

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Dramatická výchova – výchova člověka?

Dramatická výchova – příprava herce?

Diplomová práce

Dramatic Education – person education?

Dramatic Education – actor preparation?

Vedoucí diplomové práce: Doc. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Kristýna Klinecká

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2009

Poděkování: Chtěla bych na tomto místě poděkovat všem, kteří mne na cestě k této práci vedli. Děkuji:

- ❖ Rodičům, **Mileně a Pavlovi Klineckým**, za svědomitou a vyváženou výchovu. Za vedení k zodpovědnosti, k dokončování práce, sebereflexi a k hledání smysluplných argumentů. Též za veškeré základy pedagogiky, dramatické výchovy i divadelního umění. Ale především za to, že mi dokázali předat lásku ke všem těmto oborům, zájem o mezilidskou komunikaci a péči o mezilidské vztahy.
- ❖ Všem svým **bratrům**, za školu života i za doplnění mezilidských zkušeností tam, kam rodičovské vedení již nestačilo.
- ❖ **Literárně dramatickému souboru ZUŠ Modřany**, kde jsem měla možnost prožít značnou část svého dětství a dospívání a přijmout tak nenahraditelný vklad do života, v oblasti osobnostně sociální i divadelní, pro obyčejný život i pro své povolání.
- ❖ Všem učitelům herectví, kteří mne v průběhu života formovali, především **Kateřině Vlkové** z pražské konzervatoře, za možnost překročit vedení mateřské a hledat své vlastní osobité cesty v umění.
- ❖ Těm **pedagogům pedagogické fakulty**, kteří mne formovali v hledání cesty k dětem a práci s nimi (především **PhDr. A. Tomkové PhD.** a **Prof. RNDr. M. Hejnému CSc.**), za vedení při pronikání do rozmanitých pedagogických cest a příležitost naučit se hledat různá řešení, porozumět různým cestám a vyhledávat jejich podstatu, výhody i úskalí, za rozvoj sebereflexe i reflexe a řady dalších potřebných dovedností.
- ❖ Vedoucímu práce **Doc. Radkovi Marušákov**, za trpělivé vedení, kritické čtení, za snahu porozumět mi tam, kde jsem se neobratně dotýkala citlivých témat a kde jsem obtížně hledala vhodné formulace, za krocení mých bezhlavých skoků i za konstruktivní rady a doporučení. V neposlední řadě však také za osobní vzor v přístupu k mezilidské komunikaci, k řešení problémů a k pedagogické práci nejen v dramatické výchově, stejně jako za otevření rozhledu v možnostech dramatické výchovy.
- ❖ Svému příteli **Danu Páleníkovi**, za motivaci nadále se rozvíjet v kritickém myšlení a smysluplné argumentaci, za trpělivou psychickou podporu, za inspiraci i dodávání sebedůvěry a síly k práci, když jsem to potřebovala. Také za pomoc s jazykovou korekturou a za nezávislé kritické čtení.
- ❖ Všem **účastníkům výzkumů**, za ochotu a snahu spolupracovat.
- ❖ **Hospodinu**

Abstract:

Tato práce se zabývá úlohou divadelního umění v oboru dramatické výchovy. Zaměřuje se na styčné body rozvoje uměleckého (divadelního) a osobnostně sociálního, psychologického. Obsahuje analýzu teoretického zázemí a tvorbu dramatické výchovy v literatuře a reflexi praktického výzkumu. Tato část je jednak ve formě rozhovorů s pedagogy dramatické výchovy, jednak dotazníkového šetření mezi současnými i bývalými žáky dramatické výchovy. Výsledkům a upozorňují na rozdíly pojetí oboru v literatuře i v praxi a reflektují dopad těchto rozdílů.

Key words:

Dramatická výchova, divadlo hrané dětmi, rolová hra dětí, osobnost učitelů dramatické výchovy, výchovně sociální výchova, pedagogický cíl, pedagogická metoda, princip psychodramatické jednoty.

Annotation:

This work concerns the role of theatre arts in the field of dramatic education. It marks the connecting points of artistic (theatrical) development and of social - psychological, personal, development. It contains analysis of theoretical background of dramatic education in literature and reflection of practical survey. The survey contains both a dialogue with pedagogues of dramatic education and a questionnaire survey among both current and former students of dramatic education. I look for and point out the differences

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury.

V Praze, dne 30. 6. 2009

Podpis:



Anotace:

Tato práce se zabývá úlohou divadelního umění v oboru dramatické výchovy. Označuje styčné body rozvoje uměleckého (divadelního) a osobnostně sociálního, psychologického. Obsahuje analýzu teoretického zázemí oboru dramatická výchova v literatuře a reflexi praktického výzkumu. Ten probíhal jednak ve formě rozhovorů s pedagogy dramatické výchovy, jednak dotazníkového šetření mezi současnými i bývalými žáky dramatické výchovy. Vyhledávám a upozorňuji na rozdíly pojetí oboru v literatuře i v praxi a reflektuji dopad těchto rozdílů.

Klíčová slova:

Dramatická výchova, divadlo hrané dětmi, rolová hra dětí, osobnost učitele dramatické výchovy, osobnostně sociální výchova, pedagogický cíl, pedagogická metoda, princip psychosomatické jednoty.

Annotation:

This work concerns the role of theatre arts in the field of dramatic education. It marks the connecting points of artistic (theatrical) development and of social – psychological, personal, development. It contains analysis of theoretical background of dramatic education in literature and reflection of practical survey. The survey contains both a dialogue with pedagogues of dramatic education and a questionnaire survey among both current and former students of dramatic education. I look for and point out the differences in concepts of this field in both the literature and the application and I reflect the consequences of these differences.

Key words:

Dramatic education, theatre performed by children, children roleplaying, the personality of a teacher of dramatic education, personal and social education, pedagogical goal, pedagogical method, principle of psychosomataical unity

Obsah

<u>Obsah</u>	1
<u>Úvod</u>	2
<u>1. Teoretické zázemí oboru</u>	6
1.1 Historie DV v literatuře	6
1. 2. Pojetí DV v literatuře	14
1. 3. Dramatická výchova - divadlo?	32
1. 4. Poznámka o dětských přehlídkách a jejich úskalích	37
<u>2. Výzkum mezi pedagogy DV</u>	44
2. 1. Rozhovory s pedagogy DV	46
2. 2. Reflexe rozhovorů s pedagogy DV	61
2. 3. Tři pohledy na výzkum mezi pedagogy	63
2. 3. 1. Cíle DV v rozhovorech s pedagogy	63
2. 3. 2. Metody DV v rozhovorech s pedagogy	66
2. 3. 3. Limity DV v rozhovorech s pedagogy	71
<u>3. Výzkum mezi žáky DV</u>	74
3. 1. Vyhodnocení výsledků dotazníků	79
3. 2. Reflexe výsledků dotazníků	86
<u>Závěr</u>	101

Úvod

Je dramatická výchova spíše výchovou člověka, nebo přípravou herců? Slouží dramatická výchova spíše divadlu, nebo slouží celému životu? Patří vůbec divadlo jako umělecký obor do dramatické výchovy? Patří do ní naopak činnosti, které s divadlem vůbec nijak nesouvisí? Může se dramatická výchova obejít zcela bez divadla? Jak? Jaké si vlastně klade dramatická výchova cíle a jak usiluje o jejich dosažení? Může být divadlo cestou? A může být cílem?

Jsou nějaké meze, kde dramatická výchova začíná a končí? Někaké podmínky, které dodržet musí, aby nepřestala být sama sebou? Má pro děti, které se budou věnovat v budoucnu rozmanitým profesím, význam zabývat se divadlem?

Domnívám se, především na základě řady drobných zkušeností, že v této otázce nejsou čeští učitelé dramatické výchovy tak zcela jednotní. Občas dochází k drobným či výraznějším konfrontacím a občas se projeví drobné či výraznější rozdíly v chápání a přístupu. Nejen mezi učiteli dramatické výchovy, otázka se týká i rodičů a žáků, týká se do jisté míry i dalších kolegů pedagogů, ředitelů škol a dalších, kteří přichází s dramatickou výchovou do kontaktu. Získala jsem v průběhu vlastní aktivní účasti v dramatickém souboru a svého studia na pedagogické fakultě dojem, že se občas projeví drobné rozdíly v porozumění konkrétním pojmům a názvům, ba že dokonce možná občas bývá nějaký podstatný jev (třeba na okamžik) přehlédnut. Domnívám se, že dopad takového drobného nedorozumění může mít často větší následky, než by člověka na první pohled napadlo.

Jsem dcerou učitelky dramatického souboru na jedné pražské Základní umělecké škole a jako jediné z jejích čtyř dětí jsem prožila své dětství právě v tomto dramaťáku. Za sedmnáct let jsem v souboru zažila řadu zkušeností, nejednou jsme se zúčastnili rozmanitých akcí, přišli jsme do kontaktu z řadou dalších souborů, pedagogů, odborníků, porotců na dětských divadelních přehlídkách, jejich pořadatelů, ale i profesionálních herců, režisérů, dramaturgů

apod. Jako dítě jsem se několikrát zúčastnila i přehlídek v sólovém projevu. V průběhu dospívání jsem mamince začala s vedením souboru hodně pomáhat, delší dobu mám na starosti veškerou muziku, která je potřeba, účastním se vedení letního soustředění souboru, kde se věnujeme v první řadě rozmanitým komunikačním, sebezobrazovacím a podobným cvičením, pomáhám s pedagogickou a s režijní prací zvláště tam, kde se pracuje s větším množstvím dětí, několikrát jsem za maminku v potřebných případech zaskakovala v běžné výuce. Práce na představeních s nejstaršími žáky jsem se ještě velmi nedávno účastnila jako aktér. Kromě toho po léta s maminkou mluvíme o všelijakých problémech, zkušenostech, nápadech, dojmech, změnách apod., poskytují jí zpětnou vazbu a naslouchám jejím zkušenostem, kterých jsem nebyla svědkem, přemýšlím o jejích závěrech a rozhodnutích, ptám se jí. V posledním roce jsem se stala mamince kolegyní, převzala jsem vedení přípravné skupiny nejmladších dětí.

Kromě dramatického souboru se mi stalo koníčkem divadlo jako takové, proto mám za sebou i řadu jiných zkušeností souvisejících s divadlem, nesouvisejících s dramatickým souborem. Za mnohé bych snad zmínila dva roky hereckých kurzů na pražské konzervatoři a dlouhodobější soukromou výuku tamtéž, protože můj dlouhodobý a blízký vztah k této škole má pro tuto práci význam.

Samozřejmě, že klíčovou zkušeností je pro mne studium na pedagogické fakultě, v rámci specializace na dramatickou výchovu, a řada zkušeností, na naše studium navázaných. Kromě setkání s několika odborníky dramatické výchovy, především účast na několika významných akcích tohoto oboru (Dětská scéna v Trutnově, celostátní dílna Dramatická výchova ve škole v Jičíně, recitační postupové přehlídky v Praze, kde jsme měli možnost být přítomni i interní diskusi poroty).

Na základě všech zmíněných zkušeností jsem nabyla dojmu, že by řadě věcí pomohlo trochu utřídit používané pojmy a zorientovat se lépe v cílech a postupech dramatické výchovy. Samozřejmě vím o tom, že existuje řada

odborných publikací pro toto téma, ale protože je obor dramatické výchovy velmi mladý, není jich jistě tolik, jako v řadě oborů jiných.

Jedním z nejvýraznějších rozcestníků rozdílných chápání dramatické výchovy se mi zdá být zastoupení divadelnosti, umění, estetického rozměru v ní, jeho důležitost, jeho konkrétní úloha, rozměr. Někdo považuje divadelní umění téměř za hranice dramatické výchovy, jindy je akcentováno naopak oddělení dramatické výchovy od divadla a je připomínáno, že dramatická výchova není divadlo, jsou pojmenovávány a zdůrazňovány rozdílné cesty výchovy a umění.

Neodvážuji se klást na tuto práci tak vysoký nárok, jako je obsáhlé utřídění a pojmenování oboru. Necítím se na to ani dost zkušená, ani dost fundovaná. Ráda bych však alespoň upozornila na některé nesrovnalosti či nedořešené problémy, připomenula další souvislosti, položila otázky a v neposlední řadě se i podělila o některé zkušenosti „z dětství“. I ty považuji za přínosné, neboť vzhledem ke svému věku jsem již měla možnost zažít jako účastník něco jako „moderní dobu“ dramatické výchovy (jak bych nazvala dění v dramatické výchově v posledních deseti, dvaceti letech) a mohu tak možná i zkušeným, sečtělým, dlouholetým odborníkům poskytnout nezkušený pohled zevnitř, z pohledu účastníka (snad nezatížený kulturně politickými podmínkami dob předešlých). Takový pohled asi není vždy zcela ohleduplný, protože nemůže dostatečně pochopit souvislosti a těžkosti dané dlouhodobým kontextem, přesto bych však řekla, že pro posun a růst může být též přínosným.

Ráda bych především hledala styčné body rozměrů a cílů obecně výchovných a uměleckých, konkrétně divadelních, protože se domnívám, že je možno sledovat oboje téměř společně a že jedno může být druhému velikou pomocí.

Také bych ráda nahlédla do skutečného dění v dramatické výchově, do šíře pojetí mezi učiteli dramatické výchovy i pocitů jejich žáků a upozornila opět na souvislosti v tomto kontextu.

Práci jsem rozdělila na tři části.

V první se zabývám teoretickým zázemím oboru v literatuře, snažím se nacházet především charakteristiky a definice dramatické výchovy, vymezení jejich cílů a to vše následně kriticky reflektovat, upozorňovat na další souvislosti či hledat, co v nalezených charakteristikách možná schází.

V další části se věnuji vyhodnocení svého výzkumu v terénu, a to v prvé řadě mezi pedagogy věnujícími se dramatické výchově na různých školských zařízeních (ZŠ, gymnázium, ZUŠ, DDM).

Ve třetí části jsem se zaměřila na výsledky výzkumu mezi žáky dramatického oboru, který probíhal formou dotazníkového šetření.

Teoretické zázemí oboru

Historie dramatické výchovy v literatuře

Jaké lze najít v literatuře stopy po vývoji dramatické výchovy? Samozřejmě, že dramatická výchova jako samostatný obor funguje, oproti řadě jiných věd, velmi krátce (jak je vidět i na naší Pedagogické fakultě, kde ještě nemá dramatická výchova vlastní katedru a teprve se usiluje o její vznik). Snad i proto původ tohoto dnešního oboru vidí různí odborníci trochu odlišně, souvisí to ale asi i s jejich rozmanitým pojetím té dnešní dramatické výchovy, případně s podrobnější problematikou pro kterou zrovna původ hledají.

Eva Machková se ve svém historickém pojednání v publikaci „Základy dramatické výchovy“ odráží od momentu, kdy se princip divadla objevuje ve výchově, ve výuce, ve škole. Bere tak především v úvahu obě části názvu oboru – Dramatická (divadlo) výchova (ve výchově). Nicméně ať již se jedná o zmíněné Terentiovy komedie ve výuce latiny, Lutherova divadla či školní divadlo Jana Ámose Komenského, všechny tyto metody mají jako cíl především rozvoj jazykových dovedností (výuka cizího jazyka), později porozumění historické látce, či upevnění mravnosti. Vesměs se tedy jedná o vyučování vědomostí, případně působení obdobné, jako při četbě mravoučné literatury. Nejde zde tedy příliš o umění, jen málo o nějaký vnitřní (osobnostně sociální) rozvoj (mravoučná výuka jde také spíše po vědění, než po skutečném vnitřním rozvoji, jinými slovy žák se spíše učí vědět co je a co není mravné, než že by třeba hledal sílu podle toho jednat). Divadelní techniky jsou zde voleny proto, aby se výuka učinila žákům lákavější, a aby prostřednictvím aktivní činnosti látce lépe porozuměli a lépe si ji pamatovali. Především ten druhý cíl nachází uplatnění i dnes (ve využití dramaticko-výchovných metod ve vyučování, ale samozřejmě, že využití je oproti středověku hlouběji prozkoumané a tedy

hlubší), tato fáze již tedy skutečně má s dnešní dramatickou výchovou něco společného. Domnívám se však, že spíše okrajově, cíl takové výuky stojí mimo dramatickou výchovu, je velmi podobný jako tam, kde se k němu směřuje jinou cestou, metody dramatické výchovy jsou pouze jednou z mnoha možností. (Jde zde vlastně o moment, kdy dramatická výchova zasahuje do jiného oboru, protože poskytuje metody velmi dobře uplatnitelné pro dosažení jím vytyčeného cíle.) Nicméně zajímavé je, že využití takových metod je dnes spíše v začátcích, není zdaleka rozšířeno mezi všemi učiteli základních škol, spíše je jednou z pokrokových metod, které se učí studenti pedagogických škol a které se odborníci zatím spíše snaží rozšířit do povědomí učitelů. Přitom jak je vidět podobný princip byl objeven již ve středověku.

Poukázala bych na to, že dokonce i ono prvotní využití dramatizace (nebo spíše dialogu) pro výuku cizího jazyka se v dnešní době velmi hojně používá. Kritéria takové výuky jsou velmi podobná, nejedná se o snahu po umělecké kvalitě ale o jazyková cvičení - žáci dnes často sehrávají v hodinách jazyků dialogy ve formě připravené improvizace či vlastního doslovně naučeného textu.

Později si Eva Machková všímá nástupu divadelních činností s dětmi jako mimovyučovacího předmětu (snad jakýsi prvopočátek dnešní volnočasové aktivity). Tato forma se objevuje prý kolem poloviny 19. stol., zatím především pro rozvoj používání českého jazyka, také však pro podporu náboženských názorů a mravní výchovy (tedy cíle velmi podobné jako u středověkého divadla ve škole), navíc se nově objevuje cíl charitativní (výtěžek z představení se používá k charitativním účelům). Prvně se zde však také počítá i s dětským divákem (zatím však nikdo nezkoumá jeho potřeby, působení se opět směřuje k mravnímu růstu).

K uměleckého hledisku v divadle hraném dětmi se pozornost obrací poprvé na přelomu 19. a 20. století, zatím však spíše směrem k vnější efektivosti („početný kompars, taneční vložky, bohaté kostýmy“ apod.).

Záhy se ovšem již objevuje několik velmi cenných myšlenek, které jsou vlastně živé dodnes. Je to např. požadavek přirozenosti dětského projevu, na který poukázal publicista Karel Schenipflug, nebo snaha pedagoga Otakara Svobody po zrovnoprávnění Dramatické výchovy s jinými uměleckými výchovami (VV, HV), které mají být určeny všem dětem, nikoliv pouze budoucím výtvarníkům, hudebníkům, hercům.

Po těchto prvních vlašťovkách již následuje souvislý rozvoj. V období první republiky se již objevují snahy o nový přístup k dramatickým a recitačním aktivitám dětí, zaměřený více na proces vznikání než na samotný výsledek práce, na aktéry se kterými se pracuje, více než na diváky. Pokusníků, kteří takto s dětmi pracovali bylo více, zmínila bych zde Rudolfa Nekolu, který prý již nepracoval s pevnými dramatickými texty, ale na základě četby s dětmi hledal v literatuře dramatické momenty a nechal děti přemýšlet o tom, jak by se v dané situaci zachovaly ony. Nechal je vytvářet si zkušenosti na jejichž základě se až v samém závěru přípravy představení zapisoval text. Tento přístup k tvorbě představení nachází hojně uplatnění i dnes. (Já osobně se však domnívám, že to zdaleka není jediná cesta k přirozenému a uvědomělému dětskému projevu a tedy dobře připravenému představení.)

Z dalších průkopníků téže doby považuji za nezbytné zmínit ještě Miloslava Dismana, který ve své práci vytrval nejdéle. V téže době se také v souvislosti s reformními hnutími prosazujícími takzvanou „činnou školu“ vrací metoda dramatizace do vyučování.

Po 2. světové válce ovlivňuje vývoj dramatické výchovy jednak jisté materiální zlepšení podmínek (vznik domů pionýrů a mládeže), na druhou stranu je však ideologicky zatížena přílivem pedagogů méně odborných pedagogicky a umělecky a více „uvědomělých“ politicky. Objevuje se tak nezřídka jakási obnova oněch laciných povrchně efektních pohádek jako na počátku století. Od 60. a hlavně 70. let však již sílí „nový přístup“, usilující opět o přirozenost dětského projevu, tvorbu scénáře ve spolupráci s dětmi, využívající improvizací, místy i přejímání přiměřených postupů současného divadla. Těžiště se opět přesouvá z výsledku na proces.

V této publikaci zde historické pojednání končí, protože se jedná o práci z roku 1980. Oproti tomu v příručce „Metody dramatické výchovy“ z r. 1992 si již Eva Machková mohla povšimnout vzniku Hnutí tvořivé dramatiky v USA v r. 1924, za kterým stojí Winifred Wardová. Navázala tak na reformní tendence vycházející z pedagogiky Johna Deweye.

V závěru stručné kapitoly (jinak je tato publikace laděná spíš prakticky, takže širší historický vhled zde nenajdeme) si všímá rozdílu výchovy dramatické a jiných uměleckých, což se může stát zajímavým argumentem pro tuto práci: *„Základem dramatu a dramatičnosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polarity individuálního a sociálního, experimentace a získávání zkušenosti v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení v druhých. Proto dramatická výchova není souřadná s výchovou hudební či výtvarnou, proto také oblast estetické výchovy (a to i v nejširším pojetí) přesahuje podstatnou měrou, přestože využívá jak uměleckou výchovu, tak mimoumělecké estetické a přestože estetické city rozvíjí. Proto také není jenom výchovou k tvořivosti, ač na její rozvoj významně působí, využívá ji a uplatňuje v nejrůznějších směrech. Proto také tvořivá dramatika může být jak předmětem, tak metodou, tak principem.“¹* Tato myšlenka je pro tuto práci velmi důležitá, poukazuje na širší uplatnění Dramatické výchovy, resp. jejích metod, principů aj. Já bych dnes pouze poukázala na důležitost rozlišení **kdy, jak a čím** používáme dramatickou výchovu jako předmět a **kdy, jak a čím** jako metodu či princip. Domnívám se, že směšování těchto charakteristik působí nejen zmatek a nedorozumění, ale především, že se v něm skrývá nebezpečí ztráty cílevědomého působení pedagogického procesu a rozmělnění našich snah do neurčitého tápání.

¹ Machková, Eva. Metody dramatické výchovy, Artama, Praha – Ústí nad Orlicí, 1992, s. 14

Následující vývoj však Eva Machková zachytila již v publikaci, která na Základy dramatické výchovy svým způsobem navazuje (témata, která nezaznamenala významných změn zde Machková ponechala téměř beze změn), totiž „Úvod do studia Dramatické výchovy“. Najdeme zde zmínku o řadě významných osobností, které se v oboru objevili v 60. letech, jedná se prý především o vystudované herečky, které uměleckou dráhu opustily a začaly se věnovat práci s dětmi (Šárka Štembergová-Kratochvílová, Jana Vobrubová, Olga Velková, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Hana Budínská, Jiří Oudes, Jindra Delongová, Jaromír a Květa Sypalovi, Josef Mlejnek.)

Pro dětské divadlo je v tomto období též významný vznik Dětských divadelních a recitačních přehlídek, ze kterých se postupně vyklubala až dnešní Dětská scéna. Již od roku 1974 byly tyto přehlídky (tehdy Kaplické divadelní léto) koncipovány jako propojení dětských představení („...i v jejich hodnocení se kladl důraz na metodiku práce s dětmi“²) s praktickými semináři – dílnami pro vedoucí a učitele.

Domnívám se, že podobná koncepce organizace přehlídek přetrvává dodnes. Cítím v té souvislosti potřebu uvést několik vlastních postřehů a upozornit jednak na řadu přínosů, ale i na několik nebezpečí, která z koncepce vyplývají. Vráťím se k tomu ve zvláštní kapitole.

Dalším důležitým mezníkem je uspořádání prvního dvouletého kurzu dramatické výchovy, který uspořádal Ústav pro kulturně výchovnou činnost koncem 70. let a který prý absolvovalo asi 20 učitelů. Na něj pak později navázaly tzv. „lidové konzervatoře“ až do počátku let 90. Tendenci vzdělávání učitelů dramatické výchovy v tomto období přispělo též zařazení „ukázek metodiky práce“ do programu přehlídek dětských souborů.

„Léta osmdesátá zaznamenala dovršování a prohlubování metodiky dramatické výchovy. Značně se rozšířil okruh lidí, kteří do práce vnášeli další osobité varianty, okruh zaujatých i poučených. (...)

² Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 25

Během 70. a 80. let se radikálně proměnilo dětské divadlo. (...) Pro značnou část vedoucích LŠU přestalo být veřejné produkování inscenací hlavním účelem a cílem dramatických aktivit s dětmi (...) Radikálně se proměnila dramaturgie. (...) Přejímání textů napsaných pro jiné soubory nebo pro profesionální divadlo se stalo postupem řídkým, převládlo dětské autorské divadlo (...) To znamená, že dramatický text vznikl pro určitý soubor spoluprací vedoucího s dětmi a na jeho vzniku se podílely často i improvizace. (...) Obohatila se i žánrová škála. (...) Tento dramaturgický posun šel ruku v ruce se změnami v jevištním projevu dětí a v inscenátorské práci. Vymizely pokusy o iluzívnost a o psychologicky věrohodné herectví, místo toho nastoupil projev znakový, založený na odstupu interpreta od postavy, jednoduchá a akční scénografie a hudební stylizace.³ Zde bych se opět ráda pozastavila. Popisuje se zde velmi zajímavý a prudký vývoj, který výstižně uvozuje Machková jako „rozšíření okruhu lidí, kteří do práce vnášeli další osobité varianty“. A na to bych ráda upozornila. Všechno to zmíněné jsou další osobité, a jistě cenné a inspirativní varianty. Nicméně z této citované pasáže je posléze též znát, že některé jiné pokusy prý vymizely. A v tom vidím jistou slabinu. Protože se domnívám, že i onen „téměř vymizelý“ přístup, může také skýtat zas jiné, též cenné a osobité, varianty. Samozřejmě pouze v případě, že se s ním pracuje promyšleně, citlivě a poučeně, což ovšem platí u každého přístupu, chceme-li aby správně fungoval.

Zatím asi poslední období vývoje české dramatické výchovy je období po revoluci. V devadesátých letech došlo k řadě významných událostí. Je to např. ustanovení Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, zahájení distančního magisterského studia výchovné dramaturgie na pražské DAMU, též postgraduální tříletý kurz na Filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a otevření denního studia na divadelní fakultě brněnské JAMU. Později bylo denní studium otevřeno i na DAMU. Dramatická výchova se rozšiřuje v téže době i ve výuce na středních pedagogických školách, částečně i na gymnáziích, v MŠ a především ZŠ (přímo jako předmět byla totiž včleněna do učebního plánu

³ Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 26 -27

Obecné školy). Důležitou proměnou je i počátek konání dílen vedených anglickými lektory a mnohem významnější příliv světové odborné literatury.

Zajímavou poznámku však v závěru kapitoly uvedla Eva Machková: „Kvantitativní nárůst pedagogů oboru vedl nejen k rozšiřování, ale i k rozměňování dramatické výchovy.“ A to je právě jedno z hlavních nebezpečí, která mne motivovala k této práci.

Josef Valenta zařadil do své publikace „Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik“ také jistý „vhled do minulosti“, oproti Machkové se však na problematiku dívá z trochu jiného úhlu (což je v tomto případě dáno asi především tématem publikace). Nezačíná totiž „divadlem ve škole“, ale naopak až obdobím, kdy se výrazněji objevuje tendence rozšířit výchovu a vyučování z pouhého kognitivního rozvoje na výchovu celistvé osobnosti. Tedy si všímá té části dramatické výchovy, která je společná i pro onen sociálně psychologický výcvik a rozdíl vidí pouze v metodě („*DV a SPV si však k tomu zvolily rozmanité prostředky*“⁴). Proto se v jeho pojednání neobjevuje nic ze středověkých školních divadel, ale začíná až v období reformní pedagogiky především v USA na přelomu 19. a 20. stol.

Zajímavé je, že ale hned vzápětí zmiňuje naopak využití konkrétně umění ve výchově. (Nejprve hlavně VV, ale ve 20. letech se prý již formuje tendence využít divadlo, které kromě rozvoje osobnosti nabízí ještě „pragmaticky klíčovou“ zkušenost divadelní fikce). Pak již si v této době všímá obdobných tendencí jako Eva Machková. Liší se pouze tím, že již zmiňuje i další důležité osobnosti světové (Caldwell Cook – „The play way“, Sladem, aj.)

⁴ Valenta, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů), ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 11

Poslední významné posuny v oboru jsou zaznamenány v publikaci „Proměny primárního vzdělávání v ČR“⁵, kde již nacházíme zmínku o ověřování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kde je dramatická výchova zařazena jako obligatorní obor v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Také zde je znát jisté napětí mezi uměleckým zaměřením oboru a soustředěním se na využití pro obecně lidský, osobnostně sociální dopad. Toto napětí je zde dáno zvláště moderním pojetím výchovných cílů celého vzdělávacího programu, který již se pokouší v celé své šíři onen osobnostní rozvoj dítěte vzít na vědomí, usiluje o začlenění takového rozměru do vzdělávání celého a staví jej na mnohem významnější místo, než tomu bylo dříve. Tak oboru dramatická výchova zároveň do určité míry bere specifikaci sebe sama jako oboru zaměřeného především na osobnostně sociální rozvoj, zároveň jí však i tento rozměr ukládá, ukládá-li jej vzdělávání celému. Dramatická výchova tak ale zároveň dostává možnost mnohem více si uvědomovat také rozměr umělecký a hledat pro dosažení cílů osobnostně sociálního rozvoje cesty specifické, vycházející právě z umění, z divadla, dramatu, příp. z herecké a inscenační činnosti, nikoliv jakékoliv.

⁵ Spílková, Vladimíra a kol.; „Proměny primárního vzdělávání v ČR“, Portál, Praha, 2005; kap. 11. – Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy (Marušák, Radek), s. 245

Pojetí dramatické výchovy v literatuře

Pokusila jsem se hledat v literatuře o dramatické výchově různé pohledy na tuto disciplínu. Jak bývá charakterizována, jak klasifikována, jak bývají pojmenovávány její cíle...? Hledám tak jisté teoretické zázemí k uchopení oboru a jeho šíře i hranic. Nalezené charakteristiky se potom snažím kriticky reflektovat, hledat jejich podrobnější významy, úskalí užitých formulací, možnosti jejich chápání. Snažím se hledat i další možnosti jejich využití, příp. navrhopvat jistá upřesnění, posun apod.

Protože se v této práci věnuji především vztahu dramatické výchovy a divadla, soustředím se především na zastoupení takto orientovaných složek, hledám jakým způsobem se k nim který odborník vyjadřuje, jakou důležitost přikládá takto orientovaným cílům a jestli se podrobněji vyjadřuje k jejich naplnění, případně souvislosti cílů divadelních a těch druhých (osobnostně sociálních). Snažím se nacházet styčné body výchovné dramatiky a divadla, výhody překračování z jedné roviny do druhé. Zvláště upozorňuji na takové momenty, které cítím jako více upozaděné, méně připomínané a akcentované, přitom přínosné a důležité.

Základem mého hledání se stali především dva významní odborníci české dramatické výchovy a autoři řady tematických publikací, a to Josef Valenta a Eva Machková. V několika jednotlivých poznámkách a ukázkách i jiní.

Pohledy na vymezení dramatické výchovy se liší nejen u různých autorů, ale především v čase. Dramatická výchova je velmi mladým oborem a tedy stále zaznamenává výrazné posuny v chápání, ale také v potřebě to či ono v dané situaci akcentovat, připomínat, nebo se naopak něčemu bránit. Reaguje pochopitelně jak na obecné kulturně společenské dění, ale též na situaci v obecné pedagogice, je ovlivněna i praktickými tlaky a postoji ostatních pedagogů. I v literatuře se tyto výrazné proměny odráží, a to často v nepřiliš dlouhém časovém odstupu. Nejvíce je to patrné u Josefa Valenty, jehož

charakteristika v publikaci z roku 1999 stojí na zcela jiném základě, než vymezení dramatické výchovy v 3. vydání jiné publikace, přepracované až v roce 2006. Sám Josef Valenta tento posun v pozdější publikaci pojmenovává a vysvětluje.

Pokusím reflektovat ukázky jednotlivě, s ohledem na to, co si z nich čtenář vezme když bude právě tuto studovat. Seřadila jsem je přibližně tak, jak vznikaly, čímž postupuji podobně jako se pojetí v posledních letech vyvíjelo. Ráda bych se tak dopracovala až k fázi, která je zatím asi nejaktuálnější a domnívám se, že ještě není plně a do hloubky rozšířena a naplňována v praxi.

Josef Valenta v „Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik“ formuluje jakousi definici dramatické výchovy, resp. uvádí, že definic existuje celá řada a vybírá z nich takové, které jsou jeho pojetí nejbližší:

„Tvořivé drama je improvizovaná, předvádění neurčená a na vnitřní proces orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (resp. učitelem – pozn. J.V.) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně drama vztahováno k dětem a mládeži, je vhodné pro všechny věkové kategorie.

Tvořivé drama je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů, pocitů, prostřednictvím dramatického jednání. V tvořivém dramatu skupina improvizuje akci nebo dialog vztažený k obsahu, který je zkoumán, užívajíc elementů dramatu, aby zkušenost získala formu a tím i význam (nejen jako význam obecně znakový, ale též osobní pro každého hráče, tedy smysl – pozn. J.V.).

První záměr tvořivého dramatu je podpora osobního rozvoje a usnadnění učení účastníků – to má přednost před tréninkem herců pro jeviště. Tvořivého dramatu může být užito k vyučování umění dramatu nebo k motivaci a rozšíření učení v jiných oblastech kurikula. Účast v tvořivém dramatu nese potenciál rozvoje řečových a komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a

tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění. Staví na lidské schopnosti hrát jak vnímáme svět, abychom jej pochopili. Vyžaduje logiku i intuici (logické i intuitivní myšlení), zosobňuje vědomosti a přináší estetické potěšení.“⁶

Josef Valenta zde sice uvozuje definici jako definici dramatické výchovy, v samotné definici se však již objevuje pouze termín „Tvořivé drama“. Z toho, že jej však používá takto návazně a bez nějakého komentáře, usuzuji, že bere pojem Tvořivé drama jako souběžný s pojmem dramatická výchova. (Nejsem si však jistá, zda by s ním v tomto ohledu souhlasili ostatní odborníci.) Nicméně s takovouto definicí dramatické výchovy bych si dovolila polemizovat. (Resp. se směřováním takto vymezeného pojmu „Tvořivé drama“ s pojmem dramatická výchova.) Nesouhlasím plně ani s Valentovým komentářem této definice (který však sám o sobě k mé představě o dramatické výchově patří). To, co z oné definice cítím a jak jí rozumím, budu tedy nyní nazývat Tvořivým dramatem, to jak vnímám dramatickou výchovu já, budu nazývat dramatickou výchovou.

Definice sama stanovuje jako prioritu podporu osobního rozvoje a usnadnění učení účastníků, oproti tréninku hereckému (ke kterému se však později ani předtím již nijak více nevyjadřuje). V další větě se mluví o „vyučování dramatu“ a o „motivaci a rozšíření učení v jiných oblastech kurikula“. Konkrétně jsou zde vyjmenovány osobnostně sociální dovednosti („řečové a komunikační schopnosti, dovednost řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů“) a „pochopení divadelního umění“. Slovní spojení „vyučování dramatu“, stejně jako „pochopení divadelního umění“ nejsou příliš konkrétní a sdělná (jedná se o rozvoj diváctví, či schopnost rozlišování kvalit jednotlivých divadelních profesí, či porozumění technologii vzniku divadelních představení...?). Nenaznačuje to ale žádný rozvoj aktivní umělecké produkce, který však Josef Valenta ve svém komentáři už zmiňuje. Pouze jako odrazové místo je zde zmíněn onen herecký

⁶ Valenta, Josef.; *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*, ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 18

trénink, pouze je odsunut jako druhořadý, ale nijak hlouběji zde není podchycen. Působí to na mne tedy spíš tak, že nemá stát „až na druhém místě“ ale má se brát jako zcela nepodstatný. (Resp. pokud byl přece jen myšlen jako důležitá, hned na druhé místo zařazená, součást procesu, není tu nijak označeno JAK, CO přesně apod.)

To, co je popisováno v prvních dvou odstavcích dle mého názoru skutečně poukazuje na proces směřující spíš k rozvoji osobnostně sociálních dovedností (tak, jak jsou v posledním odstavci vyjmenovány), který divadelních technik pouze využívá jako výhodného nástroje, aniž by si kladl nároky na rozvoj účastníků právě v jejich užívání.

I sama jsem se v praxi (především na fakultě) s podobnými technikami (mj.) mnohokrát setkala. Z vlastního pohledu účastníka takový proces vidím jako velmi cenný z hlediska osobnostně sociálního rozvoje, využívající technik, které znám jako techniky divadelní (např. vstupování do rolí, divadelní improvizace, technika živých obrazů, pantomima aj.), ve kterém však nejsou kladeny žádné nároky na dosavadní zkušenosti účastníků a s kvalitou užívání divadelních technik a jejím rozvojem se zde nijak nepracuje. Těžiště zůstává stále ve zvoleném tématu, účastníci jsou odkázáni na takové používání divadelních technik, jakého jsou momentálně schopni a na to, co se dosud o nich dozvěděli (proto se třeba právě zde na fakultě často projeví jejich velmi široká škála - zatímco někteří již mají řadu zkušeností v oboru, jiní musejí pracovat pouze s mylnými neodbornými dojmy a podle nich technik užívají, také rozdíly v talentových předpokladech se projevují). Tato skutečnost je sice zároveň (z hlediska uměleckého) velikou výhodou, to, že celý systém je odlehčen právě o ten umělecký důraz paradoxně kvalitě užití divadelních technik slouží, protože méně zkušení účastníci nejsou pod tlakem svých chybně směřovaných snah a s vědomím priority vnitřního rozvoje přistupují k práci velmi přemýšlivě, což dohromady dobře předznamenává přirozený, na vnitřním prožívání založený, projev. Ale proto, že se pak již s uměleckou stránkou nijak nepracuje, umělecký projev není reflektován a rozvíjen dalšími způsoby, i tato výhoda zůstává z uměleckého hlediska vlastně nevyužita.

Rozumím-li tedy definici správně a dávám-li si jí správně do souvislosti s praktickými zážitky, zařadila bych takto vymezené „Tvořivé drama“ někam na pomezí dramatické výchovy a Sociálně psychologického výcviku, jako proces sledující takřka výhradně cíle toho druhého, využívající (i dle Josefa Valenty mj.) některé metody toho prvního.

Josef Valenta sám se však uměleckého rozvoje V dramatické výchově nevzdává, ani jej neodsouvá na zcela vedlejší kolej. V dalších kapitolách se i jemu věnuje, v určité konkrétní souvislosti mu dokonce přikládá minimálně stejnou důležitost, jako onomu osobnostně sociálnímu výcviku. Domnívám se však, že takto rozdílné systémy je třeba od sebe zřetelně oddělit, rozeznávat, kdy se věnujeme tomu a kdy onomu. Není podle mne vždy postačující, věnovat se činností, kde divadelní techniky používáme a spoléhat na to, že kvalitu jejich dovedností zároveň rozvíjíme, prohlubujeme, zkrátka že se v tu chvíli věnujeme uměleckému rozvoji.

Tak jako jinde i v rozvoji hereckého projevu je dle mého názoru především přínosná přítomnost **reflexe, sebereflexe, „zkoušení znovu a jinak“**, apod. Pouhé užívání divadelních technik podle mne ve většině případů nestačí. Dovedu si takový dopad představit při využití zmíněného systému u herecky pokročilejších účastníků. Tam kromě dopadu osobnostně sociálního (který funguje i u účastníků divadelně nezkušených) spíše může do jisté míry fungovat i prostředí, kde si účastníci své kvalitní herecké návyky skutečně prohloubí, případně (jsou-li již v hereckém projevu a jeho reflexi opravdu vyspělí) tak je může i dále herecky inspirovat a rozvíjet, už proto, že to nejlépe dokáže právě život sám, a tento způsob práce se skutečným životním zážitkům velmi blíží, simuluje je, pracuje s nimi, směřuje k nim, resp. od nich. Je to však většinou podmíněno předešlou bohatou základnou hereckých zkušeností jiného charakteru, nedá se to použít plošně u jakýchkoli účastníků (pro umělecký rozvoj).

Nechci rozhodně tvrdit, že se nemůžeme věnovat rozvoji obou zmíněných složek nikdy současně, ale výše popsany systém dle mého názoru umělecké dovednosti příliš nerozvíjí. Do dramatické výchovy rozhodně patří (i

tam, kde se rozhodneme sledovat velmi divadelní cíle), ale omezit dramatickou výchovu pouze na takovýto charakter práce by již znamenalo natolik výrazné omezení hereckého rozvoje, že by jej nebylo možno označit ani za druhořadý cíl.

Josef Valenta však v této publikaci zdaleka nekončí citací zmíněné definice a jejím komentářem. V další kapitole se noří hlouběji do klasifikace dramatické výchovy, a to konkrétně na vztahu „divadlo – výchova“, což je vztah, který mne v této práci bude velmi zajímat.

Dělí jej na tři „systémy“: „A) Školní drama(tickou výchovu), B) Divadlo hrané dětmi, C) Divadlo ve výchově

Ad A) K tomuto názvu patří prakticky vše, co bylo řečeno výše – jde o dramatickou výchovu (v užším slova smyslu) nesměřující k představení, nýbrž o sociálně umělecké učení ve třídě. Vrátime se k němu ještě za okamžik – jak víme, právě školní DV je předmětem této studie.

Ad B) Divadlo hrané dětmi může být pod křídla pojmu dramatická výchova zahrnuto tehdy, budeme-li pojem DV chápat superširoce (viz výše širší pojetí systému) jako výchovu s jakýmkoliv použitím divadelně-dramatického umění, při níž je dítě aktivní. Trvám však na tom, že dramatická výchova je dramatická výchova a divadlo je divadlo. Nicméně cesta k divadlu hranému dětmi ve své optimální podobě vede přes dramatické hry analogické či stejné jako sub A.

Ad C) Systém TIE (theatre in education) – divadlo ve výchově pak spočívá v tom, že dospělí herci/učitelé připraví divadelní představení zpravidla specificky postavené se zřetelem k výchovným a vzdělávacím možnostem obsahu i formy hry. Po odehrání představení nebo v jeho průběhu v okamžicích zastavené hry pak nechávají děti vstupovat do rozhodování o tom, co bude dál, do hledání variant situací atd., (...) Toto uplatnění je velmi hraniční systém,

v jehož rámci se ovšem metody systému A uplatňují, avšak v závislosti na systému jiném, totiž systému divadelního představení hraného dospělými.“⁷

System C bych si dovolila pro tuto chvíli odložit stranou, z důvodů, které sám Josef Valenta zmiňuje.

K systému A se i nadále vyjadřuje, dále jej dělí na další „subsystémy“ (DRAMATA – větší hrové celky, JEDNOTLIVÉ DRAMATICKÉ HRY – samostatné rozehrávky, improvizace aj. které nejsou vyvíjejícím se sledem kroků), nezávisle na tomto dělení je ještě dělí podle důrazu na „učení sociální“ a „učení umělecké“. Učení umělecké potom Josef Valenta charakterizuje skutečně jako částečné odhlédnutí od samotného obsahu hry a soustředění se též na jeho formu. A ještě třetí rozdělení téhož subsystému nabízí, a to „a) DV jako samostatný předmět (samostatné zaměstnání směřující k oběma pólům výše uvedené osy, s tím, že specifický, neopomenutelný, ale někdy i důležitější by měl být dle mého názoru onen pól umělecký; b) metody DV mohou být ve škole užity jako metody vyučování v různých předmětech nebo v integrované výuce např. na 1. stupni (hraní rolí zpravidla bez nároku na vyšší umělecký akcent) – pak se metody DV podřizují požadavkům učiva onoho předmětu (čeština, dějepis, občanská výchova, přírodopis).“⁸

Je pozoruhodné uvědomit si, že všechna tato dělení se týkají stále tzv. subsystému A). Toto poslední rozdělení na dramatickou výchovu jako samostatný předmět a využití DV metod v jiných předmětech je mně osobně nejsrozumitelnější a nejbližší, nevejde se mi však do něj už všechno to, co se píše výše. Josef Valenta v tomto posledním rozdělení sám říká, že v prvním případě (DV jako samostatný předmět) považuje za velmi důležitý onen pól umělecký, ale celé to patří do subsystému, který prý směřuje k „sociálně uměleckému učení ve třídě“. Zjišťuji, že vlastně přesně nevím co si pod oním „sociálně uměleckým učení“ mám představit. V charakteristice učení

⁷ Valenta, Josef.; Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů), ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 20

⁸ Valenta, Josef.; Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů), ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 21

uměleckého se Josef Valenta dostává až k přípravě herců. Z toho usuzuji, že jím stanovený subsystém A) má velmi široké spektrum možností (připomenula bych zde citaci Evy Machkové, kterou jsem uvedla v kapitole Historie dramatické výchovy a která také napovídá široké spektrum využití dramatické výchovy).

Pakliže přijmeme subsystém A jako něco tak širokého, že se do něho vejde jak práce s akcentem na učení sociální, tak práce s tak výrazným akcentem na učení umělecké, jako je příprava herců, pak se mi ovšem nezdá zcela odpovídající oddělit takto zásadně od ní „Divadlo hrané dětmi“, tedy Josefem Valentou označený subsystém B). Pro hlubší učení umělecké (zvláště na úrovni přípravy herců) se může stát divadlo hrané dětmi velmi důležitou a nenahraditelnou složkou práce. Umělecký rozvoj může mít řadu stupňů, ale minimálně ty, které míří k profesní specializaci (příprava herců) již s divadlem a se skutečným představením pracovat samozřejmě musejí.

V literatuře a v historii se často objevuje rozpor, zda se při přípravě představení orientovat spíše na diváky, či na samotné aktéry, a zároveň zda akcentovat spíše produkt – představení, či proces jeho vznikání. Jako pokrokové se chápou ty snahy, které objevily již sílu pedagogického působení v procesu vznikání a nesoustředí se tak úzkostně a výhradně na výsledek, na diváky. Myslím si ale, že se tento přístup dá protáhnout dál, že i produkt představení se může stát velmi důležitým prostředkem působení právě na aktéry. Jinými slovy, že vlastně není třeba odhlížet od kvality produktu, a můžeme i tak a právě tak dobře pracovat s aktéry pro jejich vlastní rozvoj. Ba dokonce, že často jde ruku v ruce povrchní práce s dětmi a nekvalitní divadlo, a na druhé straně hluboká a soustředěná práce orientovaná především na vnitřní život aktérů s divadlem sdělným, hlubokým, zkrátka kvalitním. A nakonec i že takto hluboký rozvoj aktérů a zároveň svědomitá, soustředěná a pečlivá příprava představení působí silně nejen na aktéry, ale i potom na diváky. *(„Přestože v řešení těchto otázek v metodice a praxi dramatické výchovy existují dílčí difference, různé směry dramatu ve světě se shodují, že v práci s dětmi a mládeží je centrem pozornosti proces, který má cílovou hodnotu, a že*

také bez něho nelze dosáhnout kvalitního produktu.“⁹ Ale také: „Jinak řečeno, když se respektují divadelní zákonitosti (pokud nám skutečně jde o divadlo!), výchovná složka tím může získat.“¹⁰)

Vrátím-li se obecně k pojetí dramatické výchovy, nesouhlasila bych plně s Valentovým hodnocením, že Divadlo hrané dětmi může být pod křídla pojmu dramatická výchova zahrnuto jen budeme-li pojem DV chápat superširoce. Pouze se nesmí stát hlavním a nejvyšším cílem, ale mělo by zůstat jen jako jeden z prostředků, který je vhodný zařadit pouze v některých typech zařízení, v některých specifických skupinách a vhodných souvislostech, zatímco jinde je vhodnější věnovat se uměleckému rozvoji na jiné úrovni a tedy i s jinými dílčími kroky a jinými metodami (např. tak, jak jsem to objevila v rámci výzkumu na Základní Škole v Kunraticích). Jakmile by se nám totiž stalo divadlo hrané dětmi nejvyšším cílem, kterému vše podřizujeme, opustili bychom zcela meze výchovy a vzdělávání a věnovali bychom se pouze specifické umělecké produkci, využívající netradičního materiálu (dětí). V dramatické výchově se však děti nesmějí stát materiálem.

Co je to dramatická výchova formuluje i Eva Machková, např. v publikaci „Úvod do studia dramatické výchovy“ (pracovala jsem s přepracovaným vydáním z r. 2007):

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkci

⁹ Machková, Eva.; Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 60

¹⁰ Valenta, Josef.; Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, ISV nakladatelství, 1995, s. 22

(představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.

Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.¹¹

I Eva Machková tedy popisuje dramatickou výchovu jako proces, který staví na první místo sociální poznání a další vnitřní rozvoj. Souvislost s divadelním uměním vidí především ve volbě prostředků, metod. Zajímavý je způsob, jakým svou charakteristiku dramatické výchovy vystavěla, nezačíná totiž vytyčením toho **CO** se snažit dětem předat, ale začíná pojmenováním toho **JAK**, resp. čím („*DV je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů...*“). V celé charakteristice pak právě tato složka převládá, stejně jako ve Valentově definici Tvořivého dramatu, ani zde nenajdeme příliš zřetelné vyjádření CO učit. Nabízí se vysvětlení, že pro Evu Machkovou je dramatická výchova především metodou. Byť samozřejmě nejen, i Eva Machková zde označuje cíl, ale zdá se mi že jej v této obecné formulaci zmiňuje trochu nekonkrétně. Podobně jako v Josefem Valentou uvedené definici Tvořivého dramatu, i zde nalezneme zmínku o „estetickovýchovném a uměleckovýchovném cíli“ pouze ve formě odrazového můstku. Opět je zde spíše odsunut na druhou kolej, aniž je blíže specifikován a aniž by byla ta druhá kolej nějak zdůrazněna a označena za též podstatnou. Tentokrát se mi však i onen prvotní cíl zdá obtížně uchopován, ze stručné formulace „pedagogické cíle“, či „sociální poznání“ se mi nezdá jednoznačně srozumitelné jaké přesně cíle si dramatická výchova podle Evy Machkové klade. K podrobnějšímu a konkrétnějšímu stanovení cílů, resp. „hodnot“ dramatické výchovy se Eva Machková dostává později, v rámci speciální kapitoly, i já jej zde později zmíním.

¹¹ Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 32

V obou citovaných „definicích“ však stále něco postrádám (hledám-li definici dramatické výchovy, v celé její šíři). Eva Machková se sice vypořádává v dalších odstavcích zřetelně s tím, proč se dramatická výchova v tomto pojetí jmenuje „dramatická“ a jak je to naplňováno. Vychází však z etymologického základu a opět zde označuje hlavní souvislost v základně principů a postupů, nikoliv ve volbě cílů. Nerozumím příliš tomu, k čemu by v takto postavené výchově sloužilo představení. (Eva Machková jej zmiňuje jako možnost vyústění.) Domnívám se, že v procesu, který sleduje sociální poznávání aktérů je divadelní představení věcí velmi nepodstatnou a druhořadou, nemůže tedy stát v pozici „vyústění“. Spíš velmi těžko hledám vůbec jakýkoliv důvod do takového procesu představení zařazovat.

Zmíněná pojetí, jakožto pojetí dramatické výchovy (ne pouze její části nebo nějakého specifického využití či hraniční disciplíny), mi berou jistou nenahraditelnou součást vzdělávání. Přece existuje divadlo, jako velmi výrazná, důležitá a krásná součást kultury, umění. Je přece dobré, aby děti měly možnost toto umění poznávat, učit se mu rozumět a v neposlední řadě také mít možnost rozvíjet se v dovednostech samotné divadelní produkce, a tak aby rostly generace budoucích herců, režisérů, dramaturgů, ale i divadelních vědců, amatérských divadelníků, učitelů divadelního umění, a nakonec snad především aktivních a vnímavých diváků. I ve všech jiných oblastech umění takové možnosti jsou, proč právě divadlu by tato možnost měla být upřena, proč právě divadlo by mělo být takto znevýhodněno? Takové naplnění však v předmětu podloženém zmíněnými definicemi nenacházím a měla bych potřebu se ptát: Není-li prostorem pro uplatnění takovýchto cílů dramatická výchova, jaký obor jejich uplatnění poskytuje?

Odsunutí divadla z dramatické výchovy na druhou kolej vidím i ve zkoumání historie, kterým jsem se zabývala v jiné kapitole. Nikoho totiž z hlediska dramatické výchovy (!) nenapadne (resp. v žádné publikaci o dramatické výchově takové pojetí historie dramatické výchovy nenacházím), že divadlo je velmi staré umění, a že vždycky musel existovat nějaký způsob jak se z člověka herec stával, jak se hereckému řemeslu odpovídající doby učil. I zde

by se daly hledat prvopočátky dramatické výchovy, pokud bychom jí považovali za obor zabývající se přípravou herectví. (A nebude-li existovat obor zabývající se přípravou hereckou, co se stane? Nezanikne buď divadlo úplně, nebo nestane se z něj nekvalitní druhořadé „umění“? Souvisí to samozřejmě i s množstvím povrchních, nepoučených diváků.)

Josef Valenta ani Eva Machková ale ani takové cíle v dramatické výchově zdaleka nevyklučují. I z dalších pasáží jejich studií je patrné, že s divadelními cíli též každý svým způsobem počítají, Josef Valenta již i v této publikaci z roku 1999 dokonce velmi výrazně. Proto přemýšlím, není-li tedy pouze potřeba konkrétněji si upřesnit kdy, jak a proč akcentovat cíle zmiňované (resp. naznačované) v jejich definicích a kdy, jak a proč akcentovat právě tyto, které připomínám já a které i oni posléze ve svých publikacích zřetelně zmiňují. Dostávají se k nim však zatím jakoby oklikou a ve svých základních charakteristikách a definicích je takto odsouvají. Není-li tedy především potřeba stanovit výstižněji kde začíná a kde končí to, co i oni nazývají dramatickou výchovou, a v obecném definování tohoto oboru na jeho šíři myslet? Nesoustředit se pouze na tu část, která je sice na první pohled pro náš život jistě významnější a cennější, ale nijak nevyklučuje jiné důležité specifikum oboru?

Eva Machková věnovala konkrétnější charakteristice „hodnot“ zvláštní kapitulu. Vyjmenovává zde pak především ony „hodnoty“, které nazývám spíše osobnostními (**sociální rozvoj, rozvoj komunikativních dovedností, obrazotvornosti a tvořivosti, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznání, sebekontrola, pozitivní sebepojetí**), a které se od těch které zmiňuje Josef Valenta příliš neliší (byť mi přijde tento výčet o něco srozumitelnější a bohatší), zároveň zde však doplňuje již i **estetický rozvoj, umění a kulturu**. A není to jen nějaké okrajové setkání s něčím, co s divadlem souvisí, mluví zde o poznávání skutečných divadelních profesí, jeho dopad však vidí především v rozvoji diváctví – „*Mladý člověk se tak postupně učí vytvářením inscenací rozumět divadlu zejména jako dobrý, vnímavý, chápavý*

divák.“¹² (Já se domnívám, že to není jediný dopad v této sféře, i když je minimálně kvantitativně nejvýznamnější. Stále však myslím na to, že byť jen velmi malé procento žáků může směřovat k profesnímu uměleckému zaměření, mělo by být i na toto malé procento pamatováno, měly by pro ně být podmínky připraveny též a mělo by tak existovat prostředí, ze kterého nám může kvalitní profesionální umělec čas od času vzejít.)

Vymezení dramatické výchovy zřetelně zahrnující tuto, pro mne velmi podstatnou, součást nacházím však mnohem jasněji, snad trochu překvapivě, v publikaci „Proměny primárního vzdělávání v ČR“ (překvapivé je to pro mne proto, že právě v dramatické výchově jako předmětu na ZŠ počítám s vyšším akcentem oněch psychologických a sociálních cílů a s menší nápadností cílů uměleckých, byť se domnívám, že i zde musí dramatická výchova zůstat dramatickou výchovou, zahrnovat umělecký rozměr a nesplynout s výchovou osobnostně sociální. K této otázce se vyslovil i Josef Valenta: „*Naopak ovšem nemám nic proti zdůvodněnému účelovému splnutí obou systémů, např. pro potřeby osobnostního rozvoje na základní nebo střední škole – proč ne? Ale pak se specifickým názvem, který překryje různost a na druhé straně současně ponechá prostor pro zachování samostatné existence systémů a specifik třeba právě dramatické výchovy, neboť ne všechny úkoly a cíle DV a SPV jsou shodné.*“¹³).

V Proměnách primárního vzdělávání v ČR se mj. píše: „*Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění. Základním výrazovým prostředkem divadelního umění je fyzické (tělesné) konání, jednání. Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, patří k těm principům, které dávají dramatické výchově jedinečnost v rámci kurikula. Dramatika pracuje s celým člověkem. Osobnostně-sociální výchova také rozvíjí osobnost člověka jako individuality i jako bytosti společenské, ale dramatika hledá cestu dál – cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty,*

¹² Machková, Eva.; Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 55

¹³ Valenta, Josef.; Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů), ISV nakladatelství, Praha, 1999, s. 31

a to i v případě, že proces nesměřuje k divadelnímu sdělení formou prezentace či představení.“¹⁴

Umělecký a divadelní rozměr je zde jednoznačně patrný, ačkoliv formulace nijak nepopírá prvořadost rozvoje vnitřního, psychologického a sociálního (zvláště s přihlédnutím k předešlému kontextu kapitoly, který zde necituji). Již nestačí odsunutí uměleckých cílů na druhou kolej, ale je nezbytné tyto cíle označit a specifikovat, pojmenovat i jejich důležitost (nezbytnost). Především zde však cítím naznačenu i onu návaznost a souvislost. Jestliže hledám např. možnosti rozvoje komunikace, nestačí mi zorientovat se sám v sobě, byť v kontextu společnosti. Je třeba hledat sdělení, kterému porozumí druhý - jiný než já. V konečné fázi může být jednoznačné směřování k divadlu a divadelním dovednostem hybatelem i právě v tomto ohledu. Každý člověk není disponován k tomu, aby byl schopen dosáhnout profesionální úrovně hereckých dovedností, avšak směřování k nim a usilování o maximální rozvoj v této oblasti může každému člověku poskytnout cestu k uvědomělému hledání srozumitelného vyjádření, klíč tkví ve jmenované **cestě k výrazu**.

Nakonec i důvod proč právě v této publikaci tak komplexní charakteristiku nacházím, je v podobných místech pojmenován a stojí za zmínku. Moderní pedagogika totiž ony osobnostní, psychologické a sociální cíle již objevuje v celé své šíři a postupně je zařazuje do vzdělávacích cílů všech oblastí. Na dramatickou výchovu je tak nově kladen požadavek obhájení svého specifického místa, odlišení od ostatních oborů a přesnějšího vymezení sebe sama. Tento efekt považuji za vysoce přínosný a přála bych si, aby neunikl pozornosti žádného z odborníků.

Ještě více divadlu přející formulaci dramatické výchovy však nacházím v nedávné studii Josefa Valenty „Metody a techniky dramatické výchovy“ (pracovala jsem s přepracovaným vydáním z roku 2008), kde se k takovému pojetí dostává v souvislosti se stanovením cílů dramatické výchovy (Resp.

¹⁴ Spilková, Vladimíra a kol.; „Proměny primárního vzdělávání v ČR“, Portál, Praha, 2005; kap. 11. – Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy (Marušák, Radek), s. 245

vztahu Metod a cílů). Objevují se zde též podobné momenty jako v předchozí definici. Zmíněný citát není definicí, ale klasifikace cílů působí na mne jako určitá charakteristika toho, co vlastně je dramatická výchova. Také si myslím, že cíl jakéhokoliv procesu je pilířem a proto by se skrze cíl opravdu měl dát systém charakterizovat.

„a) (...) dramatická výchova má učit o divadle a dramatu, resp. divadlu a dramatu; b) obsahem dramati i dramatických her je život sám, navíc jeho spíše problematické momenty; pak je opět logické, že dalším záměrem dramatické výchovy bude učit o životě (lidech, situacích, vztazích, problémech, událostech, postojích, motivech apod. – to je ona praktická antropologie...); c) a konečně: hra v roli vyžaduje od jedince aktivaci víceméně všech složek jeho osobnosti (tělo – pohyb a řeč; mysl – rozum, city, vůle atd.) koncentrovanou do tvorby (!) jednání (mluvení, rozhodování atd.) vůči druhým; hráč tedy používá jako materiál pro tvorbu sám sebe; krom toho je dramatická hra obvykle „vespolná“ (Zich), takže hráči tvoří společně, musí se vnímat, spolupracovat atd. Dalším cílem dramatické výchovy je tedy osobnostní rozvoj sociálních a etických kompetencí.

Vztahy mezi cílovými oblastmi: Body a), b) i c) spojuje tvořivost hráče.

Body b) i c) jsou navíc – podle mého úsudku – do značné míry podřízeny úkolům bodu a). Zejména osobnostní rozvoj v DV tedy pěstujeme proto, abychom otevřeli potenciál účastníků pro hru (smysly netrénujeme jen pro smysly samé, ale proto, aby je hráč využíval v situaci dramatické hry atd.)“¹⁵

Josef Valenta nyní již vychází zřetelně od divadla. Hned na začátku staví divadlo jako základ, dramatická výchova prý „má učit o divadle a dramatu, resp. divadlu a dramatu“. Další cíle znějí spíše jako jakýsi vedlejší efekt téhož procesu, procesu který si klade stále za prioritu poznání a ovládnutí divadelního umění. Tyto další efekty se zřejmě mohou stát velmi významnou součástí, dá se s nimi vědomě pracovat a nakonec mohou být pro některé účastníky i významnější

¹⁵ Valenta, Josef.; *Metody a techniky DV*, Grada Publishing, Praha, 2008, s. 62

(pro budoucí život), nicméně v této charakteristice se zdají být jednoznačně podřízeny cílům uměleckým.

Takovéto vymezení se mi zdá již velmi okrajové a v literatuře řídce zastoupené, v některých podmínkách (konkrétně DV jako povinný předmět na ZŠ) se může na první pohled zdát obtížné, nebo dokonce nevhodné, jej naplnit. Domnívám se však, že je možno jej přijmout, byť je potřeba s ním vhodně a promyšleně zacházet. Domnívám se, že nejlépe odpovídá původnímu chápání takto nazývaného oboru (dramatická výchova) a že v podobném duchu tak danému pojmu rozumí i většina laiků, což nepovažuji za nepodstatné. (Uvědomme si, že se třeba jedná o převážnou většinu rodičů, ale i dalších lidí kteří mají na naši práci vliv. Těm všem by měl být název předmětu vždy co nejsrozumitelnější.)

Zdá se mi pozoruhodný rozdíl mezi na počátku této kapitoly citovanou Valentovou definicí dramatické výchovy a tímto vymezením u stejného autora. V této publikaci se k dané problematice Josef Valenta ještě velmi zřetelně vyjadřuje v závěrečných poznámkách:

„Sama dramatická výchova prošla od posledního vydání tohoto textu (1998) změnami. Za nejdůležitější považuji nepochybně stále silící akcent na estetizaci oboru, který nakonec dramatickou výchovu vrací zpět ke kořenům v divadle a dramatu. Objevují se nové akcenty na metaforické vyjádření situací, charakterů a témat dramatických her, jinak se využívá stylizace, obecně se poněkud více hledají postupy pro práci ve třídě mezi divadelními konvencemi. Stále logičtější mi tedy připadá i (znovu)užívání ekvivalentního pojmu divadelní výchova.

V době psaní první verze Metod... ještě běžně platilo, že „dramatická výchova není divadlo“. Takové oddělení bylo tehdy zřejmě nutné, aby vlastní metody a formy dramatické výchovy (míněno: určené pro výchovně-vzdělávací práci ve třídě bez vyústění na jevišti před divákem) nesplynuly s různými školními besídkami pro rodiče atd. Dnes se už výše vzpomenutý obrat užívá sporadicky. Dramatická výchova je k divadlu a dramatu těsně přimknuta i bez

*toho, že by směřovala před diváka. Užívá metody, formy, principy a postupy divadla a dramatu, ať probíhá kdekoliv a s kýmkoliv. A to ji právě odlišuje od jiných systémů aktivního učení, herních činností atd.*¹⁶

Domnívám se, že tato reflexe mluví za vše. Naznačuje důvod proměny definování dramatické výchovy i tuto proměnu obhajuje. Dosti mne takto jednoznačné hodnocení překvapilo, Josef Valenta zde trefně a srozumitelně pojmenovává přesně to, na co jsem chtěla upozornit.

Neznamená to však, že již není v čem pokračovat. Vidím nyní podstatný úkol, je totiž třeba toto chápání přenést do praxe, naplnit jej. Znamená to řadu věcí. Jen pár malých příkladů za mnohé - není např. možné, aby dramatickou výchovu vyučoval pedagog, který nemá s divadlem téměř zkušenost, a to dokonce ani tam, kde není v úmyslu směřovat k představení (jako zcela nepostačující v tomto ohledu vidím naše studium dramatické výchovy na pedagogické fakultě, které posloužilo spíš jako podrobný vhled do využitelných metod dramatické výchovy, dalo také studentům možnost pocítit její sílu, ale rozhodně jim nedalo nijak hluboké zázemí umělecké, spíš se s studenty s uměleckou stránkou dramatické výchovy jen velmi zběžně setkali, z velké části navíc pasivně). Na vyloženě umělecké školy (byť základní) potom již patří podle mne jen takový pedagog, který má s divadlem a herectvím opravdu bohaté zkušenosti, kdo sám zažil pocity překonávání trémy z prvních vystupování před lidmi, kdo sám prožil mnohé zápasy s uchopováním role, ba i obyčejné těžkosti s učením textů aj. (Z tohoto hlediska opravdu k nezaplacení je dlouhodobá zkušenost z dětství prožitého v dobrém dramatickém souboru. Nesmí však být zapomínáno, že je to pouze jedna část a stejně významné je zázemí pedagogické, psychologické a metodické – na to se rozhodně nezapomíná v literatuře, ale v praxi již je to otázka). Znamená to také usilovat o mnohem výraznější propojení a komunikaci se „světem“ uměleckým (střední a vysoké umělecké školy, divadla apod.).

¹⁶ Valenta, Josef.; *Metody a techniky DV*, Grada Publishing, Praha, 2008, s. 334 - 335

Především však je potřeba, aby se toto „nové“ chápání dostalo do povědomí všech, kteří s oborem pracují. Narazila jsem např. ve svém výzkumu na pedagogy, kteří jakoby měli potřebu obhájit si všechny k divadlu zaměřené aktivity a pojmenovat vždy ony osobnostně sociální cíle dané činnosti. To druhé je jistě správné. Ona mezi řádky obsažená potřeba skoro až omluvit činnosti divadelní podle všeho pramení z původní potřeby a nutnosti zdůraznit nedivadelní cíle a bránit se tak svazujícím a nevhodným tlakům na velmi častou tvorbu představení (která např. do hodin dramatické výchovy na Základní škole podle mne vůbec nepatří, tak jako není nic podobného očekáváno ani třeba při výuce výchovy hudební).

Říkala jsem sice, že toto výrazně „divadelní“ pojetí dramatické výchovy považuji zatím za málo časté, ale podobně pregnantně vyjádřená souvislost cílů dramatických a oněch osobnostně sociálních, se objevuje i v rozsáhlé publikaci Silvy Mackové „Dramatická výchova“ (, dokonce i onen posun je v ní pojmenovává): *„(...) směřuji mnohem více k pojetí dramatické výchovy jako předmětu uměleckého, vycházejícího z dramatického umění, se samozřejmým výchovným dopadem, který je ale důsledkem divadelní práce. Nechápu dramatickou výchovu jako soubor metod zprostředkujících chybějící životní zkušenosti žáků, jako přímé směřování do oblasti, pro kterou se ujal název osobnostně sociální výchova. Obsahem dramatické výchovy je dramatické umění a dopad na osobnostně sociální rozvoj žáků se děje skrze ně.“*¹⁷ Doplnila bych zde snad jen připomenutí, že ale i zmíněné „zprostředkování chybějících životních zkušeností žáků“ sem velmi často patří, byť nezastupuje zdaleka celou dramatickou výchovu.

¹⁷ Macková, Silva.: „Dramatická výchova“, JAMU, Brno, 2004, s. 3

Dramatická výchova - divadlo?

Eva Machková se ve výše zmíněné publikaci věnuje podrobněji porovnání, resp. odlišení dramatické výchovy a divadla. Já bych však ráda našla ještě více styčných bodů, příp. výhod v možnosti překračovat z roviny toho, co označuje Eva Machková jako dramatickou výchovu, k tomu, co odděluje jako divadlo. *“Herec, podle Hořínka nehledá odpověď na otázku: jak bych já – herec – jednal v podmínkách této dramatické situace, ale: jak bych se choval, kdybych jednal jako tato dramatická postava... Východiskem je to, co je předpokladem uměleckého vnímání stejně jako uměleckého tvoření: schopnost účasti – schopnost chápat druhé, jiné, ostatní lidi, jejich starosti, problémy, schopnost přesáhnout své úzce osobní myšlení a cítění, schopnost podívat se na věci z jiného hlediska, z hlediska jiného člověka, schopnost ať už metodického, nebo intuitivního vcítění, vmyšlení, vžití se do situace druhého. Rozdíl mezi divadlem a dramatickou výchovou v této souvislosti tkví jednak v tom, že v jisté fázi procesu je možné i ono - jak bych jednal v podmínkách této situace (to bývá označováno jako simulace), jednak v tom, že zatímco herec-umělec potřebuje mít uvedené schopnosti, aby mohl sdělovat divákovi, hráč v dramatické hře, v dramatické improvizaci schopnost účasti teprve získává pro svůj život mezi lidmi, ale nemusí (ač může) přitom nutně získat i dovednost tuto účast zobrazovat pro diváka, sdělovat ji druhému.”¹⁸*

Souhlasím sice plně s uvedeným Hořínkovým vymezením, že herec nehledá „jak by jednal v dané situaci on“. Nicméně domnívám se, že i pro zmíněné herecké hledání může být dílčím krokem také právě zjištění, jak bych v dané situaci jednal já, může se to stát součástí hledání, pomoci k pochopení dané postavy - uvědomit si jak se daná postava liší ode mne, hlubší prozkoumání toho co postava prožívá. Herec totiž pracuje se sebou, jeho celistvá osobnost (tak jak to přesně a výstižně charakterizuje výše uvedená

¹⁸ Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 38

definice z publikace „Proměny primárního vzdělávání v ČR“) se mu stává pracovním materiálem, tedy nejen jeho tělo. Musí pracovat sám se sebou a tedy je pro něj i zkoumání sebe sama důležité. Aby mohl uchopit postavu, která se od něj liší, musí velmi dobře prozkoumat, co ze své vlastní osobnosti postavě ponechá a kde musí pro danou roli přijmout charakteristiku jinou. (Velmi jednoduchý příklad: Hraje-li malý chlapec prince který se utká s drakem, uvědomí-li si, že on sám by se při setkání s drakem zachoval jinak – utekl by, nebo se možná rozplakal, možná by ztuhl a jen se bál, pochopí snadno, že hraje muže velmi statečného, a nebo možná že i princ musel v sobě takový přirozený strach překonat... směřuje k hlubšímu poznání postavy kterou ztvárňuje.) A proto nakonec ani tento bod nemusí být nijak zásadním rozdílem.

Dalším polem, kde se podle Evy Machkové rozchází divadlo a dramatická výchova, je množství nároků na aktéra. Zatímco divadlo podle ní klade na účastníky (herce) velmi vysoké nároky, dramatická výchova má prý škálu širší a je pro ní plnohodnotná i velmi jednoduchá hra v roli, statické uchopení postavy, má možnost přizpůsobit požadavky pedagogickému záměru a věku aktéra. Neviděla bych v tom opět žádný výrazný rozpor, ono zjednodušené dětské herectví je zas dílčím krokem, a k onomu složitějšímu a vyspělejšímu směřuje. Pokud se rozhodneme rozvíjet děti v dovednostech divadelních, můžeme se věnovat takovému stupni herecké práce, který odpovídá jejich věku, zkušenostem a schopnostem, můžeme je k vyspělejšímu hereckému projevu, kladoucímu zmíněné vysoké nároky, vést postupně a můžeme v jisté fázi tohoto vývoje již i připravit představení, ačkoliv účastníci ještě zdaleka všechny zmíněné požadavky naplnit schopni nejsou. A diváci nebudou jejich nedostatky nijak zvlášť trpět. Uvážíme-li, že vděčné publikum si našlo i ono povrchní na efekt stavěné dětské divadlo na počátku 20. století, což teprve citlivě vedené, k stále vyspělejšímu herectví směřující, představení. Tak jako i malý houslista připraví drobné vystoupení, ačkoliv ještě nemá schopnosti naplnit stejné požadavky, jako profesionální houslista. Tedy i pro divadlo se může stát dětské nedokonalé herectví plnohodnotnou součástí a představení se pro děti může stát plnohodnotnou součástí jejich vývoje. Nevidím v tom tedy

žádný zlomový bod a rozcestí dramatické výchovy a divadla, je to přirozený vývoj a postup.

„Výchovná dramatika je sdílení mezi sebou a pro sebe, divadlo je sdělování širšímu okruhu dalších lidí – diváků. V dramatické výchově je jediná komunikace – mezi hráči, v divadle dvojí – mezi herci navzájem a mezi herci a diváky. Sdělování druhým vyžaduje srozumitelnost, a proto divadlo potřebuje výrazové prostředky vypracované tak, aby sdělení umožňovaly.“¹⁹

Ráda bych připomenula, jak cenné a plynulé je navázání onoho vnitřního rozvoje osobnosti a divadla. Jinými slovy, naučíme-li se komunikovat a sdílet mezi sebou, proč nepokračovat dál a nesnažit se prohloubit svou schopnost komunikace a sdílení na další lidi, nehledat možnost vyjádřit se co nejuvýstižněji i pro širší okruh lidí?

„Hromadnost příjemců – diváků vyžaduje, aby na základě rámcových konvencí divák sdělení mohl přijmout, aby toto sdělení tzv. šlo přes rampu, jak to vyjadřuje divadelní slang. Ve výchovné dramatice je okruh příjemců – účastníků přesně vymezen a omezen, dohoda tedy může být i přímá („tady bude jako dům a tady jako zahrada a já budu jako zahradník“) a vše či skoro vše, co přesahuje lidské jednání, může být pomyslné, imaginární, aniž by to vyžadovalo vysokou míru stylizace, jako např. v umělecké pantomimě. Imaginárnost těchto složek je dokonce předností, protože provokuje obrazotvornost, a tedy celý proces obohacuje a zefektivňuje.“²⁰

Napadá mne zde další drobná souvislost divadla a Evou Machkovou stanovené dramatické hry. Vzpomínám jak často za mnou děti v dramaťáku přicházejí s požadavky na konkrétní rekvizity, často jim potom opakují třeba: „Víte ono zahrát paní učitelku jak píše na tabuli, když tu tabuli máte, to není nic těžkého, to dokáže každý. Ale zahrát paní učitelku u tabule tak, abychom si tu tabuli dokázali představit i když tam není, to je umění. Pojdme využít toho, že tady tabuli nemáme a zkusme opravdu **zahrát** jak píšeme na tabuli, zkusme si ji

¹⁹ Machková, Eva.; Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 39

²⁰ Machková, Eva.; Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 39 - 40

co nejpřesněji představit a přijít na to, jak to sdělit divákům, aby i oni pochopili, že tady jako je tabule.“ Tedy i v divadle může být imaginárnost předností. I u diváků pak provokujeme obrazotvornost a celý proces (divadelní) tak obohacujeme a zefektivňujeme (diváci přece také pochopí a ocení náročnost takového imaginárního ztvárnění rekvizit).

„V divadle jsou či bývají vztahy upořádány jinak. Autoritativní učitel, který to ví nejlépe a který trvá na dosažení správného výsledku, nemá v dramatické výchově místo, protože pouze cvičí dovednosti, ale nepodporuje růst osobnosti. Režisér v divadle se však autoritativně chovat může a běžně to i dělá, obvykle také mívá před začátkem zkoušek hotovou jasnou velmi přesnou představu výsledku – produktu, k níž ovšem došel (i tehdy, když se to dělo bez účasti herců) tvůrčí cestou, plnou hledání, tápání, zvrátů a proměn.“²¹

Nemohu posoudit, jak často a do jaké míry takto skutečně proces vznikání v divadlech probíhá. Možností je jistě mnoho a škála je široká. Tam kde se však postup výrazně blíží tomu, který Eva Machková naznačuje, bych se zas obrátila proti takovému divadlu. Dobré a kvalitní divadlo by snad i u dospělých aktérů mělo vycházet z těch, kteří jej tvoří, je nezbytná komunikace a interakce mezi herci a režisérem, nelze podle mne dojít k opravdu dobrému výsledku jednoznačně direktivní cestou. Není přece možné, aby si režisér o samotě naplánoval představení do nejmenších detailů a herce pak použil skutečně jen jako materiál, který jen musí do vlastní představy napasovat. Tam, kde se o takto krajní přístup režisér pokouší, bude to asi přece jen na výsledku znát. Vždyť herci budou nakonec těmi, kdo předávají sdělení divákům a tedy je nezbytné, aby se s daným sdělením ztotožnili. Dobrý režisér by měl vycházet i z toho, co nalezne v hercích, měl by své představy upravovat podle toho, co herec udělá a oba by společně teprve měli hledat nejlepší cestu a volit nejlepší řešení. Zkoušet víckrát a různě, inspirovat se navzájem, hledat významy a vybírat co nejvýmluvnější sdělení. Režisér (podobně jako učitel dramatické výchovy) může zastupovat diváka a dávat herci nepostradatelnou zpětnou

²¹ Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 43

vazbu, ale neměl by se stát sochařem a z herce si dělat jen ubohý kus hlíny. Jistě je u dospělých herců ta škála značně bohatší, není potřeba tolik opatrnosti, ale i u dětí značná šíře funguje. Taková příprava divadla, která vzniká spoluprací herce s režisérem (a herců navzájem), je snad nejen nejlepší cestou ke kvalitnímu výsledku, ale může být již pak plně aplikovatelná v dramatické výchově. Učitel se má stát žákovi pomocníkem, zpětnou vazbou, vyzývatelem, ale třeba i inspirací apod.

Eva Machková se nakonec k této podobnosti do jisté míry dostává též: *„Porušit tyto principy znamená postavit drama na hlavu – ostatně ani v divadelním umění neplatí jediná pravda a správnost, netvořivá a netvůrčí reprodukce, pouhé předávání hotového vědění.“*²²

²² Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 43

Poznámka o dětských přehlídkách a jejich úskalích

Jistě je velmi cenné a prospěšné, že se přehlídky nekoncepí jako strohá „soutěž“, kde jmenovaná porota posoudí výkony souborů a recitátorů, vyhlásí ceny a účastníci bez dalšího odjedou s pocitem úspěchu, nebo (pravděpodobně ve větším množství) neúspěchu, podle výsledku rozdělení cen. Případně také s pocitem nepochopení, nepochopení, nesouhlasu. Je velká chyba, jestliže se takto v jiných uměleckých oblastech některé akce a přehlídky organizují.

Není žádným tajemstvím, že umění není věcí měřitelnou a jednoduše souditelnou, jako je tomu naopak např. ve většině sportů či v hodnocení míry vědomostí. Pořádáme-li postupovou uměleckou přehlídku, nemůžeme snadno a objektivně vyhlásit, kdo předvedl prokazatelně „nejlepší“, „nejinspirativnější“, „nejzajímavější“ apod. výkon. Proto je velmi důležitá myšlenka a snaha pořádat přehlídky tak, aby poskytovaly co nejvíce prostoru k rozhovorům, reflexím, zpětným vazbám a dávaly možnost každému svobodně vyjádřit svůj názor a dojem, ať již vystupuje v roli diváka, porotce, či vedoucího souboru (který tak má velmi příjemnou možnost se i podělit se svými nesnáze, záměry a snahami, případně upozornit na pouze momentální nedostatky plynoucí z nepříznivých podmínek apod.). Dnes se již dokonce často počítá i s velmi důležitým a neopominutelným pohledem samotných účastníků, dětí, což bych velice podpořila. *(Jako dítě jsem totiž nejednou zažila, že jsme se reflexí zúčastnit nemohli, a potom jsme se dozvěděli, že při reflexích zaznívaly hlasy ve smyslu, že dané látce nemůžeme rozumět apod., aniž by nám byla dána možnost prokázat, že tomu tak není. Když jsme byli potom jako účastníci starší a mimořádně se nám podařilo k reflexi dostat, tuto možnost jsme najednou v reakci na podobné názory měli a volbu tématu jsme si přesvědčivě obhájili.)* Na druhou stranu samozřejmě i v uměleckých oborech existuje jakási odbornost a je dobré dát takovým hlasům dostatek prostoru a věnovat jim náležitou

pozornost a váhu. Byť si myslím, že i naprosto neodborný a nezkušený pohled je pohledem relevantním, protože divadlo má být určeno i takovým divákům a není nepodstatné, jak k nim promlouvá a co z něj oni cítí.

Další zajímavá a cenná tendence je snaha potlačit soutěžní charakter přehlídek a akcentovat ladění akcí jako přátelská setkání souborů či recitátorů, která si kladou za cíl především vzájemné obohacení a inspiraci a kde je skutečnost „postupu do dalšího“ kola jen podružnou a pouze organizačně nezbytnou součástí. Takové setkání potom má příjemnější a uvolněnější atmosféru, což dává dětem možnost vystupovat s větší lehkostí, a tedy i přirozeností. Kromě toho je samozřejmě cenné, že atmosféra potlačuje přílišnou řevnivost dětí, která by jim jinak brala možnost potěšit se pohledem na pěkný umělecký výkon druhých, v lepším případě se i inspirovat a obohatit pro vlastní činnost i pro život. Asi není potřeba zvláště obhajovat tuto na první pohled přínosnou tendenci.

Domnívám se však, že naplnit všechny zmíněné snahy není vůbec snadné, a že ne všude tam, kde se o naplnění usiluje, k němu dochází tak, jak si organizátor přeje. Často označovaným viníkem neúplného dosažení kýženého výsledku pak bývají zúčastnění učitelé, vedoucí souborů, ti kdo děti na přehlídku připravovali a kdo s nimi přišli. Jsou jako viník nejbližší po ruce a jen málo na ně může organizátor nějak působit, nevychází-li snaha od nich samotných. Učitelé mají na průběh akce jistě veliký vliv, ale myslím si, že se dají hledat i další cesty, jak se dá kýženému cíli přiblížit, nebo jak jej naopak oddálit a ne všem z nich se dostává dostatečné pozornosti od těch, kterých se týkají.

Učitel, který děti vede, by si rozhodně měl uvědomit autoritu, kterou u svých dětí má a zodpovědně pracovat se skutečností, že jeho přístup ke všem součastem akce silně ovlivňuje jeho svěřence. Měl by své děti již od začátku vést směrem, který potlačuje zmíněnou řevnivost a k tvorbě vlastních, podložených názorů, k čerpání z jiných než vlastních děl apod. K rozvoji takto

zodpovědné práce velmi dobře přispívají zmíněné semináře a dílny, které se při přehlídkách pořádají, mohou tomu přispívat i ony společné diskuse a reflexe, to vše je však podmíněno alespoň částečným zájmem pedagoga. Organizátoři podobných akcí bohužel mají, pokud vím, bohatou zkušenost s takovými pedagogy, kteří mají sice vlastní silně vyhraněné názory, ale dělí se o ně jen sporadicky, nekonstruktivně, nesnaží se vyslechnout jiné a o zmíněné součásti přehlídek neprojevuji zájem.

Dokonce se někdy objevují i soubory, které přijdou na přehlídku pouze předvést vlastní představení, aniž by se podívali na jediné další. Jako určitý extrém bych vyprávěla vlastní zkušenost, která snad lépe a srozumitelněji vyjádří zmíněný problém. Jedná se o zážitek z jedné pražské přehlídky, která se skládala z jednoho postupového kola, kde byla vybrána představení či jejich ukázky, z nichž byl potom sestaven slavnostní večer v divadle. Našel se soubor, který se výběrového kola nezúčastnil a požadoval přímý postup na slavnostní představení v divadle. Neznám důvody, proč jim v tom bylo vyhověno, ani proč jim byl dokonce vyhrazen požadovaný čas, ač byl mnohem delší než časy vyhrazené kterémukoliv jinému souboru. Soubor potom do divadla přišel a celý večer proseděl v baru. Když přišlo na řadu jejich představení, vystoupila na jeviště jeho vedoucí, což nebylo zvykem a žádný jiný soubor se takto nepředstavoval, velmi dlouze poreferovala o úspěších souboru a o významných osobnostech z řad rodičů, kteří se na představení podílí, odehráli nejdelší ukázkou toho večera z velmi výpravného představení, na kterém se podílelo skoro více vyloženě dospělých účastníků než dětí, ty se musely spokojit pouze s nejmenšími roličkami a komparesem, a poté se soubor opět odebral do blízkého restauračního zařízení, aniž by projevil sebemenší zájem o ostatní představení. Vedoucí souboru přitom sama na některých akcích zasedá v porotě.

Je asi věčným úkolem průkopníků dramatické výchovy a organizátorů všelijakých akcí, snažit se vzbudit zájem o vzájemnou konstruktivní komunikaci, ale nejen zájem, ale také vytrvalost, protože taková komunikace nejde nikdy sama a vždy od nás žádá vůli po překonávání překážek a dílčích neúspěchů. Samozřejmě nesmíme zapomínat na to, že nikde není psáno žádné jediné správné řešení a přístup, a že dílny i besedy musí být s tímto podtextem prezentovány. Tedy, že by nikdo (ani pořadatel, ani vedoucí semináře, nebo porotce...) neměl vyzařovat dojmem, že má patent na správné řešení a může

jej „naučit“ ostatní, kteří tomu nerozumí. Takové vyzařování zájem učitelů jistě nepodpoří, což ovšem platí i opačně.

Další příčiny neúspěchu naplnit zmíněné pojetí přehlídky, se však dají hledat i stranou od samotných učitelů, nebo ne zcela jenom na jejich straně. Prvním nebezpečím, na které bych ráda upozornila, je skutečnost, že děti jsou (snad od přírody, snad až vlivem řady zkušeností ze školy i odjinud) často velmi soutěživé. Zvláště pak takové děti, které se věnují řadě zájmových činností a tedy se snad ve větší míře vyskytují i na těchto přehlídkách. Touží tedy po jasných výsledcích a akci často především jako soutěž přijímají, byť se pořadatelé snaží tuto tendenci potlačit. Jenže k potlačení soutěživosti nestačí rozhodnutí, že nebudeme používat slovo soutěž a striktně budeme požadovat název přehlídka. Ani nazývání toho, kdo je vybrán k postupu do dalšího kola postupujícím, místo vítězem, děti neukonejší. Opakované vysvětlování, že postupující není nejlepší, že jeho vystoupení bylo pouze vybráno jako nejzajímavější pro obohacení dalšího kola, je sice o něco hlubší snahou, u dětí však příliš pochopení také nenalézá. Je tedy nutno hledat jiné cesty k naplnění kýžené přátelské a nesoutěžní atmosféry a je velmi obtížně něčeho takového dosáhnout tam, kde k výběru a postupu dochází.

Já osobně jsem si z pozice vedoucího souboru tuto zkušenost vyzkoušela pouze jednou, když jsem v tomto roce se svými žáky navštívila obvodní kolo recitační přehlídky v Mělníku. Snažila jsem se je co nejvíce k přátelskému a inspirativnímu chápání přehlídky připravit, nejen rozhovory a vyprávěním, ale také třeba tím, že jsem na ni vzala i řadu „nesoutěžících“ dětí, jako diváky. Přesto si však myslím, že se mi to nepodařilo v ideální míře. U některých starších dětí jsem cítila v hloubi duše náznaky zkoumání odjinud odposlechnutých zažitých zkazek o nadřování a neobjektivitě. Přesto však mohu dosvědčit, že není nijak nepřekonatelný problém připravit děti na přehlídku tak, aby nebraly „nepostup“ úkorně a aby zůstaly otevřené naslouchání připomínkám poroty. Je to však asi jednodušší u začátečníků, kde postačí připravit děti na to, aby zkrátka s postupem nepočítaly, protože jedeme na přehlídku prvně, jistě budeme mít silnou konkurenci v mnohem zkušenějších recitátorech.

Další nebezpečí dle mého názoru tkví v obtížnosti, s jakou se jednotlivá kola přehlídek organizují. Díky tomu jsou na jednotlivých úrovních rozdíly: Například v celostátním kole přehlídky sice najdeme širokou škálu účastníků, kteří představení reflektují, stejně jako různorodě sestavenou odbornou porotu, zatímco na nižších stupních je někdy obtížné podobně rozmanitého spektra dosáhnout. Porota je zde někdy možná i zaměřena nějakým směrem či dokonce postrádá dostatečně odborný pohled a představení jsou hodnocena trochu jinak. Domnívám se, že se pak občas může stát, že se na dobře připravené celostátní kolo již nedostanou představení, která by byla třeba vhodnější než jiná, vybraná.

Poslední vážné nebezpečí vyslovuji s trochu těžkým srdcem. Nelze pro něj dělat nic jiného než začít sám u sebe a snažit se o maximální sebereflexi, vyhledávat zpětnou vazbu a reagovat na ni. Jde o to, že i člověk, který sleduje ty nejkrásnější a nejprospěšnější cíle, nemusí si vždy všimnout, že je sám poškozující. Je velmi těžké popsat tento problém tak, abych nikomu neukřivdila.

Zažila jsem však některé problematiky takzvaně „z obou stran“, a proto mi snad nejlépe poslouží opět vlastní zkušenost:

Účastnila jsem se jako jeden z nejstarších žáků přehlídky sólového projevu. Spolu se mnou tam bylo několik mých mladších kamarádů ze stejného souboru. Na přehlídku se dostavila jiná vedoucí souboru se svými několika žáky, která se velmi přátelsky vítala s jednou porotkyní, obdarovala jí velikou čokoládou a dlouho si s ní důvěrně povídala. Potom jsme viděli vystupovat její žáky, vystoupení jednoho z nich se nám velmi líbilo, jiné nás zvláště nezaujalo, třetí se nám zdálo vyloženě nepřírozené. Mezi žáky, kteří se aktivně účastnili z našich řad, byl chlapec, který se brzy poté se stejným vystoupením dostal jednak na činoherní katedru pražské DAMU, jednak do velmi úzkého výběru uchazečů o hlavní role na Shakespearovské slavnosti, kterého se zúčastnila i řada profesionálních herců. Výsledek přehlídky nás velmi překvapil, protože postoupili všichni tři žáci zmíněné paní učitelky, ač mezi nimi opravdu byly značné rozdíly. Z naší skupiny jsem postoupila pouze já. Pamatuji si, že jsem z postupu neměla nijak velkou radost, protože mne zaráželo, že nepostoupil můj kamarád, který posléze tolik zabodoval jinde. Měla jsem dojem, že si to zasloužil víc než já. Ostatní se také tvářili trochu

sklíčené a tak již nebylo daleko k tomu, že někdo poukázal na velikou čokoládu od zmíněné paní učitelky a také na skutečnost, že já mám stejné příjmení jako má maminka, která náš soubor vede a k vyslovení podezření, že snad jsem postoupila právě proto a se mnou tři děti od paní učitelky evidentně spřátelené s porotkyní. Ne snad, že bych já nebo maminka byla nařčena z nějakého podílu, pouze se kamarádi domnívali, že tak chtěla porota uspokojit maminčinu touhu po úspěchu, aby se dále nezajímala o výsledky ostatní.

Se zmíněnou porotkyní jsem měla možnost setkat se po delší době znovu úplně jinde a poznat ji trochu osobně. Zjistila jsem, že je to velmi milá paní a schopná pedagožka, která se velmi snaží pracovat v duchu přátelsky laděných akcí, ze kterých nikdo neodchází znechucen a kde se účastníci vzájemně obohacují. Vyprávěla jsem jí celý tento „čokoládový“ příběh, aniž bych uvedla konkrétní místo a čas, natož její přítomnost. Vyslechla jej s velkým porozuměním a přiznala se, že takových akcí také řadu zažila, vyjádřila své politování nad tím, že se ještě dějí. Vůbec jí nenapadlo, že jedním z hlavních účastníků byla tentokrát ona. Já jsem opravdu přesvědčena, že si vůbec neuvědomila, že mohla někdy na někoho sama takto nepříjemně a jistě nezáměrně zapůsobit.

Takovýchto nezamýšlených poškození atmosféry a výchovného dopadu se mohou vyskytovat různé druhy. Měla jsem jindy možnost být přímo při rozhovoru poroty a slyšet jakým způsobem se někteří o výkonech vyjadřují a jak se k nim staví. Byla by mýlka spoléhat na to, že jejich pohled děti posléze vůbec neucítí. Funguje tu velké nebezpečí upadnutí do rutiny, nezájmu a nevšimavosti u toho, kdo absolvuje akcí příliš mnoho. Nebo právě přílišné vnímání souvislosti žáka s jeho vedoucím, předsudky plynoucí z této příslušnosti a předešlých zkušeností s daným vedoucím.

Opravdu jedinou možnost vidím v osobní sebereflexi každého, v přátelsky orientovaných zpětných vazbách a v co největší snaze stále znovu a znovu přehodnocovat, stejně jako hledat a vyhodnocovat každý náznak reakce druhých na vlastní jednání.

Poslední poznámka, kterou bych ráda uvedla, je upozornění na typ hodnocení, které zmiňuje Eva Machková (znovu připomeňme: „i v jejich

hodnocení se kladl důraz na metodiku práce s dětmi²³). Vidím tento přístup jako značně kontroverzní. Na jednu stranu se zdá být velmi oprávněný, protože metodika práce s dětmi je opravdu velmi důležitá.

Na druhou stranu je potřeba vzít v úvahu, jak budou výsledky chápat dětští účastníci? (Nehledě k tomu, že metodika práce často není z výsledku snadno odhalitelná a dochází zde potom k významným mýlkám.) Protože sama jsem jako dítě zažila spíš to období, kdy se sice již při přehlídkách pořádaly reflexe, ale většinou bývaly přístupné pouze vedoucím souboru, což se dnes postupně již místy probourává, mám z tohoto hodnocení trochu obavu. Děti totiž takové hodnocení většinou nechápu. Berou výsledky přehlídky jako výsledek vlastní práce a nerozumí souvislosti, že ve skutečnosti není hodnocena práce jejich, ale že jsou pouze nástrojem hodnocení práce jejich učitele. Neúspěch berou jako vlastní neúspěch a úspěch berou jako vlastní úspěch. Učitele pak v lepším případě berou jako spolupracovníka, který se na úspěchu či neúspěchu podílel. Nezdá se mi díky takovým zkušenostem úplně „fér“ akcentovat příliš jednoznačně hodnocení práce učitele. O tom je mnohem přínosnější si povídat, reflektovat jej a obohacovat se vzájemně o různé nápady a přístupy. Ale děti by pro nás měly být prvořadé a jejich porozumění nezbytným základem a hlavním cílem každé akce, které se aktivně účastní. Úzce s tím souvisí i tolikrát zmiňovaný rozpor akcentu na proces, či výsledek práce. Děti daleko lépe rozumí hodnocení výsledku a s tím je třeba počítat, ostatně přehlídka dětských inscenací je a vždy zůstane přehlídkou **výsledků** práce. Proces můžeme a máme samozřejmě hodnotit a reflektovat též, ale úplně jinou formou a v jiné chvíli.

²³ Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007, s. 25

Výzkum mezi pedagogy dramatické výchovy

Navštívila jsem celkem 6 různých školských zařízení, kde se nějakým způsobem vyučuje dramatická výchova pro děti, a jednu hereckou školu. Setkala jsem se tedy se šesti různými pedagogy dramatické výchovy. Dva z toho byli v DDM, dva v ZUŠ, jedna v ZŠ a jedna na gymnáziu. Nakonec trochu specifický případ, kdy jsem navštívila pedagožku z pražské konzervatoře. Většina navštívených pedagogů má však zkušenosti i z jiných zařízení. Pedagogové byli mladší i starší, různého vzdělání (od studentky divadelní vědy, která učí především na základě vlastních zkušeností z dětství, přes absolventy KVD na DAMU, vystudované a aktivní herce a někteří dokonce absolvovali vzdělání jak herecké, tak pedagogické, někdo dokonce i další).

Většinou jsem si domluvila s pedagogem osobní rozhovor v prostorách jeho pracoviště. Pedagogové si tak pro mě vyhradili určitý čas, na rozhovor jsme měli klid. Pouze v případě první ZUŠ jsem naopak byla přítomna celému bloku práce se staršími dětmi, na rozhovor již téměř nezbyl čas. (Právě po této zkušenosti jsem již volila spíše rozhovor domluvený na klidnější chvíli, pouze s případnou možností do práce po domluvě nahlédnout, vplyne-li ta potřeba z rozhovoru, což se v žádném případě nestalo, většinu pedagogů jsem totiž při práci viděla již dříve.)

Při rozhovoru jsem se věnovala aktivně především diskusi a otázkám, dělala jsem si pouze drobné rukopisné poznámky. Výpis z rozhovorů jsem tvořila dodatečně podle těchto poznámek a po paměti, nejedná se tedy o doslovné zápisy výpovědí. Do zápisu rozhovorů jsem většinou vybrala především důležité či zajímavé momenty pro téma této práce. Případné další dojmy jsou obsaženy v dalších úvahách a reflexích.

Před začátkem těchto rozhovorů jsem si stanovila několik základních otázek, které jsem hodlala vedoucím přibližně klást. Téma rozhovorů se však nejednou stočilo trochu jinam, někde jsem neměla potřebu některé otázky klást, neboť jsem již odpověď u daného pedagoga tušila či znala, ptala jsem se tedy rovnou po příčinách jeho řešení apod.

Můj první záměr obsahoval tyto otázky:

Otázky pro rozhovor s vedoucím souboru

- V čem spatřujete nejdůležitější cíl/e své práce?
- Myslíte, že využíváte možnosti dramatické výchovy v plné šíři?
- V čem vidíte svou slabinu, je nějaká oblast kde se cítíte málo připraven/a?
- Jakou měrou se věnujete divadlu, něčemu co s ním souvisí, čemu...? Proč ano, proč ne? (Pakliže se věnuje divadelní práci – co poskytuje a co naopak ne...)
- Vidíte nějaký rozpor v práci která rozvíjí divadelní dovednosti a té, která rozvíjí spíš ty obecně lidské (osobnostně sociální)? V čem?
- (příp.) Máte (měla jste) v souboru nějaké žáky, kteří si zvolili hereckou dráhu jako profesi (ať již úspěšně či ne)? Připravovali se zde třeba na přijímací zkoušky, nebo něco podobného? Jak to probíhalo?

Otázky pro rozhovor s pedagogem z herecké školy:

- V jaké míře se k vám hlásí uchazeči z dramatických oborů? Jak bývají úspěšní? Vítáte takové, nebo máte raději jinak připravené děti?

- Zajímáte se o dění v dramatické výchově dětí? Spolupracujete se světem výchovné dramatiky? Vlastně o ty, kteří často vaše budoucí žáky připravují?
- Vaši kantoři bývají často přímo ze světa divadla, ale pracují s mladými a často začínajícími herci v dětském věku. Necítíte v tom slabinu? Zajímají se nějak o pedagogiku?

Samozřejmě jsem také některé otázky formulovala v rámci aktuálního rozhovoru trochu jinak, podle situace, podmínek, atmosféry, nebo podle předchozích odpovědí. Stále jsem se však snažila mít na paměti hlavní téma své práce a motivy, které mne k jeho volbě vedly. Celkově bych asi všechny otázky a hlavní téma rozhovorů shrnula pod takovouto otázku: **Co je to vlastně dramatická výchova a co ne? (Jaké jsou její hlavní cíle?)** Očekávala jsem do značné míry široké spektrum odpovědí, obzvláště co se týká té míry zastoupení divadla jako cíle, ale i jako cesty.

Rozhovory s pedagogy

Před dalšími reflexemi bych ráda citovala podstatné části svých rozhovorů s pedagogy. Pro zachování anonymity je budu pojmenovávat označením V (výzkum) a číslo, podle pořadí konání rozhovorů.

V1:

ZUŠ v Praze, pedagožka kolem 50 let, učí na této ZUŠ již více let

Byla jsem v ZUŠ přítomna celému jednomu odpoledni, ve kterém probíhá výuka nejstarších žáků souboru, a to v několika blocích.

První hodina byla věnována individuální práci s nejstarší žákyní, která již vystudovala VOŠ Hereckou v Praze a nyní se připravovala na jakousi přehlídku

melodramu. Vedoucí souboru s ní zkoušela připravený melodram, upřesňovali si pojetí jednotlivých míst a opravovali poslední technické nedostatky. Žákyně je velmi zkušená a výstup, na kterém pracovaly, připravovala delší dobu.

Následovala další práce s nejstaršími žáky souboru (studenti SŠ), jejichž výuka probíhala v malých skupinkách. Nejstarší žáci se věnovali především hlasové a herecké přípravě a přípravě sólových výstupů (především monology z divadelních her). Výuka probíhala téměř individuálně, žáci se sešli v malé skupince a pracovali na svých výstupech, kromě toho však měli společná průpravná cvičení, etudy apod. Práce byla velmi vyvážená, atmosféra zároveň příjemně uvolněná a přátelská, zároveň však i pracovně soustředěná. Bylo znát přátelské pouto mezi žáky, kteří si vzájemně pomáhali se svými výstupy a vzápětí s nadhledem a lehkostí společně sehráli nějakou etudu. Dokázali střídat polohy veselé a odlehčené, kdy hráli spíše pro uvolnění, i soustředěné a vážné, kdy se věnovali přednesu nelehkého textu.

Na konci odpoledne byla skupina o něco mladších žáků, stále však ještě starší část souboru (poslední ročníky ZŠ). S touto skupinou paní učitelka více pracovala pomocí průpravných her a cvičení, etud apod. I zde se však již začínalo pracovat na divadelních monolozích. V této skupině byl znát nižší věk, žáci již nebyli tolik soustředění. Přesto však občas dosáhli jistého pokroku.

Rozhovor V1:

Jakou měrou se věnujete divadlu, něčemu co s ním souvisí, čemu...? Proč ano, proč ne? (Pakliže se věnuje divadelní práci – co poskytuje a co naopak ne?)

Připravujeme se všemi dětmi inscenace podle věku a zkušeností každé skupiny, se staršími dětmi se věnujeme především práci na sólových výstupech (monology apod.), ale i přípravě herecké práce kolektivní.

V čem spatřujete nejdůležitější cíle své práce?

Myslím, že dnes má přednost socializace dětí a jejich osobnostní rozvoj.

Jak toho dosahujete?

Prostřednictvím různých komunikačních cvičení, ale především prostřednictvím divadelní práce. Přijde mi třeba zakřiknutá dívka, já jí dám nejdřív nějakou roličku na otrkání, ale pak jsem jí dala pravý opak jí samotné, aby to zkusila překonat. Hodně jí to pomohlo.

Máte (měli jste) v souboru nějaké žáky kteří si zvolili hereckou dráhu jako profesi (ať již úspěšně či ne)? Připravovali se zde třeba na přijímací zkoušky, nebo něco podobného? Jak to probíhalo?

Práce se staršími žáky je velmi blízká přípravě na přijímací zkoušky, ta probíhá také, je to vlastně rozšíření té základní práce s ostatními.

V2:

ZUŠ v Praze, pedagožka asi 60 let, učí na této ZUŠ již řadu let

V čem spatřujete nejdůležitější cíle své práce?

Rozvoj vztahů mezi dětmi a spolupráce. Především potřeby spolupráce.

Jak toho dosahujete?

Dle potřeb dětí. Nechávám je aby si na to přišly samy.

Jakou měrou se věnujete divadlu, něčemu co s ním souvisí, čemu...? Proč ano, proč ne? (Pakliže se věnuje divadelní práci – co poskytuje a co naopak ne...)

Pracujeme na vytvoření inscenací buď podle literární předlohy, nebo na základě improvizací, nebo použijeme úryvek ze hry.

Pronikání do myšlení autora, hledání postavy, touha po prožitku, děti se učí vycházet ze sebe a tvořit, rozvíjí se také jejich čtenářství a divadelničení, schopnost vcítění

Věnujete se také cvičením, která jsou zaměřena pouze na rozvoj obecně lidských dovedností?

Není na to moc čas, děti mají lekce pouze 45 min.

V čem vidíte svou slabinu, je nějaká oblast kde se cítíte málo připraven/a?

Tak každý se cítíme v něčem lépe a v něčem ne. Každý se věnujeme tomu, kde jsme našli svou parketu, já se specializuji především na práci s loutkami. Každý si musí najít to své.

(příp.) Máte (měli jste) v souboru nějaké žáky kteří si zvolili hereckou dráhu jako profesi (ať již úspěšně či ne)? Připravovali se zde třeba na přijímací zkoušky, nebo něco podobného? Jak to probíhalo?

Máme individuální přípravu. Ta se hodně liší od jiné práce. (Blíže nespecifikovala.)

V3 (DDM v Praze):

DDM v Praze, pedagožka v mém věku (něco přes 20 let), učí v tomto DDM krátce (Rozhovor se odehrával v kanceláři, byla přítomna též vedoucí výtvarného oboru.)

V čem spatřujete nejdůležitější cíle své práce?

Obecně – rozvoj komunikačních dovedností. Poznání sebe sama, a to i co týče jakési techniky zacházení se sebou (tělo, hlas aj.). To se dětem může hodit v obyčejném životě i v profesi, různé profese, nejen té divadelní. Další věc je, že dramata dětem ukazuje jiný pohled na věci, jiný než třeba škola nebo rodiče. Naučí se třeba orientovat se v něčem tím, že si to vyzkouší. (...)

Hlavně se snažím nacházet v dětech samotných. Nechat je, ať tvoří ze sebe, neříkám jim jak je to „správně“ ani jim to nepředvádím. Chci vycházet z jejich nápadů.

Jak toho dosahujete?

Je k tomu potřeba řada věcí. Především jde o hledání určité rovnováhy. Na jedné straně je taková ta bezmezná tvořivost, na druhé nějaká pravidla, omezenost jimi a jejich dodržování. Hodně důležitý je také pocit bezpečí, aby všichni věděli, že opravdu zkoušíme a nemusíme se tedy bát zkusit cokoli bez obav, že by to bylo „špatně“.

Jakou měrou se věnujete divadlu, něčemu co s ním souvisí, čemu...? Proč ano, proč ne? (Pakliže se věnujete divadelní práci – co poskytuje a co naopak ne...)

No jistě, jsme přece dramatařák :)

Ono s ním souvisí vlastně všechno... Pracujeme na divadelních etudách a připravujeme i inscenaci, ale to až v druhém pololetí, v tuto chvíli se spíš vzájemně poznáváme, a já zjišťuji možnosti dětí apod. (viz. plán práce v příloze)

Věnujete se také cvičením, která jsou zaměřena pouze na rozvoj obecně lidských dovedností, jako je třeba komunikace apod.?

Jasně, to samozřejmě, ale ono to tomu divadlu přece také slouží. V prvním pololetí se věnujeme hlavně seznamování a komunikačním cvičením a tak, ale to přece je všechno také pro divadlo.

(příp.) Máte (měli jste) v souboru nějaké žáky kteří si zvolili hereckou dráhu jako profesi (ať již úspěšně či ne)? Připravovali se zde třeba na přijímací zkoušky, nebo něco podobného? Jak to probíhalo?

Tady v DDM ne, ale mám s tím zkušenost od jinud. Ta práce se liší, vlastně v každé skupině. Je něco jiného, když máte partu lidí, kteří chodí jen z takového zájmu si to zkusit a něco dělat, něco jiného je pracovat s lidmi, kteří se přímo rozhodli připravit na přijímací zkoušky. U těch prvních se člověk snaží spíš vůbec vzbudit zájem a stačí vám mnohem menší výkony.

Jaké máš vlastně za sebou zkušenosti, případně vzdělání?

Prošla jsem si Dismanovým souborem. Vlastně jsem tam strávila své dětství. Pak přišel ten okamžik, kdy člověk v patnácti buď končí, nebo se stane jakýmsi

asistentem vedení. Zvolila jsem si tu druhou možnost, protože jsem nechtěla najednou skončit, a tak se stalo že jsem měla skupinu šestiletých dětí vést. Tak jsem vlastně začínala. Jinak studuji na DAMU divadelní teorii. A jsem opravdu teoretik, taky proto dětem moc nepředvádím, protože vím že bych to ani moc dobře neuměla. Když potřebuji nějakou opravdu velmi praktickou práci, pozveme si profesionálního herce. Máme s tím skvělou zkušenost. Samozřejmě si ho dobře vyberu, nepozveme si Donutíla. ;)

No a pak máme takovou skupinu, kterou jsme dali dohromady vlastně s bývalýma Dismaňákama. Chtěli jsme nějaké pokračování, aby člověk nemusel prostě v patnácti skončit, když v souboru už strávil celé dětství, vlastně celý život. Tak jsme si založili takové nepřímé pokračování. Na jednu stranu trochu stavíme na tom, co jsme se v souboru naučili, na druhou stranu se zase naopak od toho odrážíme.

Já přesně tenhle pocit znám. Čím to je, že právě dramatař takhle působí? Čím se liší od jiných kroužků, kde se tohle většinou neřeší??

Těžko říct, asi je to tím, že v dramatu si přinášíš jen právě sám sebe. Ty vztahy jsou tam daleko důležitější, lidé se poznají a naváží důvěrné vztahy. Když hraješ fotbal, tak tvým materiálem je sice tvoje tělo, ale ne ty celý. V jiném umění se zase taky sděluje, ale máš tam nějaký nástroj třeba, v divadle máš prostě sebe, celého, jen sebe.

Myslíš, že předvést něco dětem, je vždycky problém? Někdy to může přece ohromně usnadnit dlouhé vysvětlování...

Jasně, to není vyloženě že bych nikdy nic nepředvedla, nic neudělala a stála pořád stranou. Ale třeba to předvedu schválně špatně, velmi nepřesně, spíš naznačuji co ne. On pedagog svým způsobem musí být vždycky trochu nad tím, nemůže se do něčeho ponořit úplně naplno. Stalo se mi to teď s dospělýma, dělali jsme improvizaci našeho setkání po dvaceti letech. Najednou jsem cítila, že jsme moc daleko a měla jsem potřebu trochu dát najevo, že to není doopravdy a že nejsem tak úplně v tom, že jsem nad tím...

Nebylo to hlavně tím, že jste hráli sami sebe...?

Jasně, určitě, ale já prostě dokud budu v pozici vedoucího, nebudu nikdy tak naplno v tom, pořád to musíš hlídat.

Jasně, jako když se hraje hra po slepu a ty máš otevřené oči a hlídáš jestli někdo nikam nepadá.

Myslíš, že když dětem něco předvedeš, že je to vždycky stáhne, že to ubije jejich vlastní tvořivý přístup?

To asi ne. Já opravdu cítím, že já v tomhle nejsem dost dobrá. Nejsem herec. Ale svým způsobem to ještě nemusí nic znamenat, oni si k tomu stejně musí najít cestu svou a třeba to udělá zrovna jinak... Já jim ráda předvedu třeba víc možností, spíš pro inspiraci a oni to pak třeba udělají ještě jinak...

(pí. uč. Výtvarného oboru nám vstupuje do debaty: My máme ve VV zkušenost s tím, že opravdu tvůrčí děti se prostě nenechají utlouct. Nemusíme se bát jim něco ukázat, protože oni tu svou tvořivost stejně prosadí, udělají to po svém. Není přece pouze jedna „správná“ možnost.)

Setkala ses už také s výukou dramatické výchovy jako povinného předmětu? Třeba na ZŠ?

To ne, to musí být hodně jiný. Já třeba jezdím na takové školní výlety, že si mě pozvou, abych jim tam udělala program, na pár dnů. To pak ale nedělám vyloženě dramtáák, jen si z něj něco беру, protože to znám a mám to ráda. Říkám jim potom, já jsem prostě z tohoto světa (divadla a dramtááku), tak vám něco z toho ukážu. Ale jde tam čistě o tu skupinu a osobnostní rozvoj. Z dramtááku si jen půjčuju některé metody, protože ty umím a znám. Ale děti z toho bývají nadšené a nejednou uvažovaly, že přijdou ke mně do dramtááku.

A kdybys třeba měla učit na základní škole dramtáák jako povinný předmět, čím by se to lišilo?

To je zajímavý, lákalo by mě to. Ale lišilo by se to především v tom, že by se to nesmělo jmenovat dramatická výchova.

A jak by se to jmenovalo?

To nevím, to by se muselo hodně promyslet... Tam by šlo opravdu o jiné cíle.

Na gymnáziu J. Keplera třeba učí vedoucí dramatické výchovy předmět „osobnostní a sociální výchova“.

No, tak to je skvělý, tak třeba by to klidně mohlo být, to zní dobře, pro ty gymnazisty...

A kdyby to měly malé děti na ZŠ?

To je problém, to by musel někdo umět vést... Ale bylo by to podobné.

Tam by ses tedy nevěnovala divadlu?

Ani ne ...

Ježe o tom se zase dá spekulovat, jestli by tahle sociální výchova neměla prostupovat všechny předměty, jestli by neměla být přítomná ve škole pořád... Třeba i s použitím nějakých principů a metod převzatých z dramatické výchovy (tak jako to popisuješ na školních výletech).

Ale to by to museli ti pedagogové umět. Musel by v tom být jednotný pedagogický sbor, a to asi nejde.

Ani na prvním stupni? Tam většinou má děti jedna paní učitelka...

To je fakt, tam snad jo, v té konkrétní třídě... Ale to není dramatická výchova.

Co to je?

No je to prostě jiná forma vyučování, snad lepší...

Taková tvořivá pedagogika?

Así.

A když se říká – máme výchovu hudební, výtvarnou, tělesnou, proč ne dramatickou? Nejde jen o herectví, je to také třeba výchova k diváctví...

To je fakt, to bychom zrovna hodně potřebovali, tady v Čechách. A máš pravdu, že kudy jinudy by vedla cesta, proč ne přes školu... Ale to je podobné – proč mám tělesnou výchovu? Proč se nedělí na sport a tanec?

A když by tento předmět nebyl už dramatickou výchovou, kde je nějaká hranice? Kde končí dramatická výchova? Co tam pro tebe nesmí chybět, abys to tak nazvala?

No ta divadelnost! Zkusíme to zformulovat... Dramatická výchova je tvořivý osobnostní výcvik, používající divadelních technik... Ale jako nejen. My jsme třeba teď s dětmi dělali komix. Prostě jsme kreslili příběh pomocí okýnek... Byla to činnost vlastně nedivadelní, ale sloužila divadlu, protože my jsme se tím učili uchopit příběh a situaci, příběh pomocí situací. Ty okýnka to jsou jednotlivé situace a celé to byl příběh.

Opravdu takřka všechno slouží divadlu. ;)

V4:

DDM v Praze, pedagožka kolem 30 let, učí v tomto zařízení již více let

V čem spatřujete nejdůležitější cíle své práce?

Dramatická výchova má široké uplatnění. Já vždy volím takové cíle, které jsou momentálně pro tu kterou skupinu nejvíce potřebí. To znamená, že ve skupině malých dětí, které spolu začínají a neznají se bude třeba asi nejvíce zapotřebí nejprve věnovat čas nějakému vzájemnému poznání a tvorbě skupiny.

Přijde na řadu také divadelní práce?

Jistě, ale až po jiných, důležitějších věcech. Pracujeme i přímo na konkrétních divadelních představeních. Ale třeba ve skupině pětiletých dětí to začíná rozvojem rytmu, komunikace, a dalších základních složek.

Co v dramatické výchově nesmí chybět, aby byla ještě dramatickou výchovou, aby se nestala něčím jiným?

Snad nějaký, takový... prožitek přes tělo... a rolová hra.

Čím by měla, nebo mohla být dramatická výchova jako předmět na ZŠ?

Tam bych asi jako hlavní cíl viděla rozvoj diváctví.

V5:

Gymnázium v Praze, pedagožka kolem 50 let, učí na gymnáziu již více let (dramatickou výchovu, osobnostně sociální výchovu aj.), též učí na ZUŠ (mimo Prahu).

Co je podle vás dramatická výchova? V čem se liší od jiných disciplín...?

Nepovažuji dramatickou výchovu přímo za obor. Je to spíš metoda. Jsou to všechna možná cvičení, ale když už se hraje divadlo, tak už to není dramatická výchova, to už je divadlo. Dramatická výchova na základní škole třeba je něco velmi podobného jako hudební výchova pro hudbu. Děti se učí různé dovednosti a leccos, co s hudbou souvisí, ale nekonzertují. Když teď děti z jedné třídy zpívaly ostatním, byl to už koncert. To už není hudební výchova, ale něco navíc. Stejně to vnímám i v dramatické výchově – divadelní představení už není dramatická výchova, ale něco dalšího.

Kde má tedy místo dramatická výchova? Je to vlastně někde na hranici mezi tou výchovou obecnou a divadlem? Není to pro dramatickou výchovu dost malý prostor kde se může pohybovat...?

No, asi tak. Trochu je. Není to úplně zřetelné. Dramatická výchova míří k divadlu, jde k jeho pochopení. Ale končí tam, kde již začíná divadelní tvorba.

Já vlastně s dětmi dělám vyloženě dramatickou výchovu jen jeden rok. Projdeme si tam všechny divadelní techniky. Potom už ale v druhém roce neděláme dramatickou výchovu, ale divadlo.

Tady na gymnáziu ale máte také předmět osobnostně sociální výchova. Liší se to od sebe?

Naprosto. Jen sem tam se setkávají. V osobnostně sociální výchově se věnujeme sebepoznání, komunikaci, apod. Využívám k tomu různé metody. Někdy i dramatickovýchovné, ale často úplně jiné, třeba výtvarné a další.

OSV máme ve druhém ročníku, ve třetím mohou mít děti zase rétoriku. Tam se dramatická výchova také objeví.

Říkáte, že dramatická výchova na ZŠ by měla být jakousi obdobou výchovy hudební. Dovedete si představit i něco jako osobnostně sociální výchovu?

OSV se dá pořádně dělat s dětmi většinou až tak od 15 let. Záleží to ale i na pedagogovi.

Učíte i dramatický obor na ZUŠ. Tam se věnujete čemu?

ZUŠ je něco jiného. Já učím v ZUŠ starší děti, mladší má moje kolegyně. Tam se věnujeme hlavně divadlu. Ale řešíme často i osobnostní problémy.

Je k něčemu dramatická výchova dětem, které se divadlu věnovat nebudou?

Jistě, třeba nějaká aktivizace a prožitek, to se dá využít v i v jiných oborech.

Máte poměrně široké vzdělání, studovala jste konzervatoř, pak i pedagogiku a psychologii. Jaká je z pohledu absolventa konzervatoře výuka herectví na KVD?

No tak já jsem studovala na KVD v trochu jiné etapě, v té době to bylo úplně v počátcích. Měly jsme na herectví paní (...) a bylo to skvělé.

V6:

ZŠ v Praze, pedagožka kolem 40 let, učí na této ZŠ několik let, dříve jinde.

Máte bohaté zkušenosti s dramatickou výchovou na základní škole. Jak to na této škole probíhá?

Dříve jsem používala dramatickou výchovu různě, ve třídě, i v jiných předmětech. Nyní již učím pouze dramatickou výchovu, jsem zástupkyně ředitele a mám dramatickou výchovu na druhém stupni, na více nezbývá. Máme dramatickou výchovu na prvním stupni, v 1. a 3.třídě. Tam ji vyučují třídní učitelé sami. Potom na druhém stupni, tam již musí být kvalifikovaný učitel. Tady učím všechny třídy já. Na prvním stupni mají děti jednu vyučovací hodinu

dramatické výchovy týdně. Druhostupňové jen jednou za 14 dní. Střídají se však půlky třídy, v jedné skupině je tak asi 12 – 15 dětí. V 9. třídě probíhá výuka jinou formou – vždy jednou za čtvrt roku jdeme společně do divadla (KMD), často i mimo vyučování.

V čem spatřujete nejdůležitější cíle dramatické výchovy?

Osobnostně sociální rozvoj. Prostřednictvím divadelních technik. Konkrétně se držíme RVP a máme to podrobně rozpracováno. (Předkládá mi k nahlédnutí, je to opravdu podrobně rozpracováno, kdy se čemu věnují, vše vychází z divadelních technik a vede k nějakému osobnostně sociálnímu cíli.)

Jak se tedy potom liší dramatická výchova od osobnostně sociálního výcviku?

Metodou. Cíle jsou stejné. Podle mne je dramatická výchova charakterizována metodou. Nejsem odborník na OSV, jen na dramatickou výchovu a zdá se mi, že ten zásadní rozdíl, kterým se od sebe liší je právě v metodě, jakou se stejného cíle dosáhne. U dětí podle mne snáze a bezpečněji.

Snažíte se ale i o pochopení nějakých základních divadelních principů?

Jistě. Ale dopad to má zase na OSV. Proto to děláme.

Myslím, že by bylo pěkné, kdyby bylo možno třeba založit volitelný předmět dramatická výchova. Tam bychom se potom mohli věnovat divadlu jako takovému. Ale předmět který mají všichni povinně by se měl věnovat OS cílům. Na divadlo ani není dostatek času, i kdyby o to byl zájem.

A co rozvoj diváctví? Není to také důležitá součást výchovy? To, čemu se věnujete s devátou třídou snad k tomu směřuje...?

Ano, to je pravda. Ale opět je to jen cesta k osobnostnímu rozvoji. Skrze divadlo.

Stává se při dramatické výchově na ZŠ, že rozpoznáte u dítěte herecký talent?

Jistě. Takovému dítěti potom doporučím navštívit nějaký Dramatický kroužek.

V7 (konzervatoř v Praze):

Konzervatoř v Praze, pedagožka ve středním věku, učí na konzervatoři již více let, vyučuje též přípravné kurzy pro budoucí uchazeče.

V jaké míře se k vám hlásí uchazeči z dramatických oborů?

Těch z dramatařůků bývá asi tak šestina. Jsou i děti, které na dramatařák chodily, ale před přijímačkami přerušily a připravovaly se soukromě.

U těch se ale dá asi předpokládat, že jejich zájem začal právě v dramatařáku...

Ano, to jistě.

Jak bývají úspěšní? Vítejte takové, nebo máte radši jinak připravené děti?

Moc úspěšní nebývají. Většinou jsou to děti, které nejsou otevřené. Mají nacvičenou roli, ale není v tom nic moc z nich samotných. My vítejte spíš ty, kteří jsou schopní naslouchat a dát do toho kus sebe. Vedoucí v dramatařácích se dětem snaží pomoci, ale většinou jim tím spíš škodí. Vybírají jim příliš náročné texty a potom je režirují podle vlastních představ, projektují do dětí svou vlastní práci. Je vidět, že jsou příliš zaměřeni na výsledek, ty děti jsou tam ale dotlačené. Bývá tam potom málo prostoru pro to dítě, to není to co my potřebujeme. Já vím, že ti učitelé to myslí dobře, chtějí to dítě co nejlépe připravit, ale ono je pak uzavřeno v něčem, co se naučilo příliš technicky a není schopno z toho vykročit a přemýšlet samostatně, hledat...

Objeví se přesto mezi nimi občas i jiní uchazeči?

Jistěže! Občas se i mezi těmito dětmi objeví někdo velice nadějný.

Dá se nějak vysledovat spojitost s tím z jakého dramatařáku přicházejí, je možné, že je to způsobem, jakým se kde pracuje?

My to většinou nevíme, ale spojitost to určitě má. O některých dramatařácích již to víme, že odtamtud přicházejí dobře připravené děti. Ale při přijímačkách nemáme informaci odkud které dítě je. Většinou se to dozvíme až zpětně. Těch kvalitních je ale málo. Napadají mne asi tak... dva, tři...

Nedalo by se s tím nějak pracovat? Zajímáte se o dění v dramatické výchově dětí?

Už mě to kolikrát napadlo, ale zatím se nic podobného neděje. Je to těžký. Co my pro to můžeme udělat? Nemůžeme za nikým chodit a říkat, že to dělá špatně. Z jakého titulu bychom to dělali? Já můžu něco doporučit tobě, nebo mamince, protože se známe, ale někdo cizí by to asi nepřijal. Jakým právem bychom to dělali?

Pořádáte ale na konzervatoři přípravné kurzy pro budoucí uchazeče. Podobné problémy o jakých mluvíme často třeba pořadatelé dětských recitačních přehlídek řeší semináři pro učitele. Nebylo by to řešení?

Je to problém. My na to moc nemáme kapacitu. Máme toho moc, a tohle by bylo náročné. Navíc pochybuji, že by o to byl zájem, vždyť jsme vlastně kolegové. Opravdu nemůžu někomu říkat, „ty to děláš špatně a my to děláme líp, dělej to takhle“. Je to otázka. My také hledáme. Nikde není psáno jaké řešení je správné.

Víte o tom, že existuje na DAMU katedra výchovné dramatiky? Spolupracujete nějak?

To samozřejmě vím, ale mám dojem, že je to vlastně úplně oddělené od toho ostatního. Nespolupracujeme nijak. Ani nevím kdo tam vlastně učí.

Vaši kantoři bývají často přímo ze světa divadla, ale pracují s mladými a často začínajícími herci v dětském věku. Zajímají se nějak o pedagogiku?

To si samozřejmě uvědomujeme, zajímají. Máme metodiky a hlídáme to. Ten kdo nemá pedagogické schopnosti to ale většinou brzy vycítí sám.

Papírově to nehlídáte, pedagogické vzdělání není požadováno?

Ne, papírově ne. Většina pedagogické minimum má, ale podmínkou to není. Ono to tkví nakonec v něčem jiném. Opravdu se stává, že někdo brzy sám vycítí, že z té práce třeba nemá radost a proto jí nechá. Ostatní to pak cítí stejně. Takže to hlídáme jinak, než papírově.

Nestává se někdy, že by třeba někdo svým necitlivým zásahem někoho zranil, poškodil?

Když jsem studovala konzervatoř, já, měli jsme jednou jednoho profesora, který nás stále někam tlačil a vedlo to k tomu, že jsme se technicky dřeli intonací a podobně. Ale i za to jsem dnes vděčná, protože vím jak to na nás působilo, a že to nebyla správná cesta. Byť si uvědomuji, že obsahově rozuměl těm textům správně a výsledek, kterého chtěl dosáhnout byl správný. Nicméně zvolil cestu, kterou my jsme jej nechápali a učili se to čistě technicky, což není správné.

Objeví se občas někdo podobný na konzervatoři i dnes?

Jsem přesvědčená, že ne, k něčemu podobnému již nedochází.

Přesto se ale občas mluví o metodách některých profesorů jako o dost tvrdých...

Já vím, že se to občas říká. Že se někomu udělalo špatně kvůli hodině jistého profesora. Ale z dlouhodobého hlediska se to stejně většinou ukáže jako málo významné a dokonce plodné, to dítě se z toho oklepe a nakonec je připraveno lépe. Že by snad někdo byl někdy zasažen nějak zásadně, to se opravdu nestává. My chceme těm dětem pomoci a něco je naučit a je nás tady na to víc.

Reflexe rozhovorů s pedagogy

Před záznamem rozhovorů jsem uvadla základní plánovanou otázku: **Co je to vlastně dramatická výchova a co ne?** Jaké jsou její hlavní cíle? Jaké hranice?

Co mne při výzkumu v první řadě překvapilo, byla jistá „nepřipravenost“ odpovědět na podobnou otázku. Ta otázka je téměř základ a výchozí bod práce každého učitele dramatické výchovy. Přesto se na ní však většina pedagogů tvářila skoro trochu překvapeně, jejich odpovědi byly velmi nejisté, improvizované, pracně formulované, obměňované, často jimi samými okamžitě zpochybněné a popřené. A to platí téměř u všech učitelů, od těch, kteří se práci věnují vlastně jako laici, až po velmi zkušené, kteří mají třeba vystudováno i několik škol včetně výchovné dramatiky. Nějakou představu sice každý z nich měl a některé prvky vždy pojmenoval, někdy se soustředil spíše na vymezení hranic, tedy toho co již dramatická výchova není, jindy se pedagogové spíše snažili pojmenovat nezbytné součásti a naopak zdůrazňovali širí obor. Celkově však nezaznělo žádné jasné a jednoznačně zformulované hodnocení, charakteristika, vymezení. Rozhodně tedy na tomto poli nefigurují jakási prázdná hesla a poučky, naučené definice apod. To vidím rozhodně pozitivně. Zároveň však rozeznávám přílišnou mlhavost pojmu často používaného, přílišnou nejistotu v jeho obsahu a zároveň vlastně značnou nejistotu v cílech konkrétní práce a to už vidím jako problém.

Nedostatečné vymezení pojmu „dramatická výchova“ se totiž možná může stát příčinou řady nedorozumění při rozmanitých setkáních těch, kteří se dramatickou výchovou jakkoli zabývají. Dokonce si myslím, že tento problém může být také bariérou při diskusích ohledně začlenění dramatické výchovy do vzdělávacích programů základních škol. Představí-li si totiž pod tím pojmem každý něco jiného, těžko můžeme potom společně mluvit o tom, je-li dramatická výchova potřeba, je-li dramatická výchova prospěšná a je-li taková dramatická výchova realizovatelná.

Co se týká nejistoty cílů konkrétní práce, není situace zdaleka tolik závažná. Většina pedagogů ví čeho kdy chce s dětmi dosáhnout. Někdy to neumí přesně formulovat a většinou to nejsou schopni vztáhnout k pojmu „dramatická výchova“. Takový případ, že některý pedagog vlastně ani pořádně neví čeho se snaží dosáhnout a jeho práce je tak trochu dílem náhody jsem také zaznamenala, ale již pouze ojediněle. Přesto tu však určitá nejistota a nevyhraněnost je, pedagogové si často nejsou jisti, co vlastně se od nich očekává a co jsou jejich vlastní cíle, které jim klade vlastní svědomí či vlastní názory a postoje, aniž by tušili, patří-li to vůbec do oboru, který vyučují.

Je asi samozřejmé, že každý pedagog každého oboru by si měl nějaké odpovídající cíle klást, přemýšlet o nich, hledat je, přehodnocovat. Stejně jako by měl reflektovat, jak se podařilo či nepodařilo stanovených cílů dosáhnout, vyvozovat z reflexe další postup, ale také v průběhu vlastní práce reagovat na reálnou situaci a cíle i cesty k nim podle ní upravovat a třeba se od nich i odchýlovat, vždy ale vědomě a odůvodněně. Jsem přesvědčena, že zkušený a přemýšlivý pedagog může být schopen pracovat i v tomto duchu s velkou improvizací a intuicí, že nemusí být vždy nezbytně plánovat jednotlivé konkrétní hodiny a jejich přípravu ani reflexi dělat vždy jednotlivě, tím méně písemně. Zním i ze zkušeností takové pedagogy, kteří třeba nemusejí mít vůbec nic napsaného a přesně zformulovaného (ani dlouhodobě – nějaké plány na školní rok třeba, ani momentálně – podrobná příprava vyučované lekce), přesto však vědí velmi přesně na čem pracují a co je jejich cílem, a to jak krátkodobě tak dlouhodobě. Je to něco zcela jiného, než tápavá nejistota a ponechání vývoje dětí a skupiny vlastnímu osudu, maximální přizpůsobení se jejich momentálním touhám či nulová snaha cílevědomě a citlivě děti někam směřovat, vést. Dle mého názoru má vědět každý student pedagogiky, že je toto třeba a jsem přesvědčena, že mezi odborníky to opravdu každý ví. Vyskytují-li se v praxi pedagogové, kteří to nevědí, či se tím dostatečně neřídí, je to jejich vlastní pochybení, které může mít větší či menší negativní dopad na jejich práci. Je samozřejmě třeba si to často připomínat a znovu se tomu věnovat, znovu se nad tím zamýšlet. Sloužil by tomu, dle mého názoru, jakýsi dialog mezi

pedagogy, který celkově v našem školství trochu postrádám, nemám však žádnou jeho konkrétní představu a není to ani předmětem mé práce.

Co tedy vidím v současnosti jako nejpotřebnější krok – vymezit mezi pedagogickou i laickou veřejností jasně co dramatická výchova je a co není a nazvat jednoznačně i ostatní, podobné či související procesy. A to především proto, abychom se mezi sebou mohli co nejlépe dorozumět a abychom věděli co vlastně kdy s dětmi děláme a čeho chceme dosáhnout a jak, aby to také věděli ostatní, třeba ti kteří nám děti do péče svěřují. A aby celý ten proces byl také nějak kontrolovatelný (tedy aby nám nemohlo např. uniknout, že možná dětem bereme příležitost rozvíjet herecké nadání a učit se herecké profesi, případně připravit se kvalitně na přijímací zkoušky na hereckou školu).

Tři pohledy na výzkum mezi pedagogy

Podívala jsem se na výsledky rozhovorů především ze tří hledisek. V rámci tří kapitol bych se vždy zaměřila na jedno z nich, uvedla veškeré zmínky (pomocí citací), týkající se daného tématu v rozhovorech a výsledky opět budu reflektovat, analyzovat a doplňovat názory a zkušenostmi vlastními.

1. Cíle DV v rozhovorech s pedagogy

- *„Socializace dětí a jejich osobnostní rozvoj.“ (V1)*
- *Rozvoj vztahů mezi dětmi a spolupráce. Především potřeby spolupráce. (V2)*
- *Obecně – rozvoj komunikačních dovedností. Poznání sebe sama, a to i co týče jakési techniky zacházení se sebou (tělo, hlas aj.). (V3)*
- *Vybírám cíle, které jsou momentálně pro tu kterou skupinu nejvíce potřebí. Na divadlo dojde, ale až po jiných, důležitějších věcech.*

Pracujeme i přímo na konkrétních divadelních představeních. Ale třeba ve skupině pětiletých dětí to začíná rozvojem rytmu, komunikace, a dalších základních složek. (V4)

- *Na ZŠ bych asi jako hlavní cíl viděla rozvoj diváctví. (V4)*
- *Dramatická výchova míří k divadlu, jde k jeho pochopení. Ale končí tam, kde již začíná divadelní tvorba. (V5)*
- *Osobnostně sociální rozvoj. (V6)*

Dalo by se říci, že vlastně v žádném navštíveném zařízení vedoucí souboru neodpověděl na otázku po hlavním cíli jeho práce slovem divadlo, představení apod. (Nepočítám mezi ně nyní konzervatoř, kde je taková otázka zbytečná, protože se zaměřuje přímo na přípravu herců.) Každý z navštívených pedagogů si více či méně uvědomuje jak přítomnost, tak důležitost jiného rozvoje než divadelního. Výjimku by snad mohla tvořit odpověď ve výzkumu číslo 5, kde se však jedná spíše o výrazně podrobnější diferenciaci jednotlivých pojmů. Pedagog zde rozeznává drobné nuance mezi dramatickou výchovou, divadlem, OSV apod. Vymezení v tomto případě však není úplně jasné. (V jednom momentě označuje dramatickou výchovu za soubor cvičení – metodu, v jiném momentě jako proces poznávání rozmanitých divadelních technik.)

V tomto bodě však společná cesta končí a dále se již jejich názory rozcházejí. Je hned dalším o málo důležitějším cílem právě rozvoj dovedností uměleckých, porozumění divadlu, případně dokonce příprava inscenace? Nebo je tou jedinou cestou k cíli hlavnímu? A ještě dříve – jaké další, důležitější cíle si pedagog uvědomuje? Chápe komplexně možnost rozvoje osobnostně sociálního, nebo ho jen napadají útržkovitě některé jeho jednotlivé složky? (Toto se mi zdá, že se liší především na základě vzdělání, zkušeností, rozhledu, i když to zcela přesně také neodpovídá.)

Zdá se, že v některých případech (V2) zůstává bohužel pouze u toho, že dotyčný pedagog o tom „prvořadém cíli“ ví, tím to víceméně končí, protože na

jiné „není čas“ (děti zde mají dramaťák jen 45 minut týdně). Pakliže se zde tento cíl nějak naplní tak pouze samovolně jako vedlejší efekt přípravy představení. Tato cesta se mi nezdá příliš smysluplná, pedagog ani vlastně příliš dobře neví, co tedy s dětmi dělá a jak. Jeden cíl staví jako hlavní, při plánování práce však jednoznačně dává přednost jinému a ten hlavní pouze nechává, aby se sám někde prosadil, aniž by pedagog sám věděl jestli, kde a jak se to stane, aniž by o to sám usiloval.

Jiný přístup, častěji zastoupený, bere divadlo a jeho techniky jako cestu, náležející dramatické výchově, a vedoucí právě k tomu vytyčenému hlavnímu cíli. Rozcházejí se potom v podrobnější náplni, v míře jak hluboce se divadelní techniky rozvíjejí a zdokonalují. Jedni se téměř v plné míře věnují divadelní práci (příprava inscenací a sólových výstupů), při které si však velmi dobře uvědomují dopad na osobnost dítěte, berou ji v potaz a přizpůsobují jí celou práci (např. volbou role apod.), jiní spíše používají technik s divadlem souvisejících, aniž by nutně směřovali k přípravě představení či jiných veřejných vystoupení. Je to dáno někdy pojetím, ale někdy spíše podmínkami ve kterých se pracuje (např. opět nedostatek času, či to, že se pracuje s celou školní třídou, která má předmět povinně).

Další možnost, často se s předešlou značně prostupující, je chápání divadla, rozvoje používání divadelních technik, herectví, až příprava kvalitních inscenací, jako druhý, velmi důležitý až neodmyslitelný cíl, který vstupuje na scénu jakoby hned po dosažení toho prvního. Nemyslím samozřejmě časově (vytvořit osobnost a pak se věnovat divadlu), ale hodnotově (v první řadě se věnovat rozvoji osobnostnímu a v těsném závěsu či současně tomu divadelnímu, pouze v případě momentu, kdy musím volit, akcentovat ten rozvoj osobnostně sociální.)

Tyto dva přístupy se mi zdají v praxi velmi podobné, liší se spíš chápáním daného pedagoga.

Někteří pedagogové označují divadlo jako nutnou součást dramatické výchovy, ale v dalším rozhovoru je možné vystopovat velmi blízkou souvislost

něčeho jako osobnostně sociální výchova (V3). Pedagožka V3 na otázku, co by byla dramatická výchova na ZŠ odpovídá, že by se to muselo jmenovat jinak. To poukazuje sice na to, že výchova, která se obejde bez divadla, není pro ni již dramatickou výchovou, ale zároveň to musí spolu velmi úzce souviset, jinak by to zde přece neuvedla jako odpověď na otázku po dramatické výchově.

2. Metody DV v rozhovorech s pedagogy

Aneb jak stanovených cílů dosáhnout? Co je náplní činnosti hodin dramatické výchovy?

- *Prostřednictvím různých komunikačních cvičení, ale především prostřednictvím divadelní práce (např. použití „protirole“).* (V1)
- *Připravujeme se všemi dětmi inscenace podle věku a zkušeností každé skupiny, se staršími dětmi se věnujeme především práci na sólových výstupech (monology apod.), ale i průpravě herecké práce kolektivní.* (V1)
- *Nechávám je, aby si na to přišly samy.* (V2)
- *Pracujeme na vytvoření inscenací buď podle literární předlohy, nebo na základě improvizací, nebo použijeme úryvek ze hry.* (V2)
- *Pracujeme na divadelních etudách a připravujeme i inscenaci, ale to až v druhém pololetí, ze začátku se spíš vzájemně poznáváme, já zjišťuji možnosti dětí apod. V prvním pololetí se věnujeme hlavně seznamování a komunikačním cvičením a tak, ale to přece je všechno také pro divadlo.* (V3)
- *Prostřednictvím divadelních technik.* (V6)
- *Podle mne je dramatická výchova charakterizována metodou. Nejsem odborník na OSV, jen na dramatickou výchovu a zdá se mi, že ten zásadní rozdíl, kterým se od sebe liší je právě v metodě, jakou se stejného cíle dosáhne. U dětí podle mne snáze a bezpečněji.* (V6)

Co je vlastně náplní hodin dramatické výchovy? Jedna věc je, co jejich učitelé označují za priority, druhá věc je, jak se jich snaží dosáhnout, případně věnují-li se ještě něčemu dalšímu.

Mne potom nejvíce zajímá zda, jakým způsobem a do jaké míry se věnují činnostem souvisejícím s divadlem a zda a jakým způsobem se věnují rozvoji osobnostně sociálnímu. Již jsem uvedla, že všichni navštívení pedagogové si jakousi přítomnost a také prioritu osobnostně sociálního rozvoje uvědomují. Zvláště mne zajímá jakou si pedagogové uvědomují souvislost obou zmíněných druhů činností.

Ve všech navštívených souborech se nějakým způsobem s divadlem nebo aspoň jeho technikami pracuje. Rozdíly tvoří důraz, jaký je na ně kladen a dopad, který si vedoucí souboru uvědomuje a s jakým pracuje.

Zatímco v některých souborech se pracuje opravdu především na přípravě divadelní inscenace (V1, V2), v jiných se k přípravě představení přistupuje až po výrazné etapě jiné práce. K přípravě představení vůbec nedojde v dramatické výchově na ZŠ (V6), kde to neumožňuje především čas, ale také zde paní učitelka nepovažuje za správné se o něco takového pokoušet v rámci povinného předmětu s celou třídou. Podobně je tomu i ve výuce dramatické výchovy na gymnáziu.

Toto zmíněné rozdělení však zajímavě nekoresponduje s celkovým pojetím divadelních činností a jejich dopadu. Trochu okrajový přístup se zdá být u V2. Vedoucí souboru zde pracuje s dětmi výhradně na přípravě inscenací (z časových důvodů). Dopad této práce však označuje takřka výhradně v mezích uměleckých (nejen divadelních, ale i třeba literárních a celkově tvůrčích). Nezdá se mi, že by si sociální dopad vůbec neuvědomovala, cítí jej jaksi mezi řádky, ale velmi nekonkrétně a nejasně a především s ním nijak vědomě nepracuje. Přitom v rámci nejdůležitějších cílů jej klade na první místo.

V případě jiné ZUŠ (V1) se také pracuje především na tvorbě inscenací, avšak zde jednoznačně a bez zaváhání vedoucí souboru označuje právě tyto činnosti za hlavní hybatel v osobnostně sociálním rozvoji a dokládá to

konkrétním příkladem. Vyzdvihla bych právě tu skutečnost, že činnosti zaměřené oběma zkoumanými směry (výchova celistvého člověka a rozvoj schopností divadelních) zde kráčí ruku v ruce a jsou pouze doplňovány dalšími cvičeními, která tu či onu složku dále samostatně rozvíjejí (snad tam, kam již nedokáží jít obě složky společně). Z vlastní zkušenosti bych tento přístup označila za reprezentativní pro určitou část dramatických souborů a jejich vedení.

Dalším, velmi často zastoupeným, druhem práce v podobných zařízeních je ten, kdy se děti v první řadě věnují řadě cvičení, která rozvíjí různé schopnosti a dovednosti, nejprve těm sloužícím komunikaci, rozvoji spolupráce a jiných socializačních složek, v druhé řadě potom i těch, které připravují děti na divadelní práci (V3, V4). Teprve po této významné etapě se děti dostávají k prvním divadelním zkušenostem. Práce je zde poté více či méně výrazně rozdělena na složku průpravných her a cvičení, a na konkrétní práci divadelní, s tím, že část poskládaná z her a cvičení je zde oproti předešlým souborům mnohem významnější.

V zásadě může být tento přístup předešlému opět podobný, ale zase zde funguje široká škála jednak toho, nakolik jsou odděleny oba druhy práce jeden od druhého, jednak způsobu realizace a především míry převahy jednoho či druhého. Domnívám se, že v některých souborech se k inscenační tvorbě přistupuje opravdu velmi opatrně, tak, aby pokud možno nebyl ten krok ani příliš patrný. Tento způsob bych označila jako opačný pól než ten, který se již blíží přístupu zmíněnému v předešlém odstavci.

Tento velmi opatrný přístup je jistě výhodný především pro vnitřní rozvoj dětí zakřiknutých, stydlivých, křehkých, zranitelných apod. Dává takovým účastníkům možnost velmi citlivě překonávat své bariéry a nacházet vlastní kvality tam, kde by je sami nehledali. Pro výchovný proces, který zde probíhá, není však cílem vedení k divadlu, divadelním dovednostem, porozumění divadelním technikám apod. Případný vznik drobné inscenace zde funguje spíše jako zpestření práce, jejíž těžiště je natolik jednoznačně ve výchově osobnostně

sociální, že se zde dá dramatická výchova označit spíše jako zdroj používaných technik a principů, ale cíle si tento proces klade odjinud.

(Zvláštním tématem pak je, zda-li je vůbec správné takto pracovat se všemi dětmi. Tento přístup se mi zdá totiž opravdu zaměřen na děti vnitřně slabé, které potřebují nejprve velmi citlivě povzbudit, ale nezdá se mi vhodný jako obecný přístup ke všem dětem. Blíží se spíš jakési terapii, která by však dětem, které mají problémy opačné, či příliš problémů nemají, mohla více škodit než prospívat. Potřebují si přece také zvyknout na daleko méně opatrný přístup a potřebují se v něm naučit žít. Tam, kde si klademe za cíl též rozvoj hereckých dovedností, potřebujeme naučit účastníky též zápasit z vlastní trémou, ostychem, vést je k překonávání sebe sama aj., což dle mého názoru rozhodně nelze docílit neustálým eliminováním takových pocitů pedagogem, aniž by to vyžadovalo přímou a vědomou aktivitu účastníků. Jinak řečeno, vytvoříme-li dětem tak bezpečné prostředí, že nemají důvod mít trochu trému, nezabráníme tím tomu, aby se jindy a jinde do situace s trémou dostaly. Potřebujeme je tedy spíše naopak do přiměřeně vypjaté situace přivádět a učit je s trémou pracovat a překonávat ji.)

Jinak bych v zásadě oba zmíněné přístupy – ten, který výrazně akcentuje divadlo jako takové (přípravu inscenace a hereckou práci) a ten, který divadlo bere až jako určitý pozdější dílčí stupeň, považovala za meze, mezi kterými je možno se v dramatické výchově různě pohybovat na základě řady okolností (dispozic a zaměření pedagoga, skupiny atd.). Samozřejmě, že tak okrajový přístup, kde by děti od prvního dne hrály divadlo a nezačalo by se žádnými rozvíjejícími cvičeními, je absurdní a já jsem se s ním dosud nesetkala. Vymezila bych hranice pouze přítomností divadla a divadelních dovedností, jakožto jednoho z důležitých cílů (možno k němu dojít jak poměrně velmi přímo a teprve potom se v něm rozvíjet, tak postupně pomocí cvičení a her). Proces, kde se k divadlu nijak nemíří, bych nenazývala již dramatickou výchovou. Může potom jednat o velmi cenný proces, který může často metod převzatých z dramatické výchovy používat (viz V5 a předmět OSV). Dovedu si i představit situaci, kdy v dramatickém souboru bude skupina natolik problémová, že bude

pro pedagoga dlouhou dobu žádoucí upustit od skutečných dramatických cílů a věnovat se pouze řešení osobnostně sociálních problémů – je to však situace krizová a okrajová, která může nastat v každém souboru a každé školní třídě.

Co se týká kvality procesu dramatické výchovy, určují jej jiné faktory, než místo na jaké se ve vymezené škále postaví. Typickým příkladem mohou být V1 a V2, oba se pohybují ve zmíněné škále výrazně na straně silného akcentu na přípravu inscenace, ale v jednom případě se odehrává velmi promyšleně a s vědomím důležitosti rozvoje osobnostně sociálního, ve druhém případě pedagog trošku tápe a ponechává dětskému rozvoji mnohem více volný průběh. Stejně tak na opačném konci pomyslné škály je možno vést výuku buď promyšleně a cílevědomě, nebo tápat. (Důležitá je podle mého názoru návaznost divadelních a osobnostně sociálních dovedností - není možno dospět k věrohodnému a sdělnému hereckému vyjádření bez rozvoje osobnostně sociálního – bez probuzení touhy sdělovat, bez tvorby vlastního názoru, bez hledání pravdivosti oproti přetvářce, bez sebereflexe a schopnosti a touze přijímat reflexi zvenku, atd. Stejně důležité je i vnímání skupiny účastníků, některé po divadelní produkci touží méně a jiné více, některým prospěje, jiné je zase třeba brzdit. Nepovažuji za ideální, když pedagog příliš podléhá pouze vlastním touhám a vlastnímu zaměření, byť i to zde samozřejmě své místo má (těžko může pedagog kvalitně vést činnosti, které mu nejsou vlastní a se kterými nesouhlasí). Mluvím zde samozřejmě o ideálním procesu, uvědomuji si, že mnohde je práce limitována zvenčí, např. povinností uspořádat představení, k tomu v další kapitole.)

Velmi specifickým druhem dramatické výchovy je předmět na ZŠ, myslím tím povinný předmět vycházející z RVP, zařazený do ŠVP, který se vyučuje jako každý jiný předmět na některých ZŠ (zde V6). Práce je velmi odlišného charakteru, než v zájmovém útvaru, především díky časové dotaci a ještě více tím, že se jedná o povinný předmět obyčejné třídy. V navštívené škole popisuje pedagog cíle jako ryze osobnostně sociální, metody jako ryze divadelní. Z dalšího rozhovoru je patrné, že si souvislost obojího dobře uvědomuje, ba dokonce i do té míry, že rozvoj diváctví označuje za prostředek k osobnostně sociálnímu rozvoji. Řekla bych, že toto je ještě o něco obecnější hodnocení. S pedagožkou hluboce souhlasím, přesto bych asi považovala za výhodné stanovovat si jakožto dílčí cíle i ty zaměřené na divadlo (jako např. právě rozvoj diváctví), aniž by si přestala tento hlubší dopad na osobnost uvědomovat a pojmenovávat ho též. Z rozhovoru se mi zdá patrné, že v celém

procesu, který ona ve škole vede, je dosahováno i jistých cílů zaměřených na poznávání divadla (jak navrhuje např. pedagog V5, je zde dramatická výchova vlastně jakousi paralelou k HV), s tím, že pedagog ve skutečnosti stále sleduje především onen hlubší dopad na osobnost účastníků (což by podle mne měl dělat každý pedagog ve všech předmětech, zároveň však aniž by přestal sledovat cíle toho kterého předmětu konkrétně).

3. Limity DV v rozhovorech s pedagogy

- *Není na to moc čas, děti mají lekce pouze 45 min. (V2)*
- *Pak přišel ten okamžik, kdy člověk v patnácti bud' končí, nebo se stane jakýmsi asistentem vedení. (V3)*
- *Cítím, že já v tomhle nejsem dost dobrá. Nejsem herec. (V3)*
- *Ta práce se liší, vlastně v každé skupině. Je něco jiného, když máte partu lidí, kteří chodí jen z takového zájmu si to zkusit a něco dělat, něco jiného je pracovat s lidmi, kteří se přímo rozhodli připravit na přijímací zkoušky. U těch prvních se člověk snaží spíš vůbec vzbudit zájem a stačí vám mnohem menší výkony.. (V3)*
- *Máme dramatickou výchovu na prvním stupni, v 1. a 3.třídě. Tam ji vyučují třídní učitelé sami. Potom na druhém stupni, tam již musí být kvalifikovaný učitel. (V6)*
- *Na prvním stupni mají děti jednu vyučovací hodinu dramatické výchovy týdně. Druhostupňové jen jednou za 14 dní. Střídají se však půlky třídy, v jedné skupině je tak asi 12 – 15 dětí. (V6)*

To o čem mluvíme v teoretické rovině, je samozřejmě v praxi ovlivněno řadou dalších faktorů. V předešlých kapitolách se již objevily, ale pojďme si je ještě konkrétně vyjmenovat a utřídit.

Jedním z nejčastěji jmenovaných limitů je časová dotace. Je asi velmi logické, že odlišnou časovou dotaci bude mít zájmový útvar v ZUŠ nebo DDM, a odlišnou povinný předmět na ZŠ. Na ZŠ se liší i cíle a s odlišnou časovou dotací se celkově počítá, byť se domnívám, že 45 minutová lekce je i zde, tak jako kdekoliv, pro lekci dramatické výchovy příliš krátká, a že takový předmět jako dramatická výchova (a snad i další, mám dojem, že třeba ve VV je to podobné) se za tak krátkou chvíli nemá možnost zdaleka plně uplatnit. (Já osobně bych preferovala i zde delší časový úsek, byť by to bylo třeba na úkor četnosti lekcí, či počtu účastníků skupiny).

Povinnost 45 minutových lekcí však uvádí i vedoucí jednoho dramatického souboru na ZUŠ, tomu nerozumím, nepovažuji to za opodstatněné.

Další faktor, který práci hodně ovlivňuje, a který se i v rozhovorech objevil, je osobnost pedagoga. Zahrnuje jak vnitřní dispozice pedagoga, jako je jeho povaha, zájem aj., tak jeho zkušenosti a vzdělání. Navazujícím tématem potom je, jak s nimi může či má dotyčný nakládat, čemu může a má práci přizpůsobovat a co je třeba a jakým způsobem překonávat. Domnívám se, že není možné zde tuto problematiku komplexně analyzovat. Nicméně zmiňuje-li jedna účastnice zásadní nedostatek ve vlastní herecké přípravě (ať již se týká zkušeností či dispozic), domnívám se, že již se dotýká hranice, za kterou by učitel dramatické výchovy jít neměl.

Podobně širokým faktorem, který práci ovlivňuje, je charakter skupiny se kterou pracujeme. Liší se jednak věkem a jeho rozpětím. Někde je toto velmi konkrétně předepsáno, jinde záleží na pedagogovi nakolik dokáže pro kterou věkovou skupinu vytvořit lákavé prostředí a nakolik s ní dokáže pracovat. Řekla bych, že úřední omezování věku účastníků i věkového rozpětí jednotlivých skupin výuce velmi citelně škodí. Zažila jsem (spíše jako účastník než pedagog) nádhernou práci velmi široce věkově otevřené skupiny (asi od 4 do 28 let), kterou zcela uzavírají nařízení shora, jako je omezení věku účastníků do 18 let (což paradoxně škodí nejvíce těm mladším), nebo snaha o přerozdělení skupin do plochých, věkově jednotných skupin (kde ještě vstupuje do hry nelogické

zařazování nových účastníků do ročníku podle věku, nikoli zkušeností a schopností). Oproti barvitě a tvořivé práci ve skupinách tak nastupuje umělá šablonovitá jednodušnost, oproti osobitě tvořivé práci pedagoga povinnost přizpůsobovat práci nařízením, která nekorespondují s jeho postupem a metodami. (Podobně jako věk účastníků však já cítím i optimální počet jako individuálně odlišný. Většina pedagogů dramatické výchovy pracuje raději s menší skupinou, já jsem v praxi ke svému překvapení zjistila, že mně se o něco lépe pracuje se skupinou větší, konkrétně mezi 10 – 20 účastníky.)

Kromě věku účastníků je důležitá i jejich osobnost, jejich zájem o to či ono, jejich touha dosáhnout nějakých určitých met. Nemyslím, že by se měl pedagog vždy plně přizpůsobovat touhám svých žáků. Zároveň by však měl o nich vědět, měl by je dokázat vycítit i si o nich s dětmi povídat, a měl by je především reflektovat a plánovat práci i s ohledem na ně. (Jak to naznačuje např. pedagožka V3: *„Je něco jiného, když máte partu lidí, kteří chodí jen z takového zájmu si to zkusit a něco dělat, něco jiného je pracovat s lidmi, kteří se přímo rozhodli připravit na přijímací zkoušky. U těch prvních se člověk snaží spíš vůbec vzbudit zájem a stačí vám mnohem menší výkony.“*) Zde konkrétně bych připomněla třeba touhu žáků dosáhnout vysoké úrovně divadelních dovedností, se kterou je třeba citlivě pracovat, v případě potřeby ji usměrňovat, ale neupírat žákům plošně možnost se právě tomu věnovat a v tomto rozvíjet (což může vypadat různě, např. V6 – paní učitelka na ZŠ ví, že nadaným žákům doporučí LDO na ZUŠ). Naopak co se týká rozvoje osobnostně sociálního, tak k němu by měly být vedeny všechny děti, touha rozvíjet se právě v této oblasti by měla být zažehnuta u každého.

Výzkum mezi žáky DV

Pro nahlédnutí do postoje žáků dramatických souborů jsem sestavila dotazník, určený především odrostlejšími (i bývalými) žákům. Dotazník je zaměřen na jejich vnímání přínosu, který jim dramatický obor do života dal, příp. mohl dát, na jejich hodnocení důležitosti rozmanitých cílů a jejich využití v životě.

Dotazník obsahuje několik technických otázek sloužících k orientaci, někde k vysvětlení případných krajních odpovědí. (Např. začal-li se žák věnovat dramatickému oboru jako předškolák, je pochopitelné, že neměl žádná promyšlená očekávání, naopak středoškolák již většinou nezačíná s jakoukoliv aktivitou jen na přání rodičů, aniž by o ní přemýšlel samostatně.) Patří sem i otázka po oboru na který se žák (student) profesně zaměřil, příp. teprve hodlá zaměřit, neboť chci mít možnost oddělit hodnocení těch, kteří se věnují divadlu profesionálně, ti totiž tvoří zvláštní část respondentů u nichž očekávám možnost odlišných odpovědí. Otázku, kam chodil respondent na dramaťák, zařazuji záměrně na konec a použila jsem jí pouze pro možnost vysledovat souvislost případných podobných odpovědí u žáků stejného souboru (nejde mi ani tak o „opisování“, ale o případnou výrazně odlišnou tendenci některého souboru).

Další část otázek je zaměřena na prvotní očekávání žáků (příp. jejich) rodičů a na míru jejich naplnění.

Nejdůležitější část se týká hodnocení konkrétních schopností a dovedností, ptám se, v kterých cítí žáci výrazný posun v rámci dramatického oboru a které jsou pro ně jak důležité. Zajímalo mne zda žáci považují rozvoj některých za ztrátu času a proč.

Zamýšlela jsem rozdat dotazníky v několika dramatických souborech, po domluvě s jejich vedoucími, a to především studentům ve věku střední školy a starším, příp. žákům nejvyšších ročníků škol základních. Toto věkové rozmezí jsem zvolila především proto, aby se dotazníky dostaly do ruky respondentům

spíše vyspělejšími, kteří již jsou schopni (měli by být schopni) přínos a jeho jednotlivé části hodnotit, klasifikovat a kteří také již relevantně přemýšlí o svém budoucím povolání a soustředí se na ně, jsou tedy schopni hodnotit přínos dramaťáku i z tohoto hlediska (např. Nebudu hercem – k čemu mi byla práce na představení?).

Kromě této možnosti jsem měla v úmyslu rozšířit dotazník mezi současné i bývalé žáky z dramatického souboru, kde jsem sama vyrostla, a poprosit je o jeho rozšíření (elektronickou formou) mezi další kamarády a známé, o kterých ví, že s dramatickým oborem mají též aktivní zkušenost.

Věděla jsem, že specifickou skupinu respondentů budou tvořit ti, kteří si zvolili již divadlo za svou profesi, studují na hereckých školách. I mezi nimi mám několik kamarádů, doufala jsem v jejich pomoc a rozšíření sbírky takových respondentů v řadách jejich spolužáků, příp. studentů dalších divadelních oborů.

Dodatečně jsem ještě přijala radu rozšířit řady dotazovaných o účastníky některé z přehlídek dětského divadla. Celkově jsem doufala v shromáždění alespoň stovky dotazníků.

Návratnost dotazníků se bohužel ukázala výrazně menší, než jsem předpokládala. Z většiny souborů, kde jsem se domluvila na spolupráci, mi nejprve nepřišla odpověď žádná, po upomínkách jedna až tři. Kolegové z mého „rodného“ souboru se po upomínce vzchopili a poslali mi jich více, ale ti z hereckých škol kromě své vlastní odpovědi nedokázali najít příliš dalších spolužáků, kteří by měli zkušenost z jakéhokoliv dramatického souboru (těžko soudit, zda takové opravdu nemají nebo se málo ptali, ale po rozhovoru s profesorkou konzervatoře již vím, že žáků z dramatických souborů je na hereckých školách opravdu výrazně méně, než jsem předpokládala).

Možnosti rozdat dotazníky na přehlídce dětského divadla jsem využila, ani ta se však neukázala jako ideální, v první chvíli sice děti přijaly dotazníky s nadšením, ale brzy již neměly čas se jim věnovat a chuť se k nim vrátit rychle vyprchávala (děti chtěly spíš užít čas společně, povídat si apod.). Získala jsem

tak spíš řadu částečně vyplněných dotazníků, často právě nejdůležitější pasáže chyběly nebo nebyly dokončeny. Navíc se jednalo spíše o mladší část plánovaného věkového rozmezí, není vyloučeno že děti dotazníku dostatečně dobře nerozuměly, a i proto jim vyplňování trvalo dlouho a nezaujalo je dostatečně. Spoléhala jsem také na bohatý příliv dotazníků z gymnázia, které jsem v rámci svého výzkumu mezi pedagogy navštívila, ale ani odtud mi nijak výrazné množství dotazníků nepřišlo.

Kromě plánovaných souborů jsem nakonec navíc rozdala dotazníky i starší části svých vlastních žáků (LDO ZUŠ Kralupy), ačkoliv jsou všichni ještě žáci základních škol. Tato možnost se však ukázala jako velmi zajímavá, protože mohu lépe sledovat jak otázkám rozumějí (když např. označují přínos u dovednosti, které jsme se nikdy společně nevěnovali).

Nakonec jsem shromáždila **padesát dva** dotazníků, ve kterých jsou zastoupeni žáci **14** různých **souborů**. Pouze 4 soubory jsou však reprezentovány více než třemi respondenty. Osm souborů zastupuje pouze jediný účastník, jeden z nich je dokonce zahraniční (Slovinsko) – jde o studentku KALD DAMU. Mezi respondenty je nakonec 10 studentů herectví a jeden student filmové a televizní tvorby. (Jiné divadelní obory než herectví se bohužel nepodařilo podchytit.) Celkové množství zadaných dotazníků nelze vyčíslit, neboť jsem v mnoha případech rozesílala dotazníky elektronickou formou vedoucímu souboru, či jiné kontaktní osobě. V „papírové“ formě jsem zadala dotazníků 51, z nich se mi vrátilo 27, z toho však asi 7 nedokončených.

Vzhledem k povaze dotazníku i k množství získaných odpovědí nelze brát šetření jako statisticky významné, výzkum nemapuje situaci ve výuce dramatické výchovy. Jeho smyslem je nahlédnout do pocitů některých žáků a inspirovat se jimi, přemýšlet o nich a vycházet z nich jako z jednotlivých možných ukazatelů. Pakliže jsou ale některé odpovědi u zkoumaného vzorku výrazně početně významné, dají se snad pokládat za jisté ukazatele tendencí

alespoň v rámci několika, na sobě vzájemně zcela nezávislých, dramatických souborů.

Vyhodnocení zmíněných „orientačních“ otázek reflektovat nebudu, jejich součty nejsou pro téma této práce nijak zásadní. V otázkách tematicky významných se pokusím nastínit případné většinové tendence a zmíním, příp. budu i citovat, různé zajímavé typy odpovědí, které se ve výsledcích vyskytly. Některé otázky jsou bohužel zatíženy rozdíly v pochopení, což je třeba vzít v úvahu při hodnocení součtů.

Dotazník obsahoval tyto otázky:

1. V jakém věku jsi začal/a navštěvovat dramatický kroužek?

a) Jako předškolák, b) Jako žák prvního stupně (1. – 5. třída), c) Jako žák druhého stupně (od 6. třídy do ukončení povinné školní docházky), d) Později

2. Koho napadlo, abys začal kroužek navštěvovat?

a) rodiče, b) mne, c) kamaráda/ku, e) někoho jiného – koho?

3. Co jsi (ty, resp. tví rodiče) nejvíce od dramatického kroužku očekával/a, když jsi tam začínal/a chodit?

4. Jak moc a v čem se lišila skutečnost od očekávání? (Bylo to spíš zklamání, či naopak...?)

5. Co pokládáš za nejcennější z toho, co ses v dramatu naučil?

6. Co všechno ses v dramatickém kroužku naučil? Ohodnot' u následujících položek jak moc ses je naučil/a právě v dramatu:

(Známkování jako ve škole: 1 – zásadní posun, 5 – žádný posun !!!)

a) technika řeči, b) herecký projev, c) herecká improvizace, d) vnímání, hodnocení divadel. umění, e) práce s maskou, f) zacházení s loutkou, formulování vlastními slovy, h) tvorba vlastního názoru, l) sebereflexe, j) spolupráce, k) pohybové schopnosti, l) uvědomování si odpovědnosti, m) odbourání strachu a nejistoty, n) vnímání skupiny (spoluhráčů), o) seznámení

se s literárními díly, p) hudební schopnosti, q) kreativita, r) empatie, s) řešení problémových situací, t) fantazie, u) komunikace, v) představivost

Ještě nějaké?

7. Rozděl všechny položky do tří skupin podle toho, jak je považuješ za přínosné pro svůj život (uved' do tabulky jejich písmenka, do každé skupiny můžeš zařadit libovolný počet položek):

Nejvíce přínosné:	Méně přínosné:	Nejméně přínosné:

8. Proč se ti zdají položky, které jsi zařadil/a do 1. skupiny jako nejprínosnější?

9. Považuješ položky, které jsi zařadil/a do třetí skupiny za zcela zbytečné? Proč ano, proč ne?

10. V jakém oboru se připravuješ (příp. hodláš připravovat) na své budoucí povolání?

11. Ovlivnil nějak tvé rozhodování v této otázce také dramatický kroužek? Pokud ano - jak?

12. Kam jsi chodil/a (chodíš) na dramatařák?

(Zadávaný dotazník v původní podobě - viz příloha.)

1. V jakém věku jsi začal/a navštěvovat dramatický kroužek?	2. Koho napadlo, abys začal/a navštěvovat?
a) žádný	a) rodiče 15
b) první stupeň 2	b) máma 21
c) druhý stupeň 23	c) kamarádku 11
d) třetí stupeň 19	d) jiné učitelce (1), učitelku LDO (1)
e) rodiče 5	

Vyhodnocení výsledků dotazníků

Dotazník obsahoval čtyři druhy otázek. První dvě „orientační“ otázky měly formu výběru z nabídnutých odpovědí. Většina otázek byla zadána formou volné odpovědi. 6. otázka obsahovala ke každé dovednosti škálu s pěti stupni, kde měli účastníci za úkol označit odpovídající číslovku, která nejlépe vystihuje jejich pocit. V otázce číslo 7 měli respondenti za úkol rozřadit zmíněné dovednosti do tří skupin pomocí písmenek, kterými jsou v předešlé otázce označeny a uvést písmenka v tabulce.

Ve vyhodnocení jsem zformulovala každý druh zastoupené odpovědi a za ní uvádím číslici vyjadřující počet podobně formulovaných odpovědí. V 6. otázce s pětistupňovou škálou uvádím vždy přesný počet označení každého stupně a poté ještě celkový součet odpovědí „spíše kladných“ (stupeň jedna až dva) a počet těch „spíše záporných“ (stupeň 4 – 5). (Resp. nejedná se zde o přínos kladný a záporný, ale výrazný a méně výrazný až žádný.) Účastníci zde měli též možnost doplnit další dovednosti a i u nich označit hodnotu na stejné škále. Takto uvedené položky uvádím v zápětí a číslice u nich vyjadřuje hodnotu označenou na škále míry rozvoje. V otázce číslo 7 uvádím počet zařazení každé dovednosti mezi ty „Nejvíce přínosné“ a počet jejich zařazení mezi „Nejméně přínosné“.

1. V jakém věku jsi začal/a navštěvovat dramatický kroužek?

a) předškolák	2
b) první stupeň	25
c) druhý stupeň	19
d) Později	5

2. Koho napadlo, abys začal/a kroužek navštěvovat?

a) rodiče	18
b) mne	21
c) kamaráda/ku	11
e) jiné <i>učitelku (1), učitelku LDO (1)</i>	

3. Co jsi (ty, resp. tví rodiče) nejvíce od dramatického kroužku očekával/a, když jsi tam začínal/a chodit?

divadlo	21
zábava	19
nové dovednosti	12
kamarádi	10
odbourání trémy	7
smysluplná náplň volného času	6
nic	4
mluvený projev (zlepšení)	4
„uznání“	3
objevení talentu	2
hry	2
zodpovědnost	1
improvizace	1
vybití přebytečné energie	1

4. Jak moc a v čem se lišila skutečnost od očekávání? (Bylo to spíš zklamání, či naopak...?)

splnilo	13	oboje, bylo to jiné	3
bylo to lepší	22	odbourání trémy	1
zklamalo	1	komplexnější	1

5. Co pokládáš za nejcennější z toho, co ses v dramatu naučil?

Vystupování před lidmi	14
umělecké dovednosti	8
komunikace	7
překonání trémy	6
zodpovědnost (za sebe)	5
spolupráce	5
mluvený projev	4
sebejistota	4
improvizace	4
tvorba vlastního názoru	3
kamarádi	2
Reagovat v rozmanitých situacích	1
asertivita	1
vytrvalost	1
paměť	1
všímavost	1
sebezpoznání	1
empatie	1
vyjadřovací schopnosti	1
přemýšlení nad četbou	1
„Sociální chování v různorodé skupině“	1

6. Co všechno ses v dramatickém kroužku naučil? Ohodnot' u následujících položek jak moc ses je naučil/a právě v dramatu:

(Známkování jako ve škole: 1: zásadní posun, 5: žádný posun !!!)

a) technika řeči:	1: 15	2: 17	3: 11	4: 5	5: 1
b) herecký projev:	1: 24	2: 16	3: 7	4: 1	5: 1
c) herecká improvizace:	1: 21	2: 14	3: 10	4: 4	5: 0
d) vnímání, hodnocení divadel. umění:	1: 9	2: 14	3: 17	4: 6	5: 1
e) práce s maskou:	1: 4	2: 9	3: 6	4: 14	5: 17
f) zacházení s loutkou:	1: 2	2: 5	3: 2	4: 6	5: 27
g) formulování vlastními slovy:	1: 12	2: 14	3: 18	4: 3	5: 1
h) tvorba vlastního názoru:	1: 16	2: 16	3: 11	4: 3	5: 3
i) sebereflexe:	1: 14	2: 20	3: 5	4: 3	5: 2
j) spolupráce:	1: 28	2: 13	3: 6	4: 0	5: 2
k) pohybové schopnosti:	1: 10	2: 13	3: 9	4: 8	5: 5
l) uvědomování si odpovědnosti:	1: 17	2: 17	3: 7	4: 7	5: 1
m) odbourání strachu a nejistoty:	1: 20	2: 23	3: 5	4: 0	5: 1
n) vnímání skupiny (spoluhráčů):	1: 26	2: 7	3: 7	4: 2	5: 1
o) seznámení se s literárními díly:	1: 6	2: 7	3: 15	4: 15	5: 6
p) hudební schopnosti:	1: 9	2: 12	3: 7	4: 7	5: 8
q) kreativita:	1: 16	2: 19	3: 5	4: 5	5: 0
r) empatie:	1: 12	2: 9	3: 17	4: 4	5: 2
s) řešení problémových situací:	1: 13	2: 16	3: 16	4: 4	5: 0
t) fantazie:	1: 22	2: 15	3: 9	4: 2	5: 1
u) komunikace:	1: 22	2: 17	3: 7	4: 2	5: 1
v) představitost:	1: 25	2: 14	3: 7	4: 2	5: 1

a	1-2: 32	4-5: 6	l	1-2: 34	4-5: 8
b	1-2: 40	4-5: 2	m	1-2: 43	4-5: 1
c	1-2: 35	4-5: 4	n	1-2: 33	4-5: 3
d	1-2: 23	4-5: 7	o	1-2: 13	4-5: 21
e	1-2: 13	4-5: 31	p	1-2: 21	4-5: 15
f	1-2: 7	4-5: 33	q	1-2: 35	4-5: 5
g	1-2: 26	4-5: 4	r	1-2: 21	4-5: 2
h	1-2: 32	4-5: 6	s	1-2: 29	4-5: 4
i	1-2: 34	4-5: 5	t	1-2: 37	4-5: 3
j	1-2: 41	4-5: 2	u	1-2: 39	4-5: 3
k	1-2: 23	4-5: 13	v	1-2: 39	4-5: 3

Ještě nějaké?

<i>možnost projevit se</i>	1	<i>ironie</i>	1
<i>hodnoty</i>	1	<i>historie divadla</i>	2
<i>sebevědomí</i>	1	<i>přednes a recitace</i>	2
<i>paměť</i>	1		

7. Rozděl všechny položky do tří skupin podle toho, jak je považuješ za přínosné pro svůj život

	<u>Nejvýznamnější:</u>	<u>Nejméně významné:</u>
a) technika řeči:	33	2
b) herecký projev:	29	4
c) herecká improvizace:	33	2
d) vnímání, hodnocení divadel. umění:	13	10

e) práce s maskou:	7	23
f) zacházení s loutkou:	5	27
g) formulování vlastními slovy:	29	1
h) tvorba vlastního názoru:	34	1
i) sebereflexe:	26	4
j) spolupráce:	40	0
k) pohybové schopnosti:	12	9
l) uvědomování si odpovědnosti:	27	1
m) odbourání strachu a nejistoty:	34	3
n) vnímání skupiny (spoluhráčů):	22	2
o) seznámení se s literárními díly:	8	17
p) hudební schopnosti:	11	16
q) kreativita:	25	1
r) empatie:	21	2
s) řešení problémových situací:	32	3
t) fantazie:	29	3
u) komunikace:	39	0
v) představivost:	24	2

8. Proč se ti zdají položky, které jsi zařadil/a do 1. skupiny jako nejpřínosnější?

Každodenní život	22
Soužití, vztahy, komunikace	6
divadlo	4
mé vysněné povolání	4

baví mne	2
tvoří osobnost	2
i mimo umění	2
mé zájmy	1
protože se chci věnovat herectví	1
využití ve filmu	1

9. Považuješ položky, které jsi zařadil/a do třetí skupiny za zcela zbytečné? Proč ano, proč ne?

nejsou zbytečné	15	jsou dané zájmy	3
pro mne zbytečné	8	zbytečné	2
jen pro divadlo	5	pro radost	1

10. V jakém oboru se připravuješ (příp. hodláš připravovat) na své budoucí povolání?

herectví	12	DV	2
film	1	jiné	13
jiné umělecké (nedivadelní)	7		

11. Ovlivnil nějak tvé rozhodování v této otázce také dramatický kroužek? Pokud ano - jak?

Ne	14	asi ano, nepřímo	5
ano	23	nevím	3

Reflexe výsledků dotazníků

otázka č. 3: Co isi (tv, resp. tví rodiče) nejvíce od dramatického kroužku očekával/a, kdviž isi tam začínal/a chodit?

otázka č. 4: Jak moc a v čem se lišila skutečnost od očekávání? (Bvlo to spíš zklamání, či naopak...?)

To, co očekávají zvláště starší děti když do dramaťáku přicházejí, považují za důležité. Očekávání svědčí o povědomí lidí tzv. „venku“. To, jakým způsobem jsou soubory vidět, jak na lidi působí, co se o nich dozvedí a co tedy potom od nich očekávají, ale i jednoduše jak rozumí používanému názvu. Samozřejmě je tato skutečnost v řadě případů ovlivněna stupněm informovanosti, něco jiného je, když si rodiče doma všimnou aktivity svého dítěte a napadne je přihlásit jej na dramatickou výchovu, a zcela jinak je informováno dítě, kterému o dramaťáku vyprávěl kamarád a pozval jej.

Očekávání žáků a rodičů není samozřejmě závazné v tom smyslu, že by snad bylo povinností pedagoga všechna očekávání naplnit. Ale to, s čím do souboru žák přichází musí vzít v úvahu a pracovat s tím. Zdali se žákova očekávání naplnila, či ne, není ještě ukazatelem kvality práce v souboru, ale to jestli je nakonec s výsledkem spokojené už napovídá hodně.

Asi v polovině dotazníků je jako jedno očekávání uvedeno divadlo. V některých případech dokonce již žák nastupoval do dramatického souboru s odhodláním pokusit se o přijímací zkoušky na hereckou školu. Jen o málo méně dotazovaných žáků očekávalo jednoduše zábavu, aniž by přesně označovali v čem bude spočívat, někteří smysluplné naplnění volného času. Dalšími častými odpověďmi bylo především očekávání nových dovedností (bez konkrétní specifikace), seznámení s novými kamarády a odbourání určitých rozpaků, trémy. Několik respondentů považovalo za důležitý rozvoj řečových dovedností a někteří neočekávali nic. 3 účastníci označili jako hlavní očekávání

chybějící potřebu uznání, to mi přijde pozoruhodné, protože takový cíl považuji již za veřejnosti poněkud méně nápadný, spíš bych očekávala, že řada laiků bude mít spíš z podobné hodnoty obavu (myslí si, že by jim to třeba nešlo, že by se takzvaně „ztrapnili“). Dva z dotazovaných se dokonce přiznali ke skrytému očekávání, že v sobě objeví talent. Někdo se těšil na zábavné hry a ojedinele se vyskytla očekávání rozvoje schopnosti improvizace (blíže nevysvětleno), zodpovědnosti a možnost vybití přebytečné energie. Poslední dvě položky se mi zdají velmi pozoruhodné, též nepočítám s příliš širokým vědomím veřejnosti o takovém dopadu dramatické výchovy na jedince, byť je považuji za velmi významné pro dramatickou výchovu. Samozřejmě se takto ojedinele mohou vyskytnout zmíněná očekávání i na základě dobré informovanosti žáka či rodičů (třeba díky předchozí zkušenosti aj.).

Ráda bych však citovala takové očekávání přesně: *„Abych se vyblbla, byla jsem hrozně divoká a hlučná. Hodně jsem se předváděla a přehrávala, doufali, že když se vyblbnu na dramatu, že mě to přejde.“* Je zde velmi zjednodušeně a hovorově zformulován velmi důležitý a častý dopad dramatické výchovy. Nejednou jsem se setkala v dramatu s dětmi, které měly veliké problémy s hyperaktivitou apod. a dramata jim velmi významně pomohli. Nakonec se třeba někteří rozhodli věnovat herectví profesně, protože se ukázalo jako obor pro ně stvořený. Nakonec se vhodnost dramatu pro takové děti tak rozkřikla, že nám začali další a další děti s podobnými problémy doporučovat sociální pracovníci a další podobně zaměření odborníci. Domnívám se však, že výhoda nespočívá jenom v onom „vyblbnutí se“. Děti se v dramatickém souboru učí soustředění a seberegulaci. Mají řadu příležitostí k vybití energie a uspokojení touhy po aktivitě, ale zároveň se učí ji dávkovat a používat v pravou chvíli, učí se umět ovládnout a nechat také prostor druhému. Učí se přemýšlet o tom, co dělají a rozhodovat se podle toho. To všechno jsou důležité dopady pro děti, které mají zmíněné problémy a kromě toho se domnívám, že pod slupkou neposednosti a potřebě neustálé aktivity se v mnohých případech skrývá tvořivost a vysoká dispozice k uměleckým aktivitám.

V souvislosti s následující, úzce navazující, otázkou bych ještě citovala dvě odpovědi, které možná zastupují často problematizovaná očekávání žáků a rodičů.

„Do dramatického kroužku jsem začala chodit už v první třídě. Byla jsem ještě plná dětské naivity a domnívala se, že se ze mě po pár letech chození do dramáťáku stane slavná herečka. Čekala jsem, že mě dramáťák dostane na titulní strany časopisů, že budu jako ty krásné paní s oslnivými úsměvy ☺. Ve skutečnosti mně šlo spíš o to, získat pocit důležitosti, nějakou autoritu, kterou jsem mezi svými vrstevníky jako neoblíbená tichá a nevýrazná holčička, neměla.“ A navazující odpověď na další otázku: *„Samozřejmě, že se moje prvotní představa od skutečnosti lišila, neobjevila jsem se na titulních stranách časopisů ☺... Zklamaná jsem z toho ale vůbec nebyla, protože jsem zjistila, že mě účinkování v dramáťáku opravdu baví... Našla jsem si nové kamarády, prostě jsem začala „někam patřit“. Pochopila jsem, že mi dramáťák hodně dává...“*

„Spíš jsem tam šla s tím, abych ukázala, co umím, že nejsem žádné začátečnické než že bych se chtěla něco učit...“ a pokračování *„Zjistila jsem, že jsem začátečnick :-). Nezačali jsme rovnou s „divadlem“, ale hráli jsme hry, učili se komunikovat, vyjadřovat, a navíc zábavnou formou.“*

Obě citované dívky sice tvrdí, že očekávané cíle naplněny nebyly, ale není to tak úplně přesné. Ta první evidentně toužila především po jakémsi uznání, pocitu, že někam patří a je důležitá. Této touze se naplnění dostalo, byť docela jinak, než si to dívka původně představovala. Nakonec nejdůležitější je skutečnost, že obě dívky pochopily proč byla jejich očekávání mylná a s výsledkem byly plně spokojeny, rozuměly mu. Docela jinak to totiž z ní v jiném případě: *„nakonec jsme ani nic nehráli, protože nás bylo málo, takže to mě trochu naštválo“*. Domnívám se, že problém není v tom, že tento žák se nedočkal představení. Problém tkví ve skutečnosti, že to vnímá úkorně a za příčinu vidí pouze skutečnost, že *„nás bylo málo“*. (Pro zkušené vedoucí dramatických souborů je takový argument asi trochu úsměvný, neboť lze přeci udělat drobné vystoupení i ve formě dialogu, ba i sólové.) Nemůžeme vědět,

jestli skutečný důvod byl opravdu v počtu, nebo jestli to byl pedagogův záměr, ale v každém případě nedokázal tohoto žáka nadchnout pro skutečnou práci natolik, aby z ní měl dobrý pocit i přesto, že „se *nic nehrálo*“.

Jinak ve většině dotazníků se prý očekávání buď naplnila, nebo byli respondenti příjemně překvapeni, málokdy specifikovali čím. Snad není nijak překvapivé, že tendence byla takto pozitivní, uvědomíme-li si, že žáci kteří spokojeni nebyli, pravděpodobně do souborů chodit časem přestali a do tohoto šetření by se vlastně obtížně dostávali. Uvědomuji si, že charakter šetření je dosti zaměřen na ty žáky, kteří buď do souboru ještě v poměrně vysokém věku chodí, nebo s ním alespoň udržují kontakt.

Silněji emotivně zabarvených pozitivních reakcí bylo několik. Ráda bych je zde citovala s drobnou poznámkou. „*Myslím, že se jejich očekávání naplnila až přespříliš, zvláště co se týče nadšení a zaujetí a množství tráveného času.*“ „*Byl jsem tím úplně pohlcený, všechno ostatní šlo postupně stranou.*“ A do třetice: „*Žádné očekávání, jenom skutečná potřeba dělat to dál, to byla ta změna.*“ Existuje zde totiž jisté nebezpečí. Z druhého citovaného hodnocení to je snad nejlépe cítit - není toho nadšení až příliš? Samozřejmě, záleží na kontextu, čeho se nadšení týká. Pokud se týká konkrétně divadla, obávala bych se. Pokud sociálního rozvoje, to by snad tolik nebezpečné nebylo, ale zní to trochu paradoxně – takto přehnaný zájem a osobnostně sociální rozvoj, člověk který má právě o něj zájem, nebude asi pod tlakem tak silně vášně. Nakonec s tím „*všechno ostatní šlo postupně stranou*“ souvisí i jiná poznámka v jiném dotazníku, která nebezpečí snad také dokresluje: „*Asi sedm let mě nikdy nenapadlo, že jsou ostatní členové mého divadelního souboru také lidi. Vyjma spolužáků ze třídy, s nimiž jsem byl v nuceném každodenním kontaktu, bral jsem dramatický soubor za zcela uzavřené, autonomní prostředí. Dokonce mě ani snad nenapadlo, že bych někoho mohl znát a stýkat se s ním i mimo vyučovací hodiny dramatického souboru. Po osmi letech mě k tomu ale donutil lidský faktor těch lidí.*“

A ještě k tomu třetímu citátu konkrétně („*Žádné očekávání, jenom skutečná potřeba dělat to dál, to byla ta změna.*“) – je z dotazníku studentky

herectví. Tuto pojmenovanou „skutečnou potřebu dělat to dál“ moc dobře znám. Bohužel ne každému je však dopřána možnost „dělat to dál“, ačkoliv o to třeba usiluje. I na to je třeba při práci pamatovat. Jak? Na to jsem ještě nepřišla. Jak zároveň zažehnout zájem dětí o divadlo, dát jim i možnost se mu věnovat, ale zároveň neudělat tuto potřebu „nesnesitelnou“?

Ještě poslední odpověď na tuto otázku bych zde ráda citovala: *„chvílema to skutečně i trochu zklamání bylo – strašně dlouho jsme dělali pořád dokola víceméně podobný hlasový a jinak průpravný cvičení, takže sem tam zůstal asi jenom díky kamarádům, ale když se pak začalo opravdu něco tvořit (když ne představení, tak aspoň recitace nebo malý scénky pro ostatní) tak mě to chytlo a byl jsem rád, že jsem vydržel.“* Nechci zde rozhodně dokazovat jak je důležité připravovat představení, však sám dotazovaný zmiňuje i obyčejné interní scénky ve třídě. Avšak na děti hodně působí pocit, že jak se říká „o něco jde“. Účastní-li se rozmanitých cvičení, mohou procházet daleko významnějším posunem, ale neuvědomí si to. Jakmile dochází k takto viditelné akci, dají se do ní obvykle s mnohem větším nasazením a to je velmi cenné. Pamatuji si, jak jednou byla na našem dramatařkovém soustředění jedna má kolegyně a svěřila se mi s pozoruhodnou reflexí: *„ Víš, já dělám vedoucího ve skautu. A my stále zápasíme o každé dítě, aby u té činnosti vydrželo, aby se mu u nás líbilo, protože konkurence je veliká, znáš to. Jenže my se proto snažíme co nejméně po dětech chtít, neklást na ně vysoké nároky, aby neřekly že teda raději chodit nebudou, když by tohle musely. A vy tady s těmi dětmi dost makáte, učí se spoustu textu, dlouho do večera zkouší, přes den hrají velmi náročné hry a účastní se silných, na tělo jdoucích komunikačních cvičení, neberete si servítky... přitom vypadají spokojeně a často je vidím jak samy ještě dobrovolně zkouší mezi sebou ve volné chvíli, pro radost, ne že by měly pocit nutnosti. My bychom si nedovolili děti takhle zatížit, bály bychom se, že odejdou. Čím to je, že tady ten problém není?“* Já osobně vidím ten rozdíl právě v tom, že děti cítí, že se něco děje, něco významného. A třeba i to prožlукlé představení jim v tom pomáhá, protože cítí, že „o něco jde“, že je jim svěřena skutečná a veliká

zodpovědnost a že záleží na nich, jak výsledek dopadne. A z toho mají radost, to jim dává sílu vrhnout se do práce s nasazením a dokázat, že na to mají.

otázka č. 5.: Co pokládáš za nejcennější z toho, co ses v dramatu naučil/a?

V této otázce nedominovala žádná odpověď nijak výrazně. Nejvíce opakovaným výstupem (14 případů) bylo něco jako zvládnutí „vystupovat před větším počtem lidí“. Myslím, že tím účastníci mohou myslet trochu různou dovednost. Ve většině případů se zdá, že myslí jakési odbourání trémy cokoliv říci před více lidmi. V jednom případě je však podobná dovednost formulována dost pozoruhodně: „*S hrůzou zjišťuji, že se mi lépe mluví neosobně před větším počtem lidí než před několika. Stojí před publikem, vybavují se mi lépe automatické manýry na kočírování myšlenek.*“ (Skoro se mi chce říct, že je zde pregnantně vyjádřeno něco, co platí v zásadě všeobecně, až na onu hrůzu. Neosobní komunikace je vlastně vždycky jednodušší, ta osobní, plná emocí a vztahů je jakoby komplikovanější. My si to ale často neuvědomujeme, protože jsme díky četnosti na osobní komunikaci zvyklejší, byť s ní často neumíme zacházet, je nám bližší a je samozřejmě plnější. Neosobní komunikace je opravdu jednodušší, ale proto nás také tolik nenaplňuje a především nám často nedovoluje uvědomit si její menší komplikovanost, protože jsme svázáni jednoduchým pocitem trémy před větším množstvím lidí. Pakliže onu trému překonáme, není před námi již zdaleka tolik komplikací a nesází.)

Zajímalo mne v této otázce především v jaké míře si žáci uvědomují přítomnost osobnostně sociálních cílů. Stále se domnívám, že takových cílů je možno dosahovat i tam, kde se práce orientuje především na divadlo a dokonce, že takový dopad je nezbytný tam, kde se na divadle pracuje dobře.

V odpovědích na tuto otázku se jakési umělecké cíle vyskytly často, ale ne zdaleka ve většině případů (asi 10x). Patří sem i odpovědi některých studentů herectví, které je pro sebe označují za důležité, protože je potřebují pro svou profesi. I tam však vidím označení uměleckých cílů mezi nejdůležitější

vklady do života jako nedůslednost, protože ani pro herce by nemělo být jeho povolání pro život tím nejzásadnějším. Řada studentů herectví si toto uvědomuje, jak se ukázalo v jiné otázce: „(...) jsou důležité pro mou profesi, ale člověk jsem dřív než herec, i když na to občas zapomínám“.

Osobnostně sociálních dovedností se však v této otázce objevila celá řada. Zajímavé je, že ačkoliv v následující otázce jen málokterý respondent cítil potřebu připsat další dovednost, v této otázce se objevilo chybějících dovedností několik. Nejen těch, které patří do oblasti dovedností, které zde nazývám osobnostně sociální, ale i jiných, které však nepatří nijak výhradně do oblasti divadla a umění, ale jsou využitelné v obyčejném životě.

V některých odpovědích byla souvislost a provázanost rozvoje hereckých a osobnostně sociálních dovedností mezi řádky patrná: „Naučila jsem se lásce k tomuto umění. Naučila jsem se být sama sebou beze strachu, protože jsem pro to dostala prostor. Naučila jsem se být sama sebou mezi ostatními s ohledem na ně. Naučila jsem se vyjadřovat jak slovně, tak jakkoliv jinak – protože herectví není jen o slovech a gestech.“ „Všechno – dramatická výchova mi dala vše, co dávat má. Hlavně mě naučila vystupovat před lidmi, tak aby to nějak vypadalo. Díky dramatařku jsem lépe poznala sama sebe a rozhodla o své budoucnosti“. Některé formulace jsou sice asi trochu nepřesné, kouzelné se mi zdá přesvědčení, že dotazovaný ví, **co dramatická výchova dávat má**. Ale v každém případě je zde cítit jak spolu oba druhy rozvoje souvisí, to považuji za důležité.

Nakonec ještě trochu úsměvná formulace: „Nejcennější pro mě asi je, že jsem se naučila komunikovat s lidmi. Už se nebojím vystoupit před větší počet lidí, nebojím se otevřeně a upřímně říkat své názory, které už zvládám docela srozumitelně formulovat... Díky dramatařku se ze mě nestává „suchar“☺. Řekla bych, že to, co mi dramatařák dal, mi v mnoha věcech pomohlo.“

A snad už vyloženě pro pobavení, protože příčinu tohoto hodnocení opravdu nejsem schopná dohledat: „Hrát i když nemluvím... a že dobrý herec je nebezpečný člověk...“ Uvědomuji si, že i toto hodnocení může mít velmi

výraznou výpovědní hodnotu, zároveň to však může být jen nepřesná formulace a souvislosti z anonymního dotazníku bohužel opravdu nelze dohledat.

otázka č. 6.: Co všechno ses v dramatickém kroužku naučil? Ohodnot' u následujících položek jak moc ses je naučil/a právě v dramaťáku.

Při sestavování dotazníku jsem záměrně zařadila jak položky, které slouží výhradně divadlu a herectví, tak ty, které patří do každého lidského života, soužití apod. Nakonec jsem ještě zařadila dovednosti takové, které i s divadlem souvisí jen okrajově, nebo se s nimi setkáváme i v divadle zřídka. U takových jsem očekávala nejnižší celkové hodnocení, což se v zásadě naplnilo, ale překvapilo mne, co vše do této „kategorie“ respondenti nepřímo zařadili. Nejmenší rozvoj totiž viděli respondenti v těchto oblastech (v uvedeném pořadí od té s nejnižším posunem): *1. zacházení s loutkou, 2. práce s maskou, 3. seznámení se s literárními díly, 4. hudební schopnosti, 5. pohybové schopnosti.* Musím přiznat, že takto hodnocený rozvoj poznávání literárních děl mne trochu překvapil, vzhledem k tomu, že se dramatické obory na ZUŠ většinou jmenují **Literárně** dramatický obor. Samozřejmě chápu, že pracuje-li se s nějakou literaturou do hloubky, trvá to dlouho a proto žák takovým způsobem za pár let v dramaťáku nepozná nijak veliké množství literatury, ale rozsah poznání literárních děl také snad nemusíme posuzovat dle kvantity, můžeme jej též posuzovat podle kvality a tedy i takový rozvoj považuji za významný.

Naopak nejvíce se rozvíjejícími dovednostmi označili respondenti *herecký projev, spolupráci, odbourání strachu a nejistoty.* V těsném závěsu za nimi potom stály: *technika řeči, herecká improvizace, tvorba vlastního názoru, sebereflexe, uvědomování si odpovědnosti, vnímání skupiny, kreativita, fantazie, komunikace, představitost.* Rozhodně v tomto ohledu neschází ani dovednosti herecké, ani osobnostně sociální.

Co zůstalo nevyřčeno a tedy se tyto položky nachází v pásmu průměrného hodnocení přínosu (někteří hodnotili rozvoj spíše jako vyšší,

někteří spíše nižší)? *Vnímání a hodnocení divadel. umění, formulování vlastními slovy, empatie.* Připomínám, že v této otázce nejde o hodnocení důležitosti těch kterých dovedností, ale o hodnocení míry rozvoje, jak jej účastníci pociťují právě v souvislosti s dramatickým oborem. Dalo by se to snad nepřímo tedy chápat, jako míra důležitosti, kterou daným dovednostem pravděpodobně přiřkládá jejich učitel, ale možná v řadě případů spíše toho, jak moc si přínos uvědomují, nebo jak dovednosti rozumí. (Což se projevilo právě např. u mých vlastních žáků, kteří označili v několika případech jakýsi, nebo až zásadní posun v položce „práce s maskou“, ačkoliv jsem se nikdy ani náznakem podobné činnosti se svými žáky nevěnovala. Domnívám se, že je hodnocení způsobeno špatným pochopením, žáci nejspíše přisoudili této položce jakýsi metaforický význam. Označení maska totiž zatím příliš nepoužíváme ani v rámci rozvoje hlasové techniky. Jediné možné vysvětlení tedy vidím v přeneseném významu slova maska, snad měli žáci na mysli používání vlastní mimiky.)

Nedostatek vidím především v neurčitěm hodnocení položky „*vnímání a hodnocení divadelního umění*“. Vždyť o co jiného zde jde, než o tolikrát zmiňovaný rozvoj diváctví? A cítí-li účastníci vysoký rozvoj v používání divadelních technik, je možné, aby se nemýlili když nevidí zároveň velký přínos v rozvoji diváctví? Není to první věc, ve které se žák začne rozvíjet, jestliže se věnuje vlastní divadelní tvorbě?

Domnívám se, že se člověk nemůže pokoušet o „kvalitní“ výkon v jakékoli oblasti lidské činnosti, aniž by věděl v čem kvalita v dané oblasti spočívá. Běžec se nemůže učit běhat rychle, když nebude vědět co je to rychlost a že se má snažit být v cíli co nejdříve.

Proto se domnívám, že má smysl i malým dětem, které ještě nejsou schopny hlubokého vnitřního herectví, vysvětlovat a připomínat zásady takového herectví, samozřejmě jejich jazykem a na nejzákladnější úrovni. Takové vedení určitě nevede ke zvládnutí psychologického herectví v nejbližší době, ale dává dětem první povědomí o tom, o jaké kvality je třeba v hereckém rozvoji usilovat.

Tak například dítěte, které „hraje“ někoho kdo se zlobí, se zeptám, jestli se obvykle usmívá, když se zlobí. Děti samy pochopí, že hrají-li negativní emoci tak se nemohou usmívat, ale také, že se mají snažit o takové vyjádření, které se co nejvíce blíží pravdě, že nestačí popisné symbolické gesto, ale že musím „vypadat jako člověk, který se opravdu zlobí“. I když takovému požadavku zatím nejsou zdaleka schopni dostát a veškerá jejich snaha je pro tuto chvíli čistě technická, děti se při ní rozvíjí nejen ve schopnosti sebeovládání, ale především tento poznatek zakládá jejich snahu po sebepozorování a pozorování druhých, protože si čím dál častěji všímáme toho, jak v které situaci vypadáme, jak se chováme, jak jednáme a učíme se toho využít. I zmíněná „technická“ snaha, byť nevytváří nijak esteticky kvalitní výsledek v blízké době, je nakonec pro dítě důležitá, protože si již bude samo za pár let schopno všimnout, že „neusmívat se“ nestačí, že rozzlobený člověk vypadá ještě jinak a již dávno ví to nejdůležitější, totiž že má právě takové pravdivé, věrohodné a sdělné vyjádření hledat. Mnohem snáze pak vedeme starší děti k hledání vnitřního prožitku, když znají po teoretické stránce kýžený výsledek, o který usilujeme, snadno již potom pochopí, že je takový prožitek zapotřebí.

Není i tady možno vidět přenesení akcentu práce z výsledku na proces? Ustoupení z momentální kvality výsledku a zakládání lepšího zázemí do budoucna?

Velmi důležité a zajímavé jsou i položky, které byly v několika dotaznících připsány. Bohužel jich nebylo mnoho a žádná se neobjevila více než jednou. Jsou to: *možnost projevit se, hodnoty, sebevědomí, paměť, historie divadla, přednes a recitace, ironie*. Možnost projevit se sice není zrovna něčím, co by se mohl člověk v dramaťáku „naučit“, možná měl dotazovaný na mysl spíš „schopnost projevit se“.

Vyzdvihla bych zvláště zásadní posun v žebříčku životních hodnot, stejně tak důležitý dopad na vlastní sebevědomí, který se nezřídka vyskytuje i v jiných dotaznících v rámci odpovědí na jiné otázky. Připomenutí významu pro rozvoj paměti mne též potěšil, jsem přesvědčena (na základě vlastní bohaté

zkušenosti), že v této oblasti může být dramatař, kde se pracuje s hotovými texty, naprosto přelomovým hybatelem.

otázka č. 7.: Rozděl všechny položky do tří skupin podle toho, jak je považuješ za přínosné pro svůj život.

otázka č. 8. Proč se ti zdají položky, které jsi zařadil/a do 1. skupiny jako neipřínosnější?

otázka č. 9. Považuješ položky, které jsi zařadil/a do třetí skupiny za zcela zbytečné? Proč ano, proč ne?

V těchto otázkách již šlo o hodnocení skutečného přínosu pro život, bez ohledu na to, jak moc byly právě v dramatařku naplněny. Chtěla jsem zde zjistit, zdali si žáci uvědomují souvislosti mezi jednotlivými dovednostmi a jestli dokáží posoudit jejich uplatnění v životě.

Bohužel se v několika případech stalo, že respondenti otázku nepochopili. Netýká se to ale nijak převážně mladších respondentů, často i moji vrstevníci nepochopili (ani na základě otázek 8 a 9), že se ptám na význam v životě (ačkoliv tak je to v otázce uvedeno). Domnívali se spíš, že se ptám opět na totéž jako v předešlé otázce a odpověděli podle toho. (8. „Tyhle věci jsme na divadle nejvíc zkoušeli a cvičili“, 9. „Na tyto věci jsme moc nenarazili“; nebo 7. „Za nejpřínosnější považuji vše, čemu jsem dala známky 1 a 2“, „9. Jsou to ty, které jsem ohodnotila 5, ale ne proto, že mi přijdou zbytečné, ale proto, že jsme je neproftikovali.“)

Další málo využitelnou odpovědí na otázku „Proč se ti zdají položky, které jsi zařadil/a do 1. skupiny jako nejpřínosnější?“ byla též často se vyskytující odpověď „Protože jsou nejdůležitější.“

Tam, kde se účastníci snažili o zformulování konkrétnějších stanovisek, se naprosto nejčastěji objevilo označení těch položek, které byly zařazeny do nejdůležitější kategorie, jako těch, které „používáme v běžném, každodenním životě“. 6 dotazníků obsahovalo i bližší specifikaci, na využití pro lidské soužití,

komunikaci, vztahy, 2 zase pojmenovali dané dovednosti jako ty, které „*tvoří osobnost*“.

4 lidé naopak napsali, že zařadili do první kategorie ty dovednosti, které nejvíce potřebují v divadle. Jak jsem napsala již dříve, takové hodnocení považuji i u studentů herectví jako nepřiliš promyšlené, protože svědčí o tom, že si vůbec neuvědomili, že ani jejich život není pouze divadlo (jak jsem napsala již výše a i zde to někteří jiní připomněli), ovšem takové hodnocení se objevilo i u jiných účastníků, než jsou studenti herectví. Domnívám se, že takovéto hodnocení svědčí o tom, že jejich pisatelé ve svém dramatickém souboru opravdu nepochopili přesah výuky do běžného života, vidí dramatický soubor jako výhradně divadelní záležitost.

Několikrát se objevil názor, že vybrané dovednosti „*potřebuji ve svém vysněném povolání*“, ovšem zajímavé je, že některá z oněch vysněných povolání se nijak netýkala divadla. Tedy si takoví žáci uvědomují, pro co jiného slouží dovednosti získané v dramatickém oboru, to považují za velmi cenné.

Zajímavé je, že do třetí skupiny, tedy jako nejméně důležité dovednosti, značná část respondentů nezařadila nic. I v 9. otázce se mnohde projevil názor, že zbytečné tyto dovednosti rozhodně nejsou. Dokonce nezřídka zaznívalo hodnocení „*nic není zbytečné*“. (S takto příkrým hodnocením bych já asi nesouhlasila, zdá se mi již příliš opatrné.)

Podíváme-li se na hodnocení konkrétních dovedností, ty které pokládají respondenti za nejméně důležité jsou velmi podobné, jako ty, které v předešlé otázce označili nejnižším rozvojem. Za nejméně důležité označují respondenti *práci s loutkou, s maskou a poznávání literárních děl*. Na dalším místě jsou *hudební schopnosti*, ovšem hned za nimi *vnímání a hodnocení divadelního umění*. To páté místo (z hlediska **nedůležitosti**) mi přijde velmi zážející. Trochu se mi tím připomněl zážitek, který jsem zmínila v kapitole o Přehlídkách dětského divadla. Skoro bych takové hodnocení přeložila; „*Chceme divadlo dělat, ale nechceme se na něj koukat. Chceme se divadlu věnovat a zlepšovat se v herectví, ale nechceme se dozvědět nic o tom, jak to vypadat má.*“ Tak by

to rozhodně být nemělo. Snad je toto hodnocení způsobeno spíše špatným porozuměním, či nedostatečným soustředěním účastníků (na které by poukazovalo i časté neporozumění otázkám), ale rozhodně bychom se mu měli snažit zabránit.

Podobně nerozumím případu, kdy žák za důležitou označil spoustu dovedností, odůvodnil zařazení tím, že je „*potřebuje ve vysněném povolání*“, naopak ty nejméně důležité zdůvodnil tak, že je „*nepotřebuje v běžném životě*“, ale do první kolonky zařadil všechny dovednosti čistě divadelní (a, b, c), naopak do té poslední zařadil mj. *uvědomování si odpovědnosti*. Jeho vysněná povolání jsou psychologie, nebo právnictví. Velmi zvláštní hodnocení důležitosti odpovědnosti (zvláště ve srovnání třeba právě s hereckými dovednostmi), pro právníka i psychologa zvlášť. Ale i pro herce, či jakéhokoliv jiného člověka. Zkrátka takovéto odsunutí odpovědnosti někam mezi práci s loutkou a práci s maskou mne při vyhodnocování vždy velmi zarazilo, zvláště když to respondent odůvodňuje tím, že je „*nepotřebuje v běžném životě*“.

Mezi odpověďmi se však objevilo také několik takových, které snad hezky završí toto pojednání.

(otázka č. 9.) „*Já sama jsem se pořádně nesetkala s dobrým využitím těchto technik, ale to neznamena, že neexistují. Myslím, že mohou sloužit k osobnímu rozvoji, pokud se s nimi umí pracovat. Je to jako každá technika – když se s ní umí pracovat, může být skvělá – pokud ale ztrácí nějaký hlubší význam, stává se pouhou vnější formou.*“ (Z dotazníku studentky primární pedagogiky na pedagogické fakultě, musím se přiznat, že podle této odpovědi jsem to poznala dříve, než jsem se k otázce po oboru dostala.)

„*Dělení je dost subjektivní – třeba vůbec hereckej projev je pro mě dost zásadní, protože jenom díky tomu, že vim, jak hraju, dokážu reflektovat, jak žiju, ale to neznamena, že by základy hereckýho projevu byly nutná dovednost pro lidi obecně; dále třeba improvizaci a odbourání trémy a nejistoty využívám dennodenně při jakýkoli komunikaci a bez toho bych asi vůbec nemoh fungovat ve společnosti...*“

otázka č. 11. Ovlivnil nějak tvé rozhodování v otázce volby profese také dramatický kroužek? Pokud ano - iak?

V návaznosti na předešlý odstavec bych opět ráda už jen citovala několik odpovědí: „Rozhodně ano. Dramaták mi otevřel tuhle cestu tím, že mě naučil naslouchat a vžít se do pozice druhých.“ „Pomáhal se rozvíjet, poznávat mou osobnost i vztahy k jiným lidem.“ „Zkušenosti z dramatického kroužku mi na terapiích a při výuce studentů dle mého názoru pomáhají denodenně!“ (poslední citace z dotazníku již vystudované praktikující ergoterapeutky).

A nakonec ještě zajímavý postřeh z této otázky, který bych ráda demonstrovala opět na dvou citátech:

„Ano 1) ujistil jsem se, že nejsem tak talentovaný na to, abych se stal hercem, 2) zjistil jsem, že jsem schopen tvůrčí práce, 3) moje učitelka, k níž chovám úctu, mi architekturu doporučila.“

„Ano, dramatik zbořil mé nereálné sny“ (Podobná formulace se objevila ve dvou případech).

Myslím, že i toto je totiž na místě. Dramatický obor má dětem dát možnost divadlu porozumět, najít k němu lásku. Ale to neznamená, že má dávat všem dětem falešné naděje, že kdokoliv se může stát hercem nebo jinak vytvářet kvalitní divadlo. Děti by se měly naučit vyrovnat s tím, že každý má dispozice jiné, a co se pro někoho může stát zálibou, jinému může být i profesí. Takové nadání, že nikdy neurčuje hodnotu člověka, ale je třeba jej přijmout a naučit se s ním žít. Na druhou stranu je možno a nutno se rozvíjet, ani talent k úspěchu v žádném oboru nestačí, vždycky je třeba na sobě pracovat a i talent může být po dlouhou dobu velice ukryt, důležitá se může ukázat vytrvalost, vůle nevzdávat se.

Nelíbí se mi příliš jednoznačné snahy, aby v dramatickém souboru nebylo žádných rozdílů, ba dokonce aby skutečně neexistovaly větší a menší role, více a méně významné. Je přirozené, že každý stačí na jinak velký úkol, byť je samozřejmě třeba sledovat především výchovný dopad takového dělení. Myslím, že děti by měly vědět, že role se nedostávají zadarmo a že ten kdo

svou zodpovědnost vysoce zklame, nemůže očekávat znovu podobnou důvěru. Naopak ten, kdo pracuje zaujatě, zodpovědně, s nasazením a není na svůj výkon pyšný, zaslouží si důvěru větší. To samozřejmě není o talentu, ale děti jsou také schopny vnímat, že se na některý úkol ještě necítí, zatímco jiný je třeba zkušenější a proto jej zvládne lépe. Skutečnost, že někdo nakonec „roste“ rychleji a jinému stačí i dále úkoly menší, by se děti měly citlivou cestou učit chápat a často jim to jde (samy cítí, že by se velkého úkolu bály). Jsem přesvědčená, že je to možné i bez poškození osobnosti a sebevědomí. (Možná i k tomuto je výhodné věkově i zkušenostmi nejednotné setkávání, kde se děti ani příliš jednoznačně neorientují v tom, kdo je právě v jakém ročníku, ani jak přesně je starý, ale opravdu spíš podle toho, jak se jeví, jak vystupuje, jaké projevuje dispozice. Zabraňuje to totiž příliš úzkostné konfrontaci vázané na věk, či tzv. „služební věk“, což není vhodné v žádné oblasti. I ve škole je přeci známo, že každý dozrívá jinak rychle a každému jde lépe něco jiného.)

Závěr

Hledala jsem zakotvení charakteristiky oboru v literatuře a našla jsem doopravdy určitou nejednotnost, nejednoznačnost. Domnívám se, že je dána především mládím oboru a prudkým vývojem, který stále v dramatické výchově probíhá. Dramatická výchova jako obor reaguje na všelijaké změny a dění ve společnosti, v pedagogice atd. Má v každém období jinou potřebu a neopírá se zatím o žádné dlouhodobé a v různých podmínkách osvědčené teoretické zázemí, dá se říci, že teprve krystalizuje a hledá své přesné a konkrétní místo, uplatnění, své možnosti a své hranice. Vývoj posledních let mne však utvrzuje v přesvědčení, že dramatická výchova je a má zůstat oborem uměleckým, s vysokým potenciálem působit zároveň na osobnost člověka a rozvíjet jeho sociální dovednosti (a tím i možnosti využít jejích částí v oborech jiných, mimouměleckých).

Setkala jsem se s učiteli dramatické výchovy v různých typech škol a zjistila jsem, že ačkoliv probíhá v hodinách dramatické výchovy většinou velmi cenný pedagogický proces. Projevuje se tu opravdu jistá nejednotnost a nejistota v chápání oboru. Ač považuji za velmi přínosnou skutečnost, že spektrum zaměření hodin dramatické výchovy je široké, cítím zároveň potřebu stanovit mnohem jasnější hranice co vlastně dramatická výchova je a jaké specifické cíle sleduje. Samozřejmě, že učitelé dramatické výchovy by měli na všechny sledované cíle být připraveni a rozumět jim.

Četla jsem řadu zajímavých názorů a hodnocení žáků dramatických oborů a byla jsem mnohdy velmi překvapena – tu mile, jindy nemile. Mezi žáky je bohužel řada takových, kteří si dopad práce v dramatickém oboru do celého života neuvědomují. Zároveň je však velké množství těch, kteří jej cítí pro svůj život jako velmi zásadní. Je naším velkým úkolem nadále hledat cesty k tomu, aby žáci souvislost divadla a každodenního života cítili, aby z divadla uvědoměle čerpali pro svůj život, ať již z pozice herců, jiných tvůrců či diváků.

Seznam použité studijní literatury:

- Bakalář, Eduard. Předposlední psychohry, Portál, Praha, 2000
- Budínská, Hana. Hry pro šest smyslů, Gema, Praha, 1990
- Čeněk, Jan. Z našeho pokusného školství, Československý Pedagogický ústav J. A. Komenského, Praha 1924
- Disman, Miloslav. Receptář dramatické výchovy, SPN, Praha, 1976
- Hickson, Andy. Dramatické a akční hry, portál, Praha, 2000
- Hoppe, Siegrid a Hartmut; Krabel, Jens. Sociálně psychologické hry pro dospívající - rozvoj pohlavní identity, prevence agresivity a zneužívání, Portál, Praha 2001
- Macková, Silva. Dramatická výchova, JAMU, Brno, 2004
- Machková, Eva. Jak se učí dramatická výchova, KVD DAMU, Praha, 2004
- Machková, Eva. Metody dramatické výchovy, Artama, Praha – Ústí nad Orlicí, 1992
- Machková, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha, 2007
- Machková, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti, KVD DAMU, Praha 2004

- Machková, Eva. Základy dramatické výchovy, SPN, Praha, 1980
- Pavelková, Soňa. Dramatická výchova, KSS, České Budějovice, 1983
- Portmannová, Rosemarie. Hry pro posílení psychické odolnosti, Portál, Praha, 1999
- Provazník, Jaroslav: Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa (Příspěvky z konference o dramatické výchově), Sdružení pro tvořivou dramaturgii a KVD DAMU a ARTAMA, Praha, 2001
- Spilková, Vladimíra a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR, Portál, Praha, 2005; kap. 11. – Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy (Marušák, Radek)
- Šimanovský, Zdeněk. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu, Portál, Praha, 2002
- Šimanovský, Zdeněk.; Tichá, Alena.; Burešová, Věra. Písničky a jejich dramatizace, Portál, Praha, 2000
- Valenta, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů), ISV nakladatelství, Praha, 1999
- Valenta, Josef. Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, ISV nakladatelství, 1995
- Valenta, Josef. Metody a techniky DV, Grada Publishing, Praha, 2008

Dům dětí a mládeže, Praha 3 – Ulita, Na Balkáně 100, IČ 45241848

PLÁN PRÁCE zájmového útvaru DRAMATICKÝ KROUŽEK

1. Organizace činnosti ZÚ:

ZÚ DRAMATICKÝ KROUŽEK je organizován v **DDM Praha 3, Na Balkáně 100**, v prostoru Ulitky.

Činnost ZÚ probíhá v období od 22.9.2008 do 8.6.2009, s výjimkou stanovených termínů školních prázdnin a svátků, každé druhé pondělí **od 16.40 do 19.00 hodin**.

2. Účastníci :

Členy ZÚ jsou děti ve věku 8-12 let

3. CÍLE ČINNOSTI

Hlavním odborným cílem je posílit a rozšířit komunikační dovednosti účastníků : verbálně i neverbálně se vyjádřit, naslouchat ostatním, rozvinout imaginaci a schopnost situačního myšlení, posílit uvědomění sebe sama, empatii a schopnost práce ve skupině, překonat stud, nebo se zdravému studu naučit. Osvojit si základy divadelní teorie, historie a praxe. Po skončení kurzu účastníci svedou vystoupit před publikem a v rámci spolupráce s ostatními předvést výkon adekvátní svému věku a zkušenostem. Také reflektovat zhlédnuté vystoupení jiného tvůrce. Hlavním výstupem z kurzu je inscenace prezentovaná v rámci akademie 2009.

4. Stavba hodiny:

- Rozehřátí a uvolnění, mluvní a pohybová rozcvička, rychlé zhodnocení nálady a soustředění.
- Vlastní práce na etudách nebo inscenaci - společně nebo ve skupinkách (s prezentací pro ostatní)
- Hra na závěr
- Diskuse.

5. Plán roční činnosti:

Září	seznámení se skupinou, prostorová orientace, improvizace, hry posilující skupinovou citlivost
Říjen	kontaktní cvičení, neverbální komunikace
Listopad	aktivní účast na Strašidelném podvečeru (živé obrazy), společná návštěva divadla a její reflexe, příp. beseda s profesionálním hercem
Prosinec	kultura mluveného projevu, jevištní mluva, účast na Vánoční besídce (moderování), vánoční posezení s rodiči
Leden	herecká postava, charakterizace, příběh
Únor	příprava inscenace
Březen	příprava inscenace
Duben	příprava inscenace
Květen	vystoupení na akademii
Červen	společná návštěva festivalu nebo profesionálního představení, vyhodnocení sezóny.

Všechny akce konané mimo areál DDM nebo v nestandardním čase budou písemně oznamovány rodičům s minimálně dvoutýdenním předstihem a zapsány v deníku ZÚ.

vedoucí ZÚ

vedoucí oddělení

ředitel DDM

Dotazník pro starší, nebo bývalé žáky dramatických souborů

Když jmenuji se Kristýna Klinecká a jsem studentkou pedagogické fakulty UK, obor primární pedagogika, se specializací dramatická výchova. Píši diplomku zabývající se cíly dramatické výchovy a chtěla bych zjistit, jak vnímají odrostlejší členové dramatických souborů její přínos pro svůj život, a to jak profesní, tak i ostatní. Zajímá mne váš skutečný názor a proto prosím o co nejsrozumitelnější odpovědi, které skutečně vystihují právě váš pohled na věc. Dotazník je anonymní a celý materiál bude použit pouze pro potřeby mé diplomové práce. Upřímně děkuji za vaše názory a laskavé vyplnění dotazníku!

1. V jakém věku jsi začal/a navštěvovat dramatický kroužek?

- a) Jako předškolák
 b) Jako žák prvního stupně (1. – 5. třída)
 c) Jako žák druhého stupně (od 6. třídy do konce povinné školní docházky)
 d) Později

2. Koho napadlo, abys začal kroužek navštěvovat?

- a) rodiče b) mne c) kamaráda/ku e) někoho jiného – koho?

3. Co jsi (ty, resp. tví rodiče) nejvíce od dramatického kroužku očekával/a, když jsi tam začínal/a chodit?

4. Jak moc a v čem se lišila skutečnost od očekávání? (Bylo to spíš zklamání, či naopak...?)

5. Co pokládáš za nejcennější z toho, co ses v dramatičce naučil/a?

6. Co všechno ses v dramatickém kroužku naučil/a? Ohodnot' u následujících položek jak moc ses je naučil/a právě v dramatičce:

(Známkování jako ve škole: 1 – zásadní posun, 5 – žádný posun !!!)

a) technika řeči:	1 2 3 4 5	l) uvědomování si odpovědnosti:	1 2 3 4 5
b) herecký projev:	1 2 3 4 5	m) odbourání strachu a nejistoty:	1 2 3 4 5
c) herecká improvizace:	1 2 3 4 5	n) vnímání skupiny (spoluhráčů):	1 2 3 4 5
d) vnímání, hodnocení divadel. umění:	1 2 3 4 5	o) seznámení se s literárními díly:	1 2 3 4 5
e) práce s maskou:	1 2 3 4 5	p) hudební schopnosti:	1 2 3 4 5
f) zacházení s loutkou:	1 2 3 4 5	q) kreativita:	1 2 3 4 5
g) formulování vlastními slovy:	1 2 3 4 5	r) empatie:	1 2 3 4 5
h) tvorba vlastního názoru:	1 2 3 4 5	s) řešení problémových situací:	1 2 3 4 5
ř) sebereflexe:	1 2 3 4 5	t) fantazie:	1 2 3 4 5
l) spolupráce:	1 2 3 4 5	u) komunikace:	1 2 3 4 5
k) pohybové schopnosti:	1 2 3 4 5	v) představitost:	1 2 3 4 5
Ještě nějaké?			
w)	1 2 3 4 5	y)	1 2 3 4 5
x)	1 2 3 4 5	z)	1 2 3 4 5

7. Rozděľ všechny položky do tří skupin podle toho, jak je považuješ za přínosné pro svůj život (uved' do tabulky jejich písmenka, do každé skupiny můžeš zařadit libovolný počet položek):

Nejvíce přínosné:	Méně přínosné:	Nejméně přínosné:

8. Proč se ti zdají položky, které jsi zařadil/a do 1. skupiny jako nejprínosnější?

9. Považuješ položky, které jsi zařadil/a do třetí skupiny za zcela zbytečné? Proč ano, proč ne?

10. V jakém oboru se připravuješ (příp. hodláš připravovat) na své budoucí povolání?

11. Ovlivnil nějak tvé rozhodování v této otázce také dramatický kroužek? Pokud ano - jak?

12. Kam jsi chodil/a (chodíš) na dramatičce?