

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavel Šmidrkal

Zájmové vzdělávání dospělých a dětí v dramatickém umění

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2017-2019

DIPLOMA THESIS

Pavel Šmidrkal

Leisure Education of adults and children in Drama Art

Prague 2019

The Diploma Thesis Work Supervisor: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora: Pavel Šmidrkal

Poděkování

Děkuji panu doc. PaedDr. Slavomíru Lacovi, Ph.D. za vedení práce a cenné připomínky během tvorby finální podoby DP a také paní B. Th. Magdě Špryňarové za překlad do anglického jazyka.

Anotace

Diplomová práce se zabývá zájmovým vzděláváním dospělých v dramatickém umění, odkazuje a srovnává je s prací s dětmi ve stejném oboru. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V první části se podrobně seznámíme s andragogickou tematikou, jejím vývojem a základními pojmy, co je to zájmové vzdělávání dospělých a dětí a pojmy z dramatické výchovy. Dále se seznámíme s požadavky na pedagogické pracovníky, jejich kompetence a odbornou přípravu. Je přiblížen význam a důležitost zájmového vzdělávání dospělých se zaměřením na celoživotní vzdělávání zejména u dospělých. Jsou uváděny motivace vzdělávání dospělých, ale i dětí, protože se způsoby výuky dramatického umění prolínají.

V druhé části jsou na praktických ukázkách uvedeny konkrétní příklady průběhu lekce vzdělávání dospělých v porovnání s dětmi se stejnou tematikou výuky.

Závěr práce provádí shrnutí výsledků výuky z období školního roku a eventuální přínos pro další vzdělávání dospělých.

Klíčová slova

Andragogika, celoživotní vzdělávání, cíle, dramatická výchova, dospělý, kompetence, motivace, metody, učitel, vzdělávání dospělých.

Annotation

The thesis deals with Leisure Education of adults and children in Drama Art, refers to and compare it with work with children in the same field of study. The thesis is divided into two parts, theoretic and practical. In the first part we will get to know in detail with andragogic theme, its development and basic concepts, like what the leisure education of adults and children is and with concepts of drama art. Then we become familiar with requirements for pedagogical workers, their competence and training. The significance and importance of leisure education of adults with focus on further education is approached. The motivations of adult and children education are given alike, because the ways of teaching both groups are intertwined.

In the second part the concrete examples of adult education are presented in practical examples in comparison with children. The conclusion summarizes the results of teaching from the period of the school year and eventual benefit for the further education.

Keywords

Adult, adult education, andragogy, aims, competence, drama art, children's education, teacher, lifelong education, methods, motivation.

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ANDRAGOGIKA.....	12
1.1 DĚJINNÝ PRŮŘEZ ANDRAGOGIKOU.....	12
1.2 Základní pojmy v andragogice.....	14
1.3 Vznik a vývoj vzdělávání dospělých	18
1.4 Charakteristika dospělých v andragogice.....	26
2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.1 Vzdělávání dospělých.....	31
2.2 Typy zájmového vzdělávání dospělých.....	33
2.3 Vzdělávání seniorů.....	35
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	40
3.1 Formy dramatické výchovy.....	40
3.2 Učivo dramatické výchovy.....	41
3.3 Stanovení cílů.....	44
3.4 Metody dramatické výchovy.....	48
3.5 Styl vedení při výuce.....	50
3.6 Role učitele.....	52
4 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI.....	56
4.1 Profesionální kompetence pedagoga.....	56
4.2 Příprava pedagogů dramatické výchovy.....	57
4.3 Výuka dramatické výchovy.....	62
PRAKTICKÁ ČÁST.....	66
5 PRAKTICKÁ VÝUKA DĚTÍ A DOSPĚLÝCH.....	66
5.1 Výuka dramatické výchovy dětí do 11 let.....	67

5.2	Realizace vyučovací hodiny dětí.....	69
5.3	Výuka dramatické výchovy dospělých.....	74
5.4	Realizace vyučovací hodiny dospělých.....	76
5.5	Srovnání skupin dětí a dospělých.....	79
	TABULKA	86
	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
	SEZNAM ZKRATEK.....	94
	SEZNAM TABULEK.....	95

ÚVOD

"Učitelé, kteří přemýšlejí o svých vyučovacích metodách a postupech, jsou lepšími odborníky než ti, kteří tak nečiní."

Marvin Pasch. 1995

Diplomová práce má název *Zájmové vzdělávání dospělých a dětí v dramatickém umění*. Téma bylo vybráno proto, že vyučování dramatického umění jako zájmová činnost může patřit mezi přitažlivé a atraktivní druhy aktivit i dospělých a která pomůže pochopit a využít principy výuky dramatického umění tak, že jejich výsledným produktem může být tvorba divadelního tvaru. Pro běžný život naučí žáky být soběstačný, iniciativní, empativní, učí je překonávat překážky, být zodpovědný, spolupracovat s druhými a kolektivem, být komunikativní. V neposlední řadě umožňuje užívat si radostí života prostřednictvím získaných zkušeností i možnostmi předávat je druhým.

V naší zemi existuje ca 2000 amatérských souborů. Členové jsou složeni převážně z dospělých, kteří v mnohdy ztížených podmínkách zejména finančních, vytvářejí pro diváky divadelní představení. Jejich znalosti o divadle a jeho tvorbě jsou obdivuhodné, ale existují možnosti rozšířit je o poznatky z oblasti psychosomatické, o dějinách divadla, divadelním umění, divadle, dramatické, divadelním pojmosloví a dalších vědomostí z oblasti divadla. K tomu může dopomoci jak absolvování lekcí z oboru, tak vyučování dramatickému umění pro veřejnost jako lektori, pocházející z řad amatérských režisérů, dramaturgů či pedagogů-lektorů k tomu patřičně vzdělaných.

Potřeba učení je dána člověku od počátku života až do konce. Člověk se učí vědomě i nevědomě. Nelze vyloučit záměr, někdy dopomůže náhoda. Učení může probíhat metodicky přímo i nepřímou. Vše okolo nás se proměňuje, dosavadní znalosti už nestačí. Téměř každý člověk má potřebu se vzdělávat, doplňovat si své znalosti, obohacovat svůj život. Každá volnočasová aktivita, je-li správně specifikována, má vhodnou cílovou skupinu a je-li správně podchycena naplňuje a vylepšuje náš interní život. Podílí se na změnách našich životních postojů, ovlivňuje naše okolí, kterému naše aktivity mohou sloužit jako příklad k vlastním aktivitám.

V dnešní době lze využít nabídky různých forem zájmového vzdělávání nejen pro lidi v produktivním věku, ale i pro seniory. Je důležité a vhodné při těchto aktivitách používat slovníku nejen mladší generace, ale i vysvětlení, o čem mladí hovoří, aby starší pochopili. K výuce mohou sloužit různé typy zájmových kroužků, přednášek, ale i aktivity formou Univerzity třetího věku.

Hlavním cílem výchovy a vzdělávání obecně by měl být všestranný harmonicky rozvinutý člověk. Každý by měl mít přístup a příležitost využívat svůj volný čas tak, aby jej využil tvůrčím způsobem. K možnosti se učit ještě přistupuje chtění se učit a umět se učit. Cílem vzdělávání dospělých v dramatickém umění je rozšíření jejich povědomí, kompetencí a znalostí v tomto oboru. Ve výsledku je v něm obsažena seberealizace, touha k předvádění, exhibicionismus i obyčejná lidská radost z divadelní tvorby pro sebe i pro veřejnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ANDRAGOGIKA

1.1 DĚJINNÝ PRŮŘEZ ANDRAGOGIKOU

Dějiny andragogiky jsou specifikovány jako věda o myšlení, vývoji, výchově, vzdělávání dospělých a péče o ně.

Beneš (2014, s. 11) píše, že „*andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílné koncepte andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování.*“ Jak píše mnoho autorů, původ slova **andragogika** velmi úzce souvisí se zavedeným pojmem pedagogika. Také se uvádí, že slovo andragogika vzniklo odvozováním. Andragogika je synonymum pojmu vzdělávání dospělých nebo též věda o vzdělávání dospělých.

Už v antickém Řecku byl za pedagoga (*paidagógos*) označován ten, který doprovázel do školy chlapce. Tím byl sluha nebo otrok. Termín andragogika tedy pochází ze starořečtiny: *aner* – muž, přeneseně chápáno jako dospělý jedinec, člověk; genitiv, tj. 2. pád – *andros*; slovo *agoné*, *agein*, *ago* – vedení, vésti, vedu (někdy též uváděno *agros*). Andragogika je potom „v přesném slova smyslu doprovázení mužů“ (Beneš, 2014, s. 11).

První použití pojmu „andragogika“ nalzáme asi u Alexandra Kappa v jeho díle *Platonova nauka o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a jako státní pedagogika* z roku 1833. *Platonova nauka o výchově* obsahuje třetí oddíl Andragogika neboli vzdělávání v mužném věku (s. 241-312). Kapp zde analyzuje Platonovy výchovné myšlenky, přičemž zdůrazňuje i nutnost vzdělávání dospělých. Zároveň přejímá mínění, že největší význam má sebepoznání a rozvoj charakteru dospělých. Současně vyzdvihuje sokratickou dialektickou metodu. Vzdělávání dospělých je podle Kappa potřebné zejména v oblasti profesní. Představeny jsou nám v tehdejších Athénách se vyskytující profese. Navíc se zabývá přípravou na manželství a otcovství. Vyzdvihena byla představa o oprávněnosti dalšího vzdělávání dospělých. Kappovu představu

nepřijal nijak vlídně zakladatel vědecké pedagogiky a ve středoevropském prostoru do počátku 20. století nejvlivnější pedagog, Johann Friedrich Herbat (1776-1841). Ten jako osvícenec vycházel z předpokladu, že pedagogika odevzdá již vychované dítě životu jako autonomní osobnost, schopnou o sobě rozhodovat sama. Pojem „andragogika“ upadl na dlouhou dobu v zapomenutí a byl znovu objeven až ve dvacátých letech minulého století, kdy jím německo-americký právník, historik a filosof dějin, organizátor vzdělávání Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973) označil metody vzdělávání dospělých. (Beneš, 2014, s. 12).

Heinrich Hanselmann (1885-1960), švýcarský vzdělavatel, předkládá v roce 1951 knihu *Andragogika: Podstata, možnosti a hranice vzdělávání dospělých*. Považuje Andragogiku za samostatnou disciplínu zaměřenou na péči, výchovu a vzdělávání. Jedná se do určité míry o sociální andragogiku. Holandský andragog Tonko T. Ten (ten) Have (1906-2009) pracuje na vlastní koncepci oboru řešící možnosti sociálně-technologických intervencí, včetně oblasti sociální práce. (Beneš, 2014, s. 12).

V padesátých letech minulého století se začíná rozvíjet andragogika primárně jako teorie vzdělávání a učení se dospělých v nejširším slova smyslu. Franz Pöggler vydává *Úvod do andragogiky-základní otázky vzdělávání dospělých*, v Jugoslávii publikuje Mihajlo Ogrizović *Problémy andragogiky*. V Polsku má andragogika neobyčejně silné postavení (Józef Pólturzycki, Lucjan Turowski). Zajímavé je, že v zemi původu, v Německu, se pojem „andragogika“ prakticky neujal, i když je v odborné obci znám. To platí i pro jiné země, např. severské nebo Rusko. (Beneš, 2014, s. 12).

Pojem „andragogika“ tedy většinou nenahradil pojem „vzdělávání dospělých“ nebo „další vzdělávání“ a v některých zemích se nepoužívá dodnes. Herbat, kterého lze označit za zakladatele vědecké pedagogické disciplíny, se zabývá ve svém díle *Obecná pedagogika* z roku 1806 identitou jednotlivých oborů. Přitom rozvíjí myšlenku, že každá vědní disciplína musí mít, pokud chce dosáhnout rovnoprávného postavení v systému ostatních věd, vlastní pojmy. Samozřejmě může a musí používat i pojmy z jiných oborů. Mezi vědními disciplínami existuje tedy vzájemné přebírání a předávání pojmů. Pedagogika se např. neobejde bez pojmů „motivace“, „vývoj osobnosti“, „sociální třídy“ apod. Zároveň dává pedagogika ostatním disciplínám k dispozici vlastní pojmy, například vzdělávací politice a ekonomii vzdělávání pojem „vzdělávání“.

Řada pojmů a odborných termínů není vždy využívána jednotně a jejich význam se může v jednotlivých zemích lišit. Příkladem může být Velká Británie. (Beneš, 2014, s. 11-15).

1.2 ZÁKLADNÍ POJMY V ANDRAGOGICE

Každá vědní disciplína musí mít definovány jednoznačně názvy věcí a jevů, se kterými bude následně pracovat. Nejinak je tomu i v andragogice. Těmi základními jsou:

DOSPĚLÝ	VÝCHOVA	VZDĚLÁVÁNÍ	PÉČE
----------------	----------------	-------------------	-------------

Obsah těchto pojmů je následující:

- **Dospělý – dospělost** – Přestože se jedná o základní andragogický pojem, nejsme schopni jej jednoznačně charakterizovat, ale lze jej vyložit i takto:

J. A. Komenský¹: muž je člověk, který dosáhl mezníku vzrůstu a sil, schopný k životním úkolům a už skutečně zahajující ten druh života, k němuž se připravil.

Václav Příhoda²: (vývojová psychologie): stav, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, již potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení.

Ústava³: rozlišuje dospělost pasivní (18 let) a aktivní (21 let).

Vladimír Jochmann⁴: dospělost je charakterizována ukončením vývoje ve třech dimenzích – somatické, psychické a sociální.

¹ Jan Amos Komenský (1892-1670), jeden z největších českých myslitelů a filosofů, spisovatel. Zakladatel moderní pedagogiky.

² Václav Příhoda (1889-1979), český pedagog, zabývající se didaktikou a psychologií.

³ Ústava – základní zákon České republiky, přijata jako ústavní zákon Českou národní radou 16. prosince 1992.

⁴ Vladimír Jochmann (1923-2008), učitel a popularizátor sociologie, autor vysokoškolských učebnic.

Dle právních norem: člověk, který ukončil školskou přípravu a vstoupil na trh práce (event. do domácnosti).

Dle ISCED⁵ : vychází z předpokladu, že věk musí sloužit jako delimitační vymezení mezi mladou a dospělou generací. Podle tohoto vymezení je dospělá osoba „zpravidla od 15 let a starší“.

- **Výchova** – Pojem se zdá jednoznačný. Vzbuzuje však několik otázek. Kdo je vychovatel? Kdo je vychováváný? Je i vychovatel vychováváný? Působí výchovně i vychováváný na vychovatele? Jaká je účinnost výchovy? Je výchovou i působení sdělovacích prostředků? Vychovává reklama? Musí být výchova vždy záměrná? Jaké jsou to prostředky, kterými působí vychovatel na vychováváného? Může být vůbec dospělý jedinec vychováván? (Palán, 2008, s. 38).

Výchovu v současném pojetí můžeme charakterizovat následovně:

1. **Výchova** je záměrná, cílevědomá soustava činností, proces, zaměřený kreativně k trvalému utváření osobnosti člověka, utváření podmínek, umožňujících jeho rozvoj a stimulujících jeho snahu stát se autonomní⁶, integrovanou⁷, ale socializovanou osobností. Utváření charakteru osobnosti působením na city a vůli. Proces cílevědomého utváření vztahu člověka ke světu (k přírodě, civilizaci, kultuře, sociálnímu prostředí). Ideálem výchovy je takové utváření osobnosti, kdy se slučuje svoboda jedince s mravním řádem společnosti (lidstva).
2. Termín výchova je často užíván jako synonymum s pojmem vzdělávání, nebo je tomu pojmu nadřizen či podřizen.
3. Pojmu je často subsumován i pojem sociální učení a za výchovu se považuje i nezáměrné a nahodilé působení nejrůznějších sociálních vlivů

⁵ ISCED, Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání.

⁶ Autonomní osobnost: maximální možná míra samostatnosti a samostatného rozhodování o sobě samém.

⁷ Integrovaná osobnost: jednotlivé prvky psychiky jsou propojeny a vytváří ucelený značně stabilizovaný systém chování a jednání.

(skupinové normy, literatura, umění, hromadné sdělovací prostředky, propaganda, reklama atd.), tedy i celý adaptační a socializační proces.

4. Když jsme si vydefinovali obsahy pojmů „dospělý“ a „výchova“, můžeme je spojit a pokusit se o formulování obsahu „výchova dospělých“.

- **Vzdělávání**

1. Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů. Je procesem utváření osobnosti, individualizací společenského vědomí, tedy součástí socializace. Tento proces lze diferencovat na **vzdělávání** jako činnost lektora a **vzdělávání se** jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.
2. Společensky zabezpečovaná diferencovaná činnost vzdělávacích institucí – škol všech stupňů a zaměření, včetně institucí vzdělávání.

Vzdělání

1. Soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti. Je výsledkem procesů, zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání.
2. Úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován. Vzdělání můžeme členit podle stupňů školské soustavy na základní, střední, vyšší a vysokoškolské, nebo podle vztahu k profesní orientaci na všeobecné a odborné (součást kvalifikace).

Péče

1. Vytváření podmínek, především sociálních a psychických pro výchovu, vzdělávání, seberealizaci a konec konců i existenci člověka.
2. V obecném a užším smyslu: činnost, zaměřená k ochraně, vedení a pomoci (např. sociální péče aj.). V oblasti péče o dospělé je tento pojem aktuální

především u tzv. cílových nebo rizikových skupin. Jedná se o pojem základní. (Palán, 2003 s. 8–12).

Zatím jsme se zabývali základními pojmy andragogiky. Ale pojmů, se kterými andragogika operuje je velké množství. Ujasníme si pouze ty podstatné, bez kterých by byl další výklad obtížně chápatelný. Mezi takovéto pojmy patří:

Učení

Učení bývá definováno nejčastěji jako proces záměrného navozování činnosti, vedoucí k získávání, rozšiřování a rozvíjení znalostí a dovedností učícího se jedince vedoucí k relativně trvalé změně struktury osobnosti, včetně jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a chování. Můžeme rozlišit učení:

1. **senzomotorické (smyslově pohybové):** vytváření motorických dovedností, koordinace mezi vjemovou, senzoricou, kognitivní a motorickou oblastí,
2. **pamětní:** abstraktní myšlení, generalizace, vztahy, myšlenkové operace, vytváření struktur,
3. **sociální:** učení se v průběhu socializačního procesu, zahrnuje také sociální adaptaci či učení se rolím.

Na rozdíl od výuky a vyučování, které jsou spojovány s aktivní rolí vyučujícího (lektora, trenéra, učitele), je učení spjato s rolí samotného vyučovaného (učícího se dospělého, studenta, žáka).

Celoživotní vzdělávání a učení

Koncepce založená na potřebě permanentní kultivace člověka. Poskytuje **možnost vzdělávat se v různých stádiích rozvoje jedince v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami, a to až do úrovně jeho možností**. Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako **jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním** a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Kvalifikace

Soustava schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků **potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti** (většinou uznávané státem) **k výkonu určité činnosti** (povolání, funkce). Získává se přípravou na povolání nebo absolvováním školy a následnou praxí, event. i v průběhu dalšího vzdělávání.

Zároveň lze pojem kvalifikace chápat staticky jako **soubor** schopností, dovedností, návyků, ale i osobních vlastností, zkušeností, postojů, klíčových kvalifikací získaných v průběhu života, potenciální možností jejich využití pro výkon určité činnosti.

Kompetence, klíčové kompetence

Tento pojem se ve vzdělávání dospělých začal používat později než řada dříve uvedených termínů. V andragogickém chápání jej lze definovat jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, získávaných v průběhu celého života jedince prostřednictvím různých typů učení.“* (Veteška, Tureckiová, 2008).

Jedná se o pojem **komplexnější** nežli dříve uvedená označení – lze do něj subsumovat znalosti, schopnosti, dovednosti a postoje, jejichž vyústěním je praktická možnost zmíněné entity reálně využít.

Klíčovými kompetencemi rozumíme soubor takových kompetencí, které umožňují člověku plnohodnotné zařazení do společnosti, sociálních skupin a rolí. Vlastnictví klíčových kompetencí umožňuje člověku zaměstnání nejen získat, ale též udržet – tedy být **zaměstnatelný**. Mezi tyto kompetence řadíme umění efektivní komunikace a kooperace, tendenci k flexibilitě, adaptabilitě, podnikavosti, dále kompetence ke komunikaci v cizím jazyce apod. (Palán, 2008, s. 43-44).

1.3 VZNIK A VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jak se měnily v lidské společnosti poměry společenské i historické, tak se rovněž měnily pohledy na úlohu vzdělávání dospělých. Toto platí nejen ve světě, ale

pochopitelně i v našem prostředí. Každá společnost měla k těmto změnám i své specifické podmínky.

System vzdělávání dospělých je obecně značně diferencovaný a různorodý a pochopitelně neustále probíhá a mění se dobou a poznáváním nových metod. Člověk se v průběhu svého aktivního života mění. Změna probíhá nejen zvnějšku – fyzický zjev, ale i uvnitř – psychicky. Tyto změny můžeme rozdělit také na kvantitativní a kvalitativní.

K tělesným změnám náleží růst a vývoj jednotlivých orgánů lidského těla a nervové soustavy. Psychické změny se týkají především rozumového vývoje, utváření psychických rysů osobnosti a sociálních vlastností nezbytných k životu ve společnosti.

Postupné utváření člověka je složitý proces. Člověk se vyvíjí za působení **vnějších i vnitřních vlivů**. K vnějším vlivům patří především materiální podmínky života – přírodní a sociální prostředí, které člověka obklopuje na jedné straně a výchova v obecném slova smyslu – tedy speciální cílevědomá činnost vychovatelů směřující k tomu, aby si člověk osvojil vše potřebné k naplnění života. (Kohout, 2010 s. 27 a další).

Dnešní systémy vzdělávání dospělých mají svůj počátek v přechodu od feudálních k liberálně konstituovaným společnostem. Mají různou historicky danou podobu. Existují země se silnými andragogickými tradicemi, především v západní, severní a částečně střední Evropě, a země s tradičně méně rozvinutými systémy. Vedle zemí s nepřerušovanými tradicemi (Velká Británie, Švédsko) stojí systémy, jejichž vývoj byl vystaven často násilným zvrátům (Německo, ČR). Přesto analýza historických sociálních souvislostí vzniku a rozvoje andragogiky jako specifické součásti celospolečenské praxe moderní epochy umožňuje nalézt společné znaky.

Předmoderní doba se vyznačovala v Evropě univerzální ideologií, která se zakládala na jednotnosti učení církve. Zároveň byly životní způsoby obyvatelstva regionálně a sociálně velmi různorodé a zakotvené v relativní autonomii měst, univerzit, stavů, cechů, klášterů, šlechty atd. Když se po francouzské revoluci prosadila myšlenka

autonomie subjektu, vznikla potřeba vytvořit jednotné životní podmínky, což vedlo ke vzniku různých institucí jak právních a správních systémů a v neposlední řadě i školství.

Myšlenka emancipace pomocí vzdělání je spojena s rozmachem vzdělávání dospělých v 19. století. Rozvoj vzdělávání dospělých je na rozdíl od státního školství od počátku spojen se sociálně – emancipačním hnutím různorodého charakteru (buržoasie, inteligence, dělníci, malí a střední rolníci a řemeslníci, ženy). Různorodost zájmů jednotlivých společenských skupin neumožňovala jednotný názor na to, co to vlastně emancipace je. Klasické přístupy jsou:

- **Liberální**, který vycházel z myšlenky společenského pokroku pomocí postupného vylepšování daného stavu, a hlavně z možnosti emancipace individua ve výsledku vlastní námahy a vlastního výkonu (emancipace jako individuální výkon). Předpokladem výkonosti jednotlivce je jeho vzdělanost.
- **Socialistické**, sociálně-demokratické a komunistické strany propagovaly radikální emancipaci jako vytvoření třídní rovnosti. Zde nešlo o individuální, ale o kolektivní emancipaci. Dělnické hnutí již v předminulém století převzalo Baconovo⁸ heslo „vědění je moc“ (nebo také „I samo vědění je moc“). Rozšíření přístupu ke vzdělání bylo jedním z jeho hlavních požadavků. Vědění ovšem mělo vést i k třídnímu uvědomění.
- Rozšířený je i **konzervativní** pohled, označující často s církví spojené myšlení, zastupující tradiční hodnoty evropské civilizace.

I když má vzdělávání dospělých různé kořeny, ujalo se v 19. století prakticky ve všech zemích, i v českých, označení osvěta nebo lidová výchova (lidová osvěta, lidovýchova, osvěta lidové vzdělání). (Beneš, 2014, s. 26).

Pojem „osvěta“ byl naprosto běžný až do poloviny minulého století, např. v roce 1918 vzniklo a až do roku 1945 existující ministerstvo školství a národní osvěty; v roce 1945 vydal prezident Beneš Dekret presidenta republiky ze dne 26. října 1945 o státní péči osvětové; v roce 1949 byl vydán předpis č. 14/1949 Sb. Vládní nařízení o referátech krajských národních výborů pro školství, osvětu a tělesnou výchovu

⁸ Francis Bacon (1561-1626), anglický filosof, vědec, historik, zakladatel empirismu.

(podepsaný v dějinách ne příliš proslavenými osobnostmi – Zápotockým, Noskem, Nejedlým a Kopeckým). Na Univerzitě Karlově v Praze existovala až do roku 1968 Fakulta osvěty a novinářství. Dnes se pojem „osvěta“ používá v jiném smyslu, např. zdravotní osvěta. (Beneš, 2014, s. 26).

Ottův⁹ slovník naučný, vydávaný v letech 1888-1839 uvádí, že “Osvěta jest volné používání rozumu proti dogmatům výzpyt zamezujícím. Jest racionalistická [...]. Osvěta klade výhradní důraz na uplatňování rozumu, tak že vzdělanost, jež obsáhá i kulturu éthickou i praktické vymoženosti, jest pojmem významu zaplněnějšího a znamená souměrný rozvoj všech úkonností člověka“. (Ottův slovník naučný, heslo Osvěta). V hesle Vzdělání slovník tuto myšlenku dále rozvíjí: „Proti civilizaci [...] a kultuře [...] jest vzdělání a vzdělanost pojem jaksi širší, ač stanovení takovýchto rozdílů jest nesnadné a posud kolísavé“ (Ottův slovník naučný, heslo Vzdělání). (Beneš, 2014, s. 26).

Osvětářský přístup nebyl ovšem v důsledku demokratizace společnosti i školství (růst vzdělanosti) udržitelný. Lidé nevyžadovali osvětu, ale možnost vzdělávat se podle svých zájmů a potřeb. **Pojem „lidová výchova“ byl nahrazen neutrálním pojmem „vzdělávání dospělých“, zahrnujícím rovnocenně všeobecné kulturní, odborné a občanské vzdělávání.** Osvěta přežívala jako politické vzdělávání jenom v diktaturách. **Změna vzdělávání dospělých z uspokojování vzdělávacích potřeb v nutný předpoklad zvládnutí rostoucích pracovních nároků vedla k částečnému nahrazení pojmu „vzdělávání dospělých“ pojmem „další vzdělávání“.** Dnes se v mnoha zemích používá další vzdělávání jako obecný pojem, který zahrnuje i vzdělávání dospělých jako jednu svou složku.

Lidová osvěta se zaměřovala na povznesení jedince v rámci určité ideje (národnostní, emancipační, propagace vědy jako podmínky pokroku atd.). Lidová osvěta tak měla definovaný cíl, ke kterému má být „lid“ jako objekt osvětářského snažení vychováván.

Vzdělávání dospělých se definovalo jako uspokojení subjektivních vzdělávacích (poznávacích, orientačních) potřeb jednotlivce, jako personální růst, často

⁹ Ottův slovník naučný: česká encyklopedie, zdroj informací po dobu ca sto let.

s doplňkem nutnosti zajistit integraci jednotlivce do společnosti. (Beneš, 2014, s. 28).

Další vzdělávání znamená obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, které jsou definovány státními zájmy, ekonomickou nutností apod. To platí především pro USA, kde pokračující vzdělávání je chápáno jako orientované výlučně na rozvoj pracovní síly. (Beneš, 2014, s. 29).

Současná situace ve vzdělávání dospělých se dá charakterizovat takto:

- Hodnota a prestiž vzdělávání roste. Stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání. Dostupná nabídka však není pro všechny stejná. Vzdělávání dospělých nevytvořilo čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy (vedle všeobecného, odborného a vysokého školství). To by vyžadovalo i jiné angažmá státu v této oblasti.
- Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřeném na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.
- Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste. Přestává platit představa, že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu. Vzdělávání není již jen spotřeba veřejných statků, stává se potřebou lidí a zbožím, které může vydělávat peníze a má svůj trh. Roste trh vzdělávacích komerčních nabídek, průmyslu volného času a komerční kultury. Nabídka dostává vlastní váhu a tvoří si tak sama poptávku.
- Učení je pro část obyvatelstva součástí konzumního způsobu života, např. pro technokraticky zaměřené jedince, plánující důsledně vlastní profesní kariéru nebo naopak součástí kultury životního stylu, např. v akcích zaměřených na spiritualitu, spontaneitu a sebepoznání.

Tradice vzdělávání dospělých jako svépomocného sociálního hnutí se obnovují s jiným obsahem. Princip zaměření na účastníky znamená stále více vzdělávání v rámci nových sociálních hnutí (ekologické, feministické, alternativní hnutí) nahrazujících dřívější spolky a svazy. Rozmáhají se vzdělávací formy zaměřené na vnitřní svět osobností (terapeutické formy, sebepoznání, jóga, východní techniky zvládání stresů,

meditace, sebeléčení, feministická terapie, magie atd.) týkající se tělesnosti, emocí a duchovního světa, které našly cestu i do dalšího odborného vzdělávání, v neposlední řadě manažerského. Tradiční pořadatelé vzdělávání dospělých fungují i nadále, často se však mění obsah i metody jejich práce. Tyto změny jsou nejenom důsledkem společenského vývoje čili měnících se nároků na lidi, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotovém zaměření současného člověka. Vzdělávání dospělých musí tedy reagovat nejenom na společenské změny, zrovna tak, možná i zásadněji se mění i potencionální účastník. Lidé jsou náročnější, kritičtější, vzdělanější a vybíravější. (Beneš, 2014, s. 3, 36).

Principy koncepce celoživotního vzdělávání a učení se dají shrnout takto:

- Nutnost vertikální a horizontální průchodnosti ve vzdělávání – základním momentem je zde modularita programů a přenositelnost kreditů a certifikátů. Uznávání kvalifikací slouží na evropské úrovni několik nástrojů, např. Europass (evropský souborný doklad o vzdělání a pracovních zkušenostech), Common European format for Curricula Vitae, ECVET – European Credit system for Vocational Education and Training, sloužící přenosu a uznávání výsledků učení v Evropě, EQF-Evropský rámec kvalifikací, CQAF – společný rámec pro zjišťování kvality.
- Uznání hodnoty neformálního a informálního učení se a zrovnoprávnění s formálním učením. Hlavním nástrojem je certifikace neformálně a informální získaných vědomostí, zkušeností a kompetencí.

Prioritní rozvojové oblasti a indikátory celoživotního učení jsou v současnosti podle memoranda o celoživotním učení (Evropská komise):

1. oceňování učení (formálního, neformálního a informálního);
2. přehodnocení poradenství;
3. více investic do lidských zdrojů;
4. přiblížení učení domovu (např. distanční vzdělávání, e-learning);
5. nové základní dovednosti pro všechny (kompetence);
6. inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody). (Beneš, 2014, s. 37).

Nutnost a účel vzdělávání dospělých se zdůvodňují z několika hledisek. Pro pochopení následující typologie záměrů vzdělávání dospělých je třeba si uvědomit, že jeho význam a účel se nemusí z hlediska společnosti, státu, zadavatele, provozovatele a účastníka krýt. Jako účel dalšího vzdělávání se uvádí:

- Druhá vzdělávací šance (dráha) pro lidi, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem. Ve vývojových zemích to může znamenat alfabetizaci, ve vyspělých zemích se v důsledku rozmachu vzdělávacích systémů většinou jedná o získání úplného středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.
- Rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, sociálním životě, jako občan, odborář atd.
- Sociální péče týkající se zdravotní výchovy (AIDS, kouření).
- Individuální rozvoj chápaný většinou jako rozvoj kulturních a všeobecných znalostí nebo schopnosti trávit hodnotně volný čas.

V mnoha společnostech se doplňuje individuální rozvoj záměrem spojit jej se sociálním cítěním, solidaritou, sociální soudržností, výchovou k občanství. (Beneš, 2014, s. 36).

V dějinách byly vzdělávání dospělých připisovány různé funkce. Tyto funkce lze chápat jako představy o přínosu vzdělávání dospělých pro chod a rozvoj společnosti a jednotlivce. Vyjadřují určitá očekávání (normativní učení). Význam jednotlivých funkcí nebyl ve všech etapách rozvoje vzdělávání dospělých stejný, některé z nich nejsou již v dnešní diskusi aktuální:

- **Kompenzační funkce.** Všeobecné a odborné vzdělávání dospělých je chápáno jako instrument k zapojení nižších vrstev do procesu industrializace a demokratizace společnosti a má sloužit jako agent sociální změny. V dnešní době umožňuje kompenzační funkce především získání vyššího a vysokoškolského vzdělání.

- **Vzdělávání dospělých jako součást revolučních změn.** Vzdelávání dospělých je zde pojato jako součást politického boje proti útlaku a vykořisťování. Vzdelávání je politická „zbraň“.
- **Vzdelávání jako strategie proti politické radikalizaci.** V tomto případě se zdůrazňuje apolitičnost vzdelávání, které má imunizovat myšlenky a ideologie ohrožující státní zájem.
- **Vzdelávání dospělých ve službách totality.** V popředí stojí vytvoření jednotné ideologie, podřízení se jednotlivce nějakému celku a vyšším „ideálům“ a alespoň formálně propagovat rovnostářství.
- V dnešní době se zdůrazňuje **funkce sociálně-integrativní**, umožnění rozvoje osobnosti jako součást společnosti a určitých společenství (např. na regionální úrovni), **funkce demokratizační**, přínos vzdelávání dospělých pro rozvoj demokratizace a občanských kvalit, **funkce emancipační** při rozvoji nových forem společenského spoluzití a při zvyšování participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu, přínos pro **rozvoj a tvorbu identity** jednotlivců vzhledem k individualizaci a pluralizaci života. V neposlední řadě se jedná o **funkci kvalifikační** spojenou s odborným vzdeláváním, sociální mobilitou, rovností šancí, konkurenční schopností jednotlivců, organizací a států atd. (Beneš, 2017, s. 38).

Česká republika prošla v letech devadesátých vývojem, který neměl do té doby obdoby. Tento vývoj se pochopitelně dotkl všech aspektů života a nejinak tomu bylo v procesu vzdelávacím.

Pravděpodobně nejdůležitějším dokumentem formulujícím úkoly vzdelávání v ČR je tzv. **Bílá kniha „Národní program rozvoje vzdelávání v České republice“**. Jde o programový dokument vycházející z analýz českého školství prováděných v posledních pěti letech českými i zahraničními odborníky a formulující myšlenková východiska, záměry a úkoly ve střednědobém horizontu. Týká se všech oblastí vzdelávání, nikoli jak bývalo zvykem pouze školské oblasti. Proto se zde objevují i významné pasáže týkající se vzdelávání dospělých a celoživotního vzdelávání.

Směřování české vzdělávací politiky lze vyjádřit těmito hlavními strategickými liniemi:

- 1) *Celoživotní učení pro všechny;*
- 2) *Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí;*
- 3) *Zjišťování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání;*
- 4) *Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí;*
- 5) *Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků;*
- 6) *Od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.*

1.4 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLÝCH V ANDRAGOGICE

Přibližme si běžné definice dospělosti z hlediska různých disciplín:

- biologicky je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti;
- z právního hlediska znamená dospělost získání práv a povinností (plnoletost, aktivní a pasivní volební právo, právní zodpovědnost, možnost uzavření sňatku nebo řízení auta, povinnost vojenské služby atd.);
- sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role, přičemž založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní;
- psychologie vyzdvihuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání;
- pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace (a částečně jako svůj produkt);
- z pohledu antropologie a ontogeneze je důležité si uvědomit, že člověk se narodí závislý na péči. Tato péče nemůže spočívat jenom v zajištění biologického přežití, ale i v podpoře učení závislejší na jeho fyzickém růstu, člověk není tedy schopen se v určitém stádiu svého zrání učit libovolné věci, ale musí je zvládat podle svých vývojových možností. Učení a zrání se navzájem podmiňují a spojuje je aktivita, činnost dítěte samého. Na dospělém je sladit tyto procesy

tak, aby dítě nebylo přetíženo, aby se ale důsledně rozvíjely všechny potenciály. Dospělý člověk se učí více než dorůstající nejen podle vývojových fází a nároků na něj kladených, ale i podle svých potřeb a nároků. (Beneš, 2014, s. 101-102).

Z hlediska vědních disciplín zabývajících se člověkem stál dospělý člověk dlouhou dobu na pokraji zájmu. Vývojová psychologie sice vždy rozlišovala určité fáze rozvoje, v podstatě se ale až do šedesátých let minulého století zaměřovala na děti a mládež. Zájem o dospělé začal v důsledku stárnutí populace zabýváním se další „problematickou“ skupinou – seniory. Psychologie definitivně dospěla k výsledku, že i v dospělosti probíhají vývojové změny, které se nedají vysvětlit ani biologicky, ani zkušenostmi získanými již v dětství. Různé výzkumy schopností, inteligence, dovedností atd. potvrdily možnost dospělých učit se až do vysokého věku. (Beneš, 2014, s. 101-102).

Život již neprobíhá v posloupnosti jasně určených fází **vzdělávání – práce – důchod**. Ztratila se dřívější možnost jednoznačného přiřazení určitých životních událostí a jejich dlouhodobých následků (dosažené vzdělání je předpokladem životního úspěchu, ale ne jeho zárukou, získání určité kvalifikace neznamená výkon odpovídajícího povolání, mateřství může, ale nemusí znamenat konec kariéry žen). (Beneš, 2014, s. 101-103).

Naopak významně roste nezbytnost stálého (průběžného, nekončícího) vzdělávání jako předpokladu rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím prostředí (nejen pracovním) v důsledku globalizačních, modernizačních a inovačních trendů. Na „makro“ úrovni jsme pak masírováni neustálými výzvami, deklamacemi, usneseními a strategiemi, které hovoří o naprosté nezbytnosti permanentního vzdělávání probíhajícího po celý život jedince. (Palán, 2008, s. 81).

Schopnost učit se je velice složitý pojem, u dospělých je nutno přihlížet k tomu, o jakou fázi učebního procesu jde. Většina experimentálních výzkumů ukazuje na omezení v krátkodobé paměti, zejména u starších dospělých, i na snížení schopnosti vytvářet trvalou stopu, přesto závěry o obecném úbytku schopnosti učit se nejsou přesné, neboť učení je termín obsahující značně se lišící třídy individuálních jednotek. (Veteška, Vacínová, 2011, s. 70 -71)

Motivovat dospělého k učení je možné dvojí formou:

1. vycházet při motivaci ve výuce z **dominujících potřeb v subjektivní hierarchii** jedince, např. volit témata se zřetelem na zájmové zaměření učícího se, navozovat pedagogické interakce s ohledem na aktuální sociální potřeby, stanovit složitost a náročnost úkolů a problémů se zřetelem na úroveň výkonových potřeb.

2. vytvářet vnější podmínky s obsahem tak **silných incentív**¹⁰ pro konkrétní skupiny potřeb. Tím tyto potřeby aktivovat, a tak vyvolat motivaci směřující k požadované učební činnosti, např. vytvořit podmínky vzájemné kooperace dospělých studentů při řešení daného úkolu tak, aby bez této kooperace nebylo snadné dojít k správnému řešení → *sociální potřeby*, předkládat k řešení problémové situace, které povedou studenty k novým poznatkům, bez kterých daný problém není možné řešit → *poznávací potřeby*. (Veteška, Vacínová, 2011, s. 70–71).

¹⁰ Incentiva: motivace, popud, pobídka, pohnutka.

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Zájmové vzdělávání je možné nejjednodušeji vymezit jako souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu. při určité modifikaci lze vycházet i z definice, která se objevila v národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Tato tzv. **Bílá kniha** prezentuje zájmové vzdělávání jako: „...*souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou ...výuku.*“ (2001, s. 54). účast v těchto aktivitách předpokládá alespoň základní sumu vědomostí a dovedností z daného oboru, přičemž podněty, s kterými je účastník konfrontován, ho často podněcují k účasti na dalším rozvoji. od výše uvedených charakteristik, které lze aplikovat na segmentu zájmového vzdělávání v celé jeho šíři, se odlišuje definice uvedená v § 111 *školského zákona (561/2004 sb., aktualizace v r. 2018)*, která je primárně zaměřena na institucionalizované aktivity školských zařízení.

Šerák (2009) uvádí charakteristiky zájmového vzdělávání:

zájem,
volný čas,
dobrovolnost.
svoboda výběru,
místní příslušnost,
uspokojení potřeb,
pestrnost obsahu,
neutilitárnost,¹¹
otevřenost,
aktivita.

Charakteristickým rysem, který oblast zájmového vzdělávání odlišuje od většiny ostatních, je především *dobrovolnost* (ta však může být v případě dětí a mládeže omezena) a *neformálnost*. Edukační aktivity vně formálního vzdělávacího systému umožňují dospělému účastníkovi participovat převážně vysoce individualizovaným způsobem, včetně možnosti zvolit si cíle, metody i dobu edukace podle vlastních preferencí. V této sféře neexistuje povinnost jakkoli prokazovat absolvování konkrétních kurzů či přednášek, úspěch či neúspěch se nijak neměří.

Dalším typickým znakem je orientace ke sféře *volného času*. Každý jednotlivec, který se rozhodne zapojit do zájmového vzdělávání, mění zákonitě i svůj dosavadní způsob trávení disponibilní doby. Pokud je tato doba rozdrobena do většího množství krátkých úseků, kvalitní využívání volna je ztíženo či znemožněno.

Šíří a *pestrostí* nabídky patří zájmové vzdělávání mezi nejméně homogenní oblasti vzdělávání dospělých vůbec. Uspokojivě není vyřešena ani základní otázka, tj. které druhy aktivit je vůbec možné do uvedeného segmentu začlenit.

¹¹ Neutilitárnost: vnější přizpůsobení, neupřímnost, přetvářka.

Typická je i *svoboda výběru*. Konkrétní zaměření a vůbec účast na zájmovém vzdělávání mohou být podníceny různorodými motivy, přičemž neopomenutelnou podmínkou je silná vnitřní motivace účastníků. Dosah tohoto působení je převážně omezen na zájemce, kteří sami aktivně vyhledávají informace, často již disponují určitou základní sumou poznatků a nezdědka využívají nabídky specializovaných institucí. Velkým problémem je i aktuálnost osvojovaných informací a způsob předávání. Člověk dnešní doby žije obklopen moderní technikou, která je pro něj tak přirozenou součástí života, že její pomoc a využití očekává i v nabídce vzdělávacích institucí.

Zájmové vzdělávání je dále *neutilitární*. Začíná tam, kde určitá činnost přestává být pro člověka existenční nutností. Hlavním účelem těchto edukačních aktivit je často právě činnost sama, a ne případný užitek z ní. Subjekt si sám rozvíjí své znalosti, důležitým aspektem je proto *vlastní aktivita*, při níž se seberozvoj stává nedílnou součástí individuálního životního stylu.

Významným hlediskem je i *otevřenost* celého systému pro široké vrstvy obyvatelstva. Přesto pozorujeme, že se tohoto typu vzdělávání účastní především senioři, studenti a lidé s vyšším vzděláním (Šerák, 2009, s. 50, 52, 53, 54).

2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Současná česká (i evropská) vzdělávací politika vychází z koncepce celoživotního učení (lifelong learning). Tento přístup se politicky prosadil v 70. letech 20. století. Celoživotní znamená rozšíření původního pouze počátečního vzdělávání (děti a mládež ve školách) na učení se a rozvíjení znalostí a dovedností po celý život. Dobově tento zrod konceptu souvisí nepochybně s obrovským vědecko-technickým rozvojem, ale také rozvojem poválečné společnosti snahou o sdílení hodnot demokratického světa, jehož poznatky by se měly dostávat také k dospělým lidem, kteří neměli možnost se je dozvídat během své školní docházky.

V ČR se v souvislosti s dalším vzděláváním hovoří o nutnosti systémových kroků již od 90. let, kdy se začala vytvářet vzdělávací politika v novém společenském paradigmatu. Objevilo se několik zásadních problémů, které bylo nutno vyřešit, aby se

mohlo další vzdělávání skutečně v praxi rozšiřovat. Obecně shrnuto věnovat pozornost politice dalšího vzdělávání (ústřední pozornost byla věnována totiž školské politice) a systémově ji začlenit do české vzdělávací politiky znamená:

- a) poukázat na potřebu zabývat se dalším vzděláváním a podporovat jej,
- b) dát tomu organizační řád: určit odpovědný garanční orgán, který by další vzdělávání politicky zastřešoval, a právní rámec,
- c) věnovat se analytické práci a výzkumu v oblasti rozvoje systému dalšího vzdělávání,
- d) vytyčit cíle politiky dalšího vzdělávání. (Vyhnánková, 2007, s. 76, 77).

Mezi nejdůležitější androdidaktické zásady patří:

- Zásada vědeckosti – obsah odpovídá současnému vědeckému poznání, používání aktuální terminologie, způsob výuky je podložen vědecky.
- Zásada orientace na praxi – dospělí jsou prakticky orientováni, o získávání vědění bez zjevné užitečnosti a praktického přínosu nemusí projevit zájem, proto by měl lektor co nejdříve objasnit, jakým způsobem budou témata vzdělávání použitelná v praxi.
- Zásada motivace a participace – navozuje pozitivní atmosféru, důraz na aktivitu vzdělávaného, jeho samostatnost a tvořivost, platí, že účastník výuky nesmí být chápán jako pasivní příjemce informací, ale jako spoluautor výuky, vzdělávací aktivity by měly být konstruovány tak, aby využívaly zkušeností a vědomostí účastníků kurzu, což může být významným motivačním faktorem.
- Zásada individuálního přístupu – nutí lektora respektovat individuální rozdíly mezi účastníky a zároveň respektovat dospělost účastníků výuky, vytvořit neformální přátelskou atmosféru by mělo být cílem lektorovy komunikační strategie, měl by vždy chválit i kritizovat pouze výkon, nikoli osobu samotného posluchače.
- Zásada zpětné vazby a transferu – poskytuje informace o práci účastníků a zároveň student získává informace o svém postupu v učení.
- Zásada didaktické redukce – vybírá podstatná témata, výběr informací se zaměřuje k cílové skupině (pokročilost, délka praxe, věk).

- Zásada členění výukového procesu – doporučuje členit obsah na části, změny metod, přestávky, postupuje v souladu s fázemi osvojování učiva.
- Zásada názornosti – čím více smyslů je zapojeno, tím větší míra zapamatování.

2.2 TYPY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Veteška (2016, s. 130) uvádí, že *„Jednou z charakteristik zájmového vzdělávání je jeho obsahová multiplicita plynoucí již ze samé podstaty – oblastí zájmů existuje velmi mnoho a jsou často velmi odlišné.“*

Šerák (2009 a, s. 137-182) přináší následující členění zájmového vzdělávání dospělých **podle obsahu:**

- **Kulturní a estetická výchova** – patří neodmyslitelně k životu společnosti již od dávných dob (např. antické Řecko), jejím prostřednictvím se kultura (života) celého společenství zpětně upevňuje a rozvíjí. Kulturní výchova rozvíjí intelekt, ale též emocionální a morální úroveň jedince. Edukační působení působí dvěma směry: buď výchovou uměním nebo výchovou k umění.
- **Pohybová a sportovní výchova** – využívá pohybových aktivit k péči o fyzický (ale i psychický) stav člověka. Hovoříme o tělesné výchově, výkonnostním či vrcholovém sportu a pohybové rekreaci. Sportovní volnočasové aktivity nabírají během 20. století masový charakter (např. Sokol¹²).
- **Cestování a turistika** – reprezentuje specifický typ pohybové a kulturně-poznávací činnosti zaměřené na uspokojování potřeby reprodukce fyzických sil člověka ve formě odpočinku, poznávání, léčebných aktivit (zejména tzv. rehabilitačních, fyzioterapeutických a wellness), kulturního a sportovního využití, společenské komunikace, rozptýlení, zábavy apod. (Šerák, 2009 a).

¹² Sokol (Česká obec sokolská) je označení českého tělocvičného spolku.

- **Zdravotní výchova** – je zaměřena primárně na zdravotní prevenci a rozvoj zdravotní uvědomělosti. Nejstarší a největší organizací zastřešující edukační aktivity v této oblasti je Český červený kříž.
- **Environmentální (ekologická) výchova** – je formálním či neformálním působením na populaci, jež zprostředkovává informace o vzájemných vztazích systému člověk-společnost-příroda. Napomáhá tak k ochraně životního prostředí a dalšímu udržitelnému životu na naší planetě.
- **Vědecko-technické vzdělávání** – je velmi širokým okruhem, který je odrazem neustálého vědeckého vývoje spojeného s růstem velmi specializovaných oborů. Patří sem ale kromě popularizačních činností například hvězdáren či zoologických zahrad rovněž fenomén kutilství, modelářství a chalupaření.
- **Jazykové vzdělávání** – je možná diskutabilní zařadit je mezi zájmové vzdělávání, výstupem bývá certifikát určující formální kvalifikaci pro pracovní trh.
- **Náboženská a duchovní výchova** – po letech marginalizace v období budování socialismu získala nový náboj, dnes můžeme hovořit o bohatě se rozvíjejícím segmentu, který je možná většinové společnosti skryt. Společným cílem většiny edukačních aktivit duchovních institucí je snaha o rozvoj duchovního rozměru jedince, pokus o nasměrování vědomí člověka k transcendentnu (Šerák, 2009a in Veteška, 2016).

Rostoucí zapojení občanů EU do zájmového vzdělávání a s ním spojených edukačních aktivit lze vysvětlit jistou proměnou společnosti, která není úzce zaměřena pouze na materiální hodnoty. Bude-li i nadále zájmové vzdělávání středem zájmu občanů, můžeme téměř s klidem pohlížet k budoucnosti a trvale udržitelném rozvoji. Kultivované osobnosti jsou totiž základem ekologicky zaměřené prosperity nejen naší země, ale jsou důležité také pro Zemi jako celek. (Veteška, 2016, s. 130-131).

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Společenské změny ovlivňují spíše negativně postoj všech generací – přináší zásadní změnu životních podmínek a možností, pro mnohé změnu zaměstnání, bydlení, pro některé ztrátu sociálních jistot, zrelativnění politických postojů apod. Pro starší lidi (seniory) jsou změny přímo stresující, protože možnost ovlivnění životních podmínek z jejich strany je minimální. Jsou si tudíž vědomi toho, že jsou **první ohroženou sociální skupinou**. Tento fakt musí být základním východiskem nejen pro koncipování a realizaci sociální politiky, ale i politiky vzdělávací, která se v tomto případě stává součástí politiky sociální. **Vzdělávání zde pomáhá při hledání nových jistot, nových postojů k životu, při hledání nového smyslu života.**

Za faktory, které tuto politiky příznivě ovlivňují je možno počítat:

- vliv postindustriálního myšlení – postupný přesun hodnot od filozofie spotřebitelské směrem k **filozofii důstojného prožití života** jako neopakovatelné hodnotě, při zachování smysluplnosti každé jeho etapy, tudíž i stáří,
- zvyšující se **zájem společnosti o znevýhodněné skupiny obyvatelstva a skupiny ohrožené sociální exkluzí** (vyloučením),
- **nárůst poznatků různých vědeckých disciplín o stáří** (geriatrie, gerontologie, demografie, psychologie stáří apod.),
- **zvyšující se sociální úroveň života i lékařská péče** prodlužují aktivní část života, uchovávají tělesnou duševní svěžest do stále vyššího věku,
- **zájem starších a starých lidí o vzdělávací aktivity a aktivní účast v nich** (kluby důchodců, akademie třetího věku, univerzity třetího věku) s cílem, nejen poznatkovým, ale i z důvodů společenské realizace,
- **zvyšující se podíl seniorů s vyšším vzděláním** a vzniklou vzdělávací potřebou a právem tuto potřebu uspokojovat.

Funkce vzdělávání seniorů

Součástí andragogiky, která se zabývá problematikou vzdělávání seniorů a péčí o ně, nazýváme **gerontagogikou**, respektive **geragogikou**, jejímž předmětem je především podpora aktivního životního programu ve stáří.

Vzdělávání seniorů plní následující funkce:

- **všeobecně vzdělávací** (získávání poznatků, informací, dovedností),
- **kulturně-umělecké** (kultivace osobnosti prostřednictvím umění a kultury).
- **poradenské** (sociálně psychologické – zaměřené na uchování přiměřené kvality života v oblasti sociálních vztahů a psychického rozvoje),
- **zdravotní** (zaměřené na aktivity, směřující k udržení relativního zdraví a předcházení a oddalování omezení, která vyplývají ze stárnutí),
- **právní a jiné poradenství**.

Jedná se tedy o funkce **preventivní, rehabilitační, anticipační, adaptační, kompenzační, aktivizační, relaxační, mezigeneračního působení a kultivační**.

Při koncipování jakýchkoliv vzdělávacích projektů pro seniory je nutno respektovat řadu specifíků vyplývajících z jejich sociálního a společenského postavení, ale i specifíků daných věkem a vyplývajícím především z odlišnosti motivace. Poznáním **možností, zájmů, motivačních vazeb a dalších specifíků** seniorů lze odhadnout jejich potenciální možnosti i konkrétní zájem. Nutno respektovat i to, že s narůstajícím věkem **roste zatížení organismu:**

- **biologické (somatické) zatížení:** vlivem změn organického charakteru,
- **psychické (sociálně-psychické):** frustrující a stresové situace způsobené především vyrovnáváním se s nevratnými změnami, jakými jsou kupř. vyřazení z aktivního pracovního života, přizpůsobování se důchodu, přizpůsobování se fyzickým omezením, ztrátě životního partnera, vyrovnání se s limitovaným časem života apod.

Andragogická intervence se v této životní etapě zaměřuje především na **ulehčení orientace v problémech** tohoto životního období a **adaptaci na nové životní**

podmínky. Studující senioři chápou všechny nové informace z pozice svých bohatých životních zkušeností a začleňují si je do již vytvořeného poznatkového systému. Hovoří se o **sítu selektivnosti myšlení** nebo také o psychosociální předstruktře.

Je proto třeba zabezpečit určité **podmínky usnadňující průběh učení** a zefektivňující jeho výsledky:

- **logické uspořádání** obsahu jak v lekcích, tak i v jejich provázanosti v celém cyklu,
- **častější opakování a shrnutí základních myšlenek**, zdůraznění jejich provázanosti s učebními cíli, zvýrazňování podstatného a častější opakování základních myšlenek,
- **zainteresování účastníků**, jejich přímé zapojování do vzdělávacího procesu, participace, orientace na činnost, odvolávání se na jejich zkušenost, propojování učební látky s jejich aktuálními potřebami,
- **stálost zpětné vazby** (diskusí, dotazy, skupinovou prací),
- **motivace a aktivizace**, zejména při překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost učit se.

Motivaci je možno z hlediska potřeb seniorů shrnout do tří okruhů. Motivaci mohou způsobit především následující potřeby:

- **vzdělávací potřeby**,
- **sociální potřeby** (potřeby kontaktu),
- **potřeba seberealizace.**

Na průběh vzdělávacího procesu mohou mít vliv také:

- **prostředí:** při volbě prostředí je důležitá především jeho dostupnost a ničím nerušená možnost soustředění, s postupujícím stářím narůstá citlivost na rušivé faktory,
- **osobnost vzdělavatele:** čím starší je skupina lidí, tím větší jsou individuální rozdíly ve vnímání a schopnosti soustředění, dané fyziologicky, ale i různou mírou životních zkušeností, růzností schopnosti učit se, různou otevřeností myšlení apod.

- **skupina vzdělávaných:** sociální působení skupiny není pochopitelně specifikem pouze ve vzdělávání seniorů; ve vzdělávání seniorů je působení sociálního klimatu zvýrazněno především proto, že individuální rozdíly vzdělávaných mohou vést jak k vytváření motivujícího prostředí, tak i pozitivní působení skupiny narušit a je proto na organizátorech, aby se snažili, především u delších cyklů, o vytváření homogenní skupiny.

Formy vzdělávání seniorů

Vzdělávání občanů v seniorském věku je ve světě realizováno v různých formách: buď jako **samostatná instituce** nebo jako začleňování seniorů do **běžného vzdělávacího systému**. V České republice se ustálilo jako **Univerzita třetího věku (U3V)**, jako **Akademie třetího věku** a jako **Kluby třetího věku**.

Univerzity třetího věku jsou rozdílné. Jejich organizační i obsahové zaměření může být zcela rozdílné:

- **cyklus přednášek:** přednášky mohou být na jednotlivá témata nebo v ucelených semestrálních až ročních (někde i delších) monotematických cyklech,
- **školní zařízení:** možnost využívat laboratoří, knihoven apod.; studenti U3V se dokonce mohou podílet i na výzkumných pracích nebo provádějí vlastní výzkum,
- seniorům, kteří vyhovují akademickým požadavkům, se umožňuje účast na **standartních studijních programech školy:** buď v řádném vysokoškolském studiu nebo ve volnějším režimu (osobní studijní plán, různé distanční formy apod.)

Další aktivitou pro seniory jsou **Akademie třetího věku**, pořádající různé činnosti kulturně-osvětového charakteru, a především vzdělávání na všeobecně přístupné úrovni, především zájmového typu. Jde většinou o jednorázové nebo krátkodobé akce na aktuální témata.

Kluby třetího věku jsou dobrovolnými uskupeními starších občanů s cílem společného trávení volného času. Kluby mohou mít různé odborné zaměření, jejich

častou aktivitou jsou i jednorázové vzdělávací akce dle momentálně převažujícího zájmu. (Palán, Langer, 2008, s. 64-69).

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

3.1 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Cisovská (2012. s. 57) uvádí, že „*Dramatická výchova je nejčastěji používaným paradivadelním systémem ve školním prostředí. V základním vzdělávání je zařazena jako jeden z předmětů výchovně vzdělávací oblasti Umění a kultura do Rámcového vzdělávacího programu.*“

Dramatická výchova se řadí k předmětům estetické výchovy, protože vychází z umění, ale její možnosti leží také v rovině rozvoje osobnostně sociálního. Je to „systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního, antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a na druhé straně pedagogickým (výchovným či informativním) požadavkům a také k bio-psycho-sociálním podmínkám... (Valenta, 2008, s. 40).

Dramatizační metody (neboli dramatická výchova, tvořivé drama nebo tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama či pouze drama) jsou považovány za edukační program, který rozvíjí estetické citění a sociální dovednosti žáků pomocí divadelního a dramatického umění. Stejně jako divadlo spojuje v celek prvky literárního, výtvarného a hudebního umění, je i dramatická výchova jejich syntézou a používá techniky z nich vycházející. Do dramatických metod (respektive dramatické výchovy) můžeme zařadit i mnohé „příbuzné“ metody:

- a. Plná hra (reálné hraní pohybem i hlasem, s rekvizitami, napodobující skutečnost i stylizované hraní).
- b. Pohybové hry (pantomima, dotykové hry, pohybová cvičení, taneční drama, zrcadlení, živá loutka, nehybné obrazy a sousoší aj.).
- c. Zvukové metody (čtení, diskuze, hlasová cvičení, hádka, monolog, chór, recitace, ticho, zpěv, neartikulované zvuky, alter ego aj.).
- d. Grafické metody (deník, myšlenková mapa, dotazníky a testy, plakáty, projekce, letáky, inzeráty, sociogramy, tvorba dramatického textu aj.).

- e. Práce s předměty (práce s kostýmy, loutkou, maskou, s papírem, rekvizitami, stínem a světlem, s jakýmkoliv předměty a vlastně s čímkoliv).

Při dramatické výchově se nejedná o nějakou intenzivní divadelní přípravu, o hodiny, jejichž cílem by bylo hraní divadla, přestože divadlo samozřejmě patří k prvořadým složkám dramatické výchovy. Cíle zážitkové pedagogiky jsou obecnější; v intenzivních blocích žáci formou her a inscenovaných situací řeší rozličné problémy, které se týkají jak jich samotných, tak i současného světa. Lekce dramatické výchovy poskytují daleko svobodnější prostor k rozvoji verbálních, sociálních či tvůrčích dovedností. Pracuje se s aktivním přístupem účastníků k danému tématu. Frekventanti jsou formou inscenovaných výstupů, psychoher, složitých problémových úkolů, diskuzních soubojů, her zaměřených na smyslové prožívání atd. vtahování do určité fikce, která je lekcí vytvářena. Během této lekce si žáci vytvářejí svůj vlastní názor na konkrétní problém., přičemž se zpracovávají i fakta tzv. prožitá. Vše se pak může promítnout i do reálného života. V praxi to znamená, že situace zážitkové pedagogiky, které žáci prožijí, jim poskytují vodítko, jak se v typologicky podobných případech zachovat v normálním životě. (Čapek, 2015, s. 169 a další).

Obecnými cíli dramatické výchovy jsou: rozvoj **osobnostní** (sebezpoznání, seberegulace, sebevyjádření, rozvoj vnímání, rytmu atd.), **sociální** (komunikace, spolupráce, rozvoj vztahů apod.) a **esteticko-umělecký** (především budování vztahu k divadelnímu umění a umění vůbec). Posledně jmenovaná cílová kategorie odlišuje dramatickou výchovu od jiných systémů věnující se osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, ale také od některých jiných paradivadelních systémů, a tím ji činí originální.

3.2 UČIVO DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Kompetence, které tvoří základ učiva dramatické výchovy, jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání¹³. Termín kompetence zahrnuje dovednosti spojené s vědomostmi a postoji. Učivo dramatické výchovy ale

¹³ Rámcový vzdělávací program ve školství definuje spolu s tzv. Bílou knihou nejvyšší úroveň vzdělávání. Vytvářen na dvou úrovních, státní a školské. Vydalo jej MŠMT č. j. MSMT-2647/2013-210 s účinností od 1.9.2013

netvoří jenom kompetence, a to přesto, že jsou zpravidla chápány ve velmi širokém spektru, včetně intelektuálních a tvořivých. Je třeba do něj zahrnovat i témata a náměty práce, tedy učivo „o životě“, „o světě“, „o lidech a jejich vztazích“. Látkou jsou tedy nejen věcné, naukové obsahy daného oboru a dovednosti, ale i to, jak člověk s tím vším nakládá a jaké hodnoty z „látky“ odvozuje.

Učivo všech předmětů vzniká didaktickou transformací daného oboru a výběr materiálu i způsob jeho přetváření jsou určeny pedagogickými cíli daného typu školy nebo instituce i konkrétního vyučovacího programu. Fakt, že dramatická výchova existuje jako vyučovací předmět i jako zájmová činnost, znamená, že i její cíle jsou pro každou z jejich forem formulovány a řazeny jinak, a jiný je tedy i výběr učiva, jeho struktura a hierarchie jednotlivých prvků. Vliv na výběr látky má ovšem i žákův věk, zkušenosti s dramatickou výchovou i osobnost učitele. Dovednosti a schopnosti v dramatické výchově zahrnují jednak dovednosti v užším slova smyslu (pohyb, řeč a rytmus), jednak kompetence složitější, náročnější, s podstatným podílem nebo převahou myšlení, tvořivých schopností a emocí. Mezi ně patří schopnosti a kompetence herecké, dále chápání a vytváření dramatických dějů, celků, tvarování, to znamená dovednosti se získávají zpravidla na nějaké látce, ale dovednosti jsou současně prostředkem, cestou čili metodou, umožňující zpracování námětů a témat. Je to vzájemně neoddělitelné, ale jestliže jde o plnohodnotnou dramatickou výchovu s vlastními cíli i prostředky, je nutné plánovat a systematicky rozvíjet obojí. Poněkud jinak je tomu při použití dramatickových metod v osobnostně-sociální výchově jakožto samostatném předmětu nebo složce výchovy anebo naopak pro výuku v různých dalších vyučovacích předmětech. V těchto případech jsou cíle odlišné, specifické pro danou aktivitu nebo obor výchovy, a často se tím mění jejich hierarchie i struktura učiva v osobnostní výchově či osobnostně-sociální fázi a složce dramatické výchovy dominují kompetence, ve vyučování jiným předmětům naopak náměty a témata. (Machková, 2018, s. 32 a další).

Učení má v dramatické výchově své místo, bez učení není dramatické výchovy a nic na tom nemění skutečnost, že poznatky, jež člověk v dramatické výchově získává, netvoří vypracovanou a definovanou soustavu, jakou má např. botanika nebo gramatika. Je to život v celé své bohatosti, rozmanitosti a šíři a můžeme se jen pokoušet o neúplné

výčty a přehled témat, látek a schopností a dovedností, motivací a osobních vlastností, jimž se žáci dramatické výchovy učí. (Machková, 2017, s. 9.).

Obsah učiva dramatické výchovy v základním vzdělání je rozdělen do tří částí:

1. **Základní předpoklady dramatického jednání** jsou ty, „*bez nichž se v dramatické výchově neobejdeme a které jsou zároveň tím, čím žáky vybavujeme pro běžný život.*“ Patří sem v první řadě **psychosomatické dovednosti**, a to jednak **somatické dovednosti** (schopnost využívat hlasu a těla pro komunikaci) a **psychofyzické jednání** (vyjadřovat svým chováním své vnitřní prožívání). Součástí, nebo lépe řečeno předpokladem těchto dovedností je rozvinutá smyslová vnímavost a představivost, práce s napětím a uvolněním, rytmus a dynamika v oblasti pohybu i řeči a schopnost koncentrace a sebekontroly. Mezi základní dovednosti patří také **herní dovednosti**. Souvisí především s přijetím a dodržováním pravidel, a to nejen pravidel explicitně daných, ale zásadní pravidla dramatické hry – „jako kdyby“. S pravidly a jejich dodržováním souvisí také dovednosti vstoupit do role a postavy. **Sociálně komunikační dovednosti** uzavírají tuto část obsahu předmětu. Zahrnují komunikaci v širokém slova smyslu, a to jak v herních situacích, tak i mimo ně, v kooperaci a v procesu reflexe a sebereflexe.
2. **Proces dramatické a inscenační tvorby** obsahuje dvě cesty dramatické výchovy. Při zaměření se především na proces jde o takové činnosti, které nevedou přímo k inscenaci, přestože využívají dramatické prostředky, jako jsou vstupování do situací, rolí a jednání v nich. Výsledkem není divadelní představení, ale získání zkušenosti.
3. **Recepce a reflexe dramatického umění**. Učivem je zde divadlo jako svébytné umění a další dramatické žánry (televizní, filmové). Nejen jeho vývoj, ale také základní pojmy z divadelní teorie, které žáci poznávají v souvislosti s praktickými činnostmi. Jsou to:
 - základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt;
 - současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba;
 - základní divadelní druhy a žánry (komedie, tragédie);

- základy dějin a vývoje divadla;
- dramatické dílo a terminologie spojená s procesem jeho tvorby – námět a téma, jednotlivé složky divadelního jazyka (herecké výkony, režie, scénografie, scénická hudba, choreografie apod.), a základní stavební prvky (situace, struktura inscenace apod.).

Součástí je také reflexe a kritický náhled na zhlédnutá divadelní díla. Žáci se učí kriticky nahlížet na divadelní umění a učí se argumentovat, vnímat a rozlišovat kvalitu divadelního (jevištního) díla a zjišťovat, v čem spočívá. (Cisovská, 2012, s. 62–64).

3.3 STANOVENÍ CÍLŮ

Termín **plánování** je sice nahraditelný slovy **koncepce, koncepčnost, záměr**, ale je nejuvýstižnější, protože zahrnuje i způsob naplnění záměru. Slovo „plán“ evokuje představu uspořádanosti jednotlivých složek a částí postupu práce. U pamětníků čtyřiceti let plánovaného hospodářství však snadno budí skepsi, protože byl zprofanován neustálým tlakem na vytváření plánů, které však ve svých důsledcích vedly k chaosu a k nízké úrovni výkonů. Plánuje se však všude, ve všech zemích a oblastech, kde lidé chtějí dosáhnout pozitivních výsledků. (Machková, 2017, s. 27).

Pedagogický cíl je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování, formuluje tedy, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat. Cílenost neboli „předjímání je, že s velkou pravděpodobností budou věci přibližně takové, jaké byly předtím, nebo (...) nastanou opravdu tak, jak zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. Tato informace o výsledku činnosti vede k jejím změnám, úpravám a revidování. Není-li cíl určen anebo je-li určen, ale nekontroluje se jeho dosažení, může pedagogická činnost stagnovat, ztrácet svůj smysl.

Ve formulaci cíle se realizuje koncepce (pojetí) práce v dané škole či instituci u určitého učitele nebo skupiny učitelů. Vyjadřuje, proč vůbec dramatickou výchovu dělat, proč ji považovat za užitečnou a účinnou, za prospěšnou pro skupinu dětí, mládeže či kohokoli jiného, jak je lze jejím uplatňováním ovlivnit a změnit. (Machková, 2017, s. 34).

Je nutné se zmínit ještě o jednom problému, a tím je problém bezkonceptního učitele. Bezkonceptní učitel se pozná podle následujících přístupů, zejména když u něho shledáme větší množství z nich (často se těmito přístupy vyznačují i začátečníci):

- neklade si otázky, na jakých principech je ta či ona práce založena,
- nedovede zformulovat, jaké potřeby mají jeho žáci,
- jen v obecné rovině formuluje, čeho lze tím či oním prostředkem v dramatické výchově docílit,
- věří, že „dobré“ nebo „vhodné“ metody, obsahy a projekty vždy a na každého pozitivně působí, někdy to dovede vysvětlit všeobecnými formulacemi,
- nekriticky nebo mechanicky přebírá všechno, co sám zažil a přijal pozitivně, co ho zaujalo v literatuře („zásobníkový“ přístup),
- zařazuje nové metody nebo obsahy překotně,
- metody popisuje, ale nepojmenovává,
- neformuluje konkrétní cíle pro jednotlivé části hodiny, pro hodinu jako celek je dovede zformulovat buď v obecné rovině, nebo popisem všeho, čím daná aktivita působí vůbec, cíle dlouhodobě formuluje mlhavě, obecně nebo se jimi vůbec nezabývá,
- nestanoví si kritéria splnění cílů, neprovádí žádnou formu hodnocení, jak práce žáka ovlivnila,
- často nahrazuje hodnotící reflex vlastní prací tím, že její úspěšnost dokládá projevy a artefakty vyučovaných,
- nadšeně mluví o citech, prožitcích, fantazii, o hře a „škola hrou“, o práci vypráví jen emocionálně, ale nevěcně,
- nečte odbornou literaturu, s výjimkou zásobníků a receptářů.

Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách:

1. V rovině dramatické:
 - a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
 - b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).
2. V rovině sociální:
 - a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,
 - b) poznávání života, světa lidí.
3. V rovině osobnostní:
 - a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),
 - b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,
 - c) motivace, zájmy,
 - d) hodnotový žebříček, postoje.

Jiným typem pohledu na třídění cílů je rozlišení na cíle podle učitele, tj. jak je cíl pojmenován pedagogicky, a cíle pro skupinu – co se jeví jako cíl hráčům. Cílem učitele může být například vytváření skupiny a ovlivnění její struktury, pro hráče to bude práce na inscenaci a její předvedení na veřejnosti. (Machková, 2017, s. 36).

Při formulaci cílů bere pedagog v úvahu především to, jaká je nabídka oboru, tj. jaké jsou její obecné hodnoty a cíle, co může splnit. Ale zvažuje současně, co může nabídnout on sám, jaká je jeho osobní vybavenost, v čem jsou jeho silné stránky a slabiny a podle toho volbu cílů, následně i prostředků a obsahů modifikovat. Musí se rozhodnout a posoudit, co je nezbytnou součástí dramatické výchovy, bez níž nelze realizovat, a co naopak lze vypustit či nahradit. Ale také zvážit, co z toho co mu chybí, je schopen se doučit. Patří sem ovšem i znalost příbuzných oborů a těch oborů a oblastí lidského vědění a činění, které je možné využít (hudba, výtvarné umění, literatura) nebo které mohou být zdrojem témat a látek (společenské vědy). Přitom je nutné si uvědomit, že bez hudby nebo výtvarného umění jakožto prostředků užívaných

v procesu práce se lze obejít, bez literatury obtížněji. Zdroje témat a námětů, případně předloh jsou vždy nezbytné.

Cíl je to, na co se chceme soustředit přednostně, co je v daném období hlavní, nejdůležitější. Prakticky všechny metody i obsahy v dramatické výchově jsou schopny rozvíjet celou řadu funkcí, vlastností, schopností. Vyjmenujeme-li je všechny nebo většinu z nich, je to pouhý popis jejich možností, ale cíl se ztrácí. Cílem konkrétní činnosti s konkrétní skupinou je důvod, kvůli kterému volíme právě toto cvičení, právě toto téma, a to právě v této chvíli, situaci. **Cíl** znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat, popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat. To platí zvláště silně u formulace cílů krátkodobých, pro jednu lekci nebo dokonce pro její část.

Důležitá je dosažitelnost cíle v dané časové jednotce: „dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i jiné“ je úkol na život, ne na hodinu.

Z hlediska časového můžeme **dosažitelnost cílů** rozdělit na:

- **Cíle dlouhodobé** – na rok, více let.

Jde o ty cíle, o nichž lze uvažovat v kategorii „profil absolventa“- jací by měli být ti, kteří aktivitami prošli, například:

- osvojit si schopnost výrazu pohybem;
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti;
- kultivovat schopnost vcítění a pochopení prostřednictvím hry v roli;
- zpřesňovat rytmické cítění a smysl pro gradaci;
- rozvíjet tvořivost a fantazii;
- obohacovat nonverbální a verbální komunikaci;
- zbystřovat vnímavost;
- rozvíjet improvizální schopnosti;
- prohlubovat sociální cítění a toleranci;

▪ **Cíle pro hodinu nebo lekci**

Jde o ty typy cílů, o nichž lze na konci hodiny uvažovat v podobě „zdařilo se – nezdařilo se – do jaké míry se zdařilo“, například:

- vést diskuzi ve skupině k zformulování závěru;
- uplatnit kooperaci ve skupině;
- rozšířit slovní zásobu pro vyjadřování citů, nálad;
- přijmout fiktivní prostředí;
- naslouchat druhému a postihnout smysl jeho promluvy.

Cíle krátkodobé, konkrétnější, specifické na jedné straně a **dlouhodobé**, obecnější na straně druhé musí být v souladu. To znamená, že při stanovování cílů krátkodobých, konkrétních, je potřeba brát v úvahu (tedy mít i běžně po ruce) cíle dlouhodobé, obecnější, cíle, pro něž byla dramatická výchova do instituce či školy začleněna, ale také se neustále vracet k obecným cílům a hodnotám dramatické výchovy. Propojenost a hierarchie cílů bývá znázorňována jako pyramida, na jejímž vrcholu jsou cíle nejobecnější a jejíž základnu tvoří cíle konkrétní, stanovené pro jednotlivou lekci nebo její část.

Cíle vyučování jsou svázány s dalšími součástmi procesu vyučování a učení s jeho prostředky a promítají se do jejich volby. Základem postupu plánování pedagogického procesu je hierarchie důležitosti a většinou časové posloupnosti odvozování cílů od potřeb, obsahu či látky od cílů, metod a organizace od látky. (Machková, 2017, s. 40).

3.4 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metoda je způsob provedení nebo cesta k němu. Výkladů tohoto termínu v pedagogice a způsobů jeho používání je celá řada. Pro náš účel zcela postačí tyto významy:

- a. metoda jako komplex, soubor či souhrn pracovních postupů, které mají společný základ v typu činností, jež do něj patří a vytvářejí jeho charakteristické rysy;
- b. konkrétní aktivity, hry, cvičení, techniky, které do něj patří a vytvářejí jeho charakteristické rysy;

- c. konkrétní aktivity, hry, cvičení, techniky, které v součtu a určitém systému onu metodu v širším smyslu naplňují.

Metoda – systém průpravných her a cvičení

Tato metoda převládala v české dramatické výchově do první poloviny devadesátých let 20. století a je dosud živá, ať už jako jediná metoda, kterou pedagog používá, nebo jako průpravná součást práce jiného typu.

V cvičení dominuje dovednost a jeho provedení lze hodnotit „správně - nesprávně“, ve hrách jde spíše o citlivost, obrazotvornost, tvořivost a „správně – nesprávně“ zde neplatí. Hry a cvičení se zaměřují na určitou vybranou psychickou funkci, schopnost, dovednost a užívají se k tomu uměle vytvořené situace či vztahy. Chybí v nich často fikce – každý hraje sám za sebe jakožto reálná osoba, a to i v kontaktních cvičeních. Hráč pěstuje svou vlastní schopnost či dovednost a poznává především sám sebe. Cvičení jsou zaměřena na jednu funkci nebo dovednost a existuje u nich bod, kdy je zřetelně cíle dosaženo a další pokračování nemá smysl, kdežto hry jsou komplexnější a také různě uplatnitelné a mohou pokračovat, dokud se nápady a zájem hráčů nevyčerpají.

Velké množství her a někdy i cvičení rozvíjí více schopností a funkcí současně, ale obvykle je jedna z nich v popředí. Záleží zpravidla na formulaci zadání, zda ve hře převládá ta či ona schopnost, psychická funkce.

Hodina založená na hrách a cvičeních mívá velmi proměnlivou strukturu, stabilní je pouze začátek (rozehřátí, uvolnění, soustředění), případně zklidňující závěr.

Uplatnění her a cvičení jakožto systému je vhodné tam, kde se směřuje k divadlu nebo divadelním dovednostem, tzn. v základní umělecké škole, v souborech (divadelních), v přípravě talentovaných mladých lidí ke zkouškám na herectví nebo ke speciálním účelům (speciální pedagogika, výuka seniorů, postižených apod.).

Hry a cvičení lze třídit různými způsoby a různorodé jsou i u nás vydané publikace, které popisy her a cvičení obsahují. Nicméně existují hlavní skupiny her a cvičení podle hlavních kategorií cílů.

Rozvíjení psychických funkcí jedince: hry a cvičení tohoto okruhu rozvíjejí především psychickou vybavenost jedince, dohánějí to, co školní výchova a vzdělávání buď neposkytují v dostatečné míře, anebo se tím nezabývají vůbec. Jde vesměs o psychické funkce a schopnosti, které jedinec potřebuje doslova v celém svém životě – ve škole, v práci, ve volném čase, v rodině a domácnosti, při činnostech jednoduchých a rutinních, stejně jako při vysoce specializovaných výkonech.

Rozvíjení sociálních dovedností a vztahů: tato skupina her a cvičení má velmi blízko k metodám sociálního výcviku, na rozdíl od nich zde však zcela převládají psychosomatické prostředky, zatímco prostředky ostatní jsou omezeny na minimum, a pokud se použijí, mají spíše pomocnou a doplňkovou úlohu. Tyto hry mívají platnost především u nově vytvořených skupin, zvláště když jsou složeny z osob, u nichž lze předpokládat zábrany projevit se před ostatními, u málo uvolněných hráčů a hráček trpících sebepozorováním. Vedou k poměrně rychlé uvolněnosti, překonávají některá společenská tabu (vzájemný dotyk).

Pohyb a řeč: oba tyto komunikační prostředky jsou nedílnou součástí každé dramatické práce, skrze pohyb a řeč se dramatická akce uskutečňuje. Jejich specializovaný trénink se však jako samostatná disciplína uplatňuje jen v některých formách dramatické výchovy. (Machková, 2018, s. 62).

3.5 STYL VEDENÍ PŘI VÝUCE

Důležitým principem je **strategie vedení**, která znamená přístup učitele k práci, způsob, jak spojuje obsah, metody a techniky v celky ve vztahu k cílům, je tedy základem plánování. Strategiemi se dramatická výchova uvádí v život, v nich se promítá jak její dramatičnost, tak její výchovnost. Jejím prostřednictvím se uskutečňují cíle a hodnoty dramatické výchovy, vstupuje do ní hra a tvořivost, projevují se motivace hráčů a naplňují jejich potřeby. Volba prostředků a jejich uspořádání rozhodují o tom, zda se uplatní fikce a konflikt, zda bude hráčům nabídnut významný prožitek. Důležitým hlediskem strategie pedagoga je i velikost a složení **skupiny** i prostor, kde se práce odehrává.

Učitel buduje podmínky pro soustředěnost a zaujatost žáků, a to tím, že nabídne problém, námět, téma či situaci a sám je bere s vážností, jako důležitý, významný, závažný úkol k řešení. To, že žákům na vyřešení problému opravdu záleží, že se řešení dobrat chtějí, je závislé i na projevu učitele, zejména pokud je v roli, tedy i na věrohodnosti, pravdivosti jeho projevu. Tento princip bývá formulován jako budování víry, důvěry nebo jako pohrouženost do hry. Vážnost a pohrouženost do hry se nesrovnává s pokusy řešit každou situaci či příběh tak, aby měly vtípnou pointu, jde totiž o zkoumání a řešení problému či situace, o poznání života, ne o prezentaci své duchaplnosti.

Učitel nikdy hráčům neříká „jak“, ale nabízí jim „co“ dělat. Toto stanovení základních okolností bývá také nazýváno kontext. Ono „jak“, to je způsob provedení a řešení, je věcí hráčů. Hlavním úkolem učitele je poskytovat podněty a zabezpečit, aby práce byla dramatická.

Všechny směry dramatické výchovy i jejich systematicky uspořádané a dobře promyšlené osobní varianty jsou založeny na systému kroků, to znamená na postupu od jednoduššího k složitějšímu, od známého k neznámému, od již osvojeného k novému. To platí v několika směrech. Především v tom, že se začátečníky se pracuje poněkud jinak než s pokročilými, v dramatické výchově již zapracovanými hráči, s hráči, kteří trpí sebezpozorováním, odlišně než s hráči uvolněnými, kteří mají dostatečnou jistotu a sebevědomí, s malými dětmi jinak než se staršími, s dětmi jinak než s **dospělými**, s lidmi, kteří se účastní pro vlastní rozvoj, odlišně než s učiteli či budoucími učiteli dramatické výchovy. Systém kroků se uplatňuje i v rámci každého jednotlivého projektu, sekvence, námětu, hodiny, typu práce; každý z těchto celků je rozložen nejprve na jisté elementy, části, které hráči postupně prozkoumávají a osvojují si je, obměňují a hledají jejich optimální podobu a postupně je v procesu práce skládají do jednotného celku. V praxi to znamená postup od simultánních a hromadných činností k činnostem v menších skupinách, ve dvojicích nebo k činnostem sólovým, od aktivit, které kromě učitele nikdo nepozoruje (a učitel při nich sleduje spíše celkovou atmosféru a chod činností než jednotlivce a jeho projev či „výkon“), ke hře, kterou si hráči předvádějí navzájem, a odtud eventuálně k činnosti před divákem, stojícím mimo skupinu.

Důležitým, ale ne rozhodujícím aspektem učitelovy strategie je prostor a vybavení a otázka, zda je nutné práci přizpůsobit prostoru, anebo zda se podaří prostor a vybavení přizpůsobit nárokům práce – ne vždy toho lze dosáhnout na první pokus. V praxi se často setkáváme s dvěma extrémy: jeden představuje naprostý nedostatek specializovaného prostoru a vybavení – pracuje se ve třídě, v místnosti se špinavou a studenou podlahou, kde si nelze sednout a lehnout na zem, malé a těsné nebo naopak příliš rozlehlé, v obou případech nevlídné a neútluné, až depresivně působící. Nebo naopak v divadelních sálech s jevištěm, oponou, světelným parkem, pevnými sedadly. Obojí je nevhodné, ideální je čistý, vzdušný a světlý prostor, který je dost velký pro živý pohyb i souběžnou práci dvojic nebo skupinek, ale v němž je možné udržet kontakt mezi hráči a pohybovat se a pracovat bez nebezpečí. Nemá v něm být příliš mnoho nábytku, židlí (nejlépe skládacích nebo stohovatelných) nebo víceúčelových kusů vybavení, které slouží i k sezení (např. kostky, stavební prvky apod.). reflektory, pokud jsou k dispozici a učitel je využívá například k členění prostoru a vytváření světlých a stinných míst, jsou nejvhodnější stojanové, přenosné.

Z pomůcek potřebuje učitel především bubínek či tamburínu pro nepřímé vedení hráčů a rozvíjení rytmického cítění. Dále se hodí Orffův¹⁴ instrumentář, reprodukcí přístroje (přehrávač atd.), jednoduché hudební nástroje (zobcové flétny, kytara) a improvizované hudební nástroje (plechovky, kelímky, plastové láhve). K vybavení má patřit i knihovna, obsahující jak odbornou literaturu, tak beletrii jako zdroj předloh.

3.6 ROLE UČITELE

Chování a postoje učitele jsou neméně důležité. Celkově pozitivní přístup učitele nebo vedoucího ke všem vyučovaným vychází z předpokladu – zjednodušeně řečeno – že všichni hrají nejlépe, tj. jak mohou. Neméně důležité je, aby si učitel uvědomoval a také dával zřetelně najevo, že si uvědomuje, že každý člen skupiny má něco, v čem je nejlepší ze všech, co je pro něj specifické, čím může obohatit souhrn schopností a dovedností skupiny jako celku a dodat jí osobitost. Klíčový význam má neformálnost

¹⁴ Orffův instrumentář je soubor jednoduchých hudebních nástrojů rytmických bicích a melodických bicích. Pojmenováno podle autora Carla Orffa, německého pedagoga a skladatele (viz Carmina Burana)

atmosféry a vytvoření takových podmínek, kdy každý jedinec chápe, že se ničím a nijak nezesměšňuje a neztrapní, že je vše přijímáno jako přirozené. Proces dramatické výchovy je založen na sdílení, tj. na společném vnímání, poznávání, jednání a prožívání, podílení se na společné zkušenosti – a to umožňuje i uspořádání účastníků v prostoru.

Přístup učitele k žákům, metodám, technikám a k látce a způsob realizace různých metod nebo technik, jeho chování v učební situaci, jeho strategie je prostředkem uvedení cílů a hodnot dramatické výchovy v život. Metodám a technikám dává učitel teprve způsobem vedení práce jejich plnou platnost a účinnost. Výchovné klima a atmosféru vytváří učitel svým chováním vůči jednotlivým hráčům i celé skupině, respektováním skutečných potřeb a zájmů jejich členů. Styl vedení, přístup učitele dramatické výchovy je velmi náročný především na schopnosti sladit v každém momentě spontaneitu projevu a aktivit hráčů s cíleným vedením práce. Postoje a aktivity učitele, jimiž ovlivňuje jak charakter, tak účinnost dramatické výchovné práce, se promítají ve fázi přípravy, v jednání přímo v průběhu lekce a v jejím hodnocení.

Způsob **práce se skupinou** ovlivňuje její velikost, která závisí na podmínkách, v nichž se práce uskutečňuje. V základních uměleckých školách jsou stanoveny limity počtu žáků, v souborech je velikost kolektivu libovolná. Je výhodné, jestliže složení skupiny je homogenní a jestliže všichni mohou postupovat současně, práce není pro část skupiny příliš náročná nebo naopak překonaná, a tedy i nezajímavá. To má vliv na výběr látky a motivace, ale také na vytváření vazeb uvnitř skupiny. Vztahy často vznikají na základě společné zkušenosti a zážitků. Skupiny lze vytvářet z hráčů stejného (nebo přibližně stejného) věku, ale také **věkově smíšené**. Obojí má své výhody a nevýhody. Skladba skupiny má být různorodá, pokud jde o typy osobností, tj. o dominanci a podřídivost, aktivitu a pasivitu, jde-li o extraverty nebo introverty.

Důležitou fází práce je u nově utvořené skupiny vzájemné **seznámení členů**, včetně učitele, jejich vzájemné poznání a vytvoření pevných vztahů žák – žák a žáci – učitel jakožto člen skupiny. Co nejdříve se všichni mají znát jmény a něco o sobě vědět. I žáci většinou potřebují dobře poznat učitele a učitel se potřebuje rychle orientovat jak v jejich jménech, tak v jejich individuálních charakteristikách.

Pro zdárný **průběh lekce** je velmi důležitá **příprava**. Je prvním a důležitým krokem. Hlavním úkolem učitele je prezentace témat a látek, vztahů a konfliktů, tvarování práce v jejím průběhu a vybudování víry a důvěry, přesvědčivost, s níž témata a látky prezentuje tak, aby hráči pracovali se zaujetím:

- Vyprávění a předčítání: Působivost vstupu učitele záleží i na prostorovém uspořádání skupiny. Nejúčinnější je shromáždění hráčů kolem učitele, nejlépe v polokruhu, aby byl zachován kontakt vypravěče-předčítatele se všemi posluchači.
- Prezentace inspirativních objektů: Může jít o předměty, obrazy a fotografie, dokumenty, ale i o zvukové nahrávky.
- Otázky: otázkami vede učitel v průběhu aktivit a v plánovacích i evaluačních debatách. Jsou to otázky týkající se fiktivní situace hry, vztahů, konfliktů, pocitů a myšlenek postav.
- Boční vedení: v angličtině se pro tuto techniku vedení používá termín „*side coaching*“, tj. boční, postranní koučování. Jde o způsob verbálního vedení aktivity učitelem, kdy nejsou dávány pokyny a informace předem, ale v průběhu činnosti. Učitel vede hráče vyprávěním, popisováním a líčením toho, co jakoby vidí, co se jakoby děje, co oni sami dělají.
- Učitel v roli: tato technika, příznačná zejména pro školní drama, klade nároky na herecké schopnosti učitele, na jeho přirozenost, pravdivost a věrohodnost. Učitel vstupuje do role proto, aby dal hráčům jinou než pouze verbální cestou informace o situaci, v nichž se postavy ocitly. Učitel lekci vede a musí střídat fáze, kdy je v roli a kdy jedná jako učitel, musí proto umět jasně a pro každého hráče čitelně tyto dvě polohy odlišit, nezamlžovat svým jednáním rozdíl mezi postavou a svou osobou. V každém případě však mají hráči vědět a chápat, že jde o hru, o fikci, ne o realitu, nemají být mateni a podváděni.
- Reflexe a zastavování hry: jestliže je dramatická výchova učení o životě, má-li se rozvíjet myšlení, má-li city nejen ventilovat, ale také je kultivovat a naučit hráče s nimi zacházet, je nutné, aby součástí práce byla reflexe, evaluace toho, co se ve hře událo, jak bylo téma řešeno. Součástí reflexe mezi celky uvnitř jednoho tématu je i plánování dalších aktivit. Reflexe může probíhat formou písemného nebo výtvarného projevu. Hodnocení: Protože v dramatické výchově

neplatí „správně – špatně“ a hráč má být měřen svým vlastním rozvojem a pokrokem, ne poměřován druhými, je zde otázka klasifikace (zejména tradiční klasifikace, vyjádřené známkami u dětí) velmi problematická. Nicméně hodnocení potřebné je a klasifikaci se zejména ve školství (s výjimkou některých soukromých škol) nelze vyhnout. Jaká kritéria tedy zvolit a jakou technikou je vyjádřit, aby učitel měl věcnou informaci o svých žácích, nejen dojem, který mohou subjektivní momenty zkreslit, a aby také mohl (pokud je k ní nucen) klasifikaci na objektivních údajích založit? K tomu mohou sloužit zvukové nebo obrazové záznamy, ale také průběžně pořizované písemné poznámky. Vhodné jsou i tabulky, do nichž se zanáší bodové ohodnocení každého žáka podle určitých kritérií (například třibodová škála –3 znamená dobře, 2 průměrně či přiměřeně, 1 problematické, potřebuje pomoci). Kritéria lze stanovit pro celou skupinu nebo pro jednotlivce. Dají se formulovat různými otázkami, například:

- Vznikla spolupracující skupina?
- Jsou jedinci její součástí, jsou jejich pozice vzájemně vyrovnané?
- Bylo dosaženo stanovených cílů?
- Jsou hráči v práci nezávislí, jsou schopni činit rozhodnutí?
- Dovedou konstruktivně hodnotit?

To je jen malý výběr některých kritérií, může jich být více, ale také méně, mohou být i poněkud jiná – podle charakteru práce a podle jejích cílů.

Kromě tohoto typu hodnocení, které si učitel dělá sám pro svou potřebu a podle něhož přizpůsobuje další práci, se ovšem nevyhne ani zaujímání stanovisek v hodině, ve styku s hráči. Zejména **v práci dospělými**, vospělými a zkušenými, kteří mají dostatečnou osobní jistotu, je třeba dát zpětnou vazbu – reagovat na to, co dělají. (Machková, 2018, s. 85 a další).

4 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

4.1 PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA

Pojem *kompetence* se v pedagogice začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahů školního vzdělávání evropských školských systémů. Změna v didaktické terminologii je v souladu s evropským vývojem, kdy se vzdělávání snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci, a to v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Význam kvality vzdělávání celé populace proto stále roste (na primárním a sekundárním stupni se tento poznatkový základ opírá právě o rozvíjení *klíčových kompetencí*. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 7).

Kompetence obecně je souhrn vědomostí, dovedností a rozvinutých schopností. **Profesní kompetence** učitele je rozsáhlý soubor dovedností a schopností, kterými by měl disponovat učitel, aby mohl s úspěchem vykonávat tuto profesi. Učitel by měl být motivovaný všechno toto použít a být ochotný k naplnění úkolu vynaložit i potřebnou energii.

Z různých možností struktur profesních kompetencí pedagogů, které mnozí autoři popsali, vyplývá, že se v podstatě seskupují v těchto okruzích:

- a) předmětové kompetence, které se týkají obsahů výuky předmětů, jako jsou například znalosti z historie, biologie, dovednosti hry na hudební nástroj, výtvarné techniky apod.,
- b) rozsáhlejší výčet kompetencí různých autorů se týká procesu výuky. Učitelé jako profesní skupina jmenují tyto kompetence: kompetence didaktická a psychodidaktická.¹⁵

Obecným cílem vzdělávání podle kompetencí (*competency-based education, CBA*) je, aby učící se jedinec byl schopen úspěšně (efektivně a smysluplně) zvládat nejrůznější situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit,

15 CISOVSKÁ, H. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělání*. Vydání první: Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů.

V dalším profesním vzdělávání se stanovování cílů vzdělávání obvykle týká takových situací a úkolů, jejichž kompetentní zvládnutí je očekáváno v pracovním výkonu. Hovoří se pak o **profesní kompetenci**, která zahrnuje jak složky umožňující dosahování očekávaných výsledků práce (obvykle „technické“ či funkční znalosti a dovednosti, včetně dalších speciálních typů kompetencí).

Přístup ke vzdělávání a **učení dospělých** jedinců odvozený z kompetencí lze aplikovat také v dalších složkách, tj. ve **vzdělávání občanském a zájmovém**. Tak se může naplnit další aspekt celoživotního učení, totiž vytváření a využívání příležitostí k učení v celém spektru lidského života.

Vztah mezi pojmy kvalifikace a kompetence není v odborné literatuře jednotně vymezen. Pojem **kompetence** lze definovat jako pravomoc (souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu) nebo schopnost vykonávat určitou funkci (soubor činností). **Kompetence** je tedy v tomto smyslu chápána jako „soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace“ (Palán, 2002, s. 99).

Obecně řečeno, kompetence bývají v kontextu zvládnutí pracovních situací a úkolů nejčastěji vyjádřeny znalostmi, schopnostmi, povahovými rysy, postoji, dovednostmi a zkušenostmi konkrétního pracovníka. Být kompetentní znamená být schopný. V odborné literatuře je tento pojem mnohdy používán synonymně s pojmem **kvalifikace**, kterou se rozumí soustava schopností potřebných k získání potřebné způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti, tedy vztah člověka a práce. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 38-39).

4.2 PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Před rokem 1989 se příprava učitelů dramatické výchovy uskutečňovala převážně v oblasti zájmové činnosti v podobě seminářů a dílen při přehlídkách, zejména národních (Kaplické divadelní léto, Národní přehlídka dětských recitátorů a recitačních kolektivů) a formou ročních nebo dvouletých tzv. lidových konzervatoří (převážně krajských), založených na víkendových setkáních. Osvědčení o absolvování těchto

forem dobrovolného vzdělávání neměla vliv na kvalifikační ohodnocení, proto byli většinou přijímáni všichni zájemci. Osvědčení bylo obvykle vystavováno všem, kteří se po celou dobu aktivně účastnili, a to i v případě, že byli podprůměrní. Mnozí frekventanti těchto forem vzdělávání však ze studia vytěžili maximum, v praxi vytvořili jádro pedagogů dramatické výchovy a svým dalším působením (metodickým, publikačním, lektorským) ovlivnili významně rozvoj oboru.

Vedle těchto forem vzdělávání proběhl počátkem 70. let na DAMU¹⁶ roční postgraduální kurz (řečeno spíše doplňkové studium) dramatické výchovy pro učitele literárně-dramatických oborů LŠU¹⁷ – absolventy a posluchače DAMU a JAMU¹⁸, oborů herectví a režie, jímž prošlo asi deset frekventantů. Do značné míry do téže kategorie patří i dvouleté pomaturitní studium, které po řadu let pořádala loutkářská katedra DAMU. Původně bylo určeno učitelkám mateřských škol, později však bylo uznáváno i jako kvalifikace učitelů LŠU. V 80. letech byla do studia vychovatelství na středních pedagogických školách zařazena dramatická výchova jako jeden z estetickovýchovných předmětů, v té době se však nepodařilo prosadit jej i do přípravy učitelek mateřských škol. Příprava pedagogů tohoto předmětu na SPgŠ¹⁹ probíhala v krátkodobých seminářích a kurzech, jejichž rozsah a systematičnost byly menší než u lidových konzervatoří.

- A. Specializační studium na Divadelní fakultě AMU v Praze a na Divadelní fakultě JAMU v Brně. První posluchači distanční formy magisterského studia dramatické výchovy byli na DAMU v Praze přijati ve školním roce 1990/1991, první obhajoby diplomových prací a státní zkoušky posluchačů studujících podle individuálních studijních plánů se uskutečnily v roce 1994. První denní posluchači začali studovat na Divadelní fakultě JAMU v Brně ve školním roce 1992/1993, v Praze na DAMU o dva roky později. V současné době má specializační studium tyto varianty:

¹⁶ DAMU: Divadelní fakulta Akademie múzických umění, jedna ze tří fakult Akademie múzických umění v Praze.

¹⁷ LŠU: Lidová škola umění

¹⁸ JAMU: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, vysoká škola

¹⁹ SPgŠ: střední pedagogická škola

1. Prezenční nebo kombinované tříleté studium bakalářské.
2. Prezenční nebo kombinované dvouleté studium magisterské.
3. Doktorské studium tříleté.

(Po řadu let se na DAMU v Praze osvědčovalo prezenční kombinované tříleté navazující magisterské studium, určené absolventům – bakalářům či magistrům – jiných vysokých škol, převážně pedagogického zaměření, ale často i uměleckého. Současný vysokoškolský zákon tříleté magisterské studium neumožňuje, což je velká škoda; studia se zúčastnili absolventi různých aprobačních oborů a vnášeli tak do dramatické výchovy nové podněty [nejvýrazněji absolventi oboru výtvarná výchova], ale také měli lépe zajištěnou existenci, protože jednooborová kvalifikace dramatické výchovy nezajišťuje vždy práci na celý úvazek.)

B. Dramatická výchova jako jeden z předmětů ve studiu učitelství:

1. Na pedagogických fakultách v Ostravě, v Praze, v Plzni, Brně a na některých dalších je výuka dramatické výchovy zajišťována specializovanými pedagogy a procházejí jí buď všichni posluchači určité specializace, nebo ti, kteří se přihlásí na tuto specializaci. Ta se nejčastěji uplatňuje u posluchačů učitelství primární pedagogiky, vychovatelství, učitelství předškolní pedagogiky nebo sociální pedagogiky.

2. Na středních pedagogických školách a pedagogických lyceích je dramatická výchova zavedena většinou pro všechny studenty (převažují obory integrované, spojující vychovatelství, učitelství MŠ, případně i další možnosti profesního uplatnění) v prvních dvou ročnících, na některých školách pak navazuje volitelná dramatická výchova ve 3. a 4. ročníku s možností z tohoto předmětu maturovat.

C. Rozšiřující formy studia dramatické výchovy pro kvalifikované učitele:

1. Kurzy celoživotního vzdělávání v rozsahu čtyř semestrů pořádá katedra výchovné dramatiky DAMU Praha a je určeno absolventům pedagogicky zaměřených vysokých škol nebo pro absolventy středních škol s praxí v oboru dramatické výchovy.

2. Semináře a dílny při přehlídkách a dalších akcích v rezortu kultury, roční až třísemestrální kurzy pořádané Sdružením pro tvořivou dramaturgii nebo dalšími subjekty ve spolupráci s kulturními zařízeními, vysokými školami atd.

Specializační formy studia – prezenčního i kombinovaného – jsou nejobsáhlejší a nejkomplexnější. Jejich komplexnost spočívá v první řadě v tom, že je přípravou na obor dramatická výchova v jeho celku, ne pouze pro jeho uplatnění v určité formě, instituci nebo v práci s určitou věkovou skupinou. Ostatní formy studia učitelství dramatické výchovy jsou jeho redukcí, přizpůsobenou profilu absolventa příslušné školy nebo fakulty či aprobace a zaměřením na učitelství určitého stupně školské soustavy, je také modifikováno i podle věku frekventantů (VŠ – SŠ). Specializační studium má pro ostatní formy klíčový význam v tom smyslu, že připravuje potencionální pedagogy pro všechny tyto formy učitelského i uměleckého studia. Na jejich osobnostní a profesní vybavenosti proto závisí i charakter a kvalita ostatních forem přípravy učitelů dramatické výchovy.

Hlavním předmětem specializačního studia oboru je (terminologií katedry výchovné dramaturgii DAMU Praha) praktikum dramatické výchovy. Ve studiu, jehož páteř tvoří a v němž může být a bývá doplňováno podle možností a aktuální potřeby i dalšími přidruženými předměty, má dvojí funkci. Jedna z nich je obrácena k osobnosti posluchače, spočívá v rozvíjení jeho schopností a osobní způsobilosti pro tento obor a poskytuje mu vlastní živou zkušenost s dramatickou výchovou. V tomto smyslu je posluchač hráčem. Druhá jej vybavuje metodami a pracovními postupy i obsahy a látkami pro uplatnění v učitelské práci s dětmi a mládeží. (Machková, 2018, s. 14-15).

Ostatní předměty a obsahové okruhy studia tvoří tři základní skupiny:

1. Osobnostní a psychosomatická vybavenost: jde vesměs o praktické předměty, které mají více či méně výrazně tutéž dvoupólovost jako předmět hlavní. Patří sem:

- Herecká výchova. Jejím účelem a cílem je rozvíjet tvořivost v dramatické akci a vybavit posluchače dostatečnou mírou pedagogické expresivnosti, ale také jej připravit pro techniku učitel v roli. Na rozdíl od výchovy herců nejde o schopnost složité a náročné charakterizace ani výstavby role na větší časové ploše.
- Přednes. Vede posluchače k sebevyjádření a tím působí na rozvoj jeho osobnosti, učí ho vědomě užívat slovní i mimoslovní prostředky sdělování.
- Technika řeči a výrazu. Vybavuje posluchače učitelství dramatické výchovy zejména dovednostmi důležitými pro verbální komunikaci (dech, hlas, artikulace, dynamika řeči, modulace, mluvní výraz). V základní rovině jde o dovednosti, jimiž by měl být vybavován každý učitel (a každý jiný hlasový profesionál, neboť řeč je jedním z jeho nejdůležitějších a neopominutelných pracovních nástrojů, a navíc ji učitel často uplatňuje v náročných podmínkách (početnost skupin, hlučnost skupiny apod.)
- Pohybová výchova. Má obdobné funkce jako technika řeči a výrazu, významně působí na rozvíjení mimoslovních složek komunikace, rozvíjí smysl pro tempo a rytmus.
- Hudebně-rytmická průprava. Vybavuje posluchače základními hudebními dovednostmi, rozvíjí jejich smysl pro rytmus, múzičnost.
- Výtvarná průprava. Materiál a loutka jsou předměty, které vybavují posluchače základními výtvarnými dovednostmi, včetně práce s předmětem, s materiálem, prostorem a hrou s věcí. Tato skupina předmětů směřuje k elementární přípravě loutkářské. Rozvíjí estetické cítění a vkus posluchač.

2. Učitelská průprava: rozvíjí pedagogické postoje posluchačů, vybavuje je teoretickými a metodickými vědomostmi a intelektuálními dovednostmi důležitými pro koncepční přístup k práci a pro teoreticko-metodické rozvíjení oboru. Převládají předměty teoretického charakteru, přednášky a semináře:

- Teorie a historie dramatické výchovy systematizují získané poznatky a zkušenosti a vedou posluchače k přemýšlení o systému oboru a jeho vývoji.
- Pedagogika a psychologie jsou předměty bezprostředně vázané k učitelství a práci s dětmi a mládeží obecně, jsou však modifikovány potřebami oboru.
- Didaktika dramatické výchovy, reflexe řízené a kontrolované praxe a absolventské projekty, směřující bezprostředně k učitelství dramatické výchovy,

připravují posluchače k fundovanému, vědomému koncipování práce i k eventuální činnosti teoretické, metodické, k publicistice v oboru apod. Na tyto předměty navazují i bakalářský a diplomový seminář.

- Literární teorie a literatura pro děti a mládež připravují posluchače pro práci s literaturou jakožto východiskem dramatické výchovy i dětského a studentského divadla, vybavují je základy literárně teoretického pojmosloví a problematiky.
- Angličtina je klíčovým jazykem dramatické výchovy, neboť v tomto jazyce je největší množství odborné a metodické literatury, kvalitních lektorů dílen, množství poznávání dramatu v zahraničí.

3. Divadelní průprava: tento okruh předmětů připravuje posluchače pro aktivní tvůrčí práci v dětském a studentském divadle, ale také jej vybavuje základními vědomostmi a dovednostmi k tomu, aby do veškeré dramatické výchovné práce uměl vnášet dramatické prvky. Patří sem teoretické i historické předměty i praktické tvořivé pracovní postupy osvojované v předmětech praktických. Těžiště je zejména v informovanosti posluchačů o divadelní teorii a praxi jako východisku dalšího získávání vědomostí a dovedností a v rozvíjení jejich divadelní tvořivosti. Patří sem:

- Základy divadelního pojmosloví a dějiny divadla. Předměty jsou založeny na přednáškách a samostatném studiu a četbě, ale z části také na seminářích.
- Základy dramaturgie, autorsko-dramatizátorský seminář, režie, scénografie, scénická hudba, hra s loutkou jsou z části vyučovány samostatně, zčásti ve formě divadelního projektu, založeného na týmové práci pedagogů s posluchači na přípravě inscenace. Aktéry jsou zde dospělí posluchači, proto je divadelní projekt doplňován metodikou inscenační práce s dětmi. (Machková, 2018, s. 16-17).

4.3 VÝUKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Co je cílem vyučování dramatické výchovy? Lze jej vyjádřit takto: *učení se umění, uměním a o umění.*

Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou (není podmínkou!) k veřejné produkci (divadelní, loutkářské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s esteticko výchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí, mládeže,

dospělých a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontaktních) dovedností. Může fungovat v profesionální přípravě na ta povolání, která jsou založena na kontaktu s druhými (učitelé, lékaři, politici, manažeři, prodavači aj.) Může být socioterapií, eventuálně se může uplatnit v psychoterapii. Některé z těchto forem dramatické výchovy jsou u nás už značně rozvinuté, jiné se rozvíjejí, u dalších jsou spíše jen náznaky možností jejich využití.

Dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů. (Valenta, 2008, s. 40-41, 45).

Dramatické umění má v našem pojetí dramatické výchovy podobu kolektivní tvorby. Žáci si tedy osvojují principy komunikace ve skupině, kolektivní práci, kooperaci s ostatními. Tyto zkušenosti se získávají nejen vlastní tvorbou, ale vychovávají se jako budoucí diváci. Tím využíváme divadlo jako jednu z **aktivních náplní využití volného času**, které může přerůst i členstvím v divadelních kroužcích.

V dramatické výchově se pracuje především s lidským hlasem a tělem, tedy rozvíjíme základní dovednosti dramatické tvorby. Jsou jimi:

Psychosomatické dovednosti; zde řadíme výuku slovní i mimoslovní (nonverbální) komunikace, hlasové i tělesné projevy (využívání svého těla). Těmito prostředky vyjadřujeme a sdělujeme okolí poznatky o sobě, o světě, o druhých;

Herní dovednosti, kdy na základě schopnosti příjmu fiktivních situací se naučíme dramaticky jednat;

Sociálně komunikační dovednosti, mezi které řadíme schopnost kooperace, komunikace mezi sebou a okolím a jako vyhodnocení reflexi na danou situaci a sebereflexi.

K jednotlivým výrazům:

- slovo **psychosomatický** rozdělíme na dvě, a to *somatický*, znamenající využívání možností svého těla a hlasu pro psychofyzické jednání a komunikaci,

a *psychofyzické* jednání, tedy schopnost vyjadřovat se svým chováním, řečí, cítěním. Psychosomatické dovednosti se získávají cvičením dechovým, mluvním, pohybovým;

- **herní dovednosti** jsou založeny na schopnostech zapojování se do her, ale je nutné zachovávat jejich pravidla, směřovat k cíli formou jednání v herních situacích. Opět se pro výuku používají vhodné hry a cvičení, dramatické hry s konfliktem;
- **sociálně komunikační dovednosti** znamenají schopnost pracovat v kolektivu, skupině při práci na společném cíli.

Dramatická (respektive divadelní) výchova (DV) je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem

- na jedné straně:
 - ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a
 - pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům
- na druhé straně:
 - k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).

Kdybychom z této pracovní definice odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, mohlo by jít (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje. Jenomže ona inkriminovaná slova tam jsou a dávají definici i výchovnému systému touto definicí popisovanému jednoznačnou specifikou v podobě vazby na druh umění. Tedy definují DV jako estetickovýchovný obor (s dalšími důležitými vzdělávacími a výchovnými dopady v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a učení se o lidském životě vůbec /antropologický aspekt/). Dramatická výchova je tedy **estetická výchova** a de facto jako taková je také zakotvena i v nové české pedagogické dokumentaci, zejména v tzv. Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, kde je její pozice nejzřetelnější.

Dramatická výchova není souřadná s výchovou hudební či výtvarnou, proto také oblast estetické výchovy přesahuje podstatnou měrou, přestože využívá jak uměleckou

výchovu, tak mimoumělecké esteticky, přesto estetické city rozvíjí. Proto také není jenom výchovou k tvořivosti, ač na její rozvoj významně působí, využívá a uplatňuje v nejrůznějších směrech. Proto také tvořivá dramatika může být jak předmětem, tak metodou. (Valenta, 2008, s. 40-41).

Dramatický proces a proces inscenační tvorby mají společné dramatické jednání jako základní vyjadřovací prostředek a zároveň prostředek prověřování, hledání, objevování (sebe sama, druhých, okolí) a sdělování (o sobě, druhých, světě).

Dramatický proces znamená vstupování do herních situací a jednání v nich. Smyslem není vytvoření jevištního tvaru (hraní divadla), ale nabývání nové zkušenosti, rozšiřování vlastního poznání při jednání „tady a tady“. Tento proces nemá diváky. Herní jednání je založeno na společném směřování, spolupráci, spontaneitě a tvořivosti. Aby proces fungoval, musí být vytvořeny vhodné podmínky. Těmi jsou příhodná atmosféra vzájemné důvěry, svobody experimentování, skupinové spolupráce a směřování. Metody nazýváme metodami navození situace. Využívají vedle slovního vyjádření ještě hudbu, výtvarné umění, literaturu.

Nedílnou součástí dramatického procesu je reflexe a hodnocení herního jednání, která využívá nejrůznějších metod, jako je rozhovor, diskuze, divadelní vyjádření. Jejím smyslem je zpracování zážitku ze hry, hledání paralel v běžných životních situacích, pojmenování témat.

Současně s praktickou činností se žáci postupně seznamují s dramatickým uměním jako svébytným druhem umění nejen divadelním, ale i s dalšími dramatickými žánry (televizními, filmovými, rozhlasovými, počítačovými). Dozvídají se o nejdůležitějších etapách vývoje divadla a dramatického umění. Metodami recepce dramatického umění jsou návštěvy divadelních představení, video a audio ukázky.²⁰

²⁰ Macková in <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/325/dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html/> z 17. 10. 2005.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PRAKTICKÁ VÝUKA DĚTÍ A DOSPĚLÝCH

Cílem této praktické práce bylo zkoumat a ukázat, že metody dramatické výchovy určené především pro výchovu a vyučování dětí a mládeže lze po úpravách aplikovat i na výuku dospělých různého věku i genderového složení. Dramatická výchova je součástí přípravy budoucích učitelů na různých pedagogických fakultách v České republice. Pokud se této iniciativy chopí i školení lektori, mohou docílit zajímavých výsledků ve výuce dospělých a přenos takto získaných kompetencí do dalšího života.

V současnosti vidíme snahy o překonávání přílišné jednostrannosti současného vzdělávání, které je zaměřeno hlavně na získávání informací, a o posílení osobnostního a sociálního rozvoje. **Učit se jednat** znamená učit se vyrovnávat s různými situacemi, učit se být iniciativní a zapojit celou svou osobnost. **Učit se být spolu** znamená učit se spolupracovat, naučit se týmové práci, učit se empatii. **Učit se být** znamená respektovat kvality vlastní osobnosti a její seberozvoj, být autonomní bytostí. **Učit se poznávat** znamená poznávat sociální vztahy, učit se zasazovat poznatky do konceptu situací. To jsou jen některé oblasti vzdělávání, které je možné získat a rozvinout v lekcích dramatické výchovy pro dospělé i v důchodovém věku. (Cisovská, 2005, s. 5).

Způsob výuky dramatické výchovy za použití srozumitelných a na míru žákům upravených osnov výuky, které odpovídají věku a fyzickým schopnostem vyučovaných lze aplikovat pro široké spektrum dospělých a seniorů. Pro porovnání byla provedena výuka dramatické výchovy dětí a jejich vyhodnocení mezi dětmi a dospělými, a to ve stejném vyučovacím období školního roku a s podobnými osnovami. Níže uvádíme praktické ukázky vyučovacích lekcí se stejnou tematikou pro dvě skupiny žáků-dětí a dospělých různého věku, genderového složení a profesního zaměření.

5.1 VÝUKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY DĚTÍ DO 11 LET

Příklad úvodní lekce

Cílová skupina: děti 5. třídy základní školy (3 chlapci, 6 děvčat), věk do 11 let

Časová dotace: 60 minut bez přestávky

Oblast vzdělávání: výuka dramatické výchovy

Téma průřezové: osobnostní rozvoj

Pomůcky: tamburína nebo bubínek, kousky textilní stužky ca 50 cm dlouhé

Téma: průpravné hry a cvičení

Použité metody: skupinové hry, hry s tělem

Cíle vyučování úvodní lekce:

Žáci se seznámí mezi sebou

Žáci se seznámí s učitelem

Žáci se naučí odstranit zábrany a ostych

Žáci se pohybově rozejdou

Žáci aktivně spolupracují ve skupině

Žáci se naučí zklidnit po aktivitách

Výuka funguje na principu kroužku, tedy dobrovolné docházky dětí, není součástí výuky jako samostatného programu docházky na základní škole a je organizována a materiálně i prostorově zajištěna pod záštitou Domu dětí a mládeže.

Kroužek tvoří devět dětí, tři chlapci a šest děvčat. Žádné z dětí předem nevědělo, co výuka dramatiky znamená, do kroužku se přihlásily dobrovolně a na základě vlastního uvážení. Svou roli sehrál i vliv rodičů.

Činnosti kroužku dramatické výchovy předcházela lektorova příprava výukového plánu. Osnovy dramatické výchovy (dále jen DV) obecně formulují její cíle jako výchovu tvořivé, vnímavé a rozvíjející se osobnosti, která za použití patřičných výukových metod je schopna vnímat skutečnosti kolem sebe, spolupracovat s druhými žáky. Dalším cílem je formulovat žákovy myšlenky a také je prezentovat před kolektivem. Děti se učí respektovat názory druhých. Důležitým faktorem je přijímání kritiky druhých, soucítit s druhými lidmi s cílem jim pomáhat. DV učí žáky zvládat prvky a postupy dramatického umění, pomáhá kultivovat a rozvíjet výrazové prostředky, tedy řeč a pohyb. Napomáhá objevování a rozvíjení uměleckého talentu. To jsou základní body zakotvené v osnovách dramatické výchovy.

Formulovat cíle DV je uvažování nad tím, čemu se žáci naučí a co získají. Jsou to poznatky, schopnosti a dovednosti, které by měli žáci v průběhu vyučování po určité době výuky získat. Osnovy jsou uspořádány a uzpůsobeny pro 3. až 5. ročník a poskytují učiteli orientaci v oboru v základním smyslu tak, aby byly i pomůckou pro vytvoření individuálního učebního plánu, přizpůsobenému konkrétním dětem. Kompetence pro tuto věkovou skupinu zahrnují kultivaci mluveného a pohybového projevu, uplatňování zásad hlasové hygieny a správného držení těla. Děti by se měly naučit propojovat somatické dovednosti (dech, hlas, pohyb) při slovním a mimoslovním vyjadřování. Důraz bude kladen na rozvíjení rytmického cítění, využití rytmu a dynamiky v pohybu a řeči, vnímání prostoru a pochopení jeho významu pro dramatické aktivity.

Plánování učiva je rozloženo na stanovení a formulování dlouhodobých, střednědobých a krátkodobých cílů.

Dlouhodobý cíl platí nejméně na celé období školní docházky (předpoklad je, že činnost kroužku probíhá v době školní docházky, tedy od zahájení školního roku do doby počátku letních prázdnin).

Střednědobý cíl jsou cíle období několika měsíců za předpokladu pokračování absolvování dalších ročníků DV.

Krátkodobý cíl se stanovuje pro vyučovací hodinu nebo lekci.

Součástí výuky je provádění **evaluace a zhodnocení** probíhajících lekcí, ale také zhodnocení práce pedagoga samotnými dětmi.

Výuka dramatické výchovy je koncipována nejméně na období školního roku. Obsahuje v sobě hry a cvičení, improvizace s příběhem, výuku správné mluvy, dechová cvičení, práce s tělem, práce na přípravě dramatického textu. Děti také dostanou základní informace o dramaturgii, režii, herectví, scénografii, o žánrech divadelního umění, o divadelní technice. Během vyučovacího období je možné zvolit si téma pro zpracování do dramatického tvaru, jeho nacvičení a prezentaci před rodiči nebo veřejností.

5.2 REALIZACE VYUČOVACÍ HODINY DĚTÍ

Úkoly pedagoga

Před výukou se lektor seznámí s písemnými podklady příslušné formy dramatické výchovy, tj. s učebním plánem, rámcovým programem, osnovami. Není na škodu si dělat svoje písemné přípravy vyučovací lekce a psát si poznámky o průběhu výuky. Závazné a úplné osnovy nelze ve výuce dramatické výchovy vytvářet, protože omezují tvořivost práce i vstřícnost potřeb skupiny dětí.

Krokem druhým je poznání konkrétní skupiny dětí, které se mají výuky zúčastnit. Zdrojem jsou informace od třídního učitele, dále prostřednictvím dotazů u rodičů. Základní informace v našem případě byly získány od třídní učitelky 5. ročníku, všechny děti byly ze stejné třídy. Třídní učitelka byla zároveň pomocnicí lektora kroužku DV.

Jedna lekce trvá ca 60 minut. Výuka a hry probíhají ve větší místnosti v Domě dětí a mládeže. K dispozici jsou stoly a židle, malé polštářky, karimatky, v následujících lekcích přibudou ještě pomůcky podle zaměření příslušné lekce.

Prvním úkolem lekce je *seznámení, uvolnění, rozehrání*:

Učitel se dětem představí jménem a sdělí o sobě základní informace. Děti toto velmi zajímá. Pak je seznámí s náplní práce na nejbližší období a pro konkrétní vyučovací lekci. Nabídneme dětem, že si budeme v kroužku všichni tykat, ale budeme dodržovat

určité stanovené zásady společenského styku, nutné pro výuku. Důležitým požadavkem je přesnost a dochvilnost docházky. Doporučíme dětem, aby se na lekce vhodně oblékly do volnějšího oděvu a musí mít přezůvky. Je nutné zachovávat určité zásady, které jsou běžné při výuce ve škole. Těmi jsou slušné chování, vyloučit vulgární výrazy, nepřekřikovat se, dbát pokynů učitele, dbát hygienických zásad, bezpečnosti při vyučování, nepohybovat se mimo vyučovací prostory, požádat o uvolnění na WC apod. V případě nejasností se doporučuje dětem ptát se a žádat vysvětlení. Děti se představují nejen učiteli, ale i svým spolužákům, i když se mezi sebou znají. Sdělují svá jména a příjmení, učitele zajímá, jaké mají koníčky, co čtou (důležité), jaké mají zájmy, kde bydlí, základní informace o jejich rodině, co vědí o svém městě. Na seznámení vyčleníme čas zhruba 15 minut. Děti stojí v kruhu, lektor chodí mezi nimi.

Veškeré následné hry a cvičení musí lektor podrobně, srozumitelně vysvětlit, aby děti pochopily smysl a vlastní provedení, co se od nich očekává. Používá se jednoduchý slovník, v případě použití předpokládaného neznámého výrazu se provede vysvětlení. Lektor opravuje slovní vyjadřování dětí, rozšiřuje jejich slovní zásobu, opravuje mluvnici.

První seznamovací hrou, která je důležitá i při rozvíjení a posílení dobrých vnitřních vztahů mezi dětmi je hra, nazvaná *Můj kamarád*. Děti se volně pohybují po místnosti, nikdo se na nikoho nedívá, každý je sám za sebe. Učitel úderem do tamburíny děti zastaví²¹ a v tomto momentě děti spolu naváží oční kontakt. Základní podmínka je kontakt ve dvojicích. V našem případě, kdy je ve skupině devět žáků, jednoho z partnerů nahradí učitel. Toto zopakujeme několikrát za sebou. V další fázi hry dáme dětem za úkol, aby si spolu jako dvojice popovídaly, např. kde bydlí, co dělají nebo nedělají rády, co je zajímavá, co rády jedí a naopak apod.. Děti se v této fázi velmi rychle rozpovídají a uvolní. Není na škodu, když děti mluví všechny najednou. Lektor chodí mezi žáky a poslouchá jejich sdělování informací.

²¹ V divadelním slangu se této akci říká štronzo, tedy povel k zastavení pohybu v sošné pozici, znehybnění. Viz RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, Praha, 2008.

Druhou uvolňovací hrou je *seznamování*²². Děti utvoří kruh a jedno z nich, určené ke hře se vydá přes kruh ke spolužákovi. Podá mu ruku a pozdraví: „Dobrý den“. Druhé dítě odpoví stejně a současně se otočí vlevo k sousedovi, podá mu ruku a řekne: „Na shledanou“, totéž zopakuje k dítěti na pravé straně a vymění si místo přes kruh s prvním dítětem. Tempo představování je možné zrychlit, přičemž vznikne rychlá výměna s občasným zmatkem, což děti baví. Nesmíme však dopustit, aby se hra chaoticky rozpadla. V tomto případě hru zastavíme a děti zklidníme. Seznamovací fáze hry probíhá zhruba 5-10 minut.

Následují tzv. *rozehřívací hry*. Velmi oblíbená hra je *peříčková honička*. Každé z dětí má za pasem zastrčenu stužku, která představuje peříčko. Na znamení se všichni snaží získat co nejvíce peříček svých kamarádů. Je nutné dodržet pravidlo, že peříčko se nesmí žádným způsobem bránit, např. držením rukou, uvázáním apod. Kdo o peříčko přijde, vypadne ze hry, vítězem je ten, kdo jich má nejvíce. Tato hra děti velmi baví, je rychlá a lektor jejich energii jenom usměrňuje, aby se nepoužívalo násilí. Tuto hru žáci neradi opouštějí a vyžadují se jejího prodloužení.

Po těchto hrách následují hry, které zklidňují. Jsou jimi *hry průpravné a cvičení pohybově rytmická*. Podotýkáme, že tyto hry se rovněž zařazují na konec lekce. V podstatě jde o různé druhy pohybů, pohybových nebo tanečních variací, poskoků. Jedním z mnoha cvičení je *Ping-pong*. Toto cvičení je vhodné i do stísněnějších prostor. Děti jsou rozmístěny po obvodu místnosti. Každé si určí svou cestu ve formě přímky, po níž se bude v místnosti pohybovat tam a zpět. Podmínkou je, že žádné z nich se nesmí srazit s nikým. V případě hrozící srážky musí počkat, až jej druhé dítě mine. Pohyb je určován údery do bubínku nebo tamburíny.

Dalším cvičením je *Loutka*. Dětem oznámíme, že se na chvíli postupně každé promění v loutku, jsou tedy například v říši loutek. Určíme, z jakého materiálu je loutka. Jsou-li vyřezány ze dřeva, chovají se jako ze dřeva, jsou-li hadrové, chovají se jako hadrové. Můžeme cvičení zkomplikovat tím, že loutky nemají ruce nebo část končetin je různých materiálů, např. ze dřeva a látky apod.

²² V praxi se těmto hrám říká „ledolamky“, tedy prolamují ostýchavost a uvolňují děti.

Cvičení na *aktivizaci svalů a těžiště* patří rovněž k těm, které mají děti rády. V principu jde o cvičení, které aktivizuje psychofyzické centrum v těle člověka. Základní centrum těžiště je umístěno v oblasti pánve, tedy ve vertikální ose člověka. Není sice viditelné, ale je nutné si jej uvědomit a vymezit. Toho dosáhneme mírným a postupným zpevňováním břišního a hýžděového svalstva. Při aktivizaci těžiště se aktivizuje i páteř, která se narovná a protáhne, dochází k rozšíření hrudního koše a ramena se narovnávají. Výsledkem je aktivnější činnost plic, a to se posléze odrazí i ve správné tvorbě hlasu. Toto zdánlivě složité vysvětlení v praxi znamená, že děti jsou vedeny ke správnému držení těla, což se projeví v úspoře fyzické a psychické energie. Pohyby jsou více koordinované, pohybový aparát není tolik přetěžován. Jako příklad uvádíme cvičení s názvem *Lucerničky*. Děti sedí v hlubokém, uvolněném předklonu na patách, čelem se dotýkají kolen, ruce jsou zkříženy na prsou. Jsou to *zhasnuté lucerničky*. Děti se postupně pomalu vzpřimují do sedu na patách, ruce se rozevírají, opět pomalu, a zvedají se až do výše hlavy. Tento stav potrvá krátkou chvíli, pak děti opět skončí v původním posedu. Není na škodu, když začátek cvičení se provádí se zavřenýma očima, které se postupně otevírají. Na podobném principu je další cvičení s názvem *Probouzení semínka*. Při něm děti leží uvolněně na zemi jako semínka v hlíně (zdůrazníme toto připodobnění). Tělo se postupně protahuje, děti se pomalu převalují, pohyb je veden z těžiště směrem vzhůru. Série cvičení může trvat ca 20 minut.

V dalších lekcích, které následují, děti seznámíme s hrami a cvičeními na *soustředění pozornosti*. Neodmyslitelnou součástí vyučování je *nácvik rytmu, temporytmu, dynamiky a cvičení pro rozvoj smyslu pro gradaci*. Nezbytnou podmínkou jakékoli tvořivosti je schopnost vnímat svět a věci kolem sebe všemi smysly, tedy zrakem, sluchem, hmatem, čichem a chutí. Většina akcí v dramatické výchově (hry, improvizace, dramatizace) se odehrává ve dvojím prostoru – skutečném, tedy v tom, v němž právě pracujeme, a v pomyslném, tedy v tom, který si pro danou situaci představujeme. Aby naše jednání mohlo být pravdivé a přirozené, je třeba se naučit oba tyto prostory zvládat, tedy vnímat celým tělem, všemi smysly, zkrátka být aktivně přítomen. K tomu se váže i schopnost v tomto prostoru komunikovat, vnímat a oslovovat partnera.

Součástí výuky dramatické výchovy je pěstování *fantazie a představivosti*. Obrazotvornost je základem, bez něhož by nemohla fantazie a představivost existovat. K tomu se využívá celá škála cvičení, která jsou zkombinována s pohybem, pantomimou, hrami s předměty a představivostí slovesnou.

Základem her na téma *Partnerské vztahy a skupinová citlivost* je komunikace a kontakt s partnerem i celou skupinou, překonávání ostychu a vytvoření přátelské atmosféry, založené na porozumění, důvěře a pocitu vzájemné sounáležitosti. (Bláhová, 1996, s. 28-42).

Nedílnou součástí každé lekce je její **zhodnocení** lektorem. Lze provádět hodnocení průběžné, tedy během všech lekcí, kdykoli je k tomu příležitost, a závěrečné na konci určitého období. Základní metodou hodnocení v dramatické výchově je systematické pozorování a sledování změn v úrovni uplatňování dovedností, a to jak sociálních, tak dramatických, způsobu uvažování o tématech, rozvoje tvořivosti, komunikativnosti, nápaditosti, originality, osobnostního rozvoje. (Machková, 2017, s. 186).

Ve většině případů je vhodnější používat termín **evaluate**, což znamená slovní ocenění, argumentace, odhad hodnoty. Je to proces náročnější než klasifikace, ale ta se nedoporučuje používat při výuce dramatické výchovy. Slovní hodnocení je pracnější než klasifikace, ale je mnohem informativnější a podstatnější, protože vyjadřuje přednosti žáka a v čem a jakým způsobem by měl na sobě dále pracovat. Učitel si zformuluje další postup své práce. Není vhodné používat hodnocení normativní, které spočívá v porovnání žáka ve vztahu k ostatním (kdo je lepší, kdo horší), spíše je vhodné uvažovat o hodnocení kritériálním, tj. posouzení, zda byl výkon splněn, zda žáci dosáhli v dané dovednosti či poznacích cílové úrovně a jaký proces k tomuto výsledku vedl.

Není účelem této práce seznámit se podrobně s průběhem všech lekcí výuky dramatické výchovy, pro porovnání s prací s dospělými byla tedy použita jen úvodní – vstupní lekce.

Celkové zhodnocení činnosti výuky dramatického kroužku bylo provedeno po ukončení školního roku 2017–2018.

Na závěr školního roku je možné připravit s dětmi drobnější dramatický útvar – pohádku, příběh, kde se zúročí celoroční práce dětí v kroužku dramatické výchovy. Děti tuto fázi práce mají velmi rády, protože výsledkem jejich snažení je vytvoření divadelního tvaru, který předvedou veřejnosti, převážně před svými rodiči.

5.3 VÝUKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY DOSPĚLÝCH

Příklad úvodní lekce

Cílová skupina: dospělí (tři děvčata a jeden chlapec, žáci středních škol, dva muži ve věkové kategorii nad 65 let, čtyři ženy ve středním věku. Dvě pracují jako učitelky, další dvě jsou v důchodu (tedy věkově a genderově velmi pestrá skupina).

Časová dotace: 60 minut bez přestávky

Oblast vzdělávání: psychosomatická výuka dramatické výchovy

Téma průřezové: osobnostní rozvoj

Pomůcky: tamburína nebo bubínek, pokrývky hlavy ca 10 ks, drobné předměty (klíče, sponky, nůž, svítilna, baterie, tužka, propisovačka, drobné modely autíček, křída, mazací guma apod.), pokrývka, stůl, židle

Téma: seznamovací průpravné hry a cvičení

Zvolené metody: skupinové hry a cvičení, posilování obrazové paměti, fantazie

Cíle vyučování úvodní lekce:

Vyučování se seznámí mezi sebou

Vyučování se seznámí s učitelem

Vyučování se aktivně uvolní pohybem podle svých fyzických možností

Vyučovaní zapracují na odstranění zábran a ostychu

Vyučovaní se rozechřejí pohybem

Vyučovaní se naučí používat fantazii

Vyučovaní se naučí vnímat okolí smysly

Kroužek dospělých dobrovolných zájemců dramatické výchovy byl založen jako příprava pro nově zakládaný divadelní soubor dospělých. Byl složen ze tří děvčat a jednoho chlapce, všichni žáci středních škol, dále to byli zájemci středního věku a v důchodovém věku, dva muži ve věkové kategorii nad 65 let, čtyři ženy ve středním věku. Dvě z žen pracují jako učitelky, jedna na prvním stupni základní školy, druhá jako učitelka hudby v ZUŠ²³. Dvě ženy jsou v důchodu. Z přehledu vyplývá, že skupina je velmi rozmanitá věkově i genderově, převažují ženy. Nikdo z absolventů neměl nějaké základní zkušenosti z oboru dramatické výchovy ani z divadelní ochotnické činnosti.

Nebývá zvykem, aby dospělí navštěvovali zájmový kroužek, zabývající se výukou dramatiky. Dramatická výchova je především doménou dětí a mládeže. Obecně neexistuje speciální metodika vedení výuky dramatického umění pro dospělé. Proto byly použity osnovy výuky dětí a uzpůsobeny cílové skupině.

Důležitým obsahovým prvkem dramatické výchovy je vytváření pohodové a tvůrčí atmosféry vyučovací lekce, protože se pak následně projeví v následujících hodinách. Osvojování dobrých sociálních vztahů a dovedností je možné jen v uvolněné a přívětivé atmosféře. Vyučovaný má následně pocit jistoty a úspěšnosti. V dramatické výchově vyučovaní nesmějí mít obavy z toho, že by se mohli zesměšnit nebo ztrapnit nebo že by si zvýšenou aktivitou přivodili drobné nepříjemnosti, jako je zkoušení, napomínání, opravování. To je v našem případě dost důležitý moment. Na nedostatky a chyby je nutno reagovat ne výtkou a opravováním, ale novým úkolem, podnětem

²³ ZUŠ-Základní umělecká škola, škola se zaměřením na výuku hudebních a výtvarných oborů. Příprava na amatérskou nebo profesionální uměleckou činnost.

k dalšímu, zajímavějšímu řešení. Vedoucí by měl také usměrňovat hráče výběrem z jejich nápadů, na kterém se může podílet celá skupina.

Pro výuku dospělých jsou využívány stejné prostory jako v případě dětského kroužku, tedy větší místnost dobře osvětlená, opatřená mobilními stoly a židlemi. Pomůcky jsou shodné s výukou kroužku dětí. Doba trvání lekce je 60 minut. Všichni mají možnost se během výuky napít, přerušit výuku, pokud by lekci nezvládli, zeptat se na cokoli, co souvisí s výukou apod.

5.4 REALIZACE VYUČOVACÍ HODINY DOSPĚLÝCH

Úkoly pedagoga

Jsou použita téměř shodná témata lekcí jako při práci s dětmi. Rozdíl jsou u náročnějších fyzických cvičení s tělem s ohledem k pohybovým schopnostem účastníků, zejména těch starších a v důchodovém věku.

Seznamovací lekce proběhne představením lektora, který řekne o sobě základní informace a seznámí přítomné s náplní práce. Vyzve každého vyučovaného, aby se všem představil. Lektora zajímá, proč se žáci do kroužku dramatiky přihlásili, co vědí o dramatické výchově a co očekávají od výuky, odkud jsou, co rádi dělají ve volném čase, jak žijí, jaké mají koníčky, co je zajímavá, co čtou.

Členové kroužku dramatické výchovy se mezi sebou znají, všichni jsou z jednoho města. Studenty a učitelky zná lektor ze svého působení ve škole. Lektor zdůrazní, že některá cvičení nemusí starší nebo méně pohybliví frekventanti vykonávat s přihlédnutím k věku a eventuálnímu zdravotnímu stavu. To se týká zejména pohybových aktivit, ale pokud si dotyční troufají na společnou práci, neomezujeme jejich aktivitu. Doporučíme brát si na výuku lekcí pohodlnější oděv a přezůvky. Samozřejmostí je pravidelná a včasná docházka, v případě dospělých se to předpokládá. Nabídneme všem, že si budeme mezi sebou všichni tykat, ale není to podmínkou.

Následující ukázka cvičební hodiny prezentuje úvodní část ročního výukového plánu. V následných lekcích se účastníci seznamují s řečovou a jazykovou kulturou, rozšiřují si slovní zásobu, působení hudby na sebe. Procvičují tělo, mimiku. V průběhu

vyučovacího období se seznámí se stručnými dějinami divadla, co je to literární předloha, úloha dramaturgie, tvorba scénáře, jaké jsou žánry dramatického umění (opera, opereta, balet, drama, komedie, pantomima, improvizace). Dozví se, jak se tvoří dramatická postava, jak si poradit s textem. Celoroční výuka **může** vyústit v tvorbu divadelního představení pro diváky. Je nutné zdůraznit, že výuka dramatiky je primárně určena pro vnitřní předvádění (v kolektivu kroužku), tedy bez diváků. Výuka dospělých byla prováděna v období let 2017–2018 (podzim-léto). Vyhodnocení a srovnání výuky s dětskou dramatikou je uvedeno v podkapitole 5.5.

Cvičení na seznámení je rozsahově stejné jako u dětí. Vyučovaní se volně pohybují po místnosti, oči jsou zavřené (pozor na stabilitu, zejména u starších) a pomalou chůzí prochází mezi sebou. Na znamení úderem do bubínku se zastaví, otevřou oči a koho před sebou spatří, s tím naváží oční kontakt. Stav potrvá velmi krátkou dobu, další úder do bubínku všechny zaktivizuje do dalšího pomalého pohybu, opět se zavřenými očima. Opakujeme ca. třikrát. Pak následuje změna: na znamení se zastaví a začnou si povídat ve dvojicích. Téma je libovolné, např. jak se jmenuji (i když se známe), odkud jsem, co mne zajímá, co dělám, prostě jakákoli informace o sobě. Cvičení provedeme vícekrát, prostřídáme se mezi sebou. Vzniká zdánlivě neorganizovaný pohyb spojený konverzačně. Cvičení by nemělo přesáhnout 10 minut, aby splnilo svůj účel, tedy seznámit se.

Následuje *uvolňovací soustředovací* cvičení, upravené pro věkovou skupinu dospělých. Podotýkáme, že tohoto cvičení se nemusí zúčastnit starší posluchači vzhledem ke svým fyzickým dispozicím. Všichni si lehnou na zem s dostatečným prostorem okolo sebe (důležité), oči jsou zavřené, tělo se vědomě počne podle pokynů instruktora uvolňovat. Instruktor promlouvá pomalým, klidným hlasem. Začínáme od hlavy, pokračujeme krkem, přes ramena, ruce se stávají hadrovitými, uvolnění jde až do konečků prstů. Pokračujeme pomalých nádechem a výdechem (plicní a brániční dýchání), pokračujeme uvolněním těla od pasu do dolních končetin až do konečků prstů. Oči máme stále zavřené. Po celou dobu uvolňování lektor vypráví připravený text s uklidňovacím námětem např. jarní příroda. To vše je prezentováno pomalým, klidným hlasem. Závěr cvičení končíme zpětným vnímáním svého těla od prstů nohou k hlavě.

Tato cvičení jsou oblíbená i u starších lidí a adepti je provádí ochotně. Doba cvičení je ca 10-15 minut.

Následujícím cvičením je *Hra na sochy*. Patří mezi *hry rozvíjející fantazii a představivost*. Hráči chodí volně prostorem a na zvukové znamení (tamburína, bubínek) strnou v libovolné poloze, vytvoří jakousi sochu. Zároveň si každý účastník vymyslí, kým nebo čím v této pozici může být. Pak tuto vizi prezentuje i ostatním. Celá akce se opakuje několikrát, aby se žáci vystřídali v realizaci soch.

Hra *Klobouky* potřebuje k provedení rekvizity, kterými jsou klobouky, čepice, dámské či pánské, dětské, pokrývky hlavy různého druhu a materiálu. Hráči si na povel lektora pokrývky rozeberou mezi sebou a nasadí si je na hlavu. Tím se stávají postavami, které mohly ten či onen klobouk či pokrývku hlavy nosit a pokouší se charakterizovat je. Pokrývky je možné mezi sebou vyměňovat, postavy se tedy mění. Ani tato hra dospělým při realizaci nevádí.

Další hra je zaměřena na *smyslové vnímání*. Tou jsou tzv. *Kimovy hry*²⁴. Lektor má připraveno 10-15 různých předmětů, které má ukryty pod látkou na stole. Hráči se rozmístí okolo něj, pak se látka odkryje. Po dobu ca 30 vteřin všichni předměty pozorují a snaží se je zapamatovat. Pak se opět předměty zakryjí a hráči je reprodukují. Obměna: hráči si mají zapamatovat jejich rozložení a lektor je pak přemístí. Další obměna: lektor odebere nějaký předmět a žák má říci, který chybí.

Mezi vděčná cvičení patří *motivace pohybem*. K takovým cvičením patří *Oživlé dřevo*. Hráči jsou starými, pokroucenými pařezy v lese, které postupně ožívají. Pracuje se dle svých pohybových dispozic. Motivace pohybem patří mezi pohybové hry s prvky pantomimy. Obměnou je hra, při které se hráči pohybují podle pokynů lektora po místnosti a postupně procházejí imaginárním prostředím – trávou, sněhem, pískem, potokem, po ledě, přeskakují kořeny, kráčí proti větru.

²⁴ Hra na procvičování smyslů-zraku. Název odvozen z románu Rudyarda Kiplinga *Kim* z r. 1901, kde hlavní hrdina Kim hraje tuto hru během svého výcviku na špiona.

Uvedená cvičení slouží pro prvotní seznámení s bohatou škálou her a cvičení, jež výuka dramatiky poskytuje. Poskytují seznamování mezi sebou, skupinou, obsahují pantomimické prvky apod. (Machková, 1999, s. 31-106).

Nedílnou součástí každé lekce je její **zhodnocení** lektorem. I zde provádíme hodnocení nikoli známkováním, ale slovně. Rovněž zde není vhodné používat hodnocení normativní, které spočívá v porovnání žáka ve vztahu k ostatním (kdo je lepší, kdo horší), uvažujme o hodnocení kriteriálním, tj. posouzení, zda byl výkon splněn a žáci dosáhli v dané dovednosti či poznacích cílové úrovně a jaký proces k tomuto výsledku vedl.

5.5 SROVNÁNÍ SKUPIN DĚTÍ A DOSPĚLÝCH

Dramatická výchova obecně je v České republice mladý obor a vyučuje se převážně dobrovolně formou kroužků dramatické výchovy. Jde především o výuku dětí v různých věkových kategoriích. Výuka dospělých se provádí ojediněle. Proto bylo velmi zajímavé vytvořit skupinu dětí a dospělých, výukový plán použít v základě stejný, ale přizpůsobit v určitých fázích pro dospělé, posléze zahájit výuku ve stejném vyučovacím období a pak porovnat a vyhodnotit.

Výuka dramatické výchovy dětí

Nejprve uvádíme průběh výuky jedné lekce dramatické výchovy dětí. Výuka probíhala podle stanoveného ročního plánu výuky ve školním roce září–červen 2017-2018 a podle uznávaných pravidel výuky dětí věkové skupiny 3. až 5. třídy základní školy. Děti za absolvování lekcí platily 400 Kč za celé vyučovací období, kterým byl školní rok. Děti neznaly program výuky ani její význam, takže vše probíhalo od počátku. Většina dětí (celkově jich bylo devět) byla velmi pohybově i rozumově nadaná, mnohdy překvapovaly svými znalostmi, fyzickými předpoklady a schopnostmi.

Děti vnímají svět okolo sebe jinak než dospělí. Účelem výchovy dramatickou formou je mravní výchova, citové prožívání, rozvíjení mateřského jazyka, metaforické vyjadřování. Snažíme se o rozvoj myšlení, poznávání, sociálního citění, vcitřování,

využití fantazie, estetického citění. V neposlední řadě jde i o zábavnost. Využíváme přirozenou dětskou zvědavost, nadšení pro střežování nových zážitků, chuť něčemu se naučit, poznávat nové.

Důležitým aspektem výuky dramatické výchovy je její forma, tedy probíhá-li výuka ve formálním prostředí školy nebo v neformálním prostředí zájmového kroužku. Domníváme se, že druhá forma bude pro děti daleko zajímavější, protože není povinná. Při tomto druhu výuky je tedy příznačná její dobrovolnost, na výuku přicházejí děti na základě kusých informací o předmětu učení. Výuka může končit na závěr školního roku veřejným vystoupením zejména pro rodiče žáků. Opět připomínáme, že cílem práce s dětmi není veřejné vystupování, ale je to prostředek výchovného a vzdělávacího procesu pro sebe,. To bylo i v našem případě. Celoroční výuka dramatické výchovy se uskutečnila v Domě dětí a mládeže, kde byly vytvořeny vhodné prostorové a jiné podmínky.

Důležitou podmínkou úspěšnosti výuky je **cílová věková skupina**, se kterou pedagog pracuje. Po předchozích zkušenostech bylo zjištěno, že velmi vhodná je skupina žáků 4. - 5. třídy základní školy. Děti v této věkové kategorii mají už větší přehled o životě, jsou vnímavější na podněty probírané látky, přitom jsou stále hravé a bezprostřední. Pokud jsou z počátku ostýchavé a opatrné, je to normální jev, neboť vstupují na neznámou půdu. Záleží velmi na pedagogovi, jak si je získá na svou stranu. V našem případě toho bylo docíleno už po první lekci. Děti se na další vyučování těšily. Dokladem toho bylo, že většina se dostavovala na výuku i o půl hodiny dříve, než lekce začala, živě se zúčastňovala debaty o probírané látce a přinášela nové nápady. Některá cvičení si děti zopakovaly doma s rodiči a pak o tom vyprávěly pedagogovi a mezi sebou.

Úspěšnost výuky je podmíněna vhodnými prostorami. Velmi záleží na tom, kde se výuka odehrává, zdali jde o prostor dostatečně velký a osvětlený, dobře větratelný, vybavený příslušným potřebným inventářem a nábytkem. Stísněné prostory jsou nevhodné pro pohybové hry, osvětlení a větrání jsou rovněž důležité faktory pro výuku. Ideální je taková místnost, která je vyčleněna od ostatních prostor, pokud možno oddělena i zvukově, protože mnohé hry jsou hlučnější, například při výuce správné mluvy nebo hry uvolňovací a pohybové.

Pedagog musí mít připraveny rámcové osnovy výuky a plán práce na konkrétní lekci. Průpravné hry a cvičení primárně slouží k rozvoji osobnosti dítěte a k získávání potřebných dovedností pro další práci s žáky. Jsou důležitou součástí výuky, ale nikoli její podstatou, slouží tedy jako základ výuky.

Každá výuka je zahajována rozehřívacími a uvolňovacími hrami, mezi něž patří všechny druhy honiček. Následují průpravné hry a cvičení pohybově rytmické. Jde o různé druhy pohybů, poskoků vedených rytmem, pohyb po vlnovce, osmičce. Průpravné hry a cvičení, které jsou věnovány pro aktivizaci svalů a těžiště, probouzejí psychofyzické centrum v těle člověka.

Soustředění pozornosti je základem pro jakoukoli práci, nejen ve výuce dramatiky. Proto se využívá celá škála průpravných her zaměřeným tematicky tímto směrem. Cvičíme zrakovou paměť, sluch.

Většina našeho jednání je řízena rytmem, například rytmem slova, pohybu, jednání. Cvičení jsou proto zaměřena na slovní reakce dětí při vytleskávání rytmu chůze, nálady, situace. Příkladem může být hra *Splašené bubny*. Děti v klidném tempu vytleskávají určitý rytmus do podlahy, postupně zrychlujeme tempo až do maxima.

Nezbytnou podmínkou tvořivosti je schopnost vnímat svět a věci kolem sebe všemi smysly, tedy zrakem, sluchem, hmatem, čichem a chutí. Všechny tyto smysly se zapojují pomocí průpravných her a cvičení, také zařazených do ročního výukového plánu.

Téměř vše, co se odehrává v dramatické výchově, je ve dvojím prostoru – skutečném, tedy v tom, ve kterém se právě nacházíme, a v pomyslném, tedy v tom, který si pro danou situaci představujeme. Děti se naučí oba tyto prostory zvládat, vnímat celým tělem, všemi smysly, aktivně. K tomu slouží hry na prostorové cítění. Jsou rozděleny na hry ve skutečném prostoru a v pomyslném prostoru.

Rozvíjení fantazie a představivosti jsou základy dramatické výchovy. Dramatická výchova nemůže existovat bez obrazotvornosti, je podmínkou každého tvořivého jednání a konání. U dětí byla rozvíjena fantazie a představivost pohybová a pantomimická, kdy opět existuje celá škála her a cvičení. Hra s předměty slouží

k fantazijním cvičením, kdy věci dostávají jiný význam i použití. Dalším zajímavým výukovým prvkem je fantazie a představivost slovesná, používání českého jazyka.

Na závěr jsme si nechali hry a cvičení partnerských vztahů a skupinová citlivost. Základem těchto her je komunikace a kontakt s partnerem nebo celou skupinou, překonávání ostychu a vytvoření přátelské atmosféry ve skupině.

Mimo roční plán a stanovené osnovy se děti seznámily zábavnou formou s výukou správné mluvy a výslovnosti. Tato cvičení jsou příliš speciální a vyžadují správnou techniku výuky a zkušeného učitele. My jsme použili základní výuku pomocí jazykolamů a slovních hříček. Dítě se musí naučit zřetelně vyslovovat, aby jeho řeč byla naprosto srozumitelná, rytmická, jasná. Aby mohlo mluvit výrazně, sdělně, musí také ovládat nejrůznější modulace a logiku řeči. (Bláhová, 1996 s. 28 další).

V závěru ročního (míněno školní rok) vyučování předmětu byla nacvičena krátká pohádka O Šmolíčkov²⁵. Vycházelo se z textu známé pohádky K. J. Erbena O Šmolíčkov²⁵. Text byl upraven do jazyka současnosti a aktualizován tak, jak děti znají a vnímají svět okolo sebe. Na konečné verzi pracovaly i děti, na základě připomínek jazykových i scénických byl vytvořen konečný tvar. Představení mělo ca 20 minut. Děti se tak setkaly s tvorbou dramatického tvaru a využívaly k jeho vytvoření i nabyté zkušenosti z výuky dramatiky.

Děti v prvních měsících vyučování byly velmi aktivní a šikovné, hlavě dívčí část. Zde vynikaly tři dívky, Tereška, Eliška a Elča. Chlapci byli méně šikovní hlavně v oblasti pohybové, dva z nich měli i potíže se čtením, což nahrazovali přípravou doma a posilovali si hlavně paměť. Musíme vyzvednout dětskou fantazii, která na rozdíl od kroužku dospělých byla vynikající. Jak přibývalo množství probíraných témat, někdy aktivita dětí poněkud poklesla a opět nabrala na intenzitě při nových tématech. Všechny děti se velmi těšily na závěrečné uvedení dramatického tvaru, pohádky O Šmolíčkov²⁵.

²⁵ O Šmolíčkov²⁵: původní název postavičky z pohádky Jezinky II. ze sbírky pohádek K. J. Erbena (Nakladatelství Československý spisovatel, 1979)

Výuka dramatické výchovy dospělých

Vyučování a lekce s cvičeními probíhaly ve stejném časovém období jako výuka dětí, tedy od září r. 2017 do června r. 2018. Mohlo tak být provedeno srovnání způsobu vedení a tvorby výuky dětí a dospělých v závěru školního roku.

Do kroužku dramatické výchovy dospělých se přihlásilo deset zájemců. Tvořili jej tři děvčata a jeden chlapec, žáci středních škol třetího ročníku, dále zájemci ve středním a důchodovém věku. Dva muži byli ve věkové kategorii nad 65 let, čtyři ženy ve středním věku. Dvě z žen pracují jako učitelky na základní škole a Základní umělecké škole. Zbývající dvě ženy jsou v důchodu. Z uvedeného výčtu vyplývá, že osnovy výuky, zejména pohybové aktivity, musely být upraveny vzhledem věkovému a genderovému složení. Všichni zájemci byli vyrozuměni, že některá cvičení a hry budou pravděpodobně nad jejich možnosti, a tedy je nemusí vykonávat.

Pro výuku byly k dispozici hrací prostory v Základní umělecké škole. I zde bylo vyučování vykonáváno formou kroužku, ale bez finančního příspěvku ze strany vyučovaných na základě dohody mezi vedením ZUŠ a lektorem o bezplatném pronájmu prostor.

První lekcí bylo vzájemné seznámení mezi sebou a lektorem. Proběhlo přesto, že se mezi sebou účastníci více méně znají. Využili jsme stejnou techniku – seznamovací hru jako u dětí, oční kontakt v páru a představení se navzájem. Zde nebyly žádné problémy, ostych se brzy odboural. Následovaly průpravné hry a cvičení pohybově rytmické. Byla to známá hra *Loutka* (srovnej podkapitola 5.2). Pro výuku dospělých jsou důležitá cvičení zaměřená na aktivizaci svalů a těžiště. Je to nácvik správného postavení těla, dýchání, uvědomování si vlastního těla. Zde už byly určité problémy u starších jedinců, kteří některá cvičení nezvládali fyzicky dokonale. V následujících cvičeních na téma prostorové citění už problémy nebyly, taktéž při hrách rozvíjejících fantazii a představivost (Hra na sochy).

Důležité pro budoucí zájemce o hraní divadla bylo rozvíjení a podpora partnerských vztahů a skupinová citlivost. Základem těchto her je komunikace a kontakt s partnerem i celou skupinou.

Daleko největšímu zájmu se těšila jazyková příprava, která nevyžadovala žádnou výraznější fyzickou aktivitu. Zřetelný mluvní projev je jedním ze základních požadavků nejen pro herectví a recitaci. Někdy je nám určitý člověk příjemný, aniž si uvědomíme proč. Nakonec zjistíme, že dotyčný má příjemný hlas, přirozenou neafektovanou řeč. Techniku správné řeči si může osvojit skoro každý (kromě lidí s řečovými vadami). Proto je důležité pro zájemce o herectví spojit výuku techniky řeči s hrami v rámci přípravy dospělých. To bylo prováděno formou krátkých rozsviček, kdy adepti rozhýbou veškerá mluvidla. Proto lektor zařazuje do výuky jazykolamy, což jsou cvičení, kde jsou obtížná hlásková spojení, náročná jednak na práci jazyka, jednak na pozornou výslovnost.

Práce s dechem je důležitá pro budoucí adepty herectví. Lektor ukáže sám na sobě některé zlozvyky při práci s dechem a pak předvede správné postupy. Ukáže rozdíl práce s dechem hrudním a bráničním a kombinace obou.

Dalším neméně důležitými cvičeními při výchově dramatikou je vyučování hereckých technik pomocí krátkých etud. Na dané téma se hráči snaží vytvořit pohybově i foneticky určitý malý dramatický útvar.

Pro dospělé byly v průběhu následujících lekcí určeny přednášky z dějin divadla, o divadelních žánrech, o dramaturgii, režii, práci na textu, na sobě. Dále byli žáci seznámeni s divadelní technikou, názvoslovím. Žáky zajímala práce s literárním textem, herecká tvorba a tvorba dramatické postavy, pohyb na jevišti, práce s hlasem. Na rozdíl od dětí dospělí méně používali fantazii a představivost a nápadů bylo podstatně méně. Díky životním zkušenostem měli větší přehled o životě, která se dá použít v dramate.

Na závěr ročního výukového plánu dospělí nacvičili krátký dramatický text, který mohl být prezentován jako výsledek ročního snažení dospělých. Tím se stala úprava-dramatizace části textu W. Shakespeara *Sen noc svatojánské* – scéna s řemeslníky, kteří nacvičují divadlo, převedená do prostředí současného.

Máme-li porovnat způsoby forem výuky dramatické výchovy dětí a dospělých, musíme konstatovat, že z pochopitelných důvodů se některé způsoby výuky a tím i výsledky roční práce odlišují. Jde zejména o fyzické dispozice dětí a dospělých

a techniky výuky, vhodné pouze pro děti. V případě dospělých je nutné ocenit jejich snahu vykonávat všechny dané úkoly v rámci svých možností. Lekce, věnované dějinám divadla, žánrům, divadelnímu pojmosloví v případě dospělých mnohdy nepotřebovaly vysvětlování vzhledem k životním a jiným zkušenostem vyučovaných. S problematikou se účastníci seznamovali podrobněji, u dětí pouze rámcově.

Obě skupiny svou roční výuku zúročily ve společném představení, kdy děti předvedly svou nacvičenou pohádku O Šmolíčkově a dospělí úpravu textu podle W. Shakespeara Sen noci svatojanské. Obě představení byla opakována v Pečovatelském domě pro jejich obyvatele. Dětský kroužek, respektive jejich představení, posléze za pomoci lektora vtáhl do her i obyvatele Pečovatelského domu, kdy jim děti předvedly, čemu se naučily za dobu trvání výuky dramatické výchovy. Bylo zajímavé sledovat, jak diváci-obyvatelé Pečovatelského domu fyzicky i hlasově spolupracovali s dětmi.

Role učitele v dramatické výchově je klíčová, záleží velmi na stylu vedení hodin, na atraktivitě probírané látky, na celkovém zapojení frekventantů do her a cvičení. Na výsledcích výuky dramatického kroužku dospělých je možné demonstrovat, že i lidé mimo produktivní věk, jsou-li vhodně podchyceni, jsou ochotni se zúčastnit v rámci svých možností výuky a tvorby dramatiky. Výuka poskytla absolventům cenné zkušenosti, které mohou být uplatněny v amatérském divadelním souboru, ale i obecně v životě, případně v další činnosti jako budoucí lektoři dramatické výchovy.

Na závěr uvádíme příklad osnov výuky dramatické výchovy. Jde o úvodní část z celého výukového ročního programu.

Tabulka 1: Příklad osnov dramatické výchovy (upraveno pro dospělé)

UČIVO	KOMPETENCE
Základní předpoklady dramatického jednání	
Psychosomatické dovednosti	
<p>Položit základy hlubšího sebepoznání i poznání ostatních</p> <p>Prohlubovat schopnost spolupráce ve skupině, schopnost vést ji a podřídít se, je-li to třeba</p> <p>Umět se vědomě uvolnit</p> <p>Dokázat se soustředit i za ztížených podmínek</p>	<p>-hledat a uvědomovat si vlastní identitu</p> <p>-rozvíjet cílové, přátelské vztahy</p> <p>-využívat her typu “kdo jsem“</p> <p>-pěstovat vědomí prospěšnosti spolupráce a odstraňování soupeření</p> <p>-radovat se z úspěchu druhých i skupiny</p> <p>-uplatňovat zajímavé nápady</p> <p>-prohloubit uvolnění celého těla i jednotlivých částí</p> <p>-využívat motivace, zkoušet pracovat bez ní</p> <p>-umět si vytvořit okruh veřejné samoty</p> <p>-dokázat se soustředit i při rozptylování pozornosti</p>
<p>Zcitlivovat smyslové vnímání, probouzet smyslovou paměť a představivost</p> <p>Zvládat prostor a zapojovat prostorovou představivost</p> <p>Dále rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci</p> <p>Prohlubovat schopnost partnerského i skupinového kontaktu, souhry citlivosti a důvěry</p> <p>Uvědomit si a využívat možnosti mimoslovní komunikace</p>	<p>-propojovat smyslové zážitky</p> <p>-dokázat si je vybavit z paměti</p> <p>-pokusit se se je vyjádřit prací (akcí) s imaginární rekvizitou</p> <p>-rozvíjet bezpečnou orientaci v prostoru i se zavřenýma očima</p> <p>-zařazovat náročnější rytmická cvičení a hry</p> <p>-propojovat rytmus pohybu a slova</p> <p>-hledat temporytmus světa kolem nás (charakterizace lidí, rostlin, žvlů, živočichů)</p> <p>-naučit se spoléhat jeden na druhého v cvičeních na rozvoj rovnováhy a důvěry</p> <p>-zaměřit se na koordinaci pohybu a důvěru při hrách se zavřenýma očima</p> <p>-uvědomit si možnosti a naučit se využívat mluvy těla</p> <p>-vyjadřovat emoce gestem, výrazem obličeje, postojem apod.</p> <p>-vést neverbální dialogy pomocí vzájemných dotyků, zvuků</p>

Ovládnutí základní mluvní dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> -aktivizovat těžiště těla -připravit základy pro správné hrudně brániční dýchání -zaměřit se na zdravé utváření hlasu (měkký hlasový začátek, rezonance) -procvičovat správnou výslovnost v artikulačních cvičeních
Obohacovat slovní zásobu, rozvíjet plynulost a barvitost vyjadřování a slovní komunikace	<ul style="list-style-type: none"> -hrát si s písmenky a slovy -hledat a vytvářet metafory (“co by to bylo, kdyby...“) -vymýšlet hry s rytmy -uvolnit mluvní proud ve volném vyprávění -směřovat od jednoduchých dialogů k složitějším, užívat v nich zástupnou řeč
Získat sebedůvěru a být schopen přesvědčivě vyložit své myšlenky	<ul style="list-style-type: none"> -naučit se aktivně zapojovat do diskuze -zformulovat a říci své myšlenky -učit se hledat argumenty -uvědomovat si, že názory jednotlivců nemusí být vždy stejné, dokázat je vyslechnout a respektovat je

Zdroj: Ulrychová, Irina a Provazník, Jaroslav: Návrh osnov dramatické výchovy, in BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Vydalo IPOS Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9

ZÁVĚR

V této práci jsme chtěli dokázat, že dramatickou výchovu, která je původně určena pro děti a mládež, lze s úspěchem vyučovat i dospělí. Je nutné vzít v potaz genderové složení, věkovou kategorii a fyzické dispozice cílové skupiny, brát do úvahy i životní zkušenosti vyučovaných. Důležitá je spolupráce kolektivu i schopnost samostatně tvořit, vybudit v sobě emoce, fantazii, energii těla.

Dramatická výchova je obor, který se rozvinul sice v 60. letech 20. století, ale naplno se začal uplatňovat až po roce 1989, takže je poměrně mladý. V České republice je možné obor studovat na Divadelní fakultě AMU v Praze (katedra výchovné dramatiky), dále na Divadelní fakultě JAMU Brno (ateliér Divadlo a výchova). Stejnou tematikou se zabývají také některé fakulty na pedagogických školách (SPgŠ). Předmět přednášejí a témata publikují odborníci v oboru, například prof. PhDr. Silva Macková (JAMU), PhDr. Hana Cisovská, Ph.D. (katedra sociální pedagogiky Pedagogická fakulta Ostravská univerzita Ostrava), prof. Eva Machková (působí v Informačním a poradenském středisku pro místní kulturu, útvar ARTAMA Praha, v časopise Tvořivá dramatika, na katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě AMU Praha), dále PhDr., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. Mgr. Krista a Mgr. Jiří Bláhovi a jejich práce s dětským souborem PIDIVADLO (Nové Město pod Smrkem) ovládli v 70. - 80. letech přehlídky dětského divadla (Kaplické divadelní léto, Rakousko - St. Lambrecht). Pro zájemce o problematiku dramatické výchovy pro děti a mládež vychází jediný recenzovaný časopis Tvořivá dramatika s textovou přílohou Dětská scéna (vydává NIPOS).

Dramatická výchova se projevuje pozitivně tím, že vede žáky k sebepoznání a sebekontrolé. Role pedagoga jako toho, kdo hry řídí a cíleně vede je určující a zásadní. Zároveň si dobrý učitel nemyslí, že má patent na rozum a že ví vše. Musí vytvořit podmínky pro zdárný průběh lekcí.

Během výuky si frekventanti uvědomují svoje silné i slabé stránky a naučí se posilovat svoje schopnosti a možnosti. Prací v kolektivu se naučí vnímat nejen svoji osobnost, ale i ostatní členy. Dominující žáci se přizpůsobí slabším nebo méně průbojným a uvědomí si nutnost respektu k nim. U žáků se rozvine postoj k estetice, frekventanti poznají hodnoty kultury a umění. Frekventanti poznávají základní složky herecké práce (techniku řeči, pohyb na scéně, rozbor postavy), které použijí při přípravě divadelního ztvárnění. Získají přehled o tvorbě dramatu, co znamená v dramatu konflikt, dramatický děj, dramatický dialog. Pomocí her a cvičení žáci rozvíjejí smysl pro obrazotvornost, fantazii.

Emocionální rozvoj všech cílových skupin vyučovaných, projevy citů se stanou kontrolovanými, protože se mohou zástupně projevat ve hře, v situaci. Žáci se naučí myslet sebekriticky pomocí navozených situací prostřednictvím cvičení a her. Vytváří se schopnost reflexe a sebereflexe.

Nedílnou součástí výuky je podpora rozvoje komunikačních dovedností na všech stupních, tedy i složek verbálních a neverbálních. Žáci se naučí vyjadřovat svoje myšlenky, naslouchat druhým. Rozvíjí se zásoba slov, plynulost řeči. V lekcích výuky mluvy se naučí pracovat s dechem, hlasem. Žák se seznámí s pojmy, co je temporytmus, naučí se koordinovat řeč s pohybem, naučí se pracovat s literaturou. To bylo markantní v případě výuky v dětské skupině.

Lektorova znalost vyučovaných, znalost jejich zájmů, dovedností, schopností, zkušeností i možností patří k základům vyučování. To platí jak u dětí, tak u dospělých, kde je nutné přihlídnout k životním zkušenostem a potřebám, ale i k fyzickému stavu.

Občas se dozvídáme, že senioři se bojí 21. století, ale je to spíše jejich neznalost, jak do něj proniknout. Důsledky neustálých změn způsobují, že se senioři nepřizpůsobují tak rychle jako mladší ročníky. Propast mezi generacemi se zvětšuje a senioři se mnohdy bojí požádat mladší generaci, konkrétně své děti nebo vnoučata, o pomoc. Jsou takové základní typy seniorů – jeden je velmi aktivní, který i v pozdním věku pracuje a sebevzdělává se a typ druhý, který rezignuje na aktivní život. Je v zajetí svých nemocí a neduhů a žije hlavně z televizních seriálů. Nemoci jsou to převážně civilizační, tedy vysoký krevní tlak, cholesterol, diabetes, nemoci pohybového ústrojí.

Jak tedy motivovat tuto druhou skupinu seniorů, jak na ně působit, aby získali smysl života a nemuseli čekat jenom na důchod? Cílem vzdělávacích aktivit obecně je naučit seniory pracovat s tím, co mají **ted' a tady**. Je to kombinace několika oblastí. Tou první je osamělost, druhou zdraví a třetí finance. Mnoho seniorů vyčkává na akci z rodinného prostředí a stydí se nebo se nechce bavit s cizími lidmi. Rodina ale většinou na ně nemá čas, proto je vhodné a žádoucí, aby senior vyšel vstříc možnostem, které se mu nabízí formou vzdělávání a sebevzdělávání. Senioři ve skupině dospělých při výuce dramatického umění v praxi dokázali, že se nebojí úkolů na ně kladených, ale s úspěchem je plnili. Jsme přesvědčeni, že mnohé z toho, co se naučili v kroužku, budou moci zúročit nejen ve vzniklém kroužku amatérských divadelníků, ale i v dalším soukromém životě. Kroužek má v současnosti (r. 2018-2019) další pokračování a nové zájemce o výuku.

Cílem této práce bylo ukázat a nabídnout dospělým zajímavou vzdělávací cestu, program, který vytváří společné zážitky při výuce, získávání nových informací a kompetencí, zážitků. Vše by se mělo dít formou her na něco, na někoho, kdy jde o fikci, tedy všechno je „jako“. Výsledkem by měl být přirozený rozvoj osobnosti a skupiny, kdy se řeší problémy, ale vytváří se i radost z práce a zábava.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Vydalo IPOS Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělání*. 1. vydání. Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, Ostrava: 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

CISOVSKÁ, Hana. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Vydání první, dotisk 2005. Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, Ostrava: 2005. ISBN 80-7042-295-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika (lexikon výukových a hodnotících metod)*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 978-80-247-3450-7 (print)

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vydání II., doplněné. Praha: Vydala UJAK Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vydání první. Praha: Karolinum, Nakladatelství Univerzity Karlovy Praha, 1998. ISBN 80-7184-756-9

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

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Dotisk 2. vydání. Praha: Vydalo Nakladatelství AMU, Akademie múzických umění v Praze, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. 8., upravené a rozšířené vydání. Praha: IPOS – informační a poradenské středisko pro místní kulturu, Praha, 1999. ISBN 80-7068-105-5

MORGANOVÁ, Norah, SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Vydání 1. Praha: Vydalo Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha, 2001. ISBN 80-90166-2-4

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o., 2003. ISBN 80-86723-03-8

PASCH, Marwin, GARDNER, Trevor, G. a kolektiv. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vydání 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2

RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vydání první. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vydání 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6 (brož.)

ŠPATENKOVÁ, Naděžda, SMÉKALOVÁ, Lucie. *Edukace seniorů*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 978-80-80-247-5446-8 (print)

PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4748

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vydání I. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál Praha, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-867-723-54-9

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., revidované a aktualizované vydání. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii a NIPOS Praha, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0 (Sdružení pro tvořivou dramaturgii) a ISBN 978-80-7068-286-9 (NIPOS).

Seznam použitých internetových zdrojů

Macková Silva: *Dramatická výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [online]. Metodický portál RVP Praha, 17. 10. 2005

Dostupné:<https://clanek.rvp.cz/clanek/c/Z/325/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-ZAKLADNI-VZDELAVANI.html/>

SEZNAM ZKRATEK

aj.	- a jiné
apod.	- a podobně
atd.	- a tak dále
event.	- eventuálně
kupř.	- kupříkladu
např.	- například
Sb.	- sbírka (zákonů)
s.	- strana
tzv.	- takzvaná

SEZNAM TABULEK

Seznam tabulek

<u>Tabulka 1:</u> Osnovy dramatické výchovy (upraveno pro dospělé).....	86
---	----

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavel Šmidrkal

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované

Název práce: Zájmové vzdělávání dospělých a dětí v dramatickém umění

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 90

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.