

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění
Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

SOUČASNÉ PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČR

BcA. Vojtěch Löffelmann

Vedoucí práce: prof. Jaroslav Provazník

Oponent práce: prof. Eva Machková

Datum obhajoby: 28. 5. 2019

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2019

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
THEATRE FACULTY

Dramatic Arts
Drama in Education

MASTER THESIS

**CURRENT FORMS OF DRAMA EDUCATION
IN THE CZECH REPUBLIC**

BcA. Vojtěch Löffelmann

Supervisor: prof. Jaroslav Provazník

Opponent: prof. Eva Machková

Date of Apology: 28th May 2019

Academic Degree: MgA.

Prague, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

SOUČASNÉ PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČR
--

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

Praha, dne 10. 4. 2019

.....

podpis diplomanta

Upozornění

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

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou v České republice napříč nejvýznamnějšími institucemi a směry v současné době. První část představuje především analýzu kurikulárních dokumentů (zejm. RVP) daných institucí a jejich pojetí oboru. U zaměření bez tohoto ukotvení pojmenovává základní cíle a provázání s oborem. Výzkumná část se věnuje kvalitativnímu výzkumu mezi učiteli/lektory, kteří se dramatické výchově věnují. Cílem výzkumu je zjistit, jak daní respondenti vnímají celý obor i směr, kterému se věnují. Výsledky výzkumu jsou dále dány do kontextu s doplňkovou částí této práce – dokumentárním filmem *Dramatická výchova*. Závěry práce mohou posloužit jako zpětná vazba oboru, zdroj informací pro detailněji zaměřené práce podobného charakteru a dokumentární film pak i jako výukový materiál.

Klíčová slova: podoby dramatické výchovy, kurikulum, rámcový vzdělávací program, názory učitelů/lektorů na dramatickou výchovu

Abstract

This diploma thesis discusses drama education in the Czech Republic in its most current forms. The first part deals with the analysis of valid curricular documents (mostly FEP) of given institutions and their conception of drama education. Institutions without the curricular basing are processed in the view of their respective aims and possible incorporation of drama education. The research part focuses on the qualitative research among pedagogues, who work in these respective institutions. The aim of this thesis is to find out, how do the pedagogues perceive drama education in general and in the specific form they participate in. The outcomes of the research are then put into context with a supplement part of this paper - a film documentary *Dramatická výchova*. The results of this paper can serve as feedback for the field, source of information for more detailed papers and the document also as a teaching material.

Keywords: forms of drama education, curriculum, framework educational program, pedagogue's views on drama education

Poděkování:

Velmi děkuji Jaroslavu Provazníkovi za jeho vlídné a odborné vedení této práce a všem respondentům výzkumného šetření za jejich ochotu a čas.

Dále děkuji všem účastníkům natáčení filmového dokumentu o dramatické výchově a všem spolupracovníkům, bez nichž by dokument nemohl vzniknout. Jmenovitě pak Josefu Divišovi, Štěpánu Potužákovi, Petru Stachovi, Radkovi Marušákovi, Gabriele Zelené Sittové, Vendule Hrstkové a opět také Jaroslavu Provazníkovi. Poděkování patří i Michaele Váňové a Alžbětě Ferklové, které filmu poskytly dodatečné záběry z výuky.

Zvláště ještě děkuji Kateřině Šteidlové a své rodině.

Obsah

Seznam užitých zkratk	9
ÚVOD	10
PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	11
1. Zkreslení oboru a jeho různé podoby	11
2. Instituce s oporou v RVP/ŠVP a instituce formálního vzdělávání	13
2.1. Mateřské školy	14
2.2. Základní školy	17
2.3. Základní umělecké školy	20
2.4. Střední školy	22
2.4.1. Gymnázia	22
2.4.2. Střední odborné (pedagogické) školy	24
2.5. Vyšší odborné a vysoké školy	27
2.6. Střediska volného času/domy dětí a mládeže	28
3. Podoby oboru bez opory v RVP	31
3.1. Divadla/muzea/galerie, edukativní divadelníci a ostatní lektoři	31
3.2. Dramacentra	33
3.3. Práce se seniory	34
VÝZKUMNÁ ČÁST	35
4. Metodologie	35
4.1. Výběr vzorku	36
4.2. Metody	36
5. Interpretace výsledků	38
5.1. Blok I – Konkrétní podoby DV	39
5.1.1. Základní a mateřské školy	39
5.1.2. Základní umělecké školy	44
5.1.3. Střední školy	50
5.1.4. Vyšší odborné školy	54
5.1.5. Vysoké školy	56
5.1.6. Střediska volného času (DDM)	63
5.1.7. Dramacentra	66
5.1.8. Lektoři	68
5.2. Blok II – Celkové vnímání oboru	73
5.3. Shrnutí interpretace obou bloků	79
6. Filmový dokument: <i>Dramatická výchova</i>	82
ZÁVĚR	85
Seznam literatury	87
Přílohy	90

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Očekávané výstupy ZUV	21
Tabulka 2 – Struktura respondentů (ZŠ, MŠ).....	39
Tabulka 3 – Struktura respondentů (ZUŠ)	44
Tabulka 4 – Struktura respondentů (SŠ).....	50
Tabulka 5 – Struktura respondentů (VOŠ)	54
Tabulka 6 – Struktura respondentů (VŠ).....	56
Tabulka 7 – Struktura respondentů (SVČ)	63
Tabulka 8 – Struktura respondentů (dramacentra)	66
Tabulka 9 – Struktura respondentů (lektori).....	68
Tabulka 10 – Struktura respondentů (lektori v D/G/M)	70

Seznam příloh

Příloha I. – Podrobný přehled charakteristik respondentů	90
Příloha II. – Zadání výzkumného dotazníku	91

Seznam užitých zkratek

ADaV – Ateliér Děti a výchova

CŽV – Celoživotní vzdělávání

ČR – Česká republika

DAMU – Divadelní fakulta Akademie múzických umění

DDM – dům dětí a mládeže

DiFa JAMU – Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění

DV – dramatická výchova/dramatickovýchovný

KVD – Katedra výchovné dramatiky

LDO – Literárně-dramatický obor

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

RVP G – rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZUV – rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

SPgŠ – střední pedagogická škola

SŠ – střední škola

STD – Sdružení pro tvořivou dramatiku

SVČ – středisko volného času

ŠVP – školní vzdělávací program

VOŠ – vyšší odborná škola

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

ÚVOD

Dramatická výchova (dále jen DV) už v České republice má své místo, je ale „roztříštěna“ do celé řady institucí s různými cíli a vedena relativně heterogenní skupinou pedagogů a lektorů. Toto široké rozpětí oboru má jistě své klady i zápory. Cílem této práce je proto seznámit čtenáře s nejdůležitějšími současnými, tuzemskými podobami oboru a s pohledy pedagogů, lektorů na jeho stav a směřování.

Práce ve své první části nabízí shrnutí ukotvení DV v kurikulumu současného českého vzdělávacího systému a také pohled na instituce, do nichž obor (částečně) pronikl. Je třeba upozornit na to, že cílem rozhodně není popsat úplně všechny formy dramatické výchovy, neboť by to vyžadovalo daleko delší čas i zkušenost a někdy i spolupráci již tak přetížených osob. Proto se vyhnu některým institucím/zaměřením, které by (okrajově) mohly být jednou z podob oboru, například díky tomu, že mohou při své činnosti využívat některé jeho metody a techniky (např. Dismanův rozhlasový dětský soubor, poloprofesionální či amatérské divadelní soubory, zdravotní klauni aj.). Stejně tak se práce vyhýbá přehlídkám, festivalům a přednesové práci. I tak je však paleta velmi pestrá a tato práce může posloužit jako základ pracím, které půjdou (v celku nebo v konkrétních institucích) více do hloubky i šířky.

Druhá část se věnuje kvalitativnímu výzkumu napříč vybranými institucemi na území ČR. Výzkum ukazuje, jak tento oboru (celkově i v zaměření na specifickou instituci) vnímají jedni z jeho primárních aktérů – pedagogové, lektoři. Výsledky tohoto šetření jsou dále konfrontovány s výstupy doplňkové části této práce – dokumentárním filmem o dramatické výchově¹, který vznikl paralelně s probíhajícím výzkumným šetřením. První díl trojdílného dokumentu (věnující se formálnímu vzdělávání v oblasti dramatické výchovy) je součástí diplomové práce a dokresluje výsledky celého šetření právě v oblasti formální vzdělávání. Další dva díly budou dokončeny do konce kalendářního roku 2019 a budou k dispozici na KVD DAMU, kde spolu s prvním dílem budou moci sloužit i jako výukový materiál.

¹ Vznik filmového dokumentu byl realizován v rámci **OP VVV – Zajištění kvality studia na AMU a posílení reflexe nejnovějších trendů v umělecké praxi** a byl spolufinancován Evropskou unií.

PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

1. Zkreslení oboru a jeho různé podoby

Dramatická výchova je pojem, který již v pedagogice má své místo, jak to ostatně dokazuje i samotná existence hesla *dramatická výchova* v pedagogickém slovníku.² S oborem se mohou setkat děti prakticky každého věku a s postupujícími lety obor proniká i do práce s dospělými. S metodami, technikami či plnohodnotnou dramatickou výchovou se můžeme setkat jak v institucích formálního vzdělávání (mateřské, základní, střední i vysoké školy), ve volnočasových zařízeních (střediska volného času, základních uměleckých školách), tak i v divadlech, galeriích, muzeích, při jiné lektorské činnosti, při práci se seniory atp. I přesto je však nutno si přiznat, že ač o existenci tohoto oboru již asi nikdo nepochybuje, existují stále různé a často zkreslené představy o jeho smyslu, významu a podobě.

Ačkoliv se píše rok 2019, je situace stále podobná té, kterou popisuje Jaroslav Provozník ve svém článku *Co je a co není dramatická výchova* z roku 1995. „*Dramatika je v současné době mnohými vnímána hlavně jako zásobárna cvičení a her k rozvoji smyslového vnímání, k zvýšení koncentrace, k uvolnění atd. atp. – a často je používána jen jako atraktivní prostředek ke zpestření vyučování. Kdykoliv s dětmi odsuneme lavice a sedneme si ve třídě na zem, kdykoliv jsou děti aktivnější, než bývalo v našich školách zvykem, mají mnozí učitelé dojem, že dělají tvořivou dramatiku.*“³ S ohledem na alternativní pedagogické směry a jimi ovlivněný vývoj pedagogiky samozřejmě už dnes nelze obecně tvrdit, že by DV byla většinou vnímána především jako prostředek ke zpestření vyučování.

V některých případech je však dramatická výchova omezena jen na hraní her (hry s pravidly, průpravné hry a cvičení). Hry se tak (mylně) stávají synonymem DV. Samozřejmě, lze namítnout, že *hra* má v DV právoplatné místo – a to opravdu má – když z ní ale vyřadíme hru v roli, vzdělávací cíl a reflexi, nemá s oborem fakticky již nic společného. Argument typu „děti to baví“ nemůže obstát. Hra je komplexní proces, v němž se rozvíjí vícero funkcí, je komplexní a může se opakovat, měla by se ale vyvíjet – nabízet něco nového.⁴ Hra pro hru a čistou radost z ní dělá jen pěkně strávený čas, ne dramatickou výchovu. Hra v dramatické výchově (stejně jako v postupech činnostního učení) je pouze prostředkem k dosažení vzdělávacího cíle.

² Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. str. 50.

³ PROVAZNÍK, Jaroslav. *Co není dramatická výchova*. *Tvořivá dramatika*. Roč. VI, č. 1 (14) 1995.

⁴ Srov. MACHKOVÁ, Eva. Doslov. In MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha, 2018. str. 134.

Tatam je ale někdy *hra v roli*, která do značné míry definuje obor – „*Jen v dramatické pracujeme systematicky s rolí (s rolovou hrou) nebo přesněji [...] s modelováním situací hraním rolí.*“⁵ I dnes se setkáváme s pedagogy (někdy to ani nejsou pedagogové), kteří s dětmi *nacvičí scénář*⁶ rádoby zdramatizovaný vlastními silami nebo převezmou již existující scénář do poslední čárky scénických poznámek – a vydávají to za divadlo a dokonce produkt dramatické výchovy. Odřikávání memorovaného textu a pohyb po jevišti, který je (někdy nejen) dítěti „režisérem“ přesně nalinkován tak, aby pouze plnil úkol, resp. realizoval jednotlivé body scénáře bez reálného vstupu role (v jakékoliv úrovni⁷) sice můžeme nazývat DV, ale rozhodně to není kvalitní, žádoucí podoba oboru. Je možné, že tento přístup je historickým pozůstatkem 19. století, kdy bylo divadlo hrané dětmi skutečně secvičováno jakožto kopie toho dospělého, a to bez porozumění dětí.

Někdy se můžeme setkat se záměnou DV se zcela odlišným oborem – terapií (psychoterapie, dramaterapie, rodinné konstelace, sociálně-psychologický výcvik⁸ apod.). Tento mylný úsudek se zakládá na podobnosti některých metod, je však liché považovat dramatickou výchovu za cestu k terapii. (I když očistný efekt katarze samozřejmě může také přinést a přináší „očistný zážitek“, ne však primárně v této terapeutické rovině.)

Je pozoruhodné, že je chápání oboru zkresleno někdy i samotnými kurikulárními dokumenty. Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, najdeme pojmy jako *divadelní představení, herec, režisér, dramatizace* aj. mezi obsahem učiva zcela jiného oboru.⁹ Více se ale tomuto tématu budu věnovat v kapitole 2.

⁵ Tamtéž.

⁶ Případně přednesový text.

⁷ „*Hra v roli má celou škálu podob – simulace, tj. já v jiných okolnostech, alterace, tj. vstup do role v sociálně-psychologickém slova smyslu, do role jakožto očekávání vůči člověku v určitém sociálním postavení, a konečně charakterizace, tj. herectví v plném slova smyslu, vytvářející individuální postavy.*“ – MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2018. s. 32.

⁸ Srovnání systému DV a sociálně psychologického výcviku se věnuje Josef Valenta v publikaci *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

⁹ Srov. RVP ZV. 2017, str. 22

2. Instrukce s oporou v RVP/ŠVP a instrukce formálního vzdělávání

Tzv. *Bílá kniha*, strategický kurikulární dokument ČR, jasně stanovuje, že vzdělávací cíle se nevztahují pouze na vědomosti a znalosti, ale mají vést k „osvojování si **sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji**“¹⁰. Samozřejmě po přečtení tohoto úryvku není možné mluvit o ukotvení DV v Bílé knize. Zde tučně zvýrazněná slova však ukazují, že DV má jakýsi bazální základ i v tomto dokumentu. Právě sociální a emocionální rozvoj společně s rozvojem estetiky je do jisté míry i cesta dramatické výchovy.

Tento dokument také jasně zmiňuje význam základních uměleckých škol, potažmo tedy literárně-dramatického oboru, v procesu zájmového vzdělávání. Umělecká výchova je podle Bílé knihy „*důležitým prvkem v rozvoji a kultivaci osobnosti široké základny žáků, studentů a dospělých*“.¹¹ Podloží pro obor je tedy v Bílé knize položeno. Skutečnost přijetí a pochopení možností DV ve formálním vzdělávání a osobnostním rozvoji se ale ukazuje až v jednotlivých dokumentech rámcových vzdělávacích plánů (dále RVP).

Podle rámcových vzdělávacích programů se řídí mj. výuka **mateřských škol** – RVP pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), výuka **základních škol** – RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) a výuka **gymnázií** – RVP pro gymnázia (RVP G a RVP GSP¹²) a dále tyto středoškolské obory vzdělávání **Předškolní a mimoškolní pedagogika** (RVP 75-31-M/01), **Pedagogika pro asistenty ve školství** (RVP 75-31-M/02), **Pedagogické lyceum** (RVP 78-42-M/03) a **Sociální činnost** (RVP 75-41-M/01 a RVP 75-41-L/51). **Základní umělecké školy** se taktéž řídí RVP (RVP ZUV), nicméně stojí na pomezí formálního a neformálního vzdělávání. RVP se pak už neřídí terciární vzdělávání – **vyšší odborné školy a školy vysoké**, jejichž programy procházejí akreditačním procesem.

V jednotlivých podkapitolách se pokusím popsat zasazení oboru DV v jednotlivých RVP/ŠVP a u institucí terciárního vzdělávání se zaměřím na cíle a možnosti využití oboru.

¹⁰ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. 2001, str. 14

¹¹ Tamtéž, str. 55

¹² RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou. Z důvodu shody využitých pasáží bude dále pracováno pouze s RVP G.

2.1. Mateřské školy

Cíle předškolního vzdělávání shrnuje RVP PV do následujících třech bodů:

- a) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- b) osvojení hodnot;
- c) získání osobnostních postojů.¹³

Dramatická výchova se jeví jako velmi účinná metoda pro práci s dětmi v předškolním věku. Děti by totiž měly přijít do styku se situacemi, které jim poskytují „srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí“¹⁴, což dramatická výchova nabízí právě díky svým divadelním metodám a je tak formou *situačního učení*, o kterém se v RVP PV píše. Sám pedagog, který díky technice *učitel v roli*, může také vstupovat do role, pak může dětem předkládat různé vzorce a modely chování, hodnoty a formovat jejich osobnostní postoje. Sama hra v roli, hra mimetická, je navíc jednou z forem dětských her, o kterém RVP PV uvádí, že jsou pro tento věk vhodné a má se s nimi pracovat. DV navíc neprotiřečí ani zdůraznění, že vzdělávání by mělo být do jisté míry založeno na spontaneitě a využívání přirozeného toku dětských myšlenek a jejich nápadů.¹⁵

RVP PV stanovuje pět vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání. S metodami a technikami DV se explicitně pracuje ve třech oblastech *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý* a *Dítě a společnost*. Nicméně vnímavý čtenář si je vědom toho, že svou podstatou mohou být techniky DV efektivně využity i v ostatních oblastech (*Dítě a jeho tělo*, *Dítě a svět*).

Oblasti *Dítě a jeho psychika* je dále rozčleněna na tři podoblasti, která každá pracuje ve své vzdělávací nabídce s technikami DV. Podoblast *Jazyk a řeč* specifikuje např. tento dílčí cíl: „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, **dramatické**)“.¹⁶ V dítěti by se tedy měl rozvíjet zájem o divadlo, což se kromě jiného dle RVP PV projeví v **soustředěném sledování divadla**. Jeho řečové schopnosti a dovednosti, komunikační dovednosti a kultivovanost projevu by měla být rozvíjena také pomocí **přednesu, recitace a dramatizace**, v níž by měl zvládnout **jednoduchou dramatickou úlohu**.

¹³ Srov. RVP PV. 2008, str. 9

¹⁴ Srov. Tamtéž, str. 8

¹⁵ Tamtéž

¹⁶ Tamtéž, str. 17

Podoblast *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* udává v jednom z dílčích cílů **rozvoj tvořivosti**, tj. (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření). Prostředkem nejen k tomuto cíli mají být **námětové hry a činnosti** „*podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)*“. Dítě by tak mělo **tvořivě řešit problémy/situace** a **vyjadřovat** svou představivost a fantazii mimo jiné právě i pomocí dramatických činností a zároveň tuto svou činnost slovně popsat příp. i reflektovat.

Poslední podoblast *Sebepojetí, city a vůle* představuje pro jednoduché shrnutí poněkud obtížnější část, všechny dílčí cíle totiž mohou být naplňovány DV metodami. (To lze tvrdit i u některých cílů jiných oblastí.) Abychom se ale co nejvíce drželi meritů věci a explicitních propojení s DV, uvedu pouze jeden cíl, a to: „*rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání*“. ¹⁷ Dítě by tedy mělo díky estetickému a tím i dramatickému zážitku/prožitku rozvíjet své sebepojetí, city a vůli s cílem „*ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování [a] zachycovat a vyjadřovat své prožitky*“. ¹⁸ Právě zde se setkáváme poprvé s užitím termínu *dramatická improvizace*, který na rozdíl od improvizace, užitý v podoblasti *Jazyk a řeč*, právě svým rozvitím o slovo „dramatický“ jasně uvádí jeden ze základních pilířů oboru DV. Samotná vzdělávací nabídka však využívá obecných pojmenování, jako jsou estetické a tvůrčí dramatické aktivity, dramatické činnosti a bojí se explicitně užít termínu hra v roli. Mezi metodami ale také prvně čteme o pantomimě, přesněji o mimickém vyjadřování, což sice pantomima není, ale může se jí blížit.

Teprve v oblasti *Dítě a ten druhý* se dostává ke slovu **hraní rolí**, které je společně s *dramatickými činnostmi* uvedeny ve vzdělávací nabídce. I zde je třeba podotknout, že bychom techniky DV (a nejen hru v roli) mohly využít pro naplňování všech cílů. Zvláště je ale třeba vyzvednout jeden z cílů, který hovoří o rozvoji „*interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*“. ¹⁹ Právě neverbální vyjádření může užití DV akcentovat.

V oblasti *Dítě a společnost* se s náznakem DV setkáme v jejích dílčích cílech, tj. v budování pozitivního vztahu ke kultuře a umění, v rozvoji estetického vkusu a v rozvoji autentického projevu. Mezi výstupy této oblasti pak mimo jiné autoři řadí: vnímání uměleckých a kulturních podnětů, a zaujaté sledování dramatického představení a jeho

¹⁷ Tamtéž, str. 21

¹⁸ Tamtéž, str. 22

¹⁹ Tamtéž, str. 23

reflexi, byť toto slovo není užito. Vzdělávací nabídku, kromě obvyklé dramatizace a tvůrčích dramatických činností, tvoří také **sledování dramatizace, „divadelních scének“²⁰ a návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí.**

Musím také upozornit, že se ve výčtech dílčích tvůrčích činností setkáváme se zdvojením činnosti dramatické, jakoby autoři zapomněli, že ji tam již uvedli. Je možné, že vnímají dramatizace ve dvou rovinách – vlastní dramatizace dětí a dramatizace „dovezená do školy“, tj. zprostředkovaná. Z textu to nicméně explicitně nevyplývá a působí to jako chyba.

Podobně jako bylo uvedeno výše u dílčích cílů některých oblastí i v diskusi o kompetencích předškolního vzdělávání můžeme tvrdit, že je lze naplnit metodami a technikami DV. V samotném textu se v jednotlivých kompetencích setkáme pouze s jedním případem, kdy bylo využito dramatická. A to v **Komunikativních kompetencích**: „[dítě] se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, **dramatickými** apod.)“.²¹ Žáci by tedy měli být s to vyjadřovat se dramatickými prostředky. Nedozvíme se ale jakými, což je s největší pravděpodobností dáno záměrnou obecností RVP, který má být otevřeným dokumentem, vhodným k další konkretizaci školním vzdělávacím plánem (ŠVP).

Shrnu-li tedy celou tuto podkapitolu, mohu říci, že DV má ve výuce v MŠ připravené relativně dobré základy. RVP s dramatickými metodami počítá, očekává je, byť z určitého pohledu minimálně. Pro tento věk člověka je to však dostačující a RVP tak poskytuje samotným školám svobodu v případném zaměření.

Na druhou stranu je třeba podtrhnout, že slovník, kterým jsou dramatickovýchovné metody v textu implementovány je (zřejmě ze stejného důvodu) velmi obecný a v jednom případě i neodborný. Jak bylo uvedeno v začátku této podkapitoly, jsou metody DV často jen implicitně tušeny. Záleží tedy především na škole a konkrétních pedagogích.

²⁰ Slovo „scénka“ vkládám do uvozovek, neboť se nejedná o zcela korektní termín – spíše by se hodilo užit slova *situace*.

²¹ Tamtéž, str. 12

2.2. Základní školy

DV na základních školách není v RVP ZV definována jako samostatný vzdělávací obor. Je ale zařazena jako **doplňující vzdělávací obor**, který si tak jednotlivé školy mohou do své nabídky zařadit a to jako povinný nebo volitelný předmět na prvním i druhém stupni.

Kromě kapitoly o DV mezi doplňujícími obory, které se budu podrobněji věnovat níže, je třeba uvést odkazy na obor mimo ni. S pojmy DV se totiž setkáváme i v jiných částech programu. Předně se na DV odkazuje v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, kde je poznamenáno, že prostřednictvím DV je možno rozvíjet verbální i neverbální komunikaci.²² Což je možné vyložit jako jisté upozornění, že si jsou autoři vědomi potenciálu DV, bohužel jen v jazykové rovině.

Toto tvrzení navíc podporuje výskyt DV termínů v oboru *Český jazyk a literatura*, resp. jeho složce **Literární výchově**. Zde totiž nalézáme mezi učivem prvního stupně toto: „*tvorivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramaturgie, vlastní výtvarný doprovod*“.²³ Hned další pasáž řadí mezi základní literární pojmy i *divadelní představení, herce, režiséra*, na což jsem již odkazoval v kapitole 1. U dramaturgie ještě lze na zařazení do literatury přistoupit, neboť psaní scénáře, resp. úprava textu pro potřeby dramatu, je tvorbou literární. Je ale nutné vzápětí připomenout, že má-li být výsledný produkt (dramatický text) kvalitní, měl by autor mít i jistý cit pro divadlo. A ten mu pouhé čtení či sledování dramatu obzvláště v tomto věku poskytnout nemůže. Očekávané výstupy schopnost dramaturgie jednoduchého příběhu jsou očekávány dokonce i u žáků s podpůrnými opatřeními.²⁴ Ostatní dva pojmy už s literaturou nemají společného nic a byly by učivem právě DV.

V oblasti **Umění a kultura** je opět uveden odkaz na DV jakožto obor doplňující, který je v případě zavedení v dané škole (ať už formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu aj.) součástí právě této oblasti. Nehledě na zavedení DV je však v RVP ZV deklarováno, že „*se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního*“²⁵ a současně s nimi je jsou schopni využívat jako prostředek sebevyjádření.

²² Srov. RVP ZV. 2017, str. 16

²³ RVP ZV. 2017 str. 22

²⁴ Srovnej s výstupy RVP ZV (2017) s označením ČJL-5-3-01p a ČJL-5-3-02p.

²⁵ RVP ZV. 2017, str. 82

Zvláštní pozornost si v souvislosti s touto oblastí zaslouží již její první věta: „*Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence...*“.²⁶ Význam umění (tj. implicitně hudby, výtvarné výchovy ale i divadla a dalších) je postulován jako nezastupitelná součást samotné lidské existence. Přesto je právě divadlo vyjmuta ze „základních“ typů umění, s nimiž se má dítě/žák setkat.²⁷

Než se budu věnovat obsahu DV jako doplňujícího oboru, musím ještě uvést další dva odkazy na DV a to v **průřezových tématech**.²⁸ Na obor je odkazováno v tématu **Osobnostně-sociální výchova**, resp. v jeho vztahu s oblastí *Umění a kultura*. Postupy DV jsou zde popsány jako účinně využitelné. Osobnostně-sociální výchova navíc (podle RVP ZV) pracuje s „*tréninkovými postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu*“²⁹, což může být pro dítě/žáka jistým obohacením.

V průřezovém tématu **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** je naopak zdůrazněn možný přínos DV, která může výuce tématu nabídnout jednání v roli a tím zkoumání tématu či situace „*na základě vlastního jednání*“.³⁰

Samotný doplňující obor **Dramatická výchova** je ve svém učivu rozdělen na tři větve:

- a) základní předpoklady dramatického jednání;
- b) proces dramatické a inscenační tvorby;
- c) recepce a reflexe dramatického umění.³¹

První větev je s drobnými doplněními shodná na prvním i druhém stupni a zaměřuje se na **dovednosti psychosomatické** (dech, hlas, držení těla, verbální a neverbální komunikace), **dovednosti herní** (role, postava, situace) a **dovednosti sociálně komunikační** (komunikace v reálných i herních situacích, prezentace, reflexe, hodnocení, spolupráce, organizace).

²⁶ Tamtéž

²⁷ Podobně o tomto deficitu základního školství k umění píše PROVAZNÍK, Jaroslav. Škola a dramatická umění: Mimetická hra – nejpřirozenější metoda učení o divadle. *Tvořivá dramatika*. 2017.

²⁸ Na DV je odkazováno také v dalším doplňujícím předmětu, v Etické výchově, pro účely této práce však tato zmínka není relevantní.

²⁹ RVP ZV. 2017, str. 127

³⁰ Tamtéž, str. 132

³¹ Uvedené dělení a další srov. s RVP ZV. 2017, str. 113-115

Ve druhé větvi již přirozeně dochází k větším odchylkám mezi učivem prvního a druhého stupně a to i v jednotlivých podtématech. Obecně lze vše shrnout do následujících kategorií: **náměty a témata, postava, situace a příběh, inscenační práce, komunikace s divákem.**

Třetí větev pak představuje zcela logicky (vzhledem k vývoji myšlení dítěte) nejdiferencovanější okruhy sloužící k recepci a reflexi. Shrnuji je následovně: **základní stavební prvky dramatu, divadelní druhy a žánry, vybrané etapy či osobnosti světového a českého divadla.** Toto vše se pochopitelně odráží v očekávaných výstupech. Je ale zajímavé, že na rozdíl od všech ostatních doplňujících oborů není v RVP ZV u DV uvedena charakteristika tohoto oboru, tu sice můžeme najít např. v dokumentu *Návrh kapitoly Dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*³², který je dostupný online na webových stránkách *Sdružení pro tvořivou dramaturgii* (dále jen STD), i tak ale v oficiálním a závazném dokumentu charakteristika chybí.

Pokud bychom uvedený text zařadili do toho oficiálního, dozvěděli bychom se, že jeho autoři zdůrazňují právě specifickou „průřezovost“ DV napříč obory i tématy, dále její holistický charakter (psyché a fysis) a syntetičnost různých jiných uměleckých disciplín. Upozorňují též na možnost využít DV „jako specifický metodický postup při integraci učiva (viz oblast *Člověk a jeho svět*).“ Proč nebyla tato či podobná charakteristika zařazena do publikované verze RVP zůstává otázkou.

Rámcový učební plán ukládá ředitelům ZŠ využít disponibilní časovou dotaci stanovenou u 1. stupně na 16 h, u 2. stupně na 18 h.³³ Teoreticky tedy není nemožné obor DV do výuky zařadit, protože právě doplňující předměty jsou jednou z možností upotřebení dotace. Je však otázkou, jak je k tomuto využití přistupováno v praxi.

V RVP ZV je tedy DV v porovnání s RVP PV daleko podstatněji ukotvena. V části věnující se oboru, který je však pouhým doplňkovým předmětem a naznačenou „zajímavou metodou“, se operuje s korektními termíny. Charakter doplňkového oboru DV ji, resp. divadlo, staví mimo základní druhy umění a ačkoliv se s pojmy teatrologie setkáme v různých částech RVP ZV, vypadá to jako by byla využívána bez porozumění – viz režisér jako pojem literatury.

³² ULRYCHOVÁ, Irina, PROVAZNÍK, Jaroslav, MACKOVÁ, Silva, HRUBÁ, Jana, CEJPEK, Václav, HULÁK, Jakub a kol. *Návrh kapitoly Dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. [online] 2002.

³³ Srov. RVP ZV. 2017, str. 141

Při prostém čtení mohou vzniknout pochyby, zda autoři zbytku dokumentu skutečně vědí, co je to dramaturgie. (Jak o tom bylo psáno výše.) To vše se děje navzdory uznání umění samotného (tedy i divadelního) jako důležité součásti lidského konání. Obor sám nemá také kvůli svému doplňujícímu charakteru stanovenou časovou dotaci.

Chybí ale zásadní část – charakteristika oboru, která by jasně definovala, co je jeho smyslem a jaké prostředky využívá. Vzhledem k tomu, že RVP je dokumentem veřejným, by taková charakteristika mohla pomoci i v rozšíření a napravení obrazu oboru v očích odborné i laické veřejnosti.

2.3. Základní umělecké školy

Základní umělecké školy (ZUŠ) stojí svým založením na pomezí formální a neformálního vzdělávání. Žáci sice realizují výuku ve svém volném čase, školy jsou ale vedené jako součást systému uměleckého školství,³⁴ a tedy podléhají RVP, konkrétně RVP pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV). Rozvoj v oblastech uměleckých je však společností stále vnímán (snad mimo hudební a výtvarné obory) jako „něco navíc“.

V charakteristice se dočítáme, že základní umělecké vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělávání ale pouze základy v uměleckých oborech, „*představují důležité východisko pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*“³⁵ Studium je rozčleněno na **vzdělávání v přípravném studiu** (určené pro ověření předpokladů dalšího studia, časová dotace 2 h/týd), **vzdělávání na I. stupni základního studia** (sedmileté; min. časová dotace 18 h/týd), **vzdělávání na II. stupni základního studia** (čtyřleté; min. časová dotace 12 h/týd), **studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin** (určené pro žáky s vynikajícími výsledky, minimální časová dotace je navýšena o 4 h/týd v obou stupních) a **studium pro dospělé** (individuální časová dotace). Žáci jsou vedeni k těmto třem klíčovým kompetencím: kompetenci k umělecké komunikaci, kompetenci osobnostně sociální a kompetenci kulturní. DV je na ZUŠ zastoupen v podobě **literárně-dramatického oboru** (dále jen LDO).³⁶

Ten je charakterizován jako obor s **cílem** rozvoje uměleckých vloh žáka „*směrem k divadelnímu a slovesnému projevu*“ a rozvíjí sociabilitu žáků, jejich emocionalitu,

³⁴ Teoreticky na ZUŠ „navazují“ konzervatoře a následně vysoké umělecké školy.

³⁵ RVP ZUV. 2010, str. 11

³⁶ Srov. tamtéž, str. 11-12, 14 a 50

sebepoznání a sebekontrolu. *Dramatická hra* je zde deklarována jako základní princip práce a zdůrazněna je i mezioborovost LDO. **Vzdělávací obsah** je pak rozčleněn do dvou provázaných oblastí – *Interpretace a tvorba* a *Recepce a reflexe*. Výuka probíhá kolektivně, nicméně je vyzdvížena také individuální práce.³⁷ Výstupy jednotlivých obsahů shrnují v následující tabulce.

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY ZUV	
INTERPRETACE A TVORBA	
7. ročník I. stupně	4. ročník II. stupně
Adekvátní užití pohybových, hudebních a tanečních prvků v tvorbě	
Volba a interpretace předlohy	Samostatná volba předlohy a osobitá realizace
Etuda, improvizace, práce s předmětem a loutkou, tvůrčí psaní	Práce se složitějšími texty a vlastní autorský podíl
Komunikace prostřednictvím dramatického jednání	
Dramaturgický a režijní plán	Znalost zákonitostí výstavby dramatického tvaru
Schopnost vnímat přirozené hry	Charakterizace a stylizace postavy
Inscenační práce a vlastní zodpovědnost za něj	Aktivní a poučená spolupráce v jednotlivých složkách inscenace
RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO DÍLA	
7. ročník I. stupně	4. ročník II. stupně
Seznámení s vhodnými uměleckými díly a jejich souvislostmi	Sociokulturní souvislosti vybraných děl
Hodnocení dramatického a literárního díla	Hodnotí navíc i provedení daného díla
Reflexe (vlastní práce i práce ostatních)	Schopnost hluboké sebereflexe

Tabulka 1 – Očekávané výstupy ZUV³⁸

Ve svých výstupech (i v původním textu) RVP ZUV opakovaně (ve výstupech šestkrát) zdůrazňuje **loutku** a loutkářské prostředky. V praxi se to může projevat v zaměření ŠVP a tedy i výuky některých LDO ZUŠ právě na tuto disciplínu.

RVP ZUV také **upravuje maximální počty žáků**: při kolektivní výuce v maximálním počtu 10 žáků; individuálně nebo ve skupině maximálně 5 žáků při individuální výuce; ve studiu s rozšířeným počtem hodin, je v kolektivní výuce jen 5 žáků, v individuální pak maximálně 2. Divadelní soubor musí mít nejméně 5 žáků.³⁹

Základní umělecké školství tedy obor integrovalo. Existuje v přímém napojení na literární výchovu (**LDO**), což je trend, který lze sledovat v ostatních RVP, kde je ale DV s touto výchovou často „zaměňován“. Obor je rozdělen do dvou navzájem provázaných oblastí

³⁷ Srov. tamtéž, str. 47

³⁸ Zdroj: autor dle RVP ZUV. 2010.

³⁹ Srov. RVP ZUV. 2010, str. 50

a celkově je zde s ohledem na umělecké zaměření kladen důraz i na inscenační práci. Tím jsou ZUŠ specifické. Pracuje se s různými podobami dramatického umění a žák je veden k maximálnímu možnému autorskému podílu a ve stejné míře jsou rozvíjeny i jeho dovednosti a doplňovány znalosti z oboru. Některé ZUŠ realizují výuku LDO ve „specializaci“ na loutkářství, což jim RVP ZUV umožňuje. Jako jediná instituce také ZUŠ upravují maximální počty žáků ve skupinách, pravděpodobně v realistickém pohledu na možnosti prostorů a hlavně pedagogů.

2.4. Střední školy

Na středních školách se s DV setkáme jen velmi řídky. Systém středních škol ČR zavádá výskyt oboru v následujících institucích: na **gymnáziích** (napříč obory) a na **středních odborných školách** a to v maturitních oborech *Předškolní a mimoškolní pedagogika* (RVP 75-31-M/01), *Pedagogika pro asistenty ve školství* (RVP 75-31-M/02), *Pedagogické lyceum* (RVP 78-42-M/03) a *Sociální činnost* (RVP 75-41-M/01 a RVP 75-41-L/51⁴⁰). V jednotlivých podkapitolách blíže prozkoumám daná RVP a způsob jejich zacházení s DV.

2.4.1. Gymnázia

Na gymnáziích **nenajdeme** DV mezi povinnými ani doplňujícími obory, které nejsou RVP G vůbec formulovány. (Školy, které DV vyučují, mají předmět dramatická výchova jako předmět nepovinný, případně ve formě volnočasového kroužku) Nejbližší možné **souvislosti s oborem můžeme tušit** pouze v několika pasážích.

V oblasti *Umění a kultura* tentokrát nenajdeme ani zmínku o důležité roli umění v životě člověka nebo společnosti. V textu věnující se *Výtvarnému oboru* se dočteme, že tento „*spolupracuje s obory, které rozvíjejí obraznost dalšími specifickými prostředky (hudba, literatura, dramatické obory aj.)*“.⁴¹ Z úryvku je patrné, že by výtvarný obor měl s dramatickým spolupracovat, což se však prakticky jen obtížně stane, když dramatický obor není definován. Skutečnost je o to více zarážející, budeme-li v textu dále pokračovat: „*Vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.*“⁴² Zde je totiž zmíněná absence významu umění

⁴⁰ Oba RVP jsou s ohledem na cíle této práce brány jako shodné, neboť se v daných pasážích neliší.

⁴¹ RVP G. 2007, str. 51

⁴² Tamtéž

naznačena a autory tohoto textu je potvrzeno, že umění je třeba vnímat celostně. (Stranou zůstává, že je to právě DV, která v sobě integruje i ostatní umělecké směry.) Hned první odrážka očekávaných výstupů navíc určuje, že by žák měl být schopen porovnat různé znakové systémy mimo jiné i systémy dramatického umění.⁴³ Kde má ale tyto znalosti o systému dramatického umění získat?

Společný vzdělávací obsah hudebního a výtvarného oboru, o kterém RVP G uvádí, že „je **povinným vzdělávacím obsahem** a musí být do ŠVP zařazeno tak, aby každý žák dostal možnost se s ním seznámit“⁴⁴, opět nelze vztahovat jen na ony dva obory, neboť principy, o nichž učivo i výstupy hovoří, platí pro všechny obory umění a to i divadlo, potažmo tedy DV.

Drobnou zmínku najdeme také v oboru *Český jazyk a literatura*, resp. v jeho podoboru *Literární komunikace*. Mezi očekávanými výstupy najdeme, že žák „samostatně **interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl**“.⁴⁵ Poměrně obecná formulace umožňuje v zásadě dvě interpretace: Buď se jedná o interpretaci čistě slovní (převyprávění, možná reflexe), v takovém případě je to zcela v pořádku⁴⁶, nebo ale může jít o interpretaci taktéž dramatickou.

Nemohu také vyjmout jeden z cílů celé vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (tj. nejen jazyka českého ale i cizích), který postuluje vedení žáka k „**tvůřivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem [...] pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti**“.⁴⁷ Není toto spíše výstup DV?

Dalším výskytem je pak tato pasáž z tematických okruhů **průřezového tématu Mediální výchovy**: „**stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudku ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech**“.⁴⁸ Zde se tak dramatická tvorba „schovává“ pod plášť audiovizuální tvorby, vezmeme-li ale v úvahu, že jedním z cílů DV je i reflexe dramatické tvorby, a tedy i jejího mediálního záznamu, není logického důvodu nevyučovat také DV.

⁴³ Srov. tamtéž, str. 54

⁴⁴ Tamtéž, str. 51

⁴⁵ Tamtéž, str. 15

⁴⁶ Dá se ale namítnout, že dramatický text dostává přesného významu až svou jevištní interpretací.

⁴⁷ RVP G. 2007, str. 13

⁴⁸ Tamtéž, str. 80

2.4.2. Střední odborné (pedagogické) školy

Jak již bylo uvedeno výše, s DV se můžeme potkat i v několika oborech středního odborného vzdělávání – na středních pedagogických školách (dále jen SPgŠ). Jak tušíme již od kapitoly 2.1 hraje (nebo může hrát?) DV důležitou roli v praxi MŠ, proto není překvapující, že se s DV setkáváme v RVP 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Kromě práce v MŠ připravuje absolventy tohoto oboru studium také na volnočasovou zájmovou činnost.

Již v **odborných kompetencích** se dočítáme, že by student měl mj. ovládat základní dramatické činnosti a využívat vlastních dispozic.⁴⁹ Dokument však v obsahovém okruhu *Didaktika pedagogických činností* pracuje s postulátem, že **studenti s DV přišli do styku již na ZŠ⁵⁰**, což jak víme z kapitoly 2.2 může, ale také (s největší pravděpodobností) nemusí být pravda.

Na druhou stranu je DV zařazena ve výše zmíněném okruhu jako samostatný blok učiva (*Výchova slovesným a filmovým uměním, dramatická výchova*). Je trochu s podivem, že ačkoliv je v názvu DV uvedena řekněme samostatně a v kompetencích a tématech se setkáváme prakticky výhradně s ní, výchova filmová (audiovizuální) se naproti tomu realizuje pouze jako kompetence „vzít děti na kina“, příp. „pustit jim rozhlasový pořad“.

DV by tedy měla studentu tohoto oboru:

- pomoci ujasnit cíle a prostředky dané výchovy;
- dát mu přehled o současné literární a divadelní tvorbě;
- rozvinout v něm dovednost recitace a tvořivé práce s uměleckým textem;
- rozvinou jeho herecké dovednosti;
- naučit jej využívat metody DV ve své pedagogické činnosti – umět pracovat s loutkou, pracovat s pantomimou a připravit divadelní představení hrané dětmi.⁵¹

Zmínku o oboru najdeme také v oblasti *Estetické vzdělávání*, což by samo o sobě nebylo na překážku. Opět zde ale dochází k redukci oboru k *Literární výchově*, ta podle autorů dokumentu „*kromě výchovy ke čtenářství, rozboru a interpretace uměleckých děl vede*

⁴⁹ Srov. RVP 75-31-M/01. 2009, str. 11

⁵⁰ „V oblasti výtvarného, hudebního a dramatického vzdělávání rozvíjí kompetence, které žáci získali na základní škole a učí je aplikovat je v pedagogické činnosti s dětmi.“ – RVP 75-31-M/01. 2009, str. 53

⁵¹ Srov. RVP 75-31-M/01. 2009, str. 55-56

*i k celkovému přehledu o hlavních jevech a pilířích v české a světové literatuře. Poznání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem i mezi žáky navzájem. Žáci jsou vedeni i k esteticky tvořivým aktivitám“.*⁵² Kromě toho, ale v kapitole nenajdeme o divadelním umění, a tedy o DV zhora nic. Opět navzdory deklaraci samotného textu, že je umění „nadpředmětové“, pro člověka významné. V učivu *Práce s literárním textem* se navíc studenti mají učit tvořivým činnostem a metodám interpretací textu. Slovem interpretace se patrně opět naráží na pouhé čtení, převyprávění a případnou diskusi o textu, ale jak už bylo uvedeno výše, interpretace (zvláště uměleckého nota bene pak dramatického díla) může být stejně tak právě divadelní. Navíc v citaci vlnkou podtržený text pracuje se slovem *situace*, čímž k divadlu směřuje o to více, všimneme-li si poslední věty v úryvku (zvýrazněno tučným řezem).

Dalším výskytem DV ve středním odborném školství je RVP 75-41-M/01 **Sociální činnost**. Zde se podobně jako v RVP 75-31-M/02 **Pedagogika pro asistenty ve školství** setkáváme s velmi vágními, mimoděčnými formulacemi. Jedním z výsledků učiva v *Sociální činnosti* je využití „*možností hry a dramatu pro aktivizaci klientů*“⁵³ a pozornost je věnována rozvoji osobnostně-sociálnímu. Druhý dokument je ještě obecnější a pouze **doporučuje** využívat učiva z dalších oblastí jako je mj. právě estetické vzdělávání a z výsledků učení se dozvídáme, že by absolvent měl umět **využívat dramaturgie**.⁵⁴ Tj. nikoliv ji umět vytvořit, ale použít. Opět také musím upozornit na pasáž pojednávající o *Literární výchově* v oblasti *Estetická výchova*, která se vyskytuje v obou těchto dokumentech ve stejném znění jako u *Předškolní a mimoškolní pedagogiky*.

Zcela odlišně se DV propsala do RVP 78-42-M/03 **Pedagogické lyceum**, jehož kurikulární rámec umožňuje **profilovat** vzdělávání v ŠVP mj. právě do DV.⁵⁵ Teprve v tomto RVP se setkáme s uznáním oboru DV jakožto něčeho, s čím by bylo radno studenty seznámit. Děje se tak v oblasti *Estetického vzdělávání*, které „*zahrnuje vedle slovesného umění a literární výchovy také umění výtvarné, hudební a dramatické, a to jak v rovině poznatkové, tak*

⁵² Tamtéž, str. 38.

⁵³ Tamtéž, str. 54

⁵⁴ Srov. RVP 75-31-M/02. 2010, str. 51

⁵⁵ Srov. RVP 78-42-M/03. 2010, str. 12-13

*zejména dovednostní a formativní (výchovné).*⁵⁶ Budeme-li však ve čtení pokračovat ukazuje se, že i lycea přeci jen základ vidí ve výtvarném a hudebním umění: „*Vede žáky [...] k získání celkového přehledu o významných jevech a pilířích české a světové literatury, výtvarného a hudebního umění.*“⁵⁷ Výsledkem v oblasti *Estetického vzdělávání* by ale měla být mj. **recitace, schopnost drammatizovat text a kritické hodnocení (reflexe) dramatického díla.**

Samotná specializace DV specifikuje, že její funkcí je:

- a) připravit studenta na další studium tohoto oboru, primárně s pedagogickým zaměřením;
- b) naučit jej využít dovednosti a vědomosti i v osobním životě;
- c) zdůraznění významu oboru v pedagogickém procesu.⁵⁸

K naplnění cílů specializace je dále doporučeno **navštěvovat divadelní představení** či dalších kulturních akcí, vést studenta k **tvorbě vlastního zásobníku her a cvičení** a v ŠVP rozpracovat tento obor v návaznosti na *Estetické vzdělávání, vzdělávání v Českém jazyce a části Pedagogicko-psychologického vzdělávání.*⁵⁹

Učivo je rozděleno do **šesti tematických okruhů**: *Základy teorie dramatické výchovy, Základní metody a techniky dramatické výchovy, Komunikace v dramatické výchově, Vytváření skupinové sounáležitosti a spolupráce, Rozvoj fantazie a emocí, Rozvoj tvořivosti.* Výpovědní hodnota pojmenování těchto okruhů je vypovídající – absolvent má znát a umět užívat základní metody a techniky, být s to vést DV lekci a orientovat se v základní problematice oboru. Zajímavé je, že se v RVP pro pedagogická lycea explicitně neoperuje s termíny jako drammatizace či inscenační tvorba, které byly hojně užívány v jiných RVP.⁶⁰

Zrekapitulují-li tedy ukotvení DV na SŠ, musím konstatovat, že snad až na *RVP Pedagogických lyceí* DV není vůbec vnímána jako významný umělecký obor. Náznaky termínů (zde však užívaných správně) se sice objevují a v *RVP Předškolní a mimoškolní pedagogiky* se do nezanedbatelné míry s metodami oboru pracuje. Drtivá většina výskytů oboru je však opět redukována spíše k *Literární výchově*. To vše souvisí

⁵⁶ RVP 78-42-M/03. 2010, str. 37

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Srov. tamtéž, str. 57

⁵⁹ Srov. tamtéž

⁶⁰ Srov. tamtéž, str. 57-59

s chápání divadla jako okrajové součásti lidské činnosti, což je však kontrováno hned v několika pasážích veskrze všech RVP. Pouze zmíněná lycea se k divadlu/performativitě staví jako k přirozené součásti člověka, uvědomují si potenciál oboru ve vzdělávání a umožňují vznik specializace DV, který překvapivě není cílen jen na tvorbu inscenace nebo jinde hojně zmiňované dramaturgie. Nutno podotknout, že SPgŠ čelí při seznamování studentů s DV nelehké úloze – připravit na pedagogickou profesi relativně mladé „nevyzrálé“ lidi, který si ještě nemusejí plně uvědomovat význam metodiky. Může se tedy stát, že ač studenty DV zaujme a „baví“ je, nemusejí pak být v praxi schopni tyto metody aplikovat.

2.5. Vyšší odborné a vysoké školy

Dostávám se k terciárnímu vzdělávání, do nějž školský systém ČR řadí **vyšší odborné školy** (VOŠ) a **školy vysoké** (VŠ). VOŠ jsou svým charakterem zaměřeny především na získání praktických profesních dovedností. Jsou ukončeny absolutoriem, po jehož složení může absolvent užívat neakademický titul DiS. VŠ jsou naproti tomu instituce akademické, mají výlučné právo udělovat akademické tituly, a kromě vzdělávací činnosti vykonávají také činnost výzkumnou.

Obě instituce musejí své programy předložit ke schválení **akreditační komisi**. VOŠ jsou akreditovány *MŠMT*, VŠ jsou akreditovány *Národním akreditačním úřadem pro vysoké školy*. Z důvodu specifických zaměření jednotlivých oborů obou typů škol se nebudu zabývat samotnými dokumenty, ale spíše možnými průniky s DV. Porovnání akreditačních spisů jednotlivých VOŠ a VŠ s ohledem na DV by mohlo být tématem jiné práce.

VOŠ podobně jako střední odborné školy mohou mít i **pedagogické zaměření**. Přímo slovo „pedagogická“ má ve svém názvu následujících pět škol: *Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola, Litomyšl; Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž; JABOK - Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; Svatojánská kolej - vyšší odborná škola pedagogická; Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6.*⁶¹

Díky již zmíněné orientaci na praktické profesní dovednosti by tedy v pedagogických oborech mohlo využití DV být na místě. Zvláště vezmeme-li v úvahu, že obory jsou podobné těm jmenovaným v kapitole 2.4.2.

⁶¹ Čerpáno z *Rejstříku škol a školských zařízení*. [Citováno dne: 10. 3. 2019.] Dostupné online z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/VREJ/Verejne/VerejneRozhrani.aspx>

VŠ lze s ohledem na DV rozdělit do dvou kategorií – **umělecké vysoké školy** a **vysoké školy pedagogické**. První kategorii zastupuje jednoznačně DAMU se svou *katedrou výchovné dramatiky* a DiFa JAMU s *ateliérem divadlo a výchova*. Tyto školy jasně cílí na odborné vzdělání nejen pedagogů již výše zmíněných institucí právě v oboru DV, ale také na jejich uplatnění v rámci institucí výše a podob oboru, které jsou blíže popsány v následující kapitole. Kromě odborné erudovanosti obě školy vedou své studenty k vlastní praxi a studenti tak (podobně jako v SPgŠ a pedagogicky orientovaných VOŠ) nejsou bráni jen jako objekty vzdělávání, ale jako jeho budoucí subjekty. Proto je studium oboru doplněno i metodikou.

Stejně tak je tomu i v druhé kategorii škol; tj. studenti se i zde seznamují s metodikou DV práce. Obor je však často jen okrajovou záležitostí a na osvojení jeho metod a technik není tolik času. Často je proto předmět koncipován jako seznámení s těmi nezákladnějšími metodami a technikami oboru. (Podrobněji k tomuto tématu viz kapitolu 5.1.5.) Jako příklady konkrétních škol uvádím tyto: *katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze; katedra pedagogiky Fakulty pedagogické ZU v Plzni; katedra sociální pedagogiky a katedra preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty OU v Ostravě; katedra primární pedagogiky a katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.*⁶² Na rozdíl od vysokých uměleckých škol je zde rozhodně menší nárok na vlastní umělecké dovednosti studenta a často studenti nepřijdou do styku ani s vlastní jevištní praxí.

2.6. Střediska volného času/domy dětí a mládeže⁶³

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) řadí střediska volného času (SVČ) do kategorie **zájmového vzdělávání** společně např. se školní družinou, školními kluby⁶⁴ aj. Jako takové mají SVČ povinnost **vytvářet vlastní ŠVP**, aniž by měly přímou oporu v RVP. Vzhledem k celé šíři možných zájmových oborů je to pochopitelné. Zákon dále stanovuje, že SVČ se „*podílejí na další péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi rovněž na organizaci soutěží a přehlídek dětí a žáků*“.

⁶² Čerpáno ze seznamu vysokých škol zabývajících se DV portálu drama.cz. [citováno dne 11. 1. 2019] Dostupné online z: https://www.drama.cz/vysoke_skoly/index.html

⁶³ Domy dětí a mládeže (DDM) jsou dle *Vyhlášky o zájmovém vzdělávání odst. 2 § 4 č. 74/2005 Sb.* klasifikovány jako typ SVČ.

⁶⁴ I v těchto institucích se můžeme setkat s využitím metod DV.

Vzdělávací hodina je zákonem stanovena na **60 minut** (na rozdíl např. od ZŠ, kde trvá 45 min.). Na rozdíl od ZUŠ SVC zpravidla nekonají přijímací zkoušky, neboť pro přijetí je nutná pouze písemná přihláška.

Jelikož jde o instituci s poměrně širokými možnostmi je DV zastoupen jen v několika SVC. Často se však namísto s pojmenováním dramatická výchova setkáváme v **názvech kroužků** např. s názvy jako divadlo či divadelní kroužek. ŠVP SVC Ostrava-Zábřeh, které je příkladem takového pojmenování o DV či jejích metodách vůbec nepíše. V anotaci kroužku Divadlo čteme: „*Divadelní kroužek pro děti školního věku. Děti si formou hry a nácviku osvojí správnou výslovnost, procvičují si paměť, vyzkouší si monology, dialogy, herecké etudy. V divadelním kroužku najdou uplatnění děti hyperaktivní, které nemají trému a rády se předvádějí. Děti mírnější povahy se zbaví ostychu, naučí se osobní suverenitě a výraznému osobnímu projevu. Podle povahy dětí jsou pro ně vybrány role.*“⁶⁵ Osobu v oboru vzdělanou zarazí mimo jiné pasáže zde zvýrazněné vlnovkou. V očích veřejnosti, ale mezi kroužkem DV a kroužkem Divadlo stojí rovnítka, čímž je obor **deformován** a představa o něm zkreslována, jak jsem o tom ostatně psal v kapitole 1.

Drtivá většina mnou náhodně otevřených ŠVP SVC, které mají ve své nabídce DV či divadelní kroužek, se o oboru (nebo jeho metodách) **zmiňuje jen letmo a heslovitě**. Pro dokreslení představy uvádím několik příkladů:

- Pedagogické zásady realizace zájmového vzdělávání: „*Komunikační kompetence – vhodně formulované věty, vyjádření svých myšlenek, sdělení, otázek i odpovědí, **vyjádření a sdělení vlastních prožitků, pocitů a nálad** různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, **dramatickými** apod.),...*“ (ŠVP SVC Sluníčko Lomnice nad Popelkou)
- Obsah činnosti jedné z budov: „*Ostatní – (jazykové kroužky, **dramatika**, stolní hry)*“; obsah činnosti jiné budovy: „***Kroužky dramatické**.*“ (ŠVP DDM Olomouc)
- Strategické cíle rozvoje: „*rozšíření výukových programů pro MŠ, ZŠ, popř. SŠ pro celé území statutárního města Ostravy (oblasti: environmentální, bezpečnost, rodinná výchova, **dramatika**, badatelské vyučování, ...)*“ (Koncepce rozvoje SVC Ostrava-Moravská Ostrava)
- Oblasti zájmového vzdělávání: „*Oblast estetická a hudební-výtvarná výchova, keramika, hra na hudební nástroje (kytara, klavír), tanec (disco dance, modern*

⁶⁵ SVC Ostrava-Zábřeh. Školní vzdělávací plán. 2016

dance, Hip-hop, street dance ad.), africké bubny, dramatická výchova, loutkoherectví - Krnováček“ (ŠVP SVČ Krnov)

Výjimku tvoří např. ŠVP SVČ Lužánky v Brně⁶⁶, které má své *Studio dramatické výchovy* a jedním z oborů jsou hudebně-dramatické aktivity. Ten má kvalitně zpracované hlavní cíle. Vzdělávací programy navazují na RVP škol a SVČ se zároveň zabývá osvětovou činností v oboru DV (kurzy a semináře pro veřejnost).⁶⁷

SVČ jsou tak v nakládání s oborem DV **velmi roztržena**. Míra svobody při tvorbě ŠVP a případný neodborný přístup zavdává možnosti ke zkreslení oboru, jak v dokumentech samotných, tak i v praktické výuce. Obor se v SVČ zřejmě nemá o co opřít. Na druhou stranu ale existují pracoviště, která DV v ŠVP i běžné činnosti berou vážně a svědomitě.

⁶⁶ SVČ Lužánky. *Školní vzdělávací plán*. 2014

⁶⁷ O SVČ Lužánky je ještě psáno v kapitole 3.2.

3. Podoby oboru bez opory v RVP

Tato kapitola je vyhrazena podobám oboru, které nemají své přímé ukotvení ve školském zákoně, a tedy ani RVP/ŠVP. Jedná se o zařízení a směry, které jsou tak různorodé, že není v možnostech této práce provést jejich hlubší analýzu. Proto se zde zaměřím především na cíle těchto skupin. Jak již bylo řečeno v úvodu, existují směry, kam DV také pronikla, ale nebudou zde popisovány – drtivá většina z nich by však patřila právě do této kapitoly.

3.1. Divadla/muzea/galerie, edukativní divadelníci a ostatní lektoři

Metody a techniky DV zejména po přelomu milénia relativně úspěšně pronikly i do institucí jako jsou divadla, muzea, galerie nebo také knihovny. Všechny tyto instituce mají ve svých zřizovacích listinách (statusech, stanovách ad.) totiž zpravidla klauzuli o **vzdělávací a výchovné činnosti/konání obecně prospěšné kulturní činnosti**, dále také pořádání seminářů, stáží či jiných kulturně-vzdělávacích aktivit.⁶⁸ Z logiky věci nelze očekávat užití spojení „dramatická výchova“, kdekoliv v těchto dokumentech. Z nabídek některých takových institucí i orientace výše uvedených uměleckých škol ale vidíme, že zde jsou metody a techniky DV v praxi využívány.

Tyto instituce využívají služeb interních i externích pracovníků tzv. divadelních, muzejních či galerijních lektorů/pedagogů/animátorů/edukátorů. Nejrozvinutější je výskyt těchto pedagogů, lektorů především v galeriích a muzeích, která dokonce vytvářejí tzv. lektorská oddělení. Tito lektoři jsou pak skutečnou součástí provozu instituce i po právní stránce (pracovní smlouvy). V divadlech jsou taková oddělení i interní smlouvy rozšířené méně⁶⁹, přesto však můžeme sledovat rostoucí trend fenoménu lektorství ve všech zmíněných institucích. Jak vyplynulo mimo jiné i z výzkumu Daniely Fialové, kulturní instituce: *„chápu doprovodné animační programy pro školy jako vhodný nástroj, jak přiblížit dětem uměleckou činnost, seznámit je s institucí a tak pomoci odbourat bariéru, která může pramenit z neznalosti daného uměleckého druhu. Animační programy nejsou pro instituce*

⁶⁸ Srov. např. se zřizovací listinou *Národního divadla*, čl. II Vymezení základního účelu a předmětu činnosti; se stanovami zapsaného spolku *Buranteatr*, čl. 3 Cíl činnosti sdružení; se zřizovací listinou *Divadla LAMPION*, §2 Poslání a úkoly; se statutem *Národní galerie v Praze*, čl. II Vymezení základního účelu poslání Národní galerie v Praze a předmětu činnosti; se zřizovací listinou *Galerie výtvarného umění v Ostravě*, čl. VI Vymezení hlavního účelu a předmětu činnosti organizace nebo se zřizovací listinou *Moravského muzea v Brně*, čl. IV Vymezení základního účelu zřízení organizace a předmětu její činnosti

⁶⁹ Srov. např. BURA, Anna. *Lektorská činnost v Divadle pod Palmovkou*. 2016

hlavní prioritou z hlediska realizovaných aktivit (kromě Městské knihovny v Praze), ale jsou podstatným doplněním programové nabídky.⁷⁰

Nabízené programy se různí napříč jednotlivými institucemi – programy pasivní (komentované prohlídky, prohlídky s pracovním listem) i aktivní⁷¹ (dílny), programy přímo navazující na expozici, inscenaci atp. vs. programy obecnějšího charakteru (tematické akce), případně programy na objednávku konkrétních škol atp. Smysl takovýchto programů je různý od *marketingových přes výchovu budoucích návštěvníků a udržení těch stávajících až po „zpestření“ či rozvinutí základní nabídky*. Práci lektorů tedy v těchto institucích výrazně ovlivňují požadavky a možnosti jejich zaměstnavatelů a nadřízených.⁷²

Musím zde také upozornit, že v praxi v těchto institucích také někdy dochází k přijetí konkrétních metod DV, a ty jsou pak např. považovány běžnou metodou při práci v galerii, nikoliv jako metodu původně dramatickou.⁷³

Přesahy k divadlu (nikoliv k DV) pak můžeme v galeriích, muzeích i knihovnách sledovat v dalších doprovodných programech, kdy jsou zváni performeři, herecké soubory či odborníci na konkrétní s divadlem související témata.⁷⁴

Specifickou skupinou velmi podobnou divadelním lektorům jsou pak tzv. edukativní divadelníci⁷⁵. Tedy výkonní umělci, kteří v rámci své divadelní produkce sledují navíc i vzdělávací cíle. Tento přístup bychom mohli označit jako typ DV – divadlo ve výchově (theatre in education, TIE), který využívá metody participačního divadla. Produkci osob, které se často sdružují do různých spolků (mj. i do dramacenter), dělím společně s Horáčkovou na dva základní typy – divadlo pro děti a divadlo primární a sekundární prevence.⁷⁶

Kromě lektorů uvedených institucí se s lektorstvím, které může využívat prvky DV, setkáváme i jinde. Mám nyní na mysli lektory, kteří zpravidla své zkušenosti, metody či

⁷⁰ FIALOVÁ, Daniela. *Kulturní vzdělávání: Koncepční spolupráce základních škol a kulturních institucí v Praze*. 2015.

⁷¹ Pro využití DV podstatnějších

⁷² Při práci v muzeu navíc narážíme na důležité téma zacházení s historickými fakty. DV ale vychází z tvořivé práce. Této problematice v praxi se věnuji v LÖFFELMANN, Vojtěch. *Pracuji – budujeme – rozhoduji*. 2017.

⁷³ Podrobněji o tomto fenoménu a současné galerijní pedagogice píše HRNEČKOVÁ, Anna. *Současná galerijní edukace v České republice. Tvořivá dramatika*. 2017.

⁷⁴ Viz např. cyklus přednášek prof. Martina Hilského v Městské knihovně v Praze a řada dalších.

⁷⁵ Termín *edukativní divadelník* je přejat z diplomové práce Barbory Horáčkové *Možnosti uplatnění absolventa katedry výchovné dramatiky*.

⁷⁶ Srov. HORÁČKOVÁ, Barbora. *Možnosti uplatnění absolventa katedry výchovné dramatiky*. 2018, str. 41

konkrétní programy nabízejí veřejnosti, zpravidla té poučené nebo odborné. Ve svých programech pak tito lektoři využívají metody DV a zpravidla je doplňují o metodické poznámky, jedná-li se o adresáty s vlastní praxí. Tyto programy jsou často organizovány institucemi jako NIPOS-ARTAMA a jsou v nabídkách rozličných (divadelních) akcí v podobě seminářů a kurzů. Tato podoba lektorství se však nevěnuje pouze dospělým (pedagogům), ale může být využita s dětmi taktéž na různých seminářích festivalů, ale také v rámci výuky, při níž je takový lektor hostem.

3.2. Dramacentra

Dramacentrum (nebo také středisko dramatické výchovy) je označení pro servisní, vzdělávací, kulturní a komunitní zařízení, která se zabývají DV. Těžištěm jejich práce jsou mj. různé výukové programy pro různé skupiny příjemců (školy, veřejnost). Inspirace pro vznik takových zařízení pochází původně z Londýnského Redbridge Drama Centre.⁷⁷

Institucí, které by spadaly do této kategorie, je celá řada. Mezi devítkou institucí, které k lednu roku 2019 eviduje, a tedy jako dramacentrum uznává *Asociace dramacenter České republiky*, najdeme:

- Sdružení D, z. ú., Olomouc;
- Johan z. ú., Plzeň;
- Labyrint – studio dramatické výchovy, Brno – Lužánky;
- Centrum tvořivé dramatiky Praha;
- Divadlo loutek Ostrava;
- THEATR ludem, z.s.;
- DIVADELTA⁷⁸, Hradec Králové, Praha;
- Divadlo DRAK a Mezinárodní institut figurálního divadla o. p. s.;
- Ateliér 3D, Jihočeské divadlo, p. o.

Jak je patrné z výčtu výše, dramacentra existují v rámci divadel, divadelních spolků, SVČ i jako různá sdružení a spolky. Např. v zakládací listině ústavu Johan sice dramatickou výchovu explicitně nenajdeme, hovoří se v ní ale o „vzdělávací a metodické činnosti v oblasti *estetické výchovy, komunitní práce a rozvoje komunity se zaměřením na děti, mladé lidi, pedagogické a sociální pracovníky*“.⁷⁹ V Rozhodnutí o změně právní formy Sdružení D

⁷⁷ Viz webové stránky Asociace českých dramacenter: <http://www.dramacentrum.cz/dramacentrum.html>

⁷⁸ DIVADELTA je ukázkovým příkladem edukativních divadelníků, viz předchozí kapitola.

⁷⁹ *Zakládací listina Johan, z. ú.*, čl. 3 Účel a hlavní činnost ústavu, odst. 2

na ústav se ale již v popisu účelu dočteme, že oporou pro činnost Sdružení D jsou „**především metody tvořivé dramatiky**“.⁸⁰ Konkrétní programy některých dramacenter (převážně ty, které cílí na další vzdělávání pedagogických pracovníků) jsou akreditovány MŠMT a i zde se s DV setkáváme. Specifika práce v dramacentrech budou shrnuty ve výzkumné části práci (viz kapitola 5.1.7).

3.3. Práce se seniory

DV není cílena jen k dětem, mládeži a pedagogům. Již v předchozích částech bylo naznačeno, že se s oborem setkávají dospělí, výjimku netvoří ani senioři. Ti se s DV mohou setkat v rámci **zájmové činnosti** (např. amatérské divadelní soubory, spolky, semináře a dílny), ale také v **zařízeních** typu domovy pro seniory.

Zajímavě o práci se seniory píše Josef Pekárek, který DV práci se seniory vnímá ve třech (navzájem se nevyklučujících) směrech:

- a) *Retrospektivní* – v němž jsou aktivity zaměřeny k ožívování a připomínání již naučeného.
- b) *Perspektivní* – s těžištěm v pobavení a zabavení účastníka, zastřešující oblastí je často zájem o divadlo a primárně tak přináší spíše vědomostní a velmi základní divadelní dovednosti.
- c) *Prospektivní* – s orientací v budoucnosti a snahou překročit sebe sama a svých hranic.⁸¹

Práce se seniory s sebou nese specifikum **zdravotních obtíží** (fyzických i psychických), s nimiž se v DV práci musí počítat a do značné míry ji limitují. Je také třeba uvést, že DV práci se seniory se v ČR věnuje velmi málo lidí. Možná i z tohoto důvodu se ve výzkumné části neobjevil ani jeden respondent tohoto zaměření.

⁸⁰ *Rozhodnutí o změně právní formy Sdružení D na ústav*, čl. V Účel ústavu

⁸¹ Srov. PEKÁREK, Josef. *Prospektivní práce se seniory*. 2016, str. 12-15

VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Metodologie

Výzkumná část diplomové práce má nejbližší k výzkumu fenomenologickému, který „klade důraz na porozumění, jak jedinci vnímají určitou zkušenost,“ a ptá se po významech, strukturách a esencích prožívaných zkušeností vzorku.⁸²

Fenomenologický postup je volen zpravidla, chceme-li: „*studovaný fenomén se nejvhodněji zachytí pokusem porozumět zkušenostem účastníka; [...] fenomén není dostatečně prozkoumán,*“⁸³ což je přesně případ této problematiky.

Pro výzkum by například mohl být užít také etnografický výzkum, fenomenologický přístup se ale jevil jako nejvhodnější, a to navzdory tomu, že výzkum pracuje s metodami, které nejsou pro kvalitativní výzkum typické. (Více v kapitole 4.2 Metody.) Objektem výzkumu jsou v tomto případě pedagogové, lektori či umělci, kteří pracují metodami dramatické výchovy a to napříč různými institucemi.

Kvalitativní výzkum byl zvolen cíleně právě z důvodu práce s názory, postoji a pocity cílové skupiny. Cílem kvalitativního výzkumu je podání co nejkomplexnějšího obrazu o daném fenoménu – v tomto případě je **cílem popsat vnímání oboru dramatické výchovy samotnými aktéry, resp. pedagogy, lektory** – a výzkumník tak „*informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“, jak o tom píše John W. Creswell.⁸⁴ Výzkum probíhal od října 2018 až do poloviny ledna 2019.

Hned v úvodu je také nutno zmínit, že autor sám je potenciálním členem výzkumného vzorku, což nutně vede k větší sebereflexi, jak o tom píše Roman Švaříček.⁸⁵ I pro zachování co největší míry objektivity jsem tedy na otázky šetření neodpovídal.

Přestože výzkumu nepředcházela pilotáž ani testování metod na vybraném vzorku, byla příprava výzkumu podrobně konzultována jak s vedoucím práce, tak i s dalšími odborníky věnujícími se výzkumu.

⁸² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, str. 103

⁸³ Tamtéž, str. 128

⁸⁴ CRESWELL, John W. In HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.*, str. 50

⁸⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007, str. 76

4.1. Výběr vzorku

Respondenty výzkumu byli pedagogové, lektori či výkonní umělci, kteří ve své praxi využívají metody dramatické výchovy, tj. byli vybráni z určitého důvodu a lze je tedy označit jako tzv. *účelný výzkumný vzorek* (angl. purposive sampling). Smyslem vzorku není generalizace problému, ale právě získání vlastních a konkrétních informací od respondentů.⁸⁶

K prvnímu oslovení bylo využito jednak databáze kontaktů absolventů KVD DAMU, (zahrnující osoby věnující se všem podobám oboru) veřejně dostupných kontaktů pedagogů ZUŠ či divadelních lektorů (z profesionálních divadel, kteří na své lektory uvádějí kontakty) a dále bylo využito metody *sněhové koule*, kdy jeden respondent vede k dalším členům cílové skupiny. Zároveň byli osloveni všichni účastníci natáčení dokumentárního filmu o dramatické výchově (viz kapitola 6).

Celkem tedy bylo osloveno více než 400 lidí z oboru. Kontakt byl navazován hromadnými maily, což s sebou neslo předpoklad, že značná část potenciálních respondentů se neozve. I proto byla prosba o spolupráci zaslána tolika potenciálním respondentům. Nakonec se výzkumného šetření zúčastnilo 45 respondentů.

U všech byla evidována délka jejich praxe; studium; instituce a působnost. Nejčastěji se jednalo o pedagogy ZUŠ, VŠ a pedagogy využívající metody DV v jiných předmětech. Musím upozornit na to, že téměř 70 % respondentů se věnuje víceru podob DV. Drtivá většina respondentů jsou absolventi KVD DAMU. Podrobný přehled charakteristik respondentů je uveden v Příloze I (viz str. 90).

4.2. Metody

Metodou sběru dat byl *strukturovaný dotazník* převážně s otevřenými otázkami. Dotazník byl rozdělen do čtyř bloků – první se věnoval *konkrétním formám DV*, jimž se daný respondent věnuje; druhý blok byl zaměřen na *celkové vnímání oboru dramatické výchovy*; třetí se věnoval *sociodemografickým údajům* a čtvrtý blok byl jako jediný *volitelný* a bylo v něm možno dopsat cokoli souvisejícího s tématem výzkumu, případně doplnění informací, která respondent považuje za klíčová, ale dotazník na ně explicitně necítil. První blok byl pak dále rozdělen do menších tematických okruhů, např. *Nároky na pedagoga; Kurikulární dokumenty*

⁸⁶ Srov. COHEN, Louis, MANION, Lawrence a MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 2007, str. 114-115

– *Administrativa – Hodnocení; Zájem*⁸⁷ – *Podpora rodičů; Limity a překážky* atp. (Viz Příloha II. Zadání výzkumného dotazníku na str. 91.)

Tato pro kvalitativní výzkum netypická metoda byla zvolena hned z několika důvodů:

- a) *Možnost důkladně promyslet své odpovědi* – komplexní pohled na obor a praktikované formy totiž často není samotnými pedagogy/lektory osobně zformulován. Zároveň pozorování jednotlivých respondentů v autentickém prostředí např. při rozhovoru by pro účely práce nepřineslo příliš nových a relevantních informací. Lze samozřejmě namítnout, že při rozhovoru se lze snáze doptávat a opravdu se dostat k meritu věci, tento faktor byl ale do jisté míry kompenzován samotnou strukturou dotazníku a převážil jej cíl popsat co největší šíři oboru napříč zcela různými institucemi s odlišnými vstupními a výstupními faktory, což výrazně zvyšuje časové nároky. Forma dotazníku tak nabízela získání většího množství dat z vícera institucí.
- b) *Možnosti autora* – vzhledem k paralelnímu natáčení dokumentárního filmu, který je doplňkovou součástí této práce, bylo nereálné osobně (či zprostředkovaně) hovořit s respondenty i z logistického a časového hlediska.
- c) *Kvantifikace výsledků* – ačkoliv kvantifikace není cílem kvalitativního dotazníku, existovala možnost, že bude vhodné některé závěry z dotazníků kvantifikovat.

Kvůli užití dotazníku bylo nezbytné formulovat otázky co nejšířeji, aby poskytovaly co největší možnost „rozepsat se“. Uzavřené otázky nepřipadaly v úvahu jednak z důvodu opravdu rozdílných podmínek v jednotlivých institucích a dotazník s uzavřenými otázkami svou uzavřeností „brání výzkumníkům proniknout ke světu, jehož povahu se snaží osvětlit“.⁸⁸ Výjimku pochopitelně tvořily otázky sociodemografického zaměření.

Zvolením dotazníku však značně narostl i čas, který potřebovali jednotliví respondenti k jeho vyplnění. Z toho důvodu byl zvolen dotazník ve formě textového souboru a nikoliv jinak populárních online dotazníků. Online dotazník by vyžadoval připojení k internetové síti a vyplnění na první pokus, dotazník v souboru tak respondentům nabízel větší komfort při vyplňování – mohou si své odpovědi promyslet, vracet se k nim a mohou vyplňovat během většího časového rozmezí a ne v rozsahu pár minut/hodin.

⁸⁷ Podokruh *Zájem – Podpora rodičů* byl kromě jiného pojat i jako otázka po zájmu ze strany cílové skupiny, příp. jako dotaz, co přivedlo respondenta k dramatické výchově. Vlastní cestu k oboru, však uvedlo jen velmi málo respondentů a nebude tak v interpretaci zahrnuta.

⁸⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, str. 71

5. Interpretace výsledků

Na základě analýzy dat vzešla hlavní témata odpovědí, která fakticky kopírují i strukturu dotazníku – často docházelo k opakování informací či odkazování na již vyplněná pole.⁸⁹ Témata byla následně propojena do souvislostí a jsou níže interpretována ve dvou hlavních blocích – konkrétních podobách DV a celkového vnímání oboru.

Interpretované výsledky vyjadřují osobní názory, postoje, motivace a myšlenky oslovených pedagogů/lektorů. Je nutné zdůraznit, že tento výzkum *nelze v žádném případě zobecnit na celou ČR*, a všechny pedagogy/lektory DV, jak o tom ostatně píše i Švaříček.⁹⁰ Často to nelze ani při interpretaci výpovědí výseku respondentů – i přesto se v této interpretaci často objevují „globalizující závěry“, je to ale z důvodu úspory rozsahu této práce, neboť by se jinak každá formulace musela opisovat složitými větnými konstrukcemi.

Intepretace je doplněna o přímé citace respondentů⁹¹, které jsou vyznačeny kurzívou. Pro doplnění kontextu je v prvním bloku před každým zaměřením oboru (ZŠ, VŠ, dramacentrum atd.) uvedena přehledová tabulka, která mapuje složení respondentů.⁹² (Pro podrobný přehled charakteristik respondentů viz Přílohu I. na str. 90.) Ve druhém bloku je za každou citací v závorce uvedeno, jakým podobám DV se daný respondent věnuje.

Klíčová témata jsou vyznačena tučným řezem (zde v textu s podtržením, v citacích bez podtržení) a respondenty uvedené příčiny či možnosti řešení případně další pozoruhodné pasáže jsou zvýrazněny pouze podtržením vlnovkou.

Jednotlivé podkapitoly prvního bloku interpretace jsou na závěr vždy doplněny o stručné shrnutí. Druhý blok je stručněji shrnut v kapitole 5.3 a promítají se do něj i výpovědi z bloku prvního.

Na výzkumu se, jak už bylo uvedeno výše, podílelo 45 respondentů, z 13 krajů ČR, s různou délkou praxe – od 1 měsíce až po 41 let. Všechny dotazníky jsou k dispozici na CD v deskách této práce. Z důvodu zachování anonymity respondentů v nich byly citlivé údaje vymazány (resp. nahrazeny znaky: ■■■■). Pravopisné chyby, překlepy atp. nebyly v souhrnném textu korigovány. V textu této práce však opraveny byly.

⁸⁹ Často se k odkazování uchýlovali respondenti, kteří si řádně nepřečetli zadání.

⁹⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007, str. 25

⁹¹ Některé citace se v interpretaci opakují napříč různými institucemi, neboť řada respondentů praktikuje DV v jejích různých podobách.

⁹² Číselná označení v tabulkách neoznačují shodné osoby, jedná se o pracovní pořadové číslo.

5.1. Blok I – Konkrétní podoby DV

5.1.1. Základní a mateřské školy

Výsledky ze ZŠ a MŠ sjednocuji do jedné podkapitoly, protože se výzkumu zúčastnili pouze dva pedagogové působící v MŠ. Pedagogové ZŠ, kteří se na výzkumu podíleli, vyučují DV v podobě samostatného předmětu, jako kroužek při ZŠ nebo jen využívají metod DV při své výuce. Setkáme se i s několika pedagogy ve vedení školy. Jeden z respondentů, jehož odpovědi zařazuji do této kapitoly s ohledem na věk jeho klientů, je speciálním pedagogem pedagogicko-psychologické poradny, sám však na ZŠ ani v MŠ nepracuje.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	5 let	Hl. město Praha	PF JCU KVD DAMU	
2	5 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	SVČ
3	11 let	Hl. město Praha	PedF UK KVD DAMU	dramacentrum
4	10 let	Liberecký	KVD DAMU kurzy	
5	25 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	VŠ
6	1 rok	Hl. město Praha	KVD DAMU	ZUŠ
ZŠ + MŠ				
7	20 let	Zlínský	UP Olomouc kurzy	SPgŠ dramacentrum
MŠ				
8	4 roky	Plzeňský	PF JCU České Budějovice KVD DAMU	ZUŠ

Tabulka 2 – Struktura respondentů (ZŠ, MŠ)

- Nároky

Za hlavní (a téměř jediný) nárok v práci považují respondenti **čas**, a to především čas přípravy, který je velmi vysoký, ať se jedná o DV jako samostatný předmět nebo pouhé využití jejich metod. „*Samozřejmě je **příprava DV lekcí náročná na čas** a občas i na **výběr** (pracuji často s literaturou, proto je někdy složitější najít novou kvalitní literaturu).*“ S časem mimo placenou pracovní dobu souvisí také účast na soustředěních, přehlídkách či mimořádných zkouškách.

Několikrát se také v odpovědích objevují otázky po **osobnosti** pedagoga, jeho profesionality a specifického vztahu, který má učitel DV s žáky. Ten se totiž zpravidla odlišuje od současného běžného vztahu učitel–žák. „*[R]ozdílný přístup žákům, udržení **authority**, zvolení různých druhů metod.*“ Během hodin musí pedagog být schopen reagovat a improvizovat v nepředvídatelných situacích a reagovat na aktuální potřeby dětí.

Vrátíme-li se ještě k osobnosti pedagoga DV je podle mého názoru velmi vypovídající citát, který si dovolím uvést téměř nezkrácený: „*Děni ve výuce*

*DV je velmi plastické, živé, proměnlivé, učitel vychytává jemné nuance dění, hodnotí je a musí citlivě reagovat. Jeho napojení na skupinu, míra pozornosti a pohotovost pedagogické vedení vyžaduje velkou míru koncentrace a to i v případě samostatné práce žáků. [...] Jedete **naplno** a to i poté, co vše skončí, neboť jako pedagog reflektuje cíleně, ale vracíte se k analýze odžitého i jaksi bezděčně. [...] V DV pracujeme s osobností dítěte, nelze pouze formálně naplňovat pedagogické cíle, formujeme citlivý vnitřní prostor druhých, ale zejména svůj, neboť abychom mohli ‚zapálit‘, sami musíme ‚hořet‘. Nezanedbatelný je moment **pozitivního vyladění pedagoga**, který často vlivem životních okolností není snadné vybalancovat. Míra seberegulace a přísné **profesionality** je v DV pro pedagoga **zavazující**. [...] K přípravě ještě dodám, že často mám nachystány **varianty**, abych respektovala skupinovou dynamiku a neučila pouze proto, že jsem si to formálně stanovila. Čím déle DV učím, tím více ‚**ustupuji do stínu**‘ (ono **boční vedení**), abych ‚**nezacláněla**‘ **intuici a tvořivost**.“*

Zbývá ještě doplnit výrok jedné učitelky MŠ, která podotýká: „*Když dělám svou práci ráda, tak se kde jaké **nároky zdají bezpředmětné**.“*

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Pohled respondentů na kurikulární dokumenty je **velmi odlišný**. Pro některé je RVP a ŠVP závaznou oporou, kterou se snaží naplňovat. ŠVP si řada pedagogů psala sama (často obecně, aby mohli reagovat konkrétní skupiny), i přesto se však setkáme s následujícím protichůdným tvrzením jednoho pedagoga: „***RVP** považuji v oblasti DV za **slušně napsaný a vystihující**. **ŠVP** (opsané RVP) [...], považujeme to za dokument, který nás **svazuje**. [...] Tudiž se pak já **ŠVP moc neřídím**.“ Jiní však ŠVP vnímají velmi negativně a je pro ně doslova: „***překážkou pro práci***“. Což patrně souvisí s nespokojeností se vzdělávacím systémem (projevujícím se právě antagonistickými tvrzeními v samotných kurikulárních dokumentech), jak to ostatně dokládá tento citát: „*Byť kurikulární dokumenty hýří frázemi o osobnostně sociálním rozvoji a humanismu, celostním formováním jedince, nezavdaly příčinu či možnost **nápravy funkcionalistického školství v dílnu lidskosti***...“*

Učitelé, kteří pouze využívají DV metod s kurikulárními dokumenty problém nemají a také je považují za oporu pro svou práci.

Administrativa je však drtivou většinou vnímána jako něco, co je na překážku samotné práci. Podobně je administrativa vnímána i v MŠ: „*Jsem spíše praktik a tyto*

administrativní věci mě **nebaví**. Dělán tedy jen to **nejnutnější**. V poslední době se mi zdá, že se klade důraz (od vedení a vyšších) na administrativu než na samotnou práci s dětmi.“

Hodnocení žáků pomocí známek je taktéž vnímáno **negativně** a stává se často pouze formální záležitostí. Někteří pedagogové jej proto řeší formou vzájemných reflexí, jiní dávají „přednost slovnímu hodnocení. [...] pokud jedinec aktivně pracuje na zadané práci v rámci svých možností a limitů, považuji výkon vždy za výborný“. Naproti tomu jeden z učitelů má pro hodnocení vytvořená konkrétní kritéria, která se pak promítají do výsledné známky.

- Forma výuky

„**Osobnost pedagoga** považuji za klíčový faktor, **metoda DV a osobnost pedagoga** by se měla prolnout. Učitel je ‚**průvodcem**‘ výukové jednotky, **součástí skupiny**, byt výuku vede a řídí. Práce v oboru mne osobnostně formuje doposud. **Styl práce se mění dle potřeb skupiny**, či žáka při individuálním vzdělávání.“ Klíčová je tedy osobnost pedagoga, což zmiňují učitelé ZŠ i MŠ. Konkrétněji se dle respondentů jedná o toleranci, vstřícnost, pozitivní založení, empatii, schopnost improvizace a fantazii.

Z užitých metod se objevovaly následující: **průpravné hry a cvičení, práce s textem, strukturované drama, dramatizace, hra v roli a samozřejmě reflexe.** Jedním pedagogem bylo zdůrazněno, že je důležité, aby „**jednotlivé činnosti na sebe navazovaly a byly menšími pilíři k vyústění a závěru celé lekce, kdy žáci/účastníci si sami dojdou k tomu, co si lekcí osvojili, naučili, poznali, jaké bylo téma apod.**“.

Můžeme se také podívat na využití DV metod v hodině hudební výchovy. Učitel uvádí se v ní, že „**přímo nabízí tyto metody využívat při písničkách s nějakým dějem (např. dramatizace, pohybové doprovody písní, pantomima), při dějinách hudby (např. uvedení do historického prostředí), při hudební nauce (noty, hudební styly a žánry) apod.**“.

V pedagogicko-psychologické poradně pak metody DV využívá speciální pedagog v přístupu k dětem, k osobnostně sociálnímu rozvoji, reedukaci a využívá i poznatků z hlasové a pohybové výchovy.

- Limity a překážky

V pohledu na limity výuky DV na ZŠ panuje všeobecná shoda. Problémem jsou **časová dotace** předmětu (i v MŠ), **prostory** („*klasická třída s lavicemi, neumožňuje tolik efektivní práci*“), **velikost skupin**, která není ošetřena ani v RVP. Učitelé proto předmět i metody v předmětech využívají ve skupinách kolem třiceti dětí. A pak samotné **vnímání oboru** ze strany kolegů, někdy vedení školy a veřejnosti.

Jeden z pedagogů, který využívá metod DV v jiném předmětu, uvedl, že žádné překážky ve své práci nevnímá „*asi možná proto, že jednotlivé lekce přizpůsobuji přímo potřebám dané skupiny.*“ Jiný pedagog uvedl jako problematické také **zvonění**: „*Takže vám práci přeruší zvonek, a i když se s dětmi dohodnete, tak přeci jen je to přerušení. A asi i to, že na to ve škole nejsou zvyklí – lépe by se mi pracovalo, kdyby DV měla své místo v rozvrhu.*“ To se ale vracíme k problému systému školství v ČR.

Jen pro doplnění ještě uvedu, že v pedagogicko-psychologické poradně je kromě času problémem (nejen) v efektivní DV „*přetížení diagnostikou a administrativou*“.

- Podpora vedení

Respondenti **jsou rozděleni** na dva tábory. Buď je vedení školy v jejich DV práci aktivně podporuje (např. další vzdělávání, projekty atp.), nebo naopak ne. Přičemž v odpovědích převládala první varianta. Zajímavé je, že ačkoliv je jeden z respondentů v pozici zástupce ředitele, DV se mu jako předmět nedaří prosadit.

- Zájem – podpora rodičů

Z odpovědí vyplývá, že o DV metody je v obou institucích (i v poradně) **velký zájem**. „*S rodiči jsem obvykle měla a doposud mám neformální vztahy, vnímám jejich pozitivní podporu, projevy ocenění a ochotu ke spolupráci, pokud ji situace žádá. To mne pochopitelně silně motivuje a vede k zodpovědnosti vůči své profesi.*“

Jeden z učitelů dokonce připravuje hodinu DV, kterou absolvují samotní rodiče na třídních schůzkách. Tato zkušenost dle respondenta velmi pomáhá v porozumění oboru. Jinde pak rodiče vnímají obor spíše přes reakce žáků. Ti jej považují za „*aktivizující předmět, který se zabývá více osobnostmi než znalostmi*“.

Zájmu ze strany žáků se respondenti moc nevěnovali, odpovědi však naznačují, že metody DV jsou jimi dobře přijímány.

- Další vzdělávání

Až na jeden případ, kdy je postoj respondenta k dalšímu vzdělávání negativní, se všichni shodují, že další vzdělávání je **nezbytnou součástí práce**. Využíváno je různé škály kurzů, sledování aktuálních témat např. v časopise Tvořivá dramatika a další.

- Budoucnost

Respondenti prakticky jednomyslně oboru přejí (a někteří nemyslí, že by to bylo nesplnitelné), aby byla DV **postavena na roveň s ostatními předměty estetické výchovy** a byla **povinnou součástí vzdělávání v MŠ i na ZŠ** (minimálně na prvním stupni). Přesto je však cítit jistá skepse z případného časového horizontu takových změn. „*Bojím se, že se současným přístupem ke vzdělání ne, to se ale může za 10 let (nebo 30) změnit[...]* *Budou-li maturity a další vzdělávání dál mířit spíše k výkonu, logicky bude DV upozaděna.*“

Jako klíčové je pro pedagogy, aby z pedagogických škol vycházeli **učitelé kvalitní** a vědomí si své odpovědnosti. Metody DV by pak měly být využívány i ve výuce jiných předmětů (např. dějepisu).

5.1.1.1. SHRnutí

Respondenti z řad učitelů ZŠ a MŠ vnímají jako velmi problematické řádné ukotvení DV v RVP. Jako hlavní nároky své práce uvádí čas (na přípravu) a profesionalitu učitele DV (vzdělání, empatie,...). Mezi limity pak učitelé ZŠ řadí malou hodinovou dotaci, velikost skupin, nevhodné prostory pro výuku a vnímání oboru (vedením, kolegy, veřejností). Stěžují si také na velikou administrativní zátěž a nejsou spokojeni ani s hodnocením žáků pomocí známek, preferovali by slovní hodnocení. Forma využití DV v hodinách se dle respondentů vždy odvíjí od konkrétních skupin či jedinců a klíčová je vždy osobnost pedagoga. Jmenované byly techniky jako hra v roli, strukturované drama, dramatické hry a cvičení, práce s textem a dramatizace. Z odpovědí jasně vyplývá, že na ZŠ i v MŠ téměř absolutně převládá interní DV a práce na jevištním tvaru je spíše výjimkou. Často se ale setkáváme spíše než s interní DV pouze s využitím jejích metod v jiných předmětech. Přístup vedení k DV se různí škola od školy. Respondenti by oboru na ZŠ a v MŠ přáli kvalitní pedagogy a již zmíněné řádné ukotvení v povinném kurikulu.

5.1.2. Základní umělecké školy

Složení nejpočetnější skupiny respondentů je následující:

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	6 let	Plzeňský	PF JCU České Budějovice KVD DAMU	MŠ
2	1 měsíc	Hl. město Praha	KALD DAMU	
3	40 let	Středočeský	DAMU Praha	
4	25 let	Karlovarský	KVD DAMU	
5	30 let	Královehradecký	KLAD DAMU	
6	33 let	Moravskoslezský	Herectví v Brně Pedagogika v Ostravě	
7	14 let	Moravskoslezský	KVD DAMU	
8	10 let	Královehradecký	Konzervatoř Ostrava	
9	4 roky	Karlovarský	neuvedeno	SVČ
10	6 let	Hl. město Praha Liberecký	KVD DAMU	gymnázium
11	3 roky	Hl. město Praha	DAMU kurzy	SPgŠ
12	30 let	Hl. město Praha Středočeský	PF Ústí nad Labem KVD DAMU FF UK	muzeum
13	1 rok	Hl. město Praha	KVD DAMU	ZŠ
14	32 let	Moravskoslezský	ADaV JAMU	gymnázium, divadelní lektor
15	9 let	Vysočina	FF UP Olomouc KVD DAMU	dramacentrum
16	30 let	Olomoucký	PF UP Olomouc KVD DAMU	dramacentrum

Tabulka 3 – Struktura respondentů (ZUŠ)

- Nároky

Respondenti vnímají svou práci jako **náročnou** (zvláště pokud chtějí být *skutečnými profesionály*), několik jich ale zároveň uvádí, že jsou pro ně tyto zcela **bezpředmětné**, protože dělají svou práci rádi a je pro ně smysluplná. „*Své žáky vidám mnohdy častěji než rodinu. I o víkendech. [...] Takže to má rozhodně i nároky na osobní život, rodinný, na vztahy zkrátka na celý život. [...] Ale děláme to rádi. Takže to vlastně extra nároky nejsou.*“

Podíváme-li se ale na konkrétní nároky učitele LDO na ZUŠ kromě znovu se opakujícího **času** (přípravy, akce nad rámec výuky) jmenují respondenti nejčastěji následující: **vzdělání v oboru**, přehled v **literatuře** a **dramaturgická** práce (hledání textů, dramaturgie a další úpravy), **režijní** schopnosti, **kreativita**, **respekt**, **nadhled**, **komunikace** (s dětmi, vedením a veřejností), **management**, **smysl pro humor**.

Pokud byla v odpovědích uvedena komunikace s **vedením školy**, jednalo se především o obhajování oboru. Bohužel odpovědi neposkytují hlubší popis, nicméně to ukazuje, že navzdory jasnému ukotvení oboru v základním uměleckém vzdělání (viz kapitola 2.3) je i v praxi někdy obor pouze **okrajovým** zájmem.

Nároky tak poměrně celkově shrnuje např. tato odpověď: „vzdělání v oboru; zvládání managementu práce (kombinace práce se skupinou + příprava vystoupení pro ‚zadané‘ události {např. vítání občánků}); časová náročnost (vedle samotné výuky účast na divadelních a recitačních přehlídkách - často o víkendu, hledání textů pro přednes, tvorba scénáře,...); schopnost pracovat se **skupinami různého věku**; dramaturgické a režijní schopnosti; sledování **současných témat a trendů dětí a mladých lidí**; orientace v (nejen) současné literatuře; orientace v **současných trendech dětského a mladého divadla**; zvládání komunikace s rodiči (vtahování do dění oboru, aby věděli, co se jejich dítě učí), vedením školy a širším okolím o dění v oboru“

Je třeba také ještě společně s jedním respondentem podotknout, že specifikum práce na ZUŠ je odpolední výuka, což je tímto respondentem pozitivně hodnoceno, upozorňuji na to ale z jiného důvodu. Právě odpolední výuka ZUŠ dovoluje těmto učitelům možnost pracovat ještě v jiných institucích. (Viz přehledová tabulka v úvodu podkapitoly.) K tomuto tématu se ještě vrátím v kapitole 6.

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Z obecného trendu vztahu k RVP vybočuje pouze jeden respondent, který tento dokument vnímá jako „zbytečný dokument, jelikož jeho forma je neaktuální. úzce zaměřen na jednu oblast (loutka) a s velmi konkrétními výstupy“. Všichni ostatní jej vnímají zpravidla **pozitivně** (jeden učitel by si přál jeho ještě větší svobodu/otevřenost pro jiného je až příliš obecné). Jeden z učitelů pak RVP považuje doslova za „**nepodkročitelný dokument**“. Tento pozitivní přístup je dán především tím, že si učitelé na základě RVP vypracovali **vlastní ŠVP**, který jim vyhovuje a je založen na jejich dosavadní praxi a zkušenostech. Samotné ŠVP je pro učitele **oporou** jak v sebereflexi (naplňování stanovených výstupů), tak i oporou pro hodnocení žáků. Je ale třeba dodat, že především již zkušenější pedagogové vnímají oba kurikulární dokumenty jako: „**větší oporou v začátcích práce na ZUŠ, kdy jsem si třídní program rozepisoval podrobněji a snažil se ho více držet v jednotlivých měsících a hodinách. Dnes, vzhledem určité jistotě a znalosti dokumentů pracuji v hodinách mnohem volněji, podle vlastní potřeby dlouhodobějších cílů, jakými je například tvorba divadelního představení.**“ To potvrzují i méně zkušení učitelé, kteří vnímají obecnost ŠVP jako klad, který neomezuje, ale může pomoci. Kladně hodnocená je i možnost upravit stávající ŠVP dle aktuálního vývoje a potřeb. Někteří učitelé ale přiznávají, že

se k ŠVP v praxi vracejí „jen **občas a z povinnosti**, když musíme kontrolovat, jestli zápisy z třídních knih a osobní plány žáků jsou v souladu s ŠVP. [...] Dobře napsané ŠVP nezaručuje kvalitní výuku.“

Odhlédneme-li ale od RVP a ŠVP jsou „[j]iné povinné školní dokumenty formálně administrativního rázu samozřejmě překážkou“. Jeden z respondentů uvádí konkrétní příklad v podobě **tematických plánů učiva** na celý rok. „*Základem práce pro mě totiž je příběh, který společně s dětmi hledáme v průběhu podzimních měsíců a který by pak měl dostat formu inscenace. [Podobně hovoří o klimatu skupinu, které také nelze předem předvídat.] Pro mě tak mají TPU jen **formální charakter**. Mnohem důležitější jsou pro mě **přípravy na jednotlivé hodiny**, které si dělám na každý den...*“

Celkový vztah k **administrativě** je na škále „neutrální; součást práce“ – „zbytečnost; nebaví mě“ **vyrovnaný**. I zde se setkáváme s tím, že administrativa může sloužit jako kontrola vlastní práce. Na druhou stranu se objevuje několik pedagogů, kteří pocítují vzrůstající trend v administrativním zatížení a to patrně i na úkor samotné práce s dětmi. Do odpovědí se propsalo i relativně nedávné zavedení směrnic o ochraně osobních údajů (GDPR), které bylo velikou administrativní zátěží (nejen pro pedagogy ZUŠ).

U konkrétních případů se pak setkáváme s problémy, jako je zdvojení elektronické a „papírové“ podoby různých dokumentů nebo s technickými problémy programů elektronických žákovských knížek.

Hodnocení žáků známkou je celkově vnímáno jako pro obor špatné. Ačkoliv je tedy na většině škol hodnocení formou **známky**, udávají respondenti, že jej doplňují často i o **hodnocení slovní** (buď průběžně ústně v hodinách či při předávání vysvědčení). „[Číselná hodnotící stupnice (rozumějte závodní) je absolutně proti smyslu DV.“ Několik učitelů hodnotí výhradně slovním hodnocením. Tento přístup naráží u ostatních na velikou náročnost. „[N]edokážu si představit, že bych to dokázala u více než padesáti dětí.“ Důležitou složkou hodnocení bývá také **sebehodnocení** žáků. Samotné známky tak u některých učitelů bývají „[v] 99,9 % [...] samé jedničky. Jen výjimečně dám dvojku. Odmítám hodnotit míru talentu, důležitější pro mě je zapojení dítěte.“

- Forma výuky/vedení lekcí

Jak bylo zmíněno v kapitole 2.3 u ZUŠ leží cíl v praktické umělecké práci, tedy v práci na inscenaci. To potvrzují prakticky všichni respondenti. („*můj styl práce vede*

*přes formy dramatické výchovy k divadlu“). Z toho důvodu se často pracuje s texty (např. literatura s dětským hrdinou), aktuálními tématy dětí a klíčovou metodou je improvizace. Pedagogové se tak dle výpovědí snaží o to nastolit prostředí důvěry a bezpečí, které jim umožní „**vnímat jednotlivě talenty dětí a individuálně je rozvíjet a uplatnit je v kolektivní práci na autorském představení“**.*

Žáci jsou vedení k samostatnosti a zodpovědnosti za tvar (jak ukládá i RVP ZUV). Při přípravě inscenace, pak jeden z pedagogů podotýká, že má předem přichystané systematické body, které práci posouvají, ale vychází primárně z podnětů svých žáků, jak je ostatně zmíněno i v odstavci výše.

Pět respondentů dále uvedlo, že na jejich škole funguje **spolupráce s jinými obory** (hudební, taneční, výtvarný). Nedá se ale tvrdit, že by se děla neustále, spíše čas od času.

Upozornit je ještě třeba na věkově smíšené skupiny, o kterých píše jeden z pedagogů: „*[M]ám zkušenosti i se skupinami s poměrně velkými věkovými rozdíly, což je sice v ZUŠ možné jen [v] tzv. souboru, ale praxe ukázala, že starší žáci se více starají o mladší a pomáhají jim...*“ Výuka ve věkově smíšených skupinách je také jedním ze specifik, které ZUŠ umožňuje.

- Limity a překážky

*„**Hodně administrativy, kolektivy i jednotlivci mají nastavenou výuku příliš paušálně. Jsou děti, které baví dramatika, ale nechtějí se věnovat přednesu, přesto tam musí chodit. Počet hodin** byl v dřívějších osnovách ve vyšších ročnících moc vysoký, teď je naopak ve 3. – 5. ročníku málo hodin. Učitel by **neměl učit mnoho skupin. Ideál je 4. Udělat kvalitně 5 a více premiér (pokud učí více ročníků) je skoro nemožné. Problémem je poslední dobou i docházka a spolehlivost. Děti v současné době hodně cestují mimo prázdniny, chodí na různé soutěže, univerzitní projekty apod. Doháníme pak na celodenních soustředěních. Děti je milují, ale pro učitele je to náročné. Za ideál bych považovala tandemovou výuku. V divadle se na inscenaci podílí tým odborníků. V LDO má učitel stačit na všechno sám.**“*

Jak je vidět potýkají se učitelé ZUŠ s obtížemi v podobě **časové dotace, docházkou, přeplněním** skupin i s **nestálostí** některých členů. Dále byla zmíněna **administrativa, podfinancování** a také **nedostupnost autorských práv**.

- Podpora vedení

Drtivá většina respondentů pociťuje ze strany vedení **velkou podporu a zájem** o obor ze strany svých ředitelů. Dva z nich však tuto zkušenost nemají – „*nulová podpora, tlak spíše na výkon žáků; vedení školy se nebylo již asi 7 let podívat na žádný z výstupů, natož v hodinách na hospitaci,*“ a „*jsme jen slepé střevo muzikantských oborů, nikdo si nás moc nevšimá, pokud mám administrativu v pořádku, ale taky nikdo na nás moc nechodí*“

- Zájem – podpora rodičů

I zde vykazují respondenti **spokojenost** s podporou oboru ze strany rodičů. Jeden respondent odhaduje, že aktivní zájem o obor má zhruba 1/3 rodičů. Obecně se ale jedná spíše o **podporu pasivní**. To vnímají někteří pedagogové jako problém zvláště v „generálovém období“ či plánování soustředění.

Jeden z respondentů dále upozorňuje, že někdy mají o obor více než děti právě zájem rodiče, jindy je tomu naopak. Společně s jedním respondentem ale lze obecně tvrdit, že „*pokud vydrží první tři roky [...] a něco si se svým souborem zažijí, zůstávají a posouvají se v sociální oblasti, v oblasti tvorby, přátelé z divadelní oblasti jim pak zůstávají na celý život. A když po absolutoriu odejdou, vracejí se.*“ Zájem o obor je pak na školách daných respondentů zpravidla veliký.

- Další vzdělávání

Další vzdělání považuje naprostá většina respondentů také za naprosto **nezbytné**. („*Je to prevence jak proti vyhoření, tak proti stereotypu v práci.*“) V jisté opozici stojí postoj jednoho pedagoga: „*Získaná praxe, vzor a osobní příklad předčí školní vzdělání.*“

Učitelům vyhovují semináře dle vlastního výběru, změřené na konkrétní problematiku, ale objevuje se také vybočování mimo mateřský obor (DV). Jedna respondentka však naráží na následující problém: „*nabídka seminářů v oboru je omezená zejména počtem praktikujících pedagogů (s velkou částí osobností DV u nás jsem se již setkala v průběhu vlastní školní docházky do ZUŠ, při výuce na KVD či na divadelních přehlídkách a mám tudíž malou motivaci jejich semináře i nadále navštěvovat).*“

Několik respondentů ale přiznává, že kvůli časovému vytížení často nemohou dalšímu vzdělávání věnovat tolik času.

- Budoucnost

Řada respondentů je **spokojena** se současným stavem LDO na ZUŠ i s jeho ukotvením v rámci RVP, přesto by si někteří přáli **menší administrativní zátěž** a větší finanční ohodnocení.

Shodují se ale na potřebě **více kvalitních pedagogů** v oboru, kteří kromě jiného vycházejí z autenticity svých žáků. Jedna z respondentek upozorňuje na problém kvality pedagogů i v rámci své školy. „[S] mladší kolegyní si nerozumím; vede skupiny v ZUŠ jako volnočasovku – nepěstuje vůbec technické dovednosti v žádném směru. Pro ni je DV hlavně zábava. Pro mne smysluplná práce s cílem rozvíjet osobnosti žáků a návštěvníků. Asi si to nechci ani představovat.“

Zajímavé je, že si i pedagogové ZUŠ si přejí, aby se obor stal povinnou součástí kurikula na ZŠ (někteří i na SŠ).

Výše zmíněné změny k lepšímu jsou dle respondentů **dosazitelné**. Jeden z pedagogů doslova uvádí: „vždy tady bude nějaká menšina populace, která přemýšlení a tvořivost bude považovat za součást života“. I když u jiného učitele existuje jistá obava, zda bude základní umělecké vzdělávání (které je „unikátní záležitost v rámci Evropy“) zachováno.

5.1.2.1. SHRNUTÍ

Respondenti vnímají svou práci jako náročnou. Největšími nároky jsou čas (vysoce nad výši nepřímé pedagogické činnosti), vzdělání, orientace v literatuře, v současném světě (nejen dětí) a v současném dětském a mládežnickém divadle. Často bylo zmíněno, že učitelé LDO ZUŠ musí mít schopnosti dramaturgické, režijní a musí být dobrými organizátory. Kurikulární dokumenty jsou respondenty hodnoceny pozitivně (až na jeden případ) a jsou zvláště v začátcích pedagogické praxe vnímány jako opora pro práci. Jeden z respondentů si ale stěžuje na nutnost tvořit roční tematické plány, které nejsou v organické práci vhodné. K administrativě se učitelé staví spíše kladně. Přesto ji však označují za jeden z hlavních limitů. K nim pak řadí i malou časovou dotaci, slabou docházku a nespolehlivost žáků, přeplněné skupiny, podfinancování nebo autorská práva. Jeden z respondentů pak uvedl, že je podle něj výuka nastavena příliš paušálně a přál by si rozdělení na vícero konkrétních zaměření. S hodnocením žáků pomocí známky učitelé obecně nesouhlasí a často jej doplňují

hodnocením slovním. Reflektování a sebehodnocení žáků ale probíhá i v rámci jednotlivých hodin. Konkrétní metody práce nebyly učiteli specifikovány, je však jasné, že na ZUŠ je hlavním cílem dosažení jevištního tvaru a práce na divadelních dovednostech (technice) žáků. Objevily se ale zkušenosti s tandemovým vedením nebo mezioborovými projekty, které byly hodnoceny kladně. Dobré zkušenosti jsou také se skupinami složenými z žáků různého věku. Podpora vedení osciluje na škále veliká a žádná. Někde je tedy stále LDO vnímán jako okrajový (navzdory RVP). Podpora rodičů je pak většinou spíše pasivní, někteří rodiče ale podporují LDO více. Další vzdělávání je také vnímáno jako nezbytnost, nicméně bylo poukázáno na fakt, že nabídka není příliš velká a lektori se často opakují (a učitelé se s nimi setkali např. v rámci svého studia). Práním do budoucnosti je pak vícero kvalitních pedagogů.

5.1.3. Střední školy

Jelikož se v šetření sešlo jen pár respondentů z konkrétních institucí (gymnázium, SPgŠ, jiné střední školy) a často jde také pouze o využití metod DV v hodinách jiných předmětů je tato podkapitola nazvána obecně a obecně jsou interpretovány i výsledky napříč všemi institucemi. Za uvedené citáty je však vloženo označení, zda se jedná o vyjádření učitele na gymnáziu (G) či střední pedagogické školy (SPgŠ). Pokud za citátem není uvedeno nic, jedná se o respondenta, který své pracoviště neoznačil ani jako gymnázium ani jako SPgŠ.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	21 let	Hl. město Praha Karlovarský	KVD DAMU	VOŠ, VŠ, divadelní lektor, lektor
2	8 let	Karlovarský	KVD DAMU	
3	9 let	Hl. město Praha	PF různých VŠ	
4	15 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	
5	20 let	Pardubický	UP Olomouc PF Hradec Králové KVD DAMU	
6	20 let	Zlínský	UP Olomouc kurzy	MŠ, ZŠ, dramacentrum
7	6 měsíců	Hl. město Praha Liberecký	KVD DAMU	ZUŠ
8	3 roky	Hl. město Praha	DAMU kurzy	ZUŠ
9	32 let	Moravskoslezský	ADaV JAMU	ZUŠ, divadelní lektor

Tabulka 4 – Struktura respondentů (SŠ)

- Nároky

Kromě již obligátních **časových nároků**, **vzdělání** a tvorbě **příprav** vnímají respondenti jako důležité také schopnost učitele rozložit síly na vícero skupin, předávání zodpovědnosti za výuku na studenty, umět naslouchat. Jeden z pedagogů pak za výhodu považuje „zkušenosti s **divadelní tvorbou** a vzdělání a zkušenosti v oboru **herectví**“ (SPgŠ).

Mezi dalšími nároky se objevuje „*nutnost **obhajovat metodu před vedením školy***“ (G); „*psychohygienu, hodně energie, disciplína i hravost*“ (SPgŠ) a **time-management**.

- **Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení**

Přístup k RVP a ŠVP je pozitivní, respondenti jej vnímají jako **rámec a kontrolu**; dokumenty „*pomáhají a vedou*“. Na SPgŠ se kromě středoškolských RVP pracuje i s RVP ZV a RVP PV, a to tak, aby s nimi byli studenti schopni ve své budoucí praxi pracovat. Přesto ale musím uvést, že ačkoliv jeden respondent píše o tom, že kurikulární dokumenty poskytují rámec, jsou pro něj zároveň „*většinou omezující*“ (G). Je však třeba připomenout, že RVP G s dramatickou výchovou takřka vůbec nepočítá. Možná proto se jiný z respondentů uchyluje k RVP ZUV: „*RVP, ŠVP nemusím zatím moc řešit, neboť učím [DV] jako nepovinný předmět. Můj vztah k nim je takový, že vím, co se ZUŠ může učit a sama si upravuji svůj plán podle skupiny. Myslím si, že nějaké plány, s čím by se děti měly potkat v [DV] jsou dobré*“ (G).

Respondenti, kteří se věnovali i způsobu hodnocení žáků shodně uvádějí, že preferují **hodnocení slovní**, a to „*formou společných reflexí, slovní hodnocení v rámci reflexí jednotlivých úkolů i reflexe pololetní práce*“ (SPgŠ). Přesto je však hodnocení v nepovinném předmětu DV na konkrétním gymnáziu hodnoceno známkou. Je však snaha toto změnit.

- **Forma výuky/vedení lekcí**

Z konkrétních metod se v dotaznících nejčastěji objevovaly: **improvizace**, **práce s textem** (i s poezií), **strukturované drama**, **hra v roli** a na SPgŠ také **studentské vedení lekcí**. Metody DV nejsou využívány jen v samostatných předmětech nebo v předmětech jiných, ale jeden pedagog je využívá také na adaptačních kurzech prvních ročníků.

Jedna z respondentek uvedla, že „*[r]áda pracuj[e] s věkově smíšenými skupinami*“ (SPgŠ). Důležitou roli ve výuce na SŠ pak hraje také **absolvování seminářů a workshopů** samotnými studenty nebo také v jednom případě **jevištní tvar**, umožňující naplnění učitelem stanoveného cíle – může „*pomoci k výchově a ‚dotvoření‘ osobnosti studenta, který se umí kultivovaně a přirozeně projevat na veřejnosti, je zbaven trémy a strachu z vystupování, je tvořivý. Není mu*

[studentovi] cizí pocit zodpovědnosti za sebe a skupinu, je tolerantní a dokáže spolupracovat“ (G).

- Limity a překážky

Největší překážkou je pro respondenty samotný **školský systém** – „na střední škole ,si přeci studenti nemohou hrát, musí se dozvídat nové informace, podávat výkony, prokazovat výsledky‘, omezující je i **prostor** zaplněný lavicemi, **počet žáků** ve třídě (30), velmi limitující je i **nepochopení veřejnosti** (rodičů) – nepřijímají nové metody, vyžadují klasickou výuku, klasické hodnocení“ (G). S nepochopením se ale někteří učitelé setkávají i ze strany kolegů nebo vedení školy. „[U] řady mých **kolegů** panuje stále názor, že DV je jen takové **hraní si se studenty**. Náš **ředitel** si zase myslí, že příprava na jednu lekci zabere časově tak 15 min.“ Limitující je také **časová dotace**.

- Podpora vedení

Většina pedagogů vnímá ze strany svého vedení **podporu, zájem a pochopení**. Jeden z respondentů tuto podporu vnímá i od svých kolegů: „Třídní i další pedagogové jsou **aktivními účastníky** lekcí DV, zapojují se i sami do různých činností, ale především sledují a získávají informace o svých dětech...“ (G) Dva pedagogové gymnázií však podporu vedení necítí vůbec, jeden z nich píše přímo o tom, že je mu dosavadní DV práce „tolerována“.

- Zájem – podpora rodičů

„Mívala jsem dvě někdy až přeplněné skupiny. Kolem 20 dětí v jedné. Dnes starší skupina je do 10 lidí. **Zájem přestává být hlavně u těch 18tiletých** a výš. Mají další koníčky, chodí pracovat a upřednostňují jiné. Přijde mi, že se chtějí spíš bavit, než se něco učit a vytvořit recitační či divadelní tvar. U malých zatím zájem je. Ale také pozorují, že hodiny [DV] jsou od do. Odejdou třeba před koncem cvičení. Trochu se vytrácí potřeba společného tvoření, kde nejsem sám – tolerance, vytvořit jakékoli „dílo“ a třeba i něco obětovat. S rodiči nejsem příliš v kontaktu, jen když pracujeme na nějaké inscenaci a zkusíme o víkendech – někteří to podporují, někteří ne.“ (G) Takto píše o zájmu studentů a rodičů jeden z respondentů. Většina ostatních ale shodně uvádí, že zájem o obor je **velmi malý**. Jeden učitel navíc sdělil, že kroužek DV musel zrušit z důvodu malého pochopení rodičů, kteří DV/divadlo nevidí jako prioritu.

Na druhou stranu existují i školy, kde studenti přicházejí za pedagogem s prosbou založení divadelního souboru. Na SPgŠ pak někteří studenti díky svým praxím zjišťují, že má obor u dětí kladnou odezvu.

- Další vzdělávání

I pedagogové SŠ přikládají dalšímu vzdělávání důležitost a jezdí proto na přednášky, praktické semináře a kurzy (nejen v oboru DV).

- Budoucnost

Téměř všichni respondenti považují za důležité, aby DV vyučovali **profesionálové** a zároveň, aby se obor stal **povinnou součástí kurikula** (ZŠ i SŠ); např. i ve formě komunikační výchovy. Právě zaměření na rozvoj **měkkých dovedností** je pro většinu respondentů klíčovou nabídkou DV studentům. „[Z]a samozřejmé už pokládám, že dobře vedená [DV] je na každé škole pedagogického zaměření – bohužel to tak v současnosti není, takže doufám, že tam dospějeme.“ (SPgŠ) K časovému horizontu takové „budoucnosti“ se však vyjádřil jen jeden pedagog. Možná změna podle něj určitě nenastane v horizontu následujících dvou až tří dekad.

5.1.3.1. SHRNUTÍ

Mezi hlavní nároky respondenti řadí čas, vzdělání a nutnost rozkládat síly do více hodin. Ojedinele se pak objevuje ještě tvorba příprav, obhajoba oboru a přenášení zodpovědnosti výuky na studenty. Jeden z respondentů pak uvedl, že je pro tuto práci velmi přínosná i vlastní zkušenost s divadelní tvorbou. Až na jednu výjimku je RVP považováno za dokument, který poskytuje rámec a kontrolu práce. V hodinách pak učitelé pracují se slovními hodnocením, v pololetí a na konci školního však známkují. To (nejen) v tomto oboru také považují za nešťastné. Z metod respondenti uváděli hru v roli, improvizaci, práci s textem, strukturované drama a učitelé SPgŠ dále doplnili studentské vedení lekcí. Především v této instituci je také pro pedagogy důležité, aby studenti absolvovali workshopy a semináře. Jeden gymnaziální učitel pak zmiňuje důležitost dojít se skupinou k jevištnímu tvaru. Přesto však není možné z odpovědí vyčíst, zda na SŠ převažuje DV interní či ta směřující s tvaru. Zásadní překážkou v práci je pro respondenty neukotvení oboru v RVP, dále nevyhovující prostory pro výuku, vysoký počet žáků, čas a pochopení ze strany vedení, kolegů anebo veřejnosti. Přesto však drtivá většina podporu vedení vnímá, výjimkou jsou jen dva respondenti. Z dotazníků vyplynulo, že zájem o obor (především na gymnáziích) spíše není, obecně pak

s věkem žáků zájem klesá. Další vzdělávání berou učitelé jako samozřejmost. Do budoucna volají učitele SŠ po profesionálech v oboru, zavedení DV do povinného kurikula ZŠ i SŠ a všech pedagogických škol. Potenciál oboru někteří vidí především v orientaci na měkké dovednosti.

5.1.4. Vyšší odborné školy

Respondentů z řad VOŠ není mnoho, nicméně z důvodu specifického postavení této instituce v kurikulu (viz kapitola 2.5) jim věnuji samostatnou kapitolu. Jelikož se pedagogové v praxi nesetkávají s rodiči studentů, je tento okruh z interpretace vyřazen podobně jako okruh zájem.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	10 let	Hl. město Praha Karlovarský	KVD DAMU	SPgŠ, VŠ, divadelní lektor, lektor
2	4 roky	Hl. město Praha Plzeňský	KVD DAMU	lektor

Tabulka 5 – Struktura respondentů (VOŠ)

- Nároky

Jako největší nárok uvádí shodně oba učitelé neustálou **inovaci** své nabídky oboru studentům a umění předávat na ně díl **zodpovědnosti** za výuku.

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

K akreditačnímu spisu se vyjádřil pouze jeden respondent. Spis je pro něj „*dokument sevřený ,tabulkami‘, který je přímo protismyslný tvořivé dramatické práci [...] Takže musím hledat cesty, jak dostat liteře předpisu a při tom učit smysluplně. Sám obsah akreditace pro mě oporou není.*“ I v odpovědích pedagogů VOŠ se objevuje význam **slovního hodnocení**.

- Forma výuky/vedení lekcí

I ve formě výuky se oba respondenti v zásadě shodují. Setkáváme se se **studentským vedením lekcí, skupinovou prací**, zaměřením se na **aktuální témata** a praktickými zkouškami. To vše „*s ohledem na budoucí profese skupin – pedagogové MŠ; sociální pracovníci; a složení skupiny – pohlavně, sociálně, zájmově.*“

- Limity a překážky

Jako limitující se jeví malá **časová dotace**, patrně plynoucí z nedostatečného „*docenění praktických disciplín v kurikulu*“ a u jednoho z respondentů malou **provázanost s ostatními předměty**, zapříčiněnou patrně velkým počtem externistů.

- Podpora vedení

Oba respondenti vnímají ze strany vedení podporu své práce.

- Další vzdělávání

Respondenti se dále vzdělávají.

- Budoucnost

Přáním jednoho pedagoga je rozšířit výuku na 6 semestrů a propojení s ostatními pedagogickými disciplínami/předměty.

5.1.4.1. SHRNU TÍ

Oba respondenti se shodují na nezbytnosti neustále aktualizovat své pojetí oboru i nabídku metod a technik, kterou studentům zprostředkovávají. Z odpovědí lze pouze hádat, zda převažuje interní DV nebo práce na jevištním tvaru, protože konkrétní metody respondenti nejmenovali. Zdá se ale, že pro VOŠ je charakteristická spíše interní DV. Náročné je pro pedagogy také předávat díl zodpovědnosti za výuku na samotné studenty. Akreditační spisy jsou podle jednoho pedagoga skoro „neslučitelné“ s principy DV. Oba příkládají velký význam slovnímu hodnocení. Ve výuce se zaměřují na aktuální témata (zpracovaná pomocí DV), podporují skupinovou práci studentů a nechávají je vést lekce. Cítí podporu své práce vedením škol a další vzdělávání je pro ně důležité. Jeden z respondentů pak uvedl, že jako limitní považuje malou časovou dotaci a neexistující provázanost s ostatními předměty – to by také chtěl změnit.

5.1.5. Vysoké školy

Vysokoškolští pedagogové, kteří se šetření zúčastnili, jsou skupinou nejvíce diverzifikovanou, co se týče svého zaměření – teoretické, praktické ale také psychosomatické předměty. Často jsou tedy atomizováni do svého konkrétního zaměření. Nalezneme mezi nimi jak pedagogy externí, tak i interní a někteří jsou dokonce na vedoucích pozicích.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	25 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	ZŠ, lektor
2	26 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	divadelní a galerijní lektor, volnočasový pedagog, lektor
3	20 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	SPgŠ, VOŠ, divadelní lektor
4	28 let	Hl. město Praha	FF UK praxe	lektor, dříve volnočasový pedagog
5	22 let	Hl. město Praha	KALD DAMU	terapeut
6	14 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	speciální pedagog
7	7 let	Moravskoslezský	KVD DAMU	lektor
8	22 let	Hl. město Praha Pardubický	PF Hradec Králové KVD DAMU	herec, dříve ZUŠ, divadelní lektor
9	22 let	Moravskoslezský	KVD DAMU PF MU Brno	
10	30 let	Hl. město Praha	FF UK Praha	
11	15 let	Jihočeský	KVD DAMU	MŠ
12	29 let	Moravskoslezský	KVD DAMU	
13	40 let	Jihomoravský	FF MU Brno	

Tabulka 6 – Struktura respondentů (VŠ)

- Nároky

Podobně jako v ostatních institucích je téměř u všech respondentů hlavním nárokem **čas**, který je třeba k **přípravě** jednotlivých vyučovacích lekcí, a současně čas nutný k **dalšímu vzdělávání**, a to i v příbuzných a jiných společenských oborech. „**Časové vytížení je hodně nad rámec běžné pracovní doby a pracovních dnů, tzn. například i během dovolené.**“ S další vzděláváním souvisí orientace v tuzemské i **zahraniční odborné, beletristické literatuře i literatuře pro děti a mládež** a samozřejmě i účast na různých **seminářích a workshopech** – jeden z respondentů dokonce uvádí, že na tyto akce **doprovází** i své studenty: „*studenti jsou poté více motivováni*“. Jelikož pedagogové připravují své studenty na stejnou profesi, je pochopitelně nezbytné **orientovat se v aktuálním vývoji oboru a v aktuálních společenských tématech**. Za zdůraznění stojí i jedna citace, která v podstatě říká, že pedagog by sám měl pro své studenty být jistou osobností – což by se mělo přenést i do budoucí praxe: „*Nároky vidím především v tom, jakou osobností bych měla být jako učitel DV.*“

V souvislosti s časovou náročností je třeba znovu upozornit, že 9 z 13 respondentů v této oblasti zároveň **pracuje i v jiných institucích**, což je velmi důležitý obecný trend.

Ačkoliv bylo explicitně zmíněno pouze jednou (implicitně však vyplývá i z odpovědí mimo tento blok) musí pedagog být připraven **rychle reagovat** na aktuální situace, vést studenty k převzetí jistého dílu **zodpovědnosti** za výuku a **motivovat** je.

Akademický charakter školy také vyžaduje neustálou reflexi svého chápání oboru, **udržování se v kontaktu** s dalšími kolegy i institucemi z oboru a to opět i na mezinárodním poli. I **kontakt s kolegy v oboru však je pro někoho náročný**, zvláště při formování základních premis oboru.

Klíčovou činností – taktéž časově náročnou – je **výzkum a publikační činnost**. „...studovat **mezinárodní odborné zdroje**, orientovat se v **současných výzkumných tématech** v oboru **dramatická výchova**, **navazovat a udržovat kontakty** a s **partnerskými organizacemi**, [...] **připravovat studijní materiály a opory** (skripta, e-learning), **zapojovat se do projektů** at' už univerzitních (Studentská grantová soutěž - SGS) či evropských, **publikovat** v daném oboru (odborné články).“

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Odpovědi na tento oddíl se ukazují jako značně protichůdné – bezesporu to souvisí s osobním založením pedagogů. Postoj k **administrativě** se totiž pohybuje na škále od „*je mi nepříjemná*“ přes „*nezbytná součást práce, ale mohlo by jí být méně*“ až k „*je vyhovující*“. Specifickou skupinou jsou pak pedagogové, patrně externisté, kteří se jí vůbec nemusejí zabývat.

I přístup ke **kurikulárním dokumentům** se různí. Ačkoliv s těmito dokumenty pracuje z důvodu vybavenosti studentů zhruba polovina pedagogů (někteří teoretické předměty nevyučují), větší část z nich je bere „jak jsou“ a neměli potřebu svůj názor sdělovat. Jednotlivci se k nim však vymezují:

„RVP ZV – [s pojetím] ne zcela souhlasím [...]; RVP G – [změna názvu na divadelní obor]; RVP ZUŠ – oproti hudebnímu oboru velmi **stručné**, navrhovala bych (stejně jako u HO) rozpracovat do možných **specializací**; RVP SPgŠ – **totální nepochopení, nepoužitelné**, RVP pedagogické lyceum – [nepoužitelné]“ nebo „s RVP PV se snažím být **kompatibilní**, protože učím učitelky MŠ, **iniciuji změny v RVP PV**, protože jej **nepovažuji za pomocníka**, ale spíše **přítěž** pro předškolní vzdělávání“ Jiní, je ale považují za dostatečnou oporu: „RVP ZV a RVP PV ŠVP primárního i preprimárního vzdělávání – **orientace v aktuálních dokumentech**, potřeba jejich

porovnávání – analýz a výzkumných šetření, jsou oporou pro hledání možných pojetí a optimálních návrhů, přípravu výuky pro studenty aj. “

Na tvorbě **akreditačních spisů** se drtivá většina pedagogů podílí (často sylaby vlastních předmětů). Tato práce je respondenty obecně vnímána jako velká administrativní **zátěž**. „V akreditaci předmětů, které vyučuji, však potřebuji vymezovat přesně, což v **umělecké oblasti nepovažuji za příhodné, neboť zohledňuji aktuální situace a z nich vycházející potřeby.**“ Jeden z pedagogů uvedl, že proces tvorby akreditačního spisu probíhá zcela **svobodně**, což je v kontrastu s pedagogem, který uvedl, že je obsah sylabů jeho předmětů na jeho pracovišti, často **redukován bez jeho vědomí**.

Velmi zajímavé je i nahlédnutí do osobní administrativy jednoho pedagoga: „Pro svou pedagogickou činnost si vytvářím **tematický plán** pro danou skupinu v akademickém roce. Práce s nimi je pro mě závazná [...] vedu si **profesní deník a předmětové a profesní portfolio.**“ Ostatní pedagogové nic podobného nevedli, ale to není indikátor, že si podobné přípravy a portfolia nevedou.

K **hodnocení** studentů se vyjádřilo jen minimum pedagogů, opět se zde projevuje odlišné zaměření. Dá se z toho nicméně odvodit, že s hodnocením na VŠ není větších problémů „Hodnocení [...] **psychosomatických disciplín považují také za diskutabilní, jediné hledisko je docházka a aktivita.**“ a „Hodnocení studentů podléhá **bodovému hodnocení.** Student získává za udělení zápočtu/zkoušky od 0 do 100 bodů. V seminářích hodnotím aktivní a tvůrčí přístup k výuce cca 25 body za semestr (vyhodnocení probíhá formou skupinových reflexí a sebereflexí studenta), 75 bodů student získává za vedení portfolia k dramatické výchově.“ a „Vzhledem k potřebám **praxe umožňuji studentům zvolit si alternativní formu zkoušky, kterou je absolvování odborného semináře (akreditovaného, v rozsahu min. 24 hodin) k dramatické výchově a jeho následná ústní reflexe.**“

- Forma výuky/vedení lekcí

I tento okruh naráží v interpretaci na různorodost zaměření jednotlivých pedagogů (praktické, teoretické, psychosomatické předměty), navzdory tomu ale jednotlivé výpovědi nemusí nutně být v rozporu, ačkoliv by se to tak mohlo jevit.

Velmi důležitý je pro pedagogy styl vedení – **demokratický přístup**, být **partnerem**, mimo jiné i proto „...aby práce byla radostná, abychom se dokázali zasmát i u vážných témat.“ Pro pedagogy je velmi důležité zasazovat obor

do **kontextu** budoucí praxe studentů (často to nejsou budoucí učitelé oboru, ale studenti jiných primárních zaměření), dávat jim **možnost vyjádřit** se k tématům. I proto také v některých předmětech vycházejí z jejich potřeb, příp. i osobních zkušeností. Pedagog psychosomatického předmětu se snaží být **facilitátorem**, pracovní prostředí je pro něj laboratoří, kdežto pedagog primárně teoretických předmětů hovoří především o **mentoringu**. „*Mým úkolem je seznámit studenty s DV a jejichmi možnostmi v oboru, který studují a podle časových a dalších podmínek jim umožnit, aby získali základní dovednosti k využívání DV ve své budoucí praxi. Snažím se seznámit se s obory, které studují co nejvíce a zasadit DV do kontextu dalších disciplín...*“

DV metody jsou často zařazovány do výuky teoretických předmětů, což dle zpětné vazby pedagogů kvitují i samotní studenti. „*Semináře jsou z části teoretické (cca 30%), z velké části praktické. Osvědčilo se mi praktikování lekcí dramatické výchovy či dílčí práce s náměty, předlohami pod mým vedením s tím, že se na těchto ukázkách studenti učí rozpoznávat určité jevy, na které vždy ukázkou směřuji*“ nebo „*využívám v metodách pro výuku pedagogických předmětů na VŠ, kde mi to přijde funkční (pedagogika pro učitele, obecná didaktika, diverzita ve výchově). Vychází to z mého přesvědčení, že zkušenostní učení [...] je funkční: totéž vychází z odezvy studentů.*“

Samozřejmostí je i **rozvoj osobnosti a dramatických dovedností** studentů. Roli hraje i budování a tříbení vztahu k **divadlu**. „*Taktéž společně jdeme do divadla na inscenaci [...], kterou reflektujeme z pohledu základních divadelních kategorií – pokouším se o přemostění a porozumění vztahu mezi divadlem a dramatickou výchovou (aby se mi z DV nestávaly hry různého charakteru).*“

Samotní pedagogové dále mluví o nutnosti **improvizovat**, rychle reagovat, vlastní tvořivosti, empatii a časové flexibilitě. Dvakrát se objevila i poznámka o **přínosu věkově smíšených skupin** studentů nebo také výuka s asistentem (ve smyslu mladšího kolegy).

- Limity a překážky

Ačkoliv jeden z respondentů uvedl, že žádné limity nevidí, u ostatních se zpravidla vždy nějaká překážka objevila. Jak se dalo očekávat, různí se tyto škola od školy. Lze ale obecně říci, že je opět hlavním problémem **čas** (vyučovacích hodin, vměstnání učiva do dotace, vyučování kombinovaných studentů). „*A také časové dotace [mé]*

výuky jsou malé.“ nebo „Trendy učit distančně na základě studijních opor a e-learninových textů, což znesnadňuje zkušenostní a prožitkový způsob učení.“ S tím okrajově souvisí také jeden případ tlaku za výuku s využitím IT, který jde proti smyslu oboru: „Další omezení přináší nová akreditace, která posiluje využívání IT technologií.“

Několikrát také byl zopakován velký **počet studentů** – „Požadavky se tedy snižují, aby bylo možné výstupy kvalitně vyhodnotit.“ – který pro obor není vhodný a některá pracoviště nemají ani vhodné **prostory**, tedy jim zabere více času nějakou hodinu např. s využitím DV metod realizovat.

Velmi zajímavým tématem je však limit v podobě **studentů samotných**. Jako možná překážka především (ale ne výlučně!) na uměleckých školách je jejich různá míra zkušenosti. „Cítím potřebu **citlivějšího výběru studentů oboru**, vnímám u nich často **nízkou múzickou vybavenost**, kterou považuji za podstatnou. Vzhledem k tomu, že učím i na jiných katedrách, vnímám také u **studentů DV** často namísto upřednostnění samostatnosti a potřeby individuálního rozvoje a přemýšlení v rámci oboru **DV tendenci k návodovosti a potřebě být veden.**“

Kromě umělecké vybavenosti jeden pedagog zmínil nízkou **motivovanost** studentů (obecně k učitelství) a také: „...**postoje současných studentů ke studiu a vzdělávání dětí mladšího školního věku jako takové. Příliš významně zastávají názory transmisivního pojetí vyučování a těžce přistupují na myšlenky konstruktivistické pedagogiky – stejnou tendenci vnímá v profesní komunikaci a obecné didaktice.**“

Dalším nezanedbatelným problémem je samozřejmě i **vnímání oboru**, doslova jeho „**podceňování**“ a to z různých stran.

- Podpora vedení

Veliká většina pedagogů vnímá své vedení (především vedoucí kateder) jako velmi **podporující, se zájmem, pochopením i vstřícností a snahou o dialog**. Nutno podotknout, že se často jedná o pedagogy stejných kateder, byť vícera škol. Jeden pedagog však tuto podporu na svém pracovišti nemá, uvádí doslova: „**Vedení ani**

některé kolegyně nepodporují DV, a proto neustále musí docházet k jejímu obhajování a situace, ke kterým dochází, nejsou často vůbec jednoduché.“⁹³

Vzorek obsahuje i z důvodu anonymity nspecifikovaný počet osob ve vedoucí funkci. Ti se dle svých slov snaží být přesně tím vedením, které popisuje začátek prvního odstavce.

Vyšší vedení škol (děkan atp.) bylo zmíněno jen v jednom případě a byla vyjádřena pochybnost, zda o oboru vůbec něco vědí.

- Zájem

Zájem studentů pedagogických fakult je dle dvou respondentů „slušný“ a ti, kteří se minimálně s metodami DV seznámí, ji považují za užitečnou, „ale sami si někteří na její uplatňování ve své budoucí praxi moc **netroufají**, což velmi často souvisí s malým prostorem pro vytvoření potřebných kompetencí v rámci přípravy budoucích učitelů.“ Zmiňovaný problém je více přiblížen ve druhém bloku interpretace (na str. 75).

- Další vzdělávání

Především akademická povaha vysoké školy evidentně „nutí“ pedagogy se oborem zabývat více do hloubky – „**pronikání k podstatám jevů i procesů**“ a to mimo jiné i výzkumnou prací, což je jeden z oborů dalšího vzdělávání, který byl uveden. Nicméně potřeba se v tomto ohledu dále (do)vzdělávat, je možná zprávou o nízkém rozvoji kompetencí v této oblasti. Je ale třeba podtrhnout, že velká část pedagogů studovala ve zcela jiné době a samotný obor je také velmi obtížné empiricky popsat.

Přístup k dalšímu vzdělávání je ve 100 % shodný a výstižně jej shrnuje např. tato citace: „**Bez studia literatury (odborné i beletrie) a účasti v různých dílnách a seminářích si práci v DV s dětmi i s dospělými nedovedu představit. K dalšímu vzdělávání počítám i spolupráci s mladšími kolegy...**“ Zmíněn byl v tomto okruhu mimo jiné časopis Tvořivá dramatika a instituce NIPOS-ARTAMA. K dalšímu vzdělávání je obecně velmi kladný vztah a někteří jej považují kromě obranu proti ustrnutí i za odpočinek. Velmi často je tedy další studium ve formě samostudia.

⁹³ Toto vedení je implicitně zmíněno již v okruhu *Kurikulární dokumenty* – dochází k revizím náplně předmětu bez dialogu.

- Budoucnost

V odpovědích na tento okruh se pedagogové občas uchylovali k vlastním přáním (a to i pro celý obor), snad jako by se vyhýbali pojmenovat trendy, které v oboru sledují, např. „*Přála bych si aby (vhodně volené) metody DV pronikly i do práce se seniory.*“ nebo „*Studenti oboru učitel na ZŠ (I. i II. stupeň) sami prochází studiem oboru DV.*“

Objevila se ale řada konkrétních **potřeb** pro vývoj oboru na vysokých školách – zohlednění **proměn komunikační úrovně populace**, snížená bazální (tělesná) **vybavenost** k ní a také snížení zásahů „*nepoučených úředníků*“.

Někteří také pojmenovali možné cesty vývoje DV, jelikož cítí **současnou podobu oboru ve své instituci „v ohrožení“** – „*Argumenty celkem logicky vycházejí z toho, jaké místo má DV v RVP a i v praxi škol (tedy v našem kraji).*“ Možnou cestou budoucnosti je pak na vysokých školách využít možnosti jiných oborů, kde se dají minimálně metody DV využít – speciální pedagogika, sociální činnost aneb jinými slovy jistá syntéza oborů.

Explicitně však k budoucnosti zaznívá i tento názor: „*Na základě postupujících tendencí moc optimistická nejsem. Dramatické výchovy ve školách ubývá, kvalita podle mého názoru není příliš vysoká, chybí zázemí a opora dramacenter, MŠMT ČR, kurikula. [...] vstupujeme do projektů, kam se dá DV vměstnat a nabízíme dílny školám zdarma*“ Na druhou stranu se však ukazuje i veskrze opačné přesvědčení (taktéž spíše obecné) „*Jsem přesvědčen, že má DV svoji perspektivu a že se v budoucnosti stane běžnou a zcela přirozenou součástí výuky...*“. V obou se odráží celkové vidění směřování oboru, které je ale předmětem dalšího bloku interpretace.

5.1.5.1. SHRNUÍ

Mezi nároky své práce zařadili respondenti čas (na přípravu, další vzdělávání, čas mimo pracovní poměr), nutnost přehledu v tuzemské i zahraniční literatuře a divadlu pro děti a mládež, přehled v aktuálních společenských otázkách, publikační a výzkumnou činnost a udržování kontaktu s ostatními lidmi v oboru. Několik z nich pak připojuje další nároky v podobě rychlé reakce na vzniklé situace a nutnosti studenty motivovat. Musím také podtrhnout, že drtivá většina vysokoškolských pedagogů se současně věnuje i jinému zaměření v oboru. Přístup k administrativně i ke kurikulárním dokumentům ČR se velmi různí (často z důvodu např. zaměření na somatické disciplíny). Pouze se jedinci měli potřebu vymezit ke konkrétním RVP. Tvorbu akreditačních spisů však většina pedagogů považuje

za velkou administrativní zátěž. Při tomto procesu se navíc setkáváme s dvojím přístupem ze strany vedení – buď je podporující, nebo do daných předmětových karet zasahuje bez vědomí pedagoga. (Tento případ je však mezi respondenty ojedinělý.) K hodnocení studentů pedagogové, kromě těch věnujících se psychosomatickým předmětům, nemají výhrady. (I zde se pracuje s reflexemi v rámci výuky.) Všichni respondenti se ve výuce snaží o demokratický, partnerský přístup a zasazování oboru do kontextu praxe i jiných disciplín. Mimo to se samozřejmě věnují i rozvoji dovedností studentů, rozvoji jejich osobnosti, tříbení vztahu k divadlu a vedou je k přijetí zodpovědnosti za výuku. Interní DV i práce na jevištním tvaru (příhodnější spíše pro umělecké školy) je doplňována metodikou práce. Několik pedagogů také oceňuje výuku skupin věkově smíšených. (Jiní také uvádějí, že je pro ně velmi obohacující i spolupráce s mladšími pedagogy – asistenty.) Za limitující považují pedagogové nízkou časovou dotaci svých předmětů, vysoké počty studentů, studenty (nízkou vybavenost a motivaci pro povolání) a vnímání oboru. Někteří pak mezi limity uvedli ještě práci na akreditačních spisech (předmětových kartách) nebo trend kombinovaného studia. Podporu ze strany vedoucích kateder respondenti kromě dvou z nich mají. Z výpovědí také vyplývá, že zájem o studium oboru je, nicméně jak upozorňuje jeden respondent v praxi si pak absolventi často na DV netroufají. Další vzdělání je vnímáno jako samozřejmost. Přáními do budoucna pak jsou: proměna komunikační úrovně a celkové vybavenosti studentů, menší zásahy úředníků a udržení existence oboru.

5.1.6. Střediska volného času (DDM)

Ačkoliv se v SVC vedoucí kroužků s rodiči zpravidla setkávají a zájem ze stran dětí také mají, oddíl *Zájem – podpora rodičů* nikdo z respondentů v souvislosti s tímto zařízením nevyplnil, proto je z interpretace vynechán. Podle jednoho z respondentů, který však už v SVC aktuálně nepůsobí, však můžeme usuzovat, že se s rodiči vedoucí setkávají nejčastěji na veřejných produkcích inscenací, příp. otevřených hodinách.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	40 let	Hl. město Praha	FF UK	VŠ
2	26 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	VŠ, divadelní lektor, galerie, lektor
3	1 rok	Hl. město Praha	FF UK, FHS UK, KVD DAMU	ZŠ
4	3 roky	Středočeský	PF UJEP FF UK CŽV DAMU	vychovatel v dětském domově
5	5 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	ZŠ
6	4 roky	Karlovarský	neuveдено	

Tabulka 7 – Struktura respondentů (SVC)

- Nároky

Kromě **časových** nároků na přípravu respondenti uvádějí i časovou **flexibilitu** a další **studium** (znalost literatury, metod a technik). Pro dokreslení představy uvedu ještě citaci respondenta, který současně pracuje na ZŠ: „[Z]e ZŠ jsem zvyklá, že děti už něco umí, takže se vždy **musím rychle přizpůsobit**... častější střídání aktivit, pláč – stesk po rodičích, děti si sami nepřečtou text apod.“

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Vedoucí kroužků SVČ s administrativou **problém nemají**, většinou se jí nemusí příliš nabývat. „Plán činností – tvořen mnou, inspirace a možný zdroj pro ostatní lektory. Problémy s administrativou nemám, mám k ní kladný vztah.“ Jelikož se k **hodnocení** vyjádřil jen jeden z respondentů, ukazuje to na fakt, že v SVČ děti nejsou hodnoceny, což ale neznamená, že by práce nebyla soustavně reflektována v hodinách.

- Forma vedení lekcí

Z konkrétních metod byly uvedeny **dramatické hry, výtvarné hry, slovesné hry, hry se zvuky, práce s předmětem a loutkou a práce s literárními a jinými uměleckými artefakty** (např. výtvarná díla). Jeden z respondentů uvádí, že pro motivaci dětí k dramatickým hrám také někdy využíval hudbu.

- Limity a překážky

K tomuto oddílu se většina respondentů (u SVČ) specificky nevyjadřovala a dá se tedy vyvozovat, že zásadní překážky ve své práci v SVČ **nevnímají**. Nicméně se opět objevil limit v podobě malé **časové dotace**. Jeden z respondentů nicméně uvedl toto: „Chybí mi znalosti z oblasti dramaterapie.“ (Čímž se v kontextu této práce dostáváme zpět k první kapitole.)

- Podpora vedení

I zde se drtivá většina respondentů specificky nevyjadřovala, občas se však objevily výpovědi jako „[j]sem na volné noze a dělám si, co chci,“ nebo „mírný zájem tu je“.

- Další vzdělávání

Další vzdělávání je opět považováno řadou respondentů za **gró** a také **obranu proti vyhoření**. Jedna z respondentek dokonce začala studovat na VŠ: „*protože jsem cítila, že už nevím, jak dál.*“

- Budoucnost

K budoucímu vývoji oboru v SVC se **nevyjádřil žádný z respondentů**, nicméně dva z nich poukazují na důležitá témata. Prvním je název oboru: „*Nevím, tento obor má název, který není vnímán moc módně. Zdá se, že se DV schovává v jiných názvech.*“ Druhým je pak přání větší komunikace učitelů, lektorů oboru: „*Konference, setkání s výměnou nápadů a zkušeností jak pedagogů DV tak i učitelů, využívajících metod DV při vyučování.*“

5.1.6.1. SHRNUTÍ

Nároky spatřují respondenti v časové flexibilitě a časové náročnosti, vzdělanosti (byť toto slovo nepoužili) a s tím souvisejícím dalším vzděláváním. V lehkém kontrastu s tím stojí sdělení jednoho respondenta, který vyjadřuje potřebu doplnit si vzdělání o dramaterapii. Administrativa pro vedoucí kroužků nepředstavuje problém, stejně jako hodnocení, které z podstaty instituce není vyžadováno. (Zařazovány jsou ale samozřejmě reflexe v hodinách.) Z metod byly jmenovány kromě hry v roli a dramatizací také dramatické hry a cvičení, výtvarné hry a hry se zvukem, práce s předmětem, loutkou, textem a dalšími artefakty. Nelze však jasně určit, zda v praxi převládá interní DV nebo práce na jevištním tvaru. Práce na tvaru je však pro některé vedoucí kroužků jako důležitá. Kromě větší časové dotace, která byla občas zmíněna, respondenti nevnímají žádné překážky ve své práci. Podpora vedení (pokud jedinci své vedoucí mají) je mírná. Vzdělání je taktéž bráno jako základní předpoklad práce. O budoucnosti oboru v této formě neměl nikdo z respondentů potřebu psát.

5.1.7. Dramacentra

Výzkumu se účastnili lektori čtyř různých dramacenter a každé pojímá svou práci trochu jinak. (Jak jsem o tom ostatně psal v kapitole 3.2.) Zde je proto třeba ještě více podtrhnout nemožnost zobecnit výsledky zvláště v oddílech *Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení, Forma vedení lekcí a Limity a překážky*.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	6 měsíců	Hl. město Praha	PedF UK KVD DAMU	ZŠ
2	20 let	Zlínský	UP Olomouc kurzy	MŠ, ZŠ, SPgŠ
3	1,5 roku	Vysočina	FF UP Olomouc KVD DAMU	ZUŠ
4	15 let	Olomoucký	PF UP Olomouc KVD DAMU	ZUŠ

Tabulka 8 – Struktura respondentů (dramacentra)

- Nároky

Jednotliví respondenti vnímají jako náročné **tvorit scénáře a metodické materiály** (někteří jsou omezeni časově – 60 min.), nutnost „*rychle se zorientovat v dynamice a vztazích skupiny a přizpůsobení programu skupině*“ anebo práci s **velkou skupinou**.

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Ze zmínky o metodických listech v předchozím oddílu vyplývá, že lektori dramacenter musí pracovat i s RVP svých cílových skupin. Nikdo z nich však tuto skutečnost explicitně nezmínil.

Se zřizovacími listinami respondenti logicky nepracují, jedna z nich však zmiňuje *Etický kodex lektora*, který si dramacentrum vytvořilo. Obecně se spíše pracuje nad konkrétními tématy s konkrétními cíli pro daný program/skupinu.

Hodnocení účastníků programů se v jednotlivých dramacentrech výrazně liší. Někde „*probíhá nepravdělně, pokud o něj mají pedagogové žáků zájem, spíš nám jde o hodnocení programu žáky*“. Jinde je lektori vyplňují „*krátké hodnocení po každém programu, vybír[ají] z předtištěných možností + krátký slovní popis*“ a u ročních preventivních programů píší hodnocení **podrobnější**. Na toto hodnocení pak navazuje práce **psychologa** dramacentra s danou třídou. Jeden z respondentů se ale hodnocením nezabývá skoro vůbec.

- Forma vedení lekcí

Velmi důležitým aspektem práce lektora v dramacentru je úvodní práce na **prolomení ostychu** skupiny. Lektori mají často zkušenost i s **tandemovým vedením**, kterou si chválí. Z metod byly jmenovány tyto: **hra v roli, učitel v roli, strukturované drama**.

- Limity a překážky

Podle jednoho z respondentů je jistým limitem právě fakt, že „*nejde o dlouhodobou systematickou práci s určitou skupinou*“. Oproti tomu lektor, který pracuje s některými skupinami i dlouhodoběji, píše o potřebě daleko častějších setkání. „*[A]spoň 5 x za rok, aby se projevil větší efekt. Nejlépe pravidelně po celý školní rok.*“

- Podpora vedení

S vedením nemá žádný z respondentů sebemenší problém. Vnímají zájem podporu, v případě vedoucí či mentorské pozice se např. o nové členy starají v tomto duchu.

- Zájem – podpora rodičů

Nabídka dramacenter je momentálně cílená spíše pro školy, které zájem mají. „*[D]ěti programy baví, s rodiči do kontaktu přicházíme pouze při některých programech. zájem rodičů je spíš neutrální*“

- Další vzdělávání

Respondenti se shodují na nezbytnosti dalšího vzdělávání a sami si jej doplňují.

- Budoucnost

Odpovědi tohoto oddílu se více uchylovaly k oboru jako takovému (např. zavedení DV na ZŠ a SŠ). Přesto by jeden z respondentů uvítal, kdyby se programy dramacenter rozšířily do vícera škol a to nejlépe ve všech krajích.

5.1.7.1. SHRNU TÍ

Lektori dramacenter považují za jeden z nároků své profese schopnost rychle a správně rozklíčovat vztahy ve skupině. Dalším nárokem je pak tvorba scénářů a metodických

materiálů. RVP nikdo z nich explicitně nezmiňuje, nicméně z kontextu vyplývá, že s těmito dokumenty pracují, resp. na nich (nebo „pro ně“) staví své programy. Z jiných dokumentů byl zmíněn například Etický kodex lektora, který si konkrétní dramacentrum vypracovalo. Hodnocení práce skupin se výrazně liší – někteří skupiny nehodnotí vůbec, jiní naopak zpracovávají různě podrobné hodnotící zprávy (dle typu programu). Některé tyto zprávy pak slouží jako podklad pro další práci psychologa dramacentra. Mezi využívanými metodami práce byly zmíněny tzv. ice-breakingové hry, hra v roli, učitel v roli a strukturované drama. Setkáváme se zde i s jevištními tvary často participativního divadla jako je např. divadlo fórum. Lektori dramacenter mají také pozitivní zkušenosti s tandemovým vedením lekcí. Limity lze v podstatě shrnout do jednoho bodu – schází častější a dlouhodobá práce se skupinou. S vedením a jejich přístupem k oboru jsou všichni respondenti velmi spokojeni. O nabídky dramacenter je obecně zájem, především však ze strany škol. Vzdělání lektori označují za nezbytnou součást práce a do budoucna by chtěli, aby se práce dramacenter rozšířila do všech krajů ČR.

5.1.8. Lektori

Jak vyplývá z kapitoly 3.1, má *lektorství* mnoho dalších podob. Tou nejspecifičtější jsou pak lektori divadelní, galerijní a muzejní, kterým je věnována vlastní podkapitola. Úvodní text této kapitoly se tedy zabývá lektorstvím mimo výše zmíněné instituce. Shrnutí interpretace následuje až po uvedené podkapitole.

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	2 roky	Moravskoslezský	KVD DAMU	VŠ
2	26 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	VŠ, divadelní lektor, galerie, SVC
3	10 let	Hl. město Praha Plzeňský	KVD DAMU	VOŠ
4	2 roky	Hl. město Praha Jihočeský	KVD DAMU	
5	2 roky	Hl. město Praha	UK Praha (Andragogika) KVD DAMU	
6	25 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	VŠ, ZŠ

Tabulka 9 – Struktura respondentů (lektori)

- Nároky

Důležitými nároky jsou dle výpovědí respondentů **časová flexibilita**, **komunikace** s vyučujícími, **přípravy** programů, **hledání další inspirace**, **studium literatury a kurikulárních dokumentů** a v neposlední řadě také hledání možností **financování** (např. skrze projekty Evropské unie). Jeden z lektorů pak uvádí, že má jeho práce pouze takové nároky, jaké si sám určí.

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Činnost lektorů není z jejich pohledu prakticky předpisy omezována a s případnou administrativou **problém nemají**. „[P]omáhá mi utřídit si myšlenky a strukturovat si práci, reflektovat naplnění cílů.“

- Forma vedení lekcí

Konkrétní podoby vedení lekcí se různí program od programu a liší se pochopitelně dle jeho zaměření. Jeden z respondentů napsal: „*Hodně **improvizuji**. Mám ráda **rolovou hru** a často tedy používám **herecké principy vedení lekce**. Ráda pracuji ve dvojici a dávám důraz i na **kostýmy**.*“

- Limity a překážky

Jako limitující se jeví samotné **skupiny** – často totiž lektori musí pracovat s lidmi, kteří **metody DV neznají** a je třeba je volit tak, „[a]by účastníky neodradily“; zároveň je problematická **velikost skupin**. Jeden z lektorů také uvedl nízkou **časovou dotaci** svých programů.

- Podpora vedení

Mezi respondenty jsou lektori, kteří pracují „na volné noze“ a tento problém neřeší, i lektori zaštitěni institucí. Ti jsou v aplikaci metod DV podporováni a často je tento přístup i vyžadován.

- Zájem

Zájem o programy respondentů (ze strany škol i jiných subjektů) je dle jejich slov **velký**. Přesto jeden z nich uvádí, že ačkoliv momentálně pracuje s učitelkami v MŠ, které DV nadšeně přijímají, „*je ale málo učitelek, které praktikují DV běžně.*“

- Další vzdělávání

Všichni lektori upozorňují na význam dalšího vzdělávání a mají k němu kladný vztah. „*Ráda se vzdělávám, jezdím na **semináře**, navštěvuji **přednášky** a je to pro mě **obrana proti vyhoření**.*“ Nebo „*Vztah k dalšímu vzdělávání mám **kladný**, v průběhu praxe jsem si doplnila vzdělání o **psychoterapeutický výcvik a arteterapii**.*“

- Budoucnost

Lektoři zpravidla neměli potřebu vývoj lektorství v budoucnosti predikovat. Jeden z nich však uvedl zajímavý pohled: „*Nevím, tento obor má **název**, který není vnímán moc **módně**. Zdá se, že se DV schovává v jiných názvech.*“

5.1.8.1. Lektoři v divadlech, galeriích a muzeích

Pro doplnění kontextu uvádím za citacemi zkratku instituce, v níž lektor působí. (G – galerie, M – muzeum, D – divadlo)

	Praxe	Kraj	Studium	Působí také:
1	26 let	Hl. město Praha	KVD DAMU	VŠ, SVČ, lektor
2	30 let	Hl. město Praha Karlovarský	KVD DAMU	SPgŠ, VOŠ, VŠ
3	4 měsíce	Královehradecký	UJEP, UJAK (ekon., ped., andra.)	
4	10 let	Hl. město Praha	MU Brno, KVD DAMU	herec
5	3 roky	Hl. město Praha Středočeský	PF Ústí nad Labem KVD DAMU FF UK	ZUŠ
6	32 let	Moravskoslezský	ADaV JAMU	ZUŠ, gymnázium

Tabulka 10 – Struktura respondentů (lektoři v D/G/M)

- Nároky

Mezi nároky se kromě časové flexibility, kladnému vztahu k učitelům a schopnosti improvizovat objevují také: „*Umět co nejrychleji určit směr cesty pro konkrétní skupinu;*“ (D) „*Znalost **psychologie** dítěte, znalost **historických dat**, [...] **empatie**, částečné **herecké nadání**‘ při předávání informací, schopnost se **přizpůsobit** dané věkové skupině;*“ (M) a „*[Z]nalost **problematiky** muzeí, orientace v metodách muzejní práce, [...] velmi dobrá **orientace v konkrétním muzeu** – znalost **expozič** a **výstav**, [...] schopnost **prezentovat** metody a formy práce vedení a jejich **obhajoba**, schopnost **publikovat** zajímavé výsledky či postupy ap.*“ (M) Z odpovědí je patrný trend brzkého začátku muzejní pedagogiky, zmíněný v kapitole 3.1. Muzejní pedagogové totiž např. v publikační činnosti předčí všechno ostatní.

- Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Administrativu představují v těchto institucích pouze vlastní „*scénáře a vlastní metodické listy.*“ (D) Někteří ale také využívají „*ŠVP⁹⁴ základní školy, event. MŠ. Tyto materiály jsou podle mne trochu mimo realitu, ale jako základní vodítko se dají*“

⁹⁴ Na mysli má lektor ale patrně RVP.

použit ve smyslu souladu výkladu historických dat v muzeu s látkou probíranou ve škole.“ (M)

- Forma výuky/vedení lekcí

*„DV používám nejčastěji jako **podpůrnou metodu**, věnuji se spíše interpretaci pramenného materiálu a techniky DV jsou použitelné při zkoumání daného problému či při sdělování poznatkům ostatním (třeba **plášť experta**).“* (M) Divadelní lektori zmínili **improvizaci, rolovou hru, divadlo fórum** a **herecké principy vedení lekce**.

- Limity a překážky

Krom témat zmíněných také u „běžných“ lektorů (čas, počet, velikost a nezkušenost skupin), vidí jeden z muzejních pedagogů jako potenciaální problém DV práce nutnou **historické pravděpodobnosti a uvěřitelnosti** (k tématu viz poznámku pod čarou č. 72) a *„též i věková **nehomogenita** (družiny, skupiny domácího vzdělávání), **specifické potřeby** návštěvníků (nevidomí a slabozrací, neslyšící, imobilní osoby).“* (M). Divadelní lektor navíc k tématu doplňuje i **nízkou podporu státu**.

- Podpora vedení

Respondenti se shodují, že vedení je v jejich práci podporuje, věří jim a o jejich práci se zajímá. Jeden z lektorů je navíc „na volné noze“ a problematikou vedení se tedy nemusí zabývat.

- Zájem

O doprovodné programy je dle odpovědí respondentů **zájem**. Přesto vždy záleží na konkrétních učitelích. *„[R]ůznorodé zkušenosti, neznalí učitelé jsou překvapení a líbí se jim, jak pracujeme, vracejí se zpět. Mají tendence se ptát, snažíme se rozšiřovat povědomí i o DV (ale i dalších ‚muzejních‘ aktivizačních metodách). S rodiči se tu většinou nesetkáváme, jednou za půl roku na akci pro rodiče s dětmi, zapojujeme je do práce, zatím to bylo vždy v pohodě.“* (M)

- Další vzdělávání

Odpovědi jsou shodné s ostatními lektory, respondenti vyhledávají semináře, přednášky a to i se zaměřením mimo obor. Jedna z lektorek pak uvádí: *„Ačkoli sama*

často ‚školím‘ nejen v oblasti metod DV, ale i muzejní pedagogiky a didaktiky dějepisu, tvůrčího psaní, didaktiky českého jazyka a literatury, snažím se držet krok – číst a i čas od času (dvakrát do roka) absolvovat nějaký zajímavý seminář, je ale čím dál těžší si dobře vybrat, mnoho lektorů znám. Nevládnou příliš cizími jazyky, tak musím hledat tlumočené semináře.“ (M)

- Budoucnost

O budoucnost se respondenti nebojí.

5.1.8.2. SHRnutí

Nároky lektorské práce tkví dle výpovědí respondentů v časové flexibilitě, získávání další profesní inspirace, orientaci v literatuře a kurikulárních dokumentech a komunikaci s vyučujícími. Jeden z nich pak ještě doplnil výčet o hledání možností financování, muzejní pedagog navíc o historické znalosti, orientaci v dané instituci (expozici) a o případnou prezentaci či publikační činnost. Administrativu představují v tomto odvětví scénáře a metodické materiály, které často vycházejí z RVP. (Jeden muzejní lektor označuje tento dokument jako „*mimo realitu*“.) Administrativa je však vnímána jako opora pro vlastní práci. Z metod byly zmíněny následující: improvizace, hra v roli, učitel v roli, divadlo fórum. V lektorské práci tak můžeme hovořit o čistě o využití metod DV, i když v určitých programech se pracuje na technice, příp. i na jevištním tvaru. Jako limitující se lektorům jeví práce se skupinami bez předchozí zkušenosti s DV, případně další specifické nároky skupin a především pak jejich velikost. Uvedeny byly pak také malé časové dotace programů a prakticky neexistující státní podpora. S vedením jsou lektoři spokojeni a zájem (ze stran škol) je veliký. Ani lektoři si bez dalšího vzdělávání nedovedou praxi představit, nicméně se objevila poznámka o poměrně malém počtu tuzemských lektorů v dané problematice. Lektoři galerií, muzeí a divadel z budoucnosti této formy strach nemají a ostatní respondenti neměli potřebu se k této otázce v zaměření na tuto problematiku vyjadřovat.

5.2. Blok II – Celkové vnímání oboru

Druhá část dotazníku se věnovala vnímání oboru jako celku, tj. nejen z pohledu formy, na kterou se respondenti zaměřují. Jedenáct z nich však toto pole vůbec **nevyplnilo**, což samo o sobě nese jistý význam. Je evidentní, že řada respondentů (vyjma vysokoškolské pedagogy) o stavu oboru buď není schopna vypovědět např.: „*Nemám dostatečný přehled, vnímám jen aktivity na DAMU.*“ (Využití DV v jiných předmětech); „*neumím odpovědět*“ (VOŠ); „*O oboru jako takovém příliš nepřemýšlím. Zajímá mě divadlo jako takové, ať už pracuji s dětmi nebo dospělými.*“ (ZUŠ); „*O rozvoji oboru toho moc nevím, ale zklamalo mne, že neexistuje žádná lobby, která by se DV snažila prosadit do škol.*“ (Gymnázium a DV v jiných předmětech); nebo nějaký vlastní názor mají, ale z důvodu vyčerpání se do popisu tohoto názoru nechtějí pouštět „*Na to nemám sílu.*“ (ZUŠ); „*do tohoto úkolu nemám sílu se pustit*“ (ZUŠ, dramacentrum).

Jen občas se objevovaly pokusy o popis oboru, daleko častější bylo i v tomto obecném bloku spíše **zaměření na podobu DV**, které se daný respondent věnuje – ať už odkazem na již zodpovězené otázky, které se však týkaly právě aktuálního zaměstnání, nebo formulováním vlastních postojů, které nelze brát za celkově pojetí oboru, např.: „*DV vnímám jako svébytný obor, který je rovnocenným oborem k oborům HO, VO, TO na ZUŠ a doufám, že ZUŠ nebudou MŠMT zrušeny.*“ (ZUŠ); „*DV je na pedagogických školách zeštíhlována [...]. Argumenty vycházejí z toho, jaké místo má DV v RVP a v praxi škol [...]. Naději vidím v oborech, které nejsou tak na očích jako je sociální pedagogika a další...*“ (VŠ; odpovězeno mimo otázku)

Řada respondentů se raději než k popisu svého vnímání celého oboru uchýlila k obecnějším tezím, které do jisté míry vystihují podstatu oboru nebo cíle daných pedagogů: „*Jedná se mi o člověka a rozvoj jeho kreativity.*“ (ZUŠ); „*Co si děti samy prožijí, to si víc pamatují. Což DV nabízí.*“ (MŠ, ZUŠ). Velmi často se také respondenti při argumentaci svých názorů opírali o současný stav společnosti, resp. školství a podtrhovali význam oboru právě v rovině osobnostního rozvoje: „*Obor vnímám jako neobyčejně přínosný v procesu výchovy svojí komplexitou, protože v sobě pojímá výchovu výtvarnou, pohybem, hlasem, rytmem, muzikalitou, příběhem, dramatem... tedy vším, čím se může formovat lidskou osobnost.*“ (VŠ); „*DV chápu jako to, co nám všem a všude strašlivě chybí. A bez vlastních emotivních zážitků se nedá naučit. [...] DV umí tyto zážitky simulovat, a proto je potřeba.*“ (ZUŠ); „*Vzrůstá nárok na osobnostně sociální výchovu kvůli tomu, že děti jsou zvyklé mezi sebou méně komunikovat a trávit spolu volný čas (sejít se venku, vymyslet si samy*

program) – viz fenomén **plánovaného dětství**.“ (ZUŠ, gymnázium) S tímto sociálním oslabením podpořeným úpadkem kvality „psychofyzická“, je DV vnímána jako cesta k možnému zlepšení situace: „...klesá schopnost **správné artikulace i formulování myšlenek, tudíž vzrůstá důležitost hlasovky a artikulacních cvičení s přesahy do praxe**.“ (ZUŠ, gymnázium); „Myslím, že v horizontu 20-30 let se postavení DV nijak výrazně nezmění. Jistou šanci a posun vidím v současném důrazu na **soft skills**, kde by DV mohla sehrát pozitivní roli a získat renomé.“ (SŠ a jiné předměty); „[DV] **Rozšiřuje vnímání souvislostí, kritické myšlení, zušlechtuje účastníky, přináší poznání sebe a okolí, světa logiky i emocí, třídí (a možná třídí) vztahy, zvyšuje citlivost k vnímání situací kolem sebe, je konvergentní i divergentní, analytická i syntetická**.“ (ZUŠ). Jeden z respondentů však explicitně upozorňuje na to „že **DV není samospásná a nevyřeší všechny problémy světa**.“ (SVČ, DV v jiných předmětech na ZŠ). Vnímání oboru jako cesty ze společenské krize je bezesporu velmi aktuální téma, což pochopitelně není náhoda. Podle jednoho z respondentů je právě cesta DV, která nabízí otevřenost a aktivitu zároveň důvodem, proč se nedaří obor prosadit a plnohodnotně zasadit do školského systému: „**Není to pro mě jen obor, ale způsob myšlení, nahlížení na život, na společnost, učí, jak se v životě neztratit, vede k otevřenosti a aktivitě, což vnímám v současné české společnosti jako největší nedostatek. To je zároveň to omezení, které stále brání většímu proniknutí oboru do školského systému**.“ (SPgŠ)

Nedostatečné **ukotvení oboru ve školském systému** je hned dalším tématem, které jasně vystupuje z velké většiny odpovědí. Zvláště lidé s více jak třicetiletou praxí vyjadřují zklamání nad zapracováním oboru v současném kurikulu: „Čekala jsem, že DV vstoupí do života **škol daleko rychleji a masivněji**. Udivuje mne, kolik učitelů (a i začínajících) se s **DV nepotká na SŠ a VŠ**. Sama jsem proškolila už stovky učitelů a mám pocit, že na stavu současné školy je to málo vidět. Potkávám málo svých bývalých spolužáků, kteří by zůstali v oboru, a bylo o nich slyšet.“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium); „[...] Jsem zklamaná, že tento trend [zavedení DV do škol] **nevydržel**.“ (Lektor). Současně byl v jedné z odpovědí podtržen i podle mě důležitý rys – DV jako móda: „...na vzdělávání jako celek začala mít [DV] **nezanedbatelný vliv**. Jeden čas bylo **módou** ve všech předmětech využít alespoň náznaky dramatiky. Poslední dobou mám pocit, že na běžných školách tato **móda odezněla**...“ (ZŠ a DV v jiných předmětech).

Naproti těmto odpovědím, řekněme starší generace, stojí pohledy respondentů s praxí cca o deset a více let kratší. „**Dnešní stav je skvělý! Na vysoké úrovni! Dostal se do povědomí lidí a hlavně v pozitivním slova smyslu**.“ (V dalších předmětech na ZŠ, odpovězeno mimo otázku); „Co se týká formálního vzdělávání, je systém nastavený podle mě dobře, takže by bylo fajn, kdyby to tak alespoň zůstalo, hezké by bylo, kdyby se dramatická výchova nabízela

*ve více školách jako předmět nebo jako metoda výuky, přínosné by bylo, aby se všechny děti měly možnost setkat s metodami dramatické výchovy např. v programech **dramacenter**.*“ (ZUŠ, dramacentrum) Respondenti, kteří stáli u formování oboru v 90. letech, tedy pocítují jisté zklamání, že se obor „neuchytil“, jak bylo očekáváno. Ostatní jsou relativně spokojeni, ale i oni by byli raději, kdyby se obor ukotvil více ve formálním školství. Citace v předchozím odstavci (a není jediná) také upozorňuje, že existuje jistá „úmrtnost“ lidí z oboru – absolventi škol a kurzů neudrží kontakt s ostatními a možná se oboru ani nevěnují. Tento fenomén však nebyl předmětem zkoumání. Jistá skepse z vývoje oboru je cítit i z formulací odpovědí, uvádím jeden příklad za všechny: „*Mohlo by se zdát, že se jedná o obor s dobrým odborným, praktickým i teoretickým zázemím a se zahraničními kontakty, o obor, který je pevně zakotven jako obor umělecko-pedagogický.*“ (VŠ)

Plnohodnotné zařazení DV do minimálně základního školství se dle respondentů rozhodně nestane v nejbližší dekádě. Ačkoliv někteří respondenti vnímají možnou cestu v alternativním školství – „*DV má velké šance v **alternativním školství**, může pronikat do sociálních projektů, ale jsou to spíše izolované pokusy, mám značný pocit roztržitého.* [...] *Pořád mi to připadá, že **jsme na začátku** jako v roce 1990...*“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium) – ukazují se výhrady především k celkovému pojetí školského systému v ČR. „*...v rámci celkového obrazu českého školství je [DV] jen **jedna z metod**, která sice rozbíjí přetrvávající hegemonii frontální výuky, ale v důsledku **nemá žádný vliv na úspěšnost žáků** ve vzdělávání (úspěšným nepomůže, neúspěšné nevytrhne). **Dokud nebude úplně přeorganizován systém výuky** [...] je dramatická výchova jen ostrůvkem schopnosti systému vzdělávat smysluplně.*“ (ZUŠ, SVC) S malým zastoupením DV v základních školách jde ruku v ruce taktéž již opakovaný názor, že **selhává příprava budoucích pedagogů**, resp. je jejich přípravě a seznámení se s oborem věnováno málo času: „*Dle mého názoru se DV věnuje na pedagogických fakultách **málo času** – především pro 1. stupeň ZŠ má nezastupitelné místo. Skoro si myslím, že **přijímací zkoušky na tento obor by měly částečně probíhat i formou metod DV**...*“ (Kroužek DV na ZŠ + metody)

Po kvalitních pedagogích se volá i v jednom případě na ZUŠ: „*U ZUŠ by bylo dobré, aby se dbalo na **kvalitu** pedagogů a výuky. Ale systém je podle mého také nastavený dobře. Cílem je, aby ZUŠ zůstaly zachované. Myslím, že se ještě víc rozšíří dramatická výchova v **neformálním vzdělávání** (divadelní lektorství, dramacentra atd.).*“ (ZUŠ, dramacentrum) A tím se pomalu dostávám k trendům vývoje celého oboru.

Je zvláštní, že výpovědi respondentů stojí často na opačném pólu. Na jedné straně někteří oceňují možnosti dalšího vzdělávání tuzemskými i zahraničními lektory, na straně

druhé existují jedinci, kteří by si přáli daleko větší otevřenost novým podnětům a lepší možnosti dalšího vzdělávání. Velmi podobně je vnímána i odborná literatura. „*Mám pocit, že je stále málo kvalitní publikační činnosti, že lidé věnující se DV vidí jenom ji, málo se nechávají inspirovat i jinde. Málo se rozvíjí teoretický pohled, převažují příklady dobré praxe – a mnohé z nich nejsou zas až tak dobré.*“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium); „*Myslím si, že se obor proměňuje. Pedagogové na ZUŠ a dalších institucích mají možnost studovat na VŠ, existuje mnoho kurzů, workshopů zaměřených na konkrétní využití DV. Vznikají dramacentra, kam mohou chodit lidé za různými programy a nechtějí přitom hrát divadlo. DV se dostává do terapeutických oblastí – dramaterapie, arteterapie, aj. Na pedagogických fakultách se také zavádí výuka DV.*“ (Gymnázium + jiné předměty); „*Asi by to chtělo více možností setkávat se se zahraničními ,vlivy‘. Už jen kvůli tomu, jak je český výchovně-dramatický rybníček malý. To, že jsou dílny s lektorem z cizí země, je sice fajn, ale dílny bývají třeba v době, kdy já jako obyčejný učitel ZŠ si nemůžu dovolit jet (viz Jičín).*“ (SVC, DV v jiných předmětech na ZŠ) Někteří označují za trendy v oboru následující:

- směřování k divadelnímu lektorství;
- práce s publikem;
- participačním divadlem;
- práce s amatérskými soubory.

Výzkum ukázal, že část respondentů, vnímá proměnu oboru v přechodu z „pocitovosti“ k „racionalitě“, tj. obor se zakládá nejen na dojmech a pocitech, ale má už svůj vlastní systém, strukturu, metodologii atp. „*Zdá se, že DV se jeví být více racionální, už není tolik emočně zatížená, doufám, že také méně směřuje k produktu, více k prožitku.*“ (VŠ) Směřování od „produktu“ k „prožitku“ je zvláštní trend, k němuž se vrátím ještě o pár odstavců níže, neboť souvisí s daleko závažnějším tématem. Nicméně dva respondenti jasně vnímají posun od „amatérského“ přístupu k divadlu k přístupu „uměleckému“, který se zakládá na kvalitě divadelního tvaru, resp. divadelní práce. „*Vnímám, že se v posledních letech více akcentuje umělecká (divadelní) složka a jsem tomu ráda.*“ (VŠ); „*...směřování a vize jsou podle mého směřovány k divadelnímu lektorství a propojení představení s publikem.*“ (ZŠ + metody v jiných předmětech, SVC)

Celkově je obor vybraným vzorkem vnímán jako *multikulturní obor* s širokým záběrem, který v sobě *slučuje všechny umělecké složky*. Jeden z respondentů jej označil za velmi *efektivní nástroj a účinný výchovně-vzdělávací prostředek*. Cílem oboru je pak nejen (částečné)

*poznání a pochopení sebe sama, ale i společnosti (jak už o tom bylo psáno výše) a světa jako takového. V odpovědích byly klíčové také následující pojmy: **komunikace, kooperace, respekt divadlo, film a osobnostně sociální rozvoj**. Obor však dle respondentů trpí několika **problémy**:*

- nedostatečné porozumění veřejnosti, tj. veřejnost neví, co DV je (s tím souvisejí i přetrvávající mýty o oboru);
- DV je ztracena v systému školství;
- předimenzované třídy, resp. velikost skupin;
- nezkušení či kvalifikovaní učitelé – lektoři nebyli explicitně jmenováni;
- malá motivace nových učitelů (jen 2 výskyty);
- finanční ohodnocení (jen 1 výskyt);
- absence cíle oboru a jeho směřování (jen 1 výskyt).

Z výše uvedených problémů oboru jsem se již některých výše okrajově dotkl, neboť souvisí se stavem současného českého školství. Problému nepřesných představ, resp. informovanosti o oboru se jako jedinému také v odpovědích dostalo okamžitému řešení. Téměř všichni, kteří tento problém explicitně uvedli, stejně jako ti, kteří jej neuvedli, ale věnovali se mu v rámci jiných okruhů, sdělovali hned vzápětí, že tato „osvětová“ práce je nezbytná. Jen pár z nich však dle výzkumu tuto skutečně vykonává mimo své vlastní instituce.

Zásadním problémem je hned ten poslední – absence cíle oboru a jeho směřování. Ačkoliv se tento názor vyskytl explicitně jen jednou, lze jej v podtextu sledovat u vícera respondentů – např. u již zmiňovaných pedagogů, kteří vyslovili své zklamání, že se DV neuchytila v základním školství. Autor výroku o chybějícím cíli se navíc odvolává na aktuální směřování oboru v zahraničí: „*Cítím potřebu nějaké nové vlny energie a progresu, který by odrazil potřeby současné praxe. Chybí jasně pojmenovaný smysl a význam, víze – proč by měla být DV součástí povinného vzdělávání ve školách? I Velká Británie zrušila drama jako předmět a mají to jen jako metodu při výuce Angličtiny a literatury – obdobná tendence je i v jiných evropských státech.*“ (VŠ, lektor)

K této *krizi směřování* patrně přispívá i jisté uzavření oboru do sebe (což také úzce souvisí s již výše zmíněnou problematikou produkt vs. proces), které explicitně uvedl jeden respondent: „*Skupina nadšených učitelů DV (včetně s KVD DAMU) se uzavírá do sebe, orientuje se na ZUŠ, pedagogické školy, dramacentra a všeobecně na děti, které se DV zabývat chtějí.*“ (ZŠ a další předměty) Ono uzavření do vlastního zaměření v oboru bylo

naznačeno již v úvodu interpretace tohoto bloku, neboť někteří pedagogové na otázku týkající se oboru v celé šíři, popisovali názory na oblast, které se věnují. Implicitně to naznačuje např. přání, aby se konaly „**[k]onference, setkání s výměnou nápadů a zkušeností jak pedagogů DV tak i učitelů, využívajících metod DV při vyučování.**“

Možnou krizi podporuje patrně i přetrvávající „rivalita“ vysokých umělecko-pedagogických škol: „*Nerozumím, proč si stále podivně konkuruje DAMU a JAMU a proč se obě školy snaží o vlastní pojmosloví a nechtějí se ‚přiučit‘ jinde.*“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium)

Nejednotné pojmosloví, které vzniká právě na jmenovaných školách, úzce souvisí právě s pojetím oboru. Už samo pojmenování oboru se totiž ukazuje jako problematické. „*Dospěli jsme k názvu **divadlo a výchova**. Uvědomujeme si ovšem jeho nedostatečnost. Aby skutečně vyjádřil vše, co je obsahem oboru, pak by měl znít **divadlo a výchova a vzdělávání**. **Obor divadlo a výchova [na JAMU] se v současném pojetí zaměřuje na tři základní oblasti: na výuku divadla v rámci všeobecného vzdělávání, na oblast divadla ve výchově a na oblast amatérského divadla**“ (VŠ)⁹⁵ Ačkoliv se však terminologie rozchází, zůstává cíl prakticky stejný: „*hlavním cílem oboru [je] **umělecké vzdělávání, divadlo.**“ *Objektem dramatické výchovy není budoucí umělec ale běžný nebo spíše jakýkoliv člověk: „Cílem ovšem není vychovávat umělce, ale **seznamovat s uměním, s uměleckou tvorbou i s poznatky o umění, prakticky i teoreticky**“* Jeden ze zásadních rozkolů je pak uveden v následujícím citátu: „*...divadlo **není jen prostředkem k výchově, ale naopak, kvalita divadelní inscenace, která tvoří jádro formy, je určující i pro výchovný a vzdělávací dopad.** [s důrazem na tvorbu inscenace, její umělecké kvality, kvalitní herecké zvládnutí postav, využití všech prostředků divadelního sdělení]“ (VŠ), tedy dramatické prostředky nejsou vnímány jen jako prostředek ale do nezanedbatelné míry i jako cíl.***

Nyní musím na chvíli opustit nezaujatý postoj výzkumníka a podotknout, že onen rozkol uvedený v odstavci výše, není až tak úplně rozkolem, neboť jsem za svou dosavadní praxi nezaznamenal, že by se na kvalitu divadelních/uměleckých prostředků nehledělo. A věřím a i z odpovědí absolventů DAMU je patrné, že kvalita je důležitým hlediskem. I tak však toto napětí existuje v hlubším *teoretickém* smyslu a nelze jej bagatelizovat. Je tedy evidentní, že je třeba sjednotit pojmosloví a vizi oboru, aby bylo možné řešit jeho obecnější problémy.

⁹⁵ Při volbě názvu této práce bylo uvažováno o možnostech jejího pojmenování právě kvůli současnému kontextu nejednotné terminologie. Vzhledem k tomu, že je práce psána na KVD DAMU, držím se jejího názvosloví.

5.3. Shrnutí interpretace obou bloků

Tato kapitola shrnuje především poznatky z kapitoly 5.2 o vnímání oboru jako celku, bere však v úvahu i výsledky z kapitoly 5.1, které někdy dodávají hlubší kontext nebo do jisté míry odpovídají na některé otázky. Znovu také upozorňuji, že výsledky nelze zobecnit na celou ČR.

Dramatická výchova je vnímána jako komplexní obor nejen umělecký (i když uměleckého charakteru), který pomáhá aktérům (rozuměj žákům, studentům, účastníkům atp.) k lepšímu pochopení sebe sama i k pochopení společnosti, zároveň také rozvíjí jejich schopnosti, dovednosti a osobnosti. Z výzkumu však vyplývá, že v co největší komplexitě o něm **uvažuje jen malá část pedagogů**. (Výjimku tvoří ti vysokoškolští.) Podstatná část respondentů se totiž uchýlovala pouze k charakteristice podoby oboru, které se sama věnuje, nebo neměla potřebu se o oboru jako takovém vůbec zamýšlet.

Aktivita (osobní i společenská), k níž DV vyzývá je dle jednoho respondenta možnou příčinnou neuchycení oboru ve společenském kontextu a potažmo i v kurikulu. Právě **ukotvení oboru v systému školství** vnímá jako problematické drtivá většina respondentů. Lze však vyzorovat, že zde dochází k jistému **mezigeneračnímu střetu**. Především nestoří oboru, kteří se podíleli na zapracování oboru zvláště do RVP ZV, vyjadřují hluboké zklamání. Obor nebyl přijat tak, jak si přáli. Na druhé straně stojí řekněme jedinci mladší generace⁹⁶, která tento problém buď vnímá, ale není pro ni tak zásadní, nebo jej nevidí vůbec a postavení oboru chápou jako „*skvělé*“⁹⁷.

Právě výše zmíněný problém ukotvení DV v kurikulu je možnou příčinou proč respondenti vnímají jako **současné trendy** a potenciál oboru: *v lektorské práci* (práci s publikem); *v participačním divadlu* a v práci s *neprofesionálními soubory*. DV je také vnímána jako jedna z cest *nápravy stavu společnosti a jedince* (ve smyslu korekce psychofyzických oslabení, osobnostního rozvoje [mj. i soft skills] a s tím související a již zmiňované společenské „proaktivitě“). Jak ale explicitně uvádí jeden respondent DV není samospásná.

Kromě neukotvení oboru ve vzdělávání, které se dle několika hlasů v horizontu 20-30 let nezmění, se dle respondentů obor dále potýká s poměrně širokou škálou problémů:

⁹⁶ S praxí v rozsahu cca 30-0 let.

⁹⁷ Toto je hraniční případ – 1 výskyt.

a) *Povědomí:*

Představa o DV jako přípravě budoucích herců je sice na ústupu, ale stále přetrvává. Veřejnost neví, co si pod pojmem DV má představit. A jak vyplývá i z (ne)uchycení oboru v kurikulu o významu oboru pochybuje stále i část odborné veřejnosti a dochází ke zkreslování představ o oboru a rozmlžení jeho hranic. Ačkoliv se řada respondentů v rámci své praxe představy o oboru snaží měnit, veliký posun se zatím (logicky) neděje. Laxnost doby je samozřejmě také důležité hledisko.

b) *Nekvalifikovaní a nezkušení pedagogové:*

Tento problém trápí výhradně učitele, nikoliv lektory a má samozřejmě přímou souvislost nejen s bodem a). V odpovědích se často opakovalo přání a jakýsi povzdech, že by setkání s metodami a technikami DV mělo být na pedagogických školách samozřejmostí. Jeden respondent dokonce explicitně říká, že příprava budoucích pedagogů selhává. Přijmeme-li toto za fakt, nabízí se hned několik možných (navzájem se nevylučujících) důvodů:

- Obor je málo provázán s dalšími pedagogickými obory
- Budoucím učitelům chybí motivace, prestiž a odpovědnost – viz c);
- Střední pedagogické školy pracují s ještě nevyzrálými lidmi;
- Na VŠ jsou přijímáni studenti bez řádných predispozic (psychosomatických i výlučně oborových);
- Praktické problémy výuky – viz d);
- Dle jednoho respondenta stále převažují ve výuce spíše příklady dobré praxe, která ve skutečnosti není až tak dobrá;
- Několik respondentů uvádí také málo oborové odborné literatury – viz také e)

c) *Chybějící prestiž pedagogické profese:*

Prestiž pedagogiky jako profese je v ČR velmi nízká a to jak z pohledu společnosti, tak samozřejmě i svým finančním ohodnocením. Podle jednoho respondenta studentům chybí pro řádný výkon motivace (být pro povolání skutečno *povolán*). Význam práce pedagoga jakoby tedy někteří absolventi oboru ani nevnímali a neuvědomovali si svou zodpovědnost, což vede k neprofesionálnímu přístupu, po jehož odstranění veliké procento respondentů volá. V tomto kontextu musím připomenout také jeden názor vysokoškolského

pedagoga, který u svých studentů vnímá touhu po „návodech“, vedení a chybí jejich vlastní iniciativa a samostatnost.

d) *Problémy praktické práce:*

I na pedagogických školách se setkáváme s tvrzením, že je časová dotace nevyhovující, k čemuž přispívá i trend kombinovaného studia. Nevyhovující jsou i prostory – kapacitou (stížnosti na vysoké počty studentů ve skupinách) či vybavením.

e) *Uzavření oboru do sebe:*

Jeden z respondentů uvádí, že je obor („v čele s KVD DAMU“) uzavřený do sebe: „orientuje se na ZUŠ, pedagogické školy, dramacentra a všeobecně na děti, které se DV zabývat chtějí.“) Jak vyplývá z textu práce nelze s tímto tvrzením zcela souhlasit, nicméně orientace oboru na dítě je skutečně zatím převládající. (Což samo o sobě má logiku stejně jako zaměření oboru na příjemce, kteří o něj mají zájem. Obor má ale poměrně velký deficit v napojení na jiné obory lidské činnosti, i když tento trend (velmi pomalu) roste. Nejednou se však také objevuje přání po větší tuzemské (i přeložené zahraniční) literatuře.

f) *Absence vize, směřování a jednoty:*

Významný problém pak představuje nejednota pojetí oboru patrná např. na vztahu DAMU a JAMU, které jsou některými respondenty stále vnímány jako vzájemně si konkurující. Problém začíná už v samém pojmenování oboru nebo jeho směru (*dramatická výchova, divadelní výchova, divadlo ve výchově a vzdělávání...*), je divadlo jen prostředkem nebo i cílem? To jsou otázky, které oborem prostupují, ale výsledek tohoto „střetu“ není zcela jasný. Vše to samozřejmě souvisí i s vnímáním divadla a umění jako takového. Kromě nejednoty v pojmosloví, pozorujeme také poměrně široké možnosti užití DV a jejích metod (jak je ostatně patro už z kapitoly 2), což situaci a sjednocení oboru velmi ztěžuje. Několik málo respondentů také vyjádřilo přání možnosti setkávání lidí z oboru a pojmenovávají jako problém oboru také absenci jasně pojmenovaného smyslu, významu a vize. (Sice zejm. vzhledem k řádné implementaci DV do kurikula, nicméně to s problémem velmi úzce souvisí.)

Je tedy zřejmé, že vnímání oboru pedagogy, lektory se velmi různí. Přesto však respondenti přinášejí zajímavé podněty pro další vývoj oboru i další témata zkoumání.

6. Filmový dokument: *Dramatická výchova*

Doplňkovou součástí této práce je i dokument s názvem *Dramatická výchova*, který je rozdělen do tří částí. První díl se věnuje **institucím formálního vzdělávání**; druhý díl pokrývá instituce a zaměření jako jsou **ZUŠ, přednes, SVČ (DDM), dramacentra a práce se seniory**; třetí pak **lektorství** (v divadle, galerii i jinde). První díl dokumentu je přiložen na DVD v deskách této práce. Všechny tři díly stejně jako i jednotlivé rozhovory budou od konce roku 2019 k dispozici na KVD DAMU.

Dokument je koncipován jako mozaika rozhovorů s pedagogy, lektory daných institucí či zaměření oboru. Celkem se ve filmu objeví 26 osob z 11 měst a 10 krajů ČR. Natáčelo se od října do prosince 2018. Rozhovory jsou prokládány záběry z lekcí daných zaměření a byly také využity dodatečné záznamy výuky KVD DAMU Michaely Váňové a lekce DV Alžběty Ferklové v MŠ. Rozhovory probíhaly formou polostrukturovaného rozhovoru, kdy byli učitelé, lektori dotazováni na svou cestu k oboru, specifika formy DV, které se věnují, a proměn oboru v čase. „Mozaikový“ charakter dokumentu byl zvolen z důvodu velikých odlišností pojetí oboru v jednotlivých institucích a především i samotných pedagogů, lektorů.

Natáčení dokumentu se zúčastnili: Eva Benešová (*ZŠ Mikoláše Alše, Praha*), Hana Cisořská (*Ostravská univerzita*), Hana Hniličková (*SPgŠ, gymnázium a VOŠ Karlovy Vary*), Barbora Hrnecková (*DDM Karlínské Spektrum Praha*), Lenka Janyšová (*Gymnázium Ústí nad Orlicí*), Magda Ada Johnová (*Sdružení D a ZUŠ Iši Krejčího v Olomouci*), Vendula Kecová (*ATELIÉR 3D Jihočeského divadla v Českých Budějovicích*), Irena Konývková (*ZUŠ Ostrov*), Olga Králová (*ZŠ Kunratice Praha*), Silva Macková (*Ateliér Divadlo a výchova DiFa JAMU*), Jana Machalíková (*Národní galerie Praha*), Radek Marušák (*KVD DAMU*), Jitka Míčková (*MŠ Nad Štolou Praha, divadlo Minor, Post Bellum*), Monika Moravčíková (*DDM Spirála Praha*), Jana Nechvátalová (*Divadlo Drak a Studio Labyrint Hradec Králové*), Pavel Němeček (*Sdružení D Olomouc*), František Oplatek (*ZŠ Bechyně*), Naděžda Pajanková (*SPgŠ, gymnázium a VOŠ Karlovy Vary*), Alena Palarčíková (*Sdružení D a ZUŠ Žerotín Olomouc*), Josef Pekárek (*ZUŠ J. J. Ryby Rožmitál pod Třemšínem*), Veronika Rodová (*Masarykova univerzita v Brně*), Pavel Skála (*ZUŠ F. L. Gassmanna Most*), Denisa Tchelidze (*Buranteatr v Brně*), Lucie Veličková (*ZUŠ Ostrov*), Hedvika Venzarová (*FMŠ Arabská Praha*) a Gabriela Zelená Sittová (*ZUŠ Štítného Praha*).

Ačkoliv primárním cílem dokumentu je podat základní zprávu o momentálních podobách oboru a možných přístupech v kontextu konkrétní praxe, lze v odpovědích jednotlivých osob pozorovat různé trendy, které jsou stejně jako ve výzkumu pro celou ČR nezobecnitelné. Stejnost (a někdy i překryv) respondentů ale umožňuje porovnání jejich vnímání oboru s výsledky výzkumu. Z důvodu vysoké redundance informací se ale v této kapitole zaměřím především na doplnění konkrétních chybějících nebo zajímavých postřehů.

Vedoucí KVD DAMU Radek Marušák a vedoucí ADaV DiFa JAMU Silva Macková se shodují, že divadelní lektorství je současným velkým trendem. Nezávisle na sobě pak souhlasí, že obor má mnoho konkrétních podob a jsou si tak vědomi veliké šíře oboru, který se na svých pracovištích snaží reflektovat. Prof. Macková shrnuje pojetí oboru na DiFa JAMU (upozorňujíc na problematiku názvosloví oboru) do tří větví: *amatérské divadlo* (děti, mládež, dospělí...), *divadlo ve výchově* (v širším smyslu – lektorské programy, participační divadlo atp.), *divadelní vzdělávání*. Doc. Marušák vidí budoucnost výuky na DAMU v zavedení specializací studenta.

Jana Machalíková doplňuje problematiku pojmenování oboru postřehem, že se dnes DV skrývá za různé jiné názvy, např. improvizaci, tyto jsou pak na rozdíl od oboru pro veřejnost atraktivnější. Barbora Hrnecková pak dle svých slov byla nucena přejmenovat kroužek v DDM z dramatického na divadelní, protože rodiče nevěděli, co si pod původním názvem mají představit.

Hana Hniličková zdůrazňuje význam pedagogické situace, kdy pedagog přiznává skupině, že na konkrétní problém (otázku, situaci, fenomén, atp.) nemá názor, resp. že „něco neví“. To je výjimečná chvíle, kdy skutečně dochází k procesu společného učení, a může pomoci motivovanosti studentů.

Pavel Skála jmenoval mezi důležitými specifiky práce na ZUŠ možnost pracovat na tématu opravdu dlouhodobě a jít skutečně do hloubky. Gabriela Zelená Sittová doplňuje mezi nároky na pedagoga dobrou jazykovou znalost a vybavenost. Dodává také, že v místech, kde je kvalitní pedagog, zájem o obor zcela logicky roste.

Hana Cisovská dále poukazuje na komplikovanost náplně výzkumné činnosti na VŠ v oboru DV, jehož výsledky jsou empirickým zkoumáním obtížně prověřitelné.

Několik účastníků natáčení mezi nimi např. František Oplatek zdůrazňují význam DV v lektorských programech zaměřených na čtenářskou gramotnost nebo tvůrčí psaní. Tentýž pak vyslovuje přání, aby byl obor více vidět, což souvisí s problematikou malého povědomí

o oboru, ačkoliv v různých (skrytých) formách proniká na veřejnost. Často skloňovaným pojmem bylo při rozhovorech také kritické myšlení.

Řada účastníků také podtrhuje význam dobrého, „osvíceného“ vedení škol, bez nichž by sami svou práci často nemohli vykonávat. Zmínit také musím zatím jen naznačovaný fenomén přetěžování dětí v zájmové oblasti. To souvisí s časem, který pak nevěnují např. soustředěním v rámci LDO ZUŠ nebo také opouštěním DV s rostoucím věkem. O absenci starších (středoškolských) skupin v DDM mluví např. Barbora Hrnecková. Monika Moravčíková právě z důvodu velké fluktuace zájemců hovoří o významu dojít se skupinou k divadelnímu tvar. Významnou roli může obor také hrát v poznání žáků jejich učiteli, o čemž mluvila Vendula Kecová. „Outsideri“ totiž v novém prostředí DV mohou vyniknout nebo se projevit jinak než je tomu ve škole.

Lektoři Sdružení D shodně podtrhují význam odpolední výuky na ZUŠ, která završuje kýžené dopolední volno a tedy možnost lektorů věnovat se práci v dramacentru. Zde se také setkáváme s dalším zdůrazněním chabé podpory státu a mimo jiné také provázanosti oboru na další obory i zaměření (nejen) pedagogiky, mimo jiné také s prací s dobrovolníky. Důležitou roli v jejich praxi hraje společné „utuzování vztahů“, psychohygienu a různé formy výcviků. Toto je přesně model spolupráce, po němž volají někteří respondenti výzkumu.

Denisa Tchelidze shrnuje spolupráci divadla a lektora jako zájem o společný cíl: oba (divadlo i lektor) chtějí „ukazovat divadlo“. Velikou přidanou hodnotou praxe divadelního lektorství je dle ní i Jany Nechvátalové pak právě možnost tvorby ve skutečném divadelním prostoru. Lektoři Sdružení D pak podobně hodnotí i vlastní prostor dramacentra, který umožňuje návštěvníkům být skutečně spontánní.

Závěrem ještě musím dodat, že se dokument na rozdíl od této práce, lehce věnuje i přednesu. Pro ještě podrobnější informace pak mohou sloužit záznamy jednotlivých rozhovorů uložené na KVD DAMU.

ZÁVĚR

Analýza kurikulárních i jiných dokumentů ukázala, že obor DV je stále vnímán společně s dalšími obory estetické výchovy (audiovizuální výchova) jako velmi minoritní, mnohdy až zbytečný.⁹⁸ A to navzdory deklaracím o významu umění pro člověka i společnost, které v daných dokumentech nacházíme. Co je ale zásadním problémem těchto dokumentů je chybné (nepoučené) užívání termínů oboru DV, potažmo divadla, a zkreslování již tak nejednotné terminologie a představ o oboru. Výjimku v tomto ohledu tvoří LDO ZUŠ a do jisté míry Pedagogická lycea. Obor nicméně existuje v široké škále podob a specifických zaměření a proniká i do jiných oblastí, v nichž dochází ke stírání hran.

Stěžejní část této práce se však zabývá především výzkumem chápání problematiky oboru subjekty tohoto procesu učiteli/lektory, kteří se DV věnují v nejrůznějších podobách. Respondenti shodně jako zásadní problém pojmenovávají právě neukotvení oboru v povinném kurikulu i velmi nízkou informovanost veřejnosti. S tím úzce souvisí volání po skutečných profesionálech v oboru, kterých je stále málo.

Objevuje se zajímavý fenomén: na roveň je respondenty často stavěna vzdělanost a profesionalita. Upozorňují tím ale na selhávání vzdělávání budoucích pedagogů (nejen) v oboru. Z výzkumu vyplývá, že toto selhávání je zapříčiněno nejspíše výběrem nevhodných studentů vysokých škol (psychosomatické dispozice, nízká motivace), časovými omezeními (trend kombinovaného studia, malá časová dotace), podmínkami výuky (nevyhovující prostory, vysoké počty skupin) a samozřejmě zaostalým školským systémem ČR orientovaným spíše na výkon (podobně jako doba). Jeden z respondentů pak upozorňuje, že z jeho pohledu stále převládají spíše příklady dobré praxe, které však nepovažuje za až tak dobré.

Praktická výuka zejm. na ZŠ, SŠ pak kromě výše zmíněné degenerace na poli psychosomatiky a systému školství (a s ním souvisejícím zanesením DV v kurikulárních dokumentech) naráží opět také na malou časovou dotaci, někdy nevyhovující prostory, ale především na (ne)vůli ředitelů. Vedení škol hraje v zavedení DV hned po pedagogovi, který chce obor realizovat, tu nejvyšší roli. A podívám-li se na problém z dlouhodobého horizontu, mohou samotní ředitelé sehrát roli v jeho ukotvení v kurikulu. Výzkum však neukázal, že by ředitelům byla v tomto ohledu ze strany „řadových“ učitelů DV věnována pozornost.

⁹⁸ Výjimku tvoří jen hudební a výtvarný obor.

U několika respondentů také můžeme sledovat pozorování aktuálních trendů DV v zaměření na především divadelní lektorství, osobnostně-sociální výchovu (soft skills) a vlastně obecně směrem od formálního školství. Jako by snad víra v opravdový význam mít DV na ZŠ byla jen jakýmsi nespelnitelným přáním (utopií), na které sice myslíme, ale víme, že se nestane realitou – nebo alespoň ne v naší době.

Klíčovým faktorem ve výuce je pak podle řady respondentů sama osobnost učitelů/lektorů. S tím souvisí i (téměř absolutní) kladný vztah k dalšímu vzdělávání. Je pro respondenty obranou proti vyhoření a samozřejmě i proti stereotypu. Je však třeba uvést, že se ozývají hlasy, které v tomto ohledu vnímají nedostatek nových možností.

90. letům nenávratně odzvonilo. Doba, které pro obor představovala otevření možností a velká očekávání, s sebou nesla právě jasný cíl, směřování a jednotu ve vlastních řadách. Nyní se (jak ukazuje výzkum) nacházíme v době, kdy je obor velmi (nebo moc?) roztržštěn, kdy jsou někteří „nestoři“ oboru z jeho vývoje (neuchycení v systému vzdělávání) zklamáni, a někteří jejich nástupci pak v současném nastavení nevidí velký problém. Není cílem této práce rozhodnout, kdo z nich má pravdu. Existuje ale ještě několik dalších skupin, často uprostřed tohoto napětí, pozornost si ale zaslouží skupina, která stojí zcela mimo. Učitelé/lektori, kteří o oboru nemají potřebu přemýšlet v jeho komplexnosti nebo ti, kteří mají pocit, že se v oboru „nic neděje“.⁹⁹ Není to samo o sobě nic zvláštního a *do jisté míry* ani nežádoucího. Společně se vším ostatním to ale přináší jasnou zprávu – dramatické výchově jako oboru momentálně schází jasné ideje, směr, cíl a především jednotu. Nemůžeme se proto divit, že někteří jedinci volají po konferencích, setkávání s ostatními, po výměně nápadů a zkušeností. Vezmeme-li toto jako premisu, nelze se pak divit ani tomu, že o oboru nic neví veřejnost a není ukotvena v kurikulu.

Zásadní změny se pochopitelně nestanou za den, pedagogové si ale význam DV uvědomují a nepochybují o něm. Než ale změníme svět, je třeba semknout vlastní řady a říct si, co se tedy má změnit, jak, proč a možná si i připomenout, kdo jsme „my“. K formulaci toho všeho je současná doba více než vhodná a snad k tomu může trochu přispět i tato práce.

⁹⁹ Např. že neexistuje žádná lobby za větší ukotvení oboru apod.; Ještě připomínám, že v této skupině nejsou vysokoškolští pedagogové.

Seznam literatury

Právní, kurikulární a příbuzné dokumenty

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. [cit. 10. 1. 2019] ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 10. 1. 2019] ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: RVP PV. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. 50 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání: RVP ZUV. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 63 s. [cit. 10. 1. 2019] ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/176_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: RVP ZV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 165 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. [online] Praha: MŠMT, 2009. 83 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/02 Pedagogika pro asistenty ve školství. [online] Praha: MŠMT, 2009. 68 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M02%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-41-L/51 Sociální činnost. [online] Praha: MŠMT, 2012. 59 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_5_vlna/RVP_7541L51_Socialni_cinnost.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-41-M/01 Sociální činnost. [online] Praha: MŠMT, 2009. 82 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum. [online] Praha: MŠMT, 2010. 91 s. [cit. 10. 1. 2019] Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf

Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

DDM Olomouc. *Školní vzdělávací plán.* [online] 2014 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: www.ddmolomouc.cz/documents/svp_ddm.pdf

SVČ Krnov. *Školní vzdělávací plán*. [online] 2014 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <http://www.svckrnov.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-SV%C4%8C-Krnov.pdf>

SVČ Lužánky. *Školní vzdělávací plán*. [online] 2014 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: https://www.luzanky.cz/getattachment/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2018-21_4.pdf

SVČ Ostrava-Moravská Ostrava. *Koncept rozvoje*. [online] 2014 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://svcoo.iddm.cz/admin/inc/download.php?type=document&id=827>

SVČ Ostrava-Zábřeh. *Školní vzdělávací plán*. [online] 2016 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://svczabreh.iddm.cz/admin/inc/download.php?type=document&id=77>

SVČ Sluníčko. *Školní vzdělávací plán*. [online] 2014 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://svclomnice.cz/wp-content/uploads/2016/12/skolni-vzdelavaci-program-svc-slunicko.pdf>

Ministerstvo kultury. *Statut Národní galerie v Praze*. [online] 2015 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/userfiles/files/statut-ng.pdf>

Ministerstvo kultury. *Zřizovací listina Moravského muzea v Brně*. [online] 2017 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: http://www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/zrizovaci_listina_mzm_13_03_2017.pdf

Ministerstvo kultury. *Zřizovací listina Národního divadla*. [online] 2013 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://www.narodni-divadlo.cz/uploads/assets/statut-nd-novela06032013.pdf>

Moravskoslezský kraj. *Zřizovací listina Galerie výtvarného umění v Ostravě*. [online] 2001. [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírký listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/content/download?id=930fde034f684f2691be8411e05606f6>

Stanovy zapsaného spolku BURANTEATR. [online] 2015 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírký listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/content/download?id=84bb088759ca43e1ba8956926e0cc359>

Zřizovací listina Divadla LAMPION. [online] 2001 [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírký listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/content/download?id=deabcf630de4dd082438638de5651d6>

ULRYCHOVÁ, Irina, PROVAZNÍK, Jaroslav, MACKOVÁ, Silva, HRUBÁ, Jana, CEJPEK, Václav, HULÁK, Jakub a kol. *Návrh kapitoly Dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. [online] 2002. [cit. 10. 2. 2019] Dostupné z: https://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html

Užitá literatura

BURA, Anna. *Lektorská činnost v Divadle pod Palmovkou*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence a MORRISON, Keith. *Research methods in education*. [online] New York: Routledge, 2007, s. 638. ISBN 0-415-37410-3 [cit. 16. 3. 2019.]

Dostupné z: <https://islbmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>

FIALOVÁ, Daniela. *Kulturní vzdělávání: Koncepční spolupráce základních škol a kulturních institucí v Praze*. Praha, 2015. Diplomová práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra produkce.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁČKOVÁ, Barbora. *Možnosti uplatnění absolventa katedry výchovné dramatiky*. Praha, 2018. Diplomová práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky.

HRNEČKOVÁ, Anna. *Současná galerijní edukace v České republice. Tvořivá dramatika*. Roč. XXVIII, č. 3 (82) 2017. ISSN 1211-8001.

LÖFFELMANN, Vojtěch. *Pracuji – budujeme – rozhodují*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky.

MACHKOVÁ, Eva. *Doslov*. In MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. 1. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. 144 stran. ISBN 978-80-7068-325-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. 159 stran. ISBN 978-80-7068-317-0.

PEKÁREK, Josef. *Prospektivní práce se seniory*. Praha, 2016. Diplomová práce. Akademie múzických umění. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Co není dramatická výchova*. *Tvořivá dramatika*. Roč. VI, č. 1 (14) 1995. ISSN 12-11-8001.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Škola a dramatická umění: Mimetická hra – nejpřirozenější metoda učení o divadle*. *Tvořivá dramatika*. Ročník XXVIII. Č. 81. 2017. ISSN 1211-8001.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Rejstříky a seznamy

Dramatická výchova: Vysokoškolské studium. [online] [cit. 11. 1. 2019] Dostupné z: https://www.drama.cz/vysoke_skoly/index.html

Rejstřík škol a školských zařízení. [online] [cit. 10. 3. 2019.] Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/VREJ/Verejne/VerejneRozhrani.aspx>

Veřejný rejstřík a Sběrka listin Ministerstva spravedlnosti ČR. [online] [cit. 10. 3. 2019] Dostupné z: <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik>

Přílohy

Příloha I. – Podrobný přehled charakteristik respondentů

Instituce/zaměření	Počet výskytů	Instituce/zaměření	Počet výskytů	
Divadelní lektorství	5	Užití metod dramatické výchovy v jiném předmětu	10	
Dramacentra	4	Vysoké školy	13	
Galerijní pedagogika	1	Vyšší odborné školy	2	
Gymnázia	4	Základní školy	8	
Mateřské školy	2	Základní umělecké školy	17	
Muzejní pedagogika	2	Jiné:	Lektorství	4
Střediska volného času	6		Herectví	2
Střední pedagogické školy	4		Terapie	1
Střední školy (nespecifikováno)	1		Vychovatelství v domově dětí	1
Působení ve městě			41	
Působení ve městě i na vesnici			4	
Vzdělání získáno	Počet studujících celkem	Vzdělání získáno	Počet studujících celkem	
ADaV DiFa JAMU	1	Ostravská univerzita (PF)	1	
Herectví	1	PF Univerzity Hradec Králové	2	
Jihočeská univerzita (PF)	2	UJAK Praha	1	
KALD DAMU	2	UJEP Ústí nad Labem (PF)	2	
Konzervatoř v Ostravě	1	UK Praha (FF/ FHS/PF)	7	
KVD DAMU (+ CŽV tamtéž)	30	UP Olomouc (FF/PF)	4	
MU Brno (FF/PF)	3			
Průměrná délka praxe respondentů			17,5 roku	
Maximální délka praxe			41 let	
Minimální délka praxe			1 měsíc	
Zastoupení respondentů podle kraje působnosti				
Hl. město Praha	23	Královehradecký	3	
Středočeský	3	Pardubický	2	
Jihočeský	2	Vysočina	1	
Plzeňský	2	Jihomoravský	1	
Karlovarský	4	Olomoucký	1	
Ústecký	0	Moravskoslezský	6	
Liberecký	2	Zlínský	1	
Počet respondentů působící současně ve dvou krajích			6	

Zdroj: vlastní zpracování autora

Příloha II. – Zadání výzkumného dotazníku

Současné podoby dramatické výchovy - výzkum

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

dostal se k Vám dotazník, který je součástí kvalitativního výzkumu mé diplomové práce na téma *Současné podoby dramatické výchovy v ČR* na katedře výchovné dramatiky DAMU.

Cílem výzkumu je popsání současného stavu oboru dramatické výchovy v širokém spektru jeho forem očima pedagogů, lektorů. Z různých důvodů se tato práce nevěnuje přednesu, přehlídkám a festivalům, byť jsou bezpochyby také součástí oboru.

Chtěl bych zjistit, jak my (pedagogové/lektori) náš obor vnímáme s jeho plusy i mínusy, zajímají mě tedy **Vaše názory a myšlenky**. Samozřejmě budu rád za co nejobširnější odpovědi, z nichž jde získat nejvíce materiálu pro zpracování. Jsem si ale vědom toho, že čas je drahý, a tak pochopím, budete-li stručnější. Dotazník by Vám měl zabrat nejméně **20 min**.

Vyplněný dotazník, mi prosím zašlete nejpozději do 5. 1. 2019 na e-mailovou adresu: vyzkumdv@gmail.com

Dotazník je pochopitelně **anonymní** a Vaše mailová adresa nebude nijak dále zpracovávána a uchovávána.

Přeji si být informován/a o výsledcích tohoto šetření (ANO*/NE):

--

*Výsledky Vám budou po zpracování zaslány na mail, z něhož svou odpověď pošlete. Vaše e-mailová adresa bude v případě kladné odpovědi smazána bezprostředně po odeslání výsledků a nebude jinak zpracovávána.

INSTRUKCE:

- Dotazník se primárně skládá z otevřených otázek, odpovídat můžete několika **věťami i delšími celky**. Odpovědi vpisujte do buňky (tabulky)
- U uzavřených otázek vepište do tabulky **písmeno ‚X‘** k příslušné odpovědi.
- Dotazník je psán univerzálně pro velikou šíři zaměření, proto je v dotazníku užíváno termínu „**forma (práce)**“ – jedná se označení pro práci v dané instituci či s věkovou skupinou (MŠ, ZUŠ, DDM, divadlo, práce se seniory atp.)
- Pracujete-li pro **vícero institucí**, vždy v otevřených otázkách uvádějte, k jaké konkrétní instituci Vaše odpověď patří. (*Např. ZUŠ – Text odpovědi; DDM: Text odpovědi.*)
- Dále bude pro dramatickou výchovu používána zkratka DV.

BLOK I. – FORMA DV

1. Které formě DV se věnujete?

Vyberte všechny možnosti, které pro Vás momentálně platí.

<input type="checkbox"/>	Učitel/ka v mateřské škole
<input type="checkbox"/>	Učitel/ka na základní škole
<input type="checkbox"/>	Učitel/ka na základní umělecké škole
<input type="checkbox"/>	Učitel/ka na střední škole
<input type="checkbox"/>	Učitel/ka na střední pedagogické škole
<input type="checkbox"/>	Učitel/ka na gymnáziu

	Učitel/ka na vyšší odborné škole
	Učitel/ka na vysoké škole
	Učitel/ka využívající metody DV v jiných předmětech
	Divadelní lektor/pedagog
	Muzejní pedagog
	Galerijní pedagog
	Volnočasový pedagog – SVČ/DDM
	Lektor/ka dramacentra
	Jiné: <input type="text"/>

2. Jak dlouho se dané formě věnujete?

3. Okruh NÁROKY NA PEDAGOGA/LEKTORA

Popište, jaké nároky klade Vámi vykonávaná forma DV na Vás jako pedagoga, ať už profesně, osobnostně, časově atd.

4. Okruh KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY – ADMINISTRATIVA – HODNOCENÍ

Uveďte hlavní kurikulární dokumenty (RVP, ŠVP, zřizovací a jiné listiny) související s formou DV, které se věnujete a popište svůj vztah k nim. Pracujete s nimi, jsou pro Vás oporou nebo překážkou... Dále popište svůj vztah k administrativě své práce a hodnocení žáků (je-li ve Vaší práci).

5. Okruh FORMA VÝUKY/VEDENÍ LEKCÍ

Popište svůj styl práce a přístup k ní. Můžete se dotknout témat jako osobnost pedagoga, tandemová výuka, kolegové stejného oboru v instituci, charakteristika skupiny a dalších.

6. Okruh LIMITY A PŘEKÁŽKY

Popište jaké překážky a limity vidíte ve formě DV, již se věnujete.

7. Okruh PODPORA VEDENÍ

Popište vztah vedení [na aktuálním pracovišti] k Vaší práci (zájem, pochopení, otevřenost,...). Jste-li sami ve vedoucí funkci, má tento fakt na Vaši práci nějaký dopad?

8. Okruh ZÁJEM – PODPORA RODIČŮ

Jaký je podle Vašich zkušeností o danou formu DV zájem (ze stran dětí, ze strany rodičů)? Jak vnímají formu rodiče žáků, jste-li s nimi v kontaktu. Jak si daná forma získala Vás?

9. Okruh DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Popište svůj vztah k Vašemu dalšímu vzdělávání.

10. Okruh BUDOUCNOST

Popište svou představu o budoucnosti formy oboru, které se věnujete. Jak byste chtěli, aby vypadala za 10, 30 let, má šanci k Vámi stanovenému ideálu dojít,...

--

ODDÍL II. – OBECNĚ O OBORU

1. Popište své vnímání oboru dramatické výchovy jako celku (proměny, limity, zájem, směřování, vize,...)

--

ODDÍL III. – SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

1. Kde jste studovali?

--

2. Ve kterém kraji působíte? (Alternativně: V jakém kraji je sídlo instituce, kterou reprezentujete?)

	Hlavní město Praha
	Středočeský
	Jihočeský
	Plzeňský
	Karlovarský
	Ústecký
	Liberecký
	Královehradecký
	Pardubický
	Vysočina
	Olomoucký
	Moravskoslezský
	Jihomoravský
	Zlínský

3. Působíte:

	ve městě
	na vesnici
	obojí

ODDÍL IV. – CO SE JINAM NEVEŠLO (volitelné)

1. Chybělo-li Vám něco v dotazníku, můžete níže napsat vše, co ještě k tématu potřebujete dodat.

--

Děkuji za Váš čas a Vaše odpovědi.

BcA. Vojtěch Löffelmann, KVD DAMU
vyzkumdv@gmail.com