

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Název studijního programu: Dramatická umění

Název studijního oboru: Teorie a praxe divadelní tvorby

DISERTAČNÍ PRÁCE

**SOCIALIZAČNÍ POTENCIÁL DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI
PRÁCI S ROMSKOU MINORITOU**

Eva Gažáková

Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

Oponent práce:

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul:

Praha, 2016

AKADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Study program: Dramatic Arts

Study field: Theory and Practice of Theater Work

DOCTORAL DISSERTATION

**SOCIALIZATION POTENTIAL OF DRAMA EDUCATION IN
WORKING WITH ROMA MINORITY**

Eva Gažáková

Thesis advisor: **doc. Jaroslav Provazník**

Dissertation reader:

Dissertation reader:

Dissertation defense date:

Degree type:

Prague, 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma

Socializační potenciál dramatické výchovy při práci s romskou minoritou

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků disertační práce nebo jakékoliv nakládání s nimi, je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Poděkování

V první řadě děkuji svému školiteli doc. Jaroslavu Provazníkovi za odborné vedení této práce, podnětné připomínky, mnohaletou podporu a nekonečnou trpělivost.

Další poděkování patří všem respondentům výzkumného šetření, neboť mi poskytli svůj čas a mnoho důležitých informací z vlastní pedagogické práce.

Abstrakt

Disertační práce představuje socializační potenciál oboru dramatická výchova a využívání jeho možností v práci s romskou minoritou v České republice. Vymezuje teoretický rámec tématu skrze pojmy identita jedince, etnická identita, socializace, paradivadelní systémy. Následně představuje obor dramatická výchova a osvětluje zakotvení socializačního potenciálu v oboru skrze jeho cíle, obsah i metody.

V druhé části práce je představeno kvalitativní zkoumání současné praxe – jak je v Česku využíván socializační potenciál dramatické výchovy v práci s romskou minoritou, v čem je podle zainteresovaných odborníků práce s touto cílovou skupinou specifická, jaký přínos pro romské účastníky má, čím je limitována a jakým způsobem by jim mohla být zprostředkována efektivněji.

Abstract

The doctoral dissertation presents socialization potential of drama education and the possibilities for its use when working with the Roma minority in the Czech Republic. First, the theoretical framework is set by defining the terms individual identity, ethnical identity, socialization, paratheatrical systems. After that the discipline drama is presented and an explanation is given as to how socialization potential is anchored in the discipline through its goals, content and methods.

In the second part of the dissertation, qualitative research of current practise is presented: how the socialization potential of drama is being used in the Czech Republic when working with the Roma minority, what the specifics of working with this target group are according to participating specialists, what it offers the Roma participants, what its limitations are and in what ways it could be used more effectively.

OBSAH

Úvod	1
I Identita, etnicita, socializace a dramatická výchova	3
1 Identita lidské bytosti	4
1.1 Etnická identita, etnicita.....	7
1.2 Etnická identita českých Romů.....	13
1.2.1 Romové v sociálním vyloučení	17
1.2.2 Od odlišnosti k nedůvěře a nenávisti	20
2 Socializace.....	22
3 Performativnost, dramatičnost, divadelnost, scéničnost, teatralita – nadstavby, či neoddělitelné složky lidského bytí?	28
4 Dramatická výchova	32
4.1 Obor DV – zábava, umění, výchova, terapie – kam s ním?	32
4.2 Místo socializace jedince v systému DV	38
4.2.1 Cíle DV v procesu socializace	39
4.2.2 Co je obsahem učiva DV?	47
4.2.3 Metody DV – záležitost veskrze socializační.....	48
4.2.4 Liberté, égalité, fraternité – klimatický rámec DV.....	51
4.2.5 DV jako výchova k toleranci a proti předsudkům.....	55
II Čeští Romové ve vedlejší roli	58
5 Výzkumné šetření	59
5.1 Cíl zkoumání	59
5.2 Metody sběru dat	59
5.3 Analýza a interpretace dat – odpovědi na zkoumané otázky	61
5.3.1 Specifika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou	62
5.3.1.1 Jakými cestami přicházejí romští účastníci k dramatické výchově?	64
5.3.1.2 Potřeby cílové skupiny ve vztahu k DV	73
5.3.1.3 Postoj a vztah	78
5.3.1.4 Projevy	81
5.3.1.5 Témata.....	84
5.3.1.6 Metody a techniky	87
5.3.1.7 Limity při práci s cílovou skupinou a jejich příčiny	90
5.3.1.8 Etika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou.....	100

5.3.2	Přínos práce metodami DV pro romské účastníky	103
5.3.3	Jak učinit DV pro romské účastníky dostupnou	110
Závěr	114
Seznam použitého označování a zkratk	116
Seznam použitých pramenů	117
Seznam příloh	125

Úvod

Úvod osobní: Proč se tímto tématem zabývám?

Během studií na DAMU jsem vedla dramatický kroužek v jednom nízkoprahovém klubu. Scházelo se tam každý týden patnáct až dvacet dětí ve věku od dvou do dvaadvaceti let. Všechny děti byly romské a všechny vyrůstaly v prostředí sociokulturního vyloučení. Nebyly to děti z lokality sociálně vyloučená tak geograficky zjevně jako děti z vesnic, s nimiž jsem se setkala později (nebo děti z Chánova). Ale přestože bydlely v části krajského města přilehlé k centru, jejich ne zcela dobrovolná koncentrace v místě takovou sociálně vyloučenou lokalitu vlastně vytvořila.

V dramatickém kroužku jsme si hodně hráli a mnoho toho neudělali. Ale společné pobývání mělo něco do sebe a přinášelo mnoho otázek. Bylo možné dojít k inscenaci? Přinesla by práce založená na principech dramatické výchovy nějaké kvalitativní změny v životech či osobnostech účastníků? Přinesla by jim větší spokojenost? A přinesla by jim něco i ohledně jejich vztahu s českou majoritní společností?

S postupujícími lety jsem měla několikrát příležitost vést dílny či kroužek dramatické výchovy pro romské účastníky. Jednalo se buď o interní dramatickou výchovu, která k jevištnímu tvaru programově nemířila, nebo o dramatickou výchovu zacílenou přímo na divadelní práci a tvorbu inscenace. Vždy to bylo zajímavé, náročné a krátké. Začala jsem se zajímat o zkušenosti ostatních. Byly různé a v některých ohledech podobné. A tak se zrodilo téma této práce.

Úvod odosobněný: Proč považuji za důležité se tímto tématem zabývat?

Situace soužití majoritní společnosti s různými minoritami často není idylická a v Česku je to zvláště patrné na soužití s minoritou romskou. Vnímám zásadní rozdíl v postoji laické veřejnosti k Romům oproti jiným minoritám. A také odborná veřejnost zabývající se inkluzí, interkulturním vzděláváním či sociální prací se v literatuře i „v terénu“ často věnuje buď cizincům, nebo Romům. (Jiným etnickým minoritám se věnují vzácně.) Romská minorita vykazuje jiné charakteristiky a jiné potřeby vyplývající ze specifické situace, v níž se nalézá. Věřím, že tato specifická situace je zapříčiněná situačně, nikoli etnicky, a vnímám, že už bylo vyvinuto

mnoho snah o zlepšení podmínek ovlivňujících kvalitu života romského etnika u nás. I přes tyto snahy se situaci nedaří uspokojivě řešit. Není úkolem této práce vyvinuté aktivity třídit a hodnotit. Tato práce se bude zabývat jedním konkrétním nástrojem – dramatickou výchovou – a jeho socializačním potenciálem, který by mohl být mnohem více využíván právě i při práci s etnickými minoritami.

Cílem práce je proto reflexe socializačního potenciálu oboru dramatická výchova a využívání jeho možností v práci s romskou minoritou v České republice. V první části práce je věnován prostor představení teoretického rámce tématu. Je zde nastíněn problém identity a socializace a představen obor dramatická výchova v souvislostech s jeho divadelními kořeny i edukačním zaměřením, je nahlédnuto zakotvení socializačního potenciálu v oboru skrze jeho cíle, obsah i metody. Následně je představeno kvalitativní zkoumání současné praxe a jeho výsledky.

Práce je primárně určena praktikům dramatické výchovy (dále DV), ale může být podnětem k zamyšlení také pro všechny pedagogy a aktivisty zajímající se o inkluzi, inkluzivní vyučování a o harmonizaci soužití odlišných lidí a skupin. A vstupním předpokladem (který je v první části práce dokládán teoriemi napříč různými obory) je, že socializační potenciál DV může významnou měrou podpořit snahy o lepší spolubytí různých etnik v jednom společenství. Neboť tento potenciál není podle mého názoru závislý na etnickém, věkovém, genderovém, náboženském, zdravotním ani jiném složení skupiny.

I Identita, etnicita, socializace a dramatická výchova

Úkolem této (teoretické) části práce je si ujasnit termíny a pojmy, které se úzce váží k tématu práce a představit jejich souvislost s cíli a metodami oboru dramatická výchova. Tento úkol není úplně snadný, neboť termíny identita, socializace, etnicita aj. mají společnou jednu charakteristiku, která práci s nimi pohříchu znesnadňuje. Jsou definovány mnoha autory z různých oborů (psychologie, sociologie, antropologie...) a to velmi nejednotně. Jednotlivé definice se doplňují, míjejí či rovnou vylučují. Někteří autoři pak určitý pojem odmítají zcela a nahrazují ho jinými. A přitom jsou tyto zásadní pojmy nejenom samy „vykládané“, ale s jejich pomocí jsou objasňovány termíny a jevy další, což všeobecný zmatek pochopitelně zvyšuje. Přes tyto komplikace je teoretické ukotvení tématu nutné. Možností odkud a kam se vydat je vlastně nepřeborné množství. Osobuji si tedy právo na vlastní cestu k jádru tématu, která začne u identity lidské bytosti, neboť je to právě ona, kdo je procesem socializace utvářen a kdo stojí v centru pozornosti výchovných snažení včetně snažení dramaticko-výchovných.

1 Identita lidské bytosti

Lidská bytost přichází na svět jako biologické individuum lidského druhu, z něhož se socializací postupně stává společenská bytost se specificky lidskou psychikou. K **vědomí já**, tj. k vědomí **identity**¹, jedinečnosti dospívá člověk v necelých třech letech. Toto vědomí sebe sama – identita (totožnost) – nevzniká samo od sebe. Vzniká v interakci s okolím, s dalšími bytostmi. V každé komunikaci nastavuje jeden člověk druhému zrcadlo, v němž mu nabízí pohled na něho samého. Zrcadlo může zprostředkovat obraz relativně jasný nebo také značně deformovaný. A čím jsme mladší, tím fatálnější vliv na naši identitu nastavená zrcadla mají. První identitu, do velké míry ovlivňující vytváření identit dalších, získává jedinec v primární sociální skupině, kterou je pro většinu lidí rodina (probíhá primární socializace). Postupně si člověk buduje svoji originální identitu i na základě **sebepozorování** a **sebehodnocení**, které ovšem stále konfrontuje se svým odrazem v zrcadlech druhých lidí. V adolescenci je podle Eriksona (in Nakonečný 2000, s. 69) typické hledání **sebeidentity**, kdy dochází k experimentování s různými maskami, způsoby zábavy aj. a kdy je extrémně důležité zrcadlo referenční vztažné skupiny (tj. skupiny, se kterou se člověk ztotožňuje, je mu zdrojem hodnot, hodnocení sebe sama, cílů). Čím jsme starší, tím „vybudovanější“ **sebepojetí** máme. A proto máme i větší šanci nahlížet pravdivost svého obrazu v zrcadlech druhých lidí, a tím tedy i ovlivnit míru jeho působení na utváření a prožívání naší identity.

Další vliv na utváření lidské identity mají **sociální role**, v nichž jedinec „vystupuje“, přičemž: „...pojem role vyjadřuje očekávání, která na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věku, pohlaví a sociálního statusu). Je to tedy něco vyžadovaného, s čím se jedinec více či méně identifikuje, co může pociťovat jako vnější tlak či manipulování, ale také jako něco přirozeného (např. role rodiče).“ (Nakonečný 2000, s. 71). S některými rolemi se pak plně identifikuje, zvnitřňuje si je, jsou pro něj přirozené. Jiné vnímá jako více méně vynucené, cizí, ale za určitých okolností je ochoten je „hrát“, některé zcela odmítá. Role, s nimiž dochází k identifikaci, se pak stávají součástí identity člověka, tzn., že je v nich **autentický**, mezi jeho vnitř-

¹ Termín identita byl pravděpodobně poprvé užít Sigmundem Freudem a poprvé podrobně rozpracován psychoanalytikem Erikem H. Eriksonem v roce 1956.

ním uspořádáním, podstatou a jeho vystupováním panuje shoda. Nakonečný uvádí, že: „(...) autenticita a identita jsou vlastně dvě stránky jedné mince, **autoreflexivního já**.” (2000, s. 259)

Hraní sociálních rolí je podmíněno naší interakcí s určitými lidmi. Člověk se během svého života postupně (i paralelně) pohybuje v různých **sociálních skupinách**, kterým ze sebe „dává“ a od kterých si také „bere“. Díky tomu dochází k jeho identifikaci s těmito skupinami, získává tu kterou **skupinovou identitu**. Skupinová příslušnost je pro lidské bytosti životní nutností, její proměnlivost je zase zdrojem determinace, nového přizpůsobování standardům skupiny. Sociální skupina je do jisté míry ovlivňována jedinečností svého člena, ale tento je ovlivňován sociálním tlakem skupiny mnohem více.

Sociální skupinu např. Kohoutek definuje jako: „celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních *vztazích a interakcích*, má vlastní systém pojmů, hodnot, cílů a norem regulujících chování jednotlivých členů. Příkladem skupiny je rodina, školní třída, zájmový kroužek, pracovní skupina, politická strana, národ atd.” (2002, s. 202) Sociální skupiny se značně liší co do velikosti, tj. počtu členů. Nejmenší skupinou je tzv. dyáda, kterou tvoří dva jedinci (např. bezdětný manželský pár). Někteří autoři (např. Urban 2008) dyády ještě za skupinu nepovažují, jiní zas za ni již nepovažují velká společenství, jako například národ (ať už pro jejich velikost a následnou nemožnost vzájemných interakcí všech jejích členů nebo proto, že tato společenství nebývají jednotně definována). Velmi časté je dělení skupin na malé a velké, přičemž zejména těm malým je připisován často rozhodující vliv na naše životy (Lovaš in Výrost, Slaměník 2008, s. 321). Nakonečný (1999, s. 215) označuje za velké skupiny ty skupiny, které mají nějakou společnou demografickou charakteristiku. Malé skupiny jsou pak ty, jejichž členové se vzájemně znají, komunikují spolu a mají nějaký společný formální či neformální cíl. V jeho pojetí jsou tedy malé skupiny dyády i např. školní třídy o 30 žácích, což už zase jiní autoři (Novotná 2010) označují za skupiny velké. Pro tuto práci však není nutné si některou klasifikaci vybrat, nebude zde proto uváděn výčet dalších autorů a jejich názorů na velikost velkých a malých skupin. (Vhodný počet účastníků ve skupinách pracujících metodami DV bude rozebírán později, v kapitole 4.2.4.)

Krom velikosti je možno sociální skupiny dělit podle různých dalších kritérií (např. podle vztahů ve skupině a intimity vazby, podle způsobu vzniku skupiny,

podle vztahu člena skupiny k vlastní skupině či podle jeho vztahu k vnějšmu okolí). Jednotlivá dělení také nejsou uplatňována jednotně – např. na spontánní/záměrné (nebo také přirozené/umělé), trvalé/situační (nebo také dlouhodobé/krátkodobé), dobrovolné/povinné, otevřené/uzavřené, neformální/formální (či formálnější), malé/velké, primární/sekundární a skupiny nominální/členské/(pozitivně či negativně) referenční².

S ohledem na všechny proměnné, včetně příslušnosti jedince k různým skupinám, může být identita lidské bytosti pluralitní, složená z mnoha identit. Socioložka Eliška Novotná (2010, s. 31) uvádí čtyři **kategorie míry identifikace se skupinou**:

- osvojení skupinové identity jako **hlavní identity** jedince;
- osvojení skupinové identity jako **jedné z mnoha** jedincových identit (pluralita identit);
- předstírané osvojení skupinové identity (**kvaziidentita**) – předstírání může mít různé důvody a může být v rovině předstírání před druhými i v rovině předstírání sobě samému;
- **neosvojení** skupinové identity ani kvaziidentity – může následovat odchod či vyloučení ze skupiny³

To, jak je lidská identita konstruována na základě vnitřního uspořádání člověka a zároveň na základě jeho vazeb s určitými skupinami lidí, vedlo k jejímu častému dělení na identitu osobní a identitu sociální. **Osobní identitu** popisuje slovenská profesorka psychologie Viera Bačová jako vnitřní, tj. jako sebedefinici, sebevnímání založené na více či méně uvědomovaných představách, které o sobě jedinec má a které tvoří základ sebehodnocení a osobní sebeúcty. **Sociální identita** pak vyplývá ze sociální příslušnosti jedince, jeho členství v určité kategorii lidí. (Bačová in Výrost, Slaměník 2008, s. 112, 113) Někteří autoři zpochybňují nutnost tohoto dělení, jiní je považují za účelné, zdůrazňují však vzájemné propojení a ovlivňování obou kategorií. (Sociální identita vyjadřuje podobnost v rámci skupiny, osobní identita odráží rozdíly v rámci skupiny.)

Nemůžeme však formující vliv přičítat pouze sociální skupině, ke které přináležíme. „Sociální psychologie přispěla k pochopení lidské povahy zjištěním, že

² Výčet těchto kategorií je pouze ilustrativní, není vzat komplexně od jednoho autora. Některé kategorie se u různých autorů liší, překrývají, některé zcela chybějí.

³ Zvýraznění vlastní.

síly větší než my sami určují náš duševní život a naše činy – a vůdčí postavení mezi těmito silami [má] moc sociální situace.“ (Zimbardo 2014, s. 355) Důležité pak je také nahlédnout, jak jsou situační vlivy propojeny s vlivy systémovými.

Vzhledem k mnohovýznamovosti pojmu identita je tento v některých souvislostech nahrazován termíny **identifikace, kategorizace, chápání sebe samého a vlastní sociální umístování, skupinovitost, shodnost, spojení, vazba...** (Bačová in Výrost, Slaměník 2008, s. 112). V této práci je termín identita užíván z důvodu subjektivní náklonnosti a v důvěře v to, že je i „selským rozumem“ obecně chápán vlastně správně.

Identita osoby vyjadřuje také **relativní stejnost v čase**. Ale tato stejnost je opět částí autorů brána jako zásadní znak identity, částí popírána. Já sama se přikláním k táboru těch, kteří identitu chápou jako fluidní, proměnlivou, vyvíjející se v čase a skládankovitou. Co se týče její relativní stejnosti v čase, přijímám ji s přihlédnutím k adjektivu relativní. Proměnlivost vnímám jednak „horizontálně“, lineárně v čase, ale i „vertikálně“, vzhledem k pluralitě identit a jejich akcentaci v konkrétní situaci. Za šťastnější vyjádření (zřejmě) téže kvality identity považuji pojetí Nakonečného, které hovoří o zážitku **individuální kontinuity** v čase: „(„jsem to stále já“, přes všechny fyzické i psychické změny)“ (2000, s. 70)

1.1 Etnická identita, etnicita

Lidské plémě je druhem společenským a podle teorie sociální identity (Tajfel a Turner in Tesař 2007, s. 51) má vrozenou potřebu se vymezovat příslušstvím k nějaké skupině, mít určitou sociální identitu. Jeden člověk je členem více skupin a majitelem vícera identit, které mají různou důležitost, a přesto spolu koexistují, nebo se také mohou překrývat či mezi sebou soutěžit. Potřeba skupinové identity je tedy přirozená, nicméně tato potřeba není potřebou nějaké konkrétní skupinové identity – např. etnické. Do skupin, se kterými se jedinec identifikuje (je s nimi identifikován), se dostává buď **vlastním** (dobrovolným či nedobrovolným) **příčiněním** (kroužek, zaměstnání, rodinný stav...) anebo **bez něj** (barva pleti, pohlaví...). Druhým případem je většinou (nemusí to tak být nutně) i etnická příslušnost, tedy **etnická identita**, která je determinující i pro cílovou

skupinu, jíž se věnuje tato práce. Identifikace se skupinou (i etnickou) může proběhnout i proti vůli jedince – na základě postoje jiné skupiny (majoritní), která ho jako součást „my“ odmítne a postaví ho do kategorie „oni“ na základě jeho jakékoli odlišnosti. V tu chvíli je člověk k příslušnosti k dané skupině v podstatě odsouzen a může ji vnímat jako handicap. (Mann 2006) Někteří sociální psychologové pak zdůrazňují, že kategorie etnické identity se týká pouze příslušníků minority, příslušenství ke společnosti majoritní je vnímána jako **identita národní**. (Heřmanová 2006) ⁴

Jenkins ve stejném duchu uvažuje o etnicitě jako o sociální identitě, která může být definována zevnitř skupiny - **hledisko skupiny** (vnitřní definice skupiny, s níž se členové subjektivně identifikují, jejíž síla vychází ze vztahů uvnitř) nebo z vnějšku - **sociální kategorie** (vymezena pozorovatelem, tj. kategorizátorem na základě nějakého kritéria, které může, ale nemusí být pro vymezenou skupinu uvědomované). (Doubek 2013, s. 26)

Ani v tomto případě nejsou takto odlišné způsoby definování vůči sobě navzájem imunní. Vzájemně se ovlivňují a tak je: „... každá sociální identita výsledkem permanentní třenic mezi sebedefinicí a sociální kategorizací...“. (Tamtéž, s. 27) Jsou-li ve velkém rozporu, závisí platnost vnější kategorizace na kategorizátorově moci. Kategorizátorem jsou si také různé skupiny vzájemně. A postoj odlišných etnických skupin vůči ostatním a zejména postoj majoritní společnosti vůči konkrétní skupině minoritní má zásadní vliv na prožívání vlastní etnické identity a (díky hledisku moci) jejího **statusu**. Na to, zda tato identifikace bude pozitivní, nebo negativní, na to, zda budou příslušníci skupiny na členství v ní hrdí, či zda je budou vnímat jako degradující. I proto je v podstatě nemožné vytvářet např. statistiky etnického složení státu. Přihlášení se k určité etnicitě komplikuje jednak její **emocionální charakter** (jsem tím, kým se být cítím) a pak samozřejmě i napětí, které vytváří (neeticky a nespravedlivě) rozdílné statusy etnických skupin.

⁴ V České republice byla při sčítání lidu v roce 2001 a v roce 2011 nabídnuta možnost sebezaznamenání do kolonky národnosti. Zde byly do kategorie národnosti zařazeny i národnosti a etnika minoritní. Tím se ovšem nedozvíme, jaké je etnické složení obyvatel ČR, neboť národní identita se nerovná identitě etnické a ani není jako identita etnická prožívána. Způsob přiřazení jedince k nějaké etnické skupině může být různý – vnitřní – sám se tam řadí, nebo vnější – je tam přiřazen nějakým kategorizátorem. Naopak národní příslušnost je podle článku 3 *Listiny základních práv a svobod* vždy věc svobodného rozhodnutí. A je možné se i subjektivně identifikovat s určitým etnikem (třeba romským), ale svoji národní příslušnost vnímat geograficky – tedy mít v Čechách národnost českou.

Etnická příslušnost je nesporně ožehavé téma dneška. Proto se jím kromě sociální antropologie, jejímž hlavním tématem zkoumání **etnicita** již od šedesátých let 20. století je, zabývají i další společenskovední disciplíny, např. politologie, sociologie, historie, kulturní studia, psychologie, pedagogika... Pohled na ni se také v reakci na proměnlivé historické okolnosti stále vyvíjí.

Pojem etnicita je dnes všeobecně známý a hojně užívaný. Přesto jsou obecné představy o jeho významu vágní, splývající s dalšími fluidními, ne zcela transparentními „starými známými“ jako jsou pojmy rasa, národnost, kultura. Není však divu, že je tomu tak, neboť skutečnost, která je tímto termínem označována, je vnitřně bohatě diferencovaná a úporně se vzpírá úhlednému uspořádání do přehledné a srozumitelné škatulky definice. Norský profesor sociální antropologie Thomas Hylland Eriksen (2012) uvádí původ termínu etnicita v řeckém „ethnos“ (jehož vlastní původ je ještě ve slově „ethnikos“), které původně znamenalo barbar, pohan. Český etnolog Filip Tesař (2007, s. 17) ve svém výkladu pojmu dochází k ekvivalentu pohan až po určitých dějinných peripetiích, jako původní význam uvádí „našinci“, následně národ a posléze pohan. Průcha (2001, s. 17) odkazuje na překlad slova „ethnos“ z antické řečtiny ve smyslu rasa, kmen, národ. Používání termínu se postupně vyvíjelo (ve významu kmen, kulturní skupina bez státnosti...) a zdomácňovalo v odborném (zejména sociologickém a sociálně-antropologickém) diskurzu, jeho definování však nikdy nebylo jednoznačné. Např. český sociolog Jan Jandourek definuje **etnikum** jako skupinu jedinců, „kteří se od jiných skupin odlišují svou etnicitou neboli souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepjetím, vědomím společného původu. Liší se také tím, že jsou jako odlišní vnímáni druhými.“ (Jandourek 2009, s. 100) Taková definice může být za určitých okolností pravdivá, ale není přesná a využívá pojmy, které jsou diskutabilní (z nichž rasa je na prvním místě). Sociální antropologové slovem⁵ etnicita jednoduše odkazují „k aspektům vztahů mezi jakýmkoliv skupinami, které jsou jak vlastními členy, tak ostatními nahlíženy jako kulturně odlišné.“ (Eriksen 2012, s. 22)⁶ Et-

⁵ Eriksen použil termín „slovo“ nikoli „pojem“. Možná proto, že jsou někteří antropologové (u nás např. Tomáš Hirt) proti kategorizování etnicity jako pojmu. Hirt (2007, s. 87) toto stanovisko vysvětluje tím, že: „kategorii ‚etnikum‘, jak jsme uvedli, nechápeme jako nástroj analýzy, ale jako její předmět, a to včetně používání tohoto lidového modelu v diskurzu vědy.“

⁶ Zde by také bylo snadné zpochybnit ono „kulturně“... Kupříkladu romské dítě, které vyrostе v adoptivní rodině z majoritní společnosti a je mu tedy vlastní její kultura, bude stále považováno většinou majority za Roma a bude se za něj proto také pravděpodobně považovat. Nebo jakýkoli Rom, který z jakéhokoli důvodu či za ja-

nická identita tedy do velké míry závisí na každém subjektu, jeho vnímání přiná-ležitosti k nějaké skupině a na přítomnosti skupiny jiné, díky níž je možné něja-kou odlišnost vyzorovat. Dalšími prvky, které výklad pojmu etnicita komplikují, jsou její vztahy k dalším kolektivním identifikacím, jako jsou například identity lokální, sociální či třeba náboženská. V dnešní době se v rámci globalizace mnohé kulturní rozdíly mezi národy i etniky zmenšují či stírají, současně však etnicita nabývá na důležitosti. „Zdá se, že čím podobnější se lidé stávají, tím více lpí na zbývajících odlišnostech.“ (Eriksen 2008, s. 317)

Přes mnohé rozpory v odborném diskurzu o etnicitě shrnul Eriksen (2012, s. 102) klíčové body, ve kterých panuje jistý konsenzus:

- „I když si mnoho lidí myslí, že etnicita vyjadřuje kulturní rozdíly, mezi kul-turou a etnicitou existuje proměnlivý a komplexní vztah; etnické a kulturní roz-díly si neodpovídají jedna k jedné.
- Etnicita je vztahem mezi dvěma nebo několika skupinami, nejedná se o vlastnictví skupiny; existuje *mezi*, nikoli *v rámci* skupin.
- Etnicita je přetrvávající a systematickou komunikací kulturních rozdílů mezi skupinami, které se považují za odlišné. Objevuje se všude tam, kde se v průběhu sociální interakce stanou kulturní rozdíly relevantní. Je tedy vhodné studovat ji na úrovni sociálního života a nikoli na úrovni symbolické kultury.
- Etnicita je tedy reakční a situační: etnická povaha sociálního kontaktu zá-visí na situaci. Jinými slovy, nejde o fenomén nesporný ani neměnný.“

O **kultuře** jakožto entitě nebiologického charakteru, která je naučená, nikoli vrozená, pojednává v tomto kontextu i český antropolog Marek Jakoubek, který podtrhuje, „že neexistuje žádná fixní vazba mezi biologicky specifickými typy lid-ských skupin (,rasou', ,plemenem', ,antropologickým typem' etc.) a specifickou kulturou (a to zejména proto, že prvně uváděné kategorie jakožto kategorie bio-logické neexistují).“ (Jakoubek 2005, s. 68)

Jeden z předních teoretiků zabývajících se etnicitou – Anthony D. Smith – uvádí těchto šest kritérií vymezujících etnikum:

kýchkoliv okolností tuto kulturu přijme, bude mnohými z majority odkázán do kategorie „oni“, ne „my“. A to v tomto případě z důvodu anatomické, nikoli kulturní odlišnosti.

- „kolektivní jméno (ethnonymum),
- mýtus o společném původu,
- sdílené dějiny (kolektivní zkušenosti předávané z generace na generaci),
- charakteristická sdílená kultura,
- asociace s určitým územím,
- pocit solidarity.“

(Tesař 2007, s. 19–20)

V jeho vymezení jsou zmíněny určité znaky, ale zcela zde chybí odkaz ke **vztahové povaze** etnicity, jak je tomu u Eriksena. Přitom vymezení etnické příslušnosti jedné skupiny by nemohlo vzniknout bez existence skupiny jiné. Teprve ve vztahu mezi nimi se objevují **rozlišovací znaky**. „Ačkoli jsou ‚etnické skupiny‘ konstruovány jako *oddělené*, je tato oddělenost (neboli *hranice*) sémanticky *vytvářena* právě skrze relaci (opozici) k těm, kteří *nejsou* traktováni jako ‚členové‘ příslušné ‚etnické skupiny‘. Symbolická *hranice*, která stojí mezi ‚my‘ a ‚oni‘, je konstituována na základě tzv. *boundary markers*, řečeno slovy Anthonyho D. Cohena, to znamená rozlišovacích *znaků*, jejichž význam je čten stejně z obou stran této *hranice* oddělující různé etnopolitické projekty, jakož i populace, k nimž tyto projekty referují.“ (Hirt 2007, s. 91)

Vzhledem k tomu, že odlišná etnicita je zdrojem mnoha konfliktů s rasistickým podtextem, bylo by dobré se blíže podívat i na její vztah s **kategorií rasy**. Stejně jako se etnicita nemá ke kultuře jedna k jedné, nemá se tak ani k rase (a ani se tak k sobě nemají rasa s kulturou). Na etnickou identitu lze nahlížet „jako na vyjádření metaforického příbuzenství“ (Eriksen 2012, s. 118), kdy je etnické soukmenovství vcelku univerzálně provázeno představou společného původu (více méně realistickou či mytickou) a pouze někdy představou o rase. Samotný **pojem rasa** dnes není brán jako termín vědecký, přestože např. v USA jsou v politickém a byrokratickém diskurzu rasové kategorie stále užívány.⁷ Někteří badatelé tento pojem odmítají zcela, vyhýbá se mu i moderní genetika, z jejíhož pohledu (na základě výzkumů funkčních genů a DNA) různé lidské skupiny odlišnost nevykazují. Koncept rasy je postaven na shodnosti odlišných dědičných rysů – morfologických i fyziologických znaků u různých skupin lidí

⁷ Kategorie rasy je v USA vyplňována i při sčítání lidu. Ale diskurs vědecký se jí již vyhýbá i tam. Nicméně např. Průcha (2004) pojem rasy obhajuje.

(barva pleti, struktura vlasů, tvar lebky aj.). Koncept rasismu pak vychází z přesvědčení, že některé rasy jsou méněcenné pro svoje duševní vlastnosti – např. že jsou její zástupci méně inteligentní. Jisté zjevné rozdíly mezi rasami jsou, ale jak uvádí jeden z nejvýznamnějších amerických antropologů 20. století Robert Francis Murphy (2004, s. 25): „Viditelných a prokazatelných anatomických rozdílů mezi rasami je podle všeobecně uznávaného vymezení velmi málo a jsou funkčně zanedbatelné.“ O mezirasové odlišnosti v oblasti duševních či citových vlastností pak prohlašuje kategoricky, že pro ni není žádný důkaz, že není prokázána spojitost mezi duševními a povrchovými rasovými rysy. Udržitelnost rasového třídění lidí se díky tomu komplikuje, jak je vidět i podle toho, že tradiční rasová teorie se nikdy neshodla na počtu ras. Dnešní badatelé, kteří kategorii rasy přijímají, jich udávají od dvou do třiceti.⁸ Mezi rasami (tříděnými podle jakéhokoli klíče) však vždy docházelo k míšení v takové míře, že není jasné, kde končí jedna a začíná druhá. „Rasy nejsou v žádném případě vnitřně jednotné, stejně jako rasové znaky nejsou přísně omezeny na ty skupiny, pro něž jsou údajně typické.“ (Murphy 2004, s. 25) I současné neodarwinistické přístupy v sociálních vědách jsou podle Eriksena většinou univerzalistické. Zdůrazňují stejné vrozené vlastnosti lidí bez ohledu na geografický původ. (2012, s. 23) I Murphy píše, že: „Druh *homo sapiens* má společné předky a základní genetické vybavení a ve všech svých obměnách je nositelem kultury a jazyka. Navzdory rozdílnosti v kultuře a jazyce však má lidstvo na celém světě některé stejné rysy.“ (2004, s. 42) Zároveň však zdůrazňuje důležitost **odlišení kategorií my – oni**, kdy dochází jednak k identifikaci jedince se skupinou na základě podobností (rodina, národnost...) a pak také k odlišování skupin mezi sebou. „A reagováním skupin vůči sobě navzájem dochází k upevňování skupinové solidarity, k definování vlastní existence.“ (Tamtéž)

V případě etnických skupin jsou jedním z prostředků budování etnické identity **etnické stereotypy**. Tj. ustálené představy o nějakém etniku a hodnotící postoje k němu. Stereotypy se váží k etniku vlastnímu – **autostereotypy**, nebo k jinému – **heterostereotypy**. Nebývají výsledkem osobní zkušenosti, ale sociálním produktem, zprostředkovaným sociálním prostředím (rodina, škola...). Často vycházejí z charakteristik, které ve skutečnosti nejsou dané etnicitou skupiny, ale její odlišností v různých aspektech – religiozitě, ekonomicko-sociální životní

⁸ Nejčastěji uváděnými rasami jsou podle Wikipedie: europoidní, mongoloidní, negroidní, kapoidní a australoidní. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%A1_rasa, citováno dne 20. 2. 2016.

úrovni, kultuře. Tyto odlišnosti pak jsou označovány za etnické či národní. (Mann 2006)

Zmíněné heterostereotypy úzce souvisejí s **předsudky**, které vůči sobě příslušníci odlišných etnik mají. Zatímco stereotypy (včetně heterostereotypů) nemusí být postojově negativní, ale mohou být i pozitivní či neutrální, předsudky v sobě už negativní vztah k jiným nesou. „Protože jsou předsudky zdrojem postoje, zakládají i sklon k negativnímu jednání vůči objektu předsudku, a protože jsou iracionální, jsou velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci.“ (Nakonečný 1997, s. 223) Podle Nakonečného lidé asi do 3–4 let věku neznají předsudky. Etnické rozdíly však už podle Průchy (2004) schopny rozlišovat jsou. Zatím bez předsudků, ale ty mohou přijít záhy – Průcha uvádí výsledky výzkumů, ve kterých se ukazuje, že **etnické předsudky** jsou přítomny i u nejmladší zkoumané věkové skupiny (tj. děti 5–6 let). Také představuje výzkumy vyvracející hypotézu kontaktu – tzn. hypotézu, že kontakt různých etnických skupin bude snižovat předsudky, které skupiny vůči sobě navzájem mají. Ani programy multikulturní výchovy nemají sílu etnické předsudky potlačit. Vliv, který je zde zásadní, je vliv rodinného prostředí a potažmo typu sociokulturního prostředí rodiny. To neznamena, že by škola měla snahu o bezpředsudkovost vzdát. Předsudky často plodí odstup, znevažování, pohrdání, strach, pocit hanby... A to jsou pocity, které znesnadňují realizaci požadavku na „**identitně bezpečné klima**“, které by bylo pro společnost ideální a pro školu by mělo být imperativem. Rýdl považuje za úkol pedagogického přístupu současnosti „prolamování a odstraňování stereotypů a individuálních projekcí na bázi předsudků.“ (2006, s. 91) Což jsou požadavky, které není snadné plnit, nicméně právě dramatická výchova je systém, který v tomto úkolu může být velmi nápomocen.

1.2 Etnická identita českých Romů

Když v Čechách řekneme Rom, většina lidí má pocit, že ví, o kom se mluví. Podle Marka Jakoubka jsou Romové „... téměř bez výjimky chápáni jako subjekty definované svou fyziognomií (Romové jsou ‚ti černí‘).“ (Jakoubek 2004, s. 10) On sám však tuto rasistickou definici zcela odmítá.

Nejčastější výklad „značky“ Rom je tedy skrze **biologické faktory**. Romové jsou bráni jako antropologický typ od etnických Čechů se odlišující žlutohnědou barvou pleti, tmavou pigmentací očí a vlasů, ale i dalšími morfologickými detaily. Je užívána i kategorie „romský antropologický typ“. Tuto kategorii však lze rozporovat stejným způsobem jako kategorii rasy. A když připomeneme výše zmíněné vymezení etnicity jako **vztahové kategorie** skupin, které jsou svými členy i ostatními nahlíženy jako kulturně odlišné, museli bychom toto vymezení logicky zcela odmítnout. Přesto mezi těmi, kdo se zajímají o romskou kulturu (nikoli ve smyslu uměnovědním či jako o folklor, ale ve smyslu společenskovědním, tedy o romství – *romipen*), dochází ke sporu o to, zda je romská kultura vázána na biologické faktory romského antropologického typu. Je Rom ten, kdo je nositelem romské kultury, i když je zrovna zrzek, nebo ten, kdo je romský antropologický typ, který si vlivem čehokoli romství nikdy neosvojil? A co „míšené“ děti? Tu tmavé – tu světlé... (Ty často nesou nepohodlný úděl těch, kteří patří „tam i tam“, nebo také nepatří nikam. Asi by se daly zařadit v etnickém systému klasifikace do kategorie **etnických anomálií**, jak je zmiňuje Eriksen.⁹)

Nechci zabředávat do sporů ohledně romství jakožto kvality kulturního charakteru nebo charakteristiky romského antropologického typu. Vlastně je mi velmi sympatický Jakoubkův názor, že „Romové jako antropologický typ *vůbec neexistují*.“¹⁰ (Jakoubek 2004, s. 75) Jenomže většina populace reaguje především na viditelnou odlišnost, a tou je právě zmíněný antropologický typ.¹¹ „Je-li v nějakém kontextu diskurzivně ‚smluveno‘, že ‚my‘ jsme světlí, zatímco ‚oni‘ tmaví, jedná se o akt shody v tom smyslu, že *barva* je symbolickým delimitačním kritériem, *boundary markerem* akceptovaným a prosazovaným z obou stran.“ (Hirt 2007, s. 91)

Zkusme se s tím pro potřeby této práce smířit. Se všemi výhradami a s vědomou rezignací na vyznačení hranice kdo ještě Rom je a kdo už nikoli.¹²

⁹ „Při pohledu ze systémového hlediska jsou etnické anomálie bezmocnými ‚oběťmi‘ hegemonického systému klasifikace. Při pohledu z hlediska aktéra je lze někdy považovat za etnické podnikavce, jimž se podařilo stát na obou stranách a kteří strategicky střídají své dvě totožnosti. (Eriksen 2008, s. 320)

¹⁰ Jakoubek, který shodně s dalšími chápe romství jako záležitost kultury, nikoli biologie a tělesných znaků, dokonce nabízí termín *kulturom* namísto Rom (ovšem s malou vírou v jeho obecné zažití).

¹¹ Antropoložka a socioložka Irena Kašparová ve své knize *Politika romství – romská politika* zastává stejný názor: „Zatímco rasové teorie představují na poli sociálně-vědním již víceméně uzavřené a překonané téma, ve veřejném diskurzu na důležitosti neztratily. Osobně je považuji za nejdůležitější činitel, který ovlivňuje vztah mezi majoritou a Romy.“ (Kašparová 2014, s. 47)

¹² Berme tuto kategorizaci jako pomůcku, nikoli jako dogma. Ostatně by to tak mělo být u každé kategorizace. Ve chvíli, kdy je brána jako dogma, přestává být užitečná a začíná být zavádějící.

Pro mne tvoří ne zcela transparentní hranici to, zda se dotyčná osoba za Roma sama považuje, ať už na základě identifikace z *hlediska skupiny*, nebo na základě podlehnutí vnějšímu tlaku názoru mocensky silnějšího kategorizátora a jeho škatulky Rom jakožto *sociální kategorie* (viz výše).¹³

Jaká ale vlastně je etnická identita českých Romů? Romové jsou v Česku největší etnickou minoritou a žijí zde už více než šest století. Za koho se sami považují? Přední česká romistka, etnoložka, folkloristka a historička umění Eva Davidová píše, že vztah Romů k jejich etnické identitě je velmi diferencovaný. Romský profesor Texaské university Ian Hancock tvrdí, že Romové se nepokládají „za původně jednotný národ. To, co nás spojuje, není uvědomění si toho, čím jsme, ale toho, čím nejsme: Romové nejsou gadže, Neromové – dělíme tedy svět na gadže a Romy – oni a my.“ (Hancock in Davidová 2006, s. 119) Různorodý vztah Romů k vlastní etnické identitě v Česku souvisí jednak s historickým vývojem (asimilační tlak v průběhu let 1948–1989 a rozbití tradičního hodnotového systému, vývoj české společnosti po roce 1990) a zároveň s příslušností Romů k určitým skupinám a komunitám. „Převažující skupinou jsou u nás Romové slovenští¹⁴ a maďarští (kteří přišli do Čech a na Moravu po druhé světové válce), malé skupiny představují Romové čeští, moravští i němečtí – Sintové (ti, kteří přežili holocaust druhé světové války) a specifickou skupinou jsou Romové olašští – Lovarové a Kalderarové (až do roku 1959 převážně kočovní).“ (Davidová 2006, s. 115) Rozdílnost identit u rozdílných skupin potvrdil i kolektiv badatelů, který se věnoval přímo zkoumání konstrukce etnické identity Romů v České republice¹⁵ a vyjadřuje se k němu i romský antropolog Antonín Ferko: „Většinová společnost, tak jak je seznamována a informována o Cigánech, si myslí, že Cigáni tvoří jednotnou komunitu, resp. národ, který má své dějiny, své tradice, svůj jazyk etc. Většina hegemonní populace si myslí, že Cigáni jsou jedna velká rodina. To je mylná představa, svou mylností přirovnatelná ke středověké představě, že Země je středem vesmíru.“ (Fenko 2007, s. 1) Podle Davidové si svoji specifickou identitu, své romství a jazyk, dodnes nejvíce uchovali Romové olašští a Sintové.

¹³ Tento pohled odpovídá i pohledu mnohých sociálních pracovníků a výzkumníků, kteří ve svých zprávách o činnosti s romskou minoritou (a v žádostech o její financování) užívají pojem Rom/Romka pro takového člověka, který se za něj/ni sám považuje, přestože se k této příslušnosti vždy nehlásí (např. při sčítání lidu), a/nebo je za něj/ni považován/a významnou částí svého okolí, ať už na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.

¹⁴ Rumungři (pozn. aut.)

¹⁵ Výzkum probíhal hlavně v komunitách „slovenských“ Romů (Rumungři), ale proporcionálně odpovídajícím způsobem zahrnoval i komunitu Romů olašských. (In: Bittnerová, Moravcová 2005, s. 117-134)

A jak to tedy s romskou identitou je? Je Rom ten, kdo se k této identitě hlásí, nebo ten, kdo je proti své vůli ne-romským okolím jako Rom identifikován? Vzhledem ke vztahové povaze kategorie etnicity je ke smůle druhého asi nutno uznat, že oba. A jsme opět u identity vnucené. V tomto kontextu cituje Jakoubek (2008, s. 161) Eriksena: „Kdy bude možné mít identitu, ale také možnost se jí zříci? Právo na to být odlišný, které žádají jak hnutí minorit, tak nacionalisté na celém světě, se v dnešní době obrací proti nim samotným. Je jasné, že všichni mají právo sounáležitosti s tradicí, ale žádná tradice nemá právo rozhodovat o lidech. Právo na národnost, které je uvedeno v *Deklaraci lidských práv a svobod* by mělo zahrnovat i právo zříci se jí. Dokud toto nebude možné, musíme vyžadovat alespoň právo zříci se kulturní či etnické identity.“

Taková vzletná slova zní pěkně, ale realita kulhá kdesi hluboko pod nimi. Je na místě i otázka – proč by se vlastně někdo měl své etnicity vzdávat? Kupříkladu u romského etnika v tom rozhodně hraje roli napětí mezi autostereotypy a heterostereotypy, které se k němu váží. A ještě hůře – přichylování autostereotypů minority k nelichotivým heterostereotypům majority o ní. Romové jsou u nás tradičně marginalizováni a podle Bittnerové je dokonce stereotyp Roma „ve své podstatě personifikací selhání jedince ve společnosti“. (Bittnerová, Moravcová 2013, s. 8) A tento stereotyp už devastujícím způsobem zdomácněl i v sebeobrazu Romů samotných. Není to pochopitelně výsledek nějakých současných „protiromských“ tažení. „Historické a etnografické analýzy vypovídají o tom, že Romové nikdy nebyli považováni za rovnocenné příslušníky české společnosti či právoplatné občany českého státu, ale že jejich místo bylo na okraji.“ (Šimíková 2003, s. 56) A podle Bittnerové marginalizovaní Romové: „Na jednu stranu chtějí uniknout dehonestujícímu stereotypu. Na stranu druhou se mu však nesnaží uniknout ani cílenou ani reflektovanou asimilací, ani přijetím a sdílením romskými elitami konstruovaným etnoemancipačním autostereotypem. Jejich strategií je distanciaci.“¹⁶ (Bittnerová, Moravcová 2013, s. 11) **Distanciaci**, tedy uzavření se v rámci (byť stigmatizované) skupiny, minimalizace kontaktu s majoritou, od níž je očekáváno sociální odmítání, přináší větší statusové bezpe-

¹⁶ Přijetí tohoto etnoemancipačního autostereotypu je vlastně etnizace, kterou Lozoviuk (2005, s. 169) charakterizuje jako: „...způsob, kterým je dosahováno stavu, za něhož je smysluplné hovořit o existenci určité etnické skupiny, tedy o kolektivitě, u níž se etnicita uplatnila jako distinktivní organizační ‚vzorec‘.“ Jejím cílem je „založení etnické skupinové tradice.“ (Tamtéž) A etnizace Romů jako jedné etnické skupiny musí zákonitě selhat, když se jedná o různé skupiny, které jsou navíc ještě dále vnitřně diferenciovány vlivem prostředí, ve kterém žijí, míře akulturace či asimilace. Etnizovat všechny jako jednu etnickou skupinu s určitými kulturními znaky by znamenalo většinu z nich předělat. (A pak myslím není důvod zastavit se u „Romů“...)

čí pro členy marginalizované skupiny (strategie nevystavování se nepříjemnému zážitku). Dochází tak k **posilování segregáčních tendencí** nejen **zvnějšku**, ale i **zevnitř**. Uvnitř segregovaných skupin pak přirozeně vzniká autonomní sociální síť, která je postavena na specifičnosti života v sociálním vyloučení. Vinou toho a vinou mezikulturního nepochopení pak může být životní styl sociokulturně vyloučené komunity brán jako autonomní kultura a její projevy jako znaky etnicity jejích příslušníků. Takové nepochopení majoritou opět posiluje její etnické stereotypy o romské minoritě, přičemž: „Etnické stereotypy jsou často morálně odsuzující“ (Eriksen 2008, s. 319) a pro majoritní skupinu: „...mohou posílit skupinovou soudržnost i hranice a vnímání sebe samého“. (Tamtéž) Zkrátka kruh se uzavírá či běží ve spirále...

1.2.1 Romové v sociálním vyloučení

Doubek (2013, s. 30–31) dochází k závěru, že čeští Romové: „... jsou vyloučení a jejich sebeurčení je výrazem mocenské nerovnosti, které jsou v majoritní společnosti vystaveni. Moc kategorizovat se jako skupina – a docílit tak nějaké reálné změny prostřednictvím samosprávného a politického sebeurčení – je jim odebrána už v základu zvnitřněného distančního schématu: ti, kdo se distancují, vyjadřují svou zdánlivou nadřazenost, která je vždycky ovšem výrazem absolutní deklasovanosti v rámci velkého obrazu společnosti. Nikdo je vlastně nenutí – sami se této pozice chápou, aniž o tom vědí.“

Následkem toho žije významná část českých Romů v **sociálním vyloučení**. Tato část je pak majoritou vnímána jako reprezentativní, a Romové, kteří žijí začlenění do majoritní společnosti, pracují, jsou vzdělaní či netrpí hmotnou nouzí, jsou bráni spíše jako výjimky potvrzující pravidlo. Sociální vyloučení nebo také **sociální exkluze** je koncept, který: „značí situaci, kdy člověk, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeny z určitých sociálních vztahů a interakcí a z provozu sociálních institucí, které jsou přístupné většině společnosti.“ (Moravec 2006, s. 13) Pojem se začal používat místo výrazu „chudoba“, neboť ten: „... evokuje pouze nedostatek hmotných zdrojů, ale dostatečně nezohledňuje důležité kritérium kvality sociálních vztahů.“ (Tamtéž) Toušek (2007, s. 13) uvádí pět vzájemně propojených dimenzí sociální exkluze, kterými

jsou vyloučení: 1. ekonomické, 2. kulturní a sociální, 3. symbolické, 4. politické a 5. prostorové.

Sociálně vyloučení chudí Romové často osidlují (nebo jsou tam sestěhováváni) „... územně vymezitelné a namnoze také izolované urbanistické celky.“ (Moravec 2006, s. 21) Takovými celky mohou být jednotlivé domy, skupiny domů, ulice, městské čtvrti... Pojem, který byl pro ně zaveden, je **sociálně vyloučené lokality**¹⁷ (méně formálně nazývané **ghetta**).

V České republice jsou obyvateli sociálně vyloučených lokalit převážně Romové, což je důsledek ostrakizace majoritní společnosti a s tím související distanciací etnické menšiny. Následné potíže dětí ve vzdělávání či asociální nebo antisociální projevy příslušníků sociokulturně vyloučené enklávy pak souvisejí s vyloučeností a chudobou, nikoli s etnicitou. Sociální vyloučení v sobě zahrnuje „ohromný balík problémů sociální povahy, které jsou mezi sebou propojeny tak, že opatření namířená pouze na jeden z těchto problémů neřeší otázku komplexně a nevede k výraznému efektu“. (Šimíková 2003, s. 60) Vyloučení v jedné oblasti života generuje vylučování v oblastech dalších a konečné důsledky „nejsou v očích veřejnosti spojovány s nejrůznějšími vylučovacími mechanismy monokulturně založené společnosti, ale s vůlí samotné romské komunity, což je omyl a záměna příčiny s následkem“. (Tamtéž)

Oblast sociálního vylučování Romů, která se nejvíce dotýká tématu této práce, je oblast vzdělávání. „Odsun“ romských žáků do základních škol praktických (dříve zvláštních škol), kam většina z nich prokazatelně nepatří¹⁸, se děje v podstatě s oboustranným souhlasem majoritní i romské populace. Levínská to vysvětluje podle teorií kulturního antropologa Victora W. Turnera jako rituál, který „je prostředkem k řešení krizové situace v dané společnosti“. (Levínská 2013, s. 115) Touto krizovou situací, která je provázena oboustranným napětím, je setkání českých učitelů s romskými žáky. Únikem je pak jejich „rituální“ přeřazení do praktické školy, a to nikoli na základě jejich mentální nedostatečnosti, ale v sociálně-identitním procesu. Pro romské děti i rodiče je tento proces často dobrovolný, neboť vstup dítěte na ZŠ je často zahanbujícím momentem. Dítě

¹⁷ Kterýžto pojem označuje Toušek (2007, s. 41) za „vágní eufemismus“ a ozřejmuje možnosti přesnějšího pojmenování konkrétních lokalit (např. slum, ghetto, banlieu). Pro tuto práci však považuji Moravcovo definování sociálně vyloučené lokality za dostatečné.

¹⁸ „V tomto typu školského zařízení se vzdělávají žáci, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat na základní škole běžného typu. Jedná se o žáky s lehkým mentálním postižením.“ Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola_praktick%C3%A1 [cit. 26. 3. 2016]

v mnoha případech poprvé zjišťuje, že „je cikán“, a čelit tomuto stigma je velmi náročné. Rodiče pak také nijak netouží po tom, aby se jejich potomek ve škole trápil, a tak raději volí vyšlapanou cestu do praktické školy, která evidentně nenapomáhá vymanění se z kolotoče nevzdělanosti – nezaměstnanosti – segregace – stereotypů a chudoby.

K věčným argumentům mnohých učitelů patří, že „ty děti na základku opravdu nemají“ a že „i jim samotným bude na praktické škole líp“. K tomu je možno ocitovat ještě jednu Eriksena, který praví, že: „Stereotypy mohou také fungovat jako sebenaplňující se proroctví. Dominantní skupina může například systematicky prohlašovat o utlačované skupině, že její příslušníci jsou od narození hloupí, a tak z nich udělat nevzdělatelné hlupáky“. (Eriksen 2008, s. 319)

V české společnosti učitelé stále nejsou na inkluzivní práci připravení, nejsou o ní přesvědčení a nejsou k ní motivováni. V našem školství je s lety zažitý postoj, že dítě, které nezvládá nároky základní školy, je dítě, které patří jinam¹⁹ – konkrétně na ZŠ praktickou. Mnoho pedagogů stále nechápe význam praktické školy, jež není určena pro děti, které školní látku nezvládají, ale pro děti, které ji zvládat nemohou. Žáci, kteří výuku nezvládají, ale mohli by, patří na běžnou ZŠ. Na to ale kantoři nejsou připravení. V rámci studia učitelství se jim nedostávají v dostatečné míře nástroje (kompetence i metody), jak s takovými dětmi pracovat, a nedostává se jim ani dostatečné opory systémové (z důvodů finančních i politických). Výsledkem je obava z inkluze a nedůvěra v její možné přínosy.

Sociální vyloučení v oblasti vzdělávání však nezůstává pouze u povinné školní docházky. Zasahuje do celé velké oblasti mimoškolního vzdělávání, které je pro sociokulturně znevýhodněné jedince jen velmi těžko dostupné. Dnes sice funguje mnoho organizací, které se jim snaží mimoškolní vzdělávání zprostředkovat, nicméně v porovnání s možnostmi běžně využívanými příslušníky majoritní populace je to tristně nedostačující.

„Obecným zjištěním šetření sociálně vyloučených romských dětí a mládeže je potvrzení dřívějších dílčích poznatků, tj. že docházení na pravidelné neformální vzdělávání je spíše výjimkou, vzácnější spolu s přibývajícím věkem, zejména od dvanácti let výše, tj. od dolní hranice zkoumané věkové kohorty.

¹⁹ Například ve Švédsku nejsou důvodem k přeřazení žáka na jinou školu ani nežádoucí projevy chování ani to, že nezvládá učební nároky školy. V obou případech je na žáka pohlíženo jako na dítě, které má nějaký problém, který se mu škola snaží pomoci řešit. Je-li problém takový, že s ním škola pracovat neumí, nevyhodí jednoduše žáka, ať jde kamkoli jinam. K přeřazení dojde v případě, že je pro něj nalezeno místo ve škole, která s tímto problémem pracovat umí. (Postřehy lektorů projektu *Minimalizace šikany* z exkurze ve švédských školách v dubnu 2012. Projekt byl řešen o. s. Aisis věnujícím se inovacím ve vzdělávání.)

Vzato podle typu organizace, romská mládež ze sociálně vyloučeného prostředí ve výrazné většině případů dochází pouze do nízkoprahových a otevřených klubů, tj. do zařízení s volnou docházkou. Menší část mládeže navštěvuje aktivity nabízené školou či střediskem volného času (jehož součástí mj. je i otevřený klub); pouze jednotlivce lze nalézt například v oddílech a zde je otázkou, zda jejich rodiny žijí v sociálně vyloučeném prostředí, neboť u těch, s nimiž se výzkum setkal, tomu tak nebylo." (Závěrečná zpráva veřejné zakázky VÝZKUM NA TÉMA "MULTIKULTURALITA V ZÁJMOVÉM A NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ" 2009, s. 22–23)

1.2.2 Od odlišnosti k nedůvěře a nenávisti

„Lidé rádi prožívají svůj všední život ve světě, který znají. Ke každé novince bývají zpočátku nedůvěřiví, potřebují si ji ‚ohmatať‘, a když zjistí, že docela dobře zapadne do jejich světa, osvojí si ji, zařadí ji mezi věci známé. Tak je to s novými věcmi i s novými lidmi, s nimiž se dostávají do styku. Někdy však k takovému zdomácnění nedojde. Převládne pocit, že něco či někdo do jejich světa nepatří, zůstává v něm cizí a může ho narušit, nebo dokonce ohrozit.“ (Šišková 2008, s. 10). Jako častý důvod tohoto pocitu uvádí Šišková **předsudky**, o jejichž iracionalitě již bylo pojednáno dříve. Nedůvěra k odlišnostem a předsudky vůči nim jsou spojeny s pocitem strachu a zapříchují **xenofobní postoje** k „odlišným“ (někdy přerůstající v **rasismus**). Silně xenofobní postoje je možno pozorovat u české majoritní společnosti vůči romské minoritě.²⁰ Podle Sulitky se Romové (stejně jako Židé): „... svojí charakteristikou a zvláštním osudem vymykají tradičnímu pojetí národnostní menšiny, která je vnímána buď jako autochtonní obyvatelstvo na určitém území, nebo jako skupina novodobých imigrantů, postupně přicházejících ze své vlasti.“ (Sulitka 2008, s. 68)

V Evropě už Romové žijí přes tisíc let, a přesto je podle Sekyty jejich způsob života stále bližší životu indických kočovných řemeslníků než životnímu stylu evropskému. Je také toho názoru, že je to tím, že po celou dobu své evropské historie byli společností odmítáni a pronásledováni a vlastně nikdy nežili mezi námi. Vždy mezi sebou, vedle nás. Tradice, které z Indie přišly s nimi, jsou díky tomu živé dodnes, přestože jsou již odtrženy od jejich původního smyslu. (Sekyt 2008, s. 74)

²⁰ Rovněž Šišková (2008, s. 136) na základě analýzy prací žáků osmých a devátých tříd uvádí: „Největší nenávist a agresivita je pak nasměrována proti **Romům**...“

Už samotná odlišnost, ať už je jakákoli, často vzbuzuje nedůvěru a obavy. Romové jsou často odlišní životním stylem, a i když nejsou, k ostrážitosti či nevráživosti na straně členů majoritní společnosti stačí jejich odlišný vzhled. Ale boj s odlišností je nesmyslný, neboť pro veškeré ekosystémy platí, že jejich stabilitu zvyšuje jejich diverzita, a sociodiverzita (sociální různorodost kulturní, názorová, hodnotová aj.) není výjimkou, pokud je společnost schopna využít kreativní potenciál různorodosti a hledat konstruktivní řešení případných potíží.

Zaměření pozornosti na odlišnost je pochopitelné, přestože jsme všichni ve své lidské podstatě tak stejní. Je neuvěřitelné, že všechny ty velké, silné a leckdy tajemné prožitky, které v životě potkáváme, jsou vlastně běžné a donekonečna se opakující. Porozumění jim je univerzální, rezonující s naší lidskou zkušeností. Příslušníci různých kultur možná nepřikládají stejnou hodnotu stejným jevům a i postavení různých jedinců v rámci různých kulturních společenství může být odlišné, ty **nejdůležitější lidské zkušenosti** související se životem a smrtí, s láskou a nenávistí, se strachem a odvahou – ty **sdílíme**. Dokola zdoláváme stejné nástrahy života, dokola opakujeme stejné chyby. Jeden z nejparadoxnějších rozdílů mezi námi je možná ten, jakou důležitost různým (vlastně malým) odlišnostem druhých připisujeme.

Ve světě, kde odlišnost následovaná předsudky stále produkuje neporozumění a nepřátelství, dramatická výchova nabízí prostor, kde se mohou „odlišní“ setkat a v záměrně budovaném identitně bezpečném klimatu se učit spolupráci spoluprací, vzájemnému poznání a respektu bez předsudků. (Ze stovek reflexí studentů pedagogické fakulty za uplynulých deset let vyplývá, že nejvýraznějším přínosem, který společné hodiny měly, bylo 1. odbourání strachu z projevení se před skupinou, 2. zábava /dokonce spojená s učením/ a 3. zjištění, že spousta našich názorů na nové lidi jsou nepodložené předsudky.)

2 Socializace

Téma socializace (**zespolečenšťování**) osobnosti spadá do oblasti zájmu sociální psychologie, ale také do oblasti zájmu sociologie, kulturní antropologie a obecné i sociální pedagogiky. České odborné publikace z oboru DV se přímo socializací příliš nezabývají²¹, byť je odkazováno na pedagogicko-psychologická východiska dramatické výchovy a její cíle z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Ty má na zřeteli každý odborný praktik (a leckdy i nadšený praktik laický). Díky tomu leccos, co v této práci bude prezentováno a uváděno do souvztažnosti s oborem, nebude pro mnohé něčím zcela novým a překvapivým. Přesto, anebo možná právě proto, je užitečné tyto vztahy a souvislosti artikulovat.

Původ pojmu se podle Wikipedie odvozuje z latinského *socialis*, které znamená družný, spojenecký, polidštěný.²² V sociální psychologii, v sociologii a v pedagogice (a logicky i v dramatické výchově) je toto zespolečenšťování, socializace, chápáno jako proces transformace výchozího, biopsychického organismu novorozence v organismus „společensky začleněné, kulturními vlivy transformované, v intencích společensko-kulturní přináležitosti prožívající a jednající osobnosti.“ (Helus 2000, s. 67)

Jak už bylo řečeno, je člověk tvor společenský. A se společností jej propojuje právě proces socializace. Helus socializaci osobnosti definuje jako: „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“ (2000, s. 71) Tento proces působí na utváření vlastností jedince i na směřování jeho životní cesty, ovlivňuje utváření jedincovy individuality, kterou propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží. Má rozhodující vliv na sebepojetí a seberealizaci lidské bytosti. Probíhá ve skupinách a podle Sollárové (in Výrost, Slaměník 2008, s. 54) je jeho základním mechanismem učení, především **učení sociální**. „Socializovaný jedinec by měl ovládat své pocity a pudy, mít vyvinuté svědomí, zvládat role týkající se rodiny, rodičovství, partnerství a povolání a rozlišovat, co je v životě důležité.“ (Jandourek 2008, s. 81)

²¹ Výjimkou jsou práce Hany Cisovské *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání* (2012) a Jany Vobrubové *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte* (1974).

²² Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace> (cit. 13. 2. 2016)

Transformace první, biologicky dané přirozenosti člověka v přirozenost socio-kulturní povahy, probíhá podle Heluse na třech úrovních – socializace jako: 1. antropogeneze, 2. utváření modální osoby, 3. osobní biografie.

- **Socializace jako antropogeneze**

Dochází k utváření člověka v jeho **nejzákladnějších druhových charakteristikách** (člověkogeneze) – zde je možná nejsnazší uvést příklad, co znamená, když k tomuto druhu socializace nedojde, respektive dojde k socializaci za absence přítomnosti lidského druhu či v kontextu živočišného druhu jiného:

Příkladem mohou být známé indické „vlčí děti“ Amala a Kamala nebo francouzský „divý chlapec“ Viktor z Aveyronu (dokumentováno je však mnohem více případů). Tyto děti dokládají neuvěřitelně velkou schopnost flexibilní socializace lidské bytosti na prostředí, v němž se jedinec v rané fázi svého života vyvíjí. Liedloffová tvrdí, že: *„Schopnost adaptovat se na podmínky nevhodné pro vlastní druh je daleko větší u dětí, které vyrostly mezi zvířaty, než schopnost zvířat adaptovat se na lidské podmínky.“* (Liedloffová, 2007, s. 56) Zároveň však osud těchto dětí (neschopnost posléze se adaptovat – **resocializovat** – na lidskou kulturu, včetně jejich předčasné smrti v lidském společenství) dokazuje zásadní a fatální důležitost vlivu sociálních souvislostí na utváření sociální osobnosti v prvních rocích života. Zmíněné příklady jsou pravda extrémní, ale extrémy jsou často dobré pro pochopení podobných jevů v jemnějších nuancích.

I podle Výrosta a Slaměníka (2008) lidský jedinec přichází na svět jen jako potenciální člověk a teprve proces socializace z něj člověka utvoří. Při něm získává specificky lidské způsoby psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, které mu umožňují život ve společnosti.

- **Socializace jako utváření modální osoby**²³

Nedochází při ní pouze k **polidšťování** jedince kulturou v obecném slova smyslu, ale kulturou velmi konkrétní, **kulturou konkrétního sociokulturního prostředí** (národ, kmen, civilizace, sociální vrstva...) a tím, co je v daném prostředí obvyklé. Modální osoba je část osobnosti člověka, která vykazuje obdobné znaky, jaké charakterizují i ostatní členy daného společenství (zvyky, mravy,

²³ Pojem „modální osoba“ vysvětluje Helus ve své dřívější publikaci jako tu část osobnosti, jejíž aspekty „jsou těsně spjaty s hodnotově normativní složkou kultury, široce sdílenou příslušníky daného společensko-kulturního systému.“ (Helus, 1976, s. 50) V tomto smyslu je jedinec „produktem působení svérázných socializačních činitelů daného společenství.“ (tamtéž) V důsledku těchto činitelů jsou pak mnohé lidské vlastnosti a projevy osobnosti (dříve považované za obecně lidské a tedy všem lidem společné) velmi variabilní. (Např. ženská a mužská role či postavení dítěte v různých kmenových společenstvích aj.)

přesvědčení, pravidla sociálního styku a soužití, stravování aj.). Sdílení těchto znaků souvisí také s normalitou jedince v rámci dané pospolitosti.

V této úrovni socializace dochází k handicapování dětí vyrůstajících v prostředí sociálně vyloučených lokalit. Modální osoba, která je vlastně perfektně socializovaná na místní podmínky, pak může velmi snadno selhávat ve chvíli, kdy vstoupí do prostředí s převahou české majoritní společnosti (pro děti z vyloučených lokalit to bývá zpravidla prostředí školy, kam zkrátka „musí“).

- **Socializace jako osobní biografie**

Tedy jako **individuální životní cesta**, která jedince formuje konkrétními událostmi mezi lidmi, s nimiž má jedinec co do činění, k nimž přináleží. Tato úroveň socializace přispívá na rozdíl od dvou předchozích k **individualizaci** lidské bytosti (k jeho osobní identitě, viz výše), jejíž míra je ve vzájemném vztahu s konkrétním sociokulturním prostředím (někde je pro ni prostoru více, jinde méně).

Dvě posledně zmíněné úrovně jsou pak úrovněmi, do kterých se promítá vliv aktivit na osobnost a identitu jedince při dramatické výchově. Rolovým jednáním ve fiktivních situacích si účastníci posilují své kompetence jako modální osoby v daném společenství, zvyšují svoji citlivost vůči jemnějším aspektům a znakům své kultury, a tím se do ní dále více socializují. Zároveň však je při dramatické práci mnoho prostoru pro podporu individuální životní cesty účastníků – akceptace individuality a originality jedince je samozřejmostí.

Socializace však nekončí sžitím se jedince s jeho prvotním prostředím, ale provází jej celým jeho životem. Probíhá v rámci určitého kulturního prostředí, pod vlivem **sociokulturních činitelů socializace** jako jsou etnická či náboženská příslušnost, příslušnost k určité společenské vrstvě, velkoměstský či venkovský život a další. Největší význam je podle Sollárové (in Výrost, Slaměník 2008, s. 50) přičítán rodině, škole, různým skupinám vrstevníků, skupinám na pracovišti a hromadným komunikačním prostředkům (význam posledně zmiňovaných se v dnešní době vlivem internetu zvyšuje).

„Základy vytváří tzv. **primární socializace** uskutečňující se v rodině v procesu rodinné výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury; cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, na-

učit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů." (Nakonečný 1999, s. 57) Je-li úspěšná, jedinec si podle Jandourka (2007) osvojí sociální normy, hodnoty, vystupování i sociální role svého společenského a kulturního okolí. Poté, ale i souběžně, během dospívání i dospělého života, probíhá **sekundární socializace**. Důležitý je socializační proces v instituci školy a posléze pracovní organizaci. Obé člověku přináší nové role, do kterých se postupně „vpravuje“. Lidé se však pohybují i v dalších skupinách (včetně dyadických vztahů), které jim zprostředkovávají další a další sociální učení. Důležitým aspektem je přitom **ego-vztažné učení**, které souvisí s **evalvací** (přisouzení kladné sociální hodnoty) či **devalvací** (snížení hodnoty) **ega** jak samotným jedincem, tak jeho vztažnou skupinou. Ani dobře socializovaný jedinec však nemá do konce života vystaráno. Životní podmínky se mohou stále měnit (změny společenského systému, změny zaměstnání...) a nové situace generují nové požadavky na člověka, a tak dochází i k **terciární socializaci**. (Někteří autoři v tomto smyslu užívají termín resocializace.)

Přestože je však v lidské společnosti proces socializace všudypřítomný, není něčím, co všichni bez výhrad přijímají. Naopak – je to boj, ve kterém lidé již od dětství formujícímu tlaku vzdorují. „Dítě se brání výchově, ať už je to chození na nočník, odstavení či studium, a každý skok v dospívání je skokem přes překážku. Společnost může člověka zformovat podle svých představ, ale stejně se stále bude muset vyrovnávat s onou nezlomnou součástí jeho já, která touží po samostatnosti navzdory společenským konvencím. A právě tento aspekt lidské činnosti je zdrojem sociálních deviací, ale také společenské změny.“ (Murphy 2004, str. 51) I v případech, kdy proces socializace proběhl neúspěšně (na vině bývají nevhodné podmínky socializace jako např. dysfunkčnost rodiny), má společnost nástroje, jejichž pomocí se snaží své členy socializovat (podle některých resocializovat) násilím (totalitní instituce typu léčebny, ústavy, vězení...). To, že tyto instituce resocializačně selhávají, má zřejmě co do činění i s oním „nezdolným já“ a s tím, že: „... jedinec má sklon spát, hrát si a pracovat na různých místech s různými spoluúčastníky, pod řízením různých autorit a bez podřízení se nějakému celkovému racionálnímu plánu.“ (Goffman 1961 in Jandourek 2008, s. 83)

Pojem **resocializace** tedy v podstatě znamená, že člověk, který už je socializovaný na určité prostředí a podmínky, se přizpůsobuje novým okolnostem, učí se novému chování a přijímá nové normy a hodnoty vyplývající z jeho nového

sociálního postavení (zaměstnanec, voják, matka...). V obecném povědomí je však termín více spojen s jeho zjednodušeným výkladem (tj. znovuuvedení, resp. znovuzakotvení do společnosti – např. propuštěných vězňů navracevších se z vězení). Podle teoretického modelu L. R. Morelanda a J. M. Levina je zase resocializace jednou z fází **socializace ve skupině** (pátrání, socializace, udržení, resocializace a vzpomínání). (Lovaš 2008, s. 329)

Dramatická výchova obvykle probíhá ve skupině (individuální lekce nebývají obvyklé, přestože je možné s účastníkem individuálně pracovat na některých dovednostech, které do gesce DV spadají – např. hlas, recitace...) A stejně jako v každé skupině zde probíhají skupinové procesy, skupiny procházejí fázemi socializace v dané skupině. Tyto zmíněné fáze socializace pak v podstatě popisují stejné procesy, jako **fáze skupinové dynamiky**: formování (forming), bouření (storming), normování (norming), transformování (transforming). (Tuckman in Činčera 2007, s. 31–32) Někteří autoři místo poslední fáze – transformování – rozlišují fáze dvě – výkonnostní (performing) a loučení, truchlení (mourning). Hana Kasíková, která je kromě odbornosti v pedagogice také odborníkem v oboru dramatická výchova, uvádí etapy skupinové dynamiky podobně: **utváření, bouření, vznik skupinových norem a etapa výkonnosti**. (Činčera 2007, s. 32) V tomto ohledu by se dalo o DV říci, že patří k jakýmsi „katalyzátorem“ skupinové dynamiky (jako např. i zážitková pedagogika, sociálně-psychologický výcvik, osobnostní a sociální výchova...), neboť cíleně pracuje se vztahy mezi členy skupiny (bezpečné přátelské a podpůrné vztahy jsou jedním z obsahů, prostředků a cílů práce).

Vztahy rovněž vstupují do hry i ve všech paradivadelních systémech (podrobněji viz kapitola 4.1), neboť vstupuje-li kamkoli drama, vstupuje tam i dramatická situace a s ní vztahy mezi jednotlivými postavami. Aktéři, kteří vstupují do rolí ve fiktivních dramatických situacích, pak získávají identity hravých postav. Zároveň zůstává přítomna paralelní vztahová rovina mezi aktéry. Zapojení jedinci se socializují ve skupině, se kterou s dramatem pracují, a zároveň zažívají jakousi „parasocializaci“ v kůži svých postav. Emocionální reakce aktérů na zažívání nejrůznějších situačních proměnných vyvolává reakci v podobě konkrétního jednání. Reflexe (která je nedílnou součástí všech paradivadelních forem užití dramatu) těchto emocí a jednání je pak obrovským zdrojem sociálního učení aktérů.

Protože je tématem této práce socializační potenciál DV a DV je jedním ze způsobů aplikování divadla do osobnostně-formativní práce s lidmi, považuji za účelné zastavit se chvíli nad prastarým a trvalým propojením divadla s lidstvem.

3 Performativnost, dramaticčnost, divadelnost, scéničnost, teatralita – nadstavby, či neoddělitelné složky lidského bytí?

„Nejširší myslitelné pojetí divadla je to, že život a divadlo a život a hraní jsou totožné. Nemůžeme tím vysvětlit, co je divadlo, ale nesmíme podceňovat vlastní význam takové definice, neboť podle ní může divadlo sloužit jako model, objasňovat určité události v životě a stávat se pojetím světa.“ (Kotte 2010, s. 108)

Proč bychom se vlastně vůbec měli zabývat výše zmíněnými pojmy, když je řeč o socializaci? Socializace, tedy zespolečňování, probíhá přece i bez nich. Ano, ale není pouhou náhodou, že již v prvním století našeho letopočtu dal římský arbitr vkusu Petronius vzniknout slavné divadelní metafoře týkající se lidského života: „Totus mundus agit histrionem.“ **Performativnost** je totiž neodmyslitelnou součástí našeho života – celá naše fylogeneze i ontogeneze je performativností infikovaná. (Není však výhradní doménou lidí, lze ji vysledovat v různých podobách u různých organismů.) Scéničnost jako taková je pozorována nejen v umění, ale i v krajině, architektuře, každodenním lidském chování. Vyjadřování skrze **divadelní znaky** je historicky doloženo v dávných rituálech, od nichž se odvozuje vznik divadla vůbec.²⁴ Podle Brocketta (1999, s. 15) je možno z dochovaných artefaktů vyvozovat provozování rituálů lidmi už v době ledové před nějakými třiceti tisíci lety. Jasnější doklady jsou pak z doby přibližně 8000 let př. Kr.

Rituály byly obřady spojené s náboženstvím, ale jejich forma byla **performativní, scénická**, v podstatě až **divadelní (prezentačně-mimetická)**. Kromě své náboženské funkce byly rituály impulzem k setkávání a sdílení, měly tedy i **funkci společenskou – sociální** i **socializační**. Součástí této funkce jsou i **funkce zábavní** (funkce podívané), **edukační** (výchovně-vzdělávací) a **terapeutická** (léčebná). Všechny tyto funkce si divadlo napříč svým vývojem ponechalo. Akcentací určitých funkcí, podřízením užití divadelních prostředků k dosahování cílů sociálních, léčebných či výchovných, a zároveň nadřazením těchto cílů nad cíle umělecké, vyprofilovaly se postupem času s rozvojem divadelnosti na divadle a divadelnosti mimo divadlo celé samostatně fungující systémy. Tak se k rituálům mohou hlásit jako ke svým kořenům krom divadla jako

²⁴ Alespoň podle teorie rituálního původu divadla, která je nejrozšířenější. Další teorie připisuje původ divadla vypravěčství, další pak předpokládá jeho vývoj z pantomimických, rytmických či gymnastických tanců nebo z lidského napodobování zvířecích hlasů a zvuků. (Brockett 1999, s. 13)

svébytného uměleckého druhu i **paradivadelní systémy** povahy terapeutické (teatroterapie, dramaterapie, psychodrama...) a edukační (dramatická výchova, divadlo ve výchově).²⁵ V zahraničí se také můžeme setkat s termínem **aplikované drama** (Applied Drama), který by mohl teoreticky zastřešovat celé spektrum paradivadelního užití divadelnosti, bývá však také chápán úžeji, jako paradivadelní systém sociální povahy. Sem spadá například sociální divadlo (Ježek a Čížek, Rozkoš bez rizika...) a celý systém divadla utlačovaných. Samotná hranice mezi divadlem a paradivadelními systémy (jakož i hranice mezi jednotlivými paradivadelními systémy vzájemně) nemusí být vždy zcela jasná. Divadelní postupy v sobě nesou náboj všech výše zmíněných funkcí rituálu a divadla, a tak jsou přes akcentaci určitých cílů jednotlivých paradivadelních systémů často do určité míry zprostředkovávány i hodnoty systémů ostatních.

To, že je divadelnost a performativnost pevně ukotvená v historii lidstva, souvisí s jejím ukotvením v samotném člověčenství. „Předně se u lidí projevuje od malička vrozený sklon k nápodobě, a člověk se liší od ostatních živých bytostí právě tím, že má největší schopnost napodobovat a že se učí nejprve napodobováním. A za druhé mají všichni lidé z napodobování radost.“ (Aristoteles 2008, s. 53) Napodobování pro radost je hrou a ta je spolu s prací a učením jednou ze tří základních lidských činností. Dělení her je různé, podle různých kritérií, ale nápodoba souvisí s **hrou mimetickou**, v dramatické výchově většinou označovanou jako **hra v roli** (v dalších děleních a kategorizacích zvanou též tematická hra, námětová hra, rolová hra, hra na něco, někoho, hra „jako“, fikční hra, symbolická hra...). Hra v roli je základním kamenem práce v DV, neboť mimetickou hru (z řeckého *mimésis* = napodobování, zobrazování) provozují lidé od útlého věku – **přirozená dětská napodobivá hra**, hra „jako“. Jak lidé rostou, jejich mimetická hra se proměňuje, variuje, rozšiřuje své varianty a expanduje do různých odvětví života. Různé role v různém slova smyslu hrajeme neustále. Ať už se jedná o hraní našich **rolí sociálních** nebo o **sebescénování** v každodenním životě z nejrůznějších důvodů a pohnutek, s nejrůznějším cílem a záměrem, přiznaně či utajeně, se sebereflexí toho, že se scénujeme, či bez ní. Scénujeme se civilně i s jistou dávkou **teatrality**. Hraní nás baví, chrání, balamutí – je nutností i zábavou, někdy důsledkem a jindy příčinou **dramatičnosti** života. **Mimikry**

²⁵ Divadlo samo určitým způsobem funkci terapie a edukace plní stále. Zážitek katarze, který má schopnost u diváka přivodit, je očištný, terapeutický. Prioritní je ale pro divadlo funkce **estetická**. Divadlo je především **uměleckou reflexí** života, společnosti. Další funkce, které divadlo může naplňovat, jsou funkce **společenská, etická, výchovná i didaktická, politická, zábavní, náboženská**.

k nám patří stejně jako k chameleonovi. „Performanční prvky, včetně dramatických a divadelních, se vyskytují v každé společnosti, bez ohledu na to, jak je komplexní či naopak rudimentární. Tyto prvky jsou patrné v našich politických kampaních, svátečních oslavách, sportovních událostech, náboženských obřadech i v dětských hrách, stejně jako v tancích a rituálech primitivních kmenů.“ (Brockett 1999, s. 7)

Propojenost lidského bytí s mimetickou hrou, smyslem pro symbol, metaforu, dává žít divadlu i v době všeobecného konzumu a televizního polopatismu. Umožňuje přístupnost užití divadelních prostředků všem. „Protože v divadle, (...), nenacházíme nic, co by neexistovalo předtím v životě...“ (Kotte 2010, s. 11) Proto je možno je užívat léčebně i výchovně univerzálně, nikoli pouze pro práci s jedinci herecky výrazně nadanými. Rozvoj paradivadelního užití divadla probíhal, jak už jsem nastínila, dvojsměrně – z jedné strany ho živilo experimentování divadla (**druhá divadelní reforma**) s vlastními hranicemi a možnostmi aktivizace a zapojení publika do divadelní akce (**stírání hranic mezi jevištěm a hledištěm**) a ze strany druhé zájem osobností jiných než divadelních disciplín o divadlo, a tedy **využívání postupů divadla v neuměleckých disciplínách** (pedagogika, psychologie).

Příkladem druhého proudu může být například (na parníku z Turecka do Bukurešti tureckým rodičům židovského původu narozený rakousko-americký) lékař, psychiatr, sociolog a zakladatel sociometrie, skupinové psychoterapie a psychodramatu **Jacob Levy Moreno** (1889–1974). Jeho dnes již běžně užívané psychodrama vzniklo z improvizovaného divadla, jímž byl Moreno jako amatérský herec ve Vídni okouzlen, a je vlastně individuální psychoterapií prováděnou ve skupině za využití prvků divadla a dramatu. Na myšlenku lékařského využití divadla přišel Moreno postupně – nejprve začal hrát improvizované divadlo ve vídeňském parku s dětmi, které si tam hrály, poté pokračoval v divadelní práci s prostitutkami a za války s uprchlíky. Divadelní práce měla ovšem zpočátku cíle pouze umělecké, cíle terapeutické (stejně jako socializační efekt metody) byly objevovány a rozvíjeny postupně.

Divadelními aspekty běžného lidského jednání (našimi každodenními „divadélky“), se zase zabýval v Kanadě narozený americký lékař a psychiatr **Eric Berne** (1910–1970), který následně vyvinul z psychoanalýzy transakční analýzu jako **psychoterapeutické jednání** a v roce 1964 vydal knihu s názvem *Games*

People Play (česky vyšlo jako **Jak si lidé hrají**). V této knize představuje různé konkrétní případy lidského jednání, které jsou vlastně „hrami“. Jednotlivým hrám dává jména podle způsobu nebo smyslu hry. Např. hry „Budižkničemu“, „Myslím to s vámi dobře“, „Odborník na dovolené“... Názvy některých her jsou vlastně názvy rolí, které v nich na sebe lidé berou. Přičemž porozumění rolím, do nichž lidé často nereflektovaně vstupují, přináší nesporný osobnostní růst. Zejména užitečné je pak pochopení (vyzkoušení na nečisto) toho, co který stav ega (rodič – dospělý – dítě) přináší při vstupu do komunikace s druhými.

Další inspirace divadelními prkny se projevila také v díle amerického sociologa **Ervinga Goffmana** (1922–1982)²⁶, který do sociologického a psychologického diskurzu přinesl pojmy **role**, **scéna** či **zákulisí**, a který je autorem známé publikace **Všichni hrajeme divadlo** (v originále z roku 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*). V mikrosociologii Goffman vytvořil „**dramaturgický přístup**“ k lidskému jednání, teorii **dramaturgického interakcionalismu**. Analýza sociálních interakcí skrze dramaturgický přístup napomáhá stejně jako transakční analýza porozumění procesům mezilidské komunikace i osobním pohnutkám těch, kteří do interakcí vstupují. Socializační proces na pozadí metafor divadla tak probíhá na vyšší kognitivní úrovni.

Nakonec bych ještě ráda zmínila „divadelní“ pohled britského filozofa a psychologa novozélandského původu **Roma Harrého** (nar. 1927) na akcentaci různých identit člověka. Harré označuje různé identity člověka jako „**masky**“, tj. způsoby prezentace před okolím, a tvrdí, že: „... osoby preferují různé aspekty své sociální identity podle situace.“ (Bačová 2008, s. 119)

(Pohled na identity jako na masky koresponduje s původem pojmu **persona**, dnes značícím především **osobu**, **osobnost**, který je odvozen z latiny a jehož význam byl – **maska**.)

Performativnost, dramatičnost, divadelnost, scéničnost i teatralita k lidskému životu zkrátka patří. A tak není divu, že divadlo stále žije, byť jeho konec byl již několikrát předpovídán (se vznikem a rozšířením filmu, televize, internetu...), a že kromě něj se divadelní prostředky a postupy uplatňují i v oblastech majících niterný dopad na lidskou osobnost a její socializaci, tedy v edukaci a terapii (vznik paradivadelních systémů), včetně DV.

²⁶ Možná není bez zajímavosti zmínit, že Erving Goffman byl ještě před studiem sociologie a antropologie zaměstnán ve filmovém průmyslu.

4 Dramatická výchova

Dramatická výchova je **pedagogická disciplína**, která se ve 20. letech minulého století v USA vydělila z proudu **reformní pedagogiky**. V Česku se pak v 60. letech tento zahraniční vliv propojil s vývojem **dětského divadla** u nás. Následně se obor postupně cizeloval, až se etabloval v podobě, jak ho známe dnes. Jeho původ v reformní pedagogice považují za důležité zmínit proto, že reaguje na palčivé problémy školství, které nejsou přes veškeré snahy osvícené části odborné i laické veřejnosti dodnes vyřešeny (jako je memorování rychle zastarávajících a proměnlivých dat, pro rozvoj osobnosti dětí stále nebezpečné klima školy, potřeba rozvíjení měkkých kompetencí atd.). Co dramatická výchova v tomto ohledu nabízí? Orientaci na **komplexní rozvoj osobnosti** účastníka/žáka a rozvoj jeho měkkých dovedností. Velkým benefitem oboru je, že celou osobnost člověka zapojuje do procesu učení aktivním způsobem, neboť používá metody vycházející z toho, co je přístupné každému z nás – z přirozené dětské napodobivé hry, kdy se stáváme někým (něčím) jiným,²⁷ a jinak nazřeno ze hry mimetické, která provází netoliko děti, ale lidstvo jako takové od nepaměti. Aktivním zapojením účastníků lekcí DV do výuky není myšlena pouze aktivita duševní, ale i aktivita fyzická, v dnešní době čím dál znatelněji potřebná. (Čím déle učím, tím více si uvědomuji zoufalství účastníků edukačního procesu odsouzených k fyzické pasivitě v lavicích.) Jak poznamenává i Radek Marušák: „**Princip psychosomatické jednoty**, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy.“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, str. 11) Neméně důležitý je také fakt, že dramatická výchova pracuje netoliko s jedinci, ale hlavně celkově se skupinou. Socializace, probíhající v každé skupině, je zde sledovaná, reflektovaná a záměrně podporovaná aktivitami, které ji ovlivňují směrem k pozitivním skupinovým procesům a vazbám.

4.1 Obor DV – zábava, umění, výchova, terapie – kam s ním?

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reál-

²⁷ Pro děti známý princip bytí „jako by“ bývá u aplikovaného dramatu označován také (po Boalově vzoru) jako princip metaxis. Oba termíny poukazují na lidskou/hercovu schopnost uvědomělého „rozkročení“ mezi světem reality a světem fikce.

nou 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.“ (Eva Machková 1998, s. 32)

Z definice přední teoretičky oboru je patrné, že důležitou charakteristikou DV je mj. to, že se jedná o **učení přímým prožitkem**. Tento prožitek je zprostředkován vlastním **aktivním jednáním** účastníků v bezpečí **fiktivní situace**, jejíž fiktivnost nijak neubírá na kvalitě zážitku a prožitých emocí. Účastníci tak mohou „bez úrazu“ získat životní zkušenosti, k nimž by zatím v životě nedospěli, podobně jako je tomu u četby kvalitní beletristické literatury. Četba beletrie má v tomto ohledu oproti DV své výhody, stejně tak je má však i DV oproti četbě. A to konkrétně díky zastoupení vlastního **fyzického jednání**, které zpřítomnělé **děje** ovlivňuje. V „cizí kůži“ dochází ke zkoušení si neprozkoumaných, neověřených a tudíž nebezpečných forem jednání, k nabývání nové zkušenosti s nimi, k reflektování této zkušenosti, k osvojování nových vzorců komunikace i jednání (vytvářejí se nové neuronální spoje v mozku). V konečném důsledku tak dochází k obohacení repertoáru strategií chování jedince, k přehodnocování jeho postojů a hodnot. Krom hlubšího poznání sebe sama skrze hraní rolí ve fiktivních situacích dochází také k pochopení postojů jiných lidí. „Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává **zážitkem**. Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s **prožitkem**, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá **nejen významy**, tedy něco, co racionálně uchopuje, **ale také smysl**. Pro nalezení smyslu je zásadní emotivní zasažení situací, objektem, jevem. Cesta nalezení smyslu je návratem k sobě, neboť to, co jsem zažil, viděl, četl, vytvořil, poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já tento zážitek zasazuji do svých struktur.“ (Marušák in Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 10)

Dalo by se říci, že obor dramatická výchova se pohybuje na pomezí divadelního umění a pedagogiky. Jakožto **pedagogická disciplína** je řazen mezi pět oborů **estetické výchovy** (hudební výchova, výtvarná výchova, literární výchova, pohybově-taneční výchova, dramatická výchova) a jakožto disciplína spojená s divadlem (jako **svébytným druhem umění**) je pak nazírána coby **paradivadelní systém**, tedy jako systém, jenž prostředky a postupy divadla používá k účelům nedivadelním, v tomto případě výchovným.

Vzhledem k tomu, že zážitek, jaký nám pobyt „v cizích botách“ přináší, má tu moc ovlivňovat naši stále se pře/do/u/tvářející identitu, sahají po možnosti aplikování divadelních postupů různí lidé z různých důvodů. Tyto důvody jsou pestré a není vždy možné je snadno zařadit do jediné konkrétní kategorie. Je-li tedy divadla a jeho postupů užito k nedivadelním účelům, je možno hovořit o jeho paradivadelním užití – odtud název paradivadelní systémy – nebo také **aplikované drama**.²⁸ Podle účelu užití pak můžeme kategorii členit dále. Např. Milan Valenta (2011) uvádí dvojí směřování paradivadelních systémů, a to jednak edukační (jako např. DV), jednak terapeutické (jako zmíněné Morenovo psychodrama). To však již dnes není dostačující. Proto také Růžička a Valenta, M. (2013, s. 15) uvažují o možnosti vytvoření kategorie paradivadelních systémů sociální povahy, což považují za naprosto odůvodněné.²⁹

Aplikované drama (ať již aplikované za účelem edukace, léčby či sociální aktivizace) přináší **možnost reflektované, uvědomělé a „zrychlené“ socializace**, neboť vystavuje jedince různým fiktivním situacím, které i přes svoji „metareálnost“ osobnost člověka utvářejí. „Když se změní pravidla hry, naše staré já se už nemusí chovat podle očekávání“. (Zimbardo 2014, s. 30) Neočekávané reakce našich já během paradivadelní práce jsou zdrojem učení o sobě, potažmo o druhých a o světě. Pozitivním dopadem tohoto učení je **ztížená manipulace** jedincem, jedincova **schopnost uvědomělejšího rozhodování a jednání**. Poznávání toho, jaký dopad na naše jednání mají různé situační proměnné, vede k většímu porozumění lidskému chování v odlišném životním kontextu. Může napomoci pochopení historie i jejího opakování v současném světovém dění. Toto pochopení je prvním krokem k tomu, aby byl člověk schopen nežádoucí (ubližující) jednání nereprodukovat. V tomto ohledu jsou velmi zajímavé například simulační experimenty sociálních psychologů Phillipa Zimbarda či Stanleyho Milgrama.³⁰

²⁸ **Aplikované drama (Applied Drama)** je v zahraničí postupně se rozšiřující termín, který zastřešuje různé formy paradivadelního užití dramatu. Často bývá ale chápán úžeji, v podstatě jako paradivadelní systém sociální povahy.

²⁹ Tato kategorie se jeví účelná už s ohledem na celý rozsáhlý systém boalovského divadla. Dnes už mnozí lektori pracují pomocí divadelních prostředků právě na sociálních tématech a s cílem změn ve společnosti. U nás se s takovým způsobem práce seznamují např. studenti sociální pedagogiky se specializací dramatická výchova na PdF MU pod vedením Lenky Remsové.

³⁰ Milgramův experiment poslušnosti k autoritě z roku 1963 a Zimbardův vězeňský experiment z roku 1971.

Paradivadelní užití dramatu se dnes těší vzrůstajícímu respektu, je však velmi různorodé, tak jako jsou různorodé i skupiny, jež se mu věnují. Není vždy možné je zařadit zcela jednoznačně, přesto je přinejmenším zajímavé se o to pokusit:³¹

Paradivadelní systémy edukační povahy	<ul style="list-style-type: none">• Dramatická výchova ve všech svých formách.• Divadlo ve výchově (TIE – Theatre in Education) – Je založené na edukační práci s předem připraveným, skutečným divadelním představením, které pro cílovou skupinu sehraje (obvykle) dospělí profesionálové.<ul style="list-style-type: none">• Jako TIE bývají užívány i některé formy divadla utlačovaných, nejčastěji asi divadlo fórum (ne vždy hrané profesionály – bývá připravováno i se skupinou účastníků, stejně jako inscenace v DV). <p>Osobně bych do této kategorie zařadila ještě dvě následující disciplíny:</p> <ul style="list-style-type: none">• Larpy (Live Action Role Play – LARP) – interaktivní zážitková dramata³²• Divadelní sporty, v jejichž rámci probíhají zápasy v improvizaci (improzápa-sy). Techniky improvizace jsou výsostně divadelní, ale forma jejich veřejné prezentace je převzatá od sportovních utkání. Improvizační skupiny trénují různé improvizací techniky, jejich trenéři je metodicky vedou k citlivosti na veškeré podněty (vnitřní impulzy účastníka, podněty od skupiny i zvenčí), ke spolupráci, tvořivosti, originalitě, divadelnímu výrazu, schopnosti sebeaktivizace i sebekázně atd., především ovšem k umění improvizace.
--	---

³¹ Zdroj převážně Valenta 2011, Růžička a Valenta 2013, Polínek 2015, Remsová 2011, Nicholson 2005, Taylor 2003

³² Společným s DV je pro ně **zážitková forma a hraní rolí ve fiktivní situaci**. S interní DV pak ještě to, že larp není hran pro publikum, ale hraje jej účastníci sami pro sebe. Cíle bývají vzdělávací a výchovné, především ale bývá cílem **zážitek a zábava**. Některé larpy svým provedením aspirují na umělecká díla. „Larp je v západní kultuře vnímán jako součást ústupu od tradičního diváckého umění k participačnímu umění.“ (Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Larp> (cit. 27. 5. 2016) Larповé projekty mohou trvat několik hodin i několik dnů, mohou se odehrávat v prostředí symbolickém, připraveném divadelně, ale i v autentických lokacích (hrad, les...), mohou být hrány malými skupinami do 10 osob, ale také masou účastníků (komerční společnosti ve světě organizují i veliké larpy pro tisíce účastníků). Projekty jsou připravené předem, účastníci v nachystaných situacích (jejichž řazení postupně rozkrývá příběh) improvizují. Při převtělování do postav je nápomocno rovněž pečlivé kostýmování. V současné době jsou larpy ve světě hodně oblíbené, svoji pozici si vydobývají i v ČR. Ve skandinávských zemích jsou využívány jako inovativní metoda výuky. Jako u zážitkové pedagogiky je přítomen zážitek „flow“, tedy ponoření do fiktivní situace, který Činčera popisuje jako: „Zvláštní stav změněného vnímání okolí a času, do kterého se dostávají účastníci.“ (2007, s. 100)
K Larpům více viz: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Larp> (cit. 27. 5. 2016), <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/jihomoravsky-kraj/120096-vyroci-zaniku-varsavske-smlouvy-oslavili-vikendem-v-totalite/> (cit. 3. 6. 2015)

- **Dramaterapie (dramatoterapie, dramoterapie)** – využívá dramatických a divadelních postupů pro dosažení symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu. (Z paradivadelních systémů dramatické výchově nejbližší.)
- **Psychodrama** (J. L. Moreno) – 5 základních prostředků: jeviště, pacient-protagonista, režisér-terapeut, pomocní herci, publikum (př.: hraní vlastní role, monolog, alter ego, výměna rolí...).
- **Sociodrama (axiodrama)** – probíhá obdobně jako psychodrama, ale neřeší osobní problémy klientů, nýbrž věnuje se situacím s odlišnými socionormami a hodnotami – řeší vztahy societ...
- **Psychogymnastika (psychopantomima)** – nonverbální vyjadřování situací a vztahů (př.: zakázané ovoce).
- **Dance Drama** – probíhá v podstatě jako psychopantomima s využitím hudby a preferencí abstraktních a esenciálních prvků pohybu (př.: etuda rozhořivajícího se ohně, který vše spaluje a ničí).
- **Teatroterapie** – divadlo hrané lidmi s handicapem (smyslovým, tělesným či mentálním). Smyslem je reedukace, kompenzace, sociální rehabilitace, příp. resocializace. (Z paradivadelních systémů nejbližší divadlu.)
- **Divadlo hrané bezdomovci, prostitutkami, ve vězení** – mohlo by být řazeno pod teatroterapii.
- V terapii také bývá někdy využíván **Playback Theatre**, který je založen na improvizaci bez scénáře a na projekci³³; participují zde: herci, hudebníci, dirigent a publikum. Je přehráván příběh někoho z publika (pod vedením režiséra a s podporou hudby).
- **Divadlo reminiscence** je prostředkem zvyšování kvality života seniorů a vychází z principů reminiscenční terapie. Je prostředkem k vybavování vzpomínek a k práci s nimi. Vzpomínky mohou být východiskem improvizace, může vzniknout divadelní etuda nebo celá inscenace.
- Terapeutické systémy na hraně paradivadelnosti:
 - **Terapie hrou** (Play Therapy) – terapeutický potenciál hry v práci s (převážně) dětmi nemocnými, zneužitými, frustrovanými...
 - **Herní specialista** – v dětských odděleních nemocnic, humanizuje prostředí, udržuje přirozený vývoj.
 - **Zdravotní klaun** v nemocnicích.

³³ Projekce nikoli ve smyslu filmového promítání, ale ve smyslu psychologickém, kdy si člověk promítá do jiných lidí své vlastní vlastnosti, schopnosti, pohnutky a motivace.

Paradivadelní systémy sociální povahy	<ul style="list-style-type: none"> • Divadlo utlačovaných – celý velký systém divadla utlačovaných brazilského divadelníka Augusta Boala. Tato specifická divadelní forma většinou plní cíle sociální (včetně politických), plní však i cíle edukační a často i terapeutické.³⁴ Je využívána po celém světě jako nástroj podporující kritické myšlení a dialog, politický a sociální aktivismus. • Další formy, které se podle Remsové (2011, s. 17–21) v zahraničí etabloují, hodně vycházejí z boalovských postupů. Jsou jimi např.: sociální divadlo (Social Theatre), divadlo pro sociální změnu (Theatre for Social Change) či divadlo pro rozvoj (Theatre for Development).³⁵
--	---

Paradivadelním systémům je společné uplatňování divadelních technik a postupů za účelem dosažení určitých sociálních, výchovných, terapeutických a dalších cílů. V předloženém dělení je přihlédnuto k tomu, které cíle jsou pro dané systémy prioritní. Neznamená to však, že ty zbylé zastoupeny nejsou. (Jsou, a leckdy ve vrchovaté míře). Tak také mohou být divadlo fórum nebo Playback Theatre užity edukačně, anebo mohou být TIE či třeba divadlo reminiscence pojaty sociálně (třeba až jako „nástroj změny“). Také můžeme napříč paradivadelními disciplínami (aplikovaným dramatem) potkat mnohé shodné techniky (ať už k nim došly samostatně nebo se jedna u druhé inspirovaly). Vzájemná inspirace je obohacující, jak v České republice dokládá i nezanedbatelný počet divadelních pedagogů (pedagogů dramatické výchovy), kteří se věnují boalovskému divadlu, zejména pak **divadlu fórum**.³⁶

Metodické postupy aplikovaného dramatu byly vyvinuty za účelem divadelní **práce s nedivadelníky**. Vedou účastníky skupin k fyzickému metaforickému vyjadřování, potřebnému pro aktivní zapojení do divadelní akce (pokaždé s určitým specifickým cílem). Také bychom mohli na aplikované drama rozšířit myšlenku Milana Valenty (2011), který tvrdí, že zatímco úroveň uměleckého zážitku je nezávislá na terapii, tak naopak účinnost (arte)terapie je přímo úměrná hloubce estetického zážitku. Toto tvrzení je možno rozšířit na veškeré užití apli-

³⁴ Boal postupně vytvářel a modifikoval své techniky třemi směry: 1. techniky s politicko-výchovnými cíli (nejznámější divadlo fórum), 2. techniky s cíli terapeutickými a 3. techniky s cíli politicko-reformními (Ichová 2008, s. 4)

³⁵ Nejednotnost užití termínu pro sociální divadlo souvisí zřejmě s rozmanitostí skupin sledujících mnoho rozličných cílů. Sociálně-divadelní uchopení konkrétních témat reaguje na situace, které vycházejí ze života ve vši jeho složitosti, pročež se nedá jejich vliv zcela jednoznačně zařadit. Podle Remsové je cílem sociálního divadla: „zvýšit povědomí o složitých a důležitých otázkách, které nás ovlivňují; vychovávat ke kritickému myšlení; podpořit lidi k aktivním změnám v životě – postavit se za to, co považují za pravdivé a morální; povzbudit je k vlastnímu názoru; nahlížet otázky z více perspektiv.“ (2011, s. 19)

³⁶ Pro tuto práci je důležité, že někteří pedagogové DV využívají divadlo fórum i při společné práci s romskými účastníky, jak bude ještě představeno později.

kovaného dramatu. Tudíž např. u DV je možno říci, že s podmíněností účinnosti estetického zážitku a mírou pedagogického vlivu na osobnost účastníka je to stejné, a že tedy úroveň uměleckého zážitku je sice nezávislá na edukaci, ale **účinnost edukace je přímo úměrná hloubce estetického zážitku.**

Stejně tak jsou pro všechny formy aplikovaného dramatu platná slova zakladatelky dramaterapie Sue Jenningsové, která hovoří o tom, že paradox dramaterapie (a já doplňuji – i ostatních forem aplikovaného dramatu) „tkví v tom, že navození odstupu nás přivede blíž...“ (Hickson 2000, s. 22), a o tom, že: „...nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh.“ (Tamtéž)

Krom výše zmíněných systémů, které mají s DV společné divadelní kořeny, existují ještě další systémy, jež by neměly být opomenuty, neboť mají s DV společnou oblast zájmu, kterou je orientace na osobnostní a sociální rozvoj účastníků. Shodně také považují vztahy ve skupině za jeden z důležitých zdrojů obsahu edukace. Spadají sem např. **zážitková (či prožitková) pedagogika, sociálně-psychologický výcvik** a předmět (respektive průřezové téma) **osobnostní a sociální výchova** (dále OSV). OSV dokonce může být vyučována výhradně formou DV, ale také může být zprostředkovávána jinými metodami, neboť nemusí naplňovat cíle estetické, k divadlu směřující. DV je totiž obor umělecko-pedagogický a – jak zmiňuje Marušák – na rozdíl od OSV hledá cestu k **estetizovanému výrazu.** (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 11)

Všechny systémy, které jsem uvedla do souvztažnosti s oborem dramatická výchova, mají zásadní styčné body, v nichž se potkávají. Všechny jsou však zároveň samostatně vyprofilované a definované, takže by v praxi nemělo docházet k jejich nepoučené záměně či někdy ne zcela bezpečnému mísení.

Ale obraťme pozornost k dramatické výchově, do níž patří samozřejmě i divadlo s dětmi a mladými lidmi, případně s dospělými amatéry, a k tomu, jaké místo v ní socializační proces zaujímá.

4.2 Místo socializace jedince v systému DV

Proces socializace je proces probíhající permanentně v každé skupině, mezi jejímiž členy dochází k nějakým interakcím. Tak se tomu děje i při dramatické

výchově. Výrazný **socializační (a zároveň inkluzivní) potenciál dramatické výchovy tkví již v samotné její podstatě**. Je přítomen v jejích **hodnotách a cílech**, v **obsahu** učiva i v používaných **metodách**. Hana Cisovská o divadle a dramatické výchově píše, že mají: „...výrazně sociální charakter, účastníci se zapojují do interakcí na úrovni jak reálné (jako hráč s hráčem, hrající s divákem), tak symbolické, fiktivní (postava příběhu s jinou postavou).“ (2012, s. 62)

4.2.1 Cíle DV v procesu socializace

Cíle dramatické výchovy jsou především pedagogické, vázané na **všestran-
ný rozvoj osobnosti** účastníků (princip psychosomatické jednoty). (Neznamená to však, že by umělecké cíle, které jsou sledovány rovněž, měly být podceňovány, znamená to pouze to, že v DV nesmějí být na oltář umění obětovány žádné lidské hodnoty ve vztahu k účastníkům.) Cílů v DV je mnoho a jsou plněny během umělecko-výchovného procesu, který může, ale nemusí, vyústit v inscenační tvorbu. Hierarchie cílů DV se pak částečně proměňuje v závislosti na subjektu, který ji nabízí/používá (MŠ, ZŠ, ZUŠ, DDM, NNO aj.) a formě, kterou je provozována (zájmová, školní...)

Machková (2002, s. 16–19) popisuje **tři základní složky** DV, kterými jsou 1. osobnostní (individuální) rozvoj, 2. sociální rozvoj a 3. dramatická hra. Z tohoto pak logicky odvozuje (a s ní i další autoři) **tři oblasti cílů DV** – cíle v rovině **osobnostní, sociální a dramatické**. Mohlo by se zdát, že v kontextu socializace jsou důležité především cíle v rovině sociální. Není tomu ale tak. Pakliže neaspirujeme pouze na to, abychom vychovali „řádného člena stáda“, ale jedince, který je socializován jako kriticky myslící a svobodně jednající bytost (která je s to se v případě potřeby i vymezit vůči většinovému názoru), nemůžeme cíle týkající se osobnosti pominout. A dramatické cíle by si takové opomenutí také nezasloužily, protože jejich naplňováním dochází i k rozvoji aktérů v oblasti osobnostní a sociální. Všechny tři roviny cílů si totiž nekonkurují, ale berou na sebe ohled a vzájemně si slouží. Tak se mohou aktéři například posouvat v rovině dramatických dovedností díky pozitivnímu a podpůrnému klimatu ve skupině a toto klima je zároveň živeno společným zážitkem svobodné tvorby. Rolová hra přináší rozvoj hereckých kompetencí stejně jako obohacení rejstříku kompetencí osobních/osobnostních a kompetencí sociálních.

Osobně považuji za výhodné ještě jiné členění Evy Machkové, které je detailnější a netýká se výlučně cílů, ale rovnou seskupení cílů a hodnot DV. Machková argumentuje, že DV disponuje určitými hodnotami (ukotvenými v jejích principech a metodách), jimiž své účastníky obohacuje bez ohledu na to, zda jsou cíle práce jasně stanoveny, či zda vedoucí pracuje živelně a intuitivně. Těmito **skupinami cílů a hodnot** jsou:

1. Sociální rozvoj
2. Rozvíjení komunikativních dovedností
3. Obrazotvornost a tvořivost
4. Schopnost kritického myšlení
5. Emocionální rozvoj
6. Sebepoznání a sebekontrola
7. Estetický rozvoj, umění a kultura

(Machková 1998, s. 51–56)³⁷

Jednotlivé body by sice bylo možno přiřadit vždy pod některou z již zmíněných kategorií, v této drobnokresebnější kategorizaci je však zjevnější propojení s procesem socializace. Ve všech kategoriích jsou přítomny roviny socializace „utváření modální osoby“ i „osobní biografie“. Někdy je jedna z nich méně zjevná, ale vždy jsou přítomny obě.³⁸

1. **Sociální rozvoj** – sociální uvědomělost, schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace jejich jednání

Dramatická výchova pracuje s mnoha metodami postavenými na nutnosti spolupráce ve dvojici, v skupinách, v celé skupině. Spolupráce při tvorbě, sdílení nápadů, názorů, pocitů i zkušeností a společné prožívání aktivit vedou ke schopnosti naslouchat druhým, porozumět jim, porozumět jiným pohledům na svět i jiným projevům chování. Vstup do role umožňuje vnímat situaci nejen ze svého pohledu, ale podívat se „zevnitř“ na úhel pohledu někoho jiného. Rozvíjí se empatie a s ní ruku v ruce tolerance k odlišnému. Vespolečným jednáním je posilován proces **socializace jako utváření modální osoby**. Díky vytváření bezpečného sociálního klimatu, oblékání „cizích kůží“ a reflektování probíhajících procesů je zase podpořen proces **socializace jako osobní biografie**.

³⁷ Např. Valenta (1999, s. 34–35) kategorizuje cíle DV ještě podstatně podrobněji, uplatňuje zde kategorie z hlediska **výchovného** i **vzdělávacího** a z hlediska **vztahu DV k sobě samé**. Z hlediska výchovného pak dále podrobně rozvádí oblasti rozvoje individuálně psychického, sociálního, etického a uměleckého. Hledisko vzdělávací pak kromě cílů v oblasti znalostí přímo v oboru DV sleduje i cíle, které má mít na paměti ten, kdo DV využívá jako metodu výuky jiného předmětu.

³⁸ Základní charakteristika (viz podtržení) je vždy převzata od E. Machkové (1998, s. 51–56).

2. **Rozvíjení komunikativních dovedností** – ve složce verbální, neverbální, v pohybu i v komplexním výrazu (schopnost vyjádřit vlastní myšlenky, postoje a pocity, schopnost sdělovat sdělně a naslouchat)

Tento cíl velmi souvisí s cíli sociálního (komunikační dovednosti směrem ven, k ostatním lidem) i osobnostního rozvoje (komunikační dovednosti směrem dovnitř, jako součást repertoáru dovedností jedince). Rozhodně si však zaslouží svoji speciální kategorii. Dramatická výchova má kořeny v divadelním umění, a pokud si pomůžeme Osolsoběho interpretací divadla, která je popisuje jako komunikaci komunikací o komunikaci (KKK), pak je to „první K“ spojeno s uměním prezentace (být sdělný pro publikum, reagovat na ně), to „druhé K“ zase se souhrou s partnery (naladění, pozornost, odpovědnost) a to „třetí K“ s porozuměním postavám, o kterých je hráno, ať už je jejich životní situace hercům blízká nebo vzdálená. A to vše se v DV odráží. Účastníci se učí hledat smysl sdělování a sdělení, hledat pro toto sdělení vhodnou a výhodnou formu, učí se vnímat dynamiku komunikace a pracovat s ní, učí se různým formám a způsobům sdělování rozumět. (Obrovská baterie metod, technik a cvičení vycházející z divadelních postupů tomuto napomáhá na různých úrovních – živé obrazy, pantomima aj. jsou cestou ke zkratce i k přesnosti neverbálního výrazu, hlasová a řečová cvičení zase cestou k lepší technice verbální komunikace atd.) To vše opět prohlubuje obě úrovně socializace – **utváření modální osoby** (prohlubuje se kulturní porozumění) i **osobní biografie** (poznávání vlastní vnitřní palety možností a toho, že nemusíme být jen listem dědičnosti ve větru vlivu prostředí, ale že si můžeme „i tak trochu vybírat“).

3. **Obrazotvornost a tvořivost** – rozvoj fantazie, příležitost rozvíjet obrazotvornost; překročení hranice „tady a teď“ – schopnost jedince přistoupit na jiné než vžitě, předchozí zkušeností fixované postoje a hodnocení či mechanismy chování

Tato skupina hodnot a cílů je obzvlášť cenná pro proces **socializace jako osobní biografie**. Při všech aktivitách, jež napomáhají socializaci jedince do konkrétního společenství, které je DV účastno, je podstatným závažím na misce

vah na straně neuniformity a originality. Neboť DV se snaží podporovat prosociální chování, ne však konformitu. V lekcích je vytvářeno klima přijetí, v němž je možno přinášet nápady a řešení beze strachu z nepřátelského hodnocení. Je to podpora esence našich originálních (Goffmanových) „nezdolných já“ a posílení jejich pozic ve spleti všech našich životních rolí, je to posílení zážitku naší individuální kontinuity dle Nakonečného. Zároveň je tak ale posilována schopnost empatie a s ní související tolerance.

4. **Schopnost kritického myšlení** – situace v nastolené hře, sociální situace, role atd. představují problém, který má být řešen – potřeba myšlení, schopnosti klást otázky, posuzování variant, jejich ověřování, třídění, volby optimální varianty. Uspadněno odstupem, který umožňuje vstup do role někoho jiného.

Účastníci se učí strukturovat a vyjadřovat myšlenky – svoboda tvorby je konfrontována s nutností být sdělný; divadelní práce učí nepodřizovat se pouze zaběhaným schématům, ale přijmout zároveň odpovědnost za pochopení díla příjemcem (ať jsou jím další členové skupiny či neznámé publikum). Hledat klíč i ho umět nabídnout.

5. **Emocionální rozvoj** – zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka – jedinec je však potřebuje mít pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat a manipulovat – vyjadřování emocí s ohledem na druhé. Důležité „kontrolované emocionální vybití“ a „vyhrání nezralých postojů“.

Emocionální náboj hraných rolí také napomáhá hlubšímu porozumění mezi lidmi a překonávání předsudků vůči odlišnosti. Zažívání známých emocí v roli „jiných“ připomíná naši společnou lidskou podstatu.

6. **Sebepoznání a sebekontrola** – DV umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí – založené na vědomí vlastní ceny pro ty druhé a zároveň na uvědomění vlastních omezení bez vyvozování závěrů o vlastní bezcennosti.

Hra v roli na všech úrovních (simulace, alterace a charakterizace) je hrou na nástroj, kterým je osoba hrajícího. Po stránce fyzické i psychické. Díky této hře mohou být rozezvučeny struny, o jejichž existenci jsme neměli ani potuchy. S poznáváním nástroje naší jedinečné osobnosti dochází k reflektování

a rozšiřování možností, které v životě máme. Reflektováním poznávání možností a jejich vědomým užíváním ve fiktivní situaci posilujeme i svůj sebekontrolní mechanismus. Sebekontrola a sebereflexe jsou důležitým nástrojem jak pro fungování v rámci společenství, tak pro schopnost se vzepřít, nebo si alespoň dokázat všimnout, když se společenství začne ubírat směrem neslučujícím se s naším vlastním morálním kompasem; nástrojem kontroly řízení našeho morálního kompasu, který má tendenci se „sladit“ s ostatními kompasu společenství.

7. Estetický rozvoj, umění a kultura – DV uvádí děti do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu (jednání a hra v roli, konflikt, dramatická situace, dramatický děj, dramatický dialog, zkušenosti s improvizovanými hrami, základy dramatické výstavby).

Vlastní zkušeností s tvorbou se stáváme i vnímavějšími příjemci umění. To ale nemusí být vše. Pokud se v divadelní práci dostaneme až k momentu, kdy se podaří odbourat nánosy klišé a autocenzury, kdy se jedinci podaří stát se trychtýřem inspirace, dostaví se až spirituální zážitek z tvorby, který je velmi očistný a léčivý. A jako silný prožitek má ve skupině také silný tmelící charakter. Je to moment, kdy originalita a odlišnost lidí nerozděluje, ale spojuje. Takový zážitek síly umění může přijít při práci, která může i nemusí vést k inscenaci. Inscenace je něčím, co v DV být přítomno nemusí, ale je-li, je to pro účastníky obrovským přínosem. Při vyústění práce v představení pro veřejnost za dodržení etických pravidel oboru, dochází k rozvoji všech cílových oblastí DV, nejen této. Ale i přes žádoucnost inscenačního tvaru v DV stále platí pravidlo určité nadřazenosti pedagogických cílů nad cíli uměleckými. Proto také k práci na inscenaci nejsou vybíráni pouze ti nejtalentovanější jedinci, ale je naopak rozvíjen talent všech zúčastněných.

Josef Valenta rozpracovává cíle oboru z hlediska **principů divadelnosti a dramatickosti**, ze kterých metody DV vycházejí. Tj. zabývá se tím, čím tyto principy učí a také čemu učí. V následujícím Valentově přehledu (2008, s. 79–80) **žlutě** označím ty cíle, které podporují zdravou, pozitivní³⁹ socializaci:⁴⁰

³⁹ Socializovat bychom se mohli také velmi nezdravě a negativně na sociálně patologický způsob života ve skupině, která takovým způsobem funguje.

⁴⁰ Pro přehlednost zpracovávám do tabulky.

Princip ob- sažený v metodách DV	Čím tento princip učí	Čemu učí (CÍLE)
DIVADELNOST	<p>Proměnou hráče ve fikci</p> <p>(„zichovským“ přetělesně- ním a předuševněním)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí rolové hře, práci se znakem, imitaci, identifikaci, práci s prostorem, předměty, loutkami, temporytmu, divadelnímu jednání.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí sebepoznání, hledání různých zdrojů proměny v sobě, poznání druhých, seberegulaci, empatii, pohledu odjinud, pozorování lidí, kreativité.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o psychologii člověka skrze postavu – motivy, o prožívání, jednání, typech osobností, o diverzitě lidí.</p>
	<p>Vespolným jednáním hráčů ve fikci</p> <p>(kolektivní souhrou)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí souhře, citu pro situaci, reagování, zákonům kolektivní divadelní hry.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí spolupráci, kázní, percepce.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o vztazích mezi lidmi.</p>
	<p>Improvizací</p> <p>(kreativní dramatickou hrou bez přípravy)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí divadelní kreativité, souhře, citu pro situaci, prostor a čas, spojení „akce + textu“, etice společné tvorby, fokusu.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí uvolněné koncentraci, sebepoznání, seberegulaci – kázní, senzitivě, pohotovosti, kreativité, nabízení a přijímání nabídek.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o reagování a kreativité.</p>
	<p>Fixací</p> <p>(zapamatování akcí a aktivit různých druhů paměti – emoční, svalové...)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí sekundární tvořivosti.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí kázní, odpovědnosti, přesnosti, různým druhům paměti, důvěře.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o dynamice stereotypu.</p>
	<p>Estetizací</p> <p>(kreativním ozvláštňením)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí kreativité, estetice výrazu řeči a pohybu, porozumění symbolu.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí autostylizaci, technice (a výrazu) řeči a pohybu, fantazií, estetickému vnímání.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o lidském chování.</p>

	<p>Vystupování</p> <p>(herním jednáním před druhými a pro ně)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí udržení tvaru, sdělnosti „přes rampu“ – oslovení diváka, technice představení.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí seberegulaci, uvolněné koncentraci, vnímání adresáta, technice veřejného projevu, etice vystupování, kázni, sebedůvěře, adresnosti.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o hodnotách stojících za veřejným vystupováním.</p>
	<p>Psychosomatickým zážitkem</p> <p>(komplexní aktivizací osobnosti ve hře)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí scénickému smyslu, dramatickému citu, ponoření do tvorby a současně estetické distanci, technice a výrazu.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí prožívání, autenticitě, sebereflexi, seberegulaci, relaxaci.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o psychologii osobnosti, o chování.</p>
DRAMATIČNOST	<p>Problémem, konfliktem, obtíž</p> <p>(modelováním situací s dramatickým dějem)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí o dramatičnosti a jejich charakteristikách, o situaci, o dramatické stavbě.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí vnímání a identifikaci situací, osobní zvládnání složitých situací, dovednosti komunikace – jednání ve složitých situacích, vidět analogie ve vlastním životě.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o obtížných lidských situacích – jejich příčinách, o typech jednání, o řešeních, o vztazích mezi lidmi.</p>
	<p>Dalšími prvky obsahu hry</p> <p>(příběhem, typy postav, prostředím, časem, informacemi)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí o příběhu, jeho prvcích a stavbě, o dialogu, vnímání tvaru.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí poznávání lidí, sebeidentifikaci s různými modely života.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o reálných lidského života (psychologii, kultuře, životním stylu, profesích atd.)</p>
	<p>Tématem</p> <p>(zobecněním, principem, myšlenkou...)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle: Účastník se učí rozkrývání smyslu i jeho tvorbě (symbolizace), vtělování ideje do dějů (konkretizace), práci s prvky, znaky „textu“ (psaného i hraného) nesoucími obecnější zprávu (abstrakce).</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje: Účastník se učí pozorování lidských jevů, konkretizaci abstrakce a opačně, hledání témat vlastního života.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení: Účastník se učí o principech lidského života, o fungování společnosti, o morálce.</p>

Cíle u následujících dvou bodů (tj. u nezbytné kreativity a u sledování a ztvárňování dějů) už Josef Valenta dále nerozvádí, pokusím se je tedy konkretizovat sama:		
OBA PRINCIPY (DIVADELNOST A DRAMATIČNOST)	<p>Nezbytnou kreativitou</p> <p>(na poli tvorby dějů a jejich herního ztvárnění)</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle:</p> <p>Účastník se učí citlivosti k vnějším i vnitřním inspiracím.</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje:</p> <p>Účastník se učí flexibilitě, pohotovosti.</p> <p>Cíle v rovině věcného učení:</p> <p>Účastník se učí o nejednoznačnosti věcí, dějů, světa.</p>
	<p>Sledováním/ pozorováním těchto dějů a jejich ztvárněním ve fiktivních dramatických situacích</p>	<p>Esteticko-výchovné cíle:</p> <p>Účastník se učí symbolizaci, konkretizaci, abstrakci, hledání klíčů k porozumění sdělení (při sledování i při vlastní tvorbě), sdělnosti, citlivosti a ohleduplnosti k příjemci sdělení, psychosomatické/psychofyzické jednotě (sdělnému fyzickému ztvárňování dějových i psychických obsahů), rozvíjí vnitřně hmatové vnímání (kinestetickou inteligenci).</p> <p>Cíle v rovině osobnostního, sociálního a etického rozvoje:</p> <p>Účastník se učí otevřenosti vůči různým způsobům sdělování, vůči odlišnosti, spolupráci a víceúrovňové komunikaci (verbální, neverbální, mezi hráči, mezi jevištěm a hledištěm).</p> <p>Cíle v rovině věcného učení:</p> <p>Účastník se učí o vlivu situací (sociální mizanscény) na lidské emoce, prožívání, chování a jednání, o bohatosti a diferencovanosti světa a lidských bytostí, osudů.</p>

Jak patrně, principy dramatickosti a divadelnosti a jejich prolnutí zprostředkovávají velké množství cílů učení podporujících socializační proces v rámci dané skupiny, a zároveň vybavují účastníky procesy kompetencemi, které jim pomáhají v socializaci i „ve světě tam venku“, mimo skupinu. Zároveň jsem toho názoru, že přestože jsem jako socializační neoznačila všechny formulované cíle, v podstatě by se u všech socializačních potenciál našel a dal obhájit.

Z výše uvedeného je zřejmé, že DV je ambiciózní obor, který sice nedokáže napravit všechny hříchy světa, ale přinejmenším se snaží vychovávat svěřenou populaci k mnoha ctnostem, jejichž větší výskyt by dělal svět lepším místem pro život. Dala by se označit i za způsob **nespecifické primární prevence**, tj. **prevence různých sociálně patologických jevů**, ale i **částečné prevence nezdravého psychického vývoje**. Jako taková je DV predisponována být **prostředkem socializace** (obecně pro všechny) i **efektivním pomocníkem inkluze** (včetně inkluze Romů), která je aktuálním a vyhoceným tématem dnešního školství, neboť mj. pomáhá:

- porozumět sobě samému i ostatním
- odbourávat předsudky

- vytvářet pocit sounáležitosti s druhými
- budovat respekt a úctu k odlišnosti

Že tento potenciál hojně využíván není, je sice smutný fakt, ale není to nutně konečný stav.

4.2.2 Co je obsahem učiva DV?

Obsahem učiva oboru a zároveň zdrojem témat, která obsah zprostředkovávají, je šalamounsky řečeno **život ve všech svých projevech**. Látka (ve smyslu námětu), která je zpracovávána v lekcích, tedy vychází ze světa a života současného, minulého i potenciálního budoucího, ale i ze světů a životů fantastických, neboť i jejich existence je projevem života. Látka může být čerpána z historie, beletrie, dramatu, soudobého tisku – v podstatě odkudkoli. Obsahem učiva DV jsou však i různé osobnostní a sociální kompetence (schopnosti, dovednosti, znalosti, postoje, hodnoty), jakožto i kompetence divadelně-dramatické. Vzhledem k bezbřehosti zdrojů obsahu, ke svobodomyšlnosti umění a vzhledem ke směřování moderní pedagogiky bývá obsah vybírán a zaměřován s ohledem na potřeby a zájmy účastníků procesu.

„Dramatická výchova **klade do středu procesu žáka, dítě**. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je **péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům**.

Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spoluproduci. Pedagog spolu s dětmi v procesu výuky hledá prostředky pro nalezení **jednoty individuálního a společného** v jejich prolínání, propojování, střídání.“ (Marušák in Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 9)

Jakou roli však hraje obsah učiva dramatické výchovy v otázce socializačního potenciálu DV při práci s romskou minoritou? Zásadními obsahovými momenty zde jsou **kompetence a svět fikce**. Spousta romských dětí má vlivem (dříve v textu popsaných) sociálních činitelů ztíženou situaci při vstupu do světa majority. Jejich kompetence utvářené v prostředí sociokulturního vyloučení jsou odlišné

od kompetencí běžných pro většinu majoritních dětí. A jsou to také kompetence, které se nedají moc dobře uplatnit ve škole a dalším institucionálním prostředí majority. V běžném styku mezi dětmi minority a majority pak také nejsou snadno kompatibilní. Při dramatické výchově se pracuje i s kompetencemi, které děti se sociokulturním handicapem třeba mají, ale nemají možnost je ve škole běžně uplatnit. (Například pohybové a hudebně rytmické dovednosti, schopnost empatie, znalost odlišného prostředí...) Díky tomu děti mohou zažít pocit úspěšnosti, prospěšnosti pro skupinu. Zároveň si díky zážitkové formě učení snáze osvojují kompetence, které dosud třeba ani nepotřebovaly. Svět fikce jim simuluje nové situace, nové sociokulturní reality, ve kterých se zbavují své zatěžující (a omezující) stigmatizace a zkoušejí a zakoušejí nové formy jednání.

4.2.3 Metody DV – záležitost veskrze socializační

Obor DV disponuje velkou baterií metod (metodou zde jednoduše rozumějme prostředek navozování učení účastníků procesu, prostředek k dosažení stanoveného cíle). Bývají tříděny různě (Way 2014, Disman 1976, Machková 2002, Valenta, J. 2008...).

Hlavní metodou DV je z principu divadelnosti vycházející **hra v roli**. Tato hra v roli může běžet jako **plná hra** nebo **hra s jistým omezením** (pohybu, slova...)⁴¹ Role navíc může být naplňována na úrovni simulace, alterace či charakterizace. **Vědomá práce s úrovněmi hry v roli** a reflektování těchto úrovní je velmi prospěšné pro samotnou práci s dramatem (bezpečí toho, že vím, kde se pohybuji, mi umožňuje se skrze odstup do dramatu více ponořit – vrhnout se do něj – a naplno si tak prožít situace a dramata „cizích“ příběhů), ale učí navíc účastníky sebereflektivnímu pohledu na sebe sama a na vlastní jednání v různých sociálních a životních rolích. Pochopením toho, jak změna situace („mizanscény“)

⁴¹ Valenta (2008, s. 123–124) metody člení do tří kategorií A, B (kategorie základních metod) a C (kategorie podpůrných metod), přičemž kategorie B, C se dále dělí. Kategorie A je kategorií, která je pro DV hlavní, určující, zcela nezbytná a navíc schopná plnit všechny cíle oboru – a patří do ní metoda plné hry (v roli). Do kategorie B pak Valenta řadí metody, které k DV rovněž neoddělitelně patří, jsou to „základní metody druhého řádu“, jsou fragmentární (částečné). Dalo by se říci, že v DV nemohou chybět, ale není nutné, aby každý lektor používal všechny. Metody kategorie B jsou rozděleny na metody a) pantomimicko-pohybové a b) verbálně-zvukové. Kategorie C zahrnuje metody, které obor DV sice nekonstituují, nejsou pro něj typické, ale jsou hojně využívány pro doplnění a podpoření metod z kategorií A, B. Jedná se o metody graficko-písenné a materiálově-věcné. (Posledně jmenované by si ovšem podle mě zasloužily patřit do kategorie B.)

působí na naše tendence role naplňovat, dostáváme větší šanci zastávat vědomě postoje, které považujeme za správné, a nepodlehnout tak snadno situačnímu kontextu, jenž už přivedl mnoho lidí k jednání, jaké by mimo tento situační kontext šmahem odsoudili coby nepřijatelné. Účastníci hrající role poznávají sebe sama díky tomu, že mohou na omezený čas „vystoupit“ ze své vlastní kůže, a tím se nečekaně dostávají do intenzivního kontaktu se svým nitrem. (Nástrojem herce je jeho tělo i jeho psyché. Hraním rolí opouští navyklé způsoby jednání a zažívá sebe sama jinak – oč nezvykleji, o to ostřeji.)

Situace, které jsou pro hru v roli typické a motivující (jsou dobrým spouštěčem), jsou **situace s dramatickým nábojem**. Jak uvádí Machková: „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 polaritě 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.“ (2002, s. 14)

Hra v roli však nemusí být nutně metodou plné hry, ale může být různě modifikována tím, jakou techniku v rámci této metody ještě uplatníme. V DV jsou hojně využívány různé typy rolové hry s nějakým omezením – **metody pantomimicko-pohybové** a **metody verbálně-zvukové**. Ty pak napomáhají rozvíjení účastníků opět jak směrem k dramatu – rozvoj divadelních dovedností a podpora tvořivosti účastníků –, tak i směrem ven do reálného života – neboli dovnitř k účastníkovým kompetencím pro život ve společnosti. Posilované dovednosti a schopnosti jako jsou komunikační sdělnost, porozumění, autenticita, sebereflexe aj., jsou těmi kompetencemi, které účastníci následně zúročují při vstupu do dalších sociálních (i asociálních) skupin a ulehčují jim socializaci i v novém prostředí.

Metody graficko-písenné jsou užívány spíše jako podpora při stavění větších hrových celků, strukturovaných či příběhových dramát než samostatně, a vzhledem k tomu, že pro DV nejsou určující, nebudu zde jejich socializační roli popisovat. Jiným případem jsou **metody materiálově věcné**, které Josef Valenta klasifikuje rovněž jako doplňující a podpůrné. Sem spadají např. takové činnosti, jako je práce s předmětem či loutkou, s maskou, kostýmem. Loutka, maska, kostým – všechny tyto prostředky umožňují skrze stylizaci zažít paradox od-

stupu, který nás přivede blíže. Napomáhají zichovskému přetělesnění a předuševnění. Loutka je v tomto ohledu ještě speciální tím, že loutkoherc nejedná za postavu skrze vlastní fyzis, ale skrze loutku, která „umí“ a „neumí“ zase jiné věci, než člověk. Vysoká míra stylizace vede k extrémnějším polohám v hraném projevu, uvolňuje zábrany a pomáhá rozšiřovat a zpružňovat náš rejstřík emoční, intonační, vnitřně-temporytmický. Tím se opět rozvíjejí dovednosti pro drama a divadlo i dovednosti životní. Celkově je možno říci, že metaforičnost, která metody vycházející z principů divadelnosti a dramatickosti velmi často provází, umožňuje: „obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevat se autenticky“. (Mackewn in Polínek 2015, s. 45)

Metody DV jsou také **metodami učení činnostního, zkušenostního** (byť se pracuje s fantazií a fikcí) – a to jsou také důvody, proč je poznání, které skrze ně k účastníkům přichází, formativního charakteru: k poznání se nedochází skrze mentorování a pouze rozumem, ale skrze zážitek – je tedy „zažito“.

Socializační efekt oboru prohlubuje i to, že krom poznání jsou získávány i praktické sociální dovednosti. DV (stejně jako i další systémy) využívá také tzv. **modelové situace**, kde se často využívá hry v roli na úrovni simulace.⁴² Účastníci si v nich vyzkoušejí nové způsoby jednání, a dovednosti, které jsou při nich potřeba, si jejich zažitím také osvojují.

Zásadní roli v DV hraje **reflexe**. Tuto většinou (ale ne vždy) „mimorolovou“ metodu zmiňuji explicitně proto, že bez ní by se edukační efekt použitých metod nezhodnotil. Na její důležitost upozorňuje i Dorothy Heathcotová. Reflexe slouží ke zkoumání a zvědomování pocitů, pochopení „co je za ...“. Při jejím užití v průběhu příběhových dramát napomáhá k odstoupení od příběhu i role, které paradoxně prohloubí naše další emoční zapojení v dramatické akci. (Wagner 1976) „Reflexí se učíme distanci od emocí okamžiku, aniž opustíme plnost těchto pocitů, reflexe učiní vědění něčím, čeho se můžeme dotknout a příště toho třeba využít. Tento proces je vlastně edukací pocitů – pocity bez reflexe mohou být nastoleny a pak zapomenuty, s reflexí se stávají vhladem, porozuměním, jež modifikují příští chování v reálném světě.“ (Kasíková 1995, s. 26) Důležitost reflexe

⁴² Interaktivní hry neboli modelové situace jsou hojně využívány hlavně v zahraničí, ale začínají se častěji objevovat i u nás. Neznamená to, že se vždy jedná o hraní rolí nebo že je mezi nimi a DV rovnítka. Rolové modelové situace jsou jedním z typů modelových situací, typem, který je v DV poměrně zaběhnutý. S interakčním učením se můžeme setkat v sociálně-psychologických výcvicích, v OSV, ve výcvicích asertivity, komunikace. U Valenty se můžeme setkat i se zastřešujícím termínem interakční pedagogika. (Valenta J. 1999, s. 10)

vnímají i ostatní zážitkové systémy – např. Pelánek (2008) zdůrazňuje, že právě ona dělá z rekreačního zážitku zážitek pedagogický.

4.2.4 Liberté, égalité, fraternité – klimatický rámeček DV

Proměnnou, která razantně zasahuje do edukačního procesu, je **klima** třídy/skupiny, v němž edukace probíhá a které na ni má obrovský dopad. Klima je prkny, na nichž celý proces stojí, a stát na prohnitých prknech není bezpečné. Tato prkna tedy musejí být zdravá a spolehlivá, aby se účastníci procesu mohli soustředit na edukační obsahy a ne na zajištění vlastního identitního bezpečí. To není nic, co by DV odlišovalo od jiných předmětů ve škole či od jiných edukačních nebo paradivadelních systémů. Na rozdíl od jiných předmětů ve školách však bývá tento požadavek v hodinách DV spolehlivěji naplňován. Je to asi tím, že jednak učitelé/lektori DV sami lekce dramatické výchovy prošli, a pak také tím, že bez naplnění požadavku identitně bezpečného klimatu zjevně nelze dramaticko-výchovné cíle plnit.

Bezpečnost klimatu je v dramatické výchově vytvářena:

- a) vztahem
 - mezi vyučujícím a skupinou
 - mezi členy skupiny
- b) důrazem na proces

Vztah mezi vyučujícím a skupinou, **vztah lektor – účastníci**, není (už z podstaty filozofie oboru) nastaven autoritativně. Lektor (učitel, vedoucí) je zpravidla poučeným **průvodcem na cestě, facilitátorem dění**. Z postavení učitele jakožto průvodce, který užívá ve výuce prožitkové prvky, vyplývá nutnost jeho **většího osobního zapojení** do procesu, **vyšší míry aktivity a angažovanosti, kreativity, sebereflexe a vztahově symetričtější komunikace**⁴³, než bývá ve školství obvyklé. Díky tomu je **vztah osobnější, důvěrnější a autentičtější** (při zachování rolí učitel – žák/student/účastník). A to na učitele klade další nároky. Protože je DV učení zkušeností/prožitkem, platí

⁴³ **Vztahově symetrická komunikace** na rozdíl od **vztahově asymetrické komunikace** neužívá druhého člověka snižující formulace zpětné vazby a instrukcí. Nutno přiznat, že v DV se tak děje spíše intuitivně, neboť v odborné oborové literatuře se problematice vztahově symetrické komunikace zatím nikdo nevěnuje.

v tomto učení stejně jako v prožitkové pedagogice princip dobrovolnosti. V prožitkové pedagogice (Činčera 2007) pod něj spadá např. i princip informované volby – tzn., že když účastníci nevědí, do čeho jdou, vlastně se nemohou svobodně rozhodnout, zda do toho jít chtějí. Ve chvíli, kdy učitel DV vede skupinu například skrze příběh, aniž by skupina věděla, kudy, kam a proč cesta povede, je velmi důležitá učitelova zodpovědnost za psychické (samozřejmě i fyzické) bezpečí všech zúčastněných. Má-li vybudován dobrý vztah se skupinou a má její důvěru, skupina se jím se vši pravděpodobností i tak nechá vést (tzn. v podstatě manipulovat). Tato důvěra nesmí být zneužita – ani za účelem dosažení výchovně-vzdělávacího či jiného cíle (ani v důsledku nekompetentnosti učitele).

Postavení učitele coby facilitátora, **garanta metody nikoli pravdy**, ponechává prostor pro vlastní odpovědnost účastníků za jejich jednání (větší míra svobody v jednání je korigována společnými reflexemi a posiluje schopnost sebeřízení jedinců s ohledem na konkrétní situaci).

Vztahy ve skupině jsou ovlivněné velikostí skupiny,⁴⁴ osobnostní výbavou jejích členů a osobností lektora (a jeho způsobem vedení procesu). Pozitivní a podpůrné vztahy jsou vědomě vytvářeny, podporovány. Souvisí s tím i nesoutěživý způsob práce, kdy je podporován **reflektující nikoli kompetitivní přístup** k práci ostatních. Tím se vědomě vytváří bezpečné prostředí pro „nošení kůže na trh“, což je něco, co k principům divadelnosti a dramatickosti zkrátka patří. Cisovská v tomto ohledu podotýká: „Podstatnou proměnou projde sociální klima, ve kterém se výuka dramatické výchovy uskutečňuje. Partnerství je podmínkou, ale také výsledkem práce.“ (2012, s. 62) Vzhledem k povaze oboru do-

⁴⁴ Doporučovaná **velikost skupiny v DV** je podle Machkové (1999, s. 41) 10–20 účastníků. Pohříchu jich bývá i více – a to zejména ve školní DV a v DV v přípravě budoucích učitelů. Se 30 účastníky se sice pracovat dá, čím je ale skupina větší, tím hůře pro ni. Větší počet členů přináší větší variabilitu, více názorů a nápadů, ale tento potenciál nebývá využit, protože veškeré činnosti se hůře koordinují a domnělá či pocitová anonymita otevírá prostor pasivitě (nebo též vedlejším aktivitám). Jednotliví členové skupiny spolu méně často vzájemně kooperují, jejich podíl na společné činnosti (a jejím výsledku) se snižuje, veškeré aktivity zabírají více času, a tak jich bývá i méně a v důležitém procesu reflektování témat a činností se ke slovu nedostávají všichni v dostatečné míře. Velký počet účastníků ubírá prostor pro aktivitu jednotlivců, kteří tak mohou snadno upadnout do pasivity nebo aktivitu „přesměrovat“ (i kdyby jen na rozhovor vztahující se k tématu, ale pouze se sousedem, nikoli se skupinou). Skupina ovšem může být i menší i větší, vždy je to však na úkor možnosti použití větší škály metod nebo na úkor kvality zážitku. Menší skupiny (pod 10 účastníků) jsou výhodné zejména ve skupinách, které se orientují především na divadelní a přednesovou práci. (Skupiny literárně-dramatického oboru v ZUŠ, kde jsou více akcentovány i divadelní dovednosti, mají mít podle RVP ZUŠ maximálně 10 žáků při kolektivní výuce a maximálně 5 při individuální.) Větší skupiny (nad 20 či dokonce nad 30 účastníků) nejsou výhodné nikdy, ale je možné s nimi nárazově pracovat na různých tématech metodami DV. Pro kontinuální dramatickou práci s aspirací na osobnostní a sociální rozvoj zúčastněných je takový nadpočet už naprosto nevhodný.

cháží rychleji než v jiných předmětech ke sblížení účastníků. Je možné pozorovat **zrychlenou skupinovou dynamiku**, podobně jako u terapeutických skupin, skupin zážitkové pedagogiky a skupin sociálně-psychologicko-výcvikových. Je to tím, že je shodně s nimi zacílená na osobnostní a sociální růst, a také jejími divadelními kořeny. Pedagogické zaměření na osobnost hráče přináší aktivity směřované k sebepoznání a k porozumění ostatním lidem a složitosti života. Divadelní kořeny dramatické výchovy ji vybavily dramatickými a divadelními prostředky, metodami i technikami, jejichž užití si žádá zapojení celé psychosomatické bytosti. Takže krom **psychického bezpečí** ve smyslu bezpečí pro odkrytí sebe sama takového, jaký jsem, musí vybavit skupinu i ve smyslu **psychofyzického bezpečí** při fyzickém kontaktu. Fyzická blízkost členů skupiny DV je stejná jako u skupin divadelních. Spoluhráči nemohou mít obavy z fyzického kontaktu se spoluhráči při hraní rolí ani při objevování vlastních fyzických možností směrem k divadelním dovednostem. (Ale na rozdíl od divadla musí být aktivity v hodinách DV podřízeny tomu, jak „bezpečná“ v tomto ohledu skupina je, přičemž skupina je celkově tak bezpečná, jak bezpečná je pro svého nejzranitelnějšího člena.)

Co se týče sociálního učení a socializace, měl by si učitel DV všimnout i **roviny autentických sociálních rolí** (Valenta, J. 2008), které na sebe členové skupiny berou (mluvčí, mírotvorce, vůdce, šašek...). Vstupování do rolí na poli fikce v dramatu pak umožňuje autentickou sociální roli hráče využít ve prospěch dramatu, anebo ji (s edukačním záměrem) potlačit – nabídnout zážitek jiné, „fiktivně autentické“ sociální role. Naše autentické sociální role mají různé motivace (uspokojují různé potřeby – např. potřebu vlivu, bezpečí...) a nemusejí být totožné s naším „autentickým já“. Budováním bezpečných vztahů ve skupině a zakoušením odlišných rolí při dramatické hře pak můžeme objevit způsoby, jak své potřeby saturovat i jiným způsobem. Dostáváme další možnost socializovat se uvědoměleji směrem k našemu hlubokému autentickému já a nedoplňovat puzzle naší identity identitami, které nám nejsou ani vlastní, ani pro nás nejsou podpůrné. (Je podporována možnost stát se co nejlepší verzí našeho originálního já.)

Taková identitní alchymie potřebuje již zmíněné bezpečné klima. Jeho důležitou konstituční složkou je **důraz na proces** v dramatické výchově, který se pojí s tím, že DV není disciplínou výkonovou a není v ní kladen důraz na nějaký kon-

krétní výsledek, výkon, produkt.⁴⁵ Procesem je míněno dění v lekcích, které naplňuje cíle oboru (a někdy vede k inscenačnímu tvaru, jindy ne). Samotný proces už by se v podstatě dal svým způsobem brát jako cíl. Tím, že je přikládán význam tomu, **co a jak** se děje, a ne pouze nějakým konkrétním výsledkům, není vytvářen nepřiměřený tlak na výkon, ale je ponechán prostor pro nalezení dostatečného psychického klidu pro koncentrovanou práci. Následná radost z práce, zážitek flow a reflexe pak podpoří zhodnocení procesu v podobě dosažení cílů, které jsou pro obor definovány.

Bezpečné klima a vztahová symetrie se projevují např. v tom, že do hry se bere vše, co účastníci přinášejí, aniž by to bylo učitelem (potažmo skupinou) odsuzováno, hodnoceno jako špatné. Skupina se učí **přející pozornosti**, ve které je možno „si zkusit“, i když nevíme, jak to vyzní a „co to udělá“. Zážitek toho, že **autentické jednání** nevyznívá „trapně“, je pak velmi cenný do života i mimo skupinu, ve které si to ozkoušíme. Pro téma odlišnosti a menšin je to důležité v tom, že čím autentičtěji se účastníci projevují, tím jsou vlastně originálnější a odlišnější (paleta způsobů přemýšlení o světě a vztahování se k němu a paleta způsobů uměleckého vyjádření jsou bohatší než např. paleta barev pleti). Reflektování takové zkušenosti vede k hlubšímu pochopení sebe sama i druhých, což je **předpokladem tolerance a skutečného respektu k odlišnosti**

⁴⁵ Produktem je v DV míněna inscenace.

4.2.5 DV jako výchova k toleranci a proti předsudkům

Předsudky jsou souhrnem nezdůvodňovaných stanovisek a postojů a jsou jistou jednoduchou náhražkou za vlastní názor formovaný poznáním a pochopením věcí a jevů. Lidé k nim přicházejí často neuvědoměle, pod vlivem autorit či prostředí, ve kterém se pohybují. Předsudky můžeme mít vůči lecčemu – neznámému jídlu, aktivitám, jiným lidem. Pro tuto práci jsou významné **předsudky etnické** vedoucí ke **stigmatizaci, odsudkům** a **rasismu**. Podle Zimbar-da je ústředním procesem předsudků, rasismu a diskriminace proces **dehumanizace** (upření lidského statusu jiným lidským bytostem): „Dehumanizace stigmatizuje ostatní tím, že jim přisuzuje ‚vadnou identitu‘. Sociolog Erving Goffman například popsal proces, kterým jsou postižení jedinci sociálně zdiskreditováni. Přicházejí o část lidskosti a to je poskvřňuje.“ (2014, s. 369) K dehumanizovaným jedincům je pak snazší se chovat neeticky a krutě. Dehumanizaci napomáhá proces **nálepkování** (negr, cikán, bužna...). Slovo má velkou moc a i nahodilé označení člověka určitou nálepkou může mít zásadní vliv na situaci, v níž se nachází – bude-li s ním zacházeno s respektem či despektem, bude-li se těšit vysokému či nízkému **sociálnímu statusu**.

Jak už bylo zmíněno v kapitole o etnické identitě, tkví **nebezpečí předsudků** v tom, že jsou **iracionální**, a tudíž rezistentní vůči racionální argumentaci a odolné vůči změnám. Předsudky jsou zároveň považovány za **zdroj postojů** (někdy za druh postojů). A vzhledem k tomu, že postoje mají krom složky kognitivní a emocionální i složku konativní, která je **pobídkou k našemu chování a jednání** vůči objektu předsudku, jsou předsudky jakožto základ postojů společensky nebezpečné (mohou plodit a plodí nejrůznější zločiny proti lidskosti).

Edukační proces v naší republice má naplňovat nejen požadavky na osvojování znalostí a dovedností (schopností), ale má rozvíjet prosociální hodnoty a postoje vzdělávaných. Proto je důležitým úkolem pedagogické práce zaměřit se i na bezpředsudkovou výchovu.

Působení dramatické výchovy na předsudky je umožněno tím, že je to učení činnostní, zážitkové. Na naše iracionální názory (předsudky) nepůsobí skrze racionální argumentaci, ale skrze prožitek. Následná reflexe zážitku už není pouhou racionální argumentací, racionalizujeme si svůj vlastní zážitek a zasazujeme ho do kontextu vlastních životních zkušeností. Prožitkové učení tak transformuje

naše postoje oslabením předsudku (jeho nahrazením názorem založeným na zkušenosti a reflexi).

S přihlédnutím k zacílení na podporu tolerance a na boj proti předsudkům je součástí prožitkového učení v DV jednak **zažívání „cizích kůží“ na poli fikce**, jednak **reálné poznávání jedinečných osobností ostatních členů skupiny**. DV působí na postoje ve všech třech jejích složkách, ježto zapojuje rozum, cit i jednání.

Je součástí lidské přirozenosti naplňovat očekávání society, Liedloffová (2007) dokonce považuje očekávání okolí za hlavní determinantu socializace dětí. Ve své populární knize *Koncept kontinua* přisuzuje lidem a hlavně dětem velmi silné radary na vycítění očekávání, která vůči nim okolí má a která pak instinktivně naplňují. Proto by si měl každý na svá očekávání dávat pozor, neboť odpovědnost za naplněné očekávání a sebenaplňující se proroctví nesou obě strany. Bývá tomu tak i u negativních očekávání neromské populace směrem k populaci romské. Negativní postoje české majoritní společnosti ale nejsou u všech neotřesitelné. Mnoho lidí je schopno se chovat „normálně“ k Romům – jedincům, kteří mají sílu vzdorovat majoritním negativním očekáváním a vystupovat vůči majoritě přátelsky a bez předsudku. Takovou sílu je ale třeba někde čerpat. Romové ze sociálně vyloučených rodin a lokalit jsou v tomto ohledu opět znevýhodnění. (Znevýhodnění v jedné oblasti ovlivňuje znevýhodnění v oblastech dalších, viz kapitola o sociálním znevýhodnění.) Dramatická výchova sama o sobě na záchranu situace samozřejmě nestačí. Je potřeba porozumět situačním vlivům, které mají formující vliv na lidské osobnosti, a dále porozumět systémovým vlivům, které zase umožňují konkrétní vlivy situační. Teprve změna na úrovni systému umožní změnu životní situace, v níž se lidé nacházejí, a ovlivní její působení na lidskou psychiku směrem „k dobru“. Zimbardo (2014) v tomto ohledu doporučuje dát přednost modelu ochrany veřejného zdraví před modelem léčby poruchy jedince.

Co však DV zprostředkovat může, je zážitek úspěchu, přijetí a vlivu v rámci konkrétní spolupracující skupiny. A to také není málo. Jestliže je ve skupině umožněno členům minority, jejíž status je pod vlivem předsudků pravidelně zašlapáván do země, zažít přijetí a úspěch, může to pro ně být motivačním činitelem v další snaze o dosažení úspěchu i po vykročení mimo skupinu. Podle Nakonečného je **dosažení vysokého společenského statusu** (a s tím spojené prestiže) **jedním z nejsilnějších sociálních motivů**. Náš společenský status

však není konstantní. Proměňuje se v závislosti na naší roli v té které skupině či situaci, v níž se právě nacházíme. A úspěšné zvyšování statusové pozice v jedné oblasti se promítá do naší snahy dorovnávat své další rozdílné statusové pozice v jiných oblastech života na stejnou úroveň. Na úroveň nejvyšší dosažené statusové pozice, jíž jsme v nějaké oblasti dosáhli. Stále nebezpečí je přítomno ve faktu, že vliv na prožívání sociálního statusu nepůsobí pouze ve směru nahoru, ale i dolů: „Postoj k vlastnímu statusu je lehce zobecňován: člověk, který v určité oblasti zakouší vysoké uznání, má sklon posuzovat se stejně i v jiných oblastech, a naopak (...).“ (Nakonečný 2000, s. 257)

V konečném důsledku nejde vlastně o to socializovat romskou menšinu (nějak si ty naše Romy vychovat). Jde o promyšlenou, cílevědomou práci se společností v její dnes již multikulturnější podobě. Socializační potenciál DV při práci s romskou minoritou tedy nespočívá v tom, že se tato minorita díky pestřejší paletě rolí, ve kterých se octne, snáze asimiluje. Spočívá spíše v celkové práci s příslušníky majority i dalších minorit a v tom, že rozvojem empatie, tolerance a komunikačních dovedností podpoří pozitivní socializační proces skupiny jako celku. Celku, v němž jsou integrováni různí lidé, kteří jsou vedeni k tomu, aby si byli vědomi vlastní ceny, celku, který je pro všechny zúčastněné bezpečný.

II Čeští Romové ve vedlejší roli

Všichni, kdo jsou součástí mizanscény edukačního procesu, na ni mají vliv – vytvářejí sociální situaci, která ovlivňuje jednání zúčastněných. Ale žádná mizanscéna nepluje jen tak vesmírem, není ve vzduchoprázdnu. Je ovlivňována ze zákulisí, které tvoří systém (společenský, politický, organizační), jehož je součástí. A tak se děje to, že mikrosvět různých českých „dramatáčků“ není zabydlen mnoha příslušníky romské minority. Inkluze Romů se zkrátka zatím příliš nekoná ani obecně, ani v DV. Inkluze se nekoná a socializační efekt DV proto vychází jaksi naprázdno. Jednotlivé izolované zkušenosti s romskými účastníky v dramatických lekcích se během vývoje oboru občas objevovaly, a v posledních letech jich dokonce vlivem narůstajícího množství aprobovaných lektorů a také díky některým specializacím (např. specializace v DV na katedře sociální pedagogiky PdF MU v Brně) přibýlo. Jaké výsledky tyto zkušenosti přinesly a co si z nich můžeme vzít, jestliže opravdu chceme využít socializační potenciál dramatické výchovy pro práci s romskou minoritou?

Tato část práce bude věnována kvalitativnímu zkoumání toho, jak je vnímán a využíván socializační potenciál DV v práci s romskou minoritou, a pokusu o nastínění možností, jak tento potenciál zprostředkovat cílové skupině efektivněji.

5 Výzkumné šetření

V následujících kapitolách představím kvalitativní výzkumné šetření, které se tematicky váže k využití socializačního potenciálu dramatické výchovy při práci s romskými účastníky. Samotné šetření je mozaikou různých výzkumných postupů zahrnující můj vlastní akční výzkum s několika různými skupinami, dotazníkové šetření mezi lektory DV, nestrukturované rozhovory s několika z nich a jeden narativní nestrukturovaný rozhovor s romskou mladou ženou, již dramatická výchova a divadlo provázejí téměř celý život.

5.1 Cíl zkoumání

Cílem výzkumu byla analýza dat zjišťujících, **jak je v Česku využíván socializační potenciál dramatické výchovy v práci s romskou minoritou, v čem je podle zainteresovaných odborníků práce s touto cílovou skupinou specifická, jaký přínos pro romské účastníky má a čím je limitována.**

5.2 Metody sběru dat

Zkoumaný jev, tj. socializační potenciál DV při práci s romskou minoritou, je složitý vzhledem k sociálnímu, situačnímu a systémovému kontextu, který má na zkoumanou edukační realitu přímý i nepřímý dopad. Proto bylo použito několika různých metod sběru dat.

Prvním zdrojem dat byly terénní poznámky z mého **akčního výzkumu**,⁴⁶ který se skládal z těchto dílčích aktivit:

- půlroční pravidelný kroužek DV v nízkoprahovém klubu (2004)
- několikadílný workshop v sociálně vyloučené lokalitě (2010)
- workshop DV na několikadenním táboře pro děti ze sociálně vyloučených lokalit (celkem 3 táborové pobyty v letech 2013–2015)

⁴⁶ Akční výzkum je výzkum praktický, uskutečňovaný přímo v praxi. Každá akce je reflektována a vyhodnocována, jsou hledány nové postupy a přístupy za účelem zkvalitňování vlastní pedagogické praxe. (Nezvalová 2003, s. 300)

- půlroční volitelný kroužek DV na „romské“ ZŠ (leden-červen 2016)
- DV jako povinný předmět v rámci studia učitelství na pedagogické fakultě (2005–2016)

Druhým zdrojem dat bylo **dotazníkové šetření**⁴⁷ zkušeností odborníků z oboru s prací s romskými účastníky:

- celkem 16 respondentů-odborníků oboru (podmínka zkušenosti s romským účastníkem vzorek respondentů velmi zúžila)
- respondenti osloveni napříč Českem, zastoupena města: Aš, Brno, Cheb, Karlovy Vary, Klatovy, Ostrava, Ostrov, Písek, Plzeň, Praha
- učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ, ZUŠ, lektori dílen, seminářů a kroužků při různých běžných i speciálních institucích
- různá délka praxe (1x méně než 3 roky, 3x 3–5 let, 2x 6–10 let, 6x 11–20 let a 4x 21 let a více)
- sběr dat: duben – květen 2016

Třetím zdrojem byly **neformální nestrukturované rozhovory**⁴⁸ s vytipovanými lektory oboru:

- celkem 7 respondentů
- Aš, Brno, Ostrava, Písek, Plzeň, Praha
- učitelé VŠ, ZUŠ, lektori dílen, seminářů a kroužků při různých běžných i speciálních institucích
- délka praxe 1x 3–5 let, 4x 11–20 let, 2x 21 let a více
- realizace rozhovorů: červen-září 2016

Čtvrtým zdrojem byl **neformální narativní nestrukturovaný rozhovor**⁴⁹ s romským účastníkem procesu DV (s nikoli typickým ale spíše „extrémním“ případem):

- žena 33 let

⁴⁷ „... Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazené a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chrástka 2007, s. 163)

⁴⁸ Podle Gavory (2000, s. 111) se údaje získané z nestrukturovaných interview sice hůře vyhodnocují, zato ale přinášejí nové, často nepředpokládané informace.

⁴⁹ V tomto případě byl rozhovor blízko práci na biografickém designu. Použila jsem proto jako metodu sběru dat narativní nestrukturovaný rozhovor, pro nějž je charakteristickým úkolem pro tazatele: „... podněcovat u dotazovaného spíše vyprávění než klasickou konverzační výměnu.“ (Kvale 1996 in Miovský 2006, s. 158)

- zkušenost se zájmovou DV a (kvalitním) amatérským divadlem téměř 30 let
- realizace rozhovoru: srpen 2016

5.3 Analýza a interpretace dat – odpovědi na zkoumané otázky

Veškerá získaná data byla zpracována metodou otevřeného kódování, systematicky, nenumerycky organizována a kategorizována. Vzniklé kategorie byly uspořádány způsobem analytické techniky *vyložení karet* a převedeny na výsledný text.⁵⁰

Jednotlivé zdroje a výpovědi přinášely jednak vzájemně se potvrzující poznatky, ale i různorodé na sebe navazující díly skládky výsledného obrazu. Souvisí to s výběrem vzorku respondentů, který byl záměrný a snažil se pokrýt celou paletu forem DV. Veškeré metody sběru dat i jejich analýzy byly od samého počátku záměrně stavěny v duchu kvalitativního přístupu⁵¹. Získaná data tedy nejsou kvantifikována a statisticky zpracovávána. Odpovědi na dotazníkovou anketu by sice kvantifikovány být mohly (a stránky této práce by tím mohly utěšitelně „naskakovat“ o pohledná různobarevná grafická znázornění), ale v podstatě by to nepřineslo žádná relevantní statistická data.

Zpracování dat přineslo témata, která jsem kategorizovala následovně:

- Specifika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou
 - Jakými cestami přicházejí romští účastníci k dramatické výchově? (Formy DV v ČR a romští účastníci)
 - Potřeby cílové skupiny ve vztahu k DV
 - Postoj a vztah
 - Projevy
 - Témata
 - Metody
 - Limity při práci s cílovou skupinou a jejich příčiny
 - Etika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou
- Přínos práce metodami DV pro romské účastníky

⁵⁰ Při práci s daty jsem se opírala především o Švaříčka, Šedovou a kol. (2007) a o Strausse a Corbinovou (1999).

⁵¹ Ztotožňuji se s MacDonalduvým přístupem ke kvalitativnímu výzkumu jakožto k beletrii psané pod přísahou. (Bridges 2003)

V textu vždy uvádím v rámečku odpovídající úryvky odpovědí vybraných z dotazníků i rozhovorů. Nijak graficky neodděluji, které výpovědi pocházejí z dotazníkového šetření a které z rozhovorů (s lektory i účastníkem), neboť by to text zbytečně tříštilo. Většina citovaných promluv je z pozice lektorů, ty, jež jsou z pozice účastníka, jsou označeny velkým X: „(...)“.

5.3.1 Specifika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou

Přestože už v samotném úvodu práce tvrdím, že socializační potenciál DV je pro Romy stejný jako pro kohokoli jiného, v oborové praxi se to příliš nepromítá. Specifika vyplývající z příslušnosti k marginalizované skupině obyvatel, která je navíc povětšinou identifikovatelná už od pohledu, a také specifika konkrétní kultury⁵² vstupují do hry i v zapojení cílové skupiny do procesu DV. V některých ohledech (zejména těch, které mohou být vnímány negativně) romské etnikum často nevykazuje jiná specifika než další sociokulturně ohrožené skupiny. V jiných ohledech však ano. Jedná se o kulturní specifika (např. tabuizovaná témata, postavení členů society...) a pak také o specifika, jež jsou důsledkem stigmatizace (permanentní konfrontace s předsudky, segregáční tlaky...). Souvisí s tím i to, že se DV, ve které romští účastníci zastoupeni jsou, pohybuje v současné době nejčastěji na poli sociální pedagogiky.

Zeptáme-li se odborných lektorů oboru na specifika dramatickových výchovných prací s romskými účastníky, dostaneme širokou nabídku odpovědí, počínaje tím, že žádná specifika pozorována nebyla. Tuto odpověď dávají zejména lektori, kteří měli ve většinově majoritní skupině ojedinělého romského účastníka. Tito účastníci pak většinou vyrůstali v pěstounské rodině či do ní byli adoptováni, ve výjimečných případech se ale také rekrutovali z původních, vlastních biologických rodin fungujících v rámci majority, aniž by podlely tlakům většinové společnosti vedoucím k distanciaci a sociokulturnímu vyčlenění.

⁵² Ať už ve smyslu romské kultury *romipen* či ve smyslu jakékoli kultury, jíž se ta která skupina zahrnovaná pod souhrnný název Romové vyznačuje, nebo třeba u sociokulturně vyloučených skupin ve smyslu kultury chudoby...

„V případě, kdy bylo romské dítě přímo členem ZUŠkové třídy, jsem žádný rozdíl neřešila.“

„ A ta jedna holčička, to bylo totální splynutí...“

„Nezohledňovala jsem vůbec nic, bylo to úplně běžné dítě, s běžnými reakcemi, běžnými starostmi.“

Další odpovědi podávající zprávu o nějaké specifičnosti se někdy shodovaly, jindy přinášely velmi odlišná tvrzení. Různou specifičnost zapřičiňuje různorodost skupin.

„Záleží na situaci... Práce byla určitě jinak specifická, šlo-li o skupinu, kde byli Romové v menšině a zbytek byl ‚fungující‘ divadelní soubor, nebo byl v menšině a zbytek byli účastníci s diagnostikovanými poruchami (učení, chování...); stejně jako je práce jiná, když jde o skupinu tvořenou z většiny Romy nebo úplně romskou, nebo když se dobře účastníci znají a už jsem s nimi několikrát pracovala, nebo jsou někteří noví... Zkrátka proměnných je hodně.“

„V případě letních táborů a soustředění, která jsem pořádala pro své klasické třídy ZUŠ společně s romským souborem Kalamajka (ZvŠ Měcholupy), šlo zejména o sžívání dvou dosti rozdílných dětských skupin...“

„Šlo o práci s různě starými dětmi (7–15 let), které spolu sdílely jednu ‚skupinu‘ – pobyt v jednom domě.“

„Při realizacích v dětských domovech a výchovných ústavech jsme tam byli tak krátce, že jsem specifika nevnímala. Ale např. romské děti vyrůstající v ústavní péči fungovaly ntřeba při divadle fórum jinak než neústavní děcka. Mohlo to být věkem. Byly starší, vyzrálější pro debatu a i na nich mnohdy člověk nepoznal, že Romové jsou – vizuálně i co se týká českého jazyka. Toto je pro mě specifická otázka. Děti z ústavky a hlavně z pěstounské péče fungují jinak. Víc v našem majoritním proudu, což je logické, protože jsou tak vychovávané.“

„Já tam nevidím něco, co bych ti řekla, že tam bylo jinak než u jiných dětí... Buď přijde normální bílá třída, kde se těch pár Romů ztrácí, anebo když chodily třídy z těch převážně romských škol... Byla to jiná práce.“

V následujícím textu jsem rozdělila pozorované specifičnosti do několika kategorií, které pochopitelně nejsou platné univerzálně. Slouží spíše jako pomůcka k pochopení mnohovrstevnaté problematiky.

Začala jsem přiřazením rozličných okolností vstupu romských účastníků do procesu DV k jednotlivým formám, v jakých je DV provozována. Neboť už to, ja-

kým způsobem se romští účastníci k dramatické výchově (ne)dostávají, je specifické...

5.3.1.1 Jakými cestami přicházejí romští účastníci k dramatické výchově?

Odpověď na tuto otázku je poměrně komplikovaná, neboť **systemové ukotvení DV** není zcela jednoznačné, má mnoho variant a instituce využívají možnost svobodné volby různě. Souvisí s tím samozřejmě **forma DV**, kterou instituce nabízejí, důležitost, jakou oboru vedoucí pracovníci dané instituce připisují, a nakonec také personální obsazení instituce (někde DV mají zkrátka proto, že se o ni zasadil jeden konkrétní učitel).

Další proměnnou jsou pak samotní **romští účastníci**, kteří pocházejí **z různých etnických skupin** zahrnovaných mezi Romy a také **z různých prostředí**. Někde např. obyvatelé mluví hlavně romsky a mají problém s češtinou, jinde zase romsky téměř nikdo neumí. Některá lokalita je sice vyloučená, ale nachází se v prostorové blízkosti fungující majoritní infrastruktury, jiná ve vzdálené obci se špatným dopravním spojením, atd.

V odpověď na otázku v nadpisu této kapitoly jsem analyzovala data sesbíraná napříč veškerou svou činností v oboru v průběhu let 2004–2016. Mnoho dat jsem získala během vlastní pedagogické praxe na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni, zejména při práci se skupinami studentů dálkového studia učitelství MŠ a ZŠ, se skupinami studentů celoživotního vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku, dále během formálních i neformálních setkání s lektory DV na seminářích a přehlídkách dětského i jiného divadla, a nakonec také během výzkumného šetření, které bylo provedeno pro účely této práce.

Dramatická výchova je provozována různými institucemi s akcentací různých cílů, z čehož také vychází základní dělení forem DV podle Machkové (2004):

- **Zájmová dramatická výchova**
- **Školní dramatická výchova (DV jako vyučovací předmět)**
- **Dramatické metody ve vyučování**
- **Dramatická výchova v přípravě učitelů**

- **Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách**

Ve všech formách DV je možné se setkat s romskými účastníky jen velmi sporadicky. Rozhodně jejich procentuální zastoupení v kterékoli z forem nekopíruje procentuální zastoupení romského etnika v etnickém složení ČR. Nyní se podívejme na jednotlivé formy, na to, kde se s nimi lze setkat, a na jejich „obsazenost“ romskými účastníky.

Zájmová dramatická výchova

Probíhá zejména v základních uměleckých školách (dále ZUŠ) jako **literárně-dramatický obor** naplňující cíle rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV), dále pak jako zájmový **soubor** či **kroužek** (většinou) při nějaké další instituci, např. při Domu dětí a mládeže (dále DDM), Středisku volného času (dále SVČ), nízkoprahovém klubu, základní či střední škole (ZŠ, SŠ). Je možné sem řadit i některé **dílny a semináře** probíhající při různých příležitostech, včetně letních táborů.

Skupiny zájmové dramatické výchovy téměř nejsou navštěvovány romskými účastníky stejně jako ostatní zájmová činnost, jak to popisuje závěrečná zpráva veřejné zakázky VÝZKUM NA TÉMA "MULTIKULTURALITA V ZÁJMOVÉM A NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ" (GAC spol. s r. o. 2009) **Výjimečné případy**, kdy romské děti kroužky DV navštěvují, tvoří děti, které vyrůstají v pěstounské péči rodin z majoritní společnosti či jsou do majoritních rodin adoptovány. Někdy také do kroužku docházejí děti z dětského domova a nejvzácněji se objeví romské dítě z vlastní biologické rodiny, která ale nežije v prostředí sociokulturního vyloučení, v němž žije většina ostatních romských rodin. (Zaznamenala jsem ale i jeden ojedinělý případ, kdy chlapec z vyloučené lokality navštěvuje kroužek DV ve SVČ.)

ZUŠ:

„Zkoušeli jsme, že když kolegyně ze speciální školy u nich občas odhalí nějakého žáka nebo žákyni, kteří jsou zajímaví nebo šikovní na dramaťák, aby sem docházeli – ale oni to nevydrží sem docházet. A vím, že mi přišla holka do hodiny – ta situace pro ni byla těžká, neříkám, že ne, i když jsem se snažila ji nějak zapojit – byly tam holky, které chodily déle, všechny byly neromské, ale mladší než ona, což jsem si říkala, že by mohla mít jakoby v tomhle výhodu, ale necítila se dobře a přestala chodit.“

„Já měla, teda mám, za ty roky jen jednu romskou holčičku, a ta je normálně z její biologické rodiny, (...) úplně běžné dítě, s běžnými reakcemi, běžnými starostmi....“

„Jednou mi chodily do kroužku romské děti z dětského domova, ale vydržely chodit jen chvíli...“

X: „... to už začla naše máti chodit do práce k nám do děcáku, tam jsem se jí prý líbila, takže se rozhodla, že bych mohla jít k nim. (...) a tam už se to setkává s tím dramatikem, který celá rodina dělala, ale protože jsem byla malá, tak si ten začátek moc nepamatuju“.

SVČ:

„Taky jsem o tom často přemýšlela, když jsem pracovala v SVČ – kdo je tu cílová skupina, kdo jsou ti klienti. Podle mě do značné míry děti vysokoškoláků a středoškoláků, nějaká společenská vrstva, pro kterou je tohle typický způsob trávení volného času. A pak je naprostá většina společnosti, která tohle naprosto nereflektuje, nepřikládá tomu význam. A vidím tam spoustu překážek pro romská děcka, proč by do takového kroužku nechodila, nebo s velkými obtížemi. Tady u nás jsou lidé, kteří chodí děti vyzvedávat – chodí od bytu k bytu, vyzvedávají je a někam je berou, aby tam s nimi potom něco dělali.“

„Máme u nás kluka, který pořád říká, že chce být herec – a ten chodí poslední dva roky do SVČ do dramáčku, protože jsem mu řekla O. K., ty chceš být herec, ale vidíš, že tady to nikam nevede, ostatní si chtějí chodit hrát, ale nikdy z toho žádný produkt nebude, a jestli chceš, aby z toho něco bylo, tak chod' do dramáčku s dětmi, které tam chtějí chodit.“

Kroužek v rámci výzkumného projektu při VŠ:

„A dobré bylo, že my jsme tady v tom projektu pokračovali dál a to, že jsme řekli všem dětem, pro které jsme na té základce hráli, že bude bezplatný kroužek, že bude probíhat na pajdáku, že tam můžou chodit. A že ti herci, které viděli v tom divadle, tam pro ně ten kroužek povedou. Chytlo se docela dost dětí, jak romských, tak neromských. No a samozřejmě klasika – chodili, chodili, chodili, byla zima – pak to zkrachovalo na tom, že přišlo léto a všichni začali chodit ven místo do kroužku.“

Kroužek při instituci pracující s romskou minoritou:

„Dělám dramáček s děckama, která přijdou, protože se nudí – v principu nechtějí dělat divadlo, ale chtějí zabít nudu, být někde, kde se cítí dobře a kde se jim někdo věnuje.“

Školní dramatická výchova (DV jako vyučovací předmět)

Se školní DV se můžeme setkat napříč vzdělávacím systémem od mateřských škol (dále MŠ) přes školy základní a střední, až po školy vysoké.

V **MŠ** není výuka DV zakotvena v odpovídajícím kurikulárním dokumentu (RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) explicitně, ale některé obsahy a cíle DV zde záměrně zahrnuté jsou. Patří ke specifiku edukace předškolních dětí, že obsahy mají být zprostředkovávány co nejpřirozeněji a tedy

komplexně v činnostech, které najednou integrují více vzdělávacích oblastí. Proto v RVP PV není ani DV uváděna jako speciální předmět či oblast. To však v praxi vede k tomu, že výuka DV či prostřednictvím DV je v MŠ realizována velmi nejednotně. Někde je používána jako hlavní princip celé edukační práce a velmi poutavě, jinde jsou její metody používány nahodile a bez odborného kontextu, a někde dokonce stále ještě nejsou využívány vůbec. Romské děti navíc velmi často z pochopitelných důvodů do MŠ vůbec nechodí⁵³. Romské dítě se v předškolním vzdělávání ocitá povětšinou v případě zřízení předškolního klubu v blízkosti sociálně vyloučené lokality nějakou neziskovou organizací, nebo – opět výjimečně – v běžné MŠ za stejných podmínek, jak bylo zmiňováno u zájmové DV. **Setkání romského dítěte s DV či jejími metodami v předškolním vzdělávání je tedy opět velmi vzácné.**

Na **ZŠ** může být DV vyučována jako předmět povinný, nepovinný, anebo povinně volitelný. Také nemusí být vyučována vůbec. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je zakotvena pouze jako doplňující vzdělávací obor, který škola může a nemusí nabízet (přestože další esteticko-výchovné předměty – hudební a výtvarná výchova – jsou zde začleněny v povinné vzdělávací oblasti umění a kultura). Škol, které DV začlenily do povinného obsahu svého školního vzdělávacího programu (ŠVP) je málo, častěji se setkáme s nabídkou DV při škole v podobě zájmového kroužku, ale to už pak patří pod formu zájmové DV. Nejčastějším modelem je pak ten, kdy DV na ZŠ není vůbec. **Romské děti plnící povinnou školní docházku se tak s předmětem DV setkávají opět pouze výjimečně.**

Na **středních školách** (dále SŠ) je situace méně přehledná. DV je povinným předmětem na středních pedagogických školách (SPgŠ) a je zde možné si ji zvolit i jako předmět maturitní. (Vzhledem k tomu, že v průběhu studia postupně nabývá vrchu didaktický rozměr studovaného předmětu, spadá tento typ studia zároveň do formy DV v přípravě učitelů.) Jako povinný předmět středního vzdělávání je DV také zavedena ve speciálním školství na praktických školách jednoletých a dvouletých⁵⁴. Dále se s ní můžeme setkat (nadstandardně, nad rámec

⁵³ Což se změní v roce 2017, kdy začne pro pětileté děti platit povinný předškolní rok.

⁵⁴ Praktická škola jednoletá je určena pro žáky s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří ukončili základní vzdělávání v základní škole speciální podle vzdělávacího programu určeného pro tuto skupinu žáků. Praktická škola dvouletá je určena žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy. Oba typy škol mají povinnou dramatickou výcho-

závazných vzdělávacích oblastí) na některých gymnáziích. Nabídka DV na jiných SŠ mi není známá a je-li jaká, pak zcela výjimečně (např. na některých konzervatořích) či nad rámec povinného kurikula. Vzhledem k celkové situaci (řídka nabídka oboru DV na SŠ a zároveň nízké zastoupení romského etnika v českém středním vzdělávání vůbec) je **romský účastník v lekcích DV na SŠ opět vzácný**.

Na **vysokých školách** se s DV setkávají někteří studenti pedagogických fakult, studenti pedagogiky fakult filozofických, studenti dramatické výchovy akademií múzických umění a zcela výjimečně i obory další (antropologie, sociální práce). Kromě posledně zmíněného však tyto případy spadají více do kategorie DV v přípravě učitelů (viz dále).

Dramatické metody ve vyučování

Tato forma, při níž je **system DV** používán **jako metoda výuky v jiných předmětech** (případně jsou s různými cíli zařazovány dílčí metody DV), začíná být rozšířenější díky tomu, že se část studentů učitelství alespoň nakrátko s DV setkává v rámci studia na pedagogických fakultách. Mimo zařazování metod DV do výuky jiných předmětů učitelé škol bychom do této formy DV mohli zařadit různě zaměřené **semináře, dílny** a celé **výukové programy**, které školám nabízejí odborní lektoři DV (ať už tito přicházejí za žáky do škol nebo je zvou do vlastních prostor).

Tuto formu DV potkávají romští žáci častěji než formy ostatní, ale opět je to na snaze konkrétních učitelů a škol. Některé školy jsou stále dramatickou výchovou nedotčeny, a to i v této nejpřístupnější formě.

„A pak tedy mám ještě zkušenost ze speciální školy, kde jsem učila češtinu a v rámci té jsem občas zkoušela použít nějaké metody dramatické výchovy, zkoušela jsem tam třeba i divadlo fórum a musím říct, že to fungovalo. Byla to taková smíšená skupina, děti romské i neromské...“

„Už to je asi deset let, setkávala jsem se Romy jako s žáky tříd, které k nám do drama-centra chodily. K nám chodily různé typy škol z okolí i z města – z té ‚staré‘ zástavby. Byly tam některé školy s převahou romských žáků, což odpovídalo skladbě obyvatelstva v dané lokalitě. V Brně jsou 2–3 takové školy...“

„Pak mám třeba zase zážitek, že jsem takhle pracovala s dětmi ve škole pro nevidomé.“

vu – o tom, kdo ji tam učí a jak, v tuto chvíli nemám informace, stejně jako o zastoupení romského etnika v těchto školách (vím, že zastoupeno je, nevím ale jak moc).

Tam je také hodně Romů – protože oni nestíhají ve škole, a když mají nějakou oční vadu, tak se tam vlastně „schovejí“, i když tam de facto nepatří. Tam oni z toho byli nadšení, hrozně je to bavilo...”

„A nejvíc jsme spolupracovali s jednou základkou, kde je převážná většina romských dětí, a pak ještě jsme jezdili do základních škol pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, které třeba měly nižší IQ nebo poruchy chování. A tam byla romská děcka taky.“

Dramatická výchova v přípravě učitelů

Dramatická výchova se v přípravě učitelů objevuje na již zmíněných **SPgŠ**, dále na vyšších odborných školách pedagogických (**VOŠP**) a na **pedagogických a uměleckých fakultách**. (Nebo také na filozofické fakultě u oboru pedagogika). Tato studia většinou připravují učitele různých stupňů, zaměření i aprobací a vybavují je základní znalostí oboru DV – v podstatě hlavně s cíli zlepšit celkově jejich pedagogické kompetence a vybavit je schopností využívat metody DV ve výuce. Pouze umělecké školy (DAMU, JAMU) a některé pedagogické fakulty připravují své absolventy přímo na profesi divadelního pedagoga.

Jako doplněk tradičního vzdělávání jsou nabízeny pro pedagogy ještě různé jak krátkodobé dílny a semináře DV, tak i dlouhodobější kurzy. (Kurzy zaměřené na vzdělávání v oboru DV, nebo také kurzy, které v rámci další výuky nabízejí i DV – kurzy asistenta pedagoga, romského asistenta, kurzy pro pedagogy volného času...)

Ve všech zmíněných studijních formách jsou **romští účastníci dramatických lekcí jevem velmi vzácným**, ale nikoli zcela absentujícím. S největším počtem z nich se setkávají lektoři na katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (KSoP PdF MU). Ta nabízí bakalářské i navazující magisterské studium *Sociální pedagogika a volný čas* (kde je dokonce možno zvolit si specializaci DV), ale také ještě doplňující pedagogické studium v rámci celoživotního vzdělávání v oborech *vychovatelství, pedagog volného času, asistent pedagoga a osobnostně sociální a dramatická výchova*, v němž je DV v nějaké době vyučována rovněž (hodně je využíván jiný typ aplikovaného dramatu – divadlo fórum). Často zmiňovaným setkáním byly také kurzy pro asistenty pedagoga, případně přímo kurzy pro romské asistenty při různých subjektech.

„Já jsem vlastně tohle zažila i teď, když jsme dělali kurz vycházející z expozice romského muzea (Muzeum romské kultury), a účastníci si měli v té expozici najít nějaké východisko a vytvořit na to program, který s námi konzultovali. A s tím měli odejít a někde ho třeba zrealizovat – aby si vytvořili něco svého, co by mohli vyzkoušet. A tam byly takové holky třeba z SVČ nebo nějaké dobrovolnice – mladé ženy, šikovné, a pak tam byli dva páni z Jihlavy, Romové, kteří chtěli pracovat s romskými dětmi.“

„Dělala jsem různé takové minikurzy divadla fórum třeba pro vychovatele a pro lidi, kteří studovali v nulťáku a byli právě Romové. To už byli dospělí lidé – od 20 do 40–50, těžko říct.“

„A ještě to, co dělá IQ Roma v Brně... Tam jsem vedla kurz pro ty, co tam pracují, je tam romských holek a kluků víc, všichni mají vysokou školu – bakalářské studium – taková ta sociální studia a tak. No a oni pracují se skupinami romských dětí a já jsem s nimi dělala, jaké aktivity by s těmi dětmi mohli dělat.“

Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách

Před dvanácti lety napsala Eva Machková, že: „Tato oblast je vzhledem ke své rozmanitosti a rozsáhlosti i poměrně rychle narůstajícímu významu, a tedy i počtu institucí, málo prozkoumaná a málo prakticky vyzkoušená.“ (2004, s. 203) Toto tvrzení svým způsobem platí i dnes. Samozřejmě že spousta aktivit DV v této oblasti je dnes již známá, ale vzhledem ke své proměnlivosti není situace detailně zmapovaná.

V procesu DV se setkáváme s cílovou skupinou – romským účastníkem – nejčastěji právě v této velmi variabilní formě. Konkrétně nejvíce v sociálních službách a speciální pedagogice. Vzhledem k povaze všech případů, s nimiž jsem se setkala, ať už byly spojeny se sociální službou či se speciální pedagogikou, bych je všechny zařadila především pod aplikované odvětví pedagogiky, kterým je dynamicky se rozvíjející obor **sociální pedagogika**. Ta se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny. Tím je také oborem, v němž se setkává speciální pedagogika se sociální službou. Dramatická výchova má v této oblasti co nabídnout, jak si dobře uvědomují někteří sociální i divadelní pedagogové. A proto se většina romských účastníků setkává s DV právě v této formě. Není to však cesta snadná, jak už vyplývá ze sociokulturní vyloučenosti cílové skupiny. Sociokulturní znevýhodnění je příčinou toho, že většina Romů běžně neparticipuje na zájmových aktivitách obvyklých pro čle-

ny majoritní společnosti. Subjekty, které se to snaží změnit, narážejí na problémy nejrůznější povahy (viz kapitoly 5.3.1.7 a 5.3.1.8).

Konkrétními způsoby, jimiž je DV v tomto odvětví realizována, jsou:

- pravidelné kroužky i krátkodobé projekty v různých ústavních institucích (dětské domovy, diagnostické ústavy, ústavy sociální péče...)
- povinný předmět na jednoletých a dvouletých speciálních SŠ
- dílny a semináře, řídceji pravidelné kroužky pod různými institucemi zaměřenými na romské etnikum či na sociokulturně znevýhodněné skupiny (Naděje, IQ Roma servis, Muzeum romské kultury, o.p.s. Český západ, některé DV praktikující katedry VŠ pedagogických a uměleckých...)
- příměstské i výjezdové tábory (někdy se jedná o tábory organizované přímo pro sociálně vyloučené skupiny, jindy o běžné tábory, na které jede kupříkladu skupina dětí z dětského domova)
- projekty (velmi nesourodá kategorie z hlediska délky trvání projektů, z hlediska jejich cílů sociálních, pedagogických, uměleckých, výzkumných a také z hlediska důvodů jejich vzniku – nadšení pro DV, zájem o cílovou skupinu, vypsání dotačního titulu...)
- kombinace zmíněných variant

„Ještě když jsem studovala na JAMU dramatickou výchovu, měla jsem neplacenou praxi přímo v dětském domově, kam jsem docházela jednou týdně. A tam jsem měla dvouhodinovou s dětmi z té jedné skupiny, takže tam byly jak romské děti, tak bílé. (...) Na tom baráku byla smíšená skupina, já jsem nedostala nějaký úplně malinký pětiletý, ale řekla bych, že tam byli od 1. třídy až po 16leté. Chodila jsem tam takhle celkem asi 5 let.

„*To je docela dlouho...*“

„Oni neměli moc úniku. Byli odpoledne doma, já jsem tam nakráčela...“

„...v kurzech pro pedagogy volného času, pak v dětském domově a ještě dávno, když jsem pracovala ještě v internátní zvláštní škole a ÚSP (*Ústavu sociální péče, pozn. aut.*) To je v Tuchořicích a jsou to mentálně postižení. A je tam právě hodně romských lidí, kteří – myslím si – by úplně klidně mohli být inteligentní, projít běžnou školou, ale jsou obětí toho systému, že od začátku jsou v těch speckách a pak nejsou schopní se o sebe postarat, takže žijí v tom úspěchu. Jsou to dospělí od 18 nahoru. No ale v rámci festivalu, který tam dělá Městská knihovna Louny, jsem s nimi opakovaně dělala takovou dílnu dramaťáckou, dopoledne jsme se společně připravili a odpoledne už měli představení. Někteří lidé se opakovali, ale nebyli to jenom Romové. Byli to ti, kteří chtěli. Ale tihle většinou, jak jsou živí, tak to divadlo chtěli.“

„... oni nám občas věnují nějaký čas. To jsme ještě hodně řešili – ale to se netýká tak dramky, je to otázka obecně – do jaké míry honorovat ty věci, které se odehrávají. Protože ten výzkum probíhal metodami dramatické výchovy. A do jaké míry oceňovat ty lidi za to, že nám poskytnou informace a tráví tam čas – a do jaké míry to zas může být práce, která může být vzájemně prospěšná, protože jsme dělali na společném tématu...“

„A účastníky z majority jste sehnali jak?“

„To už jsme byli my.“

„Pak jsme ještě dělali projekt o soužití, v době, kdy byly ty nepokoje proti Romům (4–5 let zpátky). Tam jsme hledali skupinu, která by klidně už fungovala, kterou by zajímalo s námi na tom pracovat – aby to byl příběh o soužití fakt z obou stran. A zase jsme narazili na to, že to nechtějí hrát kvůli tomu, že by byli vyloučení ze své komunity.“

„V momentě, kdy hraješ o tom tématu a něco prosazuješ, prosazuješ tu společnou komunikaci, ale nemáš tam ty zástupce, hraješ to ať už pro jednu skupinu, nebo pro druhou skupinu, tu smíšenou, tak nejdeš příkladem. V momentě, kdy tam budeme stát jako my-Romové a my-Neromové, už je všem jasné, že se spolu bavíme a že ty otázky otvíráme, tak je to ta vize. Ale v momentě, kdy máš vizi, ale nemáš podporu romské skupiny, tak jsme zjistili, že to nemůže fungovat. Což jsme věděli dopředu, snažili jsme se pro to udělat úplně všechno, co šlo, ale nedobrali jsme se. Pak jsme našli jednu paní, která s námi byla ochotná hrát...“

„První zkušenost svoji mám, když jsem pracovala ještě za komunistů, jmenovalo se to Zvláštní škola internátní, byl to vlastně dětský domov se zvláštní školou, ale měli tam jednu bílou holčičku, a to proto, aby to nebylo čistě romské a vychovatelé nemuseli dostávat speciální příspěvky, což dostávali, když by to byl čistě romský děcák – měli by vyšší plat... (...) A tam jsem (bylo mi tenkrát 22) byla sama s 20 holkama od 5 až do 18 let (více bylo těch starších). Sama jsem tam s nimi byla na noční (neměla jsem žádnou kvalifikaci), ale to bylo od šesti večer, takže jsem si s nimi ještě normálně povídala. A to už jsem tenkrát dělala dramaťák, takže jsem tam s nimi zkoušela různé hry a tak. Ony byly úplně nadšené, že někdo s nimi hraje něco jiného než na honičku...“

„Taková ta klasická věc, že je projekt – třeba že v Písku postavíte divadlo s Romy. A teď jako že to je zvnějšku, jede se do toho Písku, ty děti se nějak najdou, dospělí je do toho naženou...“

„Já jsem minulý rok pracoval v Ostravě, byl to projekt a v zadání bylo udělat divadlo fórum s dospělými Romy. Vytvořili jsme představení. Dostal jsem kontakt na holku, která v Ostravě dělá sociální činnost ve vyloučené lokalitě s ženami. Jezdí tam jednou za týden, sednou si, něco plánují, povídají si – to jsou takové svépomocné romské skupiny. Já jsem se na ni napojil. Oni mě pozvali, přijel jsem tam, zeptal se, jestli by měli zájem se do takového projektu zapojit, ty ženy řekly, že ano, a měl jsem 8 žen.“

„To bylo, jaks psal, že pak manželé řekli, že ne?“

„Jo. Takže tohleto se rozpadlo úplně a já jsem musel rychle najít jiné Romy. Jednoho Roma už jsem znal, že hraje divadlo s lidmi bez domova. Že já jsem tam vlastně pracoval v Ostravě s lidmi bez domova divadelně a jeden z těch kluků byl Rom a baví ho hrát. A pak přes Lízu Urbanovou a Davida Tišera jsem dostal kontakt na herce, který hrál v tom jejich představení o romských gayích, hrál senzačně a bylo vidět, že se v tom chce vzdělávat, pokračovat. (...) To jsem měl dva a pak tam byli ještě další dva, ale ti přišli jen na první zkoušku a už pak nikdy dál nepřišli. Takže nakonec ta práce byla vlastně jen se dvěma Romy.“

„A co jste nakonec dělali? Postavili jste představení o dvou hercích?“

„Vzal jsem tam další herce jako Neromy. Zabývali jsme se obecně věcmi, jako je rasismus, pocit nadřazenosti, dominance, strach.“

Cesty romských účastníků do lekcí dramatické výchovy, stejně jako jejich cesty k ostatní zájmové činnosti, jsou spletité. Je to zejména tím, že tam, kde by se s DV mohla cílová skupina setkávat nejnázve, tj. ve škole, DV většinou realizována není. V ostatních formách (než je ta školní) je pak překážkou sociální

a kulturní exkluze romského etnika u nás. Ve formě DV ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách sice můžeme sledovat mnohé snahy o zpřístupnění světa aplikovaného dramatu cílové skupině, tyto jsou ale naplňovány nejčastěji pomocí různých projektů, jež jen málokdy vycházejí z jejich uvědomovaných potřeb a její objednávky. A tak vyvinutá snaha často naráží na překážky, které ji připravují o očekávaný úspěch. Tyto překážky se budou postupně rozkrývat dále v textu.

5.3.1.2 Potřeby cílové skupiny ve vztahu k DV

Životní podmínky příslušníků romského etnika v ČR většinou nejsou nijak záviděníhodné. Většina Romů žije v prostředí sociokulturní vyloučenosti se vším, co to obnáší. Ať už se podíváme na známé pojetí potřeb podle Maslowa či na pojetí, která jej dále rozpracovávají, musíme konstatovat, že romské etnikum má objektivně menší šanci tyto potřeby uspokojivě naplňovat, a to počínaje už těmi nejnižšími, fyziologickými. Já osobně se přikláním k táboru těch, kteří uznávají schopnost člověka uspokojovat potřeby vyšší i v případě, že nejsou plně uspokojeny potřeby nižší. Nicméně to není zcela běžné. Co se týče Romů, shledávám velké deficity v naplňování potřeb napříč všemi patry „pyramidy“. V této práci není prostor pro detailní analýzu situace, jak různí Romové žijí a jaké specifické potřeby proto mají. Budu se zabývat tím, jaké specifické potřeby se objevují ve chvíli, kdy Romové vstupují do procesu DV.

Potřeba pozitivní identifikace s romstvím, hrdost na to, kým jsem

Být Rom znamená být neustále konfrontován s tím, že „jsem špatný, horší“. To je nálepka, která ztěžuje každodenní život. Proto je důležité poznávat, jaká je realita pod takovou nálepkou, kdo jsem „já“ jako individualita a kdo jsou Romové jako etnická skupina. Je potřeba vědět, na co mohu být hrdý u sebe a na co u etnika, jehož součástí se cítím být, nebo mě za jeho součást označuje okolí. Je těžké se cítit jako Rom dobře, vyhodnocuji-li svoji cenu na základě reakcí okolí, bez důvěry v sebe sama a bez znalosti vlastní kultury.

Jednoduchá řešení jsou lákavá, ale nepřinášejí kýžený efekt. Nestačí se „nabílovat“ jakési univerzální romské dějiny, zvyky a jazyk a snažit se je někomu předat. Vždy bude potřeba reagovat na konkrétní situaci a pomáhat hledat těm, kteří hledat chtějí, a to, co hledat chtějí. Na jednom táboře, kde byly samé děti, které neuměly romsky, mě překvapilo, jak moc se chtěly naučit nějaké romské písně. Já chtěla dělat DV, ale nakonec jsem jako podprůměrný muzikant a zpěvák, který romsky umí stěží něco víc než právě těch pár písní, vedla romský táborový pěvecký sbor. Při návratu do domovské lokality pak děti naučené písničky hlasitě (a hrdě) prozpěvovaly, aby si všichni přítomní Romové všimli, že je umí. Přestože jsme se v tomto případě od DV odchýlili, v dalších případech spolupráce tomu tak už nebylo. A i tak se občas objevila potřeba se romskou kulturou obírat – ať už jsme pracovali s romskou pohádkou s cílem veřejné prezentace nebo odhalovali střípky *romipen* během interní DV.

„Myslím, že těm děckám pomůže, že se můžou někam zařadit a že o tom něco vědí.“

„... mají hrozně malou zkušenost s tím mít nějakou identitu národní. Přitom to není nic, co dělá z někoho lepšího člověka – že je Čech, nebo Rom, nebo Němec.“

„Spoustu věcí musí sami v sobě zpracovat a je pro ně důležité vědět, že nejsou jediní na světě, že někde jsou i jiní Romové, že máš něco, na co můžeš být jako Romka hrdá. Ale přijde mi to hodně jako intimní věc a ještě tím, že jsou v pozici menšiny, tak to není stejné, jako když se bavíš s jinými dětmi o tom, jací jsou Češi.“

„Bylo jich tam asi 19, měli si projít expozici, v jednotlivých sálech jsme jim kladli otázky – Na co jsou hrdí?, a směřovalo to k tomu, co pro ně to romství je? A byla to svým způsobem absurdní situace. Že se ptáme na něco, co jim nedokážeme objasnit – co může být něco anebo taky vůbec nic. Když tam pak sedí ty bílé napůl romské holky vedle dětí, které doma mluví romsky a žijí tradičním způsobem v té širší rodině...“

„Svoje romství si uvědomí až ve střetu s ‚neromstvím‘. Který jim často ale zprostředkovává jenom televize...“

„Rom zůstane vždycky Romem, protože neříkáš si to ty, ale říkají ti to ti ostatní.“

Potřeba komunity a potřeba exkluzivity

Tradiční romská rodina je velká, rodová – je tvořena vlastně více rodinami a žije v ní vícero generací. Pospolitost z rodinného prostředí si její členové nesou i mimo rodinu. Větší děti se bez problémů starají o děti menší. Když jsem za nimi brala svoje děti, okamžitě je zcela přirozeně do své péče zahrnuly také. (Starší chlápci se sami nabízejí s tlačáním kočárku, děti bez rozdílu věku a pohlaví berou

ty moje do hry. A dávají na ně pozor.) Větší děti rády něco připravují pro menší a jsou schopné jim pomáhat při společných aktivitách. Přestože spolupráce napříč věkem je pro ně samozřejmější než pro děti z české majoritní společnosti, při interní práci metodami DV se mi osvědčilo, když byly skupiny alespoň přibližně věkově homogenní. Lektori, kteří pracovali i s přednesem, někdy uváděli, že práce na sólovém vystupování nebyla moc preferovaná, ale to bylo i z důvodu většího strachu ze samostatného vystupování. Naopak individuální péči (kterou často nezažívají) při individuálním doučování, které není na rozdíl od přednesu spojeno se samostatnou prezentací, si romské děti často rády užívají.

Když jsme byli na táboře s jednadvaceti dětmi ze dvou od sebe nepříteli vzdálených vyloučených obcí, byl pro mne zážitek komunity – „smečky“ – velmi silný. Všechny děti se znaly a byly vlastně rodina.⁵⁵ Fungovaly jako jeden živelný organismus. Skvěle reagovaly na paralelně plněné techniky jako hromadná štronza se zadáním nebo narativní pantomimy. Užívaly si, když pracovali všichni najednou. Některé děti (ty menší) často jako by ani samostatně nefungovaly vůbec. Jedna osmiletá dívka zase zásadně nic neříkala sama za sebe nahlas před skupinou. Když však dostala do ruky kytaru (poprvé v životě), předvedla improvizovanou, velmi syrovou a upřímnou exhibici ve stylu slam poetry, v níž si vyřídila účty snad úplně s každým.

I v případě, kdy účastníci procesu DV nebyli takto spřízněni, měli potřebu být součástí bezpečné komunity. Shodná potřeba společenství i výjimečnosti byla respondenty zaznamenána i u dětí z DD, přestože bylo jejich „rodinné“ zázemí diametrálně odlišné od rodinného zázemí dětí z původních biologických rodin. Naplňování této potřeby se v rámci možností dařilo (byť někdy poměrně pomalu), neboť **v DV vzniká v rámci skupiny společenství**, jež tuto potřebu být součástí komunity uspokojuje. Zároveň je v rámci tohoto bezpečného společenství umožněn a podporován **rozvoj originality a individuality** jednotlivců – je jim skupinou poskytován prostor pro vyjádření skrze slova i skrze umění, průběžně je jim věnována exkluzivní pozornost zaměřená výhradně na ně, zažívají respekt a mají možnost ovlivňovat dění v lekcích. Souvisí to i se způsobem vztahování témat, s nimiž se pracuje, k životu účastníků. Dorothy Heathcotová pro tento způsob vztahování se k tématu používá termín **brotherhood** (bratrství, zde

⁵⁵ Do romské rodiny se člověk může narodit, přiženit, přivdat, ale i „přikmotřit“. Jde-li někdo za kmotra dítěti z nepříbuzenské rodiny, stává se automaticky také její součástí.

možná spíše spřízněnost), jímž vyjadřuje příbuzenství našich žitých témat s žitými tématy dalších lidí i s tématy „postav z velkých příběhů“. Tak hledají účastníci svá osobní (a přece společná) témata v nějakém příběhu nebo dramatické situaci – či naopak. Jedná se o souzvuk témat, jenž potvrzuje spřízněnost skupiny a vlastně i lidstva. „Každé jednotlivé drama je propojením příběhu se společenstvím (brotherhood) všech těch, kdož byli ve stejné situaci.“ (Wagner 1976, s. 49)

„Pak je otázka, co pro ně je ten prostor v dramatickém kroužku. Je to někde jinde než doma nebo kde jsou pořád – takové místo pro ně, kde se mohou cítit dobře a bezpečně. Ale to platí i kolikrát na tom doučování, že tam chodí proto, že jsou tam v klidu, sami jenom s člověkem, který se jim věnuje.“

„... dobře pracují ve skupině, méně rádi jako jednotlivci (sólisté)...“

„Chtějí se potkávat, dělat něco společně, hodně ti starší chtějí dělat něco pro ty mladší, to tam hodně rezonuje...“

„Mně to tenkrát nepřišlo jako velký problém (*věkový rozdíl dětí, pozn. aut.*), oni byli spolu zvyklí dělat všechny činnosti i co se týče režimu v tom dětském domově, tak byli zvyklí spolupracovat. A vlastně tam byly 4 děti z jedné rodiny, tři kluci a jejich nejstarší ségra, já je měla jako takovou rodinku – a věkový rozdíl se i v dramatických činnostech smazal.“

Potřeby účastníků při práci v lekcích

Když nyní budu psát o specifických potřebách, které romští účastníci ohledně procesu DV mají, asi to nebude působit nijak specificky. Ale jak napsala jedna respondentka do dotazníku: „... to je třeba i normálně, ale zde to platí trojnásob.“

Vztahují se zde v podstatě stále k DV na poli sociální pedagogiky, protože v ostatních formách DV se obvykle ocitají spíše jednotlivci a navíc jednotlivci celkem „začlenění“. A ti, jak se opakovaně potvrzuje, specifický přístup nepotřebují.

Co je tedy trojnásob zapotřebí? Především je to **motivace**. Sociokulturně vyloučení Romové (včetně dětí) mají starosti, které běžní příslušníci majority nemají. Menší děti (zejména žijící ve vyloučených vesnicích) si ještě neuvědomují své ztížené postavení v rámci společnosti, a jsou tedy především dětmi a motivují se snadno přes společnou hru a zábavu. Mládež okolo dvanáctého roku a výše už má za sebou spoustu ústrků za strany majority a motivují se hůře. Dospělí pak se do procesu buď nezapojí vůbec, anebo ti, co se zapojí, už většinou vědí

proč a jsou tedy již motivováni. Aby skupina byla motivovaná pro práci, je extrémně důležité vycházet z jejich potřeb a témat. A dát čas tomu, aby se témata objevila, osahala a případně zpracovala i v produkt. Nepřítelem dobré práce s motivací je často tlak na výsledek, který s sebou přináší to, že se společná práce často uskutečňuje v rámci projektu (kulturního, sociálního, výzkumného...) a je třeba dodržet „cosi“, co bylo původně s dobrým úmyslem napsáno do žádosti o grant. Nastává pak často paradoxní situace, že místo aby zde byly požadavky na proces DV naplňovány trojnásob, bývají naopak nedodržovány. Přestávají se hledat způsoby naplnění potřeb účastníků a hledá se způsob naplnění potřeby lektora splnit „úkol“. Účastníci ovšem promptně vycítí, když nejde o ně, ale (opět) o „nějaké představy a potřeby“ někoho z majority...

Dalším zásadním požadavkem je **bezpečí**. Je nutné mít pro práci adekvátní prostor a je ještě nutnější pro ni vytvořit identitně bezpečné klima. Lektor, jakožto zástupce gadžovské majority, by měl mít k účastníkům autenticky kladný vztah, měl by mít zájem porozumět jim a jejich způsobu života. Musí účastníky přesvědčit, že on sám není ohrožující, a musí důsledně dodržovat respektující přístup k nim. A musí být schopen pružně reagovat na nečekané situace, které práce s lidmi ve složitých životních situacích přináší.

Co se týče bezpečí a motivace, je také důležité, aby účastníci měli podporu v dalších oblastech života: kde není z čeho uvařit, těžko bude podpora docházky dítěte do kroužku. A přestože je DV obohacující, najíst se jí nelze.

„Já dramatické aktivity nepoužívám vždycky, když přijdou. Je to hodně kvůli času, prostoru a také kvůli tomu, že nemám kdy ty děti poznat. A úplně si nevěřím v tom, že by to fungovalo dobře (a nemám to ráda) stylem: ‚tak a teďka udělejte sochu, teď udělejte scénku a teďka udělejte tohle‘. To mi přijde, že takhle z fleku, když nemáš vybudovanou důvěru a nemáš motivaci – tak to fakt neumím a nedělám to.“

„Dalo by se říct, že potřebují určitě specifický druh motivace, více individuální přístup, opravdový nehraný zájem ze strany lektora/pedagoga, často jiné nebo alespoň přizpůsobené metody (určitě by se zde dalo polemizovat o tom, zda je potřeba jiný přístup kvůli nižšímu intelektu nebo kvůli ‚romské nátuře‘ atp.)“

„...často je nutná větší flexibilita lektora ve vnímání aktuálních potřeb účastníků, protože na rozdíl od jiných skupin, kde může lektor způsobit, že hodina DV není zdařilá nebo dokonalá, u těchto skupin se to může projevit v mnohem větší míře, hodina se rozpadne už na začátku, nefunguje vůbec nic, účastníci mohou úplně sabotovat, atp. Je potřeba neočekávat a být připraven na všechno:) Reagovat na aktuální stav, emoce, okolnosti. Jak říkám... to je třeba i normálně, ale zde to platí trojnásob. Neupínat se na cíl urputně, vše probíhá tempem, které zrovna potřebují, lehko se může stát, že se někdo zkrátka na půl dne sekne a nechce dělat nic, naopak může být někdo neočekávaně aktivní a strhne celou skupinu...“

„Bylo nutné řešit jejich momentální problémy (s vychovatelkou, v rámci skupiny atp.) DV do jisté míry nejdřív fungovala jako forma relaxu...“

„... ta důvěra, kterou potřebuješ nějakým způsobem získat, nebo přesvědčit ty druhé, že ti mohou důvěřovat, že to je v pořádku, to, co s nimi chceš dělat, že to má nějaký význam...“

„Nemůžeš vytvořit bezpečí, když patříš k něčemu, čemu ti lidé nevěří...“ *„K instituci školy, pozn. aut.“*

„Někdy začneš díky projektu něco – ten projekt snese všechno a ty pak zjistíš, že ta skupina na to vůbec není připravená ...“

„A jak to fungovalo – nefungovalo, jak si oni sami museli najít motivaci, ten vlastní cíl, proč to mají dělat...“

„A pokud je to takhle špatně (*pro některé rodiny není samozřejmé ani to, že by měly vždy co jíst, pozn. aut.*), tak je otázka, proč tam má vůbec být dramatická výchova. Myslím, že dramatická výchova by měla mít nějaký starting point – to by snad mělo být, že ti lidé mají aspoň něco k jídlu.“

5.3.1.3 Postoj a vztah

Specifický postoj je u romských účastníků někdy možno pozorovat v několika rovinách. Jednak postoj k nové aktivitě (DV) jako takové, potom postoj romského účastníka k sobě samému a v neposlední řadě také postoj k vedoucímu, který je zástupcem majoritní společnosti. Postoj k romskému účastníkovi však také řeší někteří vedoucí. Zejména ti, kteří se Romům nevěnují cíleně. Věnují se oboru a romští účastníci se náhle někde „vynoří“.

Postoj k oboru jako takovému souvisí více než s oborem samotným se způsobem, jakým se k němu účastníci dostali (viz kapitoly 5.3.1.1 a 5.3.1.8). Pohybuje se tedy na škále od nechuti těch, kteří byli kamsi nahnáni v rámci vyhraněného dotačního řízení na projekt, přes zvědavost a očekávání dětí, za nimiž přišli noví lidé třeba do dětského domova, komunitního centra či nízkoprahového klubu, až po nadšení těch, kdo už se v procesu cítí bezpečně a objevují své možnosti v něm (nebo si prostě mohou bezpečně hrát). Počáteční nedůvěra nebývá přítomna u menších dětí, ale narůstá s přibývajícím věkem účastníků. (Pro mě jako vedoucí byl rozhodně nejtěžší moment, kdy jsem jela „udělat divadlo“ na tábor s mládeží (12–17 let) z jedné vyloučené lokality a teprve na místě zjistila, že oni o našem společném úkolu ani nevědí. Jejich očekávání se upínala ke slíbenému

koupání v bazénu s velkým tobogánem a ke sjíždění z kopce na kárách. Tam jsme s postojem k nabízeným aktivitám začínali u rozčarování, podezření a nechuti...)

„V práci s romskými dětmi (letní tábor): nejprve vyčkávavá nedůvěra (byly to děti z dětského domova), pak se začala projevovat vděčnost, že jsou brány jako partneři, brzo se objevilo okouzlení ‚svobodou‘ a užívání si aktivit, ve kterých se mohly projevovat po svém.“

„Bavil je ten proces, ale moc nechtěli vystupovat, vylézt před lidi.“

„... byli vlastně donuceni tam chodit.“

Specifický **postoj romského účastníka k sobě samému**, který se poměrně často objevuje, je založen na sebepodcenění jedince jakožto příslušníka romského etnika. Odráží jednak nevíru v přijetí majoritní společností, jednak obavu z odsudku romskou komunitou. Mně samotné se nepodařilo – přestože jsem si to kladla za jeden z hlavních cílů – dopracovat se s romskou skupinou na přehlídku dětského divadla. Veškeré naše prezentace byly na „romských“ akcích. A tak se nedostavil zážitek přijetí na akci majority ani zážitek diváctví na festivalu, kde je možné se setkat s velmi kvalitními dětskými inscenacemi. (S jednou skupinou mladistvých, se kterou jsme pracovali půl roku formou pravidelného kroužku, jsem se pokusila o propojení s dalšími divadelníky – měli jsme se sejít, zahrát si společně nějaké hry a ukázat si své rozpracované inscenace. Skupina jako jeden muž nedorazila, přestože ještě dva dny předtím byla odhodlaná dorazit – akce nebyla nutná ani povinná, byla to pouze nabídka, kterou sami přijali. Důvodem absence bylo to, že inscenace nebyla hotová a oni měli strach z nepřijetí – vnímali to jako soutěž s konkurenční majoritní skupinou, nikoli jako spolupráci, kterou zatím moc neznali.)

„A když jsme se o tom bavili se staršími dětmi, tak oni říkali, že by se jim ti bílí smáli – to sebevědomí mají nižší...“

„Také říkali, že kdyby to byly příběhy z jejich života, že to stejně nikoho nezajímá...“

„Je to bludný kruh. Oni se sami podceňují, protože mají tu zkušenost. Stejně jako bílé děti řeknou, že mají špatnou zkušenost, že je někdy zmlátily romské děti, tak oni zase mají zkušenost, že se k nim blbě chovaly bílé děti – a nevědí, co s tím...“

„Při sběru dat pro představení divadla fórum a prosbě o zapojení romských kolegů z fa-

kulty do jeho tvorby a realizace, pro ně bylo těžké do spolupráce vstoupit, protože náměty byly tabuizovaná témata – postavení homosexuálů a neplodných žen v romské rodině, v romské olašské rodině. Veřejně o tom hrát podle nich znamená vyloučení z komunity. Nechtěli se takovému tlaku vystavovat...”

Základním kamenem úspěšné spolupráce je vztah, který mezi účastníky a vedoucím je. **Postoj k vedoucímu** je (zejména u účastníků od puberty výše) zatížen skutečností, že tento je reprezentant ohrožující majoritní společnosti. Nicméně povaha oboru je taková, že dobří vedoucí jsou vybaveni osobnostními a sociálními kompetencemi tak, že zpravidla dokáží bezpečný vztah nabídnout (a účastníci pak nemají problém na něj přistoupit). U homogenně romských skupin je pak vzájemný dobrý vztah se zástupcem majoritní společnosti důležitým faktorem. (Jedna respondentka popisovala zásadní proměnu postoje dětí k vedoucímu ve chvíli, kdy se stal součástí instituce školy. Vztah, který měli vybudovaný, přestal fungovat zřejmě v důsledku přechodu lektora na stranu „nepřítele“. Jsem toho názoru, že instituce, která působí takovýmto způsobem, nemůže být místem, jehož celková atmosféra odpovídá požadavkům na bezpečné školní klima.)

„To je důležité, získat důvěru, ale mně to nikdy problém nedělalo. Takže jsou pak ochotní cokoliv...”

„Byli jsme si hodně blízcí – až bych zase řekla, že to zasahovalo do struktury režimu toho děčáku. Že jsem měla jeden čas napětí s tou jejich ‚tetou‘, která tam žila s nimi, ale musela řešit režim. Oni si vařili, prali, oni si uklízeli. A já jsem tam přišla a dělala jsem s nimi něco milého a byla jsem tam jakoby za hvězdu. Rozuměla jsem jí, bylo to chvílemi nepříjemné i pro mě, ale vyřešily jsme to – ona na ty dramaťáky taky začala taky chodit, chtěla u toho být – takže zajímavé momenty.”

„Holky, které jsou boží... – s jednou si mnoho z těch dětí tykalo – a neměly problém ani se vztahy, ani s ničím jiným a dělaly dramaťák. A v momentě, kdy obě přišly do školy, najednou se proměnil jejich status, přestal fungovat ten vztah, který byl.”

Postoj vedoucích k romským účastníkům je také samozřejmě hodně ovlivněn způsobem, jakým ke společné práci došlo (záměrně či náhodně), dále typem účastníků a složením skupiny (zda jsou přítomny poruchy chování a důsledky sociokulturní exkluze) a také lektorovou předchozí osobní (ne)zkušeností s touto skupinou. V celkovém pohledu na cílovou skupinu se vedoucí liší také svojí výchozí odbornou pozicí. V jejich pohledu a porozumění specifickým se promítá, jsou-li vybaveni studiem v oblasti antropologie, sociální práce, speciální či

sociální pedagogiky. K jejich chvále (těch, s nimiž jsem se setkala) však nutno říci, že v jejich přístupu k romským účastníkům se absence teoretických znalostí z těchto oborů negativně nepromítala. Přestože si některé projevy vysvětlovali vlastně v řádu rasistických teorií (biologická danost charakterových rysů...), rasistické postoje nezastávali.

„To je pro mě vlastně hodně zajímavé, když o tom teď přemýšlím, že já když se s nimi setkám, tak je to pro mě pořád hrozně žhavé, že mi tam pořád najíždějí ty předsudky a domněnky... Je to těžké, to setkání, a zároveň je to hrozně obohacující – najednou se člověk potká i sám se sebou a uvědomí si, kde má nějaká taková ‚zapečená‘ místa. Kde se to myšlení zastaví, protože ulpí na nějakým hloupým předsudku.“

„Určitě jde o genetické dispozice...“

5.3.1.4 Projevy

V oblasti specifických projevů jsou nejčastěji zmiňovány určité projevy **autenticity**, jako je živost, spontánnost, přirozenost a bezprostřednost. Někdy je popisován naopak jistý projev **neautenticity**, a to konkrétně specifická snaha „se zavděčit“, potěšit. Ta se projevuje v tom, že účastníci nepřinášejí odpovědi podle toho, co si sami myslí či co vědí, ale podle toho, co očekávají, že chceme slyšet. Tento jev bývá popisován v odborných publikacích jako součást romské kultury, kde je důležitější empatie a soulad s komunitou než věcný obsah sdělení (např. Sekyt 1998). Někdy se za tímto způsobem odpovídání skrývá obava z odmítnutí a touha uniknout ze situace (od ožehavého tématu).

Dalším projevem, který bývá zmiňován, je **preference skupinových aktivit oproti aktivitám individuálním**. Což může mít původ v tom, že romské děti obvykle nejsou vedeny k individualitě, ale spíše ke kolektivitě.

Často zmiňovanými jsou také projevy **hudebnosti a pohybového nadání**. Tato nadání jsou velmi působivá, ale tím, že bývá kladen důraz stále jen na ně, posiluje to stereotypní vnímání Romů – oni jsou ti, co umí (jen) zpívat a tančit. Většina veřejných romských uměleckých prezentací, které majorita zná, jsou hudební a taneční vystoupení, což místo efektu ve formě většího vzájemného porozumění vytváří spíše zoofekt.⁵⁶

⁵⁶ Termín zoofekt jsem přejala od jednoho respondenta, který ho použil v souvislosti s publikem romských inscenací, viz dále v textu.

Někteří respondenti také zmiňovali **vděčnost** (za podněty, aktivity a přístup, se kterými se běžně nesetkávají), kterou ze strany účastníků vnímali.

Zhusta skloňované jsou projevy **nespolehlivosti v docházení na lekce**, (příp. dochvilnosti), což je u cílové skupiny více než pochopitelné, ale pro lektory vyčerpávající. Opakovaně se vedoucí setkávají u romských účastníků také s menší schopností **soustředění**, než jsou zvyklí u stejně starých příslušníků majority, a menší mírou **dodržování pravidel**.

Autenticita, spontánnost

„... okouzlení ‚svobodou‘ a užívání si aktivit, v kterých se mohly projevat po svém. V dramatických hrách se projevovaly jako ostatní děti, rozdíly byly spíš ve větším nasazení, ve větším prožívání kompetitivních her.“

„Romské děti byly spontánnější, aktivnější...“

„... byli živější, skvěle pracovali s rytmem, pohybem, je třeba volit konkrétní jasná zadání...“

„... jejich jiný přístup k řešení věcí, spontánnost, emocionálnost...“

„Určitě všichni – děti i dospělí – byli mnohem přirozenější, bezprostřednější, když získali důvěru.“

„Neautenticita“

„Při realizacích divadla fórum na ZŠ se intervence diváků – romských žáků zaměřovaly na jakoby ‚správné‘ řešení situace. Bylo obtížné vytvářet v krátkém čase kritickou diskusi, jakoby chtěli naplnit očekávání toho, co od nich chceme slyšet, ale nešli k podstatě problému.“

„U tématu peněz to bylo víc o tom, že – ‚uděláme to, jak to má být správně, a jak víme, že se to má dělat...‘ – a vlastně nikdo to tak nedělá.“

„...zajímavé bylo, že specifikum romských dětí, když chodily do intervencí, bylo, že to pro nás chtěly vyřešit dobře. Vždycky mi přišlo, že to udělají tak, jak to má být, a už jako jdeme od toho – že tam vlastně nedošlo k zamyšlení...“

Preference skupinových aktivit

„... dobře pracují ve skupině, méně rádi jako jednotlivci (solisté).“

„Hromadné věci – hry a cvičení, plastiky, štronza, narativní pantomimy...“

Hudebnost a pohybové nadání

„... byli živější, skvěle pracovali s rytmem, pohybem...“

„Jinak to byly také děti velmi a velmi spontánně muzikální.“

„... bez rozdílu pohybově a hudebně nadané...“

„Samozřejmě se brzy ukázalo, že oni nejraději tancují, takový street dance, tak jsem

nějaký čas přemýšlela, jestli jim to tam nějak nezakomponuju, že fakt by v tom žili, ale zůstala jsem u klasičtějších metod a nemám pocit, že bych něco musela používat jinak než u jiných dětí."

Vděčnost

"... Vděčnost, že jsou bráni jako partneři..."

"Seznamovali jsme je také s vánočními obyčejí (i si dělali cukroví)... Byli tím strašně okouzlení, nadšení. Pro mě oni byli jako z jiné doby. A byli vděční – ti malí, prvostupňáci..."

Nespolehlivost v docházce

"V kroužku při PdF MU pro sociálně znevýhodněnou mládež ze ZŠ byla naše spolupráce vázaná na počasí – v zimě více žáků, v létě méně."

"Realizace představení – ne všechny romské děti přišly, jak slíbily. Dva z týmu nepřišli."

"Jak se blížilo datum první zkoušky, začly ty ženy odpadat, že nemůžou, ale většinou se nevymlouvaly na manžely... (...) Co mě na tom mrzelo, že to odříkávaly tak nerudně. Že to nebylo v rovině ‚hej, XY, promiňte, já prostě nemůžu‘. (XY pro skrytí identity respondentů, pozn. aut.) Že si mě odhlásily z facebooku a už nereagovaly na mé sms, nezvedaly mi telefon – nebylo to v pohodě..."

"Je třeba počítat s velkou nespolehlivostí (pokud mají někam dojít, můžou dojít všichni nebo je taky půl dne hledáte po ubytovnách, nebudou mít s sebou to, co je třeba, možná ani boty na nohách – Coca Cola určitě nezapomenou), vše probíhá teď a tady - nejsou schopni plnit ‚domácí úkoly‘, vše se děje na místě."

"Hlavně problémy s docházkou..."

"Větší míra nespolehlivosti v dohodách o čase na zkoušení."

"Snažím se to nehodnotit, brát to jako daný jev, prostě když zkouška má začít v 10, tak všem řeknu v 9 a oni do 10 dorazí. Nevím, čím to je, možná jiné pojetí časovosti."

"A druhá věc je dochvilnost, domlouvání – to jsou věci, které mě neskutečně zatěžují, že do toho investuju hodně energie, ať domlouváme cokoliv. Teď při tom projektu s romskými mamkami máme obrovskou podporu v jedné naší kamarádce doktorandce, která je Romka a která ty mamky vede. Ta udělala největší kus práce v tom smlouvání i v tom, že ona je tam jako motivátor, v tom, že ti lidé za ní jdou. Ale i tak něco domluvit – kdy a jak to bude – a že se to stejně 10x změní, i když je tam ona, a pak třeba nepřijdou. To je něco, co se mi opakuje pořád, s jakoukoli romskou skupinou..."

"... málem to celé rozpustili, protože oni tam přestali chodit, už to skoro skončilo..."

(Ne)soustředěnost a pravidla

"... při práci se projevovala snížená soustředěnost..."

"... s menší schopností soustředění a pozornosti, občas jim dělalo problémy dodržovat pravidla hry. Bylo třeba častěji střídát činnosti, zadávat spíše jednoduché a jasně dané úkoly, hrát aktivní hry s jednoduchými pravidly a trvat na jejich dodržování."

"Nejvíce ‚specifik‘ se projevilo spíše v oblasti kázně, respektování respektive nerespektování pravidel společného života."

5.3.1.5 Témata

Témata, která se objevují u cílové skupiny specificky (ale ne výlučně - odpovídající věkové skupiny se zajímají i o témata shodná s těmi, jaká zajímají jejich majoritní vrstevníky), jsou **rasismus**, **romská kultura** (romská čest, romská historie, romské pohádky) a s ní také spojená **tabuizovaná témata** (homosexualita...) a „**privy**“ **témata**⁵⁷ (romská spiritualita, pověřivost...). V jednom případě brněnská respondentka zmínila **téma „fajtů/fightů“**, které děti a mládež pořádají a s nimiž jsem se já ani zprostředkovaně dosud nesešla. Tématem, které se objevuje často, jsou **trable spojené se školou**. Těmi trablemi je často školní neúspěšnost spojená opět s rasismem a problémy doma. Problémy doma jsou ovšem zase velmi citlivým tématem, protože děti jsou vůči rodičům velmi loajální a není snadné „vybalancovat“ situaci (případně i inscenačně) tak, aby práce k něčemu byla a zároveň byl zachován potřebný respekt k rodičům (když například dítě nepodporují v jeho snažení). Tématu domova a rodiny se někdy (i když z jiných důvodů) vyhýbali i vedoucí pracující s dětmi z dětských domovů.

Specifická jsou nejen témata sama o sobě, specifické je i to, kdy se objevují a jak je s nimi nakládáno. Ve skupinách homogenních je třeba vzbudit dostatečnou důvěru a motivaci specifická témata přinášet, ve skupinách heterogenních jednak to, a navíc ještě zvládat kontroverzní témata diskutovat tak, aby práce s nimi byla pro všechny členy přínosná, nikoli konfrontačně eskalační.

„Témata hodiny musela být upravovaná.“

„Změna témat, neboť se k nim nehlásili rodiče, takže některá pravidelná témata – rodina, domov – jsme vynechávali“ (*Děti z DD, pozn. aut.*)

„Téma etnicity se muselo diskutovat citlivěji, než v homogenní skupině.“

„A pamatuji si – nevím, při jaké to bylo příležitosti a kdy – a to byla první zkušenost,

⁵⁷ Tato témata jsem pracovně nazvala „privy“ témata z anglického privy = tajný, zasvěcený. Romové jsou často křesťané, ale jejich spiritualita je prochnuta mysticismem, který má své kořeny zcela jistě mimo křesťanský náboženský rámec. Tento mysticismus Romové prožívají velmi hluboce a jsou s jeho prezentací před majoritou opatrní. Protože je to téma velmi zajímavé a některé příběhy vykládající realitu jeho prizmatem mi evokovaly magický realismus Márquezova díla *Sto let samoty*, zeptala jsem se na něj faráře poskytujícího duchovní služby v dané lokalitě. Rozhovor s ním byl nesmírně inspirativní – zajímavé pro mne bylo hlavně přesvědčení, že projevy romské spirituality (u kterých bych měla obavu, že budou označeny za pověry a kacířství) považuje za implikaci většího nadání Romů pro spiritualitu, které mají v důsledku mystické spravedlnosti. Ta je tímto nadáním obdařila více než Neromy, aby vyvážila, čím Romy znevýhodnila.

kdy jsem vedla dílnu plnou romských studentů a oni měli znázorňovat nějaké živé obrazy a pak k tomu říkali příběh. A tam poprvé byla témata jako rasismus, který oni v tom akcentovali. To byla jenom dílna, nikam dál to nespělo."

"... vyplynula moc zajímavá témata – nejsilnější bylo homosexualita Romů, že je zapíraná, vlastně tam není, pak ještě téma, které mě hodně zaujalo, postavení neplodné ženy v romské rodině a ještě další, ale ta mi neutkvěla v hlavě."

"Témata vzešla z rozhovorů a z příběhů, které jsme měli. Udělali jsme divadlo, jehož hlavním tématem bylo, že holka má nějaké sny, chce se dostat na nějakou školu, ale z reálných důvodů, že třeba rodiče potřebují, aby už šla pracovat, tak musí pracovat, nebo že nemá tak dobré známky, aby se někam dostala... My jsme ty příběhy, de facto romské, vztahovali obecně k sociálně slabším rodinám. Takže tam bylo to ‚Chci se někam dostat‘, pak ‚Neumím hospodařit s penězi‘ – jak celá rodina žije v dluhu a jak se nakupuje – taky reálné příběhy."

"Chytlo se docela dost dětí, jak romských, tak neromských, a oni sami chodili do toho kroužku a vybrali si, že budou dělat fajty/fight – téma fajtů/fightů, což jsou smluvené souboje – a to už bylo to jejich téma. (...) Ta skupina byla mixovaná, ty fajty většinou jsou taky mixované. Řešilo se, jestli to má nějaký rasistický podtext, nebo nemá, protože oni tvrdí, že ne, ale zas to tak úplně z toho nevyplývá, protože když se budou rvát, tak se budou rvát hlavně Romové a Neromové. A to je něco, co se v téhle lokalitě děje, že si děcka domluví fajty a pak si jdou někam sednout. (...) Měli nějaká pravidla, která vycházejí z těch fajtů, že se rvou jenom kluci, že se rve do první kapky krve, že to musí být smluvené, nesmí se to natáčet, holky se můžou jenom dívat – takové dobrodružné, rozumíš – osmáci/sedmáci... takže takhle se bavily děti."

"Ale objevovalo se to tam – i když to byl relativně bezpečný prostor, stejně tam byly narážky toho rasismu, to je něco, s čím se setkávám napříč skupinami. Tahle skupina byla mixovaná, takže ještě ke všemu od těch romských dětí nebo romských dospělých slyším ty narážky – sami na sebe, že se z toho dělá sranda – a vlastně je to tam tím pádem přítomné. Vždycky, byť by třeba nemuselo."

"Zajímavé bylo, jak si ty děti hodně vybíraly třeba v tom, jak dosáhnout cíle, který chtějí. Tak to byla rodina bez tatínka, jen s maminkou, takže ona se musela také starat o brácha a nemohla se pořádně učit – jak se vlastně ona snažila domluvit s tou mamkou, aby dosáhla toho, co chce, že chce mít prostor a klid na učení. Tak to bylo zajímavé, že si to děti vybraly. Nebylo to o tom, co chceme slyšet, tam na to nešlo odpovědět ano nebo ne, takhle je to správně. Když to chtěli dělat, tak museli hledat různé strategie, jak toho dosáhnout a pak vždycky o něco přišli. Tam si troufnu říct, že se o tom přemýšlelo a že to byly scény, do kterých chodili všichni, a všichni přemýšleli, jak romské, tak neromské děti."

"Je to důležité, když člověk potřebuje něco jiného, než se děje, tak to umět říct. Hledali jsme nějaké situace, většinou to bylo ze školy, z rodiny moc ne."

"... no a tam se objevovala dost těžká témata, která zažívají, protože jsou to většinou děti (i ty neromské) z takových sociálních problémových rodin."

"Je strašně zajímavé si s nimi popovídat o celém vývoji té hry, která byla o šikaně, kterou zažívají romské děti z pozice vedení a z pozice učitelů a dalších žáků – paušalizování, přetvářka, generalizující přístup."

"Jedno představení bylo speciální v tom, že to byli romští gayové, což je minorita v minoritě – jaký tlak zažívají ti kluci, když se mají odhalit v rámci té komunity, kde je tohle tabu..."

„Dospělí většinou otvírali témata rasismu, hraní je pro ně nástroj k analýze toho tématu.“

Ještě zvlášť zmíním **téma rozporuplné etnické identity**, které je složité z více hledisek v této práci již popisovaných. DV je prostorem, kde je možné s tímto tématem nakládat citlivě a dát účastníkům možnost se s ním co nejpříznivěji vypořádat. Zásadní je vnímání účastníků takových, jací jsou bez ohledu na etnickou příslušnost, a zároveň se tématu etnicity, předsudků a rasismu nevyhýbat. V postojích některých lidí se odráží jejich rovnostářský přístup v tom, že odmítají rétoriku používající etnickou kategorizaci a nálepku Rom. To je v pořádku, ale vzhledem k tomu, že společnost tuto nálepku používá hojně a s dosti negativními konotacemi, je dobré s ní ve chvíli, kdy se taková potřeba objeví (a ona se nejspíše objeví), pracovat. Je to důležité i pro jedince, kteří mají jen jednoho rodiče romského původu, a i v případě, že vzhledově splývají s českou majoritní společností. I oni si potřebují svoji identitu ujasnit a být s ní v souladu.

„A zároveň je otázka, co pro ta děcka identita znamená, jak oni s tím pracují a co si v životě počnou.“

„Pak jsou otázky, kdo je ještě Rom a do jaké míry to tak je. Máme třeba blondřaté holky dvojčata, jejich tatínek je Rom, maminka bílá a donedávna vyrůstaly v úplné rodině. Ale evidentní je, že to je integrovaná rodina – sice chodí na základku, kde je spousta romských děcek, ale romsky nemluví a hlavně tak vůbec nevypadají.“

„Dobré je, že oni to vůbec neřeší, jak kdo vypadá, kdo je Romák (prostě je to Pepa a Pepa mě štve, protože hází cigára tam, kam nemá...).“ (v ÚSP, pozn. aut.)

„Jedna moje kolegyně citovala jednoho muzikanta: ‚No jo, ale co s takovýma děčkama, dyť jsou to kokosy! Vypadají jako Romové, ale vevnitř jsou bílí.‘ S ničím romským nebyli nikdy v bližším kontaktu. To ne jenom, že neumí ten jazyk, ale ani nevědí, jak to mezi Romy chodí. To je těžký, a ještě to, že oni jdou do života vybaveni tím, že to na nich na první pohled vidí – ale co na nich vidí?“

„To je důležitý, protože tady jsou v ČR dva přístupy v práci s Romy: jeden je sociálně-integrační a druhý je emancipační. Jsou to dva úplně jiné přístupy, které jdou proti sobě, strašně se perou. Jeden říká: měli bychom ty lidi začlenit do naší společnosti, druhý říká: my na tu vaši společnost kašlem. My sami jsme v podstatě v hrozném hajzlu, my jsme vámi definovaní, my sami nevíme, kdo jsme, co jsme – taky nejsme to samé, všichni jsme trochu jiní, ale něco máme společného – jazyk, kořeny – a my nejdřív musíme sami definovat svou identitu; teprve až budeme vědět, kdo jsme, pak s vámi můžeme vyjít jako rovní partneři v demokratické diskuzi, jak to tedy bude. Nesnažte se nás integrovat, to jsou vaše nástroje.“

5.3.1.6 *Metody a techniky*

Metody a techniky, kterými DV pracuje, je potřeba uzpůsobovat při práci s jakoukoli skupinou. Každý věk potřebuje a upřednostňuje něco jiného, každý handicap (fyzický, mentální, sociální – jakýkoli) vyžaduje jiné ohledy. Z toho, co jsem sama zažila, i toho, co jsem poznala zprostředkovaně, vyplývá, že práci co do **použití metod neovlivňuje etnicita účastníků**, ale ostatní situační kontext. Málokteré případy spolupráce probíhaly formou dlouhodobého kroužku, jakým je třeba studium LDO v ZUŠ. Nejčastěji se jedná o nárazové akce, při nichž jsou možnosti užití metod omezené. Práce se skupinami, které jsem vedla pro děti v sociálně vyloučených lokalitách, byla pro mne jako vedoucí náročnější v tom, že během omezené doby, kterou jsme spolu trávili, jsme se nedostali k tomu, aby skupina mohla pracovat částečně samostatně ve skupinách. Pracovali jsme stále všichni najednou, byla jsem zapojená nonstop. Což např. v případě dvoudenního výjezdu znamenalo v podstatě od 7 hodin ráno do 11 hodin večer – s krátkými pauzami na společné jídlo. Podařilo se maximálně dojít ke krátké spolupráci dvojic při přípravě živého obrazu. Při práci s dospělými to samozřejmě bylo jinak. Ti pracovali ve skupinách samostatně.

Možná bych v tomto případě podtrhla, co platí obecně, že je **žádoucí dopracovat se až k prezentovatelnému tvaru** – romské sebevědomí je terčem časté negativity a jevištní úspěch může poskytnout důležitou satisfakci. Ale (opět platí trojnásob) jako vždy v DV je potřeba tento cíl nepředřadit před edukační proces zaměřený na rozvoj a podporu účastníků, neuspěchat jej (musíte disponovat dostatečným společným časem).

Metodou, která je celkem často využívaná, je Boalovo **divadlo fórum**. Jeho využití u stigmatizované a segregované etnické minority je nasnadě, a někteří lektoři DV jej také úspěšně realizují. Nemyslím si však, že je to hlavní způsob, kterým by DV s romskými účastníky měla být naplňována. Pro svůj výzkum jsem také oslovovala pouze odborné lektory DV, nikoli jiné lektory používající metodu divadla fórum (i s Romy), přestože ji tito realizují dobře a s úspěchem.⁵⁸

Jsou-li splněny základní požadavky na to, aby DV běžela, tj. existuje skupina a je vyhrazen čas a prostor, a je-li naplněn požadavek na motivaci a bezpečí,

⁵⁸ David Tišer a skupina ARA ART, Dana Moree a Divadlo 2na3...

fungují metody standardně. **Fungují větší i menší hrové celky, cvičení, trénink i práce na fixaci tvaru.** U fixace je někdy těžší vysvětlit, k čemu je potřeba, protože účastníci mají pocit, že „už to přece umí“. Což ale také souvisí s tím, že je práce většinou nárazová. Ve chvíli, kdy by soubor pokračoval dál, tuto zkušenost by zhodnotil.

Otázka práce metodami DV s cílovou skupinou nespočívá v tom, jaké metody ano a jaké ne. Spíš se někdy objeví otázka, zda vůbec. Ale mým bytostným přesvědčením je, že rozhodně ano. Špatné bývají okolnosti, metoda je dobrá. Zajímavý byl i postřeh, že nejen sama práce v souboru je přínosná, že je osobnostně přínosné i „pouhé“ **diváctví** (vzájemné diváctví v rámci práce skupiny i klasické diváctví). To je sice otázka rozvoje osobnosti skrze sledování divadla, nikoli skrze vlastní aktivní zapojení do procesu, ale je pravda, že k DV divadlo patří a patří k ní tedy i diváctví. Kupříkladu přínos z účasti souboru na divadelním festivalu je spjat nejen s jeho hereckým vystoupením, ale i s jeho paralelní diváckou pozicí.

Klasická DV, dramatická hra

„A pak je nějaká dramatická hra, a ta je možná kdekoli a kdykoliv. Tomu se můžeš věnovat, pak už je na tobě kolik si řekneš, že účastníci zvládnou, co s nimi můžeš dělat. To vidím jako cestu postupných kroků, kdy jim to můžeš implementovat do jiných věcí.“

„Nějaké rozehrání, naladění, postupná práce na živých obrazech. To, že s nimi nějakým způsobem konstruuješ to, co se bude dělat. To mi přijde důležitý.“

„Měli rádi hry typu čaroděje, Bambina, byli zvyklí, že si je zahrají, bylo to pro ně uvolnění.“

„Nejsilnější co je, když jsem byla v roli, když jsme jeli na nějaký příběh. Tak to byli schopní dát daleko větší úsek. (...) Vybavím si, že jsem tam dělala příběh z Egypta, stavěli pyramidu, a že je to pohltilo – bylo to takové tajemné. Takže určitě příběh, hra v roli tam byly hodně silné.“

„No, když si představím, že bych s nimi nacvičovala něco tanečního, tak si myslím, že to je hodně podobné. I když tím dramatikem jsme se občas dostali do těch příběhů hlubších. Měli jsme tam pár takových příběhových věcí, které rozkryly věci, jak by se to asi v nějakém společném sportu, když to tak řeknu, nepodařilo. Nevím.“

„Ale ta hra v roli z toho potom vylézá, že to je pro ně dobré a že to je odlišné od jiných činností. Že se právě jakoby můžou v tom schovat, ale zároveň otevřít. A zároveň si vyzkoušet něco nového. Možná to odbourává jejich vyčleněnost z té společnosti, že se stydí někam jít, mají velký strach z neúspěchu – a tady najednou fungovali.“

„Začátek je podle mě už v těch průpravných hrách a cvičeních, protože tam si myslím, že to je cesta k – právě nějakým způsobem pracovat na nějakém vnitřním smyslu, na pohybových dovednostech, vůbec zjistit, jaké máš možnosti a rejstřík, vnímání partnera, spolupráce... To si myslím, že je jedna rovina, strašně důležitá.“

„Pak je jasné, že je mnohem víc zajímavá fikce. Zkouší si věci, které v normálním životě jsou mimo jejich zkušenost, ale zajímavá je to. Třeba jeden dramatik měl téma porod. Všechny hrozně zajímavá, jak to probíhá, a hrozně chtěli dělat etudy s porodem.“

„Pro mě to smysl má. Jedna věc je ta hravost, když je pro děti ta hra nějakou satisfakcí, tak vidím, že hra je cesta, jak je rozvíjet. V momentě, kdy oni jsou schopní tohle nějakým způsobem reflektovat, tak považuji za dobré se jich ptát, co je to, co chtějí dělat oni.“

„I když jsme dělali proces, který nesměřoval k představení, ale byla to přesně ta rollová hra, takže si mohli vyzkoušet něco, co nejsou normálně, anebo si mysleli, že ani nebudou, že to není úplně z jejich světa, ale že si to vyzkoušeli, že by to uměli. Že to byla třeba běžná rodinná situace, táta, máma a dítě. A to dítě se mohlo bavit s rodiči v té roli. A najednou zjistili, že by to uměli, ale doma k tomu nemají příležitost – třeba mají, akorát že to není zvykem, ale že by to uměli – třeba říct: potřebuju to a to... Umět říct, co potřebují, to je dobrý výdobytek!“

„To se nedá generalizovat, je to otázka sociální, tedy konkrétních lidí, konkrétní skupiny, osobního nastavení, sociálního nastavení – Umění tě v tomto osvobozuje, osvobozuje tě od nějakých kulturních nánosů, protože tam jsi najednou sám za sebe a ta kreativita těla – Leckdy když jsme zadali nějakou instrukci, tak ji romští herci mnohdy dokázali ztvárnit kreativněji než ti majoritní, kteří jsou v nějakých zajetých kolejích, jasně daných, kulturních. Volnější, svobodnější – to otvírá – divergentní myšlení v tomhle. Myslím, že umění je v tomhle skvělé a že je ho málo.“

„A byli jsme strašně překvapení, jak jsou děcka v tom councilu⁵⁹ disciplinovaná, jak si dávají prostor a co z nich padá. Najednou jsou to vyjádření, jaká bychom od nich v každodenním životě vůbec nečekali. Začali jsme s tím na táboře a pak to párkrát proběhlo při těch setkáních, docela rychle na to děcka přistoupila, že vždycky mluví jenom jeden, že prostor má, jaký potřebuje – a překvapilo nás, že i docela komplikované a neukázněné děti se v tom našly a pak ta nejšílenější holka ze všech ti řekne ‚já jsem hrozně ráda, že tady si tak nasloucháme a povídáme si‘.“

Práce s modelovými situacemi ze života a divadlo fórum

„A pak tedy mám ještě zkušenost ze speciální školy v Aši, kde jsem učila češtinu a v rámci té jsem občas zkoušela nějaké metody dramatické výchovy. Zkoušela jsem tam třeba i divadlo fórum a musím říct, že to fungovalo, že to byla taková smíšená skupina, byly tam děti romské i neromské.“

„Čtyři lekce, které byly pro ně připravené – byla to bloková věc, celá postavená na dramatických technikách – docela super, protože to šlo hodně k sociálním tématům a dovednostem. Třeba jsme tam řešili konflikty na modelových situacích, které si oni sami vymýšleli, nebo jsme měli divadlo fórum o šikaně – byl to prostě takový modul, který máš nachystaný pro děcka, která nikdy nepřišla do styku s dramatickou výchovou, a jednoduchými technikami je dovedeš k něčemu.“

Nácvik konkrétní situace (která se má reálně odehrát) na poli fikce se spoluhráči

„To mi přijde důležitý, protože kolikrát v životě máš možnost si něco takového vyzkoušet nanečisto. Skoro nikdy. A přijde mi, že každá ta situace, ve které už fakt musíš něco řešit a jednat – je zároveň jako v té hře – že tě může hodit úplně na špatnou kolej. Vidím to hrozně moc i na těch klientech. Ten, kdo umí vystupovat, jednat, komunikovat, kultivovaně říct, co chce, má úplně jiné životní šance než někdo, kdo tohle neumí. Z nejrůznějších důvodů.“

⁵⁹ Metoda councilu – poradního kruhu, kruhu sdílení – není přímo metodou DV, ale některými vedoucími je v DV užívána. Je také velmi blízká v procesu DV nezbytným reflexím.

„Tak si to tady nachystáme (jak se představí, co řekne...), sehraje si to a pak tam to děcko zavolá. Pobavíme se o tom, jak je s tím spokojené, jak to probíhalo, a když zjistíme, že třeba ještě na něco zapomnělo – tak se řekne: To nevádí, tak tam zavoláš ještě jednou, řekneš, že se omlouváš, že se ještě chceš na něco zeptat... A celá ta věc se zopakuje.“

„Zároveň si myslím, že to má smysl, že pro to děcko je super, když se naučí představovat normálně a nebude říkat ‚Dobrý den, tady je paní Filová‘. Protože kdokoliv sedí na druhém konci drátu, jakmile slyší nějakou ‚paní‘, hned ví, kdo mu volá. A děti se tímhle zbytečně staví do nějaké pozice, kde vůbec nemusí být. Zároveň to vidím na jejich rodičích – taková bezradnost, třeba řešit potenciální konfliktní situace, to vystupování, jednání s nějakou autoritou. To, že maminka jde do školy, je nešťastná z toho, co učitelka řekla jejímu dítěti, ale dopadne to tak, že jí málem nafackuje. Ale je to jen důsledek toho, že se tam necítí dobře, že se jich bojí, neví, jak s nimi má mluvit, neví, jak si má o ty věci říct.“

Diváctví – a spolupráce s pedagogy

„Stejně je to potom i v roli toho diváka – sice si to v té roli neprožijí sami, ale prožijí si to jako divák, který přejímá to, co se na jevišti odehrává. Přitom jsou bezpečně schovaní ve velikém množství diváků a zároveň si to mohou za sebe zažít.“

„... my vždycky zveme diváky i z té praktické školy, což jsou většinou romské děti a patří mezi velice vděčné diváky. Interagující a vděčné. Ta představení přijímají hrozně vstřícně – nejsou to děti, co si sednou a: ‚něco mi hraj! Možná že nemají těch podnětů tolik. Víím od jejich učitelek, že tady z těch věcí spojených s kulturním zážitkem, si pamatují víc věcí a delší dobu, což je u nich překvapivé – mají výukové problémy. Je to jasně dané tím zážitkem, který se zapíše. Oni jsou připravováni dopředu, vědí, co bude, co mají zhruba čekat, a potom to ještě zpracovávají dál.“

Na závěr k metodám a technikám DV – Dorothy Heathcotová: „... zjistila, že stejné techniky mohou být užity s jakoukoli skupinou účastníků.“ (Wagner 1976, s. 210) Jen je někdy třeba práci zpomalit či zjednodušit.

5.3.1.7 Limity při práci s cílovou skupinou a jejich příčiny

Romskými účastníky v procesu DV jsou ponejvíce jedinci ze sociálně vyloučeného prostředí následováni dětmi z dětských domovů. Vedoucí dramatické výchovy se při své práci s nimi musejí popasovat s limity, které v kroužcích s majoritními skupinami nezažívají. Tyto limity vyplývají především z omezení životní zkušenosti v mnoha jevech a podnětech, které jsou ve společnosti pokládány za běžné. Specifické životní zkušenosti (s životem v náročných podmínkách) to cílové skupině nevynahrazují. **Omezení** jsou vnímána **v oblasti podnětů, možností, materiálního vybavení, financí** ale i **prostoru pro individualitu**. Některé

věci, které jsou pokládány automaticky za samozřejmé, vůbec samozřejmé nejsou.⁶⁰

Omezení v oblasti podnětů a možností

„Přemýšlela jsem o tom, že spoustu dětí z majority motivuje to, že chodí do divadla, mají své vzory – i já, když jsem začala chodit do dramaťáku, tak jsem sice nebyla nadšený návštěvník divadla, ale věděla jsem, co to divadlo je. Romské děti to mají minimálně, občas jdou do divadla se školou...“

„To byla už starší děcka, sedmáci nebo osmáci, kteří přišli na program, kde se hodně pracuje i s vědomostmi. Já jsem tehdy byla tak nastavená, že jsem měla určitá očekávání, takže ten program pro mě jel úplně naspoř – proti tomu, jak to může vypadat, když se to daří. Takže jsem byla zklamaná, že oni to dělají jakoby špatně – ne tak, jak bych si představovala. Když to skončilo a následovala reflexe, bylo pro mě velmi překvapivé, že jejich ohlasy byly pozitivní. Když jsem chtěla vědět, co konkrétně, tak někdo řekl třeba „to štronzo“ – a všichni to po něm opakovali.“

„Je tam to, že ty děti mají strašlivě omezené to, s čím se v životě setkávají, nebo ty možnosti, které mají.“

„Spoustu slov neznají prostě proto, že nikdy nepotkaly tu věc, která se tak jmenuje.“

„Já tam trošku vidím omezení v tom, že to není to, co by bylo třeba v těch vyloučených lokalitách běžné jako způsob trávení volného času. To, že v tom někdo nevidí nějaký přínos, aby jeho dítě tohle dělalo – to je velká překážka...“

„Tam se pak ukáže, že ta děcka vůbec nevědí, jak mají telefonovat, jak si něco vyřídit.“

„Taky uvažuji, jakou roli tam hrají vzory, jestli něco neříkají jen proto, že to je něco, co vidí u nás – co je nějaká alternativa a nic dalšího si nedovedou představit.“

„... nedostatečná zkušenost s tímto způsobem práce, nižší vzdělání, horší orientace.“

„Jak to ten kluk (*romský účastník kroužku DV, pozn. aut.*) říkal – že ta děcka mají také úplně zkreslené představy o tom, jak my žijeme a co řešíme.“

„Což je zajímavý, třeba tam mají holku, které je 18 a je negramotná – prošla školstvím a v pohodě, nikoho nic nezajímá. A ona si neumí vyplnit dotazníky na sociálce, což je průšvih...“

„Omezený je jejich hmotný svět a pak i to, s čím jsou konfrontováni ve škole, což už je totální abstrakt – často mi přijde, že to je pro ně už na míle vzdálené a naprosto ne-

⁶⁰ Příklad ne zcela přesný, ale v něčem velmi vypovídající: Někdy není možné pracovat proto, že je potřeba řešit akutní bolení zubů dětí. Na tábor si s sebou nevezou ani zubní kartáčky. Ale mají francovku, aby si jí mohly při bolesti zub vyplachovat. Celá situace není zapříčiněná malou láskou rodičů nestarajících se o své děti. Jenom celkový přístup k péči o chrup, jenž je v majoritní společnosti celkem zaběhnutý, není v mnoha vyloučených lokalitách vůbec poznaný a pochopený. Takže vše začíná tím, že malí kojenci trpí standardními bolestmi při prořezávání mléčných zubů. Maminky snažící se dětem ulevit, jim dávají lízátka jako taková efektivnější „kousátka“ – děti jednak uklidní sladká chuť a jednak jim lízátka (prý) pomáhají při prořezávání dásní. Děti tak mají zuby zkažené v podstatě okamžitě. Od zkažených zubů mají nemocné, bolavé dásně a nemohou si je kvůli bolesti čistit kartáčkem. K zubaři se nechodí – je to jednak bolestivé (a to maminky dětem nechťejí udělat, samy by také nešly) a pak je to velmi stresující varianta vstupu na půdu majority. A krom toho to ani nikdo jiný nedělá.

představitelné.“

Omezení v oblasti materiálního vybavení a financí

„Když jsem se jich ptal na bariéry, proč nenavštěvují tyhle kroužky, oni mi řeknou: nemáme na to peníze, nelíbí se nám, jak s námi mluví paní učitelka, a nelíbí se nám, jak na nás mluví ostatní děti.“

„Dorazilo jich jenom 15, taková klasika: v momentě kdy mají jít se školou někam mimo školu, tak jich přijde mnohem míň. Nevím, jestli si museli koupit lístek...“

„A na táboře ani nemůžeme jít ven, když prší. Mají na týden na sebe jen jedny věci, boty. Protože fakt jiné nemají a navíc asi ani rodiče nevědí, co takový tábor obnáší...“

Omezení v oblasti prostoru pro individualitu

„Velká věc je tam pak nějaká individualita, nějaký způsob, jak se zdravě a kultivovaně prosadit – to myslím, že je další věc, kterou postrádají – nějaký prostor, kde by jim někdo naslouchal, kde by se měli vyjádřit, vyslovit své názory, stanoviska.“

„Nebylo snadné je rozmluvit, nebyli zvyklí na takové situace, kdy mají mluvit za sebe před ostatními o věcech, o kterých třeba normálně nepřemýšlejí.“

„Dalším problémem (ne ale limitem v pravém slova smyslu) byla snaha některých dětí příliš se sblížit – až na hranici citového vydírání. Což ale souviselo s tím, že šlo o děti z dětského domova, které na táboře zažily jiný režim než v DD.“

S těmito omezeními souvisí další limity, na které lektoři opakovaně narážejí, a to jsou **limity** odvislé od **existenčních a existenciálních starostí** rodin účastníků. Když se ohlédnou za spoluprací ve vyloučené lokalitě, uvědomují si, že kupříkladu tématu hladu jsme se nikdy nevěnovali, ale objevovalo se samo od sebe při různých příležitostech (v různých technikách).

„Přemýšlím, co je jejich životní realita. Ta děcka jsou zahlcená problémy dospělých, což si myslím, že u majority není. Že by děti věděly o všech problémech, které rodiče řeší. A x dalších příbuzných na všechny strany.“

„Je to kvůli tomu, že mají problémy, a to děcko nezvládá chodit na doučování nebo na kroužek, protože ty problémy řeší.“

„Ty řešíš úplně jiné věci, v úplně jiném prostředí, v úplně jiných hodnotách – je to spíš přežívání, prostředí stálé nedůvěry – to je hrozně hezká stať o kultuře chudoby, která ti jasně definuje, že tyhle věci jdou stranou, musíš řešit každodenní přežití...“

„... naprosto odlišné rodinné zázemí, způsoby, výchova, styl života, hodnoty! To je to nejzákladnější. Svět, ve kterém vyrůstají, je naprosto přirozeně plný drog, násilí, nestálého stěhování z místa na místo. Je tam odlišná manipulace s financemi, bezhlavé uvažování v rovině teď a tady, nikoliv do budoucna... Když to řeknu ledabyle, zkrátka to, co je pro většinovou neromskou populaci považováno za špatné, nesprávné... oni považují za naprosto standardní a normální, je to jejich způsob života, ve kterém vyrůstají, který považují přirozeně za svůj a většinou ho i přirozeně následují, i když se jim ‚zvenku‘ snažíte vštěpovat jiné hodnoty nebo je vést k jiným věcem.“

„A zjistila jsem, že je to baví jen v daný okamžik, potom nic. Takže tam byla z mé strany velká snaha, viděla jsem, že je to baví – ale když jsem řekla: uvidíme se zítra, zkuste tohle, zopakujem si to. Nic. Přišli úplně vymletý, jako kdybychom nic nedělali. A mohlo se znova – ty děti byly v pohodě, ale jestli chceš romský dítě něco naučit, musíš začít u rodičů.“

„Samozřejmě jedna věc je, že chtějí, že to tam řeknou, ale potom sami mají dost problémů, jako že ti nejstarší chodí do školy, na brigády, pomáhají doma, řeší rodinné věci – je jasné, že pak ve finále na to nemají čas.“

„Oni mají také své sny, co chtějí v životě dělat – někdy mi přijde, že dramatař by mohl být cestou k tomu, ale na druhou stranu, když vidíš všechny jejich handicap, tak si říkáš, že možná je dobré je podporovat v tom, co oni teď bezprostředně vědí, že chtějí, a do toho je seznamovat s dalšími věcmi, aby si rozšiřovali obzory.“

Omezené životní zkušenosti a omezený materiální svět souvisí také s omezenou slovní zásobou, která spolu s odlišným kulturním kontextem někdy vytváří limity v oblasti **komunikace**. Ty souvisejí i s tím, že jen málo dětí mluví běžnou češtinou. Některé mají jako mateřský jazyk romštinu⁶¹ a některé tzv. romský etnolekt češtiny⁶².

„Byla tam cítit omezenost, plynoucí z nedostatečné slovní zásoby.“

„To, v čem ta děcka mají přirozený handicap – pro mnoho z nich není čeština jazyk, který by používali doma. Není to jejich mateřský jazyk a ani ten etnolekt není jejich mateřský jazyk, mluví se tam romsky, někdo třeba mluví slovensky. Další věc – a nevím, jestli je to odbouratelné, je jejich omezená slovní zásoba, což souvisí se strašným omezením toho, s čím se setkávají.“

„Jejich jazyk a způsob uvažování, který formuje jejich životní zkušenost i život v komunitě, vytváří jiné konotace, než které má většinová společnost.“

„Vznik několika komunikačních nedorozumění z důvodu jiného porozumění informacím.“

„... mají limity v českém jazyce...“

„Jako co tě třeba nejvíc udeří do očí, když potkáš děcko z vyloučené lokality, je to, jak mluví, jak s tebou komunikuje.“

„Ale v tom projektu s těma mamkama, kde se nám to dělo, protože si to dělaly po svém, jsme neměli čas se k tomu vrátit znovu, říct si: tak, teď se na to pojdte podívat, kdyby

⁶¹ Hlavně děti olašských Romů a děti některých Romů slovenských.

⁶² Romský etnolekt češtiny je vlastně varieta přijatého jazyka, tedy češtiny, ovlivněné původním jazykem společenství, v tomto případě romštinou a slovenštinou. Je zde vysledovatelný přenos hloubkových struktur z romštiny – interference se promítá na úrovni gramatické, fonetické, sémanticky-lexikální i stylistické. V důsledku asimilačních tlaků v době socialismu mnoho rodičů nemluvílo na své děti romsky, aby je neznevýhodňovali ve škole. Tak se stal etnolekt mateřským jazykem mnoha Romů, což se dnes ukazuje jako větší handicap než zcela odlišný mateřský jazyk (třeba i romština). (Bořkovcová 2006 a 2013)

to bylo fakt jenom takhle, co to znamená – neměli jsme čas si to porovnat. Když už si to vzaly po svém, tak jsme to sjeli tak, jak si to vzaly ony. A myslím, že to mohlo být částečně i tím, že ty instrukce jsou někdy složité. Byť se snažím používat i jiný jazyk, mnohem jednodušší, a taky ne vždycky mi to jde.“

„Mohou být různé sociální aspekty, ale rozhodně ne kulturně-antropologické nebo etnické. Víím, že Romky jsou negramotné a že celý život mají ten jazykový kód, co se omezuje na přímé věty (výzkumy potvrzují, že maminky mluví s dětmi v přímých oznamovacích větách – přines mi brambory, jdi si lehnout, už je čas jít spát, umyj se) – nepoužívají rozvitá souvětí. To pak omezuje dětem vstup do hlavního vzdělávacího proudu, nestíhají, nezvládají to.“

„Je vidět, že to po nich nikdo moc nechce, že se to od nich neočekává – proto mají potíže se vyjádřit a zformulovat, co chtějí.“

„Když ti lidé chodili víc do práce, potkávali se v zaměstnání. Já neříkám, že to bylo super za socialismu, ale od Romů to slyšíš často, včetně toho, že si lidé nemohli dovolit být rasističtí. Mají pocit, že co se dneska běžně děje, by dřív nebylo možné. Což je absurdní, protože tady byl stát totálně brutální ve svých asimilačních praktikách, naprosto Romy potlačoval, ale z jejich pohledu ty materiální podmínky a ta zdánlivá rovnost spouště z nich vyhovovaly. A nese to s sebou i to, že oni na to přistoupili, přestali na své děti mluvit romsky, protože uvěřili, že když budou doma mluvit česky, líp se jim povede ve škole.“

„Limitovala mě moje neznalost romštiny.“

„Do určité míry byla limitem schopnost dorozumět se, najít společnou řeč. Místy při práci a vymýšlení zůstávala prázdná místa, kde už nebylo co říci, tvoření nešlo dál.“

Dalším jevem, který limituje možnosti cílové skupiny, její rozvoj a tím potažmo i práci v DV, je její všudypřítomné **podceňování majoritou**. Cílová skupina se s některými aktivitami neseťkává vůbec prostě proto, že se předem počítá s tím, že by je nezvládla. Setkala jsem se i s dětmi, které byly normálně nadané, ale ve škole se mnoho nenaučily. Po rozhovoru s učiteli jsem došla k názoru, že pro některé z nich je marginalizovaná skupina žáků příležitostí, jak nemuset odvádět práci a přitom mít výborné alibi v tom, že u „těchto žáků“ výsledků dosáhnout nelze. Víím, že je to drsné obvinění, ale v mnohých případech jsem pevně přesvědčena o jeho pravdivosti.

„Oni je podle mě podceňují. Protože jsme dělali takové úplně obyčejné hry (*při práci s učitelkami a romskými asistentkami, pozn. aut.*) – oni chtěli naučit, co s nimi mohou dělat na začátku, aby si trochu zablbli a pak se mohli soustředit – a učitelky říkaly: ‚no tohle naše děti nezvládnou...‘ Proč by to nezvládly... ty holky-asistentky říkaly ‚ale jo, když se to bude dělat víckrát, tak to zvládnou‘.“

„A mám zkušenost, že jsem pracovala s těmi pedagogy z jedné čistě romské školy, mají tam romské asistenty. A my jsme během toho semináře zjistili, že oni jsou tam třeba 6–

7 let, ty romské holky. Mezi sebou si tykají, učitelky mezi sebou taky, ale asistentky s učitelkami si vykají. Takže se jich ani na nic neptají. Teď my jsme dělali – objednávka byla neverbální komunikace – a bavili jsme se o očním kontaktu o intimních/osobních zónách a tak. A ty romské holky samy začly říkat, ale my – naše kultura – my to máme jinak, jako že nekoukají se do očí. Jedna říkala: my jsme tak trošku jako psi. Když se podíváte psovi přímo do očí, tak on to bere jako výzvu a třeba začne být agresivní. A že má pocit, že to mají stejné. A že maminky ani nekoukají do očí svým dětem, protože jak jich mají hodně, tak musí pořád překoukávat ten dav a nemají čas se vyčerpávat tím, že s někým z nich koukají z očí do očí. A to vysvětlovaly ty holky, to je přece strašně důležité pro ty učitele, kteří s nimi pracují denně. A oni to slyšeli poprvé.“

„To podstatné v naší skupině nebyl ani tak romský původ žáků, jako již zmíněné obecné mínění v obci a dále problémy a danosti, které si děti přinášely ze svých původních rodin – následky týrání – psychické i fyzické atp. O svém romském (většinou částečném) původu se ti mladší (s velikou radostí a zvědavostí) dozvídaly od přátel až v době, kdy navštěvovali dramaťák.“

„Tam byli třeba na té specce šikovní lidé, kteří nakonec to dotáhli na recitační soutěž, a to bylo hrozně výrazně vidět, že tam je z nějakých 70 dětí jedna Romka, a bylo vidět, že i v publiku vzniklo napětí, otazník a ještě se vědělo, že je z té specky... Ale jí to v té chvíli pomohlo, že překvapila, že měla pěknou češtinu a recitovala básničku a postoupila. Musím říct, že jsem tam zaznamenala i negativní reakce jako ‚jak je to možný?‘ Takový rozpor, že někdo to přijal, že to je supr, ale že tam bylo cítit i – jak je to možný ze zvláštní postupovat?!“

„Rozdíl si vysvětluji hlavně tím, že my víme, že je rozdíl Rom a Nerom, a to jak my, tak oni, a proto ten rozdíl vlastně i žijeme i sytíme tím, co si třeba jenom myslíme.“

X: „Já jsem se ptala těch učitelů na zvlášťce, jestli mají nějaké cíle s těmi dětmi... ‚Nó... oni jsou hloupí. Já si to odučím a jdu domů.‘ Takhle já nemůžu pracovat, to není normální.“

X: „Když přijde bílej na úřad, tak to vypadá jinak, že jo. A když přijde Rom na úřad, tak to vypadá taky jinak. A teď je ještě vtipný to, že když tam vidíš ty Romáky, jak oni se baví – a teď tam přijdu já, tak samozřejmě, šup do jednoho pytle. Celej život někoho přesvědčuju. Ale díky tomu, že já mám za sebou skoro celej život v mojí rodině (*adoptionní majoritní, pozn. aut.*) a dramaťáku, tak mi to nedělá tak velký problém. Já je přesvědčím během --- jenom otevřu pusu a už je mám. Už se tam hodí výhybka, jo, ten člověk je asi slušnej, budu se s ním bavit.“

X: „Při dramaťáku se o tobě ostatní něco dozví a ty máš prostor něco říct. A ukázat, že nejseš blbá. A v tu chvíli to funguje. No samozřejmě na škole ne. Já jsem přišla do školy a teď všichni ‚ty vole, kdo to je?‘ Tam ta práce, abys je přesvědčila, že to tak není, je daleko větší a složitější. A tam je právě to, že některý ty děti si řekou ‚a proč já to mám dělat? Proč já mám někoho přesvědčovat? To se radši budu držet svých lidí a budu se mít dobře.‘“

Zcela specifickými limity, které do procesu zasahují, jsou **zvyk a tradice**. Někdy ve smyslu *romipen* – romské cti a kultury, jindy jednoduše ve smyslu ustáleného vzorce chování, které má svůj původ v dlouhodobém vyčlenění romské society.

„A když jsme se těch dospělých lidí tenkrát ptali, jestli by chtěli na tom projektu s námi spolupracovat, tak řekli, že ne, protože by nemohli veřejně vystupovat před tou svojí komunitou. Je to něco, co pro ně tady v tom smyslu slova nefunguje. Něco jako kdybychom je chtěli poučovat. Neberou to jako tu otevřenou výzvu k debatě. Nebo třeba když je to to tabu téma a oni by o tom hráli a chtěli by se o tom nahlas bavit, tak to pro ně znamená vyloučení z té komunity. Že pro ně je to vlastně nebezpečné z toho hlediska, jak je potom přijímá ta komunita.“

„Moje obava, zda přijdou a někdy skutečnost, že nepřišli, ale ne všichni. Např. tam byly důvody, že paní neměla telefon, takže když ji nestihla sousedka, které jsme volali, tak už nedorazila. Nikdo jiný nemůže hlídat děti, tak nedorazila. U mužů to tak nebylo nikdy. Když řekli, byli vždy a všude.“

„Chtěli jsme pracovat s ženami, Romkami. Bohužel jim to zakázali jejich muži. Mají být doma, starat se o děti a vařit večeři. Muži nechtěli ženy pouštět na výjezdy. Velkým limitem pro zapojování tak bylo postavení ženy v rámci její vlastní rodiny.“

„Odlišné kořeny a zázemí, odlišná výchova, temperament...“

„Temperament, jiné sociální návyky, věk.“

„Je to tím, že jejich kultura a samotná výchova vychází z jiných kořenů, než ta naše.“

Romská kultura není záležitostí všech, kdož jsou za Romy považováni. Někteří jedinci vyrostli v kultuře majoritní, jsou ale podle vzhledu označováni za Romy. Jiní naopak vyrostli v romské kultuře a za Romy se považují, přestože vzhledově splývají s majoritou. Všichni, kdo jsou identifikovatelní vzhledově, se setkávají s přiřazováním romské identity zvnějšku. Ale i ti, kdož jsou s romstvím identifikováni vnitřně, pozitivně a dobrovolně, jsou okolnostmi nuceni vnímat tuto svoji identitu jako určující, hlavní, nikoli jako jednu z mnoha, jak je tomu s vnímáním etnické či národní identity u majoritní populace. Je to diskutabilní, je to nespravedlivé, ale je to realita. Být definován zvnějšku kategorií, která je užívána jako nálepka a v podstatě nadávka, a nemoci se před tím ukrýt (některé jiné kontroverzní identity člověk může prezentovat podle vlastního rozhodnutí), přináší **pocit bezmoci, studu a strachu**. A to jsou pocity, které práci v DV limitují výrazně. DV je systém, kde je možno s nimi pracovat a kde je možno je v bezpečném prostředí (podaří-li se ho vybudovat) odložit. Dojde-li však na představení, které se má odehrát před majoritou (a někdy i před vlastní komunitou), je třeba s nimi počítat. Je-li kupříkladu v rámci nějakého projektu nutné vyprodukovat inscenační tvar, může se stát, že v čase, který projekt měl, nedošlo k dostatečné přípravě skupiny na veřejné vystoupení.

„Mají velký ostych a strach z nepřijetí, takovej jako nadruhou. A myslím, že se to projevovalo i ve skupině i potom u jednotlivců.“

„Z mé zkušenosti – romské děti i dospělí se hodně podceňují, mají strach vystupovat před Neromy, jsou více orientováni na proces než na výsledek.“

„Strašný boj sváděla, oni s tím hodně bojují, prostě se stydí.“

„A že oni sami vždycky říkají ‚tak to nech, neřeš to, my jsme zvyklí, to je v pohodě‘ – a taky když mají mluvit s bílými lidmi, tak že mají větší trému i běžně, že vidí v těch očích... takže se nedivím, že ty děti se styděly, nechtěly hrát.“

„První reakce je jako že to vůbec, nic, nikde, neukazovat se... Vybavím si, že se tady taky pracuje s romskými dívkami v tanečním kroužku – v těch tanečních věcech jsou výborné – a pak vylezly tady na Dětském dnu a strašně se styděly... A úplně se to zkrouhlo, celý ten výraz byl pryč. Ta tréma je tak zničila, že to úplně ztratilo energii a osobitost.“

„Kdyby to třeba hrál Nerom, jestli by také utekl z té hlavní role – nevím, tam může hrát roli x věcí. Jestli byl mladej, jestli se bál, jestli nechtěl vystupovat před tou školou...“

Příčina bezmoci, studu a strachu tkví celkově v procesu dehumanizace⁶³ celé etnické skupiny. **Dehumanizace** stojí za tím, že „dobří lidé“ nemají pocit, že se k někomu – díky dehumanizaci vlastně spíše něčemu – chovají špatně, a že tedy nejsou ve skutečnosti dobrými lidmi. S dehumanizací se Romové setkávají naprosto běžně a bylo by s podivem, aby je to nijak neovlivňovalo, jak reflektují i lektoři, kteří se ve svých lekcích s romskými účastníky setkávají.

„Když jsem začala přemýšlet, jak televize informuje o Romech – vůbec nevím, jestli bych něco takového doma pouštěla, být Romka. Jestli bych chtěla, aby se děcka dívala na reportáže z protiromských demonstrací, jak to tam obvykle valí – až si říkám, jestli si ti lidé, když mluví o Romech, vůbec připouštějí, že oni je v tu chvíli poslouchají – nebo je to jako by ses bavila o laboratorních myších. Cítím z toho odcizení, nezámem.“

„Tam jsem vedla kurz pro ty, co tam pracují, je tam romských holek a kluků víc, všichni mají vysokou školu (...) A s těmihle lidmi jsme byli na obědě tam kousek od jejich sídla. Bylo nás přes 20 a jich bylo víc než bílých. A šli jsme do hospody na oběd, všichni jsme si objednali a ona se naklonila k těm romským holkám a říkala, aby jí to zaplatily dopředu. A já jsem říkala – jo ono se tady platí dopředu? A ona mi říkala: ne, vy ne. ‚Co – co to je?‘ a ty holky: ‚Neřeš to, neřeš to, my jsme zvyklý...‘ To byly normálně inteligentní, vystudovaný holky. Tak takový jsem měla zážitek...“

„Mně přijde, že když to neřeší ti dospělí nějak blbě, tak že ty děti jsou v pohodě – když mají nějaký kec na ně, tak je to vždycky od dospělých (maminka řekne: ona tam s vámi chodí tahleta holčička – a nesmrdí?) Děti, když jsou zvyklé s nimi být, tak jim to vůbec nepřijde.“

⁶³ Zimbardo (2014) popisuje dehumanizaci jako proces předcházející neakceptovatelnému chování vůči druhým, během něhož v podstatě přestáváme druhé vnímat jako lidi.

„Ale objevovalo se tam – i když to byl relativně bezpečný prostor (nevím, jak oni to vnímají zevnitř), stejně tam byly narážky toho rasismu, to je něco, s čím se setkávám napříč těmi skupinami.“

X: „... tam byla šikana jako blázen (*na SOŠ, pozn. aut.*) – to vůbec nechápu, jak jsem dokázala se nechat šikanovat. To bylo hustý – v mém věku. Ale to nebyly narážky úplně na mou pleť, ale prostě narážky, že sem úplně blbá, a i narážky, že mám svoje koníčky, že si dělám divadlo, keramiku... Ale tam to dělali i ti učitelé někteří. Někteří byli ready, ale pak se šlo na dílnu a tam byly pipinky a ty si jely tu svoji kolej. Klidně mi daly zakázku, ať jdu vyrobit někomu květináče na zahrádku, protože to nikdo jinej neuměl, ale stejně mě braly jako podřadného člověka. Tam ať jsem hrála, co chci, tak to nešlo.“

„Tys tam šla s tím, že nějaké sebevědomí máš, vnímáš svou hodnotu, ale teď najednou jsi v situaci, kde se ti děje tohle. Nakolik jsi obrněná na to, abys to vydržela a nezačalo tě to deptat?“

„Právě že nejsi obrněná, ta obrana je hned pryč. Kdyby tam bylo pár lidí z té třídy, kteří tě podpoří, tak by to možná šlo, zase to sebevědomí pozvednout. Ale tam? To byl první den taková facka. A vtipný bylo to, že tu facku mi dali učitelé, protože já jsem šla ze střední na učňák. A všichni mi řekli ‚jó, ty nemáš na tu střední, proto seš tady‘. A já říkám ‚ale tak to není, já jsem odešla, protože jsem prostě chtěla. Ale už jsem dostala nálepku – to je přesně jako když přijde Romák na úřad, už má nálepku. Dostala jsem nálepku ‚neumí nic, šoupli ji ze střední sem‘.“

S dehumanizací souvisí také častá **segregace** Romů, která se pojí s rasistickými postoji členů majoritní společnosti a již podporují i členové společnosti minoritní v dříve vysvětleném distančním procesu. Segregační přístup opět omezuje obzory skupiny, která nemá přístup ke stejným zdrojům jako majoritní společnost. Oddělenost světů romské menšiny a české majoritní společnosti se mi potvrdila i na festivalech, na nichž jsme vystupovali s představeními. Jednalo se o festivaly pořádané Romy či sdruženími s Romy pracujícími a byly otevřené pro všechny. Gadžové ale nepřišli.

„... ale to by nesměli být segregovaní – to je na tom to nejblbější, že to pořád funguje tak, že když do nějaký školy začnou chodit nějaké romské děti, tak tam rodiče postupně přestávají dávat svoje bílé a stane se z toho 100% romská škola.“

„Co s nima pracuju, začínám to vidět trochu z té druhé stránky – to, co majoritu nikdy nenapadne – s čím se ta děcka musí potýkat jen kvůli vzhledu. Už v jejich věku mít takové zážitky a zkušenosti, být takhle limitovaní je hrozné a strašně nespravedlivé.“

„Většinou tam máme děti ze sociálně vyloučených lokalit, většina z nich chodí do segregovaných škol.“

„Protože ta děcka jsou s tím konfrontovaná. S tím, že jsou Romové. Mně přišlo docela dobré, že ten kluk, který chodí do dramaťáku a zároveň od 5. třídy mezi bílá děcka do školy, tak funguje jako dobrý prostředník mezi nimi a námi. Může dávat pohled na obě dvě strany, oba světy. My víme strašně málo o tom, jak v těch rodinách žijí, jak věci řeší – úplné minimum. A když jsme se tak bavili, tak on řekl: ‚jenže ta děcka taky nevědí,“

jak vy bílí žijete.' To jsem si pak uvědomila, že oni vidí buď bílé autority – učitelka, doktor, policajt, sociální pracovníce, kteří k nim přistupují z titulu nějaké funkce, protože musí, a pak třeba mají někoho v rodině, kdo se tam přivdá či přízení – také dost netypický představitel, který jejich způsob života asi neovlivní. A říkal – ,no a pak je něco, co ukazují v televizi'."

„To taky souvisí s tím, že oni se pohybují v těch skupinách, najednou se nastěhují někam – do nějakých ubytoven nebo bytů a najednou je jich tam hrozně moc, těch dětí je hrozně moc v té škole, a ti bílí rodiče tam prostě přestanou ty děti dávat – takhle mám zkušenost z různých částí. Ale zase třeba Kraslice – jsou tam jen dvě školy, ty děti nikam moc jinam dát nemůžeš, takže tam chodí všechny do stejné školy. Ale zase uvnitř školy oni udělají: bílí sedí vpravo, černí sedí vlevo, tady na té chodbě nahoře chodí černý, tady bílý – a takhle o tom ti učitelé mluví. A říkají, že si to tak přejí rodiče."

„Ona měla třeba i na to být na normální škole – klasický případ, ta patřila na základku: psala slohy, uměla gramatiku, všechno měla perfektní. Řekla mi, že ze základky odešla, že tam nechtěla být, necítila se tam dobře. A že tady je mezi svými. Ale inteligenčně tam nepatřila. Pak je ta otázka, že ona se opravdu na té základce necítila – neprojevila se tak, jako se projevila tam, ve své komunitě."

„Takže většinou vystupujete jako Romové pro Romy?"

„Anebo to hrajeme – já tomu říkám zoofekt. Romové pro gadže jako: my taky umíme hrát divadlo."

„A teď ještě – kteří gádžové přijdou..."

„No ti, které zajímají tahle konkrétní zvířátka."

Posledními, nicméně důležitými limity jsou **limity organizační**. Naráží na ně lektoři při své práci, a tak jsem na ně narážela již v průběhu psaní předchozích stránek. Hlavním omezením je neznalost oboru a jeho možností patrná u mnohých lidí, do jejichž sféry vlivu se dostáváme (ředitelé, kolegové, politici, úředníci). Překážky jsou obecně systémové (možnosti romských účastníků se k DV komfortně dostat) i konkrétně praktické (čas, prostor, podpora na pracovišti).

„Nedostatek času, peněz – práce by mohla být intenzivnější, raději bych aktivity prováděl jinde, než v běžné školní třídě (realizováno ve třídě, kterou nám ZŠ pronajímá)."

„V případě spolupráce s Kalamajkou hlavně čas, vzdálenost i finance (byl to vlastně Dětský domov). Kupodivu jsme byli podporováni vedením ZUŠ i rodiči ZUŠkových dětí. Celá spolupráce skončila až odchodem dvojice vychovatelů."

„V práci v dětském domově – jejich pravidla (denní režim, direktivní přístup vychovatele = jiná pravidla instituce než pravidla ve skupině, kde probíhá tvořivá práce, jiný přístup vychovatele k dětem, než přístup můj – partnerský)."

„Působila jsem na škole, kde v rámci hodin DV byli přítomni i pedagogové tříd. Často jsem narážela na nevstřícnost a nedůvěru z jejich strany v metody a přínos DV pro žáky."

„Není tu hlasitě deklarováno, že tyhle umělecké a dramatické techniky jsou efektivní,

účelné a stejně tak důležité, jako sociální práce. Protože stát spoléhá jen na sociální práci, na Zákon č. 108 o sociálních službách, a veškerá činnost s chudými, nezačleněnými, sociálně ohroženými dětmi – hegemonem je Ministerstvo práce a sociálních věcí, které říká, co se jak bude dít. Jsou sasky – Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, pak jsou ta nízkoprahová zařízení pro děti a mládež – ale to jsou všechno sociální služby, které se na ty lidi dívají z pohledu klientů – klientský přístup: já jsem tady a ty jsi klient, tady níž. Zatímco pedagogický přístup se dívá na každého člověka jako na individuálního jedince, kterého je třeba rozvíjet, se kterým je třeba pracovat. A tady zase selhává to Ministerstvo školství, které je mnohem slabším hráčem vůči Ministerstvu práce a sociálních věcí.“

„Učitelé se bojí, že ta děcka jsou najednou hlučnější, mají pocit, že se tam děje něco, nad čím nemají kontrolu, a vadí jim to. Já jsem xkrát na těch programech musela říkat – ne, to je v pořádku, mně to nevadí, já jim řeknu, až to bude moc.“

„... šlo o nárazovou krátkodobou práci – o čtrnáctidenní tábor, po kterém se romské děti vrátily do ‚svého‘ prostředí v dětském domově a zkušenosti a zážitky z tábora neměly návaznost.“

„To je směr, který může být zajímavý v tom, jak bourat to „budem to řešit projektama“. Který tě nutějí, že když neuděláš, co udělat máš... Když máš kroužek a děti nechtějí hrát na besídce, tak na té besídce hrát nebudou – není to o tom, že ty jsi nesplnila nějaké výstupy, indikátory, počet lidí, kteří ti tam chodí – nemusíš psát mrtvé duše.“⁶⁴

5.3.1.8 Etika dramaticko-výchovné práce s cílovou skupinou

Co se týče účasti Romů v procesu DV, považuji za specifické zejména to, že se v něm ve většině případů neocitají v důsledku vlastní uvědomělé a svobodné volby. Já sama jsem zažila pouze jednou, že poptávka divadelní spolupráce vzešla spontánně od samotných Romů, kteří chtěli hrát romskou pohádku a stáli o pomoc. Jinak jsem dramatickou výchovu přinášela já, a děti, které ve vyloučené lokalitě neměly program, přišly buď ze zvědavosti, nebo proto, že už mě znaly a byly rády, že jsem přišla. Ale nepřišly proto, že by chtěly dělat konkrétně DV. A dalším obvyklým scénářem, který jsem i já naplnila, je, že děti a mládež jedou na tábor pořádaný např. lokální NNO přímo pro ně, a tam je DV a divadlo v programu. V mém případě bylo pro všechny zúčastněné bonusem ještě to, že se z důvodu naplnění projektu ukázalo jako důležité vytvořit prezentovatelnou inscenaci. Projekt byl napsán s tím nejlepším úmyslem a vypadal rozhodně přínosně. Nicméně děti na tábor jely s jiným očekáváním a na inscenaci pak pracovaly proto, aby naplnily potřeby projektu (a vlastně i moje, byla jsem tam od

⁶⁴ Nastavení systému často lidi dohání k ohýbání pravidel a fingování dat.

toho) a nikoli potřeby vlastní. Došlo tak hned ke dvojímu zpronevření se – cílové skupině i principům oboru DV, jehož ideologií je nepředřazovat tvorbu produktu před potřeby účastníků.

Využívání Romů k vlastním cílům (studijním, vědeckým, pracovním, uměleckým) je něco, co k vzájemné důvěře asi nepřispěje. Je tedy důležité hodně bedlivě vážit vlastní motivy a důvody spolupráce, a následně najít pro tuto spolupráci způsob, který nevyústí v nutnost překročit meze etičnosti. Tlak na výsledky v krátkém čase nebývá v běžných formách DV – zájmové a školní (kde se ovšem s cílovou skupinou příliš nesetkáme), je však často přítomen tam, kde je práce financovaná skrze projektovou činnost, grantová řízení.

Přístup k cílové skupině – etický kodex a využívání „cizího neštěstí“ v profesionálním životě

„Otázka je, jestli ty tam vstupuješ s tím, že jsi pedagog nebo terapeut – co je tvůj primární impulz proč tam jdeš. To je tvoje etická rovina. Jako sociální pracovník – tam je ten etický kodex, stejně tak by měl být etický kodex člověka, který vstupuje tady do toho – on ze své zabezpečené pozice střední třídy přichází k někomu – a teď proč tam jako jde? Tohle si musí člověk hodně dopředu sám v sobě vyjasnit, protože to pak ovlivní jeho přístupy, to, co udělá.“

„Abys to dělal způsobem, který je opravdu obohacuje, pomáhá jim se sebedefinovat a ne dělat opičky. Opičky režisérovi, který pak sklídí ovace za to, jak pracuje s Romy.“

„Chodí za námi spousta studentů, kteří chtějí vyplňovat dotazníky, a my jsme pro ně cesta k těm respondentům. Protože máme jejich důvěru, ale je to hrozně ošemetné, pak si říkáš – koho k nim pustíš, co všechno jsou potom ti lidé schopní z těch dotazníků vymyslet a někde šířit. A potom je to tvoje zodpovědnost vůči těm lidem, že jsi něco takového přivedla do jejich života – oni figurují v něčem, s čím třeba nesouhlasíš, nebo to pro ně může být i nebezpečné.“

„To jsme ještě hodně řešili, ale to se netýká tak dramky, ale je to otázka obecně. Do jaké míry honorovat ty věci, které se odehrávají. Protože ten výzkum probíhal metodami dramatické výchovy. A do jaké míry oceňovat ty lidi za to, že poskytnou informace a tráví tam čas – a do jaké míry to zas může být práce, která může být vzájemně prospěšná, protože jsme dělali na společném tématu. Já jsem jim poskytla metody, které posouvají tu jejich skupinu a jejich ujasňování, kam směřují, a oni pro mě zároveň vytvářejí ty informace. Ale kladu si otázku, do jaké míry ty věci, které jdou do toho výzkumu nebo i k tomu, co oni sami chtějí – do jaké míry jsou autentické a do jaké míry je to na tu objednávku, aby zas naplnili to, co chceme slyšet – nevím.“

„To může být často právě to neštěstí, že na Romy jsou peníze, tak je jednoduché napsat nějaký projekt, něco vymyslet, a tím pádem se ozývají i lidé, kteří by chtěli dělat něco úplně jiného, ale pro nedostatek grantových příležitostí vymýšlejí, jak to skloubit na ty sociálně znevýhodněné, na Romy, a pak je na místě hrozná opatrnost, do čeho ty lidi vlastně vtahuješ.“

Když se proces musí podřídit výsledku dosaženému zvnějška

„Za sebe tam vnímám, že je to hodně ovlivněné našimi očekáváními a našimi představami, jak to má vypadat. Když se dělal *Brundibár*, projekt, na který dostala všechna sdružení peníze, že děcka z Bronxu nazkouší *Brundibára* pod vedením profesionální režisérky – podíleli se na tom lidé z brněnské opery a šli do toho strašně nadšeně. Trošku jsme si museli ťukat na čelo, protože celý projekt začíná tím, že se zoufale hledají děti, které se na tom budou podílet. Pak už projekt běží, ale pořád se hledají děti. Protože některé už v tom projektu byly, ale zjistily, že je to nebaví nebo tam prostě přestaly chodit. A to je přesně ta věc. Je projekt, pak se to musí dotáhnout na tu veřejnou prezentaci, kdy to bylo v Divadle na Orlí, všichni tam přišli, velká sláva, dělá se tomu velké promo – ti lidé si říkají ‚my děláme něco pro ta děcka, aby všichni viděli, že něco dokáží, že to není jenom poflakování na ulicích‘. Pak jenom co jsem slyšela, jak probíhaly některé zkoušky – tak tam jedna ambiciózní maminka se ujme asistence, výsledek je, že se tam těm děčkám vyhrožuje: ‚jestli teďka nebudete zkoušet, nedostanete svačinu‘. Pak vidíš ten výsledek, nemá to s dramatickou výchovou nic společného.“

„Říkáš si: opravdu tohle je to, bez čeho by se ta děcka neobešla? To, co potřebují – v momentě, kdy je bereš ze školy, aby zkoušeli tohleto divadlo?“

„Taková ta klasická věc, že je projekt – třeba že v Písku postavíte divadlo s Romy. A teď jako že to je zvnějšku, jede se do toho Písku, ty děti se nějak najdou, dospělí je do toho naženou...“

„Poučka: učitel dramatické výchovy nebo vedoucí divadelního souboru je zodpovědný za to, co se prezentuje, a ta děcka by neměla ukazovat nic, co nezvládla. A v momentě, kdy ty ukazuješ děcka, která se pohybují po jevišti a pořádně neví, kde jsou – samozřejmě, že to bylo jinde, než kde to celou dobu zkoušeli – ale bylo tam tolik kiksů – takže si říkáš aha, tak díváme se na to jen proto, že bylo třeba udělat tenhle projekt, odškrtnout si to.“

„Někdy začneš díky projektu něco – ten projekt snese všechno, a ty pak zjistíš, že ta skupina na to vůbec není připravená – je to i otázka etiky. Proč tam vstupuješ, kdo jsi ty, proč to děláš – jestli z důvodu, že to je projekt a ty seš za to placenej, a teďka ty lidi znásilňuješ ve jménu nějakého projektu.“

„... přitom to není to, co ty děti chtějí. Nechtějí být součástí nějakého projektu, chtějí jen jednou týdně hrát divadlo a pak, když to vyjde, tak na Vánoce při rozsvěcení stromku udělat nějakou hezkou akci dramatickou.“

„No a samozřejmě klasika – chodili, chodili, chodili, byla zima – pak to zkrachovalo na tom, že přišlo léto a všichni začli chodit ven místo do kroužku.“

„Myslíš, že je to dost nepřítáhlo?“

„Já myslím, že je to přitáhlo, protože jinak by tam nechodili ani v zimě – a pak je něco, co je přitáhne ještě víc... Nepřijde mi to jako problém, jen to tak беру. Ale každopádně projekt měl nějaké hranice, ještě jsme to měli dotované, takže jsme museli odehrát nakonec přestavení. Jenže celá práce šla nakonec jako bokem, že se to nerealizovalo, nicméně ty děcka, které tím prošly, se někam dostaly, řešily si na tom nějaká svoje témata... (...) Nakonec to dopadlo tak, že jedna holka, která dělala bakalářku, která vedly taky tady ten dramatický kroužek společně ještě s jedním klukem a se mnou, tak ta se znovu vrátila na tu školu a dělali jsme to tak, že se nějaká děcka uvolnila z výuky, jednak ty, co v tom kroužku chodily dál, to byly děti většinou neromské a možná 2–3 romské, a pak se to doplnilo ještě o další děcka, která chtěla. Tam už ta skupina byla větší i těch romských dětí. A ti si vybrali svoje téma, bylo to o sexualitě, o prvním pohlavním styku co a jak, kdy – vysmahli Fórum za 3 dny práce, pak na premiéru samozřejmě nepřišel hlavní hrdina, který byl také Rom. Ale nakonec to dobře dopadlo, všechno se odehrálo...“

Ne/respektování potřeb cílové skupiny

„Máme takovou mantru s kolegyní, že si říkáme: a čím je to potřeba? Že přijdeš třeba – máš nějaký super nápad – pojďme dělat tohle – a jak se potom vypořádat s tím, že to nemá takovou odezvu u těch dětí --- A pak jsme si řekli – je to potřeba naše nebo těch děček? Jsme tam kvůli nim nebo oni kvůli nám?“

„Teď jsem tam měla dvakrát měla děcka z SOS vesničky, která nevyrůstají se svou biologickou matkou, ale v té vesničce. Všichni jsou biologičtí sourozenci a jsou v té rodině spolu. Přišli do toho muzea, ta nejstarší holka byla evidentně nešťastná, že musí trávit čas s mladšími sourozenci, kteří jsou trapní, a nechce být středem pozornosti a nechce se o ničem bavit a hlavně nic řešit. Přišlo mi, že ty holky, co je dovedly, to myslely dobře, ale byly v něčem naivní. Čekaly, že přijdou a my se s nimi hned začneme bavit o tom, jaké mají lidé předsudky vůči Romům a s čím se ta děcka setkávají. Ale ty děti se o tom evidentně bavit nechtěly, už vůbec ne na povel.“

„Děcka, kterým je 13–14 let, už mají spoustu problémů ve škole, aby to vůbec zvládaly, tak tam je pak otázka, co je pro ně prioritou v tuhle chvíli a co je prioritou pro nás.“

X: „Pak se fakt muselo hrát, nějaký přehlídka – a takový to očekávání.“

„Jaký očekávání?“

X: „Takový to že to bude dobrý.“

„Tvoje očekávání?“

X: „Ne, očekávání všech ode mě.“

Neodhadnutí náročnosti situace, do které účastníka přivedeme

„... až v momentě, kdy jsme chystali scénu a už tam přicházeli diváci, jsem si začala uvědomovat spoustu věcí, s kterými jsme nepočítali. Které si neuvědomuješ, když máš představení, na které chodí intelektuálové... (...) Pro mě nejšílenější bylo, že po tom představení byl herec totálně down, musel se z toho vzpamatovávat, přehodnocoval to, že tohle není divadlo, které chce dělat, že na to není připravený. (*Jednalo se o monodramu, pozn. aut.*) Věřím tomu, že být tam sám, nemít nikoho, kdo tě podpoří, je strašně těžké.“

5.3.2 Přínos práce metodami DV pro romské účastníky

Jak má vlastní praktická zkušenost tak i sdílené zkušenosti všech respondentů potvrzují, že přínos činností v dramatické výchově je pro všechny stejný. Neoddiskutovatelně dochází k rozvoji osobnostních, sociálních a komunikačních kompetencí.

„Stejně jako pro ostatní účastníky, možnost rozvoje po stránce osobnostní a sociální.“

„Vidím veliký přínos – stejně jako obecně pro všechny účastníky, motivace k sebevyjádření, pohybu...“

„...stejně jako u kohokoli jiného.“

„... jako pro kohokoliv jiného, zde romství dle mne nehraje roli. Tedy po konci byl stejný

přínos pro Romy jako pro Gadže.“

„Stejně tak s dramaťákem – vidím, že to může být super průprava pro život – to ostatně pro všechny – protože tě to hodně posune a vybaví kompetencemi, které uplatníš v životě, ať budeš dělat cokoliv...“

Přesto jsou některé přínosy DV u cílové skupiny vnímány výrazněji. Tyto přínosy svým způsobem korespondují s limity, které jsou u cílové skupiny popisovány. Například **omezenost podnětů**, s nimiž se setkávají, **kompenzuje DV jakožto učení prožitkem setkáním s nejrůznějšími aktivitami zapojujícími všechny smysly a prací s příběhy, které jsou už samy o sobě velkým zdrojem učení**. Navíc může být na poli fikce kompenzována i omezenost situací, do kterých účastníci vstupují. S lidmi ze sociokulturně vyloučeného prostředí a ústavní péče bývá často realizován jakýsi **život nanečisto**, kdy je hra v roli používána na úrovni simulace za účelem nazkoušení běžných životních situací, do kterých se účastníci dostávají a mohou dostávat, a které jsou pro ně komplikované. Zde je cílem rozvoj dovedností potřebných v základních mezilidských interakcích. Přínosem DV je možnost si obecně **rozšiřovat obzor i objevovat kdo jsem a mohu být já sám**.

„Kolikrát v životě máš možnost si něco takového vyzkoušet nanečisto. Skoro nikdy. A přijde mi, že každá ta situace, kdy už fakt musíš něco řešit a jednat – je to zároveň jako v té hře, že tě může hodit úplně na špatnou kolej.“

„Zažívají jiný způsob uvažování a rozvíjení, než na který jsou zvyklí...“

„Možnost dívat se na problémy a situace z různých úhlů pohledu. Možnost přispět ke společnému dílu něčím, co opravdu umím.“

„... přínos je jako u jiných aktivit s těmito dětmi – zažijí věci, se kterými se ostatní děti běžně potkají v kroužcích atd. – úplně super bylo, že jsme s dětmi jeli na přehlídku dětského divadla, kde děti stály v ‚doopravdickém‘ divadle, svítili na ně ‚doopravdická‘ divadelní světla, viděly další divadelní představení, jeli vlakem na výlet, prošli se po Plzni – prostě zažily něco, co běžně nezažívají.“

„Jinak v čem vnímám přínos, je divadlo obrazu, které jiným jazykem popisuje zkušenost. To, co může být těžké sdělit ve slovech, se nám ke sdílení vyjeví v obrazu. Taky to dobře otevírá diskusi o útlaku, rasismu, která jde o jednu úroveň hlouběji. Je to zkušenost sdílená skrze smysly.“

„Je to nácvik nějakých situací, ale zároveň je to kolikrát první moment, kdy tomu člověku konstruuješ tu sociální realitu, kterou nezná.“

„To si myslím, že taky má smysl – dramatická výchova jako improvizovaný – poloimprovizovaný projev, kde si ale rozmyslím, co chci říct, jak to řeknu, jak budu reagovat – to, čemu se říká nácvik jednání v určitých situacích.“

„Začátek je podle mě už v těch průpravných hrách a cvičeních, protože tam si myslím, že to je cesta k – právě nějakým způsobem pracovat na nějakém vnitřním smyslu, na pohybových dovednostech, vůbec zjistit, jaké máš možnosti a rejstřík, vnímání partnera, spolupráce --- to si myslím, že je jedna rovina, strašně důležitá.“

„Zkouší si věci, které v normálním životě jsou mimo jejich zkušenost, ale zajímá je to.“

„Je to určitě i o sociální inteligenci v tom smyslu, že si představíš, co se v určité situaci děje, jak kdo reaguje a jak můžeš reagovat ty – tyhle možnosti, ještě to, že zjistíš, že můžeš být někdo jiný, úplně jiný, než koho třeba znáš a vídáš a kdo by mohl být tvůj vzor.“

„... to, že děláš divadlo, tě vybaví strašně moc kompetencemi, které normální lidé nemají. Že ti to umožní realizovat se způsobem, jakým se běžně lidé nerealizují.“

„I když jsme dělali proces, který nesměřoval k představení, ale byla to přesně ta rollová hra, takže si mohli vyzkoušet něco, co nejsou normálně, anebo si mysleli, že ani nebudou, že to není úplně z jejich světa, ale že si to vyzkoušeli, že by to uměli.“

„Tak samozřejmě že jim to umožňuje zažít nějakou situaci v jiné osobě, je to tak, že v reálném životě to nejsou schopní zažít. Takže jim to přináší další rozhled, další zážitky, které jim třeba v budoucnu umožní pohled i z jiných stran než jen ze svého osobního nitra.“

„... hra v roli jim poskytla bezpečný prostor a nový pohled na třeba i známou věc.“

„Takže jsem měl kombinaci: romští neherci, majoritní neherci a majoritní herci. Tahle skupina se od sebe navzájem strašně moc učila...“

X: „Dramaťák mi pomoh v tom, že třeba teď dělám ve školce a vím, co s těmi dětmi můžu dělat, jak si s nimi hrát. Kdybych tím neprošla, tak bych asi musela někde na školu, kde mě to někdo naučí. Ale tím, jak jsem v tom vyrůstala, tak mi to hrozně dalo.“

X: „To je můj směr – hudba, ale to divadlo i dramaťák – to mi k tomu pomohlo, protože do divadla patří hudba a já jsem vždycky hrála na kytaru a na všechny nástroje, co mi kdo dal, a že jsem začala skládat hudbu k představením – od lidovky přes nějaké folkové věci po nějaký šílený punk, reggae – to mě všechno nějak nasměrovalo, že nechci být herečka, ale že chci dělat hudbu. Mně by bavilo dělat hudbu k divadlu, to jo. Ale musí se vidět, že ty lidi v tom divadle makaj.“

Další přínosy, které jsou popisovány, souvisejí nejen s limity již výše zmíněnými, ale jsou podle mého i odpovědí na limity odvislé od existenčních a existenčních starostí rodin účastníků. Hraje v nich roli **pospolitost** (komunita, smečka, ‚fraternité‘...). Ale i jistý **zážitek jiného než všedního bytí**. Ten patří ke hře obecně, ale zde je důležitý zážitek ze hry mimetické, která nás navozením odstupu přivádí blíže. (Jak byla již výše citována Sue Jenningsová.)

„Jedna věc je ta hravost, když je pro děcka hra nějakou satisfakcí, tak vidím, že hra je cesta, jak je rozvíjet.“

„Asi něco v tom způsobu spolupráce, v momentě, kdy se daří – nejvíc mě potěšily momenty, kdy se podporují navzájem, v něčem, co spolu dělají. To mi přijde super. Trošku si teď uvědomuju, že to je i hodně v rámci té skupinky, která společně něco dělá. To je vždycky dobrý.“

„A pak si ještě pamatuju hodně silně, že jsme pracovali s živými obrazy, a to byly také silné věci, jednak navenek, ale i jejich vnitřní prožitek, bylo vidět, že jsou v té práci zaujatí.“

„To divadlo pro ně vytváří bezpečný prostor, protože najednou nejsi ty, jsi nějaká postava, role, chce se od tebe, abys hovořil ústy tisíců lidí – ty znáš tu roli, vidíš ji, vnímáš ji a skrz tebe se to cedí. Můžeš jít strašně do hloubky, protože nemluvíš za sebe. A je to bezpečné, můžeme si říkat věci, které bychom se jinak báli vyslovit. Díky tomu jdeš ke kořenu věci, můžeš to mnohem lépe rozklíčovat...“

„První co mě napadá, že oni sami toužili hrozně utvořit si nějakou tu skupinu. A pro ně byla strašně důležitá pravidla v té skupině, co vlastně chtějí, jak to tam chtějí mít – že to byl prostor, kde se dalo něco tvořit. Bylo to nové, každý mohl, co chtěl.“

„Vidím děcka, která v momentě, kdy mají dělat nějaké živé obrazy, tak okamžitě spolupracují, zvládají štronzo, navzájem se poslouchají, jsou schopní kooperovat na nějakém úkolu – takové jako základní, ale hrozně důležité. Říkám si, kdyby ta děcka skončila na téhle úrovni, tak už jsou v něčem hodně napřed v porovnání se svými vrstevníky.“

„To k tomu patří, tam máš sílu právě v té skupině. Že sdílíš téma, které se týká většiny v té skupině – to jim umožňuje lépe se v něm orientovat a víc se o něm dozvědět, protože každý má jiné informace, jiný úhel pohledu. A vědomí, že ta skupina to sdílí, tě obohacuje – každého člověka ve skupině. Ten přínos tam stopro je.“

„Umělecký jazyk vytváří v tobě tu kreativitu, vytváří kolaboraci – ve smyslu že spolu něco vytváříme – tak to je jakoby na úplně jiné mentální úrovni. Když jsi pohlcená v momentu té kreativní tvůrčí umělecké činnosti, že máš zapojenou úplně jinou hemisféru (nevím, co by na to řekli neurologové) nebo jiná centra v mozku, než taková tradiční, která nám fungují, když spolu máme mluvit, máme se na něčem dohadovat, jako spolupracovat ve smyslu toho, že spolu ale mluvíme nebo se jako dohadujeme. A v ten moment – to je, že ten umělecký jazyk najednou pic a všechno tohleto jde stranou – jestli jsi takovej – makovej...“

„... ale že každý do toho jde a všechno jde stranou – a najednou se dostanou prostě k takovému tvůrčímu zážitku, že je úplně irrelevantní, odkud ti lidé jsou – to je důležité.“

Přínosy ve formě **rozvoje komunikačních kompetencí** jsou odpovědí na limity v oblasti komunikace.

„Ale je to důležité, když člověk potřebuje něco jiného než se děje, tak to umět říct. Hledali jsme nějaké situace, většinou to bylo ze školy, z rodiny moc ne.“

„Tak to si myslím, že dává velký smysl. Vůbec nějaká psychomotorická jednota, to, že děcka začnou pracovat se svým tělem, naučí se ovládat svůj tělesný projev – taky tam vidím to, že spousta z nich tančují a dělá nějaké věci – na druhou stranu velkou roli tam potom hraje mluvní projev.“

„I schopnost naslouchat si navzájem – když nedostáváš ty prostor, nemáš ani chuť ho poskytnout druhému. To, že se musíš naučit spolupráci, slyšet na svého partnera, vnímat ho – že vlastně výsledek je vaše společná práce – to je také obrovská škola.“

„Další věc jsou třeba nějaké komunikační vzorce, které můžeš získat prostřednictvím dramatické výchovy. To moc romská děti nemají, resp. mají svoje specifické komunikační vzorce.“

„Individuální rozvoj – např. jeden z kluků má zdravotní problémy (mentální postižení, velká nesoustředěnost...) – po čtyřech měsících dokázal soustředěně pronést tři věty, sám si stoupnout před lidi, sám si připravit ‚oblek‘; jedna z holek přišla na podzim do klubu, neprojevovala se, skoro nemluvila, na otázky odpovídala spíš jednoslovně, koukala do země – po čtyřech měsících se projevuje sama, když něco chce, řekne to, zapojuje se do všech aktivit – zde je to ale otázka, zda je to jen kvůli aktivitám DV, nebo by stačila účast na našem klubu obecně (tedy nakolik stačí sociální kontakt s vrstevníky a nakolik tomu pomohla právě realizace aktivit DV).“

„Přínosná byla pomoc s vyjadřováním a češtinou...“

„... možná zlepšení češtiny.“

Velkým přínosem na poli **výchovy proti předsudkům** (odpověď na limity způsobené podceňováním Romů členy majoritní české společnosti) pak byla práce ve skupinách složených ze zástupců minoritní romské i majoritní české společnosti. Společná hravá a tvůrčí práce pomáhá poznávání lidí takových, jací jsou, a napomáhá oprostění se od vidění druhých prizmatem „nálepek“.

„Romské děti se díky DV staly partnery a spoluhráči ostatních účastníků tábora – rozdíly a odlišnosti se daly snadněji překlenout pomocí dobře zvolené hry (cvičení, improvizace), než složitým vysvětlováním. Děti ze ZUŠ si ‚naživo‘ ověřily, že rozdílnost nemusí být nutně nebezpečná, že může být naopak přínosná a zajímavá.“

„V dané skupině bylo, alespoň z mého pohledu a z pohledu několika věci znalých, zainteresovaných a v dané lokalitě místních přátel (rodičů), největším přínosem propojení do té doby špatně slučitelných světů dětí z pěstounské rodiny a místní většiny. Předsudky ze strany ‚bílých‘ dětí (pro mě evidentně odposlouchané doma) byly po několika málo setkáních zcela zapomenuty a nadále byl každý pro každého osobností, individualitou. Spojovaly společné intenzivní prožitky, možnost vnímat se v nejpodivuhodnějších herních, životních situacích, rolích, možnost intenzivní komunikace (za užití všech smyslů), možnost zažívat, vnímat úspěchy druhých, úspěchy společné (ve hrách, činnostech zaměřených na rozvoj spolupráce, skupinové citlivosti, při divadelní tvorbě...)“

„... hlubší začlenění do společnosti, obohacení prvky jejich kultur.“

„Pokud skupina tvoří dohromady, tak přínos ve vzájemném poznání, spolupráci, zkušenost s konkrétními lidmi. V boji proti předsudkům. Např. když součástí představení Colours of Ostrava jsou Romové i Neromové a hrají spolu o xenofobii a o tom, jak se jí zbavit, úplně jinak to funguje pro publikum, než kdyby tam byla jenom jedna skupina z nich.“

„Gadžové poprvé spolupracovali s Romy, menšinou, kterou znají tak akorát z pokřiveného mediálního obrazu. Velký přínos pro budování společných horizontů a prevence mixofobních nálad, generalizací a stereotypů.“

„V případě letních táborů a soustředění, která jsem pořádala pro své klasické třídy ZUŠ společně s romským souborem Kalamajka (ZvŠ Měcholupy) šlo zejména o sžívání dvou dosti rozdílných dětských skupin..., které se nad očekávání vydařilo – oba soubory spolupracovaly asi tři roky a mezi dětmi vznikly moc pěkné vztahy.“

„Ty dáš nějakou dramatickou techniku, živé obrazy, komunikaci – a v tenhle moment moje zkušenost je, že je úplně jedno, jestli tam stojí Čech – majorita, nebo člověk z romské minority – prostě buď jsi nějak tělesně kreativní, nebo jsi stydlivý, přijde ti to celé trapné --- až díky té otázce si vlastně uvědomuju, že během té tvůrčí činnosti je to úplná rovnost.“

X: „... když jdeš na dramaťák, ten předsudek se ztratí rychle. Ne že tam není, ale ztratí se rychle. A to je zase na tom lektorovi, už během první hry. První hra je ta, ať je to třeba sezení v kruhu, podávání provázku – udělat si společnou pavučinu. To jsou hry, které mají stmelovat dohromady a fakt to tak je. Vedoucí hodí klubičko, člověk se představí, něco řekne o sobě a hází se to dál. Takže člověk se o tobě něco dozví a ty máš prostor něco říct.“

Ruku v ruce s přínosy práce metodami DV v oblasti předsudků, jdou přínosy v podobě **růstu sebevědomí** (jehož deficit se objevil v limitech pramenících z pocitu bezmoci, studu a strachu). To souvisí také s pocitem **bezpečí**, který je ve skupině budován. Důležitým bodem je zde také to, že ono bezpečí je zažíváno ve skupině, kde je minimálně jeden reprezentant ohrožující majoritní společnosti, totiž lektor, který je schopný s účastníky vycházet partnersky a s respektem.⁶⁵

„... zážitek přijetí...“

„Možnost zakoušet úspěch a zjišťovat, že mohu být v kolektivu za něco oceněn (nejen ‚jako‘, ale opravdu).“

„Důležitý je i jen faktor, že se na tebe někdo dívá – učí se pracovat s pozorností, to je taky docela náročná věc. Být objektem pozornosti, vědět, že se na tebe někdo dívá a že to, že se na tebe dívá, tě nerozhodí a budeš dál pokračovat v tom, co sis rozmyslela. Že to je věc, která se realizuje, i když děláš úplně fiktivní etudu, ale na druhou stranu i v normálním životě – vím, že to zvládnu, protože jsem to už zvládla někdy v minulosti, teď sice nebudu za postavu, ale nikdo neví, kdo jsem já – do jisté míry je to stejně role, co předvedu. Takže tím také získávají zkušenost, která je přenositelná do normálního života.“

⁶⁵ Velký problém je, že to není standardní zážitek ze vztahu s autoritou (učitelem) ve škole. K tomu je zajímavý i postřeh jedné respondentky, která byla svědkem přechodu lektorky DV z mimoškolního prostředí do prostředí školního: „Myslím, že to bezpečí je vyloženo v tom, že to je právě mimo tu školu. Oni nemají v tu školu důvěru. I kdybych to byla pořád já a pracovala bych stejně a dělala bych to v té škole, byla zaměstnancem školy, ale byla bych úplně stejná, tak nikdy z nich nedostanu to, co dostanu, když k té instituci nepatřím.“

„... byl jim dán prostor k sebevyjádření, v představení jsem využila prvky z romské kultury, podpora zdravého sebevědomí.“

„My jsme trému s těmi děčáckými dětmi odbourali. Pomohlo, že jsou zvyklí na svoji skupinu.“

„Možná že je odpovědný ten příběh. Že museli jet po lince toho příběhu. Nebylo tam jenom to, že jdou před lidi a jsou tam sami za sebe. Tady byli schovaní v roli a jeli v příběhu, museli naplnit nějaké situace.“

X: „... to mě rozjelo úplně někam jinam. (...) to jsme začali jezdit na přehlídky, to se moje jméno začalo vyslovovat s velkým X (*zachovávám anonymitu zdroje, pozn. aut.*). Protože malá Xxx byla úplně úžasná, zahrála to famózně, bylo to dobrý a hraj dál! A zpívej, dělej tohle, je to dobrý. Pokračuj v tom dál!“

X: „Určitě, já jsem strašně ráda, že jsem si dramaťákem prošla, já bych tam nebyla, kde jsem teď.“

„A v čem?“

„Právě v těch různých rolích. Ty role mě naučily – celej život hraješ divadlo, furt.“

„A co tě naučily ty role?“

„Jdu na úřad a už tam vidím ty pohledy... Ty jo! Ježíš, kdo to de? Tak já kdybych si neprošla dramaťákem, tak jsem takhle malinká, přijdu tam, sklopím uši a budu se tvářit úplně ‚pomoc, sežerte mě‘. Ale takhle já tam přijdu a řeknu: ‚já jsem tuto, tuto, tuto – a teď se ze mě posadte na zadek‘.“

X: „Teď jsem ve fázi, že už moc divadlo dělat nemusím. Ale vím, že mi to dalo hrozně moc, i ty recitační soutěže, byť už mi lezly na nervy.“

„A byla bys schopná říct v čem?“

„To jsou doktoři, to jdeš na pohovor, ve školce...“

„Jak to myslíš?“

„Já vím, že to na ně zahraju. Tak samozřejmě díky tomu mám i sebevědomí dobrý, dá se říct. Ale díky tomu všemu vím, jak na kterého člověka. Že i v tom Písku jsem si říkala ‚jo, zařídím, není problém‘. (*Domluva muzikantského angažmá, pozn. aut.*) Vystoupili jsme, řekla jsem ‚takhle se mi to líbí, to je dobrý‘ – sice oni furt remcali, že by to chtěli ještě trošku jinak, já jsem řekla ‚dejme tomu‘, ale už – vystoupim tam v nějaký roli: já si vezmu kostýmek, vezmu si nástroj a jdu tam. A jsem v roli.“

X: „Ty je musíš přesvědčit o tom, že víš něco víc než oni. Že máš rozhled, dokážeš se s nimi bavit o tomhle, o tomhle, o tomhle, a ještě něco navíc. Jakmile tohle o tobě ten člověk ví, tak ti zobe z ruky. A najednou to není, že se s tebou baví jenom, že musí, ale že chce. A to kdybych neměla dramaťák, tak si myslím, že bych je sice přesvědčovala, ale neměla bych v sobě jistotu, že je přesvědčím. To divadlo ti to dá.“

Posledním přínosem, který nebyl zmiňován často, ale objevil se a je podstatný, je přínos v oblasti **kompetencí k učení** a **kompetencí pracovních**. Zatímco v tradiční romské rodině s dostatečným existenčním zázemím jsou děti k odpovědnosti vedeny (hlavně tedy nejstarší dcera, která má svým způsobem výsadní postavení, z něhož pro ni ovšem vyplývá hodně povinností), v rodinách, jejichž kulturou už je spíše kultura chudoby než romipen, se řeší jiné problémy.

„Vedení k soustředěné činnosti. Učit se respektovat pravidla. Učit se přijímat i prohru.“

„... zážitek práce s pravidly (pocit bezpečí, pokud všichni členové skupiny dodržují pravidla/hranice).“

„... soustředěná práce a odpovědnost za ni vůči ostatním.“

„... pro ně je to velký úkol učení se jisté trpělivosti, pokud mluvíme např. o práci na divadelním tvaru, též soustředění...“

5.3.3 Jak učinit DV pro romské účastníky dostupnou

Nad otázkou, jak zařídit, aby se účelný a přitom poetický prostředek socializace, jakým je obor dramatická výchova, dostával k romským a dalším dětem ze sociokulturně vyloučeného prostředí nějakým efektivnějším způsobem, se zamýšlím již delší dobu.⁶⁶ Jednou z cest je škola. Možnosti, které může dramatická výchova dnešní škole nabídnout, jsou využívány pohříchu málo. Přitom její metody jsou efektivně využitelné v rámci výuky průřezových témat i v rámci rozvíjení klíčových kompetencí. To vše ve spojení s čím dál hlasitějším voláním po inkluzivním vzdělávání by mělo možná **znovu otevřít diskuzi o pozici DV v kurikulu současné české školy.**

Sama za sebe ale vnímám těžiště oboru více v jeho formě mimoškolní, zájmové a pevněji přimknuté k divadelním kořenům. A zajímá mě, jak právě tuto formu dětem trpícím či ohroženým sociokulturní exkluzí účelně zprostředkovat. Pravidelný kroužek má oproti projektům, dílnám a seminářům výhodu v tom, že má prostor reagovat na potřeby konkrétních účastníků. Je zde dostatečný čas na to, aby si vyzkoušeli jiné než známé sociální role, jiná pravidla, jiné komunikační strategie. Větší prostor pro reflexi jejich vlastních životních rolí a možností, jaké mají, když některé „hrát“ nechtějí. V tomto ohledu se podle výpovědí respondentů celkem dařilo při dlouhodobější spolupráci v ústavní výchově. Ta však byla závislá na možnostech lektorů do domova dobrovolnický docházet nebo na snaze konkrétních vychovatelů. Takže co se týče ústavní péče i co se týče sociálně vyloučených lokalit, bylo by záhodno **řešit nabídku kroužků DV systémově.**

⁶⁶ Co se týče dospělých, nechávám tuto otázku záměrně trochu stranou. Bylo by dobře, kdyby byly i u nich podpořeny divadelní aktivity, ale v tuto chvíli je asi důležitější je přiblížit dětem.

V praxi se ukázalo jako nereálné dostávat děti z domovů a lokalit přímo do kroužků v prostředí majoritní společnosti.

„Bohužel vydrželi chodit jen dva měsíce, takže spíše šlo o seznamování a poznávání života dětí z dětského domova...“

„Oni nevydrží sem docházet. (...) necítily se dobře a přestala chodit. Myslím, že i nějaká vůle tam chybí – nějaká pravidelnost, že nedorazí v ten čas, kdy má.“

„Ale zatím není možné dostat děti z ulice do téhle struktury, protože učitelky např. z Domu dětí a mládeže nejsou zvyklé pracovat s touto skupinou, neznají a nerespektují její různá specifika. Druhá věc je, že ty děti by se tam necítily dobře. Když jsem se jich ptal na bariéry, proč nenavštěvují tyhle kroužky, oni mi řeknou: nemáme na to peníze, nelíbí se nám, jak s námi mluví paní učitelka a nelíbí se nám, jak na nás mluví ostatní děti. Z druhé strany se zase ředitel bojí toho efektu white flight, odlivu bílých dětí.“

Zároveň ale právě o to jde. O to, aby práce byla inkluzivní, společná, ne aby jen vznikaly další segregované aktivity. Je ale možné, aby byly takové „segregované“ speciální kroužky v ústavech a vyloučených lokalitách jakýmsi mezistupněm mezi „ničím“ a společnými kroužky.⁶⁷

Řešením by tak mohlo být **navázání dramatického kroužku na nějakou místní instituci**, která takový kroužek nabízí – třeba DDM, ZUŠ či SVČ. V mnoha vyloučených lokalitách je dnes fungující komunitní centrum či nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, které by mohlo společně se zaštiťující institucí ve svých prostorách otevřít detašované pracoviště nabízející dramatický kroužek. Musel by se najít vhodný lektor, jenž by do lokality vést kroužek docházel. Následným krokem by bylo zapojování dětí z lokality do akcí instituce a organizování společných akcí s dětmi z majoritního kroužku. Ideálním završením by byl přesun detašovaného kroužku na půdu instituce a postupné zapojování romských účastníků do kroužku s majoritními dětmi.

Tato cesta by pochopitelně nebyla rychlá a snadná. Lokality, které jsou na tom nejhůře, nemají v místě ani fungující komunitní centrum, občanské sdružení nebo něco jiného. V takových místech ani nastíněný způsob není reálný. A tam, kde nějaký nápomocný subjekt funguje, bude potřeba řešit vhodné podmínky. Sama jsem vedla dramatický kroužek (bez záštity nějaké instituce)

⁶⁷ V hledání řešení mi byl velkou inspirací rozhovor s Petrem Čápem (pracovníkem Agentury pro sociální začleňování a zároveň odborníkem v oblasti aplikovaného dramatu), který proběhl 9. srpna 2016. Ten považuje mezistupeň vcelku za nutný: „My nemůžeme přicházet s řešením na úrovni 10 v situaci, která si vyžaduje řešení na úrovni 3.“

v nízkoprahovém klubu velkého města, v komunitním centru vesnické vyloučené lokality i ve třídě školy, jež je většinou navštěvována dětmi ze sociokulturně vyloučeného prostředí. Velkým problémem ve všech případech byl pro práci nevhodný prostor. V komunitním centru bylo zoufale málo místa, v nízkoprahovém centru kroužek probíhal v prostoru společném pro předškolní klub a nízkoprahový klub, kde to po našem vpádu mezi hračky a výkresy vypadalo jako po zemětřesení (vzhledem k jednomu prostoru na vše také nešlo mít zvlášť klub a zvlášť kroužek, takže v kroužku byli všichni, kdo zrovna přišli i jen tak), a ve škole to bylo strašně neutěšené a špinavé – nebylo možno být bos, sednout si na zem... (A také to bylo stále v instituci, kde se účastníci necítili dobře.) Ve všech případech bylo možno něco dělat, ale absence příznivého prostoru se na práci zřetelně podepisovala. Považuji tudíž za důležité, aby spolupracující instituce (nabízející DV) a hostitelský subjekt (pracující v lokalitě) vyřešili problém prostoru s ohledem na potřeby kroužku (alespoň na nějaké základní úrovni).

Celkově zásadní je **otázka financování**. Lektoři vedoucí kroužky dobrovolnický se časem vyčerpávají, do některých lokalit je to navíc daleko. Proto jsou dílny DV často nárazové a řešené skrze projekt (přes zmíněné nevýhody). I DDM, SVC a ZUŠ mají prostředky omezené. Musí se tedy hledat prostředky, jak finančně náročnější „detašované“ kroužky zaplatit. Podpora může přijít z města, kraje (bude-li politická vůle) a může přijít také od státu. Z Ministerstva školství je možno žádat o dotaci na podporu otevření takového kroužku. Je tam každoročně velký dotační titul na podporu menšin, na podporu práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí (na činnost, ne na projekt!), o nějž opakovaně usiluje jen málo organizací, které o něm vědí. A to už nejsou projekty, to je každoroční příspěvek na činnost. Každoroční příspěvek přímo na dramatickou a uměleckou neprofesionální činnost s Romy dává také Ministerstvo kultury.

To jsou určité základy, ale není to moc systémové. Bylo by potřeba více skupin, jež by na stát tlačily, aby tímto směrem použil nástroje podpory, jimiž disponuje. Dokud se jedná o nárazové izolované pokusy, změna k lepšímu nenastane.

„Ministerstvo školství je mnohem slabším hráčem vůči Ministerstvu práce a sociálních věcí. Ale teď se to právě může začít trochu lámat, protože evropská komise zadala odboru pro mládež Ministerstva školství, aby se zaměřila na sociálně-integrační činnost, na

vzdělávací aktivity s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Takže máme nějaké politicko-administrativní podhoubí a teď by bylo potřeba dát dohromady tak 8–10–15 subjektů/organizací, vytvořit platformu, která se čas od času sejde, řekne si, jaké jsou možnosti, a bude tláčit na Ministerstvo školství, aby otevíralo tyhle dotační tituly.“

Když se ohlédnu za vlastní praxí, tak by takové nastavení napomohlo pokračování mých kroužků. Existence **platformy**, kde by bylo možno sdílet zkušenosti a řešit případné potíže, by byla účelná vzhledem k větší váze hlasu takového tělesa oproti hlasům jednotlivých subjektů při komunikaci s úřady i politickou garniturou, a také by mohla být pro lektory součástí prevence syndromu vyhoření, jenž se v nevyhovujících podmínkách snáze dostaví. V rámci platformy by pak mohly být řešeny i vzdělávací aktivity na míru pro její členy.

Představený model by podle mého názoru mohl fungovat, přestože by jeho realizace byla celkem náročná. V tuto chvíli ho vnímám jako jedinou cestu, kterou by se mohla dramatická výchova dostat k romským účastníkům tak, aby práce byla kontinuální, efektivní a podobná práci v běžných dramatických kroužcích. Způsob, jakým spolupráce probíhá v současné době, sice může pokračovat stále dál, ale nepovažuji ho šťastný. Na to je příliš násilný pro účastníky a vyčerpávající pro lektory.

Závěr

Umění je celkově velmi obohacujícím prvkem života, divadelní umění je pak specifické tím, že je záležitostí skupinovou, je při něm nutná komunikace, souhra, empatie a tolerance. Na úrovni estetické výchovy k těmto ctnostem vede své účastníky dramatická výchova. Já sama jsem dlouho vnímala především její hravost a zábavnost, a teprve při práci v nepříznivých podmínkách – nedostatečný čas, nevhodný prostor, velký počet a větší věková diferencovanost účastníků – jsem si uvědomila, že jde opravdu o seriózní práci (nejen pro mne jako lektora, ale právě i pro účastníky). Práci hravou a zábavnou, ale již je i tak potřeba věnovat plnou, koncentrovanou pozornost a vyvíjet v ní aktivitu. Proces dramatické výchovy je v dnešní době o to cennější, oč méně jsou osobnostní a sociální rozvoj podporovány jinde. Ani povinné průřezové téma OSV stále není ve všech školách uspokojivě realizováno. V mnohých školách a mimoškolních aktivitách je navíc učení formou hry zaměňováno za všudypřítomné soutěžení, používané bez základního pochopení a leckdy i znalosti lidských potřeb a zásad nedestruktivní soutěže. Potřeba současné čím dál multikulturnější společnosti, aby spolu lidé uměli normálně vycházet, zůstává v procesu edukace nenaplňována. Na rozdíl od mnoha předmětů je v DV rozvoj sociálních kompetencí neoddělitelně spjat s jejími divadelními i pedagogickými kořeny, takže se mu ani vyhnout nemůže.

V případě multikulturní společnosti je potřeba sociální obratnosti podstatně větší než v monokulturních společenstvích. Segregace jako řešení sice umožňuje členům kulturně rozmanitých societ pohyb v sociokulturně homogenním, uniformním prostředí nepodporujícím poznání a přijetí rozmanitosti, ve kterém není potřeba sdílet diametrálně odlišné životní zkušenosti, komunikovat společné významy a způsob spolubytí, ale způsobuje zároveň nárůst vzájemného napětí. Inkluze naopak vzájemné napětí snižuje, ale je náročnější a vyžaduje od lidí psychické náklady na větší otevřenost jinakosti, flexibilitu, empatii, pochopení a nadhled. Přestože se takové psychické náklady „vyplatí“, lidem se je často vynaložit nechce. Politicky je však Česko momentálně nastaveno k inkluzi a je tedy čas hledat možnosti, jak „se domluvit“. S českou minoritou Romů žije česká majoritní společnost stovky let a společné významy se zatím vyjednat příliš nepodařilo.

V této práci jsem se snažila nastínit, v čem vidím na poli inkluze možnosti dramatické výchovy jakožto systému nabízejícího pro sdílení různých zkušeností a komunikaci odlišných významů jedinečný artikulační prostředek – divadelní jazyk – a zreflektovat, nakolik jsou využívány. Na základě výzkumného šetření jsem popsala, jaké přínosy má podle odborníků oboru dramaticko-výchovná práce pro romské účastníky, čím je specifická, co ji limituje a jak by mohla být implementována efektivněji. V tuto chvíli soudím, že cesta dramatické výchovy k romským účastníkům a dalším sociokulturně vyčleněným skupinám bude ještě spleť, ale že je možná.

Seznam použitého označování a zkratek

DAMU	- Divadelní fakulta Akademie múzických umění
DDM	- Dům dětí a mládeže
DV	- dramatická výchova
JAMU	- Janáčkova akademie múzických umění
KPG FPE ZČU	- katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity
KSoP PdF MU	- katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity
MŠ	- mateřská škola
NNO	- nevládní neziskové organizace
OSV	- osobnostní a sociální výchova
RVP G	- rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP PV	- rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP SOV	- rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
RVP ZŠ	- rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZUV	- rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
SŠ	- střední škola
SOŠ	- střední odborná škola
SPgŠ	- střední pedagogická škola
SVČ	- Středisko volného času
VOŠ	- vyšší odborná škola
VOŠP	- vyšší odborná škola pedagogická
VŠ	- vysoká škola
ZŠ	- základní škola
ZUŠ	- základní umělecká škola
ZvŠ	- zvláštní škola

Seznam použitých pramenů

BAČOVÁ, Viera. Identita v sociální psychologii. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 109-126. ISBN 978-80-247-1428-8.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity: Romové*. Praha: FHS UK, 2013, 223 s. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-45-6.

BITTNEROVÁ, Dana, Mirjam MORAVCOVÁ a kol. *Kdo jsem a kam patřím?: identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis, 2005, 459 s. ISBN 80-902785-8-2.

BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006, 130 s. Droma. ISBN 80-903325-3-6.

BRIDGES, David. *Fiction written under Oath? Essays in Philosophy and Educational Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, 207 s. Philosophy & Education. ISBN 1-4020-3762-7.

BROCKETT, Oscar Gross. *Dějiny divadla*. Překlad Milan Lukeš. Praha: Lidové noviny, 1999, 948 s. ISBN 80-7008-096-5.

BUDIL, Ivo T, Vladimír BLAŽEK a Vladimír SLÁDEK (eds.). *Dějiny, rasa a kultura: sborník příspěvků z interdisciplinárního symposia o problematice ras, Plzeň, 12. 5. 2005*. Ústí nad Labem: Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2005, 99 s. ISBN 80-903412-4-1.

BUDIL, Ivo T., Vladimír BLAŽEK a Vladimír SLÁDEK (eds.). *Dějiny, rasa a kultura: sborník příspěvků z interdisciplinárního symposia o problematice ras, Plzeň, 12. 5. 2005*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2005. ISBN 80-903412-4-1.

CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie*. 2. dopl. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 1999. ISBN 80-85883-49-X.

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 131 s. ISBN 978-80-7464-204-3.

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

DAVIDOVÁ, Eva. K etnické identitě Romů v současnosti. In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10. – 11. listopadu 2005, Praha*. 1. vyd. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 114-122. ISBN 80-903727-0-8.

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 148 s.

DOUBEK, David. Záhada distanciacie. In: BITTNEROVÁ, Dana a - Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity: Romové*. 1. vyd. Praha: FHS UK, 2013. s. 19-31. ISBN 978-80-87398-45-6.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012, 352 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-053-7.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 231 s. Knihnice psychologické literatury.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HEŘMANOVÁ, Vladislava. Předpoklady rozvoje identity u příslušníků národnostních menšin. In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10. – 11. listopadu 2005, Praha*. 1. vyd. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 93-98. ISBN 80-903727-0-8.

HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK (eds.). *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s r. o., 2005, 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

ICHOVÁ, Eva. Divadlo utlačovaných a Boalové. *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 2008, roč. XIX, č. 1., s. 4–7. ISSN 1211- 8001.

JAKOUBEK, Marek (ed.). *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton, 2008, 403 s. ISBN 978-80-7387-105-5.

JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004, 317 s. Sešity pro sociální politiku (Socioklub). ISBN 80-86140-21-0.

JAKOUBEK, Marek. Romové a Cigáni mezi rasou, kulturou a etnicitou. In: *Dějiny, rasa a kultura: sborník příspěvků z interdisciplinárního symposia o problematice ras, Plzeň, 12. 5. 2005*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2005. s. 59-69. ISBN 80-903412-4-1.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008, 208 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana. Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium. Pokus o recenzi s ukázkami. *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 1995, roč. VI, č. 2., s. 24–28. ISSN 1211- 8001.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

LIEDLOFF, Jean. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Praha: DharmaGaia, 2007, 174 s. Nová éra. ISBN 978-80-86685-79-3.

LOVAŠ, Ladislav. Malé sociální skupiny. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 321-337. ISBN 978-80-247-1428-8.

LOZOVIUK, Petr. Etnická indiference a její reflexe v etnologii. In: HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s r.o., 2005. s. 162–197. ISBN 80-86898-22-9.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. Látka dramatické výchovy. První část. *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS, 2013, roč. XXIV, č. 1., s. 6–27. ISSN 1211- 8001.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 9. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 2002, 153 s. ISBN 80-7068-166-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MANN, Arne B. Etnická identita – životná nevyhnutnosť? In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10. – 11. listopadu 2005, Praha*. 1. vyd. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 62–66. ISBN 80-903727-0-8.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

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

MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK (eds.). *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. s. 11–69. ISBN 80-86898-76-8.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva (ed.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004, 268 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-25-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-06-25-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, 2003, roč. 2003, č. 3, s. 300–308. ISSN 0031-3815.

NICHOLSON, Helen. *Applied Drama: the Gift of Theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 208 p. ISBN 978-1-4039-1646-1.

PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník: [slovník divadelních pojmů]*. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004, 200 s. Psychologie. ISBN 80-7178-885-6.

REMSOVÁ, Lenka. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. Brno, 2011. 210 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Jiří Němec, PhD.

RŮŽIČKA, Michal a Milan VALENTA. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3687-6.

RÝDL, Karel. Identita z hlediska pedagogického. In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10. – 11. listopadu 2005, Praha*. 1. vyd. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. s. 90–92. ISBN 80-903727-0-8.

SEKYT, Viktor. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. s. 69–74. ISBN 80-7178-285-8.

SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002, 224 s. ISBN 80-7178-627-6.

SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 49-65. ISBN 978-80-247-1428-8.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přeložil Stanislav JEŽEK. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 201 s. SCAN, sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

SULITKA, Andrej. Národnostní menšiny v České republice. In: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. s. 69-74. ISBN 80-7178-285-8.

ŠIMÍKOVÁ, Ivana. Romové jako sociálně vyloučená skupina. In: NAVRÁTIL Pavel a kol. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 56-78. ISBN 80-7178-741-8.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník: zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách hry a cvičení pro žáky a studenty*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8 .

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. Praha: Portál, 2007, 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999, 79 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.

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

VALENTA, Josef. Prolegomena k metodologii výzkumu v oboru edukačního dramatu. *Disk*, Praha: AMU, 2012, roč. 2012, č. 40, s. 67–85. ISSN 1213-8665.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., v nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

VOBRUBOVÁ, Jana. *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*. Praha: ÚKVČ, 1974. 61 s. Knihovnička divadelní výchovy, svazek 7. 59-186-74.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, D. C.: National Education Association, 1976, 231p. ISBN 0-8106-1383:2, ISBN 0-8106-1381;6.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014, 234 s. ISBN 978-80-903-9014-0.

ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2346-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BOŘKOVCOVÁ, Marie a kol. Romský etnolekt češtiny – jak překonávat jazykovou bariéru u dítěte. *Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2013, s. 53-62 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

Český statistický úřad. *Národnostní struktura obyvatel. Analýza*. [online]. Praha: 30. 6. 2014. Datum aktualizace 11. 12. 2014 [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/narodnostni-struktura-obyvatel-2011-aqkd3cosup>

FERKO, Antonín. Romský jazyk nebo nové esperanto? *AntropoWebzin*. [online] Plzeň: AntropoWeb, 2007, 3 (1), s. 1–2 [cit. 21. 3. 2016]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/AntropoWEBZIN%201_2007.pdf

GAC. *Výzkum na téma "multikulturalita v zájmovém a neformálním vzdělávání"*. Závěrečná zpráva veřejné zakázky. [online]. Praha: říjen 2009. [citováno 3. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_NIDM_Multikulturalita.pdf?langSEO=documents

HIRT, Tomáš. Přehled nejasností spjatých s konceptem etnicity v perspektivě post-barthovských přístupů. *AntropoWebzin*. [online] Plzeň: AntropoWeb, 2007, 3 (2 - 3), s. 27-34 [cit. 22. 3. 2016]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/AntropoWEBZIN%202-3_2007.pdf

KNOTOVÁ, Lucie a GOŠOVÁ, Věra. *Základní škola praktická*. [online]. Datum aktualizace 2. 7. 2011 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/Z/Z_%C3%A1kladn%C3%A1D_%C5%A1kola_praktick%C3%A1

Přispěvatelé Wikipedie, *Lidská rasa* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2016, Datum poslední revize 1. 12. 2015, 10:52 UTC, [citováno 20. 02. 2016] <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Lidsk%C3%A1_rasa&oldid=13979268>

Přispěvatelé Wikipedie, *Socializace* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2016, Datum poslední revize 12. 02. 2016, 21:11 UTC, [citováno 13. 02. 2016] <<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Socializace&oldid=13552815>>

TOUŠEK, Laco. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWebzin*. [online] Plzeň: AntropoWeb, 2007, 3 (2 - 3), s. 12-26 [cit. 9. 4. 2016]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/AntropoWEBZIN%202-3_2007.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář dotazníku	I
Příloha č. 2: Fotoilustrace	VII

Dotazníkové šetření zkušeností s romskými účastníky ve výuce dramatické výchovy

Vážená kolegyně, vážený kolego,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zmapovat, za jakých okolností jsou v lekcích dramatické výchovy přítomni romští účastníci, zda je jejich účast něčím specifická a co ji limituje.

Dotazník bude zpracován anonymně – dotaz na Vaše jméno v poslední otázce dotazníku zodpovídáte pouze dobrovolně a pro mne, abych se na Vás (budete-li souhlasit) mohla obrátit s případným doplňujícím dotazem. Výsledná data budou sloužit ke zpracování mé disertační práce na téma Socializační potenciál dramatické výchovy při práci s romskou minoritou.

INSTRUKCE:

- U jednotlivých otázek není vždy nutné vybrat jednu odpověď. Když je pro Vás platných více odpovědí, označte je všechny.
- Máte-li pocit, že se do odpovědí na otázky „nevejdete“, je často v nabídce kolonka "jiné", kam je možno vepsat vaši odpověď.
- Jako romští účastníci jsou označováni ti účastníci, kteří jsou okolím jako Romové rozpoznáváni a kteří se za Romy sami považují.
- Označení účastníci je použito proto, že ne vždy se jedná o děti. Tak se nenechte zmást:)
- Dále bude pro dramatickou výchovu užívána obvyklá zkratka DV.

Délka praxe

1. Počet let Vaší praxe v oboru dramatická výchova:

méně než 3 roky

3 – 5 let

6 – 10 let

11 – 20 let

21 let a více

Forma DV - školní

Postupně budete dotazováni na čtyři formy DV dle Machkové: 1. školní, 2. zájmová, 3. v přípravě učitelů a 4. ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách. Je vynechána forma DV jako metoda výuky v jiných předmětech.

2. Vedli jste skupinu s romskými účastníky formou ŠKOLNÍ DV?

ano
ne

Forma DV - školní

2a) V jakém typu školy (příp. na kterém stupni) jste DV vedli?

MŠ

ZŠ – 1. stupeň

ZŠ - 2. stupeň

SOU

SOŠ

SŠ (nikoli pedagogická – ta spadá pod formu DV v přípravě učitelů)

gymnázium - nižší stupeň víceletého gymnázia

gymnázium - čtyřleté nebo vyšší stupeň víceletého gymnázia

Jiné:

Forma DV - školní

2b) Výuka DV probíhala jako:

povinný předmět

volitelný předmět

kroužek ve škole

semináře, dílny

výukové programy pro školy

Jiné:

Forma DV - zájmová

3. Vedli jste skupinu s romskými účastníky formou ZÁJMŮVÉ DV?

ano
ne

Forma DV - zájmová

3a) DV probíhala jako:

pravidelný kroužek ZUŠ
pravidelný kroužek DDM
seminář, dílna

Jiné:

Forma DV - v přípravě učitelů

4. Vedli jste skupinu s romskými účastníky formou DV V
PŘÍPRAVĚ UČITELŮ?

ano
ne

Forma DV - v přípravě učitelů

4a) Kde?

pedagogická SŠ
pedagogická VOŠ
pedagogická fakulta
umělecká VŠ (JAMU, DAMU)

Jiné:

Forma DV - DV ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách

5. Vedli jste skupinu s romskými účastníky formou DV VE
SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE, ZDRAVOTNICTVÍ A SOCIÁLNÍCH
SLUŽBÁCH?

ano
ne

Forma DV - ve spec. pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách

U této otázky prosím napište:

- 1) ve které oblasti (ve spec. pedagogice, ve zdravotnictví, v sociálních službách)
- 2) zkonkretizujte kde (v ZŠ praktické, v dětském domově, v nemocnici, v sociálně vyloučené lokalitě...)
- 3) a jak (povinný předmět, pravidelný kroužek, seminář, dílna, workshop na táboře...)

5a) Kde a jak?

Finance

6. Byla účast pro účastníky bezplatná?

ano - pro všechny
pouze pro sociálně znevýhodněné
ne

Jiné:

Počet romských účastníků ve skupině

7. Počet romských účastníků ve skupině/skupinách byl:

skupina homogenně romská
více než $\frac{3}{4}$ romských účastníků
více než $\frac{1}{2}$ romských účastníků
více než $\frac{1}{4}$ romských účastníků
méně než $\frac{1}{4}$ romských účastníků

Jiné:

Specifika práce s romskou skupinou

8. Byla podle Vás práce s romskými účastníky něčím specifická? (Ať už z hlediska přístupu účastníků k činnosti, jejich reakcí na činnosti, z hlediska používaných metod, způsobu vedení, časové náročnosti...)

ano
ne

Specifika práce s romskou skupinou

8a) Čím byla podle Vás práce s romskými účastníky specifická?

Specifika práce s romskou skupinou

8b) Jak si tuto specifčnost vysvětlujete?

Přínos DV

V této otázce (otázka č. 9) prosím napište:

- a) přínosnost pro romské účastníky
- b) pro ostatní účastníky (byli-li jací)

9. V čem spatřujete přínosnost využití dramatické výchovy při práci se skupinami s romskými účastníky?

Limity

10. Limitovalo něco Vaši práci se skupinou s romskými účastníky (v jakémkoli ohledu)?

ano
ne

Limity

10a) Co práci limitovalo?

Volné nápady

11. Napadá vás v souvislosti s kladenými otázkami ještě něco, co nezaznělo? V případě že ano - co?

O respondentech - pohlaví

12. Jste:

Žena
Muž

O respondentech - věk

13. Je Vám:

- 18 – 30 let
- 31 – 45 let
- 46 – 60 let
- 61 – 100 let

O respondentech - okres

14. Z jakého jste okresu?

O respondentech - možnost dalšího dotazu

15. Mohu se na Vás případně obrátit s nějakým dotazem:

- ano
- ne

O respondentech - kontakt

15a) Uvedte prosím způsob (tel. číslo, e-mail...), jak Vás mohu případně kontaktovat.

O respondentech - jméno

16. Vaše jméno (jste-li ochotni ho uvést):

Závěrečné poděkování

Velice Vám děkuji za nezanedbatelný čas věnovaný tomuto dotazníku!!!

Eva Gažáková

Příloha č. 2: Fotoilustrace⁶⁸



Malebná vesnice, v níž žije asi stovka stálých obyvatel.

Asi osmdesát z nich jsou Romové.

Většina z nich žije zde:



Nyní již vlastně zde:

V místě založená o. p. s. dokázala dům v havarijním stavu zachránit. Třeba se to v okolních vesnicích časem podaří také...



⁶⁸ Fotografie na stranách VII, XIII a XIV jsou použity s laskavým svolením jejich autorky Evy Haunerové, ostatní pocházejí z archivu autorky (foceně střídavě různými účastníky).

Děti mají dost svobody a volného času



Dvoudenní divadelní soustředění



Plná hra

Živý obraz

(Nemáme rádi, že vždycky musí někdo vyhrát a někdo prohrát.)



Živý obraz s proměnou



Inscenace *Na dobrou noc* (aneb Krvavé koleno)



Hrálo se v obci, tj. pro rodinu.

Bez konfliktu není drama



Máma: Co se to tu děje? Honem do postýlek! Šup. A spát!

Jírka: Ale já mam hlad.

Ostatní: Já taky!

Máma: To máte smůlu, od večere nic nezbylo. Tak dobrou. *Odchází.*

Kuba buší do země: My máme hlad!

Ostatní se přidají a skandují: My máme hlad! My máme hlad! My máme hlad! My máme hlad!



A co když přijde *mulo*? *Mulo mukel dar*.⁶⁹



Máma: Chtěla jsem být baletkou v Praze.

Tanečníci tančí, přeskakují ležící děti. Hudba se ztišuje, tanečníci mizí.

Natálka: A máš ještě tu sukýnku?

Máma: Už ne.



Vyskoč **Honza**: A my s klukama budem nejslavnější hiphopeři!

Začnou dělat stojky atp. Do toho začne hrát hudba, vchází hiphopeři. Tancují, děti okolo jim pomáhají, také trochu tancují.

Kluci ukazují na tanečnický: To jsem já! A támhle já!

⁶⁹ *Mulo* je přízrak mrtvého, mrtvý. *Mulo mukel dar* – Mulo pouští hrůzu.



Je potřeba něco říci?

No stres, ani na to zde není člověk sám.

Na festivalu v okresním městě:



Tadeáš si sedá jako první:
Pojďte si radši povídat o něčem hezkým.

Kludie: Jo, třeba o koních.

Kuba: Ne o koních, o motor-
kách!

*Všichni vleže nastartují motor-
ky a závodí.*

Nepodcenit děkovačku.



Inscenace *Aranka a hloupý Dilino*



Festival pro veřejnost

– nezáměrně, ale vcelku typicky homogenní publikum (aneb Gadžové zase nedorazili).

Nástup na scénu:



Na prknech, která znamenají svět (ve třítisícovém městě).

Evergreenové téma hlad...



... který bude muset řešit hloupý Dilino...



... ale opravdu ho vyřeší až chytrá Aranka.

Ve fundusu ani čert nebere, ale pan farář má v kapli pár opravdu pěkných kousků.

