

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

**SPECIFIKA A VÝCHOVNÉ ASPEKTY
DIVADLA PRO DĚTI
SPECIFICS AND EDUCATIONAL
CONSIDERATIONS OF DRAMA ACTIVITIES
FOR CHILDREN**

Bakalářská práce: 10-FP-KPP-046

Autor:

Marta VESELÁ

Podpis:

Adresa:

Na Výsluní 1064/9

27711 Neratovice

Vedoucí práce: Mgr. Krista Bláhová

Konzultant: Miroslav Pokorný

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
65	28	0	0	29	1 + CD

V Liberci dne: 8.12.2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marta Veselá**
Osobní číslo: **P08000407**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Specifika a výchovné aspekty divadla pro děti**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je srovnáním s divadlem pro dospělé zjistit specifické odlišnosti divadla pro děti, ukázat na význam divadla pro osobnostní a sociální rozvoj dětí a prozkoumat problematiku přípravy návštěvy divadelního představení se školou a s rodiči včetně následné práce se zážitkem.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

URBANOVÁ, Alena. Mýtus divadla pro děti. 1.vyd. Praha 4: Artama, 1993. 68 s. ISBN 80-7068-063-6 URBANOVÁ, Alena. Dramatika pro děti-VII.díl: zpět k dramatikovi. 1.vyd. Praha: Artama, 1994. 59 s. ISBN 80-7068-081-4 VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4 RICHTER, Luděk. Od pohádky??k pohádce. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 95 s. ISBN 80-902075-4-4 RICHTER, Luděk. Pohádka??a divadlo. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 95 s. ISBN 80-902975-2-8 RICHTER, Luděk. Co je co v pohádce. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 54 s. ISBN 80-902975-3-6 KASÍKOVÁ, Hana: Drama a výzkum. Tvořivá dramatika (Drama and research); In: Tvořivá dramatika. 2008, roč. XIX, č. 1, s. 42-45. ISSN 1211-8001.
;http://www.divadloaha.cz/aha.php; [cit. 2010-6-4]

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Krista Bláhová

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **6. dubna 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **14. května 2011**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

dne

Čestné prohlášení

Název práce: Specifika a výchovné aspekty divadla pro děti
Jméno a příjmení autora: Marta Veselá
Osobní číslo: P08000407

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 6.12.2011

Marta Veselá

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala panu Mgr. Radku Šlangalovi za odbornou pomoc v oblasti pedagogiky a za jeho dobré rady.

Poděkování patří také panu Miroslavovi Pokornému jakožto řediteli divadla AHA! za prostor, který mi v divadle poskytl a za jeho pohled na dětského diváka.

Za odborné vedení a směřování práce a podnětné připomínky patří díky Mgr. Kristě Bláhové.

V neposlední řadě patří díky mým přátelům a rodině, která mě podporovala během celého studia.

Marta Veselá

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá divadlem pro děti jakožto prostředkem výchovně vzdělávacího procesu. Prostřednictvím dotazníků pro žáky a učitele ZŠ a odpovídajících ročníků gymnázií byla zjišťována četnost návštěvnosti divadel a způsoby práce se zážitkem z představení.

Důležitou součástí návštěvy divadelního představení je také příprava s učitelem, případně pak s rodičem. Otázky, zda a jak jsou žáci připravováni, byly dalším zájmem mého průzkumu na školách.

Pomocí analýzy a interpretace výsledků výzkumu a další spolupráce se školami, bych chtěla dosáhnout zefektivnění práce se zážitkem z návštěvy divadla.

Klíčová slova: divadlo pro děti, dramatizace, hra, sociální role, stereotypy divadla pro děti, učení, výchova, výchovně vzdělávací proces, vzdělávání

This bachelor thesis deals with theatre performances for children as a means of an educational process. By means of questionnaires for pupils and teachers of Basic and High Schools and corresponding Grammar School grades, the incidence of visits to the theatre has been found out as well as ways of work with the experience resulting from the visit.

Previous activities lead by the teacher, or parents, represent an important part of the visit. Questions to find out whether and how pupils are worked with to prepare them were formed another focus of my research.

Using the analysis and interpretation of the research outcomes, along with further cooperation with school, I aim to achieve enhancement of their work with the experience from a visit to a theatre performance.

Anglická klíčová slova: theatre for children, dramatization, game, social role, stereotypes of theatre for children, teaching, education, educational process

Obsah

<u>Obsah</u>	<u>6</u>
<u>Seznam použitých zkratk a symbolů.....</u>	<u>8</u>
<u>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</u>	<u>9</u>
<u>1. Vymezení a operacionalizace pojmů.....</u>	<u>9</u>
<u>1.1. Učení.....</u>	<u>9</u>
<u>1.1.1. Behavioristický přístup.....</u>	<u>10</u>
<u>1.1.2. Kognitivistický přístup.....</u>	<u>12</u>
<u>1.1.3. Sociální učení</u>	<u>14</u>
<u>1.2. Výchova a vzdělávání.....</u>	<u>16</u>
<u>1.2.1. Vzájemný poměr výchovy a vzdělávání.....</u>	<u>16</u>
<u>1.3. Sociální role a její akvizice.....</u>	<u>17</u>
<u>1.4. Hra, dramatizace.....</u>	<u>19</u>
<u>2. Výchovně vzdělávací aspekty dětského divadla prizmatem školské reformy.....</u>	<u>21</u>
<u>2.1. Kompetenční model ve výchově a vzdělávání.....</u>	<u>21</u>
<u>2.2. Průřezová témata.....</u>	<u>22</u>
<u>3. Divadelní představení pro děti.....</u>	<u>27</u>
<u>3.1. Výchovně vzdělávací hledisko.....</u>	<u>27</u>
<u>3.1.1. Etická rovina.....</u>	<u>28</u>
<u>3.1.2. Estetická rovina.....</u>	<u>31</u>
<u>3.2. Stereotypy divadla pro děti</u>	<u>34</u>
<u>3.2.1. Primitivita</u>	<u>35</u>
<u>3.2.2. Tabuizace v pohádkách</u>	<u>35</u>
<u>4. Empirický výzkum</u>	<u>38</u>
<u>4.1. Obecné cíle a výstupy výzkumu, předpoklady.....</u>	<u>38</u>
<u>4.1.1. Cíle výzkumu.....</u>	<u>38</u>
<u>4.1.2. Očekávané výstupy výzkumu.....</u>	<u>38</u>
<u>4.1.3. Předpoklady výzkumu.....</u>	<u>38</u>
<u>4.2. Přípravná fáze.....</u>	<u>38</u>
<u>4.2.1. Výběr vzorku.....</u>	<u>39</u>
<u>4.2.2. Tvorba dotazníků.....</u>	<u>39</u>
<u>4.3. Realizační fáze.....</u>	<u>44</u>
<u>4.3.1. Distribuce dotazníků.....</u>	<u>44</u>

4.3.2. Sběr dotazníků.....	45
4.4. Evaluační fáze, získané kvalitativní a kvantitativní hodnoty.....	45
4.4.1. Mladší školní věk.....	45
4.4.2. Starší školní věk.....	49
4.4.3. Učitelé.....	52
5. Závěr.....	58
Literatura.....	60
Seznam příloh.....	62
Přílohy.....	62
Z pohledu herců.....	62

Seznam použitých zkratk a symbolů

BP – Bakalářská práce

G – Gymnázium

KMD – Klub mladého diváka – jeho cílem je usnadnit mládeži přístup k profesionálnímu divadlu, motivovat je k vlastní mimoškolní aktivitě v oblasti kultury a vychovávat potenciálního pravidelného návštěvníka divadla

RVP – Rámcově vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení a operacionalizace pojmů

Ve své práci budu operovat s některými základními pojmy z pedagogiky a pedagogické psychologie a myslím, že je na místě si zde jejich význam vymezit. Nebylo by, myslím, správné psát práci o výchovně vzdělávacím potenciálu divadelního představení bez toho, abychom si ujasnili základní faktory, které do tohoto procesu zasahují. Mám v úmyslu začít zdánlivě elementárními pojmy, jakými je například učení. Učení zde budu pojímat nikoli jako jednu z mnoha izolovaných částí jakési skládačky, ale spíše jako základní princip těchto dějů, jehož různé podoby a části jsou popisovány a rozebírány v psychologických a následně výchovně vzdělávacích teoriích. Obdobně nesnadné je uchopit samotné pojmy výchovy a vzdělávání, neboť jsme odkázáni na celou řadu teoretických systémů, jejichž východiskem bývá právě určení vztahu mezi výchovou a vzděláváním.

1.1. Učení

Zalistujeme-li v pedagogickém slovníku z r. 1967, čteme hned v počátku hesla „učení“ toto: „ (...) specifická forma činnosti jedince, patřící k oněm komplexním jevům a pojmům, jejichž objasňování je velmi obtížné.“¹ Dále se samozřejmě dočteme o různých teoretických přístupech, jakými jsou behaviorismus, asocianismus, atd. k čemuž je třeba dodat, že žádný z těchto teoretických přístupů nezůstal teoretickým přístupem a každý z nich byl ihned více či méně násilně aplikován do psychologické a edukační praxe, mnohdy s rozpakami budícími výsledky. Jak uvádí již zmíněný slovník, je tomu proto, že tyto a další koncepce „přistupovaly k problému učení z různých výchozích teoretických a pozic“², v nichž jednostranně zdůrazňovaly „jen některá hlediska, znaky, některé funkce a činnosti, absolutizovaly jeden způsob postup, metodu princip učení, atp.“³ Společné je však každé z nich to, že učení chápou jako mechanismus, byť by proti tomuto nařčení někdo mohl protestovat. Humanistická psychologie odmítala zmechanizování mysli, spíše však z toho

¹KUJAL, Bohumír. Pedagogický slovník. 2. díl. 1. vyd. SPN: Praha, 1967. 533s.

² KUJAL, Bohumír. Pedagogický slovník. 2. díl. 1. vyd. SPN: Praha, 1967. 533s.

³ KUJAL, Bohumír. Pedagogický slovník. 2. díl. 1. vyd. SPN: Praha, 1967. 533s.

důvodu, že mechanické pojetí jednak předpokládá finální redukovatelnost, a také že se tento „strojový“ výraz jaksi eticky nehodí k oduševnělým lidským bytostem. Ovšem jedná se zde o hledání mechanismu učení, který je použitelný jako výchozí paradigma pro efektivní praxi. Další, lidovější úzus termínu učení vlastně odkazuje nikoli na podstatu akvizice nových mentálních obsahů, nýbrž na akvizici samu, tj. učení znamená přiučování se novým věcem a má tedy vedle mechanistického rozměru i rozměr obsahový. Třetím významem je učení jako aktivní činnost jedince, kdy si tento je vědom edukačního potenciálu situace, ba přímo jej vytváří. Je to „učení se“ ve smyslu studia, sebevzdělávání, záměrné snahy osvojit si určité vědomosti či dovednosti, s čímž může jít herbartovsky ruku v ruce změna návyků, postojů a hodnot.

Asocianistický podklad učebních teorií zmíním pouze okrajově, byť je historicky nejstarší, alespoň co se týče psychologizace vzdělávání, a ovšem velice významný. Behaviorismus má význam zajisté proto, že představuje krajní názor na moc výchovy a vzdělávání. Kognitivistické hledisko doplnilo a rozšířilo, v mnohém i poopravilo přístup ryze behavioristický. Co nás však zajímá nejvíce, je zástupné zpevnění a zástupné tresty z duševní dílny Alberta Bandury, tedy sociální rozměr osvojování si vědomostí, dovedností, postojů, návyků a hodnot. Tento směr bude obzvláště významný, neboť na první pohled tento model svým provedením odpovídá zkoumanému jevu, tj. edukační situaci při sledování divadla.

1.1.1. Behavioristický přístup

Behavioristický přístup k učení jde velmi pozitivistickým směrem. Sleduje totiž vnější projevy subjektu v závislosti na vnějších stimulech. Tak zvaná „černá skříňka“ myslí je pro takového vědce objektivně nepřístupná, a tudíž není středem zájmu. Je-li humanistický přístup zaměřený právě na dynamiky vnitřního duševního světa jedince, je doménou behaviorismu chování subjektu v závislosti na podnětech. Byť se behaviorismus díky této své vlastnosti vnímá jako velmi konkrétní a pozitivistický, přesto byl v tomto ohledu překonán zcela biologizujícím pohledem na duševní pochody, který behaviorismus chronologicky předcházel.

Co však oddělilo psychologické pojetí zkoumání učení od zcela biologického, byl fakt, že chování subjektu, zpočátku pouze zvířat, vnímali vědci jako nástroj k vypůsobení určitého efektu. Jednotlivý akt chování, úkon, byl nazýván operanta či instrument. Odtud termíny operantní či instrumentální podmiňování. Koncept podmiňování zde hraje

klíčovou roli, neboť díky němu lze, dle behavioristického systému, vypůsobit učení u subjektu. Učení je tedy chápáno jako osvojování si potřebných úkonů, které jsou kontextuálně podmíněny, za účelem vypůsobení zpevnění či vyhnutí se trestu.

V roce 1901 učinil Ivan Petrovič Pavlov průlomový objev, resp. lépe řečeno, všiml si určitého jevu, který mělo bezpočet lidí před očima od pradávna. Původně čistě fyziologický výzkum aktivity slinných žláz u psů se změnil v pozorování poněkud jiného jevu. Psi začali slinit již při očekávání potravy, k němuž jim bylo signálem zvonění zvonku, příchod Pavlova, rozsvícení světla, a později, když Pavlov popustil uzdu fantazii a začal experimentovat, třeba i tikání metronomu, na který psi dokonce štěkali a vyžadovali od něj potravu – chtěli vypůsobit příchod krmení. Pavlov tak naučil psy slinit i bez přítomnosti potravy, jen díky zvukovému, zrakovému, hmatovému, čichovému vjemu. Dochází-li ke zpevnění, tj. po signálu přijde potrava, posiluje se toto reflexní chování. Při absenci zpevnění dojde k jeho vyhasnutí. Pavlov ovšem pozoroval i upravení reflexu. Přicházela-li potrava až dvě minuty po podmiňujícím popudu, pozdrží se i vylučování slin o dvě minuty. Podmíněné reflexní spojení, které ztratilo význam, když zmizela zjevná souvislost mezi popudem a očekávanou situací (krmením), je pak možno obnovit buď opětovným posilováním, kdy očekávání subjektu objet získává smysl a organismus, resp. jeho funkce – psyché, dle svých vrozených tendencí znovu vybuduje potřebné konexe, nebo se tento reflex spontánně navrátí do dřívějšího stavu.

Díky spisu V. M. Bechtěreva „Objektivní psychologie“ se v r. 1913 dostaly Pavlovovy výsledky do USA, kde vzbudily velký ohlas. Reflexologie se chopil behaviorista J. B. Watson.

John Broadus Watson provedl světoznámý experiment na adoptovaném Albertovi, jednoletém chlapci, kterému podmiňováním vyvolal strach z určitých podnětů. Vše je zdokumentováno na videozáznamu. Malý Albert se zpočátku nebojí krysy, králíčka, ani bílé huňaté kožešiny. Náhlým hlasitým zvukem se chlapec vylekal v okamžiku pokusu o kontakt s krysou. Výsledkem byl pláč už při pouhém pohledu na ni. Strach se přesunul i na podobné předměty – králíčka a bílou kožešinu nebo psa. Že lze takto získaný strach dalším podmiňováním odstranit prokázala experimentálně M. C. Jonesová, která pozvolna přibližovala dítěti králíka v kleci, zatímco dítě jedlo. Na půdě sociálního učení pak prokázala, že pokud ostatní děti objekt strachu zesměšňují, citové reakce se pouze zesílí.

Watson se ve svých behavioristických snahách opíral mimo jiné o E. L. Thorndika. Thorndike experimentoval se zvířaty. Mimo to, že pracoval s kuřaty, psy a opicemi, patří mezi jeho nejznámější pokus s hladovou kočkou, zavřenou v bedně. Aby se kočka dostala

k potravě, provádí spoustu náhodných pohybů, čímž zcela nechtěně zaktivizuje mechanismus, který ji osvobodí. S počtem pokusů se kočka dobere zcela konkrétního úkonu, který pak cíleně provádí, přičemž vždy pochopitelně dosáhne otevření bedny. Takové učení bylo nazváno učením „pokusem a omylem“. Zvíře opouští bezúčelné pohyby, což Thorndike nazývá „asociativním posunem“. Formuloval zákon cviku a zákon efektu (v některé literatuře „účinku“, „účinu“). Zákon cviku praví, že „opakováním jistého aktu posilujeme spoje mezi popudem a reakcí, a tak se reakce uchovává“. Zákon účinku zní: „vede-li některý počín k uspokojení nebo je-li nějak odměněn, tento počín se vtiskuje; když po něm nenásleduje ani odměna ani trest, má tendenci neopakovat se“⁴

Následovaly experimenty s krysami v bludišti, které hledaly potravu či vodu. Tímto vešel ve známost W. S. Small. Došlo i na pokus dokázat dědičnou přenosnost takto získaných dovedností u krys. W. McDougall však neuspěl. Mnohem komičtější však byl nápad vyslat do bludiště člověka. Snad aby se nějak vyrovnaly síly s krysou, měl lidský subjekt zavázané oči. A. C. Perrin takto vyslechl od subjektů, že tito užívali představivost, plánovali a usuzovali. Mimo klasické metody „pokus – omyl“ identifikovali C. J. Warden a R. W. Husband metody slovních formulek, kdy si subjekt verbalizoval postup, a tvoření zrakových představ bludiště.

Proti Thorndikovu a Watsonovu výkladu vystoupili M. Wertheimer, W. Köhler a K. Koffka, kteří představují počátky tvarové psychologie. Zvíře se prý nebude učit v takové míře pokusem – omylem, je-li mu předložen správný druh problému. Autoři odkazují na „vhled“ do situace (insight), kdy se zvíře náhle dovítí, jak situaci vyřešit. Köhler pak vůbec popíral, že by podstatou učení bylo vytváření spojů mezi podnětem a reakcí a raději nazíral celou otázku jaksi holisticky a soustředil se na celkovou reakci vůči celkové situaci.

1.1.2. Kognitivistický přístup

Netrvalo dlouho a vědci si začínali všimnout, že krysy v bludišti získávaly jakýsi přehled o jeho povaze, aniž by byly nutně hnány hladem a žízní. Jednoduše pobývaly nějakou dobu v bludišti, pobíhaly a seznamovaly se s ním, což se odrazilo v jejich výkonech při hledání východu či potravy. Kognitivní učení je tedy příkladem učení ne zcela záměrného, které je zkrátka součástí našeho života jako takové. Je všudypřítomné, neboť se jím myslí kognitivní interakce se situací. Vytváření tzv. kognitivní mapy, tedy mentálního modelu okolního prostředí (nejen vizuálního modelu, nýbrž celistvě

⁴ SARGENT, S. (1947) Základy psychologie. Praha : Život a práce, 1947. 406s.

vztahového) „umožňuje člověku orientaci v jeho životním prostředí a jeho životní praxi, ať už je to praxe v užším smyslu, nebo teorie“⁵. Autorem tohoto vědeckého konstruktů je E. C. Tolman.

U člověka, který je nadán duševní činností mnohem vyššího řádu nežli krysa, je nutno zabývat se kognitivním, tedy poznávacím aspektem učení se zvýšenou opatrností. Kognice lidského subjektu vykazuje složitost danou schopností očekávání, předvídání, oddalování reakce, zobecňování zkušeností, komparace problému nového s problémem již vyřešeným, atd. Odehrávají se tzv. mediační procesy, kterými nazýváme kognitivní zpracování situace. Komplexnější obraz, který nám již v tomto měřítku vyvstává, vybízí k opuštění mechanistického náhledu ve smyslu strojových reakcí, jelikož tento již v otázkách poznávání světa není dostačující. Jednoduše řečeno, oproti behaviorismu, který kladl důraz na vypůsobení chování, je zde zkoumáno pochopení, tedy v zásadě niterný proces, jako schopnost nalézání vztahů mezi vnějšími objekty v kontextu situace.

Podstatou kognitivního učení jsou pojmy jakožto nositelé zobecněného poznání. Behavioristicky se osvojení pojmu sice projeví pojmenováním, avšak koncept samotný je ve své celistvosti mnohem složitější. Ohledně podmiňování se posouváme z fyzických stimulů a fyziologických reakcí na ně do sféry sémiotické. Hovoříme o sémantickém podmiňování. Rozhodující je psychický obsah podnětů, jejich význam. Odehrává-li se tedy kognitivní učení v duševní sféře, oproti behavioristicky biologické, pak zde vyvstává vztah „mentální reprezentace skutečnosti“ – „mentální operace se skutečností“.

Zde dochází k zajímavému průniku dvou směrů, totiž kognitivistického a behavioralistického. Když Thorndikova kočka našla po množství neúčinných náhodných pohybů mechanismus otevírající bednu, po mnoha dalších pokusech vytříbila své chování vzhledem k situaci. Háček, který blokoval dvířka, či tlačítko, kterým se dvířka otevírala, pak kočka poznala a věděla, jaké pohyby provést, chce-li vypůsobit určitý efekt. Již bylo zmíněno, že takové chování nazýváme operantou či instrumentem, nástrojem k dosažení cíle. Rozlišuje se tedy klasické a operantní podmiňování. V klasickém jde o to, že událost, která předchází jinou, se stává signálem. Jelikož se experimentovalo se zvířaty do jisté míry duševně nadanými (psi, krysy, kočky...), je nutné si uvědomit, že tato zvířata musela tak jako tak rozpoznat situaci. Operantní podmiňování se liší od klasického v tom, že klíčovým aspektem je zde reflexe vlastního chování. Vede-li toto k uspokojení (pozitivní zpevnění), vyhnutí se nepříjemnému (negativní zpevnění) či k trestu (nepříjemný stav), má

⁵Nakonečný, M. , Psychologie Osobnosti, Praha: Academia 1998, s.244,
ISBN80- 200-0628-1.

tendenci být opakováno, či nikoli. Dochází tak k osvojování tzv. operant, tj. vzorců chování vedoucích k získání odměny či vyhnutí se trestu, které jsou užívány právě za tímto účelem, tedy instrumentálně.

Jako vyšší stupeň je uváděno podmíněné podmínění reakce. Zde se jedná o rozpoznání situace a jejího možného vývinu na základě signálů odkazujících na případné následky. Tak se mohl vyvinout celý systém komunikačních možností a velká škála mezistupňů, která, dle Eibel-Eibesfeldta, utvářejí rozmanitost a rafinovanost kultury komunikace. Z pouhých gest, či výrazu tváře lze rozpoznat situaci typické konsekvence. Signálem, kognitivním klíčem, se pak stává v podstatě cokoli, co vědomí jedince dovede jako takový klíč identifikovat – je nositelem významu pro konkrétní kognitivní rámec.

Od takovéto identifikace a dekodování specifických významů, odkazujících na obsahový potenciál situace, se dostáváme k sociálnímu učení, konkrétněji pak k A. Bandurovi a jeho experimentům týkajících se zástupného zpevnění a trestu.

1.1.3. Sociální učení

Sociální učení, je velice široká oblast a nebylo by ani účelné podávat zde vyčerpávající přehled všech teorií, které spatřily světlo světa. Propojenost s tématem divadelního představení a jeho edukačním potenciálem je zřejmější, dodám-li, že dalším aspektem, který nepustíme ze zřetele, je pozorování, tedy vnímání a chápání situace.

Albert Bandura, jenž se těší požehnanému věku 86 let, provedl experiment, kterého se účastnily malé děti, figurantka a nafukovací klaun. Pozornost byla zaměřena především na přejímání agresivních vzorců chování, nicméně experiment je zásadním přínosem na poli sociální psychologie a učení v celém svém rozsahu, neboť demonstruje principy zástupného učení.

1.1.3.1 experiment Alberta Bandury

Skupina dětí nejprve sledovala figurantku, která tato buší malým nafukovacím kladívkem do velkého nafukovacího klauna, v angličtině zvaného „bobo doll“. Figurantka na klauna klekala, bila ho a nazývala ho posměšnými nadávkami. Děti, které tento výjev pozorovaly, pak byly puštěné ke klaunovi, kde s velkým nadšením opakovaly jednání figurantky. Druhá část experimentu začínala podobně jako první. Klaun byl tloučen a urážen figurantkou. Tentokrát však byla figurantka za své chování potrestána. Výsledkem bylo, že mezi dětmi klesla tendence napodobovat chování figurantky.

Popisované jevy jsou označovány jako zástupné zpevnění a zástupný trest. Zpevnění, jak již bylo zmíněno, může mít povahu odměny, tedy kladného zisku, nebo vyhnutí se či zastavení něčeho nepříjemného. Chování, vedoucí k těmto dvěma výstupům, má jedinec sklon opakovat, ba používat instrumentálně k cílenému vypůsobení účinků. Princip zástupného zpevnění a trestu je tento: jedinec nemusí vždy všechno zakoušet na vlastní kůži. Zejména z hlediska evoluční biologie dává smysl tento nástroj přežití organismu, který mu umožní pozorovat chování jiného organismu a vysledovat jeho účinek. Lze bez pochyby říci, kloníme-li se skutečně k hledisku přirozené selekce, že taková schopnost ušetřila spousty životů, které by jinak byly ztraceny po jediném nerozvážném úkonu. Zástupné učení, tedy rozklíčování situace s přispěním empatie, je nezbytným faktorem socializace. Mimochodem, obdobné počínání bylo pozorováno i u zvířat. Jedná se o schopnost učit se nápodobou. Můžeme se snadno dostat do pokušení kategoricky tvrdit, že toto nemá nic společného se sociálním učením v tom smyslu, jaký zde předkládá Bandura a jiní a jak s ním tedy právě nyní nakládáme my. Zpevnění totiž při pouhé nápodobě přichází přímo na napodobujícího jedince. Imituje-li pták rozklovnutí víka u nádoby s mlékem (jak bylo pozorováno), je zpevnění přímé – jemu kyne prospěch. Aby se dalo mluvit o zástupném učením v našem smyslu, musel by pták pozorovat takové počínání u jiného ptáka, který je za to odměněn. Je nutné tomuto pokušení kategoricky rozdělit zmíněné případy nutno odolat? Odměnou nemusí být např. verbální pochvala, čili nemusí mít symbolický charakter. Odměnit jedince může situace celkově, tedy ne nějaký aktér. Přesto zde však hranice existuje – a ta je představována slovem „sociální“. Nabízejí se nám tedy dvě možnosti, jak se s tímto rozdělením filozoficky vypořádat. Jednak můžeme vycházet z užšího pojetí „sociální“ a brát v potaz pouze zpevnění od sociálních aktérů, v případě lidí tedy zpevnění lidmi. Druhá možnost je pojmout „sociální“ jako synonymum pro „kulturu“ dané společnosti, tedy vše, co nás obklopuje a je výsledkem přehodnocení lidskou vůlí (něco se člověk rozhodl neměnit; něco změnit nemůže, ale zaujímá k tomu určité postoje). Tak jako tak se tu nejedná o mechanické reakce (alespoň ne zřetelně), nýbrž o kognitivní zpracování a interpretaci symbolických prvků, které svou komplexností tvoří druhově a kulturně specifické sociální.

1.2. Výchova a vzdělávání

Dalšími tématy, kterými je záhodno se zabývat, jsou výchova a vzdělávání. Kdybychom chápali učení jen jako proces osvojování si znalostí, zůstala by nám v celistvě pojaté koncepci rozvoje osobnosti spousta prázdného místa. Postihnout proces rozvoje potenciálu jedince v plné šíři je obtížné i navzdory dalším jiným pojmům.

1.2.1. Vzájemný poměr výchovy a vzdělávání

K dispozici máme dva pojmy a již dlouho se vleče spor teoretiků o jejich náplň a vzájemný vztah. V současných textech se stále častěji užívá termín „edukace“, zejména vlivem prof. Průchy, který přišel s užitečným konceptem „edukační reality“. Odvozeniny slova „edukace“ jsou praktičtější při skloňování a užití v textech. Obsahem pak slovo „edukační“ koresponduje s „výchovně vzdělávací“.

Obsah těchto pojmů a jejich vztah nejsou dva oddělené problémy – naopak, dle toho, jaký obsah připisujeme každému z nich, vyvstává nám jejich vzájemná propojenost. Rozeberme je však postupně! Výstupy edukačního působení, ať už je míra jeho formálnosti jakákoli, rozumíme vědomosti, dovednosti, návyky, druhotně hodnoty a postoje. Vědomosti a dovednosti bývají velice často ne zcela přesně zahrnovány výlučně pod vzdělávání, neboť jsou vnímány jako výsledek přenosu faktů, informací, působení výcviku atd. Tento pozitivistický rozměr jaksi svádí teoretiky k tomu, vnímat výsledky působení faktů a informací rovněž ryze pozitivisticky a objektivně. Naproti tomu výchovou bývá rozuměno umravňování, etická výchova, tj. rozvoj žádoucích vzorců chování vyplývajících z hodnotového spektra a postojů jedince. Johann Friedrich Herbart vnímal výchovu a vzdělávání propojené. „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie rückwärts in dieser Schrift wenigstens keinen Unterricht anerkenne, die nicht erzieht.“⁶ Herbart upozorňoval, že i objektivní informace mívá výchovný ráz, neboť působí na emoce. Je ovšem zřejmé, že působení na morální vývoj člověka ryze pomocí objektivních informací předpokládá, že tento má již relativně ustálený systém hodnot, typických pro danou kulturu a že objektivní informace tedy na této apercepční mase (rovněž Herbartův pojem) padnou na úrodnou půdu a budou interagovat požadovaným způsobem. Oznámíme-li žákům počet lidí, kteří zahynuli nebo byli vyhlazeni v nějaké válce, očekáváme, že tento objektivní fakt žákovy mysl zasadí do morálního kontextu a nad horentním počtem vyjádří rozhořčení. Efekt má být o to vyšší, čím živější je prezentace takovýchto faktů, kupř. formou dokumentu či filmu. Tam pak

⁶ KÁDNER, Otakar. Základy obecné pedagogiky. svaz. 1. Praha : česká grafická unie, 1925, 471 s.

samozřejmě záleží na tom, jak se žák vymezí vůči tomuto médiu. Zatímco na někoho může živé zpracování zasáhnout o to emotivněji, u jiného je účinek nižší, neboť si řekne: „Je to jen film, herci, krev je falešná, utrpení předstírané, smrt se nekoná.“

1.3. Sociální role a její akvizice

Sociální role je velice zajímavou kategorií. Analogie s divadelní rolí dává tušit specifika tohoto obecného fenoménu. Máme-li dobře sehrát určitou roli, musíme vykazovat chování, které odpovídá sociálně-kulturnímu zasazení jedince v systému dané společnosti. Sociální role má tedy povahu relativní, tj. vždy se jedná o naše vymezení se vůči něčemu či někomu. Náplň sociální role je dána očekáváním společnosti, které pak slouží jako konzervační a replikační faktor. Pokud si společnost vytvoří ustálené pojetí některé sociální role, má tendenci vynucovat si zachování jejího obsahu, zejména pokud se osvědčuje. Relativita sociálních rolí pak znamená, že jeden člověk je realizátorem několika, ba mnoha sociálních rolí. Ocitáme se v rolích nadřazených, podřazených a souřadných. Ovšem i v rámci těch je možná určitá hierarchizace a skutečná souřadnost je mnohdy pouze ideální. Proto jsou součástí sociální role vedle behaviorálních projevů také práva.

„Připomeňme si, že pojem role vyjadřuje očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věku, pohlaví a sociálního statusu). Je to tedy něco vyžadovaného, s čím se jedinec více méně identifikuje, co může pociťovat jako vnější tlak či manipulování, ale také něco přirozeného (např. role rodiče).“⁷

K vytváření systému rolí jedince slouží proces socializace. Analogii s hercem využijeme i k dalšímu přirovnání. Každý herec má chápat, že jeho specifčnost jej předurčuje k určitým rolím zcela přirozeně, zatímco na jiné se prostě nehodí a buď od něj nejsou vyžadovány vůbec, nebo by mohly být vnímány dokonce negativně. Některé role tedy přijímá a jejich úspěšným naplňováním se těší možnosti bezpečně participovat na sociální realitě včetně přerozdělování hmotných zdrojů. Naše vezdejší „*theatrum rerum*“ však nabízí rolí bezpočet. Mnohé z nich jsme nuceni odmítnout, ať již z nedostatku „talentu“ k jejich sehrání, nebo z nedostatku možností či zdrojů, avšak u některých též z důvodu jejich naprosté nepřipustnosti. Býváme též stavěni před situací, kdy musíme chtít nechtě moravně odsoudit nějaký počin jiného člověka (masového vraha, zloděje,

⁷ Nakonečný, M., Sociální psychologie, Praha: Academia 1999, s. 166, ISBN 80-200-0690

podvodníka, nevěrného chotě atd.), Dle činu doufají lidé poznat zcela roli, kterou jedinec hraje či je eventuelně schopen zahrát, je-li k tomu přiměn. Obecně se jaksi neviduje sociální role „vrah“, je to však nálepka, která s sebou nese negativní očekávání okolí. Sekundární etiketizace je tedy jev velmi blízký. Jedinec s označením „zločinec“, „nepoctivec“, „lhář“ může mít tendence obrátit svou „neřest“ v ctnost ve smyslu subjektivně relativním. Agresivní skinhead se málokdy bude snažit bojovat se sebou samým, raději začne boj s kýmkoli jiným a to, co okolí vnímá jako nežádoucí, obrátí kritizovaný ve svou silnou stránku. A filosofie silnějších mu samozřejmě bude k dispozici. Lze říci, a u některých to platí více nežli u jiných, že býváme nuceni nezřídka zříkat se mnoha rolí tím, že odsoudíme jeden či více jejich aspektů, jen abychom ukázali okolí svou konformitu.

Role mohou být semi-permanentní a přechodné. Lékař není lékařem neustále, byť se od něj očekává určitá morální úroveň i mimo ordinaci. Učitelé jsou na tom obdobně: i přes rostoucí míru profesionalizace učitelského povolání stále jaksi setrvává, či spíše svou smrt přežívá stín jeho společenského významu a od učitelů se očekává za mrzký peníz, že budou v takřka křesťanském duchu v chudobě a pokoře sloužit vyšším ideálům navzdory tomu, že se celá společnost potýká s hodnotovou krizí, která povede k hodnotové transformaci, přinášející nutnost revize morálních konvencí.

Pak tu ovšem vyvstává otázka autentičnosti role. Bývá dobrým trikem herců pokusit se do role opravdu vžít. Mnozí, vyprávějí-li o osudech postavy, kterou ztvárňují, hovoří v první osobě: „Pak najdu její deník. Nechci ho otevřít, ale nemůžu si pomoci. To co je uvnitř mi vyrazí dech.“ Tím je dosaženo věrohodného podání a okolí nám věří opravdovost prožitku, který zaručuje větší míru předvídatelnosti jejich chování. Autentičnost je žádoucí i z toho důvodu, že umožní nositeli sociální role být v ní spokojený a dosahovat jejím prostřednictvím satisfakce. Neautentičnost však není nic neobvyklého dokonce ani v intimních rolích, natož v rolích profesních, kde je přetvářka mnohdy nutná, neboť očekávaný styl jednání může kolidovat s nejniternějšími touhami člověka po férovém jednání, lidské úctě a moudrosti člověka vůči člověku.

Konfliktem sociálních rolí nazýváme stav, kdy se ocitáme v situacích, ohrožujících náplň a efektivní působení jedné role rolí druhou. Obvykle se to týká otázky autority. Je-li přímo vedle sebe postavena naše role nadřazená vůči podřazené a přidá-li se navíc i osobní versus pracovní konflikt, je problém dosti veliký. Jedná-li šéf se svým podřízeným na rovině ryze profesionální, kde využívá své poziční či přirozené autority a vedle něj sedí jeho stará matka, která ho okřikuje, aby se přeci choval vlídněji a vzpomněl si, jak v dětství

klečel na hrachu za odmlouvání, může vzniknout situace z venku komická, pro účastníky však budící rozpaky.

Vpravenost do sociálních rolí je výsledkem procesu sociálního učení. Jelikož se jedná o druh učení, platí pro něj obecná pravidla, která jsem nastínila v předchozím textu, kdy jsem stručně nastínila postoj behavioristický, kognitivistický a z nich vyvstávající sociální učení. I zde platí, že mysl člověka konstruuje svou realitu a v darwinisticko-pragmatickém smyslu slova je možné ji vnímat jako nástroj k přežití. Její fungování je v tomto ohledu z části mimo naši kontrolu, v určitém procentu však lze přirozenou aktivitu mysli usměrňovat zpevněním či tresty, jelikož jedním z aspektů mysli je její konsekvencialismus.

To nás přibližuje následující podkapitole, v níž naznačím propojenost sociálního učení a dramatického zpracování a vyjádření situací.

1.4. Hra, dramatizace

Vzpomeňme znovu experiment Alberta Bandury, v němž vystavil dětské publikum sehrané scéně. Studentka mlátila nafukovacího klauna kladívkem a urážela ho. Byla-li tato figurantka pokárána, měli děti tendenci poučit se z tohoto příkladu a její chování spíše neimitovat. Princip tohoto jevu nazval Bandura zástupným zpevněním a zástupným trestem. Mysl dítěte (i dospělého) je tedy uzpůsobena na základě dosavadních zkušeností orientovat se v situacích a vyvodit z nich případný scénář pro své vlastní jednání. Samozřejmě že v pozdějších fázích svého vývoje a s rostoucí zkušeností dokáže vytříbit tuto funkci o prvek hlubší selekce v tom smyslu, že do svého rozhodování zahrne představu sebe samého, svého postavení, vztahů s okolím, vlastní síly, a pak také jemnější rozdíly v situacích. Nicméně právě toto zástupné učení je pro naše účely vyhovující a fakt, že Bandurův experiment byl zcela sehraný, nás přibližuje k otázce dramatizace. Ukazuje, že i když se jedná o situaci předem připravenou, nazkoušenou a zrežirovanou čistě účelně, a přestože tento trik mnohé děti prokouknou, přesto zde k zástupnému učení dochází. Děti samy rády vstupují do hry, vytváří si s přáteli dočasně situace, kde mohou předstírat a vpravovat se do různých sociálních rolí tak, jak je samy vidí a jak si je přejí. Mysl dítěte takové situace vyhledává, žádá si je, chce se je pozorovat a často se jich chce účastnit. V určité fázi vývoje je mysl nastavena dominantně na funkci sociálního učení a vše ostatní ustupuje do pozadí. Obdobně je tomu v prvních měsících postnatálního vývoje, kdy je mozek novorozeněte přepnut především do modu „učení se fonémům“, neboť v této rané

fázi je nezbytné osvojení komunikačních prostředků s okolním světem. Určité postoje si dítě vytváří již pomocí jednoduchých básniček a říkadel, které mohou mít obsah odmítnutí či přijetí něčeho. Přinejmenším si tak dítě osvojí jednoduché fráze, jejichž použití ověřuje dle reakcí přicházejících z okolního světa.

Je-li takto zjištěna propojenost sociálního učení (a jiných oblastí učení též) s představeným dějem, situací, kauzálním vnímáním jednotlivých fenoménů, můžeme se pokusit vyzorovat zákonitosti, využít je a zasáhnout tak činně do mentálních obsahů dětské mysli. Zprvce můžeme pozorováním identifikovat a izolovat prvky, které v reálných, nezinscenovaných situacích působí nejzřejměji a určitým směrem. Dále můžeme sami vytvářet situace a coby jejich tvůrci záměrně implantovat ony vyzorované prvky, z nichž některé budou nosnými působiteli, jiné budou jen umocňovat prožitek, daný zmíněnými nosnými prvky, které dodají určité kvality, tj. vlastnosti zejména v etickém slova smyslu.

Dramatizace je tedy záměrné použití určitých výrazových prvků, které ztvární určité situační kontexty a dodají jim kvalitativní a kvantitativní znaky. Vytváříme tak dějové sekvence, které představují určitou výseč znázorněné reality, které navíc můžeme vybavit takovými vlastnostmi, které mají schopnost vypůsobit v dětské mysli předpokládaný efekt a jsou tak nositeli edukačního potenciálu.

2. Výchovně vzdělávací aspekty dětského divadla prizmatem školské reformy

V rámci tzv. lisabonské strategie, kterou přijala Evropská Unie s cílem učinit svou ekonomiku nejdynamičtější a nejlépe konkurenceschopnou ekonomikou na světě na základě efektivního rozvíjení lidského potenciálu, je prováděna reforma školské soustavy. Nosnou ideou, která vychovává aktivního občana, schopného co nejsamostatnějšího života v multikulturní globalizované společnosti, je koncept celoživotního učení, který se protíná v trojici kategorií učení dle formálnosti: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Od 70. let minulého století přemýšleli teoretici i praktici o pojmu „kompetence“, který představil zejména McClelland ve svém příspěvku v *American Psychologist* z roku 1973, „Testing for Competence Rather Than for Intelligence“, kde zpochybňuje výpovědní hodnotu testů inteligence vůči úspěšnosti testovaných v neakademickém životě. Navrhuje proto zaměřit se na kompetenčnost výkonu, nikoli na bodový zisk v akademických testech. Tato myšlenka se ujala a vzešlo mnoho diskuzí ohledně praktického využití a především vypůsobitelnosti žádaných změn, které by byly prostřednictvím kompetenční terminologie vyjádřeny. Realizací bylo definování edukačních výstupů nikoli primárně skrze vědomosti, nýbrž prostřednictvím výčtu toho, co jedinec dokáže udělat a na jaké úrovni. To se odrazilo v kurikulární reformě, jak popisují v následujícím textu. Nejprve však něco bližšího k samotnému konceptu kompetencí.

2.1. Kompetenční model ve výchově a vzdělávání

Pro potřeby vzdělavatelů je vhodné považovat kompetence za edukační výstupy. Kompetence není pochopitelně jediným pojmem, který se vyskytuje v edukační terminologii v souvislosti s výsledky vzdělávání. Obecně se traduje, že výsledky vzdělávání jsou: 1) vědomosti, 2) dovednosti, 3) návyky. Tuto triádu je možné rozšířit i o 4) postoje a 5) hodnoty, byť se nepohybují na stejné rovině s prvními třemi. Jak do uvedené pětičky zapadají kompetence? Nejprve se sluší připomenout, že náš termín kompetence přišel a dále čerpal jednak z anglického, jednak z německého jazyka. Zatímco v německém jazyce se slovo Kompetenz významově dělí především mezi „oprávnění“ a „způsobilost“, vedle nichž je užíváno i slovo Qualifikation, anglická literatura nám předkládá zcela jiný problém – výrazy competence a competency. V češtině se setkáváme

pouze s termínem kompetence, který však někde odpovídá výrazu competence, jinde competency, což může působit určité nejasnosti v interpretaci přidružených informací⁸

Stručně vyjádřeno je competence způsobilost, výkonnost v určitém situačním kontextu. Z tohoto výrazu je odvozené sousloví kompetentní výkon. Competence tedy vypovídá o tom, zda, a do jaké míry zvládneme určitou situaci vzhledem k optimálním výsledkům.

Competency je souhrn těch vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které v určité situaci kompetentní výkon umožní. O termín competency se tedy edukologie dělí spíše s psychologií, o termín competence spíše s řízením lidských zdrojů. I v mnohých anglických materiálech se tyto dva termíny používají nejasně a zaměňují se, zdá se však, že vítězí competence. Důvodem by mohlo být to, že kompetentní výkon je snadněji uchopitelný, definovatelný a měřitelný nežli dočasně aktivní soubor nestejnorodých duševních kvalit.⁹ Nyní se dostáváme k otázce teleologického aspektu – k otázce cílů. Competence, tedy kompetentní výkon, je relativní pojem, jehož obsah je spjat s kontextem situace. Competence (competence) komunikativní je kupříkladu jistě klíčová, neboť efektivní komunikace je žádoucí za všech okolností; ovšem někdo, kdo je schopen vést intelektuální rozhovor v britském klubu lordů, velice pravděpodobně zcela pohoří někde v ghettu, kde platí úplně jiná pravidla. Samozřejmě, pokud se s tímto prostředím seznámí a osvojí si pravidla tamější komunikace, může i tam komunikačně uspět.

2.2. Průřezová témata

Průřezovými tématy se nazývá oblast obecného kurikula, vyjádřená v Rámcových vzdělávacích programech, jejímž účelem je vymezit otázky, které musí být ve výuce tematicky řešeny a dovednosti s nimi spojené osvojeny. Jsou jimi: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

⁸ VETEŠKA, Jaroslav. Competence ve vzdělávání dospělých : pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

⁹ ŠLANGAL, Radek. Možnosti uplatnění kompetenčního přístupu v procesu sebevzdělávání. In VETEŠKA, Jaroslav. a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. s. 179-195. ISBN 978-80-7452-012-9.

Tato témata jsou určena k rozvoji žáka v oblasti osobnostní, sociální a mravní. Mají být uskutečňována prakticky, nejlépe zábavnou formou a jejich náplň čerpána dle aktuálních možností a potřeb žáků.

Osobnostní rozvoj je specifikován rozvojem schopností poznávacích, sebepoznáním a prací se sebepojetím, rozvojem seberegulace a sebeorganizace, dovednostmi využívat psychohygienu a rozvojem kreativity.

Sociálním rozvojem se myslí především sociální kognice, dovednosti v oblasti mezilidských vztahů, schopnost efektivně komunikovat (verbálně i nonverbálně) a účelný postoj ke kooperaci a kompetici.

Morální rozvoj se zaměřuje na dovednost řešit problémy na základě vědomého rozhodnutí dle morálních kritérií a analýzu postojů vlastních (čili metakognice) a postojů jiných lidí, vnímání abstraktních oblastí jako jsou spravedlivost, respekt a celkově směřuje při uvědomění si vlastní individuality k prosociálnímu chování.

Učitelé mnohdy vnímají průřezová témata jako nadstavbu k vlastnímu školnímu vzdělávacímu programu, který si sami museli vytvořit tak, aby v něm bylo pamatováno na závazné obsahy a formy, uvedené v RVP. Místo aby včlenili tyto cíle a obsahy přímo do výuky tradiční látky, připravují speciální projekty, pořádají výlety, berou děti na výstavy a – což je pro naše téma velmi potěšující – rádi navštíví divadelní představení, jelikož tím zabijí najednou neuvěřitelné množství much. Pojďme se podívat na konkrétní části přímo z RVP pro základní školy.

„Průřezové téma Výchova demokratického občana má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.

Výchova demokratického občana má vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.“¹⁰

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)

U průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se dočteme v souvislosti se vzdělávací oblastí Umění a kultura toto: „Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura rozvíjí průřezové téma vztah k evropské a světové kultuře. Prohlubuje porozumění evropským kulturním kořenům a chápání kulturních souvislostí při respektování svébytnosti národních a regionálních kultur a jejich přínosu ke kultuře světové. Ozřejmuje význam kulturního a historického dědictví jako zdroje poznání a přispívá k emocionální zainteresovanosti na jeho uchování a záchraně. Dramatická výchova, jako doplňující vzdělávací obor umožňuje žákům vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání.“¹¹

To je velice potěšující. Návštěva divadelního představení se zde přímo nabízí. Pokud se chce učitel věnovat tématu Multikulturní výchova, stačí zvolit vhodné představení, které reprezentuje cizí kulturu, nebo je provedeno lidmi odlišného etnika. „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.“¹²

Environmentální výchova na první pohled nebije do očí množstvím možných propojení s divadelním světem. Přesto je i charakteristice tohoto tématu uvedeno: „Vzdělávací Oblast Umění a kultura poskytuje Environmentální výchově mnoho příležitostí pro zamýšlení se nad vztahy člověka a prostředí, k uvědomování si přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních a uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí.“¹³ Zde se kantor pravděpodobněji bude muset pokusit o školu hrou a neváhat připravit sám krátké představení.

¹¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)

¹² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)

¹³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)

Průřezové téma Mediální výchova pravda také nenabízí na první pohled zřejmé záminky k návštěvě divadelního představení. Čteme-li ovšem pozorně, nalezneme přeci jen jednu oblast, v níž se jistě nemíneme účinkem: „Propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.“¹⁴

Jak vidno, divadelní představení může posloužit jako nástroj realizace určitých částí prakticky všech průřezových témat. Jde tedy o nástroj didaktický. Netrpí-li učitelé nedostatkem invence a chuti, a to není tak běžné, mohou zefektivnit již tak účinnou návštěvu divadla další didaktickou prací. Nejen že mají oporu v národním kurikulu, oni jsou jím přímo vybízeni.

¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své práce se chci nejprve podívat na to, co dětem divadlo přináší ve výchovně vzdělávacím procesu. Budu se věnovat etické a estetické rovině a také krátce zmíním některé ze základních chyb, kterých se řada divadelních spolků dopouští při přípravách divadelních představení pro děti. A nemusí se vždy jednat pouze o spolky amatérské.

Další část se věnuje interpretaci výsledků mého výzkumu z oblasti práce s dětmi a jejich zážitkem z divadla. V této části se snažím nahlédnout do problematiky vytěženosti možností, které divadelní představení žákům a učitelům nabízí.

3. Divadelní představení pro děti

3.1. Výchovně vzdělávací hledisko

Při dramaturgickém výběru divadelních představení se hledí na to, aby divadlo v dané sezóně nabízelo program pro širší věkovou kategorii. Ideálně pak, aby nabízelo představení pro děti mladšího i staršího školního věku, adolescenty a také představení rodinná. Při tomto výběru jsou brány v potaz potřeby dané věkové skupiny a jim se také přizpůsobují prostředky, kterými herci sdělují obsah inscenace.

Každá věková skupina má jiné potřeby a jinak se vyvíjí. Hry tak kladou důraz na různé složky. Ve své práci se zabývám dětmi v mladším a starším školním věku, a tak se nyní blíže podíváme na vývoj těchto dětí.

Začneme u dětí mladšího školního věku. (Někteří psychologové toto období dále dělí ještě na ranní a střední školní věk. Můžeme se tak dočíst například u M. Vágnerové v její Vývojové psychologii 1.) Pro tyto děti nadchází důležité životní období, které začíná vstupem do školy. Je to zlomový moment v jejich životě. Zatím co do teď byly rodiči i jejich staršími kamarády vnímány jako malé, nyní se jejich postoj mění. Dítě má svou každodenní práci, která je srovnatelná s tou „dospěláckou“.

„Když se učí, ostatní na ně berou ohled, jako když někdo dospělý koná vážnou práci, neruší je (...) Dítě přijalo novou sociální roli a získalo nový status, roli a status žáka či školáka.“¹⁵

Škola na děti klade nároky, které je dále rozvíjejí, a to zejména na jejich paměť, intelekt, senzomotorické dovednosti, vytrvalost a obecně všechny aspekty osobnosti. To jde ruku v ruce s jejich zvědavostí, touhou dozvědět se něco nového a něco nového umět a být za zvládnuté úkoly chváleny. Ve škole dítě navazuje nové vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s novými dospělými. Tyto vztahy jsou kamarádké, ovšem rovněž poznamenány potřebou soupeření.

„Dítě se učí různým formám sociální interakce a komunikace s různými lidmi – členy rodiny, učiteli, spolužáky.“¹⁶

¹⁵ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. 2.vydání. Praha 8 : Portál, s.r.o., 2007. Průběh vývoje osobnosti, s. 213-243. ISBN 978-80-7367-273-7

¹⁶ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. 2.vydání. Praha 8 : Portál, s.r.o., 2007. Průběh vývoje osobnosti, s. 213-243. ISBN 978-80-7367-273-7

Ve starším školním věku jsou pro dítě největší změny v oblasti biologického vývoje. Dívky i chlapci se vyrovnávají se změnami vzhledu, které souvisí s jejich pohlavním dospíváním. Důležitou roli v tomto věku hraje také skupina. Dítě se snaží začlenit do skupiny vrstevníků, u kterých hledá porozumění a útočiště, jež v předchozím období hledalo u rodičů. Nyní jsou rodiče považováni za nežádoucí autoritu, proti které se dítě bouří. Jejich příkazy a zákazy i rady jsou vnímány jako zásah do soukromí a vzbuzují agresi proti této autoritě. Při tom se nejedná o vzpouru proti dospělým jako takovým. Je možné, že stejná rada, kterou vyřkne rodič, bude např. od trenéra přijata bez problémů.

Proces začleňování se do skupiny je důležitý pro sebehodnocení dítěte. Hledá vrstevníky, kteří mají stejné zájmy, poslouchají stejnou hudbu, mají stejné vzory, atd.

„Potřebuje vzory k identifikaci – a nejsou to už rodiče, protože při zdravém vývoji se od rodičů dítě musí nejdříve separovat, aby je později v dospělosti bylo možno přijmout jako rovnocenné partnery,…”¹⁷

Díky další sociální komunikaci a rozvoji osobních i skupinových vztahů se upevňují morální aspekty osobnosti. Dítě je schopno vnímat a porovnávat různé pohledy na jednu problematiku. Dokáže vyslechnout a vyhodnotit různé názory, postoje a motivy k jednání druhých lidí. V jeho aktivním slovníku se objevují i pojmy jako je spravedlnost, zrada či pravda. Jeho konání se nyní řídí jakýmsi vnitřním hlasem, který je ovlivňován i tím, do jaké skupiny se dítě začlení. Může se stát členem skupiny starších žáků, kteří tráví svůj čas v hernách či klubech, nebo naopak.

Obě etapy vývoje dítěte si nyní přiblížíme z pohledu dvou rovin, které se v divadle prolínají. Je to rovina etická a estetická. Jsou důležitým průvodním prvkem divadelním a obě ovlivňují vývoj dítěte.

3.1.1. Etická rovina

Pokud se v této kapitole máme bavit o etické rovině, bude dobré si nejprve nastínit, co myslím etikou samotnou, proč je dle mého mínění důležitá a proč ji tedy v dětech pěstovat.

Pokud budete chtít na internetu vyhledat pojem etika, setkáte se často s tím, že články jí se týkající jsou zároveň plné i jiného slova. Tímto slovem je morálka. Existuje nějaký rozdíl mezi etikou a morálkou? Já se na morálku dívám jako na něco, co mě „nutí“ se chovat podle společenských pravidel. Není to nic, co by bylo soudně vymahatelné, i

¹⁷ VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4

když to s právem souvisí. Dalo by se říct, že je to soubor pravidel, podle kterých se chováme.

Etika je pro mne nad morálkou. Je obecnější a možná i proto ji můžeme dělit na další oblasti. O těch se zde dále zmiňovat nebudu, neboť pro mou práci nejsou podstatné. Soustředím se na etiku jako takovou, tedy jako na něco co dětem přibližuje základní poznatky o dobru a zlu.

Slovo etika je etymologicky odvozeno z řeckého ethos, jež nabývá více významů. Jednak může v řeckých textech znamenat „bydliště, byt nebo vlast“, jednak „zvyklosti, původ, obvyklé chování člověka, životní způsob, mravy, obyčeje atd“.¹⁸ Slovo ethos se původně používalo i pro soužití zvířat a taktéž samozřejmě lidí. Vyjadřuje tedy primárně „prostou elementární skutečnost jejich soužití“¹⁹. Zprvu se tedy nejednalo pojem, obsahující morální aspekt vědomého mravního jednání. Posunem k mravnímu rozměru bylo uvědomění si významu zvyklostí, předvídatelnosti jednání. Nežádka jsou pak „mravy“ užívány jako synonymum k „chování“. To nás odkazuje na morální relativismus, a to nejen geograficky nýbrž i časově podmíněný, neboť morálním se obecně míní to, co „se dělá“ a nemorální je to, co „se nedělá“, tedy obecně provozované jednání v určitých situacích. Darwinista by připomněl, že předvídatelné chování bylo ve skupině preferováno a oceňováno, neboť tak přispělo k vnitřnímu klidu skupiny. Nejen u primátů lze pozorovat zajímavý jev: dominantní samec má za úkol zachovávat pořádek, pak si snáze udrží svou dominanci; pokud by naopak svévolně škodil, bude svého dominantního postavení pravděpodobněji zbaven.

Zvyky, mravy a obyčeje jsou nedílně spjaty s pospolitým životem. Určitá předvídatelnost je nutným předpokladem pro učení jak ve smyslu behaviorálním, tak i kognitivním. Představuje totiž opakování situací, které jsou identifikovány prostřednictvím kognitivních klíčů a očekávány, ovlivňovány, vypůsobovány, eliminovány. Není účelem zde představovat všechny myslitele, kteří se nějakým způsobem zabývali otázkou jednání člověka vůči člověku, vůči světu, vůči Bohu. Již tradičně patří v historickém přehledu tématu „etika“ čestné místo I. Kantovi, který postuloval „kategorický imperativ“ – tj. nutkání k mravnosti, jež nám dala do vínku příroda, Bůh. Pro Kanta je směřování k mravnímu jednání podobné jako bažení těla po jídle či vzduchu. Takováto metafyzická interpretace jevu vyslechla následně nemálo kritiky, zejména proto, že tu kolem absolutní morálky, k níž duše člověka údajně tíhne, krouží přízrak morálního

¹⁸ KOLEKTIV. Filozofický slovník. Praha : Svoboda, 1976. 555 s

¹⁹ KOLEKTIV. Filozofický slovník. Praha : Svoboda, 1976. 555 s

relativismu, který se jeví velmi zřetelně a těžko se tak mnohost etických norem v představě člověka sbíhá v absolutnu do neutrálního „Jednoho“, nediferencovaného. Tak jako tak, člověk má tendenci rozlišovat mezi dobrým a špatným, aniž by řešil, existuje-li dobro a zlo jako objektivní skutečnost.

Aby byla složka etické roviny v představení pro děti naplněna, musí být v příběhu jasné co je dobro a co zlo. Na první pohled se nám teď může zdát, že je to vždy zřejmé. Ne pokaždé tomu tak ale je. Jsou pohádky, či spíše příběhy pro děti, ve kterých bohužel tento rozdíl patrný není. Mnohdy na tento úkaz narážíme v příbězích pro starší děti, kdy je namísto prince či princezny hrdinou chlapec, kterého by mohli potkat ve svém okolí. Stává se, že zde zápornou roli (tedy zlo) zastává osoba z prostředí, které je dětem známo, například cukrář. Ve hře vystupuje coby záporná postava, která na děti stále křičí, kárá je, nechce jim dát zmrzlinu a podobně. Pokud tak činí z čistě sobeckých důvodů, nebo protože nemá rád děti a je to starý mrzout, děti to snadno pochopí. Ale pokud se ve hře objeví moment, kdy se ukáže, že jej děti zlobí, rozbíjí mu okna a navíc se třeba ukáže, že má cukrář nějaké osobní problémy, musíme se spolu s dětmi ptát, kdo je tady vlastně v tu chvíli záporná postava. Ptáme se - co je zde dobro a co zlo? Je skutečně cukrář zlem, nebo spíše ti kluci?

Není radno se pouštět do podobných příběhů, které jsou zbytečně zamotané a nejasné. V pohádkách proto bývá záporná role většinou svěřována nelidským příšerám a různým obludám. Pokud bychom přeci jen hledali zlou lidskou bytost, najdeme často zlé krále a ještě zlejší macechy. „... - z lidí nanejvýš král a macecha, kteří symbolizují tu část rodičovské postavy, od které se dospívající musí odloučit, aby mohl dokončit svou individualizaci.“²⁰ Víme, že pohádkami chceme v dětech vzbuzovat pocit, že dobro vyhrává a zlo je vždy potrestáno. Co se ale stane, když donutíme děti vybírat si mezi zlem a zlem? Když se naučí, že lepší volba je menší zlo?

Především v pohádkách, které jsou určeny dětem mladšího školního věku, bychom měli pravidlo přehlednosti dobra a zla dodržovat pečlivě. Vždyť právě z těchto příběhů si děti sestavují první etické zásady, které se vštěpují do jejich osobnosti a provádí je celým životem.

U dětí staršího školního věku si již postupně můžeme dovolit tyto příběhy nestavět tak, aby byly takřikajíc do očí bijící. Starší děti se mohou při pohádkách, které jsou stavěny pouze na základním principu, nudit. Konec takových příběhů je pro ně předvídatelný a pokud nejsou propojeny s jinou složkou, která by je upoutala (např. vizuálně), nevezmou si

²⁰ VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4

z takového příběhu téměř nic. Pro tyto děti již pohádka jako taková není. Potřebují spíš příběhy o dětech jejich věku, které řeší podobné nebo stejné situace jako oni. Na těchto příbězích se mohou naučit jak je řešit, co funguje a přesvědčí se, že nejsou sami, kdo něco takového prožívá.

Pokud má u dětí inscenace ovlivnit jejich etické jednání, musí dojít ke zvnitřnění těchto zásad. A k tomu může dojít jen když se dítě pomocí emoce ztotožní s některým z hlavních hrdinů.

3.1.2. Estetická rovina

Nemálo autorů se pokusilo najít spojnici mezi estetikou a etikou. Vycházeli z pozorování, které poněkud redukcionisticky shrnuli takto: co je dobré, vyvolává v člověku libost, a naopak. Dobro je krásné, zlo je ošklivé; neetické je totéž co neestetické. Zmíním tu především velice vlivného pedagoga 19. století Johanna Friedricha Herbart. Ten se shlédl v Kantovi a pokračoval v jeho etických úvahách. Zatímco Kant byl filosof, matematik, fyzik, a zkrátka cokoli jiného než pedagog, uvažoval Herbart vyloženě pedagogicky a sestavil pět etických zásad, které považoval za konkrétní vyjádření Kantova kategorického imperativu. V jeho úvahách došlo k propojení etiky a estetiky. Herbart považoval pedagogiku za fúzi psychologie a etiky. Etické pak bylo to, co v nás vyvolává příjemné pocity, tedy to esteticky hodnotné. Opět se zde však dotýkáme na lidském úsudku nezávislého dobra a zla. Dobro jako takové zpoza opony metafyzická určuje, jak se budeme cítit.

Tak jako tak, je nutné vrátit se v našich úvahách ke kognici již dříve nastíněné. Jak by řekli raně novověcí myslitelé, kteří se věnovali poznávání jako takovému, „smysly“ a „rozum“! John Lock, empirik, a jeho okřídlený výrok „Nihil est in intellectu quo non ante fuerit in sensu.“ jen doplňuje mozaiku úvah o poznávání. Racionalisté přetěžují rozumové procesy, sensualisté akcentují vnímání smyslové. Oba tábory sice nazíraly naši problematiku z různých stanovisek, pro hlubší pochopení problému vnímání krásna je vhodné důkladnější studium. Rozsahu této práce přísluší pouze drobná syntéza.

Estetika začíná zrakovým vjemem. Děti na začátku své školní docházky prochází vývojovými změnami, které souvisí i se sluchovou a zrakovou percepcí. „V této době dosahuje zraková a sluchová percepcie takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky

v 1.třídě. Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé podněty a jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším.“²¹

Na rozdíl od dítěte předškolního věku má dítě v mladším školním věku již lepší schopnost ovládat akomodaci čočky. Tato schopnost souvisí s tím, že žák ve škole již lépe dokáže zaostřovat na malé vzdálenosti a nedělá mu tak příliš problém soustředit se na text. Doposud bylo pro něj příjemnější pozorovat spíše vzdálené předměty což někdy přetrvává i v nižších ročnících prvního stupně ZŠ.

Zajímavým úkazem je rozvoj percepční strategie. Jedná se o to, že dítě v mladším školním věku si již dokáže vybírat, na co soustředí svou pozornost. „Mladší školáci jsou schopni systematické explorace, tj. postupného prohlížení, které má nějaký řád.“²²

Pokud tedy dítě v tomto věku sleduje nějaký obraz např. divadelní scénu, vnímá ji nejen jako celek, ale dokáže si tento obraz analyzovat na jednotlivé části a následně jej syntetizovat do celkového obrazu. Vidí tedy vlevo květinu, uprostřed chalupu s plotem a vpravo zahrádku. Dokáže tyto jednotlivé prvky spojit zpět do jedné scény a vnímá pak jeviště jako zahradu s domkem.

Vycházejme z toho, že divadlo nabízí dětem řadu různých akustických a vizuálních vjemů. Zejména v mladším školním věku, kdy se před dítětem v divadle otevře opona, je jednou z prvních věcí, které si dítě všimne, barevnost. Barvy nám v inscenaci mohou pomoci pokud víme, jak na děti působí. Na různých divadelních přehlídkách pro děti jsem měla možnost alespoň částečně nahlédnout do práce s dětskou porotou. A tak jsem se mnohdy setkala s tím, že představení, které nám přišlo jako fádňí a bez myšlenky, přijaly děti s velkým ohlasem právě z důvodu, že je zaujala vizuální stránka. Pokud tedy byly použity zářivé a jasné barvy, byl částečně zaručen úspěch (alespoň u dětí v mladším školním věku). Velký ohlas u dětí tohoto věku mají také efekty vzniklé při použití neonových barev. Díky nim se dětem zpřístupňuje i černé divadlo, které bychom jinak pro děti chystaly s malým úspěchem. Jak se dočteme v knize „Divadlo očima dětí“ od autorky PhDr. Ivany Veltrubské -,„je třeba si fakt, jak silně na dítě barvy působí, uvědomit a pracovat s ním“²³.

Jinou barevnost volíme, pokud připravujeme představení, cílené na děti staršího školního věku. Zde se od zářivých pestrých tónů pomalu upouští a barvy se volí již více

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání. Praha : Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání. Praha : Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8.

²³ VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4

symbolicky. Děti v tomto věku mají většinou zakódováno, že například barva černá je symbolem smutku či noci, zelená pak bývá barva přírody, ale také určitého mystična či kouzelná a třeba princezna, která na sobě nemá nic zlatého bývá vnímána jako chudá. Prostředek barvy nám zde bude tedy sloužit i jako prostředek komunikace. Pokud návrhář kostýmů a scénograf znají psychologii barev a ví, jak na děti budou použité barvy působit, přizpůsobí tomu svou práci. Když pak postavy vstoupí na jeviště, mohla by většina dětí již na první pohled, bez jediné repliky poznat, která postava bude kladná a která záporná. V podstatě lze říct, že dětem mohou barvy pomoci také v orientaci mezi postavami.

Další silnou stránkou, která představení dokresluje, je hudba. Někdy máme možnost vidět představení, která jsou protkaná nesmyslně použitou hudební složkou. Stává se také, že hudební doprovod pro dané scény je nejen nevhodně zvolený, ale přímo kontrastuje s tím, co se děje na jevišti. Kdybych měla zajít do extrémů, tak například u smrti hlavního hrdiny jde v pozadí radostná píseň. Je to příklad hodně přehnaný, poslouží však k ilustraci problému. Některé soubory s hudbou na jevišti pracovat neumí a způsobují tak, že děti se v představení neorientují, jsou zmatené z rozporu stránky vizuální – smrt hrdiny a akustické – radostná píseň. Při tom, pokud bychom použili vhodnější hudební doprovod, viděli bychom, jak nám může pomoci.

„Děti ji nesmírně vnímají. Opakovaně se mi stalo, že mluvily o písničkách a muzice, kterou jsem já sama, vlečena sledováním příběhu, vůbec nepostřehla.“²⁴

Zvláště citlivě děti vnímají jednoduché písničky a veršovaný text. Například v inscenaci „Tom Sawyer“ v provedení divadla AHA!, se na konci představení objeví píseň, která má jednoduchou melodii i text. Tvoří závěr představení a po spadnutí opony se často stává, že děti si píseň, kterou slyšely poprvé, zpívají cestou do šaten, a ona tak zní po celé chodbě.

Nechci však tvrdit, že v představení pro děti by se měly objevovat jen písně jednoduché a prosté. Naopak. Podle mne je velmi vhodné zařazovat například klasiky. Když se rozhlédneme po světě vážné hudby, najdeme tam mnoho děl, která jsou vhodná při sestavování scénické hudby. Nabízí nám mnoho dramatických melodií, které nám více než dobře poslouží pro strašidelné a napínavé momenty. Setkáme se ale i s rozvernými a veselými melodiemi, které nám dopomohou vhodně emotivně naladit diváky. Dětem se tak stává vážná hudba blízká již od dětství, a když ji pak slyší na hodinách hudební výchovy, mnohdy si i vzpomenou, že ukázkou již někde slyšely a lépe si ji tak zapamatují. Zde ale

²⁴ VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4

více než jinde platí, že pokud takovou hudbu používáme, měli bychom se s ní dobře seznámit. Jako ostatní složky nám totiž může pomoci, ale stejně i uškodit.

S hudbou souvisí i pohybové vyjádření. U dětských představení by pohyb neměl chybět. Pokud jsou v ději dlouhé mluvené pasáže, dítě rychleji než dospělí ztrácí pozornost a z děje vystoupí. Vplutí znovu do příběhu je pak velmi nesnadné a někdy už dokonce nemožné. Měli bychom si uvědomit, že nonverbální komunikace je dětem bližší než slova. Slova tak nějak projdou kolem. Dítě je slyší, vnímá je, ale nezasáhnou je tak jako neverbální projev. Ten jde o něco hlouběji. Pokud chcete dětského diváka na jevišti zaujmout, musíte pro to podniknout nějakou hereckou akci. Vzhledem k tomu, že jeho divákem je dítě, může si herec dovést i trochu herecké nadsázky. Lidově řečeno, může přehrávat. Když se podíváme kolem sebe, přehrávání před dětmi je nejen věcí divadelní, ale i civilní. Podívejte se na matku, která hovoří na své dítě. Její intonace je jiná, gesta a mimika také. Člověk jakoby se najednou celý změnil. Podobně to funguje i na jevišti. Zejména, pokud je dětský divák přímým účastníkem hry, tedy pokud probíhá zapojení dětí do představení. Bude-li na jevišti stát člověk, který jen stojí a odříkává svůj text jako seznam nákupů, děti jej samozřejmě začnou po chvíli ignorovat a svůj nezájem dají hned najevo. Pohybová složka by se tak dala shrnout slovy: „Herci si mohou povídat, co jim libo, ale jestli se podle toho nechovají, jestli jdou dokonce proti tomu, vnímá to dítě asi ještě citlivěji nežli dospělý divák. Pozornost dítěte nelze udržet slovy, je třeba dítě zaujmout akcí.“²⁵

Shrnu-li tak estetickou rovinu divadelního představení, je zřejmé, že již od prvních chvil, kdy se dítě s divadlem setká, jej divadlo jako celek ovlivňuje. Vkládá do dětského diváka jedny z prvních pohledů na krásno a kýč. To co na děti během představení působí ať už po stránce vizuální či akustické, si z divadla odnášejí domů a do života. Proto je třeba pečlivě vybírat vhodnost barev, tvarů hudby a verbálních i neverbálních prostředků.

3.2. Stereotypy divadla pro děti

Během svého působení v divadlech amatérských i profesionálních jsem se mnohdy setkala na přehlídkách s názorem, že „my hrajeme divadlo pro děti, protože si na divadlo pro dospělé netroufneme“. Většinou jsou tato slova pronášena z úst amatérských a ochotnických herců. Sejdou se lidé, kteří by chtěli hrát „velké divadlo“, ale pro jistotu si

²⁵ VELTRUBSKÁ, Ivana. Divadlo očima dětí. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4

svůj um vyzkouší nejprve na představení pro děti. S ním pak obrážejí různé štace a hrají pro podstatný počet dětí a rodičů. Otázkou ale je, zda je to tak v pořádku.

Na jedné straně je dobře, že se divadlu věnují i neprofesionálové. Nadšenci. Na straně druhé je ale třeba říct, že divadlo pro děti se v rukách amatéra i profesionála stává prostředkem, kterým chceme na děti výchovně působit. Když se podíváme na řadu přestavení, která mají jako cílovou skupinu dětského diváka, uvidíme zde množství šablon, které se stále opakují. Je to jako byste četli nějaký recept. Vezmi království, vlož do něj hloupého Krále, nevychovanou Princeznu, chytrého a odvážného Šaška, celé to zalij hladovou Saní a na druhém konci ti vyleze pohádka. S pár obměnami se tento vzor opakuje v řadě amatérských, ale i profesionálních představeních. I když je třeba říci, že se tento stav v posledních letech lepší. Do repertoárů se zařazují hry autorské, které poskytují dostatek prostoru pro tvořivost a nápaditost hereckých spolků.

I přes to se ale setkáváme i nadále s některými stereotypy, které pohádku jako žánr deformují a mění její význam v životě dítěte.

3.2.1. Primitivita

„Hlavně ať je to veselé, když to má být pro děti“. Jedna z prvních věcí, které často slycháme při tvorbě nového scénáře či při výběru hry. Pokud chceme hrát pro děti, musíme tam dát hodně vtipů, karikaturního jednání a prvoplánových situací?

Při výběru her i při jejich interpretacích je mnohdy na pozadí znát myšlenka, že dítě je malé a hloupé, a proto je třeba mu věci předkládat co nejjednušeji, polopaticky. Dospělí často děti vnímají jako nedokonalou verzi sebe samého. Neznají a ani se nezajímají o dětskou psychiku, o jejich myšlení a vnímání. Dítě podle nich není tak inteligentní jako oni, a tak se jim příběh musí předkládat tím nejprimitivnějším způsobem, na jaký přijdou. A tak jsou pohádky plné Pohádkových dědečků, Pocestných, Hloupých Honzů a Šašků, které děti informují kde jsou, co vidí či na jakou pohádku děti přišly. A při tom tyto údaje dítěti sdělují duplicitně. To, že je na jevišti zámek, rozcestník a strom přece dítě vidí i bez šaška. A na jakou pohádku do divadla půjdou, to jim předem sdělí jejich rodič či učitel.

3.2.2. Tabuizace v pohádkách

Co v pohádkách není, ale dříve bylo. To je takříkajíc příběh sám pro sebe. Pohádky, které nabízí dětem obraz reálného světa, na který je připravují, se mění. Dospělí vnímají

dětství jako dobu bez starostí, dobu her a pohádek. Ovšem aby toto období ve vývoji člověka splňovalo jejich představu, musí jít mnohé symboly v pohádkách stranou.

Počátek nedorozumění je opět v neznalosti dětské psychiky a dětského uvažování. Dospělý si láme hlavu nad biologickými procesy v trávicím traktu Vlka, který spolkně Babičku a Karkulku a ony přesto, že jsou nějakou dobu v jeho žaludku, vyskočí obě naprosto v pořádku a neporušeně ven. To řeší dospělý, ale ne tak dítě, které vnímá celý akt jako záchranu jeho hrdinek, se kterými se v příběhu ztotožňuje. Podobně mívá dospělý (potažmo rodič) problém s pohádkou Perníková chaloupka. Již samotný fakt, že Otec nechá děti samotné v lese je pro rodiče nemorální a pro děti tedy nevhodný. Když se k tomu pak přidá ještě upálení Ježibaby v její peci, je pohádka rovnou vyhodnocena jako dítěti nepřipustná. Dramaturgové her se pak trápí, jak celou záležitost obejít, a tak se děti Otci v lese ztratí a Ježibabě pak utečou. Smysl celé pohádky je v tu ránu zadušen a její význam pro dítě je pokroucen. Fakt, že Otec dítě v lese zanechá, je vytažen ze života. Vždyť všichni rodiče dělají v podstatě totéž. A ten nevhodný čin Otce z pohádky jen odráží skutečný obraz toho, co děláme. Necháváme děti jet samotné na tábor, jít do školy, jít vyvenčit psa.... To vše je důležitým krokem v dospívání dítěte k jeho emancipaci a osamostatnění. Nakonec dítě opustíme úplně, aby se mohlo starat samo o sebe a časem si založit vlastní rodinu. Význam upálení Ježibaby není ukázat dětem špatné zacházení se starými lidmi, jak jej vnímají někteří dospělí, ale ukázat dětem, že se zlem se bojovat dá a má to cenu. I v životě nás přeci potkávají různé nástrahy a množství překážek, které musíme překonat.

V klasických starých pohádkách se objevuje množství témat, od kterých se snažíme děti ochránit. Jeden z příkladů tohoto je pohádka od Boženy Němcové, kterou zná většina z nás díky filmovému zpracování. Princezna Lada v něm prchá v myším kožíšku z království před sňatkem s nechtěným králem. Klasická pohádka, na kterou se většina z nás o Vánocích s radostí podívá. V originálu se ale dočteme příběh poněkud odlišný. Žádný zlý Král se v něm nevyskytuje a Lada zde prchá z království proto, aby se uchránila před incestním vztahem s otcem. Ten si ji chce vzít aby splnil přání své umírající manželky. Řeší v sobě morální dilema mezi incestním vtahem a pocitu povinnosti vůči mrtvé manželce. Nakonec se rozhodne splnit přání ženy, a tak Lada utíká. Když po letech sebere odvalu vrátit se do svého domova a představit otci svého manžela, její otec ji přivítá s otevřenou náručí, neboť měl dostatek času na srovnání si svých priorit. V dnešním světě, kdy jsou noviny, televize i internet plné informací o pedofilech a dalších zločinech páchaných na dětech, musím se zmínit o tom, že zatajení podobných příkladů v pohádkách

děti na tyto situace nepřipraví. Nemají tak žádnou zkušenost, se kterou by se postavily podobným situacím, takže i když se je snažíme v dětství uchránit zmínkami o podobných skutečích, nemusí se to ukázat jako nejlepší volba. Zbývá nám tak děkovat, že v příběhu zůstalo alespoň základní poučení, že ne vše je v životě dovoleno a ne každé chování je vhodné.

Tabuizování se týká také jedné ze základních složek života. Totiž smrti. Smrt je vnímána jako něco, s čím se dítě nedokáže vyrovnat. Známe klasické fráze, že zesnulý „někam odešel“, „jen spí“ a podobně. V jedné hře, ve které jsem účinkovala (Pták Ohnivák a Liška Ryška v režii Miroslava Krále), se Smrt objevovala jako samostatná osoba. Byla přítomna na jevišti v mnohých obrazech a stala se tak jakýmsi všudypřítomným symbolem. V průběhu hry se děti setkaly se smrtí záporných Princů, s čímž neměli problém ani dospělí. Ale ke konci hry umírá i hlavní postava. Liška Ryška obětuje svůj život za život Prince, kterého miluje. S touto smrtí se dospělí mnohdy nesmířili a hodnotili její zařazení ve hře negativně. Nechci tady tvrdit, že děti si její oběti nevšimly, nebo že jim byla jedno. Samozřejmě, že ne. S Liškou se identifikovali, byla jejich hrdinkou. Ale zároveň jim ukázala, že smrt je součástí života. Na divadelní přehlídce Popelka Rakovník, jsme dlouze diskutovali o smrti na jevišti ve hrách pro děti. Diskuse se zúčastnili členové různých hereckých spolků, profesionální dramaturgové, režiséři i dětská psychologka, která vyjádřila svou vděčnost nad tím, že náš soubor smrt netabuizuje a ukazuje ji dětem otevřeně. Podle ní, stejně jako podle vedoucího našeho souboru, smrt do pohádek a příběhů pro děti patří. Ale myslím, že toto téma je tím největším klínem, který se vráží mezi rodiče, odborníky, děti a učitele. Zároveň je tím největším otazníkem, který se v divadle pro děti vyskytuje.

4. Empirický výzkum

4.1. Obecné cíle a výstupy výzkumu, předpoklady

4.1.1. Cíle výzkumu

1. Zjistit četnost návštěvnosti divadel dětí a učitelů.
2. Zjistit výchovně vzdělávací metody práce se zážitkem z divadelního představení.
3. Zjistit kritéria, na základě kterých učitelé volí divadelní představení.
4. Zjistit motivaci učitelů k práci se zážitkem.

4.1.2. Očekávané výstupy výzkumu

1. Vytvoření příručky pro učitele „Jak pracovat s divadelním představením pro děti.“
- tato příručka by měla být vytvořena do půl roku od shromáždění výsledků výzkumu, následně bude distribuována do škol, které o ni projevily zájem
2. Navázání spolupráce s divadlem AHA! na jeho dramaturgickém plánu.

4.1.3. Předpoklady výzkumu

1. 60% z dotazovaných učitelů navštěvuje s dětmi divadelní představení častěji než 2 krát za rok
2. 80% z dotazovaných učitelů by ocenilo další informace k tomu, jak maximalizovat edukační účinek zážitku z divadelního představení
3. 30% z dotazovaných dětí nenavštěvuje divadlo s rodiči vůbec

4.2. Přípravná fáze

První věc, kterou jsem řešila při přípravě výzkumu, byl jeho cíl. Těchto cílů bylo několik. Za prvé, zjistit údaje spojené s touto bakalářskou prací. Zadruhé, přispět k rozvoji divadla pro děti tak, aby lépe vyhovovalo požadavkům učitelů i žáků a zatřetí, zajistit si díky tomuto dotazníku jistý přesah práce. Řekla jsem si, že jedním z mých cílů bude uspořádat zkušenosti a rady učitelů z různých škol tak, aby výsledkem byla jakási praktická příručka pro učitele. Ta by jim měla být nápomocna ve výuce a v práci s

divadelním představením jakožto nástrojem pro výchovně vzdělávací proces a rozvoj žáků. Zároveň by byla tato příručka možnou kompenzací za čas strávený nad tímto dotazníkem.

4.2.1. Výběr vzorku

Prostor, který jsem měla na vypracování bakalářské práce, mě dovedl k úvaze nad tím, na koho se budu ve své práci zaměřovat. Myšleno jak lidsky, tak místně. Tedy zda budu dotazníky roznášet a rozesílat do škol po celém kraji, v Praze či v jiných oblastech.

V oblasti místní jsem se nakonec rozhodla pro variantu, zaměřit svůj výzkum na školy, se kterými by pro mne bylo reálné případně dále pracovat. Rozhodla jsem se tedy, že se budu věnovat školám v místě a okolí svého bydliště. V Neratovicích jsou dvě klasické základní školy a jedno osmileté gymnázium. Dobré vztahy a tedy i možnost spolupráce se mi naskytla též na gymnáziu v Mělníku. Výběr míst tedy neposkytoval příliš různých míst, ale dala jsem v tomto případě přednost právě možnosti případné další spolupráce na maximalizaci využitosti tématu práce s divadelním zážitkem.

Vzhledem k tomu, že jsem měla malý vzorek škol, rozhodla jsem se, že rozšířím věkovou kategorii. Původně jsem se chtěla zaměřit převážně na žáky na prvním stupni, ale při tomto počtu škol jsem se rozhodla zpracovat odpovědi i ze druhého stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia. Součástí mého výzkumu se tak stali žáci mladšího i staršího školního věku.

4.2.2. Tvorba dotazníků

Jak jsem se zmínila výše, původně jsem se ve výzkumu chtěla zaměřit na žáky prvního stupně ZŠ. Vzhledem k rozšíření této věkové kategorie jsem začala řešit otázku, zda nebude nutné vytvořit dotazníky dva. Měla jsem obavu, že pokud budu vytvářet dotazník jeden, mohlo by se stát, že pro žáky z nižších ročníků bude příliš složitý. Případně pak v opačném případě, že bude na žáky z vyšších ročníků působit příliš primitivně a dětinsky. Toto dilema jsme nakonec vyřešili po konzultaci s vedoucí práce tak, že se nám podařilo vytvořit dotazník, který byl vhodný pro obě věkové kategorie žáků.

Dalším dotazníkem byl pak dotazník pro učitele, který mi měl poskytnout dostatek informací k ověření hypotéz a splnění cílů mé BP. Samozřejmě součástí výsledků měly být i informace, které budou prakticky použitelné v mé další práci na praktické příručce pro učitele. Jaké otázky jsem volila a proč se dočtete na následujících stránkách.

4.2.2.1. Dotazník pro učitele

1. Se kterými ročníky navštěvujete divadelní představení?

Typ uzavřené otázky, ve které jsem zjišťovala věk žáků učitele. Touto otázkou na začátku dotazníku jsem si chtěla vytvořit představu o tom, jaké bude mít učitel možnosti, jaká je odpovídající učební látka ve škole a co by mohl učitel preferovat.

2. Jak často navštěvujete s žáky divadelní představení?

Polozavřená otázka. Díky četnosti návštěv divadla si mohu lépe představit jaká je zkušenost tohoto učitele a jak často tuto možnost práce s dětmi využívá. Jsem si vědoma toho, že odpověď nebude odrážet 100% zájem učitele o divadlo, neboť četnost návštěv může být ovlivněna dalšími faktory, např. ekonomickou situací školy, dopravní obslužností či vzdáleností školy od divadla.

3. Za jakým účelem navštěvujete divadelní představení?

Tato otázka je pro mne důležitá z hlediska toho, že mi pomůže získat přehled o motivaci kantorů. Důvodem k návštěvě divadelního představení s žáky může být jak zábava, tak doplnění kurikula a další. Žádný důvod není zanedbatelný, a tak je tato otázka polozavřená. Analýzou motivujících aspektů chci zjistit, zda návštěva divadla splňuje spíše funkci zábavnou, metodickou, pedagogickou, výchovnou či jinou.

4. Jak získáváte informace o divadelních představeních?

Vzhledem k tomu, že svou bakalářskou práci píše s konzultacemi s vedením divadla pro děti, ve kterém pracuji, zařadila jsem do tohoto dotazníku i otázky, které by mohly pomoci k jeho propagaci a dalšímu rozvoji. Pokud budu vědět, z jakých zdrojů se školy a učitelé dozvídají o představeních, budu moci takto propagaci zefektivnit, a to zejména v otázkách její formy a umístění.

5. Jak důležitá jsou pro vás při výběru divadelního představení následující kritéria?

Tato otázka poskytuje divadlu náhled do hodnocení kritérií výběru učiteli. Seřazením kritérií dá učitel najevo co preferuje a díky tomu může pak vedení divadla upravit dramaturgii, propagaci, věkové doporučení či délky představení pro nadcházející sezónu. Učitel tak rovněž může být umožněno utříbit své preference.

6. Spolupracujete při výběru představení s žáky?

Díky této otázce si udělám lepší představu o tom, nakolik mají žáci možnost ovlivnit, na jaké představení půjdou, případně pak do jakého divadla půjdou. Myslím si, že možnost výběru je důležitá. Pokud si žáci mohou představení vybrat, jejich motivace k návštěvě bude zřejmě silnější, než v případě, že je představení předem zvoleno a žákům

pouze oznámeny potřebné informace. I v takových případech je však možnost efektivně pracovat jak ve fázi preflektivní, tak i reflektivní.

7. Připravujete se s žáky na divadelní představení předem?

Pokud na tuto otázku odpověděli učitelé kladně, požádala jsem je o krátký popis takové přípravy. Během sestavování hypotézy jsem byla přesvědčena o tom, že většina učitelů se zážitkem z divadla nepracuje buď vůbec, a nebo až následně. Tuto otázku jsem proto zvolila za účelem zjištění skutečnosti o práci učitele předem.

8. Vracíte se ve škole během výuky zpět k divadelnímu představení?

Podobný případ jako u předešlé otázky. Rozdíl byl v tom, že jsem očekávala více kladných odpovědí. U obou těchto otázek jsem také nechala prostor k vyjádření se o způsobu této práce. Díky těmto dvěma otázkám jsem tedy mohla shromáždit dostatek informací k vytvoření brožury o metodách práce. Informace o praxi mi pomohli lépe si představit možnosti ve školství ať už materiální nebo časové.

9. Vnímáte divadelní představení jako prostředek výuky?

Tato uzavřená otázka by mi měla poskytnout základní přehled o tom, zda je většinový názor na divadlo jako prostředek výuky spíše kladný či záporný. Výsledek mi ukáže, zda vytvoření brožury bude většinou učitelů vnímáno jako žádoucí, nebo zda bych se spíše měla domluvit jen s několika učiteli, kteří o ni projeví zájem.

10. Využili jste někdy divadelní představení ve výuce soustavněji, např. v projektovém vyučování nebo při realizaci průřezových témat?

Otázka na to, zda vnímají divadelní představení učitelé jako prostředek výuky, není zároveň i ukazatelem pro to, zda jej tak i používají. Proto jsem do dotazníku zařadila tuto otázku. Možnost komentáře u kladné odpovědi by mi měla poskytnout lepší náhled na praxi.

11. Zajímalo by vás, jak efektivněji pracovat s divadelním představením ve výchovně vzdělávacím procesu?

Přímá otázka pro mou představu o zájmu o metodickou příručku (brožuru).

12. Co byste se chtěla v ideálním případě dozvědět?

Otázka, která by mi měla nastínit vhodný rozsah příručky.

13. Je podle vás důležité s žáky navštěvovat divadelní představení? Proč?

Otevřená otázka, která zjišťuje názor pedagogů na divadelní představení. Mají možnost napsat jaké důležité aspekty spatřují v divadle a čím jsou dle jejich názorů důležité.

14. Zde je prostor pro vaše další postřehy týkající se školních divadelních představení:

Během vyplňování dotazníku se mohou učitelům vybavit nějaká doporučení a komentáře k divadlům, případně pak otázka či volba, která jim v dotazníku chybí. Na tomto místě mi mohou vše sdělit.

15. Jak dlouho pracujete ve školství?

Daným rozptylem na tuto otázku jsem si vytvořila kategorie, do kterých učitele roztrídím. Podle délky praxe vyučujících si chci přiblížit vliv doby na metody a názory ohledně role divadla ve výchovně vzdělávacím procesu.

4.2.2.2. Dotazník pro žáky

1. *Jak často navštěvuješ se školou divadelní představení?*

Otázka je stejná jako u dotazníku pro učitele. Je zde kvůli zjištění, kolik představení si žáci pamatují proti tomu jaká je skutečnost, kterou zjistím od učitelů.

2. *Máte možnost ovlivnit výběr představení?*

Touto otázkou chci zjistit jak vnímají žáci předkládané údaje. Pokud dá učitel žákům například na výběr ze dvou představení, nemusí to žáci vnímat jako dostatečnou možnost volby.

3. *Připravujete se s vyučujícím na divadelní představení předem?*

Pokud žáci odpoví na tuto otázku kladně, je po nich žádáno, aby svou odpověď dále rozvedli konkrétními příklady. Touto cestou si tedy zjišťuji, které z uvedených metod práce (v dotazníku učitele) si žáci nejvíce pamatují, a které případně vůbec ne. Metody, které si budou pamatovat pak mohu více zdůraznit a rozvinout v připravované příručce.

4. *Vracíte se ve škole během výuky k divadelnímu představení?*

Stejný důvod pro vložení této otázky jako u předešlé.

5. *Chodíš rád/a do divadla? Proč – co se ti tam líbí/nelíbí?*

Formou otevřené otázky na začátku chci docílit toho, že na toto místo vypíše žáci prvních pár věcí, na které si vzpomenou. Z toho mohu usoudit, co je pro ně na divadle přitažlivé, případně co jim vadí.

6. *Navštěvuješ divadelní představení také s rodiči?*

Touto otázkou chci zjistit, jaká je v rodinách tradice návštěv divadel. Ze svého zaměstnání mám pocit, že mnoho rodin do divadla s dětmi nechodí. Chci si tak ověřit, zda je má domněnka správná či nikoliv.

7. *Na jaký žánr nejraději chodíš?*

Otázka zaměřená na preference žáků. Díky získaným odpovědím mohu doporučit nějaký ze žánrů dramaturgii a režii. Z výsledků získá i učitel ukazatel pro výběr představení.

8. *Jaké informace o představení se dozvíte předem?*

Tato otázka má částečně napovědět, jak se s plánovanou návštěvou divadla ve škole zachází. Informace o představení jsou součástí práce s divadelním představením předem. Tato otázka má upřesnit způsob této práce – co preferuje učitel, jaké informace si žáci o představení předem pamatují, zda učitel vybírá představení například podle učebních osnov.

9. *Jaké by mělo divadelní představení být, aby tě zaujalo?*

Informace důležitá pro režii představení. Díky těmto informacím může režisér v následující sezóně uzpůsobit představení potřebám a preferencím žáků. Zároveň mi tato otázka poskytne informaci o tom, co působí na žáky v určitém věku nejvíce, zda a jakým směrem se jejich preference s věkem mění.

10. Popiš nějaký zážitek z libovolného divadelního představení, na který rád(a) / nerád(a) vzpomínáš.

Otevřená otázka, která by mi měla zodpovědět, jaké zážitky jsou žáky považovány za intenzivní, ať již v kladném, nebo záporném smyslu. Zajímavá bude rovněž komparace uvedených zážitků co do podrobnosti a rozdílnosti. Nalezení společného jmenovatele takovýchto zážitků může být divadlu prospěšné.

4.3. Realizační fáze

4.3.1. Distribuce dotazníků

Po fázi, kdy jsem již měla dotazníky hotové, nastala fáze distribuční. Tedy otázka, jak se dotazníky dostanou do rukou žáků a učitelů. Způsobů rozšíření je několik a já jsem zvažovala tyto cesty.

Zprv, osobní přístup. Donést dotazníky osobně k rukám učitelů je nejlepší cesta, kterou lze k jejich distribuci použít. S učitelem se tak naváže přímý kontakt a navíc to svědčí o aktivním přístupu k výzkumu. Navíc domluva na zpětném předání je tak mnohem rychlejší než jinou formou komunikace.

Zadruhé, internetová distribuce. Rozesláním přes internet by v mém případě šlo umístit do škol především dotazník pro učitele. U dotazníku pro děti jsem tuto variantu vyloučila, neboť by vyžadovala vytištění dotazníku školou.

Zatřetí, rozeslání dotazníku přes internetové portály. Na různých serverech se dají vložit dotazníky, které jsou pak vystaveny a mohou je vyplnit návštěvníci portálu a zájemci o toto téma. Pokud není omezen výběr vzorku respondentů místně, pak lze říci, že je tato cesta velmi snadná. V mém případě jsem se rozhodla tuto variantu nakonec nevyužít, neboť jsem byla omezena výběrem škol a nedokázala bych zajistit neovlivnění vzorku jinou školou.

Ve většině případů jsem zvolila osobní přístup. E-mailem jsem kontaktovala pouze vyučující, která měla na starosti KMD na ZŠ Ing. M. Plesingera-Božinova, kterou jsem osobně nezastihla.

4.3.2. Sběr dotazníků

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem na školách byla osobně, měla jsem tak dobrou příležitost domluvit si předání vyplněných dotazníků. Na prvním stupni jsem byla u prvních až třetích tříd domluvená, že vyplněné dotazníky si vyzvednu ve družině, kde děti tyto dotazníky i vyplňovaly. A to z důvodu, že na vyplnění bylo ve družině více času než ve výuce. Návratnost těchto dotazníků ovšem nebyla stoprocentní, neboť ne všechny děti navštěvují družinu. Vyplněné dotazníky od učitelů jsem si pak vyzvedávala u sekretářky škol.

Dotazníky z druhého stupně jsem si měla vyzvednout též osobně, avšak nakonec jsem požádala o jejich vyzvednutí jednu kolegyni z našeho skautského střediska, která ve škole pracuje. A to z důvodu, že se v mém zaměstnání přehodila dvě představení, a já jsem tak musela být přítomna na pracovišti.

U dotazníků z gymnázia jsem obdržela zpět dotazníky pouze od žáků, kteří navštěvují divadlo s tamním KMD. Stejně tak i dotazníky od učitelů se mi vrátily pouze dva, neboť ostatní učitelé údajně divadlo s žáky nenavštěvují.

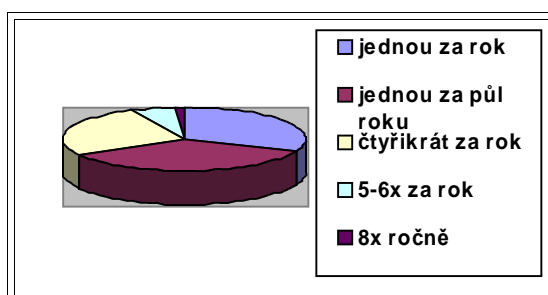
4.4. Evaluační fáze, získané kvalitativní a kvantitativní hodnoty

4.4.1. Mladší školní věk

Celkem bylo odevzdáno 72 dotazníků

1. Jak často navštěvuješ se školou divadelní představení?

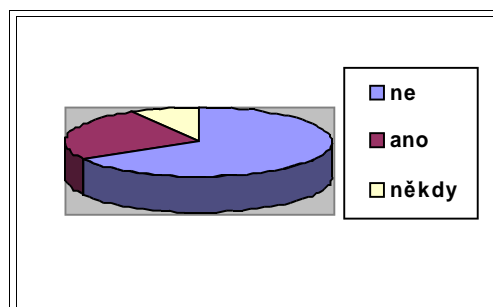
- a) jednou za rok – 19ks = 26%
- b) jednou za půl roku -21ks = 29%
- c) čtyřikrát za rok – 16ks = 22%
- d) jinak (jak často?)
 - 5-6x ročně – 4ks = 5%,
 - 8x ročně – 1ks = 1%



2. Máte možnost ovlivnit výběr představení?

- a) ne – 45ks = 63%
 b) ano – 17 ks = 24%

Poznámka: V dotazníku uvedlo 6 respondentů, že mají možnost ovlivnit představení jen někdy. Tento počet představuje 8% z dotazovaných.

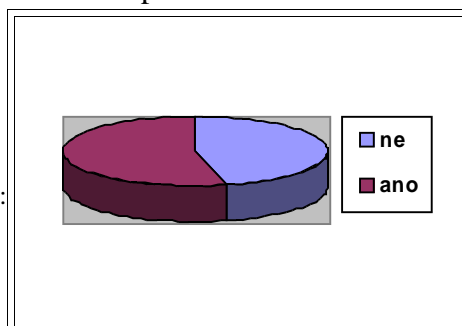


graf č.2: Máte možnost ovlivnit výběr představení?

3. Připravujete se s vyučujícím na divadelní představení předem?

- a) ne – 31ks = 43%
 b) ano (jak?) – 36ks = 50%

Poznámka: V odpovědích se vyskytovaly tyto varianty: připravujeme si věci, říkáme si jak se chovat, řekneme si, kde a kdy se sejdem, přečteme si ukázky

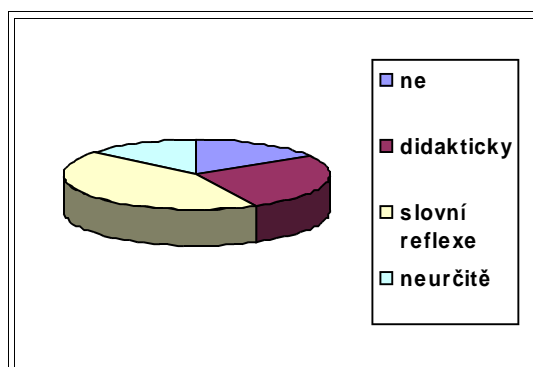


graf č.3: Připravujete se s vyučujícím na divadelní představení předem?

4. Vracíte se ve škole během výuky k divadelnímu představení?

- a) ne- 11ks = 15%
 b) ano (jak?)
 - didakticky – 17ks = 24%,
 - slovní reflexe – 29ks = 40%,
 - neurčitě- 9ks =13%

Poznámka: V dotaznících byly jako způsoby práce uvedeny: povídáme si o tom, malujeme, vyprávíme si o tom,

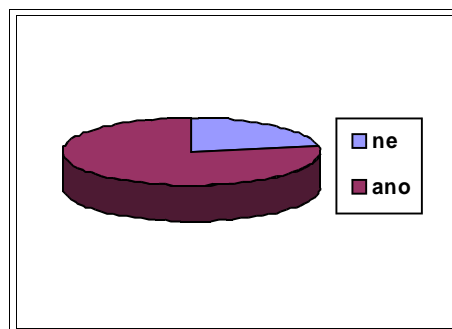


graf č. 4: Vracíte se ve škole během výuky k divadelnímu představení?

5. Chodíš rád/a do divadla? Proč – co se ti tam líbí/nelíbí?

- a) ne- 16ks = 22%
 b) ano- 55ks = 76%

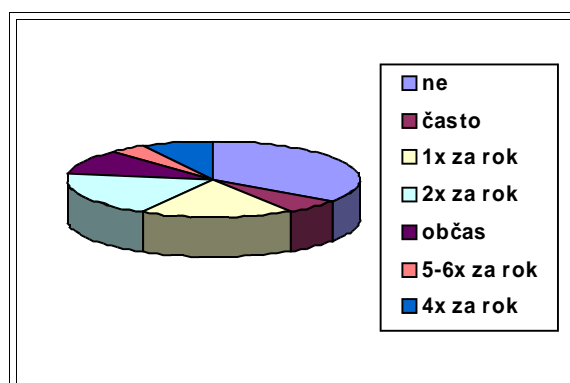
Poznámka: Jako negativní na divadle hodnotili žáci dlouhou cestu, délku představení, nutnost být zticha a nezábavnost. Naopak pozitivně hodnotili dobrý konec, zábavu, možnost nákupu, poučnost a vidění herců živě.



graf č.5: Chodíš rád/a do divadla? Proč – co se ti tam líbí/ nelíbí?

6. Navštěvuješ divadelní představení také s rodiči?

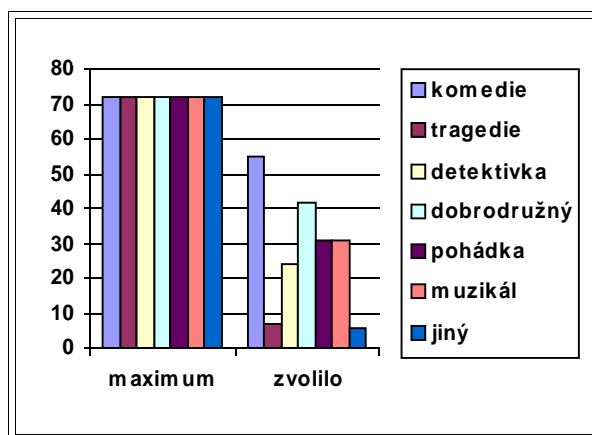
- a) ne- 25ks = 35%
 b) ano (jak často?)
 často- 4ks = 6%,
 1x za rok- 12ks = 17%,
 2x za rok- 14ks = 19%,
 občas- 8ks = 11%,
 5-6x za rok – 3ks = 4%,
 4x za rok- 6 ks = 8%



graf č.6: Navštěvuješ divadelní představení také s rodiči?

7. Na jaký žánr nejraději chodíš? (můžeš označit více odpovědí)

- a) komedie – 55ks = 76%,
 b) tragedie – 7 ks = 10%
 c) detektivka – 24ks = 33%
 d) dobrodružný – 42ks = 58%
 e) pohádka – 31ks = 43%
 f) muzikál – 31ks = 43%
 g) jiný (jaký?)

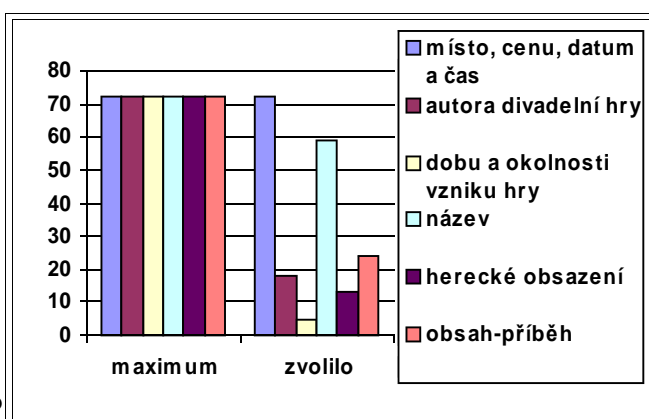


graf č. 7: Na jaký žánr nejraději chodíš? (můžeš označit více odpovědí)

Poznámka: Ve volbě jiný zmiňovali žáci tyto žánry: opera, balet, tanec, záhady, sci-fi, vivalldinum. Celkem se tato varianta objevila 6x což se rovná 8% z dotazovaných.

8. Jaké informace o představení se dozvíte předem? (můžeš označit více odpovědí)

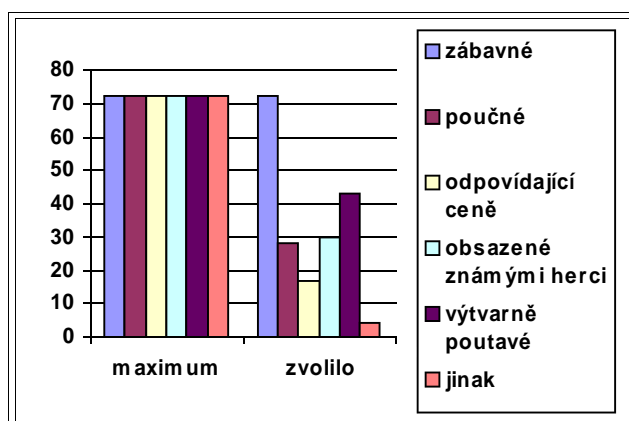
- a) místo, cenu, datum a čas
- 72ks = 100%
- b) autora divadelní hry
- 18ks = 25%
- c) dobu a okolnosti vzniku hry
- 5 ks= 7%
- d) název – 59ks = 82%
- e) herecké obsazení- 9ks = 13%
- f) obsah – příběh – 17ks = 24%



graf č. 8. Jaké informace o představení se dozvíte předem?

9. Jaké by mělo divadelní představení být, aby tě zaujalo? (můžeš označit více odpovědí)

- a) zábavné – 72ks = 100%
- b) poučné- 28ks = 39%
- c) odpovídající ceně
- 17ks = 24%
- d) obsazené známými herci
- 30ks = 42%
- e) výtvarně poutavé (kostýmy, světla, kulisy atd.)
- 43ks = 60%
- f) jinak (jak?)



graf č. 9. Jaké by mělo divadelní představení být, aby tě zaujalo?

Poznámka: U varianty jinak se čtyřikrát objevila odpověď odpovídající věku diváků toto množství odpovídá 6%.

10. Popiš nějaký zážitek z libovolného divadelního představení, na který rád (a) /nerad (a) vzpomínáš.

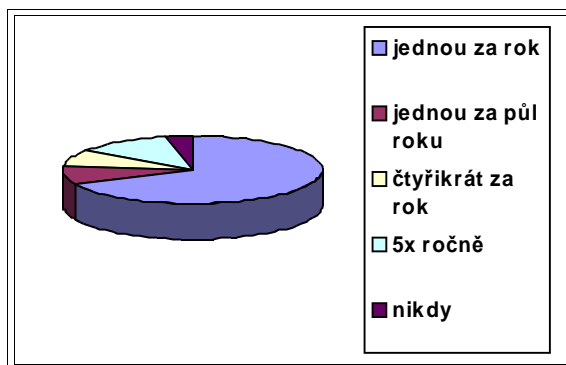
V této otázce se objevily jako kladně hodnocené vzpomínky na kostýmy, dalším tématem byla živost představení a zapojení dětí do děje. Negativně byly hodnoceny fronty v divadle a toalety.

4.4.2. Starší školní věk

Celkem bylo odevzdáno 131 dotazníků

1. Jak často navštěvuješ se školou divadelní představení?

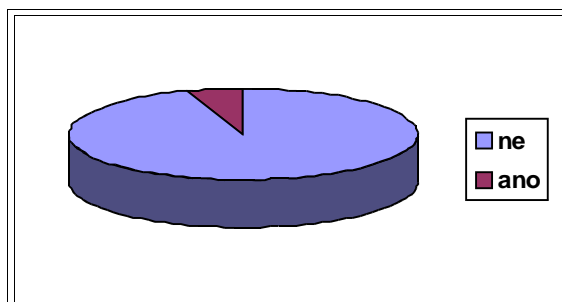
- a) jednou za rok – 80ks = 61%
- b) jednou za půl roku -10ks = 8%
- c) čtyřikrát za rok – 9ks = 7%
- d) jinak (jak často?)
 - 5x ročně – 14ks =11%,
 - nikdy – 4ks = 3%



graf č. 10: Jak často navštěvuješ se školou divadelní představení?

2. Máte možnost ovlivnit výběr představení?

- a) ne – 118ks = 90%
- b) ano – 6 ks = 5%

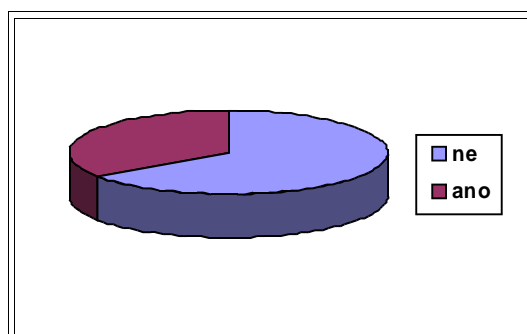


graf č.11: Máte možnost ovlivnit výběr představení?

3. Připravujete se s vyučujícím na divadelní představení předem?

- a) ne – 76ks = 58%
- b) ano (jak?) – 40ks = 31%

Poznámka: V dotazníku uvedli žáci jako způsob přípravy čtení ukázky, pokyny k místu a času srazu, upozornění k chování.



graf č. 12: Připravujete se s vyučujícím na divadelní představení předem?

4. Vracíte se ve škole během výuky k divadelnímu představení?

a) ne- 30ks = 23%

b) ano (jak?)

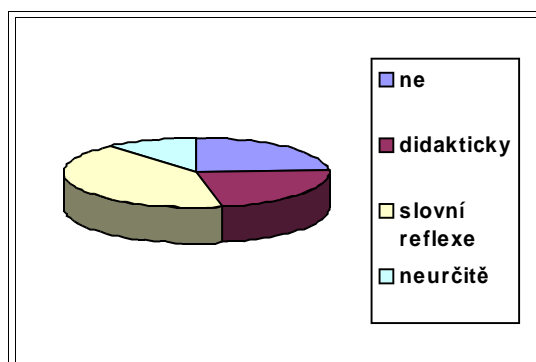
- didakticky – 29ks = 22%,

- slovní reflexe – 52ks = 40%,

- neurčitě- 14ks = 11%

Poznámka: Do kategorie didakticky jsem zařadila způsob přípravy, který vyžaduje jinou než čistě slovní reflexi vedenou stylem

líbilo/ nelíbilo. Například kresbu, převyprávění příběhu, modelování. Do kategorie neurčitě spadají odpovědi, které byly zaškrtnuty ano, ale nebyl u nich uveden komentář.



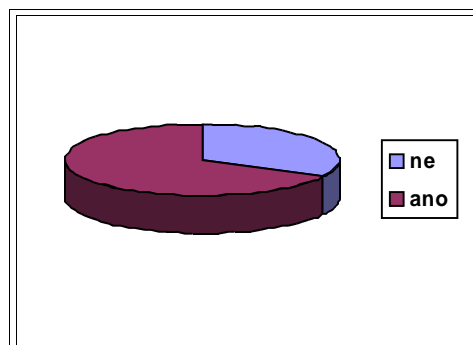
graf č. 13: Vracíte se ve škole během výuky k divadelnímu představení?

5. Chodíš rád/a do divadla? Proč – co se ti tam líbí/nelíbí?

a) ne- 43ks = 31%

b) ano- 82ks = 63%

Poznámka: U varianty líbí byly zmiňovány tyto faktory: lepší než TV, atmosféra, kulturní chování, nemusím být ve škole, vidět herce na živo a herecké výkony.



graf č.14: Chodíš rád/a do divadla? Proč – co se ti tam líbí/ nelíbí?

6. Navštěvuješ divadelní představení také s rodiči?

a) ne- 68ks = 35%

b) ano (jak často?)

1x za rok- 14ks = 11%,

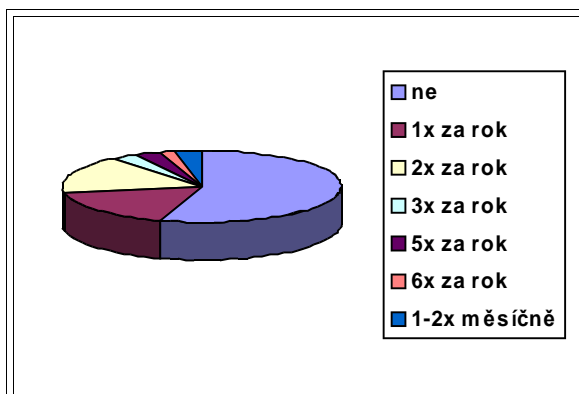
2x za rok- 14ks = 11%,

3x za rok- 3ks = 2%

5x za rok- 3 ks = 2%

6x za rok – 1 ks = 1%

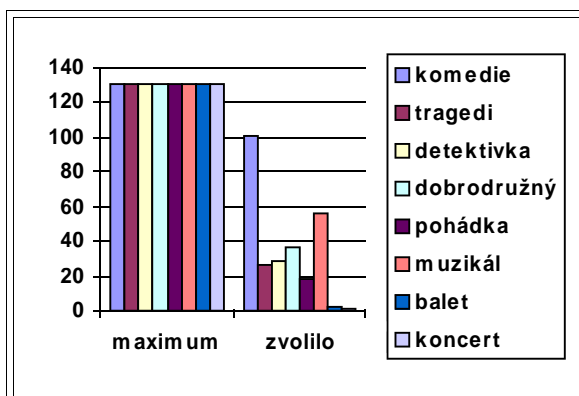
1-2x měsíčně – 2 ks = 2%



graf č.15: Navštěvuješ divadelní představení také s rodiči?

7. Na jaký žánr nejrady chodíš? (můžeš označit více odpovědí)

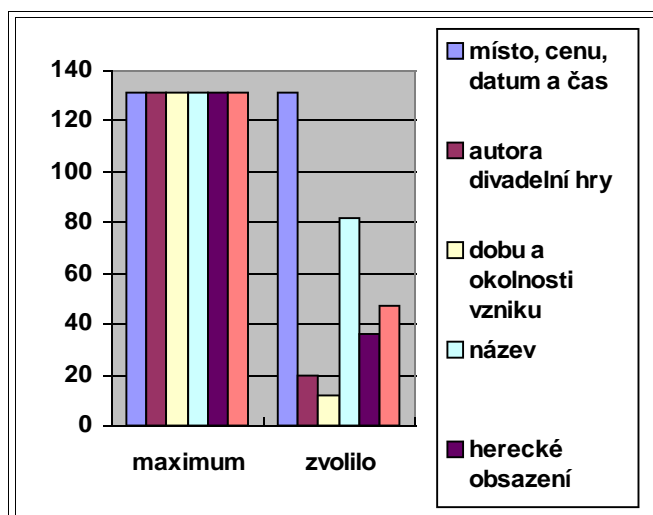
- a) komedie – 101ks = 77%
- b) tragédie – 26 ks = 20%
- c) detektivka – 29ks = 22%
- d) dobrodružný – 37ks = 28%
- e) pohádka – 18ks = 14%
- f) muzikál – 56ks = 43%
- g) balet – 2ks = 2%, koncert – 1ks = 1%



graf č.16: Na jaký žánr nejrady chodíš?

8. Jaké informace o představení se dozvíte předem? (můžeš označit více odpovědí)

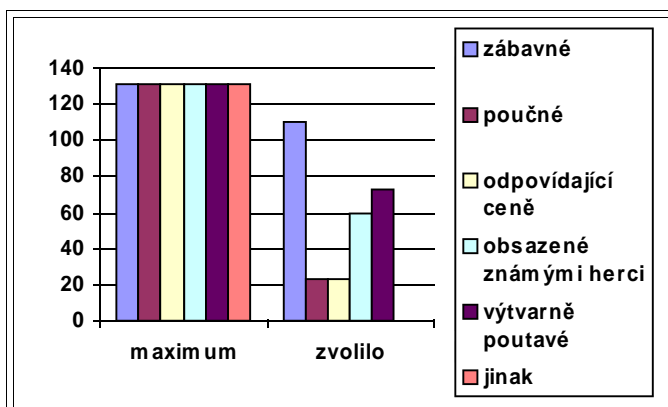
- a) místo, cenu, datum a čas – 131ks = 100%
- b) autora divadelní hry – 20ks = 15%
- c) dobu a okolnosti vzniku hry – 12 ks = 9%
- d) název – 108ks = 82%
- e) herecké obsazení – 36ks = 27%
- f) obsah – příběh – 47ks = 36%



graf č.17: Jaké informace se dozvíte předem?

9. Jaké by mělo divadelní představení být, aby tě zaujalo? (můžeš označit více odpovědí)

- a) zábavné – 110ks = 84%
- b) poučné- 23ks = 16%
- c) odpovídající ceně
- 23ks = 16%
- d) obsazené známými herci
- 59ks = 45%
- e) výtvarně poutavé
(kostýmy, světla, kulisy atd.)
- 73ks = 56%
- f) jinak (jak?)- 0ks = 0%



graf č.18: Jaké by mělo divadelní představení být, aby tě zaujalo?

10. Popiš nějaký zážitek z libovolného divadelního představení, na který rád (a) /nerad (a) vzpomínáš.

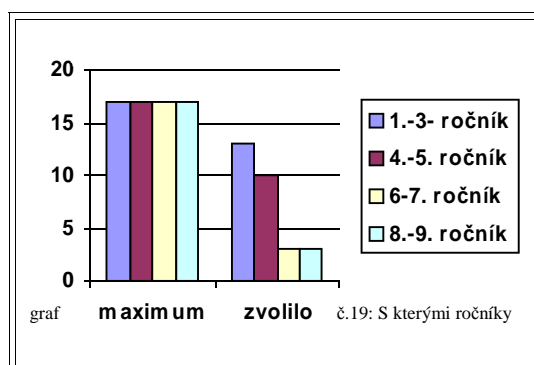
Na tomto místě se odpovědi, které se týkaly kladného hodnocení pohybovaly kolem tématu dobrého zpracování předlohy, příjemné atmosféry v divadle, zábavných momentů a dobrých hereckých výkonů. Naopak záporné vzpomínky vyvolávalo odfláknuté a nudné představení, nepříjemná atmosféra, rušivé publikum a nutnost formálního oděvu.

4.4.3. Učitelé

Celkem bylo odevzdáno 17 dotazníků

1. S kterými ročníky navštěvujete divadelní představení?

- a) 1. – 3. ročník – 13x = 76%
- b) 4. – 5. ročník – 10x = 59%
- c) 6. – 7. ročník a odpovídající ročníky
G – 3x = 18%
- d) 8. – 9. ročník a odpovídající ročníky
G – 3x = 18%

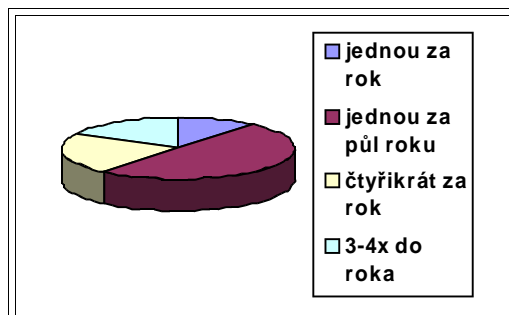


graf č.19: S kterými ročníky

navštěvujete divadelní představení?

2. Jak často navštěvujete s žáky divadelní představení?

- a) jednou za školní rok – 2x = 12%
- b) jednou za půl roku – 9x = 53%
- c) čtyřikrát za rok – 4x = 24%
- d) jinak (jak?) - 3-4x do roka- 3x = 18%

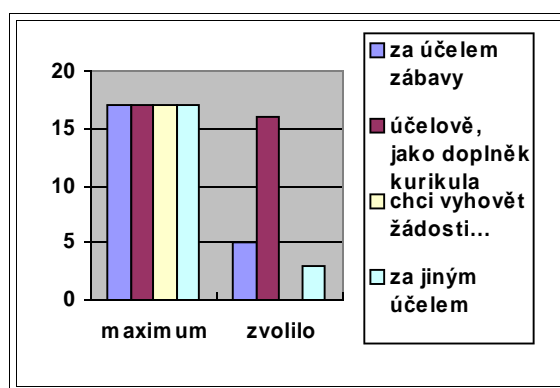


Poznámka: Někteří učitelé označili více odpovědí, a tak je součet procent vyšší než 100%

graf č. 20: Jak často navštěvujete s žáky divadelní představení?

3. Za jakým účelem navštěvujete s žáky divadelní představení?

- a) za účelem zábavy – 5x = 29%
- b) účelově, jako doplněk kurikula – 16x = 94%
- c) chci vyhovět žádosti žáků / rodičů / vedení školy atd. – 0 = 0%
- d) za jiným účelem (jakým?) - 3x = 18%

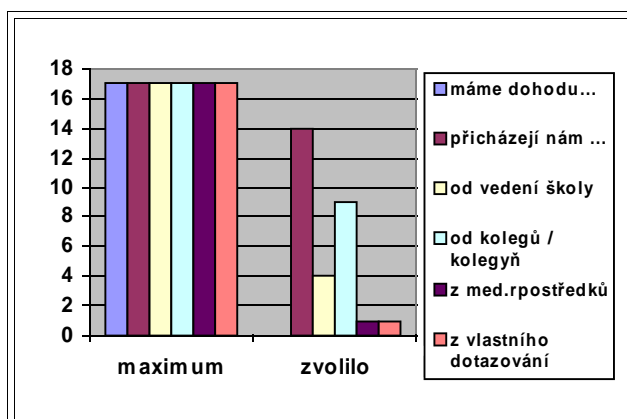


graf č.21: Za jakým účelem navštěvujete s žáky divadelní představení?

Poznámka: Při zvolení odpovědi d) za jiným účelem, odpověděli učitelé takto: je to společenská událost, základy etiky, vzdělávání, motivace, podpora čtenářství.

4. Jak získáváte informace o divadelních představeních?

- a) máme dohodu s konkrétním divadlem – 0x = 0%
- b) přicházejí nám do školy různé nabídky – 14x = 82%
- c) od vedení školy – 4x = 24%
- d) od kolegů / kolegyně – 9x = 53%
- e) z mediálních prostředků – 1x = 6%
- f) z vlastního dotazování – 1x = 6%



graf č. 22: Jak získáváte informace o divadelních představeních?

5. Jak důležitá jsou pro vás při výběru divadelního představení následující kritéria?

(ohodnoťte stupnicí 1 - 8, přičemž 1 je nejméně důležité kritérium)

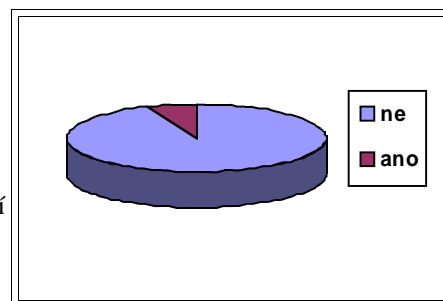
a) téma koresponduje s učebními osnovami	90 bodů ze 136
b) nabídka působí zajímavě	87 bodů ze 136
c) představení má pozitivní kritiku / ohlasy	95 bodů ze 136
d) představení má dobré herecké obsazení	74 bodů ze 136
e) mám dobrou zkušenost s konkrétním divadlem	90 bodů ze 136
f) divadlo je dopravně dobře dostupné	65 bodů ze 136
g) délka představení je přiměřená věku žáků	86 bodů ze 136
h) uhrazení ceny vstupného je v možnostech rodičů	74 bodů ze 136

6. Spolupracujete při výběru představení s žáky?

a) ne - 16x = 94%

b) ano - 1x = 6%

Poznámka: Jako komentář k variantě a) ne uvedli někteří učitelé, že představení je předem dáno, případně, že se na výběru domlouvají s kolegyněmi.



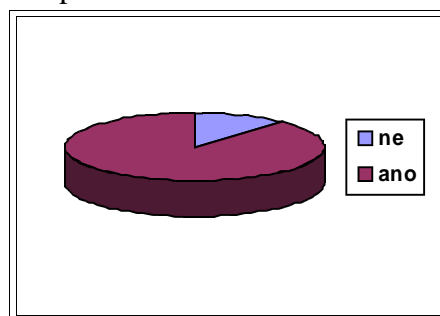
graf č. 23: Spolupracujete při výběru představení s žáky?

7. Připravujete se s žáky na divadelní představení předem?

a) ne - 2x = 12%

b) ano (jak?) - 15x = 88%

Poznámka: Jako způsob přípravy na představení uvedli učitelé tyto varianty: rozbor děje, životopis a díla autora, prověření znalostí žáků, zopakování zásad etiky, četba ukázek, pracovní listy, čtení hry.



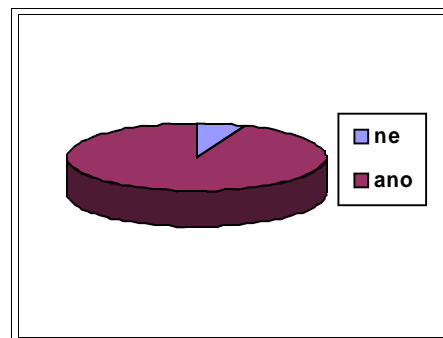
graf č. 24: Připravujete se s žáky na divadelní představení předem?

8. Vracíte se ve škole během výuky zpět k divadelnímu představení?

a) ne – 1x = 6%

b) ano (jak?) – 16x = 94%

Poznámka: V dotazníku jako varianty práce uvedli respondenti: zhodnocení představení, vysvětlení nejasností, diskuse, četba, reportáž na školní web, hodnocení hereckých výkonů, kostýmů, položení otázky Všimli jste si?, dramatizace, sloh



graf č. 25: Vracíte se ve škole během výuky zpět k divadelnímu představení?

9. Vnímáte divadelní představení jako prostředek výuky?

a) ne – 0x = 0%

b) ano – 17x = 100%

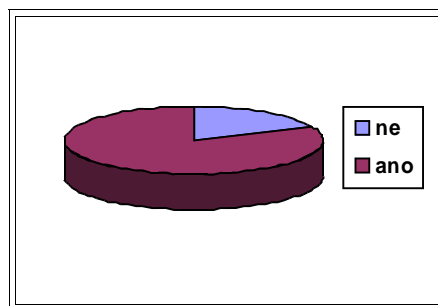
10. Využili jste někdy divadelní představení ve výuce soustavněji, např. v projektovém vyučování nebo při realizaci průřezových témat?

a) ne – 3x = 18%

b) ano (jak a v kterém předmětu?)

– 14x = 82%

Poznámka: Učitelé využili divadelní představení v předmětech: Český jazyk, Výtvarná výchova, Hudební výchova a Anglický jazyk.

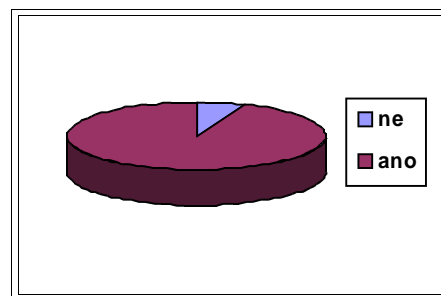


graf č. 26: Využili jste někdy divadelní představení ve výuce soustavněji, např. v projektovém vyučování nebo při realizaci průřezových témat?

11. Zajímalo by vás, jak efektivněji pracovat s divadelním představením ve výchovně vzdělávacím procesu?

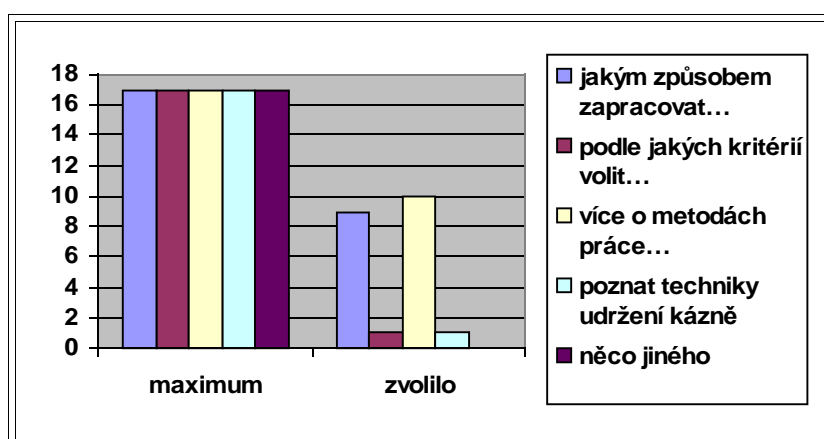
a) ne – 1x = 6%

b) ano – 16x = 94%



graf č. 27: Zajímalo by vás, jak efektivněji pracovat s divadelním představením ve výchovně vzdělávacím procesu?

12. Co byste se chtěl/a v ideálním případě dozvědět?
- a) jakým způsobem zpracovat divadelní představení do výuky některého vyučovacího předmětu, příp. do projektového vyučování či průřezových témat
– 9x = 53%
- b) podle jakých kritérií volit vhodné divadelní představení – 1x = 6%
- c) více o metodách práce s dramatickým obsahem divadelního představení
– 10x = 59%
- d) poznat techniky udržení kázně při návštěvě divadelního představení 1x = 6%
- e) něco jiného (co?) 0%



graf č. 28: Co byste se chtěl/a v ideálním případě dozvědět?

13. Je podle vás důležité s žáky navštěvovat divadelní představení? Proč?

Zpřístupnění toho, kam se žáci s rodiči nedostanou, spojení divadla a učiva, všeobecné vzdělávání, cvičení jak se v divadle chovat, co si obléct, vnímat prostředí divadla, všestranný rozvoj, kulturní výchova mimo školu

14. Zde je prostor pro vaše další postřehy týkající se školních divadelních představení:

Vadí mi hluk v hledišti, nemám ráda kočovné společnosti, které hrají ve školní tělocvičně a žáci musí sedět na lavičkách

15. Jak dlouho pracujete ve školství? (zakroužkujte odpovídající údaj):

1 - 3 roky 3 – 9 let 10 – 20 let 20 let a více
1x 3x 5x 6x

4.5. Vyhodnocení předpokladů

1. 60% z dotazovaných učitelů navštěvuje s dětmi divadelní představení častěji než 2 krát za rok.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 24% učitelů navštěvuje divadlo s dětmi čtyřikrát za rok a 18% 3 – 4 krát za rok. Celkem tedy 42% učitelů. Tento předpoklad se tedy nenaplnil. Nutno ovšem dodat, že 53% učitelů zvolilo možnost, že divadlo navštěvují 2 krát za rok.

2. 80% z dotazovaných učitelů by ocenilo další informace k tomu, jak maximalizovat edukační účinek zážitku z divadelního představení.

Podle odpovědí na otázku číslo jedenáct, by o další informace mělo zájem 94% učitelů. Tento předpoklad se tedy potvrdil.

3. 30% z dotazovaných dětí nenavštěvuje divadlo s rodiči vůbec.

U dětí mladšího školního věku nenavštěvuje divadlo s rodiči 35% z dotazovaných. Stejně procento je to i u žáků staršího školního věku. Pokud bych to přepočítala na celkový počet dotazovaných, tak z celkového počtu 203 dotazovaných nenavštěvuje divadlo s rodiči 93 žáků, teda 46%. Můj předpoklad byl tedy správný.

5. Závěr

Při zpracovávání své práce jsem se často setkávala s otázkou, zda si myslím, že je divadlo pro děti dobré, co jim přináší a jestli není lepší kino. Samozřejmě můžeme jít s dětmi i do kina. Je to také kulturní zážitek, který spojuje rodinu. Jak ale vyplývá i z výsledků dotazníků, na divadle je pro děti poutavé to, že je živé. Děti jsou přímými účastníky toho, co se na jevišti děje a mají možnost být reálnou součástí děje. Oproti filmu nám také divadlo přináší prostor pro fantazii. Kde jinde by dítě přijalo, že právě nalezená láhev je ryba, která plave do moře, jež symbolizuje modrá látka? Ve filmu se díky trikům dá dnes již udělat vše. Dítě si nemusí představovat fantastický svět plný draků, víl kouzelných předmětů a zázračných zvířat. Ve filmu to vše prostě je. To na jevišti předměty běžné a všední ožívají do podob příšer a hrdinů.

Pokud budeme chtít dětem poskytnout kvalitní zážitky a dobré příklady do života, měli bychom se pečlivě věnovat výběru vhodného představení. Pokud tedy máte ve škole možnost výběru, věnujte mu dostatečnou péči. Nejkonkrétnější obrázek o představení si uděláme jeho zhlédnutím. Pokud tedy máme vlastní děti, neváhejme s nimi divadlo navštívit předem. Nemáme-li však dostatek času, můžeme si zjistit některé důležité informace i jinak. Většina divadel ochotně nabízí dostatek informací na svých webových stránkách nebo na informačních telefonických linkách. A jaké informace bychom měli zjišťovat? Důležitým údajem je to, jaké věkové kategorii je představení určeno. Určitě by nás měla zajímat také délka představení a prostor, ve kterém se hraje. Požadovat bychom mohli též informace o tom, zda je představení autorské či interpretační, zda je divadlo loutkové, herecké či s loutkami, kdo se podílel na tvorbě – režie, dramaturgie, scéna atd. Pokud je hra autorská, důležité pro nás budou informace o hlavních tématech hry a o ději. Jestliže se s divadlem teprve seznamujeme, podívejme se také na další hry, které nabízí. Dobrým informačním zdrojem jsou i recenze a články kritiků na internetu.

Když máme divadelní představení za sebou, pracujme s dětmi na tom, abychom zjistili, co si z divadla odnesly, co pro ně bylo silné, zda by představení navštívily znovu. Diskutujme o tom i s ostatními vyučujícími, kteří inscenaci zhlédli. Své zkušenosti pak můžeme sdílet s dalšími kolegy. Když jim doporučíme dobré divadlo, můžeme pak to samé očekávat i od nich.

Dobrou příležitostí, jak proniknout do problematiky divadla pro děti, jsou i různé semináře a divadelní přehlídky. Když se rozhodneme s divadlem více spolupracovat, nebojme se tyto semináře navštěvovat. Možností je mnoho a různé semináře probíhají i o

prázdninách nebo přímo v divadlech v odpoledních či večerních hodinách. S žádostí o radu je možné se obrátit například na občanské sdružení Dobré divadlo dětem, které vzniklo v roce 1993 a ukazuje na divadlo pro děti jako na samostatný obor, který je třeba rozvíjet a vnímat jako příležitost k výchově diváka a občana. Toto sdružení vydává také čtvrtletník „Divadlo pro děti“, ve kterém se věnuje vždy nějakému hlavnímu tématu s různými odbornými příspěvy.

Co se týká divadel, které vám na tomto místě mohu doporučit jako vhodná k návštěvě, určitě se musím zmínit o Naivním divadle v Liberci, dále jsou to divadlo Drak Hradec Králové, Alfa Plzeň, Lampion Kladno a v Praze například divadlo Minor. Ovšem to, že jsou to divadla dobrá ještě neznamena, že i všechny jejich inscenace jsou kvalitní, a tak ani u těchto divadel není dobré podceňovat roli výběru.

Výběrem vhodného představení celá práce začíná. Pokud budeme s dětmi pracovat předem, myslím, že je namístě zmínit se o chování v divadle. Zejména pro děti mladšího školního věku je návštěva divadla událostí, na kterou se většinou těší dlouho dopředu. Rady a vzory chování nemusíme žákům jen slovně sdělovat. Lze zařadit do vyučování například hru na divadlo. S dětmi se můžeme pobavit o tom, jaká povolání v divadle existují a co kdo dělá. Některé děti se pak mohou na chvíli stát herci, jiné návštěvníky, další třeba zvukaři či osvětlovači a také se někteří mohou ujmout role uvaděčů. V rolích se mohou střídát a dávat pozor jak se kdo chová, co má na starosti a podobně. Následně po příchodu z divadla do školy si s dětmi můžeme zopakovat, jací lidé se v divadle o představení a také o návštěvníky starají. Zjistí tak třeba, že na některé osoby zapomněly, jako například na šatnářku, obsluhu v občerstvení a tak dále.

Pozornost dětí je možné udržet například tím, že jim dáme pár otázek o příběhu, postavách či ději, předem. Otázek bychom neměli dávat příliš, aby si je děti mohly zapamatovat. Druhý den s nimi můžeme otázky zodpovědět. Dobrým způsobem, jak si ověřit, že děti příběh pochopily, je sestavení základní osy příběhu. Mohou například ve skupinách sestavit příběh tak jak jej viděly na jevišti. Pokud znají příběh z knihy, mohou hledat odlišnosti oproti příběhu, který zhlédly na jevišti.

Svou prací jsem se snažila ukázat, že návštěva divadla není jen o tom, koupit lístek a dojít do divadla. Je to o společném zážitku, o něčem, co s dětmi půjde životem. O základech člověka vzdělaného, který bude divadlo navštěvovat i jako dospělý, a který bude ke kultuře vychovávat další generace.

Literatura

1. ALLEN, K. Eileen; MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. 2.vydání. Praha : Portál, 2005. Dítě v mladším školním věku, s. 127-152. ISBN 80-6367-055-0.
2. BÁRTLOVÁ, Sylva. HNILICOVÁ, Helena. *Vybrané metody a techniky výzkumu zjišťování spokojenosti pacientů*. 1.vyd. Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví v Brně, 2000.118 s. ISBN 80-7013-311-2.
3. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2.vydání. Praha 8 : Portál, s.r.o., 2007. Průběh vývoje osobnosti, s. 213-243. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. DRTINA, Michal. *Dobré divadlo dětem*. Amatérská scéna. 2011, 48, 5, s.10-13. ISSN 0002-6786.
5. KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky. svaz. 1*. Praha : česká grafická unie, 1925, 471 s.
6. KASÍKOVÁ, Hana: *Drama a výzkum. Tvořivá dramatika (Drama and research)*; In: Tvořivá dramatika. 2008, roč. XIX, č. 1, s. 42-45. ISSN 1211-8001
7. KOLEKTIV. *Filozofický slovník*. Praha : Svoboda, 1976. 555 s.
8. KUJAL, Bohumír. *Pedagogický slovník*. 2. díl. 1. vyd. SPN: Praha, 1967. 533s.
9. MACHKOVÁ, Eva. *Stereotypy divadla pro děti*. Amatérská scéna. 2011, 48, 5, s. 8-9. ISSN 0002-6786.
10. MARUŠÁK, Radek. *Jdeme s dětmi do divadla*. Amatérská scéna. 2011, 48, 5, s.22-23. ISSN 0002-6786.
11. McCLELLAND, D. C. *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“*. American Psychologist, 1973, No 22, pp 1-14.
12. NAKONEČNÝ, M. , *Psychologie Osobnosti*, Praha: Academia 1998, s.244, ISBN80- 200-0628-1.
13. NAKONEČNÝ , M., *Sociální psychologie*, Praha: Academia 1999, s. 166, ISBN 80-200-0690.
14. PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel . *Psychologie dítěte*. 2.vydání. Praha : Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
15. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3

16. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.)
17. RICHTER, Luděk. *Co je co v pohádce*. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 54 s. ISBN 80-902975-3-6.
18. RICHTER, Luděk. *Od pohádky.....k pohádce*. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 95 s. ISBN 80-902075-4-4
19. RICHTER, Luděk. *Pohádka.....a divadlo*. 1.vyd. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. 95 s. ISBN 80-902975-2-8
20. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. 2.doplněné vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2008. 294 s. ISBN 978-80-7367-406-9.
21. SARGENT, S. (1947) *Základy psychologie*. Praha : Život a práce, 1947. 406s.
22. SCHEJBALOVÁ, Pavlína. *Pane režisére, to stačí, vždyť je to jenom pro děti...* Amatérská scéna. 2011, 48, 5, s.14-15. ISSN 0002-6786.
23. ŠLANGAL, Radek. *Možnosti uplatnění kompetenčního přístupu v procesu sebevzdělávání*. In VETEŠKA, Jaroslav. a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. s. 179-195. ISBN 978-80-7452-012-9.
24. URBANOVÁ, Alena. *Dramatika pro děti-VII.díl: zpět k dramatikovi*. 1.vyd. Praha: Artama, 1994. 59 s. ISBN 80-7068-081-4
25. URBANOVÁ, Alena. *Mýtus divadla pro děti*. 1.vyd. Praha 4: Artama, 1993. 68 s. ISBN 80-7068-063-6
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8.
27. VELTRUBSKÁ, Ivana. *Divadlo očima dětí*. 1.vyd. Praha: Ipos, Artama, 1994. 86 s. ISBN 80-7068-064-4
28. VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých : pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
29. VETEŠKA, Jaroslav. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha : Dashöfer, 2011. 178 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

Seznam příloh

- Z pohledu herců

Přílohy

Z pohledu herců

Během zpracovávání podkladů ke své práci jsem se soustředila na problematiku z pohledu dětí a učitelů. Aby byl trojúhelník kompletní je třeba se zmínit i o tom, jak vidí výchovně vzdělávací aspekty divadelního představení samotní herci z divadla pro děti.

Rozhodla jsem se jim položit čtyři otázky, které s tématem souvisí. Zde jsou otázky a odpovědi, které jsem obdržela.

1. Jaké jsou podle vás specifické rysy divadla pro děti? (Čím se liší od divadla pro dospělé?)

- Divadlo pro děti by mělo mít jednak výchovný charakter a jednak by myslím mělo v každém dítěti probudit lásku k divadlu a umění vůbec. Tzn. pokud v dětství dítě na divadlo jako takové zanevře, v dospělosti se jen těžko tento předsudek změní.
- Tak takový nejspecifičtější rys je, že v hledišti sedí děti a ne dospělí. A tudíž je to co se odehrává na jevišti přizpůsobeno dětem textem počínaje, způsobem děkovačky konče. Dětské divadlo je tak velmi limitováno, ale ve svých úzkých možnostech může zacházet do extrémních poloh, které by byly na jiných jevištích nepřípustné.
- Trvá hodinu, maximálně hodinu a půl, je tudíž mnohem intenzivnější a artističtější než divadlo pro dospělé. Na druhou stranu nenabízí mnoho prostoru pro vnitřní herectví, psychologie postav je jednostranná, příběhy mají jen jednu dějovou linii. Toť jest však zapříčiněno přizpůsobením divákovi. Divadlo pro děti nesnese přílišných experimentů (i díky dospělému doprovodu) a nemůže hazardovat s divákovou trpělivostí (či trpělivostí učitelek).
- Cena vstupenky je výrazně nižší!
- Liší se náročností diváka. Ten dětský nic neodpustí a pokud se nebude bavit, dá vám to najevo úplně okamžitě.

- Specifikum divadla pro děti vidím především ve správné dramaturgicko-inscenační přípravě textu – přesná volba textu, inscenačních prostředků, „dekódovacího diváckého klíče“ pro zvolenou věkovou diváckou skupinu. Děti rozklíčují jen to, na co stačí jejich zážitky a vědomostní základna. Pojmy jako láska, smrt, touha, sen... jsou pro malé děti velmi vágní.

- Divadlo pro děti má mnoho odlišností, hrajeme-li pro školy, nekomunikujeme tak přímo s cílovou skupinou, tedy dětmi, nýbrž jejich pedagogickým vedením. Musíme tak uvažovat nejen za děti, nýbrž i za jejich učitele, neboť to jsou oni, kdo o návštěvě divadla rozhodují. Je tedy zapotřebí dobře odhadnout dramaturgicky dotyčný titul. Naopak není zdaleka nutné mít v divadle pro děti tzv. „známé tváře“, které se naopak stávají velkou výhodou (v divadlech zájezdového a komerčního typu pro dospělé i nutností) divadel pro dospělé. V divadle určené dětem je zásadní výběr titulu. I „víkendoví diváci“ (tj. děti s rodiči či prarodiči) volí nejprve dle titulu, zvláště v Praze (a Brně), kde je nabídka více než široká. Později již více „experimentují“, ale to výhradně za situace že ono divadlo znají, a mají s ním pozitivní zkušenosti. Nespokojení rodiče se (spolu se svými potomky) do divadla které je zklamalo nevracejí. Je to poněkud razantnější než u „dospěláckých“ divadel, kde stačí vhodné obsazení, lákavý titul, zvýšená propagace, a většina návštěvníků –zvláště ti mladší- dají ještě divadlu šanci. U divadel pro děti považují za nesmírně důležité také množství informací, které se k představení zveřejňují. Jedná se zejména o citlivou, a někdy těžko určitelnou hranici vhodnosti pro určitou dětskou skupinu. Tvoří-li se nová inscenace pro děti, je nezbytné mít stále na paměti, jaké věkové skupině má být představení určeno, a dle tohoto volit poetiku inscenace. Není vždy nutností, ale rozhodně výhodou, je-li při dětském –zvláště pro nejmladší ročníky- přítomno co nejvíce vjemů, a to jak očních (důraz na scénu, kostýmy, příp.různé efekty), tak sluchových (hudba, zvuky...). Samozřejmě že rozdíly při tvorbě tzv. „dětské inscenace“ se týkají i odlišného druhu herectví, což platí zejména o inscenacích pro nejnižší věkové skupiny.

2. Spolupracuje vaše divadlo se školami a školskými zařízeními? Jak?

- Naše Divadlo Gong spolupracuje s různými Mš, Zš a Sš tím způsobem, že s nimi sjednává obchodní oddělení návštěvy jednotlivých inscenací pro děti a mládež, komunikujeme s nimi co se týče obsahu a tvaru představení, potažmo pro jakou cílovou a věkovou skupinu je inscenace vhodná. Nebýt učitelů, žáci by ve

většinu případů divadlo v dětství nikdy nenavštívili, rodiče do divadel děti moc neberou, zejména ty odrostlejší děti...

- Tak, že zve jejich studenty na svá představení.
- Hrajeme pro školy a školky.

3. Snažíte se získat od diváků zpětnou vazbu? Pokud ano, jak ji pak využíváte?

- Po téměř každém představení se naši kolegové ptají (a často se ani ptát nemusí!) jak se představení líbilo, příp. jaké měli žáci, potažmo učitelé výhrady. Následně jsou tyto zprávy předávány v divadle dál, tzn. jednotlivým účinkujícím souborům divadla, příp. provozně technickému zázemí divadla a pokud je to jen trochu možné, snažíme se našim divákům vyjít vstříc a případné chyby a nedostatky odstranit a přání vyplnit.

- Ano, zpětnou vazbu se ale v dětském divadle snaží vyvolávat zejména diváci samotní. Společenskými řády nespjatí divácci dávají své pocity hlasitě najevo. Herec se pak může snadno dozvědět, jestli se jeho poloha audienci zamlouvá či nikoliv. Díky tomu může velmi snadno pracovat s publikem, manipulovat s ním, vytvářet nové situace na jevišti za účasti hlasu z hlediště. Dětské publikum je ovšem tvořeno řadou individualit, které jsou schopny se neustále hlásit ke slovu a zároveň řadou individualit, které jsou více než dějem na jevišti fascinovány uvědoměním si samotného principu divadla. Jsou zde tedy obrovské rozdíly mezi jednotlivými diváky, jako skupina však děti většinou táhnou za jeden provaz a proto zde nezřídka vzniká téměř davová hysterie, intenzivní boj za pravdu a jiné základní principy, které se však se zvyšujícím věkem obecnstva mění a začínají otáčet i druhou stranu mince.

- Určitě se snažíme. Pokud se jedná o konstruktivní kritiku, tak se nad ní minimálně uvažuje. Pokud je kritika kladná, jsme jedině rádi.

- Ideální zpětnou vazbou jsou výtvarné práce dětí na téma představení. Verbální vyjádření je často ovlivněno názorem kamaráda, spolužáka, učitele či rodiče. Takto ovlivněné vyjádření pak nemá vypovídající hodnotu. Nejlepší zpětnou vazbou jsou pro naše divadlo obrázky dětí a přímé reakce při představení.

- U divadel pro děti není zapotřebí „snaha“ získat zpětnou vazbu, protože –jak známo– dětské diváctvo je nejspontánnější publikum jaké může být, proto ona „zpětná vazba“ vzniká zcela spontánně již během každého představení. I to je důležitý rozdílný rys hraní pro děti a hraní pro dospělé. Její využití je pak přínosné

v uvědomování si, zda je dotyčná inscenace vsutku adekvátní pro dětskou hranici, pro jakou byla utvářena, kolik času děti vydrží pozorné (a jakých prostředků je k tomu potřeba)...shrnuť: Zda je představení bavilo/nebavilo, a poté rozebírat proč tomu tak bylo.

4. V čem je podle vás divadlo pro děti přínosné?

- V tom v čem i pro dospělé. Předává zkušenost, pomáhá rozklíčovat možné životní situace, je živé, nabízí možnost kontaktu a pocit aktivní spolupráce na vývoji příběhu, ukazuje v názorných příkladech rozdíly mezi dobrem a zlem, hodným a zlým apod., rozpitvává lidské chování, dává příklady a návody, v neposlední řadě také zkulturuje člověka samotnou návštěvou divadelní budovy. Je však zásadní rozdíl mezi divadlem pro děti, které dělají profesionální soubory a mezi kejklíři, kteří jezdí s maňásky po školních tělocvičnách!
- Pro rozvoj sociální, kulturní a i psychický. Je to nekonečná studna fantazie, podporuje se tak dětská představivost a motivuje je k jejich vlastní tvořivosti
- Divadlo je „živé umění“, které v sobě pojí mnohé další druhy umění – výtvarné, hudební, literární.... Divadlo je divákovi předkládá (ideálně) ve vyvážené a „interaktivní“ formě, která počítá s konzumentovou aktivní spoluprací (min. citovou). Divadlo je tak (vedle hudby) nejtěsněji a nejkomploxněji vnímané umění. Rozvíjí v dítěti schopnost vnímání umění, krásna (a krásy), učí jej společenskému chování, tříbí jeho estetické vnímání (možnost komparace), prohlubuje jeho citovou stránku osobnosti.
- Vnímání tzv. „živého umění“ je přeci jen specifické, výjimečné a nenahraditelné. Představení se tvoří přímo před dětmi, s dětmi a pro děti, ty se pak stávají nedílnou součástí, jak se říká „dýchají stejný vzduch“. Takovýto druh umění zapojuje divákovu mysl více a živěji, než např. pasivní sledování filmů. Divadlo učí rozvíjet fantazii, což je pro vývoj dítěte nespírně důležité.