník
3. Tvarování a režie	27h	F. Zborník, M. Slavík
4. Práce s předmětem a loutkou	20h	M. Poesová
5. Práce se zvukem a Orffova škola	15h	M. Poes
6. Dětský přednes	21h	J. Krčková
7. Praktické ukázky práce s dětmi	12h	soubor M. Slavíka
Celkem	319h	

Poslední uskutečněnou lidovou konzervatoří je západočeská LK v *Plzni* v letech 1992-1993. Cíle vzdělávání dělí její organizátoři na dva okruhy: 1. osvojení si potřebných dovedností (účastník kurzu by měl projít týmž procesem jako jeho budoucí svěřenci) a 2. osvojení si metodiky práce s dětmi. Tyto cíle kladou vysoké nároky na tým lektorů, kteří mají „vzájemně spolupracovat spolu s hlavním lektorem, hledat mezipředmětové vazby tak, aby se účinek násobil. Znamená to, že lektoři budou mít shodný základní postoj k dramatické výchově a ve své práci budou využívat vědomostí a dovedností posluchačů, které posluchači

³⁴⁷ Týdenní semináře Tvořivá hra a komunikace jsou sice pořádány už od roku 1991 (první dva ročníky s českými lektory), ale až od roku 1993 získávají podobu setkání se zahraničním lektorem.

³⁴⁸ Podle LK JČ Soběslav - Písek 1991-1992. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

získají v jiných předmětech.“³⁴⁹ Základem seminářů je praktická činnost a aktivní účast posluchačů. Přednášky mají být propojeny s praxí, popřípadě s metodickými ukázkami práce s dětmi. Významná je i účast na přehlídkách dětských souborů a na jejich hodnocení.

Rámcový učební plán je dělen do následujících předmětů:

Obecná část:

1. Úvod do DV
2. Psychologické otázky DV

Hlavní předměty:

3. Dramatická hra s metodikou
4. Technika řeči
5. Pohybová výchova
6. DV jako metoda výchovy a výuky na školách
7. Literatura pro děti a mládež
8. Dětský individuální a kolektivní přednes
9. Herecká výchova
10. Dějiny divadla a dramatu

Volitelné předměty:

11. Práce s předmětem a loutkou
12. Režie v dětském souboru
13. Dramaturgie dětského souboru
14. Seminář teorie a metodiky DV

Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe

Od roku 1991 jsou pořádány *dlouhodobé kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe*. Pořadatelem pražských kurzů je Sdružení tvořivé dramatiky a ARTAMA³⁵⁰ (někdy také ve spolupráci s DAMU). Na jiných místech jsou kurzy pořádány vzdělávacími či vysokoškolskými institucemi, ZUŠ apod. a spolupořadatelem a odborným garantem je STD. První dva kurzy dramatické výchovy byly jednosemestrální – *Praktikum dramatické výchovy* (1991) a *Praktikum literárně dramatické výchovy* (1992). Na ně pak navázal pokračující kurz s názvem *Základy dramatické výchovy* (1992-93).

Zkušenosti z prvních kurzů vyústily ve vytvoření koncepce dvousemestrálního kurzu „*Dramatická výchova v základní škole*“. První, pilotní běh, se uskutečnil v letech 1992-93 v Praze. „Impulzem k systematickému promýšlení podoby dlouhodobého kurzu byl neutěšený

³⁴⁹ Cit. z *LK Plzeň od 1992*. In Lidové konzervatoře, Archiv NIPOS-ARTAMA. nestr.

³⁵⁰ ARTAMA (odborný útvar pro neprofesionální umělecké aktivity dospělých a estetické aktivity dětí a mládeže) spadá pod NIPOS (Národní informační a poradenské středisko pro kulturu), na který byl na počátku 90. let transformován tehdejší ÚKVČ (Ústav pro kulturně výchovnou činnost).

stav ve vzdělávání učitelů v tomto oboru. Seminářů dramatické výchovy se tehdy začalo sice objevovat velké množství, ale často byly pramálo promyšlené, spíše nahodile poskládané z toho, s čím který lektor právě přišel, tedy bez jasné koncepce, a vesměs krátkodobé; výjimkou nebyly semináře na jedno odpoledne... Tím se ovšem vytvářel velmi zkreslený obraz o oboru (...).“³⁵¹

Od roku 1993 se konaly kurzy DV v ZŠ každoročně v Praze a nepravidelně i na jiných místech. Setkávání probíhala obvykle jednou za měsíc (celý víkend) od října do května. Obsah kurzu tvořily tři bloky:³⁵²

I. Uvedení do DV

(Hra, kontakt, sebedůvěra; Dramatika v kontextu školské reformy)

II. Praxe, teorie a metodika DV

(Tvořivá hra a osobnostní rozvoj učitele a žáka; Dramatické hry a improvizace; Hra s materiálem, předmětem a loutkou; Literatura a jazyk jako inspirace dramatické hry; Úvod do teorie DV)

III. Možnosti aplikace DV ve vyučování

Důležitou součástí kurzu byly praktické lekce vedené ke konci kurzu účastníky a jejich společné reflexe. Každý kurz měl jiného *hlavního lektora*, který mu tak vtiskl osobitou tvář. Spolu s ním lektorovali kurz i další specialisté na jednotlivé disciplíny (hlasová, pohybová, herecká výchova apod.).

Ve druhé polovině 90. let uspořádalo STD také kurz pro učitele mateřských škol – *Dramatická výchova a dítě předškolního věku* (1997-98). „Semináře pro ně byly sice dosti hojné (a konaly se už dávno před devětaosmdesátým rokem), ale zpravidla mívaly velmi malou hodinovou dotaci, takže málokdy bylo možné se dostat k vlastnímu jádru dramatické výchovy (...).“³⁵³ Přestože měl kurz velký pozitivní ohlas, osvědčilo se spíše spojení kurzů pro pedagogy mateřských i základních škol dohromady. Účastníci jsou díky tomuto modelu „zcela přirozeně vedeni k tvořivějšímu uvažování o oboru, o tom, jak lze metody a jednotlivé činnosti různě obměňovat, motivovat, jak je možné (a důležité) je umět aplikovat s ohledem na různé skupiny dětí a jejich potřeby, zkušenosti a zájmy.“³⁵⁴

Po zkušenostech s kurzy pro učitele z praxe v průběhu 90.let byla pozměněna koncepce kurzů. Byly prodlouženy na tři semestry a po obsahové stránce byl větší důraz

³⁵¹ PROVAZNÍK, Jaroslav. Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe. *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 3, s. 19.

³⁵² Podle PROVAZNÍK, Jaroslav. Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe. *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 3, s. 19.

³⁵³ Tamtéž.

³⁵⁴ Tamtéž.

položen na oblasti specifické pro dramatickou výchovu (rolová hra, metody a techniky DV, školní drama, typy lekcí DV, proces tvorby – práce s postavou, prostředím, konfliktem, příběhem). Poprvé se nově koncipovaný kurz s názvem „*Dramatická výchova pro současnou školu*“ uskutečnil v roce 1999-2001.

Na některé z kurzů základů dramatické výchovy navázala (podle zájmu účastníků a možností lektorů) pokračování zaměřená na určitou oblast nebo typ práce – *Drama-příběh-učitel* (1997-98 a 1998-99), *Drama-příběh-literatura* (1999), *Herecká příprava pro učitele DV* (1999-2000), *Hlas jako individualita* (2001).

Přehled kurzů (a jejich hlavních lektorů) do roku 1999

1991

- Praktikum DV Praha, říjen – prosinec 1991
- TD a handicapovaní Praha, 1991-92 (J. Lhotská, J. Provazník)

1992

- Praktikum LDV Praha, únor – prosinec 1992
- Základy DV Praha, říjen 1992 – květen 93 (I. Ulrychová)

1993

- DV v ZŠ Praha, 1993-94 (J. Procházková)
- České Budějovice, 1993-94 (M. Slavík)
- Ústí nad Orlicí, 1993-94 (N. Martínková)
- Hradec Králové, 1993-94 (P. Vacek)
- Mladá Boleslav, 1993-94 (K. Bláhová)

1994

- DV v ZŠ Praha, 1994-95 (R. Svobodová)
- Jičín – Lázně Bělohrad, 1994-95 (N. Martínková)

1995

- DV v ZŠ Praha, 1995-96 (I. Ulrychová, M. Poesová)
- Ústí n. Orlicí, 1995-96 (N. Martínková)
- Žatec, 1995-96 (E. Venclíková)
- Plzeň, 1995-96 (M. Vybíral)
- České Budějovice, 1995-96 (J. Procházková)
- Jindřichův Hradec, 1995-96 (Z. Jirsová, R. Marušák)
- Mnichovo Hradiště, 1995-96 (K. Bláhová)
- Brno, 1995-96 (J. Doležalová)

1996

- DV v ZŠ Praha, 1996-97 (I. Ulrychová, M. Poesová)
- Chomutov, 1996-97 (E. Venclíková)
- Velké Meziříčí, 1996-97 (K. Bláhová)
- Liberec, 1996-97 (K. Bláhová)
- Ostrava, 1996-98 (H. Cisovská)

1997

- DV v ZŠ Praha, 1997-98 (J. Procházková, M. Poesová)
- Vodňany, 1997-98 (J. Procházková)

V průběhu devadesátých let se uskutečnilo celkem sedm dílen THaK:

- | | | |
|-----------------------|----------------|--|
| ▪ říjen 1990 THaK I. | Prachatice | E. Polzerová, Š. Štembergová,
M. Mašatová, D. Svozilová |
| ▪ září 1991 THaK II. | Svitavy | Š. Štembergová, M. Mašatová,
J. Lhotská, M. Slavík |
| ▪ září 1992 THaK III. | Svitavy | J. Lhotská, M. Mašatová,
K. a J. Bláhovi |
| ▪ září 1993 THaK IV. | Svitavy | Jonathan Neelands, J. Pokorný |
| ▪ leden 1995 | Ústí n. Orlicí | Judith Ackroydová |
| ▪ leden 1996 | Ústí n. Orlicí | Tony Goode |
| ▪ leden 1997 | Praha CTD | Cecily O'Neil |

Dílna komplexní estetické výchovy (od 1990)

„*Tvorba-tvořivost-hra*“ je dílnou, která se podstatně liší od jiných vzdělávacích akcí v oboru DV. Jejím specifikem je propojení dramatické výchovy s ostatními estetickými výchovami (výtvarnou, hudební, pohybovou a taneční, literární). Dílna tak realizuje myšlenku komplexní estetické výchovy. Je určena „vedoucím kolektivů všech typů: dramatických, literárních, recitačních, výtvarných, hudebních (...), pohybových a tanečních, ale i pedagogům různých typů škol – mateřských, základních a středních a také pedagogům a studentům vysokých škol pedagogického i uměleckého směru, učitelům ZUŠ, vychovatelům školních družin a klubů, pracovníkům center volného času a domů dětí a mládeže, a všem ostatním, kteří pracují s dětmi a mladými lidmi (...).“³⁵⁸

Nápad uspořádat komplexní dílnu estetické výchovy vznikl na půdě Centra dětských aktivit ARTAMy, kde od roku 1991 spolupracují odborní pracovníci z oblasti dramatické, hudební, pohybové a taneční a výtvarné výchovy. Na počátku stála myšlenka, že každý z oborů má svá specifika, všem je ale společná orientace na výchovný proces – produkt je prostředkem rozvoje dětí (nikoli cílem), a že jednotlivé obory se mohou (a měly by) v práci s dětmi prolínat. Další inspirací byla práce H. Budínské, která už od 60. let směřovala ke komplexní estetické výchově. (H. Budínská stála u zrodu dílny TTH a byla také jedním z prvních lektorů). První dílna se uskutečnila v únoru 1993 v Jindřichově Hradci.

Účastníci dílny pracují ve skupinách pod vedením dvojice lektorů, z nichž je vždy jeden lektor dramatické výchovy a druhý lektor jiné estetické výchovy (VV, PTV, HV a od roku 1998 také LV). Záměrem je, aby „tandem lektorů koncipoval a vedl práci ve skupině společně, aby se náměty, metody a postupy obou oborů vzájemně doplňovaly, podporovaly,

³⁵⁸ Kormidlo. Praha: NIPOS –ARTAMA, 2003, č.1, s. 2.

v ideálním případě umocňovaly.³⁵⁹ Každoročně se mění místo konání dílny, které se stává tematickým východiskem dílny. Práce v dílně nemusí dojít k produktu nebo artefaktu, vždy je však zakončena společným setkáním, kde skupiny sdílí zkušenosti s procesem tvorby a probíhá závěrečná reflexe.

Několikaleté zkušenosti z dílny TTH ukázaly, že dramatická hra „má potenciál umocňovat působnost prostředků jiných oborů. Je to dáno především tím, že je založena na jednání *tady a teď* a že na tvorbě fiktivního světa, který ve hře vzniká, se podílí každý účastník celou svou bytostí a navíc i skupina se svou dynamikou vztahů.“³⁶⁰

Dramatická výchova ve škole (od 1995)

K významným aktivitám ve vzdělávání učitelů dramatické výchovy patří od roku 1995 pořádání jičínské celostátní dílny „*Dramatická výchova ve škole*“. Zajišťuje ji STD ve spolupráci s městem Jičín (Školský, Městský a Okresní úřad). První dílna (v rámci festivalu Jičín - město pohádky) v září 1995 byla třídní, druhá pětidenní (1996) a postupně se dílna ustálila na týdenním rozsahu. Na rozdíl od jiných seminářů a dílen je zaměřena na školní dramatickou výchovu, je tedy určena především učitelům dramatické výchovy a studentům pedagogických a dalších fakult. Od druhého ročníku (1996) je téměř každoročně zařazen seminář se zahraničním lektorem (W. Dobson, T. Goode, E. Hofbauer, J. Somers, a další). Od počátku jsou také v rámci dílny zařazována inspirativní vystoupení dětských divadelních souborů nebo recitátorů.

Semináře nabízí díky velké časové dotaci možnost soustředěné práce a „příležitost pro cestu do větší hloubky v určité oblasti dramatické výchovy (hlasová výchova, pohybová výchova, strukturování dramatické práce, přednes...), pro bližší zkoumání určitého aspektu dramatické výchovy (dramatika v práci s nejmenšími, dramatická výchova a folklor...), pro aplikaci dramatické výchovy jako metody na různé předměty atp.“³⁶¹

Do konce devadesátých let se uskutečnily tyto celostátní dílny:³⁶²

- **1995** 1. celostátní dílna DVŠ
A1. – A3. Dramatická výchova ve škole J. Procházková, J. a K. Bláhovi,
– začátečníci I. Provazníková

³⁵⁹ PROVAZNÍK, Jaroslav. Setkávání, křižovatky, rozcestí. Ohlédnutí za dvanácti ročníky celostátní dílny Tvorba-tvořivost-hra. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 3, s. 30.

³⁶⁰ PROVAZNÍK, Jaroslav. Setkávání, křižovatky, rozcestí. Ohlédnutí za dvanácti ročníky celostátní dílny Tvorba-tvořivost-hra. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 3, s. 36.

³⁶¹ PROVAZNÍK, Jaroslav. Kurzy dramatické výchovy pro učitele z praxe. *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 3, s. 20.

³⁶² Podle *Dramatická výchova ve škole. Celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 1995-2006. Tvořivá dramatika*. 2007, č. 50, s. 147-148.

- B1. – B2. Dramatická výchova ve škole
– mírně pokročilí
- J. Pokorný a J. Provazník,
R. Marušák a M. Poesová
- **1996** 2. DVŠ
 - A. Drama z anglické školy W. Dobson (V. Británie, Kanada)
 - B. Využití postupů dramatiky v literární výchově F. Zborník
 - C. Dramatická výchova a literární příběh Z. Jirsová a R. Marušák
 - D. Hlasová vých. a její metodika pro učitele DV J. Procházková
 - E. Dramatika pro speciální pedagogy A. Přikrylová a O. Müller
 - **1997** 3. DVŠ
 - A. Drama napříč osnovami - kanadské zkušenosti W. Dobson (Kanada)
 - B. Drama napříč osnovami - anglické zkušenosti T. Goode (Velká Británie)
 - C. Příběhy a pověsti ze staré Prahy I. Ulrychová
 - D. Drama v občanské výchově R. Černík
 - E. Hlasová vých. a její metodika pro učitele DV I. Vostárková
 - **1998** 4. DVŠ
 - A. Drama - příběh - učitel: I. Ulrychová
Techniky strukturování dramatické práce
 - B. Dramatická výchova a krásná literatura Z. Jirsová
 - C. Přednes jako osobní výpověď E. Zámečnicková
- jedna z tvůrčích cest světem literatury k citlivé osobnosti
 - D. Hlasová vých. a její metodika pro učitele DV I. Vostárková
 - E. Haló! Kde jsou hranice dramatické výchovy? M. Vybíral a M. Jára
- hranice mezi dramatickou výchovou a psychoterapií
 - **1999** 5. DVŠ
 - A. Dobrodružná cesta k imaginaci E. Hofbauer (Rakousko)
 - B. Navlékání korálků a stavění věží H. Švejdová
aneb Uplatnění DV v tematických blocích a projektech v MŠ
 - C. Pověsti, legendy, historické příběhy I. Dvořáková
a fakta v dramatické výchově
 - D. Přirozený pohyb - součást dramatické výchovy E. Polzerová
 - E. Pojďme hrát s dětmi divadlo! R. Černík
aneb Inspiromat školního divadla
 - F. Drama ve výchově J. Somers (Velká Británie)
- od her přes improvizaci k divadlu

5.c.3 Přehlídky

Národní přehlídky dětských recitátorů

V devadesátých letech se národní přehlídky dětského přednesu přesouvají z Mělníku (1990 a 91) do Ústí nad Orlicí (1992 a 93). Od roku 1991 se semináře spojené s recitační přehlídkou prodlužují na celý týden a rozšiřují svá témata o další oblasti tvořivé dramatiky.³⁶³

³⁶³ Podle Přehlídka Mělník, NP děti recitace. [online] 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=prehlidka&id=30>
a Přehlídka Ústí nad Orlicí, Dětská scéna, NP a CP. [online] 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=prehlidka&id=228>

- *Metodika práce s přednášečem*: L. Vacek (1990, 1991), D. Musilová, S. Pavelková, J. Hraše (1990, 1991), L. Fuchsová, L. Hájková (1991), N. Martínková (1992)
- *Dramatická výchova a vyučování jiným předmětům*: J. Lhotská (1991), E. Kaderková (1992), D. Svozilová (1992, 1993), I. Ulrychová, J. Procházková (1993), J. Valenta (1993)
- *Pohyb a slovo*: L. Hájková (1990, 1991)
- *Hodnocení dětského přednesu*: E. Machková, S. Pavelková (1992, 1993)

V roce 1991 a 1992 proběhly v rámci přehlídky také semináře se zahraničními lektory:

- R. Faramelli (Lucembursko, 1991 - *1000 l variace při práci s lidským tělem*)
- H. Stanek–Vesecká (Švýcarsko, 1992 – *Neurolingvistické programování a kinesiologie*)

Od roku 1994 dochází ke spojení přehlídky recitační a divadelní pod názvem „Dětská scéna“ (DS). Tuto podobu si přehlídka zachovala až do současnosti.

Národní přehlídky dětských divadelních souborů

Na tradici národních přehlídek Kaplické divadelní léto navazuje od roku 1990 *Dětské divadelní léto* (DDL). V podstatě jde o tutéž akci, která (z kapacitních důvodů) pouze přesunula místo svého konání do Prachatic. Obsahově i programem je pokračováním přehlídek v Kaplici. V Prachaticích se nejvýznamnější národní přehlídka, spojená se semináři, konala až do roku 1993. Rok 1994 je pro tradici přehlídek významný spojením recitační a divadelní přehlídky do jedné „*Celostátní přehlídky dětských divadelních, loutkářských, a recitačních souborů Dětská scéna*“. V letech 1994-1998 se koná v Ústí nad Orlicí a v roce 1999 v Zábřehu.

Také během devadesátých let jsou nedílnou součástí národních (později celostátních) přehlídek *semináře*. Téměř každý rok je hostem alespoň jeden zahraniční lektor (v roce 1994 jsou to dokonce tři). Během deseti ročníků DDL/DS měli účastníci možnost navštívit semináře těchto *zahraničních lektorů* s následujícími tématy:³⁶⁴

- J. Neelands (VB, 1992 - Příběh a dramatická hra)
- E. Russelová (Kanada, 1993 - Od spontánních představ k dramatickému tvaru, 1994 – Adaptace a tvorba námětu ve výchovné dramatičce)
- R. R. Garcia (Španělsko, 1994 – Dramatický výraz a pohyb)

³⁶⁴ Podle *Tvořivá dramatika*. 1995, zvl. č. a *Tvořivá dramatika*. 2007, č. 50.

- J. Acroydová (VB, 1994, 1997 – Drama z anglické školy, 1996 – Co musí umět učitel dramatu)
- K. Dowsett (VB, 1995 – Cesta k dětskému představení)
- F. Prendiville (VB, 1995 – Drama s dětmi sedmi- až jedenáctiletými)
- L. Gaffenová (1996 – Americký pohled na dětské divadlo, český pohled na anglické drama)
- E. Hofbauer (Rakousko, 1998 – Dobrodružná cesta k imaginaci)

Pro zahraniční hosty byly ve druhé polovině 90. let uspořádány v rámci Dětské scény celkem tři semináře v angličtině, vedené českými lektory:

- L. Richter (1996 – Theatre with children), H. Kasíková a R. Svobodová (1997 – The Adventure of Drama into the magic world of imagination and meanings, 1998 – The world in the mirror of drama. Learning through drama experience)

Nejčastější *témata seminářů*, objevující se na národních přehlídkách během devadesátých let, se týkají těchto oblastí:³⁶⁵

- *Dramaturgie a režie*: Z. Josková (1990,1991,1992), K. a J. Bláhovi (1991), S. Pavelková (1994), M. Mašatová (1995), I. Ulrychová (1996), F. Zborník (1997), V. Klemens (1998), L. Richter (1999)
- *Technika řeči a přednes*: R. Svobodová (1990), Š. Štembergová (1993), J. Bláha (1994), I. Ulrychová (1994), Z. Jirsová a R. Marušák (1994, 1995), R. Vordová (1995), J. Procházková (1995, 1998), N. Martínková (1996), E. Zámečnicková (1997), I. Ulrychová (1997)
- *Inscenační proces*: M. Slavík (1990, 1991), A. Rychecký (1990), L. Richter (1997)
- *Literatura a práce s textem*: J. Vobrbová, S. Pavelková, Š. Filčík (1990), R. Marušák (1996), D. Svozilová (1999)
- *Hudba*: K. Šefrna (1992), V. Šrámek (1996), J. Koutský (1997), T. Kolafa (1999)
- *Práce s předmětem a loutkou*: K. Vostárek (1993), L. Richter (1998), J. Brůček (1999)
- *Improvizace*: K. Bláhová (1993), J. Procházková a J. Pokorný (1994)
- *Základy dramatické výchovy* (pro studenty PedF a SPgŠ): K. a J. Bláhovi (1990), H. Kasíková a M. Vydrová (1994)
- *Dramatická výchova na ZŠ*: I. Konývková (1992, 1993)
- *Pohyb*: E. Polzerová (1994, 1995)
- *Kritika dětského divadla a přednesu*: L. Richter (1994, 1995)

³⁶⁵ Pozn. Témata některých seminářů zasahují do více oblastí a jejich dělení do kategorií je tedy pouze orientační.

Shrnutí proměn oboru v 90. letech a období ustanovování vysokoškolského vzdělávání

Devadesátá léta jsou obdobím velkých změn také ve vývoji oboru dramatické výchovy a nových podob vzdělávání. Nejsou to však změny náhlé, neboť navazují na vývoj oboru v předchozích letech. Často jsou pokračováním dosavadní činnosti (vzdělávacích kurzů LK, národních přehlídek), které získaly větší prostor pro rozvoj.

Důležitým dokumentem, který hned na počátku 90.let shrnuje základní požadavky a úkoly oboru je výzva „Vystupme z ilegality“. Na ní navazuje také koncepční dokument „Schola ludus“ vymezující cíle a směřování oboru v dalších letech (mimo jiné nutnost vytvořit specializované vzdělání učitelů dramatické výchovy, zavést statut státní zkoušky). V červnu 1990 je založeno „Sdružení pro tvořivou dramatikou“, které má usilovat o naplňování těchto cílů. Ve stejném roce začíná vycházet odborné periodikum „Tvořivá dramatika“, které dodnes plní funkci vytváření prostoru pro odbornou diskusi v oboru DV.

Období devadesátých let je charakteristické pronikáním dramatické výchovy do základních škol (především díky zařazení do osnov Obecné školy).

Jednou z nejvýznamnějších událostí tohoto období je ustanovení vzdělávání učitelů dramatické výchovy na vysokých školách. V roce 1992 byla otevřena katedra výchovné dramatiky na DAMU a ateliér dramatické výchovy na JAMU. Na fakulty pedagogické proniká dramatická výchova postupně, často jako jedna z možných specializací ve studiu (především v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Na dalších fakultách (zejména pedagogických a filosofických) se DV objevuje také ve formě volitelného předmětu. Pro další rozvoj oboru na vysokých školách je významný vznik skupiny odborných asistentů pedagogických a filosofických fakult. Impulsem k němu byl seminář dramatické výchovy na PedF UK v Praze uskutečněný v lednu 1990.

Také na středních pedagogických školách dochází během devadesátých let k pozitivním změnám směřujícím k rozšíření dramatické výchovy ve studiu budoucích učitelů MŠ a vychovatelů. DV je zařazena do obou zaměření SPgŠ (často jako povinná v prvních ročnících, v dalších ročnících jako volitelná specializace), rozšiřuje se časová dotace, studentům je nabídnuta možnost maturity z dramatické výchovy.

Vzdělávání učitelů DV z praxe navazuje na předchozí dlouhodobé kurzy lidových konzervatoří. Od roku 1993 pořádá několikasestrální kurzy základů DV především STD ve spolupráci s ARTAMou. Velký zájem o tento typ vzdělávání je spojen se zaváděním vzdělávacího programu Obecná škola.

Pro oblast dalšího vzdělávání mají význam také krátkodobé semináře a dílny, pořádané v rámci národních přehlídek: na KDL navazující Dětské divadelní léto v Prachaticích a později pod názvem „Dětská scéna“ a do roku 1993 také přehlídka dětských recitátorů (v Mělníku a Ústí nad Orlicí). Častěji se objevují semináře se zahraničními lektory. Nově v průběhu devadesátých let vzniká tradice dílen „Tvořivá hra a komunikace“ (určená zejména vysokoškolským pedagogům) a jičínské dílny „Dramatická výchova ve škole“.

6. Současná situace

6.a Historický kontext a vývoj školství

Nejvýznamnější koncepční dokumenty

Diskuse o směřování systému vzdělávání v České republice dospěly roku 2001 k přijetí koncepčního dokumentu „*Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)*“. Dokument „zodpovídá nezbytnost změn, stanoví cíle dalšího vývoje vzdělávací politiky, analyzuje a hodnotí jednotlivé oblasti vzdělávací soustavy a formuluje hlavní koncepční linie rozhodující pro její další rozvoj.“³⁶⁶ Dále vymezuje cíle vzdělávání, vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky v obecné rovině. Mezi hlavními principy, které Bílá kniha vymezuje, nalezneme např. celoživotní učení, humanizaci vzdělávání, rovný přístup ke vzdělání, decentralizaci, demokratizaci a participaci v řízení vzdělávání. Koncepce je v praxi realizována prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (první byl schválen v roce 2002) a promítá se také do změny školského zákona v následujících letech.

Významné je i přijetí dvou dokumentů zabývajících se rozvojem celoživotního učení - „*Strategie rozvoje lidských zdrojů*“ (2003) a „*Strategie celoživotního učení České republiky*“ (2007), které formulují hlavní vize a směry celoživotního učení a obsahují návrhy opatření na podporu jeho rozvoje.

Legislativní změny

Jedním z nejzásadnějších kroků v posledních letech je bezesporu přijetí nového školského zákona v roce 2004 (s účinností od ledna 2005), jehož příprava byla započata už o mnoho let dříve. Významnými legislativními dokumenty, které od roku 2004 upravují systém našeho školství, jsou tedy: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (K těmto dále náleží celá řada vyhlášek MŠMT a nařízení vlády).

Školský zákon klade důraz zejména na následující principy:³⁶⁷

- zapojení veřejnosti do procesu koncepce vzdělávání;

³⁶⁶ Zpráva o vývoji českého školství..., s. 20.

³⁶⁷ Podle Tamtéž, s. 6.

- rozšíření autonomie škol (školská rada, vlastní hodnocení škol); posunutí kompetencí zřizování a řízení škol na nižší úroveň,
- nové pojetí kurikulárních dokumentů - rámcové a školní vzdělávací programy (pro každý obor vzdělání se vydávají RVP, závazné pro tvorbu ŠVP);
- nové pojetí maturitní zkoušky;
- zvyšování prostupnosti vzdělávací soustavy;
- celoživotní přístup k učení.

Zákon o pedagogických pracovnících je významný především tím, že:³⁶⁸

- upravuje předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a činnosti pedagogických pracovníků;
- stanovuje předpoklady získání kvalifikace pedagogických pracovníků na jednotlivých stupních vzdělávací soustavy;
- definuje přímou pedagogickou činnost;
- zakotvuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Kurikulární reforma

Nejvýrazněji se v praxi projevují změny dané kurikulární reformou. Na základě přijatého školského zákona vzniká školám povinnost tvorby *školních vzdělávacích programů* (ŠVP), které vycházejí z *rámcových vzdělávacích programů* pro daný typ školy (RVP PV, ZV, GV, SOV, ZUV a další). Školy si tak mohou (ale i musí) vytvořit vlastní koncepci vzdělávání na úrovni školy. Obsah vzdělávání už tak není vymezen (jako v předchozích letech) pevně danými osnovami, ale každá škola si své „osnovy“³⁶⁹ vytváří, upravuje a reviduje sama. Významná je *změna cílů*, které se z oblasti získávání vědomostí, dovedností a návyků přesunují do oblasti rozvoje „*životních dovedností*, které jsou pro dnešní svět *klíčové* – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou *široce využitelné*, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd.“³⁷⁰, tedy k získání tzv. *klíčových kompetencí*.

„Podstata změny však netkví jen v možnosti změny dokumentu, ale především ve způsobu jeho realizace, tj. v přístupu k žákům, jejich motivaci, v příznivé atmosféře, ve

³⁶⁸ Podle *Zpráva o vývoji českého školství...*, s. 6-7.

³⁶⁹ Nemůžeme zde už mluvit o osnovách v jejich dosavadním pojetí (vycházející z tradice, průměru, cílem je osvojení a reprodukce učiva), neboť rámcové vzdělávací programy nekladou důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání žáků (které pak školy dále konkretizují ve svých školních vzdělávacích programech).

³⁷⁰ *Zpráva o vývoji českého školství...*, s. 22.

vytváření prostoru pro aktivní zapojení do výuky, pro samostatné hledání, tvoření, zkoušení atd.³⁷¹ Jednou z hlavních proměn pramenících z reformy má být tedy vtažení žáků do aktivní účasti na svém vzdělávání, předpokladem pro to je příznivé prostředí a motivace k učení.

6.a.1 Vzdělávání učitelů

Nový pohled na přípravu učitele

Výše zmíněný program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) mění pozitivně i pohled na učitele a jeho přípravu. Do centra pozornosti se dostává nutnost proměny pojetí učitelské profese (směrem k humanizaci školy a vztahu k dítěti, zkvalitnění komunikace mezi subjekty vzdělávání, změně sociálního klimatu ve škole, apod.) a systému jeho přípravy. Význam je také přikládán klíčovým kompetencím učitele, které jsou potřebné pro zvládnutí nově pojaté profese učitele. Hlavním cílem je přispět k úsilí o reformu učitelského vzdělávání v souladu s potřebami proměňující se školy.³⁷²

Přínosy zákona o pedagogických pracovnících

Zákon o pedagogických pracovnících má vliv na podobu vzdělávání učitelů zejména tím, že stanovuje předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, *požadavky na odbornou kvalifikaci* pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků a definuje *systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* provázaný s kariérním systémem.³⁷³ Motivující kariérní systém nemá být závislý jen na délce pedagogické praxe, ale má zohlednit také celoživotní odborné vzdělávání a další činnosti vykonávané učiteli ve školách. „Postup v rámci kariérního systému (zejména v jeho vyšších stupních) je budován na principu *povinné certifikace* (osvědčení o způsobilosti), získané v MŠMT akreditovaných vzdělávacích institucích v akreditovaných vzdělávacích programech.“³⁷⁴ Podporou dalšího vzdělávání učitelů je také zavedení institutu studijního volna (v rozsahu 12ti pracovních dnů) k individuálním studijním účelům.

Shrnutí vývoje po roce 2000

Zásadní změnou je nové pojetí kurikula dané školským zákonem z roku 2004. Kurikulární reforma dává školám větší autonomii, klade jen rámcové požadavky shrnuté v RVP pro jednotlivé stupně a typy škol. Zároveň ale klade na školy větší požadavky a

³⁷¹ Zpráva o vývoji českého školství..., s. 22.

³⁷² Podle SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 56-62.

³⁷³ Podle Zpráva o vývoji českého školství..., s. 28.

³⁷⁴ Tamtéž.

vyžaduje samostatnost při tvorbě školních vzdělávacích programů. Pro obor dramatické výchovy je významná především diskuse o jejím zařazení v RVP, při tvorbě těchto dokumentů.

Vzdělávání učitelů se snaží reagovat na potřeby praxe a připravovat učitele na úkoly, které od něj profese nově vyžaduje. Význam má také stanovení požadavků na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků a ustanovování systému jejich dalšího vzdělávání.

6.b Vývoj oboru dramatické výchovy

Směřování a hledání místa dramatické výchovy na počátku 21. stol.

Ve druhé polovině devadesátých let zakotvila sice dramatická výchova v základním vzdělávání díky programu *Obecná škola*, ale očekávání, která byla do tohoto kroku vkládána se ukázala jako příliš optimistická. „Přestože po schválení vzdělávacího programu *Obecná škola* se k němu přihlásila zhruba třetina škol, většina z nich se ho do roku 2000 opět vzdala. Zdůvodnění byla ze strany škol různá. Od konkrétních výhrad k uspořádání učiva (...) až po obecný argument, že *Obecná škola* svým zaměřením na afektivní cíle a zvýhodněnou časovou dotací některých výchovných předmětů (občanská výchova a rodinná výchova) neposkytuje žákům dostatečnou přípravu k přijímacím zkouškám na střední školy.“³⁷⁵ Díky menšinovému zájmu o program *Obecná škola*, tak jeho rozvíjení ustoupilo do pozadí a dramatická výchova si musela hledat nové cesty směřování.

Jedním z projevů hledání místa dramatické výchovy byla konference „*Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*“ uspořádaná ve spolupráci katedry výchovné dramatiky DAMU a STD. Konala se v Praze 16.-17. září 2000 a věnovala se dramatické výchově z několika úhlů pohledu - pedagogického, psychologicko-neurologického a divadelního.

E. Machková ji hodnotí spíše jako konferenci o „dospělých v bludišti dramatické výchovy a výchozích, příbuzných či sousedících oborů“³⁷⁶. Konference se podle ní málo dotýkala podstatných otázek oboru, jako je např. učivo a témata dramatické výchovy a přípravy učitelů dramatické výchovy na VŠ.³⁷⁷ Z velké části se příspěvky zabývaly hledáním

³⁷⁵ SÝKOROVÁ, Jaroslava. *Dramatická výchova v současné škole - dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program. Tvořivá dramatika*. 2003, č. 2, s. 35.

³⁷⁶ Podle MACHKOVÁ, Eva. *V bludišti dramatické výchovy. Tvořivá dramatika*. 2002, č. 1, s. 2.

³⁷⁷ Tématu vysokoškolského vzdělávání učitelů se dotýkal příspěvek M. Klímy, který navrhoval změny v koncepci studia na KVD. Podle jeho názoru by se mělo studium DV věnovat v prvních ročních divadelní složce a teprve na ni navázat s předměty pedagogicko-psychologickými. (Dosavadní studium sleduje model opačný).

odlišností a styčných ploch dramatické výchovy s obory výše jmenovanými. Podle E. Machkové by bylo dobré, aby „tato konference tvořila jakýsi předěl (...) a uzavírala etapu úvah nad tím, co je dramatická výchova, jaká je její definice, součásti a zdroje, její hodnoty, cíle a úkoly, do jakých sociálních situací a stavu školství vstupuje, jak snadno či nsnadno se uplatňuje.“³⁷⁸ Dále podotýká, že je nezbytné vyjasnit otázku těžiště a podstaty oboru a pojetí DV jako estetické výchovy, neboť „vývoj 90. let, kdy dramatická výchova vstoupila do školství všeobecně vzdělávacího, odborného, vysokého, speciálního či jakého ještě, a současně s tím se rozrostla její obec o zástupy lidí tohoto zaměření, od praktiků po teoretiky, řešila, řeší a ještě nějakou dobu řešit bude otázku, jak s dramatickou výchovou ve všech těchto oblastech školy nakládat.“³⁷⁹

Proces začleňování dramatické výchovy do RVP

Vytváření ucelené koncepce dramatické výchovy ve všeobecném vzdělávání bylo iniciováno změnami ve školství – především zaváděním kurikulární reformy a s ní spojeným vytvářením Rámcových vzdělávacích programů (nejprve pro základní školy, později i pro další stupně všeobecně vzdělávacích škol).

Už na podzim roku 2000 připravila D. Svozilová *návrh kapitoly Dramatická výchova* pro pracovní verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Definuje v něm cíle DV ve dvou oblastech - osobnostní a sociálního rozvoj a umělecký rozvoj. Úsek vzdělávání na základní škole dělí na tři období (1.-3. ročník, 4.-5. a 6.-9.) a nabízí možnosti, které dramatická výchova v ZŠ může poskytovat. V 1. období napomáhá DV adaptaci žáka na školu, budování skupiny, nabízí metodický postup integrace učiva; ve 2. a 3. období může být dramatická výchova uskutečňována jako metoda vyučování jiných předmětů nebo jako samostatný předmět (popř. výběrový, nepovinný). *Učivo* dramatické výchovy je v návrhu děleno do tří oblastí: a) Osobnostní a sociální dovednosti, b) Používání dramatických prostředků při práci s tématy, c) Tvarování tématu a cesta k divadelnímu tvaru. Ke každé oblasti náleží podrobněji rozpracované *očekávané kompetence* (cíle) rozdělené do jednotlivých období.

Diskuse o umístění oboru DV v RVP

Včlenění oboru dramatické výchovy do RVP bylo provázeno četnými diskuzemi a boji o její vhodné zařazení. V první verzi rámcového vzdělávacího programu pro základní

³⁷⁸ MACHKOVÁ, Eva. V bludišti dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 1, s.4

³⁷⁹ Tamtéž.

vzdělávání (RVP ZV) je sice částečným úspěchem prosazení samostatné oblasti Umění a kultura, obsahuje však jen obor hudební a výtvarný. Dramatická výchova je v ní zmíněna jen jako „podpůrný prostředek“. Do jisté míry to odráží chápání dramatické výchovy některými pedagogy pouze jako metody (nebo jen souboru vybraných technik), které mohou být obohacem výuky jiných předmětů.

Na počátku roku 2001 proto zasílá skupina členů KVD DAMU a koordinační rady STD (v čele s J. Provazníkem) své stanovisko výzkumnému ústavu pedagogickému. Žádá v něm o zařazení oboru DV do oddílu Umění a kultura, na stejnou úroveň jako HV a VV, neboť jeho pravé místo je mezi předměty estetickovýchovnými. Argumentuje tím, že DV je zaváděna jako samostatný předmět na základních školách už od druhé poloviny 90.let (v programu Obecná/Občanská škola, Národní i Základní škola), ve formě povinného či volitelného předmětu. Připomíná také zázemí přípravy učitelů pro tento obor – vysokoškolské studium (na dvou uměleckých školách a na několika pedagogických fakultách) a kurzy DV pro učitele z praxe (pořádané od 1. poloviny 90. let STD, ARTAMOU a KVD DAMU) .

Členové redakce Tvořivé dramatiky upozorňují, že nejde jen o okrajový problém, ale že „jsme opět v momentu, kdy se rozhoduje o tom, jakou podobu bude mít v nejbližších desetiletích česká škola a zda v ní dramatická výchova bude mít takové místo, které jí náleží, a zda v ní bude moci sehrát roli, kterou nemůže sehrát žádný jiný obor.“³⁸⁰

Další verze RVP ZV (z jara 2002) již počítala se zařazením DV do oblasti Umění a kultura, ale jen jako neobligatorního oboru, který ředitelé mohou (ale nemusí) zařadit do ŠVP ve formě samostatného předmětu, projektu či kurzu.

Pojetí oboru dramatická výchova v RVP

Současně započaly přípravy rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV). Skupina tvořená pracovníky katedry DAMU a JAMU proto vypracovala dvě verze oboru Dramatická výchova pro RVP ZV a RVP GV. Vycházela přitom z původního návrhu D. Svozilové, který dále upravila a doplnila.

*Učivo DV pro základní vzdělání bylo rozděleno do tří oblastí:*³⁸¹

³⁸⁰ Dramatická výchova - podpůrný prostředek, nebo estetickovýchovný předmět? (Poznámky na okraj Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání). *Tvořivá dramatika*. 2001, č. 3, s. 3.

³⁸¹ Podle CEJEPEK, Václav; HRUBÁ, Jana; HULÁK, Jakub; MACKOVÁ, Silva; PELÁN, Jiří; PROVAZNÍK, Jaroslav; SVOZILOVÁ, Petra; ULRYCHOVÁ, Irina; VALENTA, Josef ad. Dramatická výchova (Připraveno pro oddíl Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání). *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 2, s. 15-20.

- I. Základní předpoklady dramatického jednání
(Psychosomatické, Herní a Sociálně komunikační dovednosti)
- II. Proces dramatické a inscenační tvorby
(Proces dramatické tvorby, inscenační tvorby a Prezentace výsledného tvaru)
- III. Recepce a reflexe dramatického a divadelního umění

Učivo DV pro gymnázia bylo navíc doplněno o nabídku tvůrčích dílen k oblasti umění a kultura a zahrnovalo čtyři oblasti:³⁸²

- I. Základní předpoklady dramatického jednání
(Psychosomatické, Herní a Sociálně komunikační dovednosti)
- II. Proces dramatické a inscenační tvorby
(Proces dramatické tvorby, inscenační tvorby a Prezentace výsledného tvaru)
- III. Dramatická umění
(Základy teorie a historie dramatu, Dramatická umění a média)
- IV. Aktivní přístup k dramatické kultuře a umění

Přes snahu o precizní a vysoce odborné vypracování kapitol DV pro RVP, nebylo úsilí o zařazení oboru dramatické výchovy mezi ostatní estetické výchovy úspěšné. Kapitola o dramatické výchově v RVP ZV byla přesunuta mezi *doplňující obory* (vedle dalšího cizího jazyka) se zmínkou (v oddílu Umění a kultura) o možnosti jejího zařazení v podobě samostatného předmětu nebo kurzu.

Méně příznivá je však situace dramatické výchovy v RVP GV. V lednu 2005 vychází v časopise *Tvořivá dramatika*³⁸³ „Výzva k zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání“, jejímiž autory jsou S. Macková a J. Provazník. Upozorňují na to, že zatímco v první verzi RVP GV byla dramatická výchova zařazena do kategorie doplňujících oborů, v aktuální verzi jsou *doplňující obory* (včetně DV) z rámcového programu *zcela vyloučeny*. „Chápeme vyřazení doplňujících oborů ze základního materiálu jako krok, který vychází vstříc požadavku nechat školám samotným více volnosti (...). Zároveň se ale obáváme, že se tak opět dostane dramatické umění zcela mimo zájem gymnázií a že oblast Umění a kultura zůstane nadále ochuzena o třetí, zcela svébytné a nezastupitelné umění, umění dramatické. (...) Neexistenci dramatického oboru na úrovni gymnaziálního vzdělávání proto považujeme za vážný handicap (...) pro kulturní vzdělání a rozhled a osobnostně sociální rozvoj všech absolventů gymnázií. Žádáme proto zařazení

³⁸² Podle CEJEPEK, Václav; HRUBÁ, Jana; HULÁK, Jakub; MACKOVÁ, Silva; PELÁN, Jiří; PROVAZNÍK, Jaroslav; SVOZILOVÁ, Petra; ULRYCHOVÁ, Irina; VALENTA, Josef ad. *Dramatická výchova (Připraveno pro oddíl Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání)*. *Tvořivá dramatika*. 2002, č. 2, s. 21-24.

³⁸³ MACKOVÁ, Silva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *Výzva Zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání*. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 1, s. 1-2.

dramatického oboru do oblasti Umění a kultura RVP GV jako třetího oboru vedle oboru výtvarného a hudebního.³⁸⁴

K výzvě se připojují také mnozí vysokoškolští pedagogové, učitelé gymnázií a další, a přidávají své argumenty na základě pozitivních zkušeností z praxe dramatické výchovy.

Přes vznesený požadavek a deklarované důvody pro zařazení DV jako třetího estetického oboru zůstává dramatická výchova mimo dokument RVP GV. L. Hučínová z VÚP reaguje na požadavek výzvy argumentem, že zařazení dalšího oboru do RVP GV by vedlo k „neúměrnému rozšiřování povinného penza, což by pro žáky znamenalo omezení příležitosti volit ze vzdělávací nabídky školy.“³⁸⁵ Podle ní stále zůstává školám možnost zařadit DV do své vzdělávací nabídky jako *doplňující vzdělávací obor*.³⁸⁶

J. Karaffa (na konferenci dramatické výchovy v roce 2007) k tomuto dodává: „Osobní přesvědčení o významu a místu dramatické výchovy a vnitřní nespokojenost s jejím současným zařazením v rámcových vzdělávacích programech (...) ještě nemusí znamenat, že toto zařazení není v současnosti zcela oprávněné a důvodů se asi najde mnoho. Možná je potřeba dát čas přirozenému vývoji.“³⁸⁷ Podle něj je třeba zaměřit se na ujasnění otázek, spojených s podobou a významem zařazení dramatické výchovy do všeobecného školství a „v případě nalezení jednoznačných odpovědí prosadit změny do rámcových vzdělávacích programů všech typů škol. Podle vlastní zkušenosti z tvorby ŠVP na celé řadě škol se učitelé velmi málo zabývali tím, co nebylo povinné, a většinou i ti, kteří měli zájem o tento obor, neměli snadné postavení v jeho prosazování u ostatních kolegů.“³⁸⁸

Problémy se začleňováním dramatické výchovy do ŠVP

Proces včleňování dramatické výchovy do ŠVP se v mnohých případech potýká se dvěma hlavními problémy. Prvním je *postoj vedení školy* k dramatické výchově: „Ředitelé, kteří dávají často přednost technickým a naukovým předmětům, jež nabízejí zdánlivě slibnější možnost přijetí studenta na další stupeň školy, si sice uvědomují, že žák, aby uspěl v životě,

³⁸⁴ MACKOVÁ, Silva; PROVAZNÍK, Jaroslav. Výzva Zařazení dramatického oboru do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 1, s. 1-2.

³⁸⁵ HUČÍNOVÁ, Lucie. *Dramatický obor povinným předmětem na gymnáziích?* [online] 18. 2. 2005 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2005/02/lucie-hucinova-dramaticky-obor-povinnym.html>

³⁸⁶ Tzn. realizovat jej jako volitelný předmět, začlenit do obsahu jiných povinných předmětů anebo zavést formou povinného předmětu pro všechny žáky.

³⁸⁷ KARAFFA, Jan. Změny v přípravě učitelů na dramatickou výchovu v základním vzdělávání. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008, s. 202.

³⁸⁸ Tamtéž.

musí mít zdravé sebevědomí, umět navazovat kontakty, řešit stresové a konfliktní situace, umět argumentovat, utvářet si vlastní kritické názory, být asertivní apod., ale přesto raději vidí měřitelné výkony a DV nenabízejí.³⁸⁹ Druhým častým argumentem proti včlenění DV do ŠVP bývá *nedostatek aprobovaných učitelů* dramatické výchovy a s ním spojený požadavek, aby pedagogické fakulty reagovaly na tuto potřebu. Otázkou ale je, zda je úkolem vysokých škol, aby nejprve zajistily dostatek učitelů DV (kteří ale zatím nenachází uplatnění, pokud školy DV nezařazují), anebo má být zavádění tohoto předmětu do škol počátečním impulsem pro reakci fakult na poptávku po kvalifikovaných učitelích dramatické výchovy... Faktem zůstává, že v současné době už plně kvalifikovaní absolventi oboru DV *existují* a školy tedy mohou (pokud o to projeví zájem a vynaloží dostatečné úsilí) dramatickou výchovu realizovat na požadované odborné úrovni.

Dramatická výchova na přelomu tisíciletí

Bilancování a hledání možností kudy se dramatická výchova vydá se věnovala konference s názvem *„Dítě mezi výchovou a uměním – dramatická výchova na přelomu tisíciletí“*. Uskutečnila se ve dnech 4. -6. října 2007 v Praze. Zabývala se třemi oblastmi oboru – divadelní, školní dramatickou výchovou a přípravou učitele DV. Příspěvky byly podle toho rozděleny do tří částí: A) Dítě na jevišti – Dětské a mladé divadlo a přednes v posledních patnácti letech, B) Dítě ve třídě – Cesty a proměny dramatickových práce v posledních patnácti letech a C) Pedagog mezi výchovou a uměním – Kompetence učitele dramatické výchovy se zřetelem k přípravě pedagogů na vysokých školách.

V rámci třetí části zazněl příspěvek E. Machkové: *„Dramatická výchova jako obor vysokoškolského studia“*. Zmiňuje v něm *přínosy* vysokoškolského studia DV u nás (kvalifikování učitelé na ZUŠ i pedagogové na VŠ, rozvoj publikační činnosti v oboru). Pozitivně hodnotí také *vstup DV do všech stupňů škol*, přesto, že je často realizována jen formou volitelnou. „Ale buďme rádi, situace, že by dramatická výchova byla povinná na všech školách, byť třeba jen určitého stupně, by vedla k tomu, že by ji učili lidé, kteří o ní nic nevědí, nemají pro ni ani osobní předpoklady, a třeba ji dokonce nenávidí. (...) Důsledkem takto totálně nekvalifikovaného vyučování by byla nejspíš její diskreditace. Usilujme o rozšíření dramatické výchovy ve školách, to je nutné, ale počítejme s tím, že je to věc času, postupného rozšiřování počtu kvalifikovaných učitelů, ale také postupného seznamování

³⁸⁹ PAVLOVSKÁ, Marie; DOLEŽAL, Tomáš. Kompetence absolventa specializace Dramatická výchova. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008, s. 174.

ředitelů, úředníků, inspektorů i rodičů a dětí s její podstatou, charakterem a možnostmi působení.³⁹⁰ Dále se věnuje *problémům*, se kterými se setkává u některých studentů na katedře výchovné dramatiky DAMU (dramatickou výchovu si jen „užívají“ a nepřemýšlí o metodice, přejímají hotové postupy a nedokážou činnosti přizpůsobit skupině dětí). V závěru si pokládá otázky spojené s realizací vysokoškolského studia DV, jejichž řešení odkazuje do další průběžné práce na poli dramatické výchovy.

Jak učit praxi a jakým způsobem ji propojovat s teorií?

Jak spojovat průběžnou praxi studentů se systémem výuky na fakultě?

Jak učit číst odbornou literaturu, klást si otázky, mít problémy a formulovat je? Jak odborně psát?

Jak zajistit svobodu volby námětů i forem práce a zároveň zachovat systematickост a komplexnost výuky?

Jak dostat dohromady jistou individuálnost výuky (zaměření na oblast, pro kterou se student připravuje) s její univerzálností (být připraven učit v různých institucích)?

Jak vytvořit systém, stanovit hranice a směr, ale neomezit přitom tvořivost a samostatnost studentů?³⁹¹

6.c Vzdelávání učitelů dramatické výchovy

6.c.1 Pregraduální vzdělávání

Některé problémy vysokoškolského studia dramatické výchovy

Jednou z otázek, kterou se zabývá obor DV ve výuce vysokoškolských studentů je způsob, jakým učit *didaktiku dramatické výchovy* a jak ji *propojovat s praxí*. E. Machková nabízí ve své úvaze v časopise *Tvořivá dramatika*³⁹² několik možností. Podle ní je výhodná předchozí i souběžná praxe distančních studentů (učitelů z praxe), která zajišťuje, že studenti dramatickou výchovu používají, připravují se na ni a systematicky o ní přemýšlí. U denních studentů by bylo ideálem zabývat se tématem začátků a plánováním práce v DV ještě před začátkem praxe ve studiu. Velkým přínosem je možnost konzultovat plány a projekty před jejich uskutečněním. Cílem výuky didaktiky by měl být učitel DV, schopný vytvářet si svou vlastní koncepci práce, tvořivě ji proměňovat a přizpůsobovat skupině, se kterou pracuje.

³⁹⁰ MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova jako obor vysokoškolského studia. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatikou, 2008, s. 161.

³⁹¹ Podle MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova jako obor vysokoškolského studia, s. 163-164.

³⁹² MACHKOVÁ, Eva. Didaktika DV v přípravě učitelů. *Tvořivá dramatika*. 2000, č. 3, s. 20-21.

I v současné době se stále ještě objevuje otázka, zda by měly přípravu učitelů dramatické výchovy na VŠ zajišťovat umělecké anebo pedagogické fakulty. E. Machková poukazuje za nesmyslnost oddělování obou oborů, neboť „specifiku oboru tvoří právě spojení pedagogiky, výchovy, vzdělání s uměním, s tvorbou, speciálně s dramatičností a divadelností.“³⁹³ Podle R. Marušáka nelze určit, který typ vysoké školy je vhodnější, obě možnosti mají svá rizika – „pro studium oboru na pedagogických fakultách je jistým rizikem ztráta uměleckého zázemí oboru, pro studium na školách uměleckých naopak ztráta pedagogicko-psychologického zázemí.“³⁹⁴ Realitou je, že na počátku devadesátých let vstoupila dramatická výchova na oba typy škol. „Jako samostatný studijní obor se (...) dostala na obě české fakulty divadelní a jako součást vzdělání, někde s možností specializací (i v rámci státní závěrečné zkoušky) na některé pedagogické fakulty a některé jejich obory (nejčastěji na primární pedagogiku). Zřídit na pedagogických fakultách samostatné katedry nebo aspoň oddělení dramatické výchovy je v současné době spíše snem (...).“³⁹⁵

Pojetí studia na pedagogických fakultách

Pedagogické fakulty v současné době řeší *proměny studia* s ohledem na *zavádění rámcových vzdělávacích programů*. J. Karaffa z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity si klade následující otázky, které se nově do pojetí magisterského studia promítají: „Jak připravovat studenty na vytváření předmětů do ŠVP? Jak je učit konkretizovat výstupy a učivo, plánovat a realizovat praxi? Samostatnou oblastí pak zůstává problematika hodnocení a realizace praxe při nárůstu počtu studentů (...).“³⁹⁶ Inovací praxe studentů se zabývají i R. Marušák a A. Tomková (pedagogové PedF UK v Praze) ve svém příspěvku³⁹⁷ na konferenci DV v roce 2007. Podle nich je v současnosti zásadní výzvou „vytvoření nového profilu absolventa specializačního oboru Dramatická výchova. Tento profil by měl odrážet současný stav specializačního studia i aktuální potřeby praxe.“³⁹⁸

Studium dramatické výchovy na pedagogických fakultách si klade za *cíl* připravit studenty na *různé možnosti využití DV* nejen ve výchově a vzdělávání, ale také v oblasti

³⁹³ MACHKOVÁ, Eva. Umělecká či pedagogická fakulta? *Tvořivá dramatika*. 2003, č. 2, s. 39.

³⁹⁴ MARUŠÁK, Radek. Katedra výchovné dramatiky DAMU a vývoj oboru v posledních dvaceti letech. In: MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2012, s. 10.

³⁹⁵ MACHKOVÁ, Eva. Umělecká či pedagogická fakulta? *Tvořivá dramatika*. 2003, č. 2, s. 39.

³⁹⁶ KARAFFA, Jan. Změny v přípravě učitelů na dramatickou výchovu v základním vzdělávání. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí...*, s. 207-208.

³⁹⁷ TOMKOVÁ, Anna; MARUŠÁK, Radek. Inovace praxe dramatické výchovy na Pedagogické fakultě UK. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí...*, s. 169-174.

³⁹⁸ Tamtéž, s. 173.

umělecké. Hlavní úkoly přípravy učitelů dramatické výchovy na pedagogických fakultách vidí J. Karaffa v poskytování možnosti studentům „získávat základní kompetence k učení dramatické výchovy jako samostatného předmětu, ale také užívání účinných metod dramatické výchovy v primárním vzdělávání, například v projektech při integraci různých oblastí vzdělávání nebo v jiných předmětech. (...) Také je důležité, že absolventi mohou začít zaplňovat prozatím stále neadekvátní řešení v našem vzdělávání v oblasti Umění a kultury, protože zde pořád chybí vedle umění hudebního a výtvarného odpovídajícím způsobem doplnění umění dramatického, což prozatím částečně umožňuje zařazení dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ale bude záležet na zájmu a ochotě učitelů a vedení škol.“³⁹⁹

Situace a směřování divadelních fakult

S. Macková z ateliéru dramatické výchovy se zasazuje o rozlišení dvou typů studia: První zaměřené na učitelství předmětu dramatická výchova (na ZŠ, ZUŠ, příp. gymnáziu) – na divadelní fakultě JAMU akreditované jako bakalářský obor Dramatická výchova. Druhé směřující spíše do oblasti divadla hraného (nejen) dětmi, divadla ve výchově a do oblasti divadelní práce s dalšími specifickými skupinami – magisterský a doktorský obor nazvaný Divadlo a výchova. Později je také ateliér dramatické výchovy přejmenován na ateliér Divadlo a výchova.

V publikaci „20 let katedry výchovné dramatiky na DAMU“ shrnuje R. Marušák, současný vedoucí KVD, směřování katedry a její úkoly v následujících letech: „V současné době hledá katedra své cesty dál. V kontextu DAMU je třeba zviditelnit aktivity katedry a jejich studentů, hledat propojenost s jinými katedrami a pracovišti DAMU, diskutovat nové podoby studia. Nové výzvy pro studium přináší uplatnění oboru v neinstitucionálním vzdělávání, vzdělávání dospělých, proměňují se a obohacují podoby divadelních prostředků ve vzdělávání, roste potřeba výzkumu. Současná společensko-ekonomicko-politická situace navíc vyžaduje novou argumentaci místa umění ve vzdělávání – při opětovném tlaku na výkon, příklonu k testování a kognitivní dimenzi edukace je místo umění ve vzdělávání upozaděno a obhájení jeho místa v kurikulu různých typů škol je (pokolikáté už?) opět aktuální.“⁴⁰⁰

³⁹⁹ KARAFFA, Jan. Změny v přípravě učitelů..., s. 208-209.

⁴⁰⁰ MARUŠÁK, Radek. Katedra výchovné dramatiky DAMU..., s. 8.

6.c.2 Další vzdělávání

Dlouhodobé kurzy

Kurzy a semináře dalšího vzdělávání v současnosti navazují na předchozí, organizované v 90. letech. Od roku 1999 i nadále pořádá STD ve spolupráci s ARTAMOU třísemestrální kurzy „*Dramatická výchova pro současnou školu*“, a rozšiřující, většinou jednosemestrální, tematicky zaměřené kurzy (Drama-příběh-literatura, Hlas jako individualita, Herecká průprava, Improvizace, a další).

V letech 1999-2000 je poprvé realizován kurz „*Základy dětského divadla*“ (hlavní lektorka I. Konývková). Jedná se o osmidílný víkendový kurz určený všem vedoucím divadelních souborů nebo kroužků (pedagogům ZŠ, SŠ, ZUŠ, SDV, DDM) a dalším zájemcům „kteří mají zájem o divadelní práci s dětmi nebo mládeží, ale zatím jim schází dostatek praktických zkušeností v oblasti inscenační práce.“⁴⁰¹

Divadelním aspektům práce se věnuje vzdělávací cyklus „*Divadlo z různých úhlů pohledu*“. Je určený „všem divadelníkům, kteří chtějí jít vlastní, osobitou cestou a rozvíjet svůj tvůrčí potenciál, a pro zkušenější i méně zkušené herce, režiséry a vedoucí divadelních skupin (...)“.⁴⁰² První běh šestidílného cyklu se uskutečnil v letech 2010-2013 ve studiu Divadla Kámen v Praze, pod vedením lektorů J. Machalíkové (Improvizace), P. Michálka (Dramaturgie a tvůrčí psaní), M. Vokouna (Režie), H. Frankové (Herectví), A. Caunnerové (Pohyb) a T. Žižky (Scénografie). V současnosti probíhá již druhý běh cyklu (od podzimu 2013).

Uvádíme zde pro orientaci *přehled základních i rozšiřujících kurzů* od roku 2000 (se jmény hlavních lektorů):

2000

- | | | |
|---------------------------|-------------------|--------------------------|
| ▪ DV pro současnou školu | Praha, 2000-02 | (J. Procházková) |
| | Chomutov, 2000-01 | (E. Venclíková) |
| ▪ Drama-příběh-literatura | Praha, 2000 | (R. Marušák, Z. Jirsová) |

2001

- | | | |
|---------------------------|----------------|--|
| ▪ DV pro současnou školu | Praha, 2001-03 | (V. Gregorová, M. Poesová,
J. Provazník, N. Martínková) |
| ▪ Drama-příběh-literatura | Praha, 2001 | (R. Marušák, Z. Jirsová) |
| ▪ Drama-příběh-učitel | Praha, 2001 | (I. Ulrychová) |
| ▪ Hlas jako individualita | Praha, 2001 | (I. Vostárková) |

⁴⁰¹ *Kormidlo*. Praha: NIPOS –ARTAMA, 2010, č.3, s. 6.

⁴⁰² Tamtéž, s. 14.

▪ Cesta k jádru DV	Praha, 2001	(K. Bláhová)
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2001-02	(R. Marušák)
▪ Kurz DV pro inspektory	Praha, 2001-02	
2002		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2002-04	(R. Marušák)
▪ Hlas jako individualita	Praha, 2002	(I. Vostárková)
2003		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2003-05	(N. Martínková)
▪ Drama-příběh-učitel	Praha, 2003-04	(I. Ulrychová)
▪ Hlas jako individualita	Praha, 2003	(I. Vostárková)
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2003-04	(R. Černík)
2004		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2004-06	(R. Marušák)
▪ Drama-příběh-učitel	Praha, 2004-05	(I. Ulrychová)
▪ Herecká příprava	Praha, 2004-2005	(H. Franková)
2005		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2005-07	(I. Holemá)
▪ Hlas jako individualita	Praha, 2005	(I. Vostárková)
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2005-06	(E. Zámečnicková)
2006		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2006-08	(J. Machalíková)
▪ Hlas jako individualita	Praha, 2006	(I. Vostárková)
▪ Herecká příprava	Praha, 2006	(H. Franková)
▪ DV v RVP pro ZV	Praha, 2006	
▪ Tělo jako nástroj	Praha, 2006-2007	(J. Lössl)
2007		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2007-09	(R. Marušák)
▪ Drama-příběh-liter.	Praha, 2007	(R. Marušák)
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2007-08	
2008		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2008-10	(O. Králová, I. Sobková)
▪ Hlas jako individualita	Praha, 2008-9	(I. Vostárková)
▪ Improvizační liga jako inspirace pro DV	Praha, 2008	(J. Machalíková)
2009		
▪ DV pro současnou školu	Praha, 2009-11	(R. Marušák)
▪ Improvizační liga jako inspirace pro DV	Praha, 2009	(J. Machalíková)
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2009	(R. Černík)
2010		
▪ Základy dětského divadla	Praha, 2010-11	(I. Sobková)
▪ Divadlo z různých úhlů pohledu I. – Improvizace	Praha, 2010	(J. Machalíková)

2011

- DV pro souč. školu Praha, 2011-12 (J. Machalíková)
- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2011 (P. Michálek)
II. – Dramaturgie a tvůrčí psaní
- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2011 (H. Franková)
III. – Dílna herecké tvorby

2012

- DV pro současnou školu Praha, 2012-14 (F. Oplatek)
- Hlas jako individualita Praha, 2012 (I. Vostárková)
- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2012 (M. Vokoun)
IV.- Režie
- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2012 (T. Žižka)
V.- Scénografie
- Herecká příprava Praha, 2012 (H. Franková)
- Základy dětského divadla Praha, 2012-13 (H. Nemravová)

2013

- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2013 (A. Caunerová)
VI.- Pohyb
- Hlas jako individualita Praha, 2013 (I. Vostárková)
- Divadlo z různých úhlů pohledu Praha, 2013 (J. Machalíková,
H. Malaníková)
I. – Improvizace

Krátkodobé kurzy

Svou tradici si zachovaly jednorázové dílny se zahraničními lektory (i když už ne pod názvem „Tvořivá hra a komunikace“ a s nepravidelnou periodou konání). Od roku 1999 se uskutečnily následující *dílny zahraničních lektorů*:

- „Psaní a dramatické improvizování“ Laurence Carr
květen 1999 Praha KVD
- „Multikulturní aspekty dramatu ve výchově“ Jonathan Neelands
leden 2000 Praha CTD
- „Nové divadlo pro nové tisíciletí“ Warwick Dobson + Tony Good
leden 2001 Praha CTD
- „Dramatické konvence a divadelní text“ Warwick Dobson + Tony Good
leden-únor 2005 Praha CTD
- „Vytváření komunity: Pohled na příběhy zevnitř i zvenčí“ Juliana Saxton
leden 2008 Praha CTD
- „Cesty od starých příběhů k novým“ Janinka Greenwood
květen 2009 Praha KVD
- „Jak kočírovat příběhy“ Andy Kempe
leden 2012 Praha CTD

Až do současnosti se také konají dílny komplexní estetické výchovy „*Tvorba-tvořivost-hra*“ a každoroční celostátní dílny dramatické výchovy pro učitele „*Dramatická výchova ve škole*“ v Jičíně (většinou s účastí alespoň jednoho zahraničního lektora).

6.c.3 Přehlídky

Dětská scéna

Celostátní přehlídka dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů „Dětská scéna“ se v letech 2000-2010 koná v Trutnově a od roku 2011 až do současnosti ve Svitavách. Jako v předchozích letech jsou její nedílnou součástí semináře pro vedoucí souborů, pedagogy dramatické výchovy a další zájemce.

Také v posledních letech přinášejí na Dětskou scénu inspiraci lektoři z různých zemí i kontinentů:

- F. Katoola (Uganda, 2001 – Práce s dětmi z perspektivy dítěte, 2005 – Drama a folklor – africké inspirace)
- T. Brinkmanová (Nizozemsko, 2001 – Maska)
- S. Tittoniová (Francie, 2002 – Improvizace)
- J. Parkesová (Irsko, 2003 – Práce s příběhem v procesu dramatu, 2008 - Drama, divadlo a kurikulum)
- W. Mettenberger (SRN, 2004 – Ze školní třídy na jeviště)
- H. Greschonig (Rakousko, 2006 – Drama a improvizace – kouzlo a fantazie)
- B. Paumann (Rakousko, 2007 – Cesta k divadlu aneb Rakouská inspirace)
- D. Novak (USA, 2009 – Jak vyprávět příběh)
- Ch. Hoffmannová (SRN, 2011 - Dívat se - pozorovat - divit se. Cesta k divadlu s dětmi)
- R. Collins (USA, 2012 - Drama a divadlo pro děti z amerického pohledu)

Mezi tématy seminářů českých lektorů na Dětské scéně v posledních letech se nejčastěji opakují tyto:⁴⁰³

- *Technika řeči a přednes*: E. Zámečnicková (2000, 2005, 2010), J. Machalíková (2008, 2012), J. Křenková (2009), N. Martínková (2011), J. Franková (2013)
- *Inscenační proces*: A. Bergman (2000), V. Klemens (2002), P. Janků (2004), R. Černík (2004, 2013), H. Galetková, T. Volkmer (2010, 2011), H. Cisovská (2012)
- *Dramaturgie a režie*: J. Provazník (2001), L. Richter (2005, 2011, 2012), I. Ulrychová (2006, 2013), P. Michálek (2009)
- *Pohyb a pantomima*: L. Košíková (2000, 2002), M. Hecht (2006), E. Polzerová, V. Klemens (2009), A. Caunerová (2010)

⁴⁰³ Podle *Tvořivá dramatika*. 2007, č. 50; www.amaterskascena.cz; *Kormidlo*. Praha: NIPOS –ARTAMA, 2003-2013.

- *Herectví*: H. Franková-Hniličková (2000, 2001, 2008, 2010, 2012)
- *Práce s loutkou a předmětem*: L. Richter (2003), J. Vyšohlíd (2005), J. Brůček (2008, 2010)
- *Scénografie*: T. Žižka (2007), V. Sadílek (2009), R. Vosecká (2013)
- *Improvizace*: J. Machalíková (2004, 2011), H. Šimonová (2004)
- *Literatura a práce s textem*: M. Longinová (2002), E. Machková (2003)
- *Hudba v inscenaci*: K. Šefrna (2012, 2013)
- *Kritika dětského divadla a přednesu*: L. Richter (2007), A. Palarčíková (2013)

Stejně jako v 90. letech jsou i v současnosti nejčastěji volenými tématy seminářů na přehlídce Technika řeči a přednes, Inscenační proces a Dramaturgie a režie.

Závěry

Shrnutí vývoje vzdělávání učitelů dramatické výchovy

Obecně můžeme konstatovat, že vývoj vzdělávání učitelů dramatické výchovy je procesem kontinuálním. Na jeho počátku stojí nadšení několika málo jedinců, snaha řešit nějakým způsobem neuspokojivou situaci. Cesta vede přes uskutečňování pokusů a poučení se z omylů k vytváření ucelenější koncepce postavené na předchozích zkušenostech i na inspiraci ze zahraničí, kde má obor dramatické výchovy delší tradici. V současnosti se tak díky těmto snahám nabízí učitelům dramatické výchovy poměrně stabilní zázemí pregraduálního i dalšího vzdělávání v oboru.

Jakými změnami tedy procházel vývoj oboru a s ním související vzdělávání učitelů DV v jednotlivých obdobích, jak jej dělíme v naší práci?

Období *prehistorie* (do konce 50. let 20. stol.) přineslo s rozšiřováním principů reformní pedagogiky zásadní zlom v pojetí vzdělávání a vztahu učitele a žáka (na počátku 20. století). Principy reformních hnutí se odrážely v práci Miloslava Dismana, který jako jeden z prvních vytvořil ucelený systém dramatickových práce s dětmi a mládeží. V tomto období je významný také vliv dalších osobností dramatické výchovy (J. Mlejnek, H. Budínská, J. Delongová).

V *počátcích konstituování* oboru *dramatické výchovy* (v letech 1964-1973) jsou zakládány literárně-dramatické obory LŠU (na kterých působily některé významné osobnosti – Š. Štembergová-Kratochvílová, J. Vobrbová, S. Pavelková, a další), dochází k hledání koncepce LDO a vyzdvižení potřeby vzdělávání učitelů LDO LŠU. Začíná vycházet první odborné periodikum *Divadelní výchova*, které zprostředkovává mimo jiné překlady zahraničních publikací DV (např. P. Slade, B. Way, R. N. Pemberton-Billing a J. D. Clegg). Jsou pořádány první vícedenní kurzy dramatické výchovy (1967-1971), díky nimž vyvstává výrazněji potřeba dlouhodobější a ucelenější koncepce vzdělávání učitelů dramatické výchovy. Jsou položeny základy národních přehlídek dětských divadelních a loutkářských souborů, jejichž významnou součástí jsou také semináře.

Následuje období *budování systému dramatické výchovy* (1973-1979), ve kterém je stále patrnější změna cílů v práci s dětmi (od výsledného produktu jako hlavního cíle směrem k orientaci na proces tvorby a rozvoj dětí). Dochází k diskusím o směřování oboru a jeho

hlavních úkolech. Ke konci období se realizuje snaha o vytvoření koncepce dlouhodobějšího vzdělávání pro učitele dramatické výchovy v podobě dvouletého vzdělávacího kurzu v Solenicích (1977-1979). Zkušenosti z tohoto kurzu jsou v dalších letech zúročeny při pořádání lidových konzervatoří dramatické výchovy. Zásadní význam má vznik přehlídky Kaplické divadelní léto, která je spojena se semináři a stává se základem pro rozvoj oboru i další vzdělávání učitelů dramatické výchovy v příštích letech.

V období *upevňování oboru a rozvoje dalšího vzdělávání* (1979-1990) má na utváření metodiky oboru vliv vydávání odborných publikací (z nejvýznamnějších jsou to „Receptář dramatické výchovy“ M. Dismana a „Základy dramatické výchovy“ E. Machkové). Nastává obrat v pojetí dramaturgie dětských divadelních souborů (souvisí také s fungováním Kruhu autorů a dramaturgů dětského divadla). Od přelomu sedmdesátých a osmdesátých let se dlouhodobé vzdělávání učitelů dramatické výchovy realizuje v lidových konzervatořích, které se konají postupně ve většině krajů. Jejich význam tkví především v úsilí o vytvoření ucelené koncepce dlouhodobého vzdělávání učitelů z praxe. I v tomto období výrazně přispívají k dalšímu vzdělávání učitelů DV semináře na přehlídkách KDL. Dochází k rozšíření o nová témata a semináře se v některých případech stávají také prostorem k ověřování možností, které DV nabízí. Součástí přehlídky jsou po několik let i metodické ukázky práce vedoucích souborů. Roste význam zpravodaje přehlídky „Kaplická čítanka“, který nabízí možnost publikování odborných článků i diskusi o aktuálních tématech oboru; do jisté míry tak nahrazuje v té době chybějící odborné periodikum věnované výlučně dramatické výchově.

90. léta jsou pro vzdělávání učitelů dramatické výchovy významným obdobím velkých změn a to především v oblasti *ustanovování vysokoškolského vzdělávání*. Hned zpočátku tohoto období jsou vytvářeny koncepční dokumenty shrnující dosavadní vývoj oboru a vymezující hlavní úkoly, cíle a směřování oboru v dalších letech (zejména dokument „Schola ludus“). V červnu roku 1990 je založeno „Sdružení pro tvořivou dramaturgi“, které usiluje o naplňování stanovených cílů. Ve stejném roce také začíná vycházet odborné periodikum „Tvořivá dramaturgie“.

Pro období 90. let je charakteristické pronikání dramatické výchovy do školství (oproti předchozímu období, ve kterém se DV realizuje zejména v oblasti zájmové činnosti). Významně se tak rozšiřuje okruh osob zainteresovaných do oboru DV. Objevují se také nová témata vzdělávání (např. využití dramatické výchovy na různých stupních škol, metod DV v různých předmětech). Uplatnění dramatické výchovy a jejích metod v mateřských školách je podporováno konáním seminářů pro učitele MŠ a zařazením dramatické výchovy do

přípravy učitelů MŠ na středních pedagogických školách (např. formou specializace ve vyšších ročnících studia). Na základní školy dramatická výchova vstupuje výrazněji v souvislosti se zaváděním vzdělávacího programu Obecná škola. Na vysokých školách se na počátku 90. let ustanovuje vzdělávání učitelů dramatické výchovy jako samostatný obor (na katedře výchovné dramatiky na DAMU a v ateliéru dramatické výchovy JAMU). Dramatická výchova proniká i na další vysoké školy, zejména fakulty pedagogické a filosofické, často formou specializace (především v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ) nebo povinného či volitelného předmětu.

Další vzdělávání učitelů navazuje na kurzy lidových konzervatoří a zúročuje zkušenosti z jejich realizace (snaží se o zachování toho, co se osvědčilo a eliminaci problémů, které se vyskytly). Od roku 1993 jsou vícesemestrální kurzy základů dramatické výchovy pořádány především Sdružením pro tvořivou dramaturgii (ve spolupráci s ARTAMou a dalšími institucemi). V tomto období pokračuje tradice seminářů konaných při národních přehlídkách; v roce 1994 je větev divadelní a loutkářská spojena s recitační do jedné přehlídky s názvem „Dětská scéna“, která v této podobě funguje dodnes. Přínosem pro oblast dalšího vzdělávání učitelů DV jsou také dílny se zahraničními lektory „Tvořivá hra a komunikace“ a jičínská dílna „Dramatická výchova ve škole“.

V posledních letech (po roce 2000) řeší obor dramatické výchovy mimo jiné problémy spojené s tvorbou rámcových vzdělávacích programů (prosazení místa oboru DV v RVP) a s tím spojené zavádění dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů.

V oblasti vysokoškolského vzdělávání na divadelních fakultách se objevuje např. otázka propojení praxe studentů s výukou didaktiky ve studiu nebo otázka zajištění určité míry individuálnosti (zaměření na oblast, pro kterou se student připravuje) při zachování univerzálnosti studia (příprava pro výuku v různých oblastech a institucích). Pedagogické fakulty si kladou např. otázku změny studia spojené se zaváděním RVP do škol (jak studenta připravit pro tvorbu ŠVP?), otázku inovace koncepce praxe studentů nebo otázku přípravy studenta na různé možnosti využití dramatické výchovy v praxi školy (jako samostatný předmět i jako metody DV např. v projektovém vyučování). Velký význam je přikládán vytvoření profilu absolventa dramatické výchovy, který by reflektoval současný stav studia i potřeby praxe.

Nabídka dalšího vzdělávání navazuje na předchozí období. Také v současnosti jsou STD a ARTAMou pořádány kurzy základů dramatické výchovy, nově jsou nabízeny kurzy zaměřené na oblast divadelní (kurz „Základy dětského divadla“ a „Divadlo z různých úhlů pohledu“).

Úkoly oboru dramatické výchovy do budoucna

Po celkovém zhodnocení vývoje oboru i oblasti vzdělávání vyvstává myšlenka, zmíněná v úvodu práce: „Návraty mají smysl jen tehdy, ukazují-li cestu dál.“⁴⁰⁴

Jaká je tedy podle autorky další cesta, kudy se obor může ubírat? Jaké úkoly a výzvy před ním vyvstávají?

V dalších letech je významná snaha udržet vysokou kvalitu praxe dramatické výchovy a to zejména zaměřením na přípravu kvalitně aprobovaných učitelů DV na středních i vysokých školách. Vhodné je také dále podporovat zařazení dramatické výchovy tam, kde jsou pro to personální podmínky (neusilovat o co nejširší záběr dramatické výchovy na úkor kvality). Obor dramatické výchovy by měl v budoucnu usilovat o hledání možností uplatnění v dalších oblastech (při práci s dospělými, seniory, další cesty využití divadla ve výchově, apod.), o aktivizaci rozvoje na poli odborného zázemí oboru (vydávat kvalitní odborné publikace, podněcovat diskusi o teoretických otázkách např. na stránkách Tvořivé dramatiky, podporovat výzkumné aktivity v oboru). Základní podmínkou pro další rozvoj je především navazovat na to, co už bylo vykonáno a učit se z předchozích zkušeností.

Zhodnocení dosažení stanovených cílů

Vzhledem ke stanoveným cílům práce můžeme konstatovat, že se práce poměrně podrobně věnuje zmapování historie vzdělávání učitelů dramatické výchovy u nás, pokouší se postihnout vývoj systému vzdělávání učitelů dramatické výchovy a jeho nejdůležitějších změn, popisuje cíle, obsah i formy vzdělávacích kurzů pro učitele DV (do té míry, do jaké se podařilo o jednotlivých kurzech získat informace), v poslední kapitole jsou nastíněny možnosti vzdělávání učitelů DV v současnosti. Práce se také dotýká podílu zahraničních vlivů na rozvoj oboru a proměny témat vzdělávání, ačkoli těmito dvěma otázkám by bylo možné věnovat se ještě podrobněji.

⁴⁰⁴ PERNICA, Alexej. Prověřování možností... Lidové konzervatoře pro vedoucí dětských dramatických a loutkářských kolektivů. *Československý loutkář*, 1987, č. 4, s. 86.

Úskalí, problémy a zkušenosti při zpracovávání

V průběhu zpracování diplomové práce jsem se potýkala s některými úskalími a problémy. Nejvýrazněji se objevovaly zejména tyto:

1. Problém *kde hledat* a z jakých materiálů čerpat?

S tímto problémem jsem se potýkala hlavně v začátcích práce, postupně jsem se lépe zorientovala (hlavně díky radám a konzultacím pedagogů).

2. Problém *nedostatku materiálů* versus *přebytku informací*.

K některých obdobím, které jsem zpracovávala, jsem získala o vývoji oboru a vzdělávání kusé a neúplné informace, při zpracovávání jiných období jsem se naopak potýkala s přebytkem informací a vyvstával problém co vybrat, co je zásadní a co jen okrajové. Tento nepoměr pak vedl k nevyváženosti práce (některá období bylo možné popsat podrobněji než jiná).

3. S předchozím souvisel problém *vzdát se zpracovaného materiálu*, který nebylo možné využít z důvodu přílišného rozsahu práce.

4. Problém *interpretace* historických událostí.

Při zpracování mi vyvstávala otázka, zda mohu kompetentně posoudit historické události, když jsem nebyla jejich účastníkem? Při čerpání z literatury mohu získat informace vždy jen z některého úhlu pohledu a navíc mám k dispozici jen ty, které byly písemně zaznamenané a mně dostupné. To mě často vedlo k přejímání názorů jiných, k uvádění hodnocení lektorů, účastníků a autorů článků. Méně jsem se pak odvažovala sama události a fakta posuzovat.

Zpracování tématu diplomové práce mělo pro mě i tyto přínosy:

1. Především mi umožnilo získat základní přehled a orientaci v historickém vývoji oboru, pochopit některé souvislosti, seznámit se po teoretické stránce s osobnostmi oboru, institucemi a významnými událostmi.
2. Pro můj další profesní rozvoj (v roli učitele DV) mi přineslo ujasnění si mezer ve vlastním vzdělání a nalezení oblastí, ve kterých se potřebuji dovzdělávat.

Pro můj osobní rozvoj měl tedy tento návrat do historie vzdělávání učitelů dramatické výchovy smysl, neboť mi pomohl odhalit kudy směřovat dál ve vlastním vzdělávání.

Seznam použité literatury

Monografie:

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 144 s.

DVOŘÁKOVÁ, Lenka. *Kurikulární reforma v praxi učitelů základní školy* [online]. 2010 [cit. 2014-05-02]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Petr Novotný. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/162487/ff_m/>.

HOROVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla*. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ; Kaplice: organizační štáb KDL; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1989. 72 s.

KARAFFA, Jan. Změny v přípravě učitelů na dramatickou výchovu v základním vzdělávání. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. 219 s., il. ISBN 978-80-903901-2-6, s.201-210.

KRÁTKÁ, Veronika. *System výuky dramatu v Anglii a Walesu*. Praha, 2010. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta. Vedoucí práce Doc. Jaroslav Provazník.

LIŠKOVÁ, Veronika. *Vývoj a komparace českého a německého vzdělávacího systému*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova dětí*. Praha: ÚKVČ, 1978. 111 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Vývoj a současný stav dramatické výchovy*. In: MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s.11 – 24.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 157 s.

MACHKOVÁ, Eva (ed.), *Krajské lidové konzervatoře - třída dramatické výchovy dětí. (Učební osnovy dvouletého kursu)*. Praha: ÚKVČ, 1985. 48 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele. (Úvod do studia výchovné dramatiky)*. Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 1993.

MACHKOVÁ, Eva. Výchovná dramatika na DAMU. In: *Acta academica '93: bulletin pro teoretickou a vědeckou činnost AMU*. Praha: Akademie múzických umění, 1996, ISBN 80-85883-12-0, s. 48-51.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. Kořeny tvořivé dramatiky. In: *Metodika dramatické výchovy : zázobník dramatických her a improvizací*. 11. upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 155 s. ISBN 978-80-901660-9-0, s.12-13.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy : zázobník dramatických her a improvizací*. 11. upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. 155 s. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatická výchova jako obor vysokoškolského studia. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. 219 s., il. ISBN 978-80-903901-2-6, s.160-164.

MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2012. 165 s. ISBN 978-80-7331-240-4.

MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav. *Vývoj české dramatické výchovy v letech*. Praha: DAMU – KVD, xerokopie, 2000. Dostupné z: <http://drama.cz/historie/index.html>

MARUŠÁK, Radek. Katedra výchovné dramatiky DAMU a vývoj oboru v posledních dvaceti letech. In: MACHKOVÁ, Eva; PROVAZNÍK, Jaroslav (eds.). *Dvacet let katedry výchovné dramatiky DAMU Praha (1992-2012)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2012. 165 s. ISBN 978-80-7331-240-4., s.7-10.

PAVLOVSKÁ, Marie; DOLEŽAL, Tomáš. Kompetence absolventa specializace Dramatická výchova. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2008. 219 s., il. ISBN 978-80-903901-2-6, s.174-182.

PEMBERTON-BILLING, Robin Noel; CLEGG, J. D. *Vyučování dramatu: Pojetí výchovného dramatu na střední škole*. Přel. Eva Machková a Marcela Vacková-Výchová. Praha: Městská knihovna; Praha: ARTAMA, Centrum pro dětské aktivity, 1991. 72 s. Sešity dramatické výchovy, sv. 9. Přel. z: Teaching drama: an approach to educational drama in the secondary school [1965].

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Děti a loutky : chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7331-111-7.

PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa : příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádala katedra výchovné dramaturie DAMU a Sdružení pro tvořivou dramaturii*. Praha: IPOS ARTAMA, 2001. 163 s. ISBN 80-901660-4-0.

PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí : [příspěvky z konference o dramatické výchově kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramaturie Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturii.] : Praha, 4.-6. října 2007*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2008. 219 s., il. ISBN 978-80-903901-2-6.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: několik zásad pro začátečníky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005, 209 s. ISBN 80-864-2940-7.

TOMKOVÁ, Anna; MARUŠÁK, Radek. Inovace praxe dramatické výchovy na Pedagogické fakultě UK. In: PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2008. 219 s., il. ISBN 978-80-903901-2-6, s.169-174.

VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích – Vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0, s. 69-90.

VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0, s. 27-47.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1996, 218 s. ISBN 80-858-6616-1.

ZÁRYBNICKÝ, Martin. *Vývoj školství v ČSR v období 1948 – 1989*. Praha, 2010. Diplomová práce. Filozofická fakulta UK v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Růžena Váňová, Csc.

Periodika:

Československý loutkář. Praha: Panorama, 1987-1990. ISSN 0323-1178.

Divadelní výchova. Praha: ÚDLUT, 1964-1974.

Kaplická čítanka. Kaplice, 1981.

Kormidlo. Praha: NIPOS –ARTAMA, 2003-2013.

Tvořivá dramatika. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1990-2010. ISSN 1211-8001.

Archivní materiály:

Archiv NIPOS-ARTAMA.

ŽÁČKOVÁ, Romana. *Dramatická výchova ve škole – dílny dramatické výchovy v Jičíně*. In Jičín od 1995 do 2005. Archiv NIPOS-ARTAMA.

Elektronické zdroje:

Artama. Odborný útvar NIPOS. Nefesionální umělecké aktivity dospělých a estetické aktivity dětí a mládeže. [online]. 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.nipos-mk.cz/?cat=26>

Databáze českého amatérského divadla [online]. 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z:
<http://www.amaterskedivadlo.cz/>

Dramacentrum. [online]. 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z:
<http://www.dramacentrum.cz/dramacentrum.html>

Dramatická výchova. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.
[online] Praha : Výzkumný ústav pedagogický 2004. Dostupné z:
<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>

Dramatická výchova. [online]. 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z:
<http://www.drama.cz>

Přehlídka, Svitavy, Dětská scéna, CP. In: *Databáze českého amatérského divadla*
[online]. 2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z:
<http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=prehlidka&id=1204>

Standard základního vzdělávání - MŠMT ČR. 22. 8. 1995, čj. 20819/95-26, (úplné
znění ve smyslu doplnění čj. 33651/97-22), 1995. Dostupný z:
http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm

Učební osnovy předmětu dramatická výchova. In: *Vzdělávací program Obecná škola
1.-5.ročník*. [online] 2009, s. 155-163. Dostupné z: [www.vuppraha.cz/wp-
content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.doc](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.doc)

Učební osnovy předmětu dramatická výchova. In: *Vzdělávací program Obecná škola
6.-9.ročník*. [online] 2009, s.304-317. Dostupné z: [www.vuppraha.cz/wp-
content/uploads/2009/12/obecna_skola_6-9.doc](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_6-9.doc)

Z historie STD. In: *Sdružení pro tvořivou dramaturgii* [online]. 2014 [cit. 2014-05-01].
Dostupné z: <http://www.drama.cz/std/>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství).
Č.j.: 25461/2009 – 20, 2009. Dostupné z:
www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

