



ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

Ke klíčové aktivitě č. 4,

projektu Zvýšení kompetencí vědecko-výzkumných pracovníků zejména v metodologické oblasti

(CZ.1.07/2.3.00/09.0116)

LENKA REMSOVÁ

EDITOR

KA4 VÝZKUMNÉ METODY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ ..2

DRAMA A VÝZKUM	2
STUDIJNÍ POBYT NA UNIVERZITĚ OF EXETER	3
NÁKUP LITERATURY	6
PRACOVNÍ SEMINÁŘ VÝZKUMNÍKŮ V OBLASTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	7
ZÁVĚREČNÉ ZPRÁVY Z VÝZKUMŮ Z PRACOVNÍHO SEMINÁŘE VÝZKUMNÍKŮ V OBLASTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	7
<i>Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech</i>	8
<i>Hodnocení v dramatické výchově na 1. stupni základní školy.....</i>	13
<i>Návrh výzkumného designu pro projekt Komunitního divadla.....</i>	24
<i>Málo nebo mň. Útlak v životě cizinců se zájmem o trvalý pobyt v České republice skrze kvalitativní výzkumné šetření a dramatické zobrazení</i>	30
<i>Playback divadlo: cesta od divadla k člověku, od člověka ke společnosti</i>	43
<i>Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy.....</i>	51
<i>Konečná stanice výchovný ústav skrze kvalitativní výzkumné šetření</i>	55
DOPADY AKTIVITY NA OBHÁJENÉ PRÁCE:.....	64

KA4 Výzkumné metody v dramatické výchově

V rámci aktivity jsme v průběhu projektu uskutečnili následující aktivity:

Drama a výzkum

Týdenní workshop doplněný přednáškou vedený lektorem, emeritním pedagogem Johnem Somersem, University of Exeter, proběhl v termínu 29. 11. – 4. 12. 2010. Akce byla inzerována na PdF a dalších fakultách MU a jiných univerzitách a organizacích (např. Centrum volného času), účast zájemců byla nadstandardní.

Přednáška a workshop měly dvě navzájem se prostupující a doplňující linie – teoretickou a praktickou.

1. *teoretická* – v ní lektor uvedl a specifikoval východiska metodologické strategie v dramatické výchově. Rozlišil dva přístupy „Výzkum prostřednictvím dramatu“ a „Drama jako výzkum“.
2. *praktická* – ta se prolínala celým týdnem. Byla započata 29. 11. představením interaktivního divadla, které pod vedením Johna Somerse připravili studenti PdF MU se specializací dramatická výchova. Toto představení bylo vystavěno na podkladě výzkumných rozhovorů s žáky a učiteli třech ZŠ v Brně vypovídajících o agresivitě a zahráno pro děti z jedné ze základních škol v Brně pro žáky 6. tříd se sociálním znevýhodněním. Účastníci workshopu a přednášek se tohoto představení zúčastnili jako výzkumníci. Měli za úkol sebrat co nejvíce dat pomocí různých metod sběru – o výstavbě a provedení divadla, chování herců, chování diváků, interakcích mezi diváky a herci během představení, po představení, o změně obsahu myšlení a změně postojů diváků po skončení představení – a poté navrhnout metody analýzy a interpretace. V dalších dnech tyto počáteční aktivity byly rozvíjeny a prohlubovány způsobem, díky kterému v posledních dnech workshopu bylo navrženo několik alternativních designů výzkumu prostřednictvím dramatu.

Zhodnocení

Aktivita č. 04 proběhla velice úspěšně. Má následující výstupy a následné pokračování:

1. workshop inspiroval mnoho studentů k výběru témat jejich bakalářských, magisterských a disertačních prací. Tyto práce se týkají výzkumu prostřednictvím různých druhů interaktivního divadla – divadlo fórum (D. Weisbauerová, M. Zapletalová, L. Remsová a další), komunitní divadlo (B. Krejčová, M. Novák a další), divadlo playback (V. Nýdrlová). V rámci BP, DP na téma komunitní divadlo vznikl dlouhodobý projekt „Bohunické paneláky“ integrující výzkumy (jeden až tříleté) 7 studentů.
2. V termínu 26. 4. – 3. 5. 2011 skupina pedagogů a studentů odjede v rámci tohoto grantu (Jiří Němec, Lenka Remsová) a v rámci individuálních stipendií (Dušan Klapko, Veronika Nýdrlová, Barbora Krejčová, Martin Novák) do Exeteru, kde budou konzultovat své projekty s Johnem Somersem a navštíví místní knihovnu

Problémy při realizaci

Během realizace této aktivity nebyly zaznamenány žádné problémy.



Studijní pobyt na Univerzitě of Exeter

V termínu 26. 4. – 3. 5. 2011 skupina pedagogů a studentů odjela v rámci tohoto grantu a také zakázky Katedry sociální pedagogiky (Jiří Němec, Lenka Remsová, Dušan Klapko) a v rámci individuálních stipendií (Veronika Nýdrlová, Barbora Krejčová, Martin Novák) na krátkodobý studijní pobyt na University of Exeter. Zde byl jejich pobyt zaměřen zejména na studium odborné literatury v univerzitní knihovně a na konzultace dramatických a výzkumných projektů s místními lektory dramatu. Účastníci krátkodobého studijního pobytu se měli možnost zúčastnit také mezinárodní konference o aplikovaném dramatu a jeho formách výzkumu, která v té době na Univerzitě probíhala („Health Acts: Applied Theatre, Health, and Well-being“, 27.-28. 4. 2011, College of Humanities, University of Exeter).

Hlavním výstupem účastníků krátkodobého studijního pobytu byla společná veřejná přednáška v Brně na PdF MU, Poříčí 31, kde účastníci informovali o nové studijní literatuře, a vybraných dramatickovýzkumných projektech. Přednáška proběhla v rámci akce Studentských výzkumných iniciativ.

Dále v rámci studijního pobytu byla dohodnuta spolupráce Johna Somerse z Univerzity of Exeter s Katedrou sociální pedagogiky formou odborných konzultací k magisterské práci Barbory Krejčové (2011-2012), která se zaměřuje na komunitní divadlo a výzkum v komunitním divadle a odborná studijní stáž Barbory Krejčové (3. 6. 2011 – 20. 6. 2011) na komunitním projektu **v divadelní společnosti Johna Somerse** Tale Valley Community Theatre company v **Devonu** hrazená dále z fakultního stipendia (Podpora studijních pobytů).

Studijní pobyt na Univerzitě of Exeter se částečně odráží také v již obhájené bakalářské práci Veroniky Nýdrlové (2011) *PLAYBACK DIVADLO: Každý máme příběh, který chceme sdílet* a v obhájené disertační práci Lenky Remsové (2011) *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*.

V podzimním semestru 2011 bude na PdF MU zaokupena vybraná zahraniční odborná literatura z oblasti dramatu a výzkumu v dramatu, se kterou jsme se seznámili v univerzitní knihovně.

BOOKS FROM ST. LUKE'S LIBRARY

- Impro for Storytellers (Keith Johnstone)
- Community Plays - how to put them on (Ann Jellicoe)
- Red Coats and Patriots (Philip Taylor)
- - Art-Based Research (Shaun McNiff)
- Method Meets Art – Art Based Research Practise (Patricia Leavy)
- The Therapeutic Use of Stories (Kedar Nath Dwivedi)
- Practise-led Research, Research-led Practise in the Creative Arts (Hazel Smith, Roger T. Dean)
- Lives in Context – the Art of life History Research (Ardra L. Cole, J. Gary Knowels)
- Art-Based Research in Education (Melisa Cahnmann – Taylor, Richard Siegesmund)
- On Writing Educational Ethnographies – the art of collusion (Jean Conteh, Eve Gregory, Chris Kearvey, Aura Mor-Sommerfeld)
- Improvisation Starters (Philip Bernardi)
- Environmental Theater (Richard Schechner)
- Community Theatre (Gard, Burley)
- Reflections on Therapeutic Storymaking, The Use of Stories in Groups (Alida Gersic)
- The Art of Action Research in the Classroom (Christine Macintyse)
- Issues in Education Research (Ellen Condcliffe Lagenan, Lee S. Shullman)

Nákup literatury

Nákup odborné literatury se oproti původnímu plánu posunul až na období květen 2012. Oproti původnímu plánu také byl uskutečněn nákup pouze vybraných titulů. Byly pořízeny následující publikace a zaevidovány do knihovny PdF MU:

	📖 Sagor, Richard 1949-
Název	📖 <u>Collaborative action research for professional learning communities / Richard Sagor</u>
Nakl. údaje	Bloomington : Solution Tree, c2010
Rozsah	xiv, 155 s. : tab., grafy
ISBN	9781935249610
Název	📖 <u>Methods in community-based participatory research for health / Barbara A. Israel ... [et al.] editors ; foreword by David Satcher</u>
Vydání	1st ed.
Nakl. údaje	San Francisco : Jossey-Bass, c2005
Rozsah	xl, 479 s.
ISBN	0787975621
Autoři	📖 McIntyre, Alice , 1956-
Název	📖 <u>Participatory action research / Alice McIntyre</u>
Nakl. údaje	Los Angeles ; London : Sage, c2008
Rozsah	xviii, 79 s.
Edice	Qualitative research methods ; 52
ISBN	9781412953665
Název	📖 <u>Community-based participatory research for health : from process to outcomes / Meredith Minkler, Nina Wallerstein, editors.</u>
Vydání	2nd ed.
Nakl. údaje	San Francisco : Jossey-Bass, c2008
Rozsah	xxxv, 508 s. : il.
ISBN	9780470260432
Název	📖 <u>Applied theatre : international case studies and challenges for practice / edited by Monica Prendergast and Juliana Saxton</u>
Nakl. údaje	Bristol ; Chicago : Intellect, 2009
Rozsah	vii, 224 s.
ISBN	9781841502816

Autoři	<u>☛Stoecker, Randy, 1959-</u>
Název	<u>☛Research methods for community change : a project-based approach / Randy Stoecker</u>
Nakl. údaje	Thousand Oaks : Sage, c2005
Rozsah	xii, 271 s. : il.
ISBN	0761928898

Název	<u>☛Community-based research and higher education : principles and practices / Kerry Strand ... [et al.]</u>
Vydání	1st ed.
Nakl. údaje	San Francisco, CA : Jossey-Bass, c2003
Rozsah	xxvii, 261 p. : ill. ; 23 cm.
Edice	Jossey-Bass higher and adult education series
ISBN	0787962058 (alk. paper)

Publikace budou využity při psaní závěrečných dramatických projektů, bakalářských, magisterských a disertačních prací. Na pracích z oblasti dramatické výchovy v současné době pracují následující studenti:

Bakalářské práce:

Havlíček Michal
Kulštrunková Adéla
Moncmanová Andrea
Novák Martin
Štěpánková Anna
Vetchá Šárka

Magisterské práce:

Bc. Krejčová Barbora
Bc. Weisbauerová Dagmar
Bc. at Bc. Zapletalová Michaela

Doktorské práce:

Mgr. Tomáš Doležal



Pracovní seminář výzkumníků v oblasti dramatické výchovy

Datum konání: Pondělí 18.6. 2012 9:00 – 12:00

Místo konání: PdF MU, Poříčí 31, učebna 408

Pořadatel: Katedra sociální pedagogiky (PdF MU)

Odpovědnost: MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Cílem pracovního semináře bylo evaluovat nabyté metodologické znalosti, zkušenosti a dovednosti účastníků dílny Drama a výzkum a prezentovat závěrečné zprávy z realizovaných výzkumných šetření v oblasti dramatické výchovy, které účastníci po absolvování dílny Drama a výzkum (pod vedením Johna Somerse) konané v roce 2010 uskutečnili.

Pracovního semináře se zúčastnilo 8 aktivních účastníků.

Jedním z posledních výstupů vázající se na dílnu Johna Somerse Drama a výzkum byly prezentace skupinových návrhů výzkumných designů, které vznikly jako součást dílny. Na dílně s Johnem Somersem účastníci jednotlivě anebo ve skupinách navrhli výzkumné designy pro 7 výzkumných projektů závěrečných prací. Tyto výzkumy, které autoři prací posléze zrealizovali, byly prezentovány na pracovním semináři a jsou doloženy závěrečnými zprávami z výzkumů.

Program Semináře

DOLEŽAL, Tomáš. *Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech.*

KARAFFA, Jan; URBANČÍKOVÁ, Kateřina. *Hodnocení v dramatické výchově na 1. stupni základní školy.*

KREJČOVÁ, Barbora. *Návrh výzkumného designu pro projekt Komunitního divadla.*

BÖHMOVÁ, J.; FALTOVÁ, K.; HÖRLOVÁ, K.; KŘEČKOVÁ, M.; KŘOUSTEK, L.; LINHA, L.; NOVÁK, M.; REMSOVÁ, L.; ŠVECOVÁ, V. *Málo nebo málo. Útlak v životě cizinců se zájmem o trvalý pobyt v České republice skrze kvalitativní výzkumné šetření a dramatické zobrazení.*

NÝDRLOVÁ, Veronika. *Playback divadlo: Playback divadlo: cesta od divadla k člověku, od člověka ke společnosti.*

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy*

ZAPLETALOVÁ, Michaela. *Konečná stanice výchovný ústav skrze kvalitativní výzkumné šetření.*



**Závěrečné zprávy z výzkumů z Pracovního semináře
výzkumníků v oblasti dramatické výchovy**



Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech *Tomáš Doležal*

Abstrakt: Závěrečná zpráva prezentuje výzkumné šetření, v rámci něhož bylo v roce 2010 analyzováno 70 školních vzdělávacích programů všech základních škol působících na území města Brna. Cílem bylo zjistit, zda a v jaké formě se na základních školách objevuje nový doplňkový vzdělávací obor dramatická výchova.

Klíčová slova: rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, dramatická výchova, doplňkový vzdělávací obor

Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přinesl do výuky na základních školách mnohé změny. Zároveň s nimi se nám nabízí i příznivější situace k porovnání výchovně vzdělávacích přístupů aplikovaných na různých školách. Podkladem k tomu nám mohou být právě školní vzdělávací programy jednotlivých škol (Maňák, 2008).

Školy mají legislativou danou povinnost zveřejnit své platné školní vzdělávací programy tak, aby byly dostupné širšímu spektru zájemců o tyto informace (rodiče, žáci, odborná i laická veřejnost...). Na tom bylo postaveno i následující výzkumné šetření.

Postavení DV v RVP ZV – koncept výzkumu

RVP ZV vymezuje dramatické výchově statut doplňujícího vzdělávacího oboru (společně s dalším cizím jazykem) i přesto, že v původním návrhu byla dramatická výchova zařazena jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura vedle již tradičních esteticko-výchovných oborů výtvarné a hudební výchovy. Argumentem Výzkumného ústavu pedagogického k tomuto kroku bylo zdůvodnění, že v současné době neexistuje dostatečný počet odborně kvalifikovaných pedagogů, kteří by tento předmět mohl kvalitně odučit. Je tedy na zvážení každé školy, zda si do svého školního vzdělávacího programu DV zařadí. Prakticky to však znamená, že existuje jen velmi málo škol, v jejichž školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s DV jako samostatným vzdělávacím oborem (Provazník, 2005).

Častěji se můžeme setkat na školách s dramatickou výchovou jako s výukovou metodou využitou při realizaci některých tematických okruhů průřezových témat, čemuž nahrává i doporučení v RVP ZV (2007).

Možnosti vymezené dramatické výchově RVP ZV v průřezových tématech prolínají očekávané výstupy a vzdělávací obsahy předmětů. Např. pro Osobnostně sociální výchovu může být dramatická výchova či některé její postupy zvoleny jako základní aplikovaná metoda výuky. Při Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech se pak může přímo spojit a vytvořit tak společně samostatný vzdělávací předmět (RVP ZV, 2007).

Cíle výzkumu

Záměrem výzkumného šetření bylo zjistit, kolik brněnských škol začlenilo DV do svého ŠVP a jakou formu začlenění si zvolilo (samostatný předmět, výuková metoda, pedagogický princip aj.).

Výzkumný vzorek

Volba výzkumného vzorku byla zvolena z hlediska snadné místní dostupnosti. Analyzovány byly školní vzdělávací programy všech 70-ti základních škol na území města Brna.

Aplikované metody

Z veřejně přístupných zdrojů – webové stránky brněnských základních škol – byly staženy aktuální platné dokumenty jednotlivých škol (školní vzdělávací programy, učební plány, výroční zprávy a další dokumentace). Jako metoda analýzy dat byla použita obsahová analýza kurikulárních dokumentů. V textech pak byly vyhledávány pojmy, které úzce souvisí s dramatickou výchovou (drama, dramatizace, dramatická výchova a další). V případě nalezení byly pak dále zkoumány podrobnosti a souvislosti uvedení těchto pojmů v ŠVP jednotlivých škol.

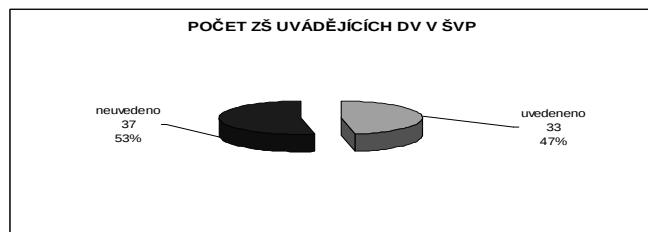
Z takto získaných dat se dá sestavit škála možností zachycující pozice dramatické výchovy ve vzdělávacím programu od nízké míry integrace (příležitostné uplatnění prvků dramatické výchovy ve výuce, využití dramatické výchovy jako jedné z výukových metod...) až po vysokou (dramatická výchova jako samostatný nebo integrovaný předmět).

PRŮŘEZOVÉ TÉMA	Pozn: X – vysoká míra integrace, x – nízká míra integrace								
OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	X			X	X	X	X	X	DV metoda
VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA				X					
VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH	X		X	X	X	X			DV obor
MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	X	x	X	x	X	X	X	x	
EVRONTMENTÁLNÍ VÝCHOVA	X		X	X	X	X	X	X	
MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	X		X			X			
VZDĚLÁVACÍ OBLAST	JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	MATEMATIKA A JEJÍ APLIKACE	INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ TECHNOLOGIE	ČLOVĚK A SPOLEČNOST	ČLOVĚK A PŘÍRODA	UMĚNÍ A KULTURA	ČLOVĚK A ZDRAVÍ	ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE	

Tabulka 2: Možnosti vymezené dramatické výchově RVP ZV v průřezových tématech

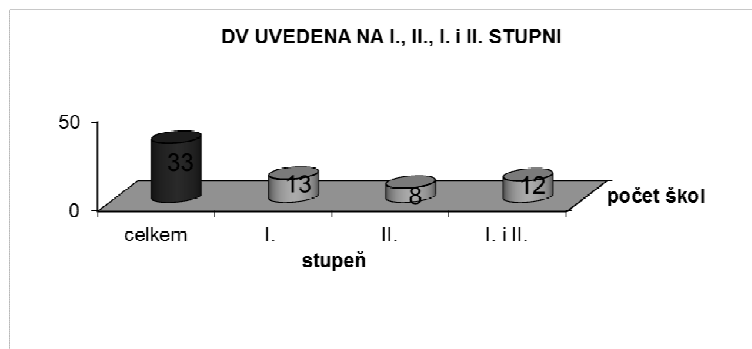
Výsledky výzkumu

Celkem bylo analyzováno 70 školních vzdělávacích programů všech 70 brněnských základních škol, které spadají do územní působnosti Magistrátu města Brna, a to včetně škol soukromých i církevních. 33 škol zmiňuje ve svých školních vzdělávacích programech dramatickou výchovu, tj. cca 47 % z celkového počtu základních škol (Obrázek 4).



Obrázek 4 - Graf: Počet ZŠ uvádějící DV v ŠVP

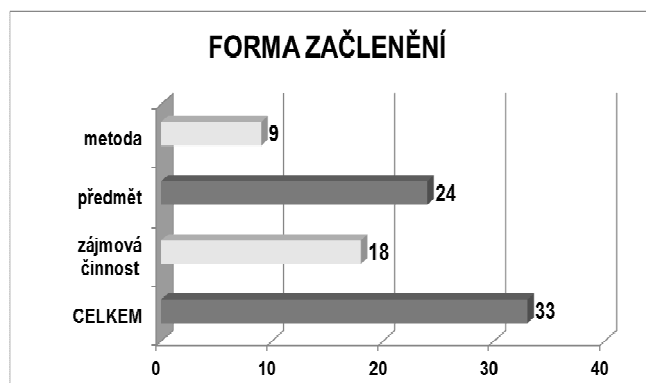
Z toho 13 škol (tj. 18,6 % z celkového počtu a 39,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) uplatňuje DV na 1. stupni, 8 škol (tj. 11,4 % z celkového počtu a 24,2 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na 2. stupni a 12 škol (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na obou stupních (Obrázek 5).



Obrázek 5 - Graf: DV uvedena na I., II., I. a II. stupni

Překvapivě zde převládá uvádění DV na 2. stupni ZŠ.

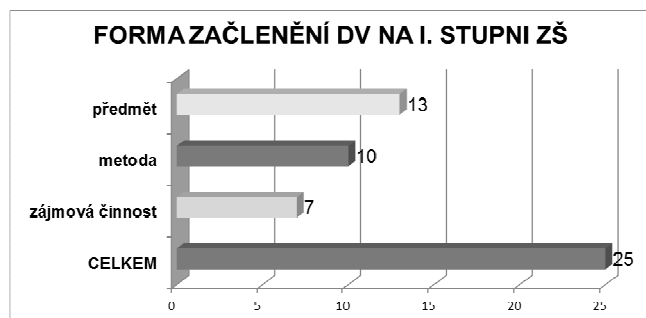
Nejčastější uváděnou formou aplikace DV je předmět (samostatný, volitelný, povinně volitelný nebo integrovaný v jiných předmětech). Jedná se celkem o 24 případů (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP). Další formou aplikace DV je výuková metoda celkem v 9 případech (tj. 12,9 % z celkového počtu a 27,3 % ze škol uvádějících DV v ŠVP). Dále probíhá DV také mimo vyučování – kroužky ve školní družině a zájmové kroužky nabízené školou. Celkem tuto možnost uvádí 18 škol (tj. 25,7 % z celkového počtu) včetně 6 škol, které jinak ve svém ŠVP dramatickou výchovu vůbec neuvádějí (Obrázek 6).



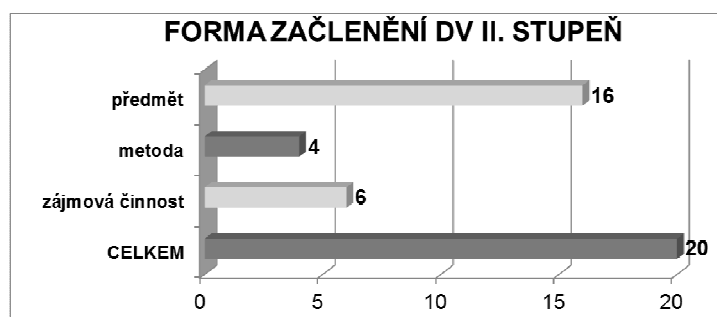


Obrázek 6 - Graf: Forma začlenění

Pro přesnější přehled dále formy začlenění na I. a na II. stupni na obrázcích 7 a 8.



Obrázek 7 – Graf: Forma začlenění na I. stupni ZŠ



Obrázek 8 – Graf: Forma začlenění na II. stupni ZŠ

Závěr

Dramatická výchova se ve školních vzdělávacích programech brněnských základních škol objevuje velmi výrazně a míra jejího začlenění je z hlediska prolínání očekávaných výstupů a vzdělávacího obsahu předmětu (tak jak jej pro DV stanovuje RVP ZV) poměrně vysoká.

Následným krokem v tomto zkoumání bude mapování konkrétních podob výuky dramatické výchovy na školách (rozhovory s učiteli, pozorování...), které má ukázat, co specifické dramatické výchovy přináší při rozvoji žáků a jaké trendy se v této oblasti na školách objevují.

Seznam literatury a další zdrojů

Doležal, T. (Ed.). (2008) *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání na našich školách*. Brno: SVČ Lužánky.

Maňák, J.; Janík, T.; Švec, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Provazník, J. (2005) Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Metodický portál VÚP. Praha: VÚP. Dostupný z <<http://www.rvp.cz/clanek/419/407>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007), Praha: MŠMT.

Dostupný z <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>

Seznam základních škol na území města Brna <http://www2.brno.cz>.

Webové stránky 70 brněnských základních škol.



Kontaktní údaje:

Mgr. Tomáš Doležal, Brno, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, tom@luzanky.cz

Školitel: PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D., Brno, Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, pavlovska@ped.muni.cz



Hodnocení v dramatické výchově na 1. stupni základní školy

Jan Karaffa a Kateřina Urbančíková

Abstrakt: Výzkumná zpráva představuje výsledky kombinovaného výzkumného šetření uskutečněného v rámci diplomové práce, jehož cílem bylo zjistit na případu jednoho učitele, jak hodnotí žáky v dramatické výchově jako v samostatném vyučovacím předmětu na 1. stupni základní školy. Výzkum byl založen zejména na analýze videozáznamů, a přímého zúčastněného pozorování. Doplněn byl rozhovory a celkově je zpracován do podoby případové studie.

Z výsledku výzkumu vyplývá nutnost propracovat cíle a očekávané výstupy, tak aby učitelé mohli smysluplně hodnotit a pátrat po vhodném systému hodnocení uměleckých předmětů. Určit metody hodnocení, které budou praktické, spolehlivé a zároveň citlivé k umění, tvořivosti.

Klíčová slova: Dramatická výchova, cíle, metody, formy dramatické výchovy, hodnocení, typy, formy, funkce, kritéria hodnocení, učitel dramatické výchovy, reflexe

Výzkumný záměr

Hodnocení prostupuje jakoukoliv lidskou činností, aniž bychom si to uvědomovali. I ve vyučování hodnotíme nepřetržitě (úsměvem, pochvalou, pokývnutím hlavy, gesty rukama, postojem atd.). Předmětem hodnocení v dramatické výchově na 1. stupni základní školy jsou zejména cíle, obsah, proces učení, výsledky a výstupy (produkty) žáků nebo další oblasti výchovně- vzdělávacího procesu. Ve výzkumném šetření jsme zjišťovali, jaké formy hodnocení učitel nejčastěji používá v hodinách dramatické výchovy jako v samostatném vyučovacím předmětu v prvních a druhých třídách, kdy hodnocení nejčastěji probíhá, kdo hodnocení uskutečňuje, co je předmětem hodnocení a zda jsou vymezena kritéria pro hodnocení.

Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo:

- Určit, jaké formy hodnocení učitel v předmětu dramatická výchova nejčastěji používá.
- Zjistit, co je předmětem hodnocení v dramatické výchově jako v samostatném vyučovacím předmětu.

Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se na základě záměrného výběru účastnil pedagog vyučující dramatickou výchovu v jedné první třídě a ve dvou druhých třídách na vabrané základní škole a žáci ve věku 6- 8 let, v počtu do 30 žáků ve třídě. Každá třída byla v dramatických vyučovacích hodinách ještě rozdělena na dvě skupiny. V jedné skupině bylo tedy maximálně 14 dětí. Pan učitel učil tedy celkem 6 skupin, kdy každá skupina měla dramatickou výchovu jednu hodinu týdně.

Metody a techniky výzkumu

Ve výzkumném šetření se prolínají kvantitativně-kvalitativní metody, jež byly realizovány na základě případové studie - pozorováním a rozhovorem, což nám umožňuje celistvější poznání.



Při kvalitativním výzkumu není účelem široké zveřejňování údajů, ale hlubší proniknutí do konkrétního případu a odhalení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají zjistit. (Gavora, 2000)

Ve srovnání kvantitativní výzkum nám poskytuje objektivní, přesné zkoumání reality zaměřené na produkt, výsledek určité činnosti. (Chráska, 1995)

Případová studie

Blíže jsme zkoumali případ hodnocení učitele, vyučujícího dramatickou výchovu jako samostatný vyučující předmět skupinu žáků prvních a druhých tříd na jedné základní škole.

Podle Musilové (2003, s. 10) můžeme případovou studii neboli kazuistiku obecně považovat za „systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje osobnosti.“ Získané poznatky tedy nelze zobecnit (generalizovat), proto závěry platí jen pro pozorovaný případ. (srov. Chráska, 1995).

V souladu s Musilovou jsme případovou studii tvořili na základě přímého zúčastněného pozorování a rozhovorů.

Pozorování

V rámci případové studie jsme použili metodu pozorování jako sledování činnosti konkrétního učitele, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. (srov. Gavora, 2000, s. 76).

Průběžně jsme po dobu sedmi týdnů pozorovali, jaké formy hodnocení v dramatické výchově učitel používá pomocí příležitostného otevřeného zjevného přímého nezúčastněného pozorování v přirozené situaci dle vytvořeného záznamového archu.

Jako formu pozorování jsme použili také videozáznam, který sloužil jako opora pro podrobnější analýzu hodin dramatické výchovy, která byla zaměřena na to, co učitel v hodinách dramatické výchovy nejčastěji hodnotí, reflektuje a na formy hodnocení.

Rozhovor

Jako doplňkovou metodu sběru dat jsme použili rozhovor. Pozorování se snaží zachytit, co se skutečně děje, na rozdíl od rozhovoru, který se mísí s realitou a s tím, co si o tom respondent myslí (srov. Hendl, 2005, s. 191).

Použili jsme polostrukturovaný individuální zjevný rozhovor u kterého se respondentovi nabízí alternativy odpovědí, avšak u některých otázek se žádá u respondenta vysvětlení, objasnění. (srov. Gavora, 2000, s. 111)

Rozhovor jsme realizovali před samotným pozorováním.

Metody analýzy dat

Výzkumná data získaná pozorováním jsme zaznamenávali do záznamových archů a analyzovali na úrovni deskriptivní statistiky, která je doplněna kvalitativními daty – výpověďmi učitele z rozhovorů, nebo ukázkami konkrétních instrukcí a výpovědí z videozáznamů. Data kvalitativního charakteru jsme použili pouze za účelem nasycení kvantitativních dat. Proto jsme je nepodrobovali žádné z výzkumných analytických metod. Pracovali jsme s nimi pouze na základě tematického třídění, které bychom mohli přiblížit vybraným postupům rámcové analýzy.

Výsledky výzkumného šetření

Nejprve jsme vyhodnotili pozorování zaměřující se na použití **forem hodnocení** učitele v dramatické výchově jako v samostatném vyučovací předmětu.

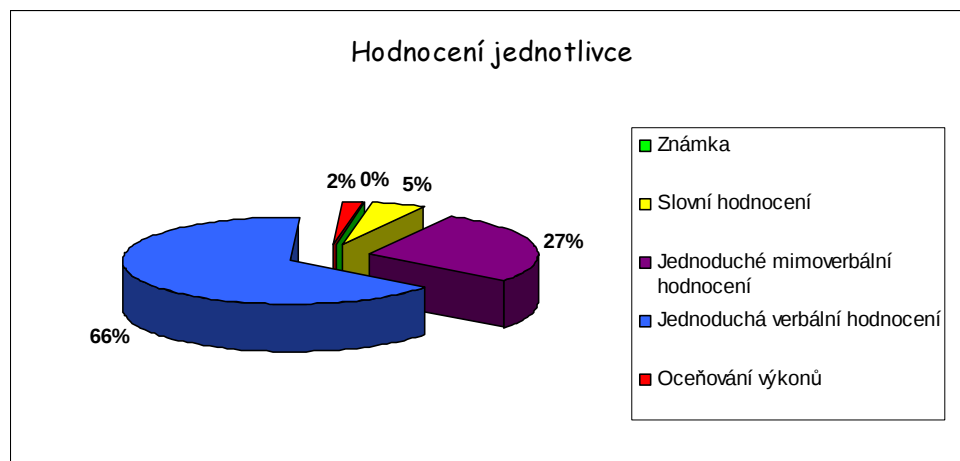
V pozorovaných hodinách jsme zaznamenávali frekvenci použití různých forem hodnocení, které jsme si rozdělili na pět hlavních kategorií:

1. Kvantitativní hodnocení- známka,
2. kvalitativní hodnocení- slovní hodnocení,
3. jednoduché mimoverbální hodnocení:
 - úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled
 - gesto (vyjadřující potěšení, rozhořčení)
 - dotyk učitele (pohlazení, podání ruky),
4. jednoduchá verbální hodnocení, jež jsou:
 - velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, výborně, špatně, chyba)
 - kratší slovní vyjádření- může být s emocionálním podtextem (dnes jsi mě potěšil, to jsi mě ale zklamal),
5. oceňování výkonů.

Záznamový arch č. 1 jsme rozdělili na dvě části podle toho, zda učitel použil hodnocení v rámci celé třídy nebo jen pro jednotlivého žáka. Záznamový arch jsme použili ve čtyřech vyučovacích hodinách v době, kdy jsme nemohli natáčet a dále při rozbořech videozáznamů dvanácti vyučovacích hodin.

Následující grafy č. 1 a č. 2 ukazují, jaké formy hodnocení učitel používal v rámci šestnácti pozorovaných vyučovacích hodin v předmětu dramatická výchova v prvních a druhých třídách.

Graf č. 1



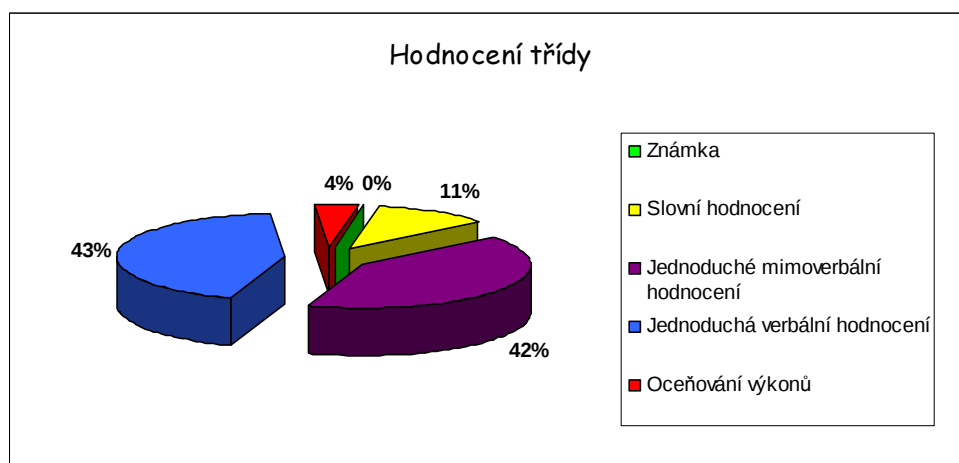
Z grafu č. 1 čteme, že při hodnocení jednotlivce výrazně převládá jednoduché verbální hodnocení. Do tohoto hodnocení spadá velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, super, výborně, špatně, chyba) a kratší slovní vyjádření, které může být vyjádřeno s emocionálním podtextem. Dále vidíme, že učitel používá jednoduché mimoverbální hodnocení, jako jsou gesta, pohled, dotyk učitele.

Jak pan učitel potvrdil také v rozhovoru, v hodinách dramatické výchovy vůbec nepoužívá známky. Ve výchovných a uměleckých předmětech by preferoval zavedení slovního vyjádření, které více poukazuje na individuální rozvoj každého žáka, aniž bychom ho museli srovnávat s ostatními. Dokáže si představit školu naprosto bez známkování, preferuje tedy slovní hodnocení. Dokonce již na takové

škole učil. Myslí si však, že by pouze slovní hodnocení na zkoumané základní škole nefungovalo, protože ne každý učitel by dokázal slovní hodnocení přijmout a pracovat s ním.

Hlavní negativa známky spatřuje v tom, že je velmi individuální a nikdy nemůžou být předepsána kritéria, která by sjednotila známkování všech učitelů. Vnímá to tak, že jeho jednička může mít úplně jinou váhu než jednička jiné paní učitelky. Pozitivum shledává v tom, že má žák o sobě představu, hlavně ve srovnání s ostatními. Na vysvědčení z dramatické výchovy píše většinou žákům známku výbornou. Pouze v krajních případech, pokud žák odmítne jakoukoliv spolupráci, známku snižuje.

Graf č. 2



Graf č. 2 nám ukazuje, že pan učitel v rámci předmětu dramatická výchova uskutečňuje z 43% jednoduché verbální hodnocení a z 42% mimoverbální výpovědi v rámci celé třídy. Příkladem mimoverbálního hodnocení je, že pan učitel často přikládá prst na ústa k utišení třídy, stojí v pozici s rukama v bok nebo vysílá přísné pohledy k rušícím žákům.

Při hodnocení třídy učitel používá také slovní hodnocení (11%) ve kterém se většinou vyjadřuje k chování žáků. V 4% je zde zastoupeno oceňování žáků to znamená, že žáci byli pověřeni náročnějším úkolem nebo naopak méně náročným úkolem, došlo k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti nebo byli pověřeni vedením týmu při řešení problému.

Učitel ani v rámci hodnocení třídy neuskutečňuje známkování.

Dále jsme na základě analýzy videozáznamů sestavili pozorovací arch, kde jsme zaznamenávali, **co je předmětem hodnocení**, reflexí v dramatické výchově jako v samostatném vyučovacím předmětu.

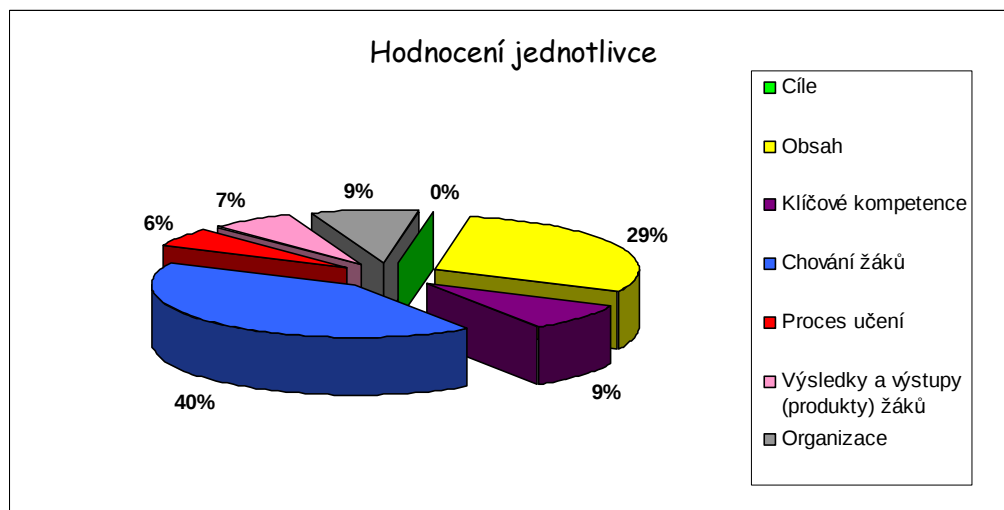
Stanovili jsme si sedm základních oblastí hodnocení:

1. cíle,
2. obsah, který jsme si dále rozdělili na učivo a očekávané výstupy,
3. klíčové kompetence - dílčí dovednosti,
4. chování žáků - kázeň,
5. proces učení - účinnost metod,
6. výsledky a výstupy (produkty) žáků,
7. organizace (docházka, dochvilnost, vztah k prostoru, k zařízení, plnění úkolů ve třídě, další pokyny).

Dále jsme do záznamového archu zařadili také část pro poznámky, kde jsme zapisovali vlastní postřehy týkající se hodnocení. Všimeli jsme si zejména kritérií hodnocení. Zda je učitel vytváří sám nebo společně s žáky, kdy jim daná kritéria oznamuje a jestli je vůbec do hodiny zařazuje.

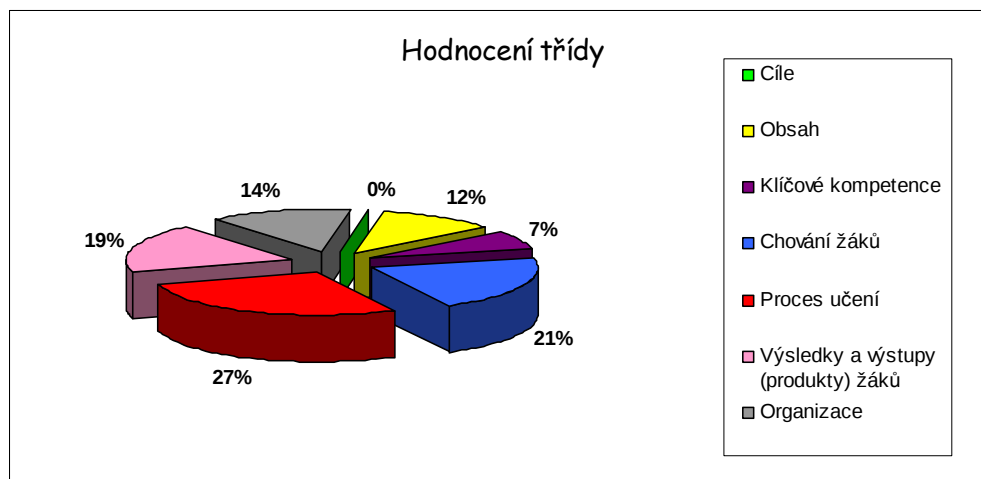
Výsledky jsou čitelné z následujících grafů č. 3 a č. 4.

Graf č. 3



Z grafu č. 3 je zřejmé, že 40% veškerého hodnocení učitele se vztahuje na chování žáka, 29% na obsah, kde hodnotí především očekávané výstupy, 9% na klíčové kompetence a organizaci, ze 7% se vyjadřuje k výsledkům a výstupům (produktům) žáka, z 6% na proces učení a cíle nehodnotí vůbec.

Graf č. 4



Z grafu č. 4 plyne, že v rámci hodnocení celé třídy (skupiny) se nejvíce (z 27%) zaměřuje na proces učení. Dále hodnotí z 21% chování žáků, z 19% výsledky a výstupy (produkty) žáků, 14% hodnocení souvisí s organizací, ve 12% je zastoupeno hodnocení obsahu, v 7% klíčové kompetence a opět nehodnotí cíle.

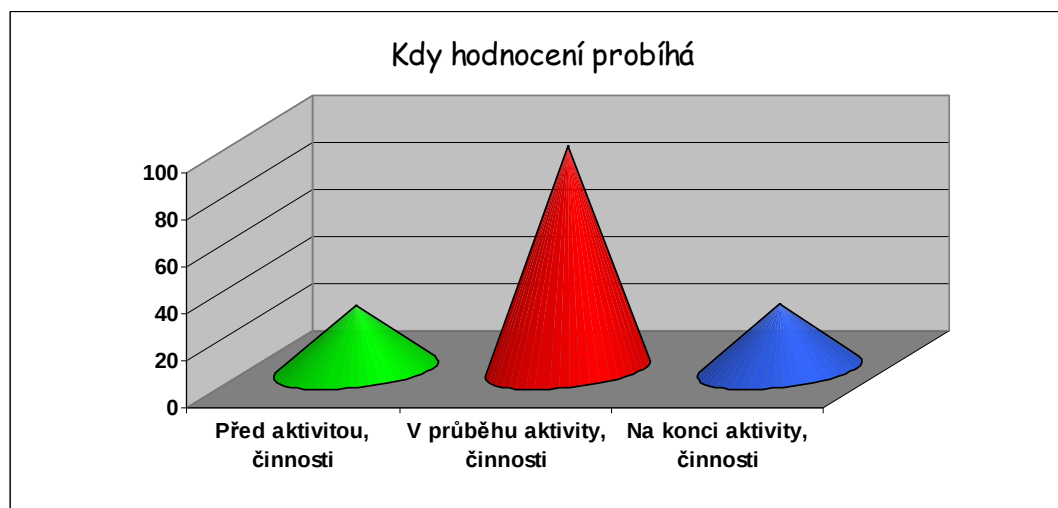
Když jsme se pana učitele v rozhovoru ptali, jestli dramatická výchova rozvíjí klíčové kompetence a dílčí dovednosti více než ostatní předměty, odpověděl, že nemá jednoznačné stanovisko. Některé klíčové kompetence, na které není v jiných předmětech dostatek času, rozvíjí právě v dramatické výchově. Dramatická výchova umožňuje učiteli upevňovat klíčové kompetence, které rozvíjí i v jiných předmětech jinými zábavnějšími způsoby.

Když jsme se pana učitele dotazovali, co nejčastěji hodnotí v hodinách dramatické výchovy, odpověděl, že to, jak se daří žákům zvládnout proces učení a také klíčové kompetence (způsob komunikace, to jak se zapojují, spolupracují). Obecně ve všech předmětech se snaží hodnotit hlavně obsah, to jak žáci zvládli faktickou stránku věci, ale protože dramatická výchova není jen vzdělávací, ale i výchovný proces, hodnotí v ní i chování žáků zejména pak v prvních a druhých třídách, které je podle něj nutné žáky vychovávat. Bere to však jako vedlejší složku. Chování žáka podle něj může mít vliv na efektivitu výuky, ale myslí si, že škola je hlavně vzdělávací institucí.

Na otázku, jestli si myslí, že se obecně v dramatické výchově používají efektivní způsoby hodnocení, odpověděl, že to nemůže objektivně posoudit, protože se setkal s dramatickou výchovou jako se samostatným vyučovacím předmětem jen na této škole.

K sedmi určeným základním oblastem výchovně- vzdělávacího procesu, které se nejčastěji posuzují, jsme zaznamenávali také **časový údaj** a **vztahy mezi účastníky hodnocení**. Z hlediska času jsme sledovali, zda se hodnocení uskutečňuje před, během nebo na konci aktivity, činnosti. Pro pozorování jsme si stanovili pět primárních vztahů mezi účastníky, kdy učitel hodnotí žáky, učitel hodnotí sám sebe, žák hodnotí spolužáka/y, žák hodnotí sám sebe, žáci hodnotí učitele.

Graf č. 5



Z grafu č. 5 je patrné, že pan učitel z 63% hodnotí během aktivit, činností a přibližně nastejno hodnotí před (18%) a na konci (19%) aktivity. Z pozorovaných hodin lze usuzovat, že pan učitel méně často hodnotí, jak se plánované cíle podařily žákům naplnit, co by mohli do příště zlepšit, jestli dané metody fungovaly, zda se žáci posouvají při rozvíjení očekávaných výstupů a dílčích dovedností. Když učitel hodnotil, používal velice stručné obecné výpovědi, ze kterých žák mohl pouze usuzovat, zda a co se mu vlastně povedlo nebo ne. Během pozorovaných hodin probíhal sled naplánovaných aktivit, činností zakotvených do příběhu, pohádky nebo bajky, ale samotná dramatická práce postrádala propracovanější provedení a hodnocení, které by žáky naučilo chápat chybu jako přirozenou součást v procesu učení, celistvě rozvíjelo žákovu osobnost, posilovalo sebevědomí a uvědomění si vlastních možností.

Graf č. 6



Z grafu č. 6 lze jednoduše vyčíst jednostrannost hodnocení ve výchovně- vzdělávacím procesu. Z 93% se v pozorovaných hodinách uskutečňovalo hodnocení ve vztahu, ve kterém učitel směřoval hodnocení k žákům.

Zkoumaná základní škola, se od roku 2007 intenzivněji zabývá sebehodnocením žáků. Výpověď pana učitele se shodovala s mým pocitem z pozorování, že nemá úplně pozitivní názor na tuto problematiku a že to pro něj není nutné. Tvrdí, že vše záleží na přístupu učitele, jakým způsobem se sebehodnocením žáků pracuje. Pan učitel si i přesto myslí, že když použije nějaké sebehodnotící prostředky, tak se většina žáků dokáže přiměřeně ohodnotit.

Závěry výzkumu

Zaujalo nás, jak pan učitel dokázal hodnotit přímo zevnitř dramatické hry v rámci techniky učitel v roli. Často vztahoval hodnocení směrem k právě prožívanému příběhu (např. „Ondro, ty patříš do mé posádky? A vzpomínáš si, že jsem přijímal jen odvážné a poslušné námořníky? Posádka musí držet při sobě a poslouchat svého kapitána, jinak by s takovou daleko nedoplula. Adélko, ten obr by Tě sežral, protože by se mu nelíbilo, jak na sebe upozorňuješ.“)

Také jsme pozorovali u pana učitele vysokou míru důslednosti a trpělivosti, které uplatnil při některých aktivitách a činnostech, které s žáky zkoušel několikrát, dokud se jim v rámci možností podařilo úspěšně naplnit očekávaný cíl. Svědomitost v dobrém slova smyslu se projevovala také při hodnocení chování žáků, méně však už v jiných oblastech.

Podnětné hodnocení uskutečňoval učitel zvláště v jedné skupině první třídy, ve které byli žáci velice pozorní, poslušní, soustředění. Proto se tolik nevěnoval posuzování chování žáků a zaměřil se hlavně na hodnocení očekávaných výstupů. V této skupině se vyjadřoval k očekávaným výstupům jako je překonávání zábran při sebevychávaní a komunikaci, rozlišení reálné a herní situace a svého reálného a herního (rolového) já, přijímání hry „jako kdyby“, zapojení se do hry atd.

V některých situacích, zejména při řešení kázeňských nedostatků, jsme shledali za efektivní převažující použití forem jednoduchého verbálního a mimoverbálního hodnocení u pana učitele. Například před samotnou aktivitou dal jeden žák svému spolužákovi pohled. Pan učitel se jen zamračil, ukázal na dveře a řekl: „Jdi pryč.“ Z pohledu pozorovatele byl účinek tohoto hodnocení zřetelnější než kdyby vzniklou situaci zdůvodňoval komentářem.



Krátká hodnocení však na druhou stranu v sobě nesou i řadu nevýhod, jak se ukázalo při analýze videozáznamů. Pan učitel často hodnotil pouze výroky super, výborně, paráda, dobře. Proto jsme museli rozlišovat, zda jde pouze o odpověď nebo o hodnocení a v jaké oblasti. Například v jedné

z hodin pan učitel tímto způsobem často hodnotil, jak se žákům daří hraní v roli. Dané hodnocení mohlo patřit do očekávaných výstupů, protože učitel reagoval na to, jak žáci dokážou vstoupit a jednat v roli. Zahrnovalo i oblast klíčových kompetencí, kdy posuzoval, zda žák účinně spolupracoval ve skupině. Toto hodnocení se mohlo vztahovat i k procesu učení, kdy se vyjadřoval k metodám hry v roli, k samotným výstupům žáků - miniukázka hry v roli ve dvojici a i z hlediska organizace hodnotil, jak žák pečlivě plní úkoly ve třídě. Také při reflexi na konci hodiny učitel vyslovoval pouze otázku: „*Líbilo se vám to dneska?*“ Žáci odpověděli, že ano a že by chtěli ještě, ale nevíme, co přesně se jim líbilo. V těchto sporných případech by učitel musel své hodnocení upřesnit, více rozvést.

Zjistili jsme, že kritéria hodnocení byla spojována především s pravidly her, kdy je obvykle vytvářel učitel sám a sděloval je žákům před danou aktivitou, což i sám v rozhovoru potvrdil. Například uvedl „...*při Kimově hře vyhraje ten, kdo si zapamatuje a následně napíše na papír, co nejvíce věcí z paláce. Máš tři pokusy na to, aby si objevil kapitána. Máte na to 10 minut. Budu vám říkat, kolik času vám zbývá. Kdo vyhraje je velitelem skupiny.*“ Zde vidíme formu hodnocení oceňování výkonů. Učitel konkrétněji kritéria očekávaných výstupů nebo dílčích dovedností žáků nevymezoval, tudíž je ani nemohl následně hodnotit. Máme za to, že zapojení žáků do procesu tvorby kritérií hodnocení, může žáky lépe motivovat k účasti na aktivitách.

V některých skupinách pana učitele opětovaně vyrušovalo a zdržovalo chování žáků. Měli problémy se soustředěním, udržením pozornosti, proto se zaměřoval zejména na hodnocení chování. Překvapilo nás, že někdy v rámci hodnocení rušivého chování, posuzoval zároveň i daný očekávaný výstup (např. soustředil se na zadané úkoly a přesouval pozornost podle pokynů, využíval kruh jako základní prostorový útvar).

Hodiny dramatické výchovy na pozorované škole staví na vyprávěném příběhu, pohádce, bajce. Během pozorování jsme si všimli, že se pan učitel soustředil zejména na vtažení žáků do příběhu na úkor samotných aktivit, které probíhaly bez efektivního hodnocení a většího rozpracování. Reflexe v rámci hodin téměř neprobíhaly. Výsledek dané aktivity učitel někdy okomentoval slovy „*dobře, povedlo se nám to*“, z čehož žák mohl pouze těžko posoudit, jestli se v dané oblasti zlepšil nebo kde má ještě mezery.

V hodinách rozvíjel učitel s žáky i řadu dílčích dovedností klíčových kompetencí (převážně kompetence komunikativní, k řešení problémů), avšak mnohdy se k jejich hodnocení nedostal.

Při hodnocení v hodinách dramatické výchovy navrhuje více se zaměřit na rozpracování jednotlivých aktivit vzhledem k vytyčeným cílům, dále klást důraz na hodnocení učitele žáků v souvislosti s předem stanovenými kritérii a v návaznosti na dosažené cíle, dále poskytnout prostor také pro sebehodnocení žáků, reflexi, zpětnou vazbu u jednotlivých hodin.

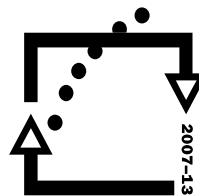
Z výsledku výzkumu vyplývá nutnost propracovat cíle a očekávané výstupy, tak aby učitelé mohli smysluplně hodnotit a pátrat po vhodném systému hodnocení uměleckých předmětů. Určit metody hodnocení, které budou praktické, spolehlivé a zároveň citlivé k umění, tvořivosti.

Seznam použité literatury:

Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. 80-85931-79-6.

Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. 80-7367-040-2.

Chrástka, Miroslav. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě.* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. 80-7067-469-5.



Musilová, Marcela. Případová studie jako součást pedagogické praxe. Olomouc: Univerzita Palackého. 2003. 80-244-0749-3.

Záznamový arch č. 1

Pozorovaná činnost: Použití forem hodnocení učitele v dramatické výchově jako

v samostatném vyučovacím předmětu

Obsahová náplň: *Prometheus - 1. část*

Datum: *10.10.2011* **Den v týdnu:** *pondělí* **Vyučovací hodina:** *4*

Třída: *II.* **Počet dětí:** *12* **Skupina:** *1*

Vyučující: *Kateřina Urbančíková* **Pozorování provedla:** *Kateřina Urbančíková*

Položka	Jednotlivec	Σ	Třída	Σ
1. Kvantitativní hodnocení- známka		0		0
2. Kvalitativní hodnocení- slovní hodnocení		0	11	2
3. Jednoduché mimoverbální hodnocení	o úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled	111	3	1
	o gesto (vyjadřující potěšení, rozhořčení)	1	1	1
	o dotyk učitele (pohlazení, podání ruky)	11	2	0
4. Jednoduchá verbální hodnocení	o velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, výborně, špatně, chyba)	111111	9	11
	o kratší slovní vyjádření- může být s emocionálním podtextem (dnes jsi mě potěšil, to jsi mě ale zklamal)	111111	7	3
5. Oceňování výkonů	1	1	1	1

Poznámky

Záznamový arch č. 2

Pozorovaná činnost: Co je předmětem hodnocení, reflexí v dramatické výchově jako v samostatném vyučovacím předmětu

Obsahová náplň: *Prometheus-1 část*

Datum: *10.10.2011* **Den v týdnu:** *pondělí* **Vyučovací hodina:** *4*

Třída: *II* **Počet dětí:** *12* **Skupina:** *1*

Vyučující: *Kateřina Urbančíková* **Pozorování provedla:** *Kateřina Urbančíková*

Položka	Jednotlivec	Čas	Σ	Třída	Čas	Σ
1. Cíle			0			0
2. Obsah	o Učivo		0			0
	o Očekávané výstupy	<i>112V 112V</i>	<i>5min. 13min. 2</i>	<i>112V</i>	<i>24min.</i>	<i>1</i>
3. Klíčové kompetence- dílčí dovednosti	<i>112V</i>	<i>28min.</i>	<i>1</i>			0
4. Chování žáků- kázeň	<i>112P 112V 112P 112V 112V 112V</i>	<i>11min. 4min. 3min. 11min. 24min.</i>	<i>6</i>	<i>112V 112V</i>	<i>14min. 20min.</i>	<i>2</i>
5. Proces učení- účinnost metod			0	<i>112V 112V 112V</i>	<i>5min. 13min. 23min.</i>	<i>3</i>
6. Výsledky a výstupy (produkty) žáků	<i>112V</i>	<i>14min.</i>	<i>1</i>			0
7. Organizace (docházka, dochvilnost, vztah k prostoru, k zařízení, plnění úkolů ve třídě, další pokyny)			0			0

Poznámky Během této hodiny pana učitele velmi vyrušovalo svým chováním několik žáků. Byli nesoustředění, hluchí, proto posuzoval zejména jejich chování. Aktivitu několikrát přerušil a zkoušel je s žáky znovu, dokud se jim v rámci možnosti podařilo naplnit B.P. V hodině však hodnotil i jiné oblasti výchovně-vzdelávacího procesu, jako jsou metody a očekávané výstupy. Kritéria hodnocení žákům v této hodině nesleduje.



Kontaktní údaje:

Mgr. Jan Karaffa, Ph.D., Ostrava, Katedra primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, Jan.Karaffa@osu.cz

Mgr. Kateřina Urbančíková, Ostrava, Katedra primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě



Návrh výzkumného designu pro projekt Bohunického komunitního divadla Barbora Krejčová

Abstrakt: Výzkumný design je koncipován pro tvůrčí a výzkumnou část autorčiny diplomové práce, jejíž pracovní název je *Komunitní divadlo a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. V návrhu designu výzkumné a tvůrčí části představíme studentskou iniciativu Komunitní umění a projekty, které realizovala v lokalitě brněnského sídliště Bohunice. Dále představíme vývoj výzkumného designu od jeho prvních náčrtů do dnešní podoby participační případové studie. Diplomová práce navazuje na disertační práci MgA. Lenky Remsové Ph.D. „Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice“.

Klíčová slova: komunitní umění, komunitní divadlo, Bohunice, participační případová studie

Studentská iniciativa Komunitní umění

Komunitní umění vzniklo jako iniciativa studentů a studentek napříč ročníky oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Impulsem k založení iniciativy byla přednáška Johna Somerse o činnosti Tale Valley Community Theatre v Payhembury, která proběhla v rámci pracovního semináře Drama a výzkum v listopadu 2010. V únoru 2011 byla založena studentská iniciativa a pro realizaci svého prvního projektu si vybrala bohunické sídliště.

Za podpory vyučujících a dalších studentů Katedry sociální pedagogiky byla pořízena fotografická dokumentace prostředí sídliště, z níž vybrané podklady byly dále výzkumně analyzovány. Byly provedeny vstupní rozhovory a zjištění poptávky po projektu s obyvateli jednoho panelového domu, z nichž vybrané byly analyzovány. Ohlasy na projekt byly kladné a byl založen mailing list na obyvatele domu Rolnická 7 a 9. Dále byly shromážděny teoretické podklady formou rešerží z odborných článků a výzkumů z oblasti komunitní práce a specificky aplikace komunitního divadla jako formy komunitní práce. Pro sdílení teoretických podkladů a koncentraci výzkumných dat byl založen e-learningový kurz.

S těmito vstupními podklady byl v dubnu 2011 zahájen první participační projekt iniciativy zacílený na obyvatele jednoho bohunického paneláku, který se jmenoval „Mezi paneláky – případ Rolnická 7 a 9“. Projekt probíhal do března roku 2012. V rámci projektu studenti zorganizovali tři jarní outdoorové akce v ulicích sídliště, zavedli komunikační platformu s obyvateli paneláku formou komunikační nástěnky, navázali kontakt s místními institucemi a důležitými osobnostmi, otevřeli místní kapli pro veřejnost (kaple bývá otevřená jen jednou za týden při mši), uvedli minifestival filmů s komunitní tematikou a realizovali tři umělecké dílny (fotografická, výtvarná a hudební).

Celý projekt „Mezi paneláky – případ Rolnická 7 a 9“ byl obrazově dokumentován a byl zachycen v deníku dobré praxe. V rámci projektu se povedlo otevřít komunikaci s obyvateli, institucemi a vlivnými jedinci, ale nepodařilo se vyzvat zejména dospělé k účasti na tvořivých akcích. Již v průběhu projektu realizátoři sbírali náznaky ze strany radnice a institucí, že by bylo vhodné projekt rozšířit na celé Bohunice a nekoncentrovat se na jeden panelový dům, ve kterém by se inženýrsky budovala pospolitost.

K proniknutí do metodické praxe komunitního divadla autorka v červnu uskutečnila měsíční stáž v Anglii, kde asistovala práci Johna Somerse v roli uměleckého ředitele komunitního divadla a konzultovala s ním výzkum k bohunickému projektu. Výstupem evaluace projektu ve spojení s nově nabytými zkušenostmi z Anglie bylo ustanovení, že práce s cílovou skupinou bude mít dlouhodobější charakter, bude zacílena na všechny obyvatele Bohunic a bude pokračovat navazujícím projektem, který by méně akcentoval vize iniciativy a více artikuloval skutečnou činnost v Bohunicích. Vznikl projekt Sejdeme se u kapličky.



Projekt Sejdeme se u kapličky započal v dubnu 2012 a již pracoval s nabytými znalostmi z terénu a ve spolupráci s profesionální PR agenturou inovoval komunikační strategii pro cílovou skupinu. V projektu byla zdůrazněna propagace akcí a odpověď na skutečné potřeby obyvatel Bohunic. Bylo vytisknuto a rozdáno přes tisíc Zpravodajů projektu Sejdeme se u kapličky s anketními lístky, z nichž se vrátil jeden. Další propagace akcí byla uskutečněna letákovými kampaněmi, přímými emaily, na Facebooku a články do místního zpravodaje. Nakonec byly akce propagovány v samotném jejich průběhu tím, že probíhaly přímo v ulicích. Akce (umělecké dílny) sice měly slušnou návštěvnost, která ale byla vyhnána náhodnými kolemjdoucími a zejména dětmi. Rodiče se do průběhu principiálně nezapojovali a byli překvapeni z pozvání k participaci. Jen na dvou typech akcí se sešli pouze dospělí. Byla to dílna o historii Bohunic, kde se také poprvé stalo, že se potkali dva Bohuničtí různých generací a navázali nový kontakt, a pravidelné divadelní dílny, které se otevřely v dubnu 2012 a do nichž začali pravidelně docházet tři obyvatelé Bohunic. Projekt Sejdeme se u kapličky skončil v červnu 2012 a byl vyhodnocen jako úspěšný z hlediska realizovaných akcí, ale opět částečně neúspěšný směrem k participaci cílové skupiny. Velkým problémem byla získaná nálepka projektu jako další volnočasové aktivity pro děti, kterých je již v Bohunicích dostatek, na rozdíl od volnočasových tvořivých akcí pro dospělé.

V pořadí třetím projektem, který je v současné době v přípravné fázi je Bohunické komunitní divadlo, které již bude směřovat přímo k samotnému původnímu impulsu od Johna Somerse a jehož stěžejním úkolem bude koncentrovat bohunickou akční skupinu ve společném projektu přípravy a realizace komunitního divadelního představení.

Jak se v průběhu projektu mění výzkumný design?

První výzkumný design ke zkoumání projektu Mezi paneláky vznikl v rámci předmětu „Projekt diplomové práce“ v květnu 2011. V té době byla práce v Bohunicích ve svých počátcích a design byl konstruován bez hlubší znalosti terénu a cílové skupiny, se kterou měl být realizován. Dnes je již jasné, že tak, jak byl navrhnout, jej není možné realizovat. Ale autorka se domnívá, že právě jeho vývoj do dnešní podoby je známkou znalejšího kritického pohledu na jeho validitu a přínos a že tímto demonstruje specifikum výzkumu v dramatické výchově, ve které není výzkumu, pokud není projektu nebo praxe, k nimž je možné jej navázat. Tím dochází k citlivosti výzkumu k terénu a cílové skupině, v nichž probíhá v návaznosti na praktickou činnost. Proto zde autorka předkládá i původní naivní představy o realizaci výzkumu.

Výzkumné otázky, cíle a design - květen 2011

Cíle:

- Popsat estetiku prostředí panelového domu a jeho okolí.
- Prozkoumat vztahy lidí v panelovém domě, postihnout společenské klima v domě.
- Zachytit případné změny prostředí, klimatu a vztahů mezi obyvateli domu v průběhu pedagogického projektu.

Otázky:

- Jaké je v domě klima?
- Jaké jsou vazby lidí k domu a prostředí, ve kterém žijí?
- Jaká je estetika prostředí panelového domu?
- Jaké jsou vztahy mezi lidmi v panelovém domě?
- Jak se mění prostředí, klima a vztahy v průběhu pedagogického projektu.

Design

- Případová studie
 - Paradigma kvalitativní
 - Paradigma fenomenologické
- Objekty výzkumu a cílová skupina
 - Dům a jeho okolí
 - Obyvatelé domu

Metody sběru a analýzy dat

- Sběr dat
 - průběh přípravy představení komunitního divadla
 - Fotografie zachycující prostředí
 - Komentáře obyvatel k fotografiím
 - Komentáře obyvatel na nástěnce
 - Příběhy obyvatel, videonahrávky návštěv a reakce na představení projektu
 - Deník dobré praxe
 - Rozhovory z volnočasových akcí
 - Můj deník (reakce obyvatel na žádost o otevření domu, zacházení s nástěnkami)
- Analýza dat
 - Interpretativní fenomenologická analýza
 - Analýza diskurzu
 - divadelní techniky
 - Ze zamýšlených analýz nasbíraných dat již dvě proběhly. Dvanáct fotografií zachycujících bohunické prostředí bylo analyzováno interpretativní fenomenologickou analýzou, kterou provedli studenti v rámci předmětu navazujícího magisterského studia Sociální pedagogiky. Stejnou metodu použili pro analýzu rozhovorů s obyvateli bohunického panelového domu Rolnická 7 a 9, kteří mimo jiné reflektovali ve svých rozhovorech stejných dvanáct fotografií. Výzkumné závěry jsou v současné době formulovány.

Uvedený design plně reflektuje autorčiny vize, zájmy, potřeby a aspirace. Cílová skupina a prostředí výzkumu jsou výzkumnými objekty a výzkum (i když nezáměrně) sleduje dopad použití komunitního divadla v kontextu sídliště. Zároveň je stále zaměřen na jeden panelový dům a pracuje s romantickou představou budování pospolitosti lidí v něm žijících.

Tento výzkumný postoj a s ním spojený design zákonitě prošel revizí uskutečněnou prací v terénu a s konkrétními lidmi z Bohunic a byl autorkou vyhodnocen jako svrchovaný a pro místní komunitu za nepřínosný. Vývoj nového výzkumného designu vyprovokoval úryvek z rozhovoru se současným starostou Bohunic „*Já už nevím, co mám dělat, aby tady ty lidi něco dělali. Oni Vám všechno odkývají, na všechno Vám řeknou, že to je fajn, ale nakonec vždycky vylezou jenom na ty Pivní slavnosti. Já jsem jim do toho našeho zpravodaje dal to kalendárium s téma akcema, co se tady dějou. A víte co, nedávno mně jeden říká: „Starosto, Vy v tom zpravodaji píšete o ničem“ - já si tam aspoň každý měsíc měním tu fotku a píšu na tu úvodní stránku, to jste viděla – a já mu říkám, „Tak víš co, tak něco napiš a já ti to otisknu“ a on napsal ten sloupek a my ho otiskli. Ale jinak ty lidi k ničem nenadchnete.*“ (květen 2012)



Stejně se o dospělých obyvatelích vyjadřují všechny bohunické instituce, které je vyzývají k participaci na různorodých akcích (většinou určených pro děti s rodiči). Stejně se o „ostatních“ vyjadřují i sami obyvatelé Bohunic nepracující v místních institucích. S nezájmem místních nebojují hospody, Orel, knihovna, ZUŠ Františka Jílka a SVC Lány. Mohlo by se zdát, že ostatní instituce jen nedokáží odpovědět na poptávku, ale pokud se podíváme na to, co vlastně ty navštěvované nabízejí, pochopíme, o čem starosta mluví.

Orel nabízí kroužky pro děti a mladistvé. V hospodě se potkávají již známé okruhy lidí, přičemž návštěva hospody je akt konzumního charakteru, který se obejde bez osobní investice do komunitního života. Návštěva knihovny je individuální záležitostí stejně jako kroužky pro matky s dětmi v SVC Lány. Navštěvované jsou tedy události a místa, která jsou určena pro děti, případně rodiče s dětmi k jejich „rodovým“ aktivitám a pro dospělé k individuálním činnostem nebo činnostem nevyžadujícím spolupráci s „ostatními“ z Bohunic. Jediná bohunická instituce, které se občas daří získávat obyvatele Bohunic k participaci na veřejném dění je místní škola Vedlejší, jejíž ředitel investuje značné úsilí do komunikace s rodiči a propojování rodičů a učitelů a rodičů mezi sebou navzájem. Přesto se škola potýká se stále nižší participací rodičů i učitelů na dění školy.

Pokud se ale vrátíme k rozhovorům s obyvateli Bohunic, čteme v nich pozitivní reakci jednotlivců na možnost setkání se sousedy, ale v okamžitém zápětí nedůvěru a obavu o jejich sdílení toho stejného postoje. Úvaha je tradičně zakončena větou „*Stejně by nikdo nepřišel*“. O co tu jde je předmětem zkoumání participační případové studie, která se nyní stává smysluplnějším výzkumným designem. Ten již nemá cílovou skupinu a její prostředí jako objekt, ale participační-výzkumnou skupinu a její prostředí jako stavební kámen pro výběr výzkumného paradigmatu. Revidovaným cílem autorčiny práce (nikoliv výzkumu) je přinést hodnotu zpět tam, odkud tento výzkum pochází.

Participační případová studie

Participační případová studie je „*mód případové studie, který zahrnuje participanty, lokální skupiny nebo komunitu do všech fází výzkumného procesu*“ (Reilly, 2010: 598). Její vývoj je ovlivněn filozofickým přístupem Paula Freireho, ve kterém nejsou participanti výzkumu objekty výzkumu, ale skutečnými experty v hledání příčin a souvislostí vlastního případu. V případové studii se participanti stávají přispívajícími výzkumníky, kteří zasahují do všech fází výzkumného procesu od formulace výzkumných cílů, otázek, volby paradigmatu k analýze dat a vyvozování výzkumných závěrů.

Výstupem takového výzkumu jsou podklady pro změnu sociální situace, které jsou navrženy na základě metodického zkoumání případu. Přičemž problémy jsou označeny lokálními lidmi a formulovány externím vědcem, poté jejich formulace opět revidovány lokálními lidmi. Výzkumné závěry by mělo být možné aplikovat k dosahování poptávané sociální změny. Celá případová studie by tedy měla vzejít od místních obyvatel a měla by být užitečná zase jim.

Principy participační případové studie

- Jedná se o metodologii, která je orientovaná na změnu případu. Probíhá dialogem mezi „interními“ místními obyvateli, kteří jsou nespokojení se současným stavem věcí a chtějí jejich změnu a „externím“ výzkumníkem v oblasti sociálních věd.
- Je rovnovážná vzhledem ke znalostem z praxe a odborným znalostem výzkumníka z oblasti sociálních věd. Tímto stírá rozdíl mezi vědcem jako subjektem a participantem jako zdroje a konzumenta informací.
- Cílem takového výzkumu je získat autentickou znalost případu, která je připravena k tomu, aby z ní participanti mohli přímo čerpat.
- Výzkumné metody jsou citlivě vybrány tak, aby byly srozumitelné a přístupné participantům-spoluvýzkumníkům.
- Výzkumné závěry jsou napsány jazykem, který je srozumitelný participantům.

Použití participační případové studie

- Použití tohoto designu je náročné vzhledem k času, který je třeba na vytvoření vztahu mezi „externím“ vědcem a „interními“ participanty-spoluvýzkumníky.
- Na druhé straně časové zatížení výzkumníka a nutnost dlouhodobé spolupráce s participanty mu poskytuje jistotu a sebevědomí v interpretaci výzkumných závěrů.
- Stejně jako u jakéhokoliv dalšího výzkumu i v tomto musí být výzkumník „externista“ dobrým posluchačem, emocionálně a sociálně inteligentním člověkem a demokratickou osobností. Participační případová studie je jedinečná v tom, že ji není možné provést, pokud se výzkumník nestane skutečným spolupracovníkem v partnerství mezi ním a participanty. Pokud tyto podmínky nejsou splněny, potom není možné výzkum uskutečnit vůbec.
- Participační případovou studii je možné použít jen tam, kde je po ní poptávka. Není tedy možné zkoumat jakýkoliv fenomén nebo jednotlivce a skupiny bez jejich plného porozumění a poptávky po výzkumu jich samotných.

Z charakteru participační případové studie je zřejmé, že stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek není pouze autorčinou doménou, ale bude konzultováno se zástupci komunity bohunického sídliště. Jejich formulace by měla být ukotvená v říjnu 2012.

Výzkumné paradigma

Výzkumné paradigma, které hledáme pro participační případovou studii v bohunickém prostředí, je stále těžké najít. Z povahy samotného designu by mělo být definované jako kritický výzkum, který položil směr rozvinutí designu participační případové studie. Kritický výzkum směřuje k sociální změně a má v sobě dynamický potenciál, který odpovídá na potřeby realizace v Bohunicích. Přesto jej nemůžeme přijmout pro jeho politické zatížení, které s sebou nese a pro jeho zacílení na specifické zejména marginalizované skupiny, které bojují proti skupinám mocenským. „*Zatímco tradiční výzkumníci vidí svůj úkol v popisování, interpretaci nebo reanimaci úryvků reality, kritičtí výzkumníci často považují svou práci za první krok k formám politického jednání, které může napravit bezpráví, jež v dané oblasti našli...*“ (Kincheloe; McLaren, 2005, s. 306). Toto participanti výzkumu nedefinovali jako svůj komunitní problém a odmítají politickou zátěž výzkumu. V současné době

autorka práce hledá formu introkritického výzkumného paradigmatu, které by směřovalo kritiku dovnitř komunity participantů výzkumu.

Dalším výzkumným paradigmatem, které je možné zvolit je etnometodologie. Paradigma etnometodologie by nabízelo důkladné prozkoumání bohunického fenoménu „stejně by nikdo...“, který jsme popsali výše. Jak vysvětluje Garfinkel „*Existuje však soubor úvah, jenž zůstává neprozkoumán: sociálně standardizované, viděné, ale nepovšimnuté, očekávané znaky stojící v pozadí každenních výjevů. Člen společnosti používá tato očekávání v pozadí jako určité schéma interpretace. S jejich pomocí se aktuální výjevy stávají rozeznatelnými a srozumitelnými, stejně jako výjevy důvěrně známých událostí. Člověk je prokazatelně vnímavý vůči tomuto pozadí, ale současně je na rozpacích, má-li nám sdělit, z čeho se skládají jeho očekávání. Pokud se ho na to zeptáme, nemá takřka co říci.*“ (Garfinkel, 1967: 36). Potenciál k využití se skrývá v dramaturgii a dramaturgické struktuře situací, zaměření na mikroskopické interakce a studium procesů zdůvodňování. Problematicnost jejího výběru ale spočívá ve zpětném přesunutí cílové skupiny výzkumu a jejích interakcí do pozice objektů výzkumu a výzkum končí u deskripce bez přesahu k sociální změně. Etnometodologie proto byla odmítnuta i participanty výzkumu.

Volba výzkumného paradigmatu je tedy stále v procesu.

Výzkumná metoda

Vzhledem ke sdílené zkušenosti aktivních zástupců komunity a autorky se jeví jako odpovídající využití participačně náročnějších metod ke sběru a analýze dat. Důvodem toho výběru je terénní praxe z Bohunic, z níž vyplývá, že řečené je nezavazující, příslibné a později neodpovídající realitě. Vzhledem k tomu, že participační případová studie bude sledovat získávání závěrů, které by později měly mít praktický dopad na reálný život v Bohunickém sídlišti, bude již nyní třeba přejít od diskuzí k akci a vyzkoušet řešení komunitních a výzkumných problémů v praxi. Autorka navrhl využití komunitního divadla jako metody sběru a analýzy dat. Participant souhlasí a v říjnu 2012 buď promění své ústní jednání v akci, nebo si rozmyslí své participování v případové studii.

Použitá literatura:

- GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, c1967, xvi, 288 s.
- KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications 2005. 303-342 s. ISBN 0-7619-2757-3.
- Reilly, Rosemary C.: Participatory case study. In: *Encyclopedia of case study research*. Sage, Thousand Oaks, 2010. ISBN 9781412956703.

Kontaktní údaje:

Bc. Barbora Krejčová, Brno, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, bara.krejцова@gmail.com



Málo nebo míň. Útlak v životě cizinců se zájmem o trvalý pobyt v České republice skrze kvalitativní výzkumné šetření a dramatické zobrazení

Jana Böhmová, Kateřina Faltová, Kateřina Hörlová, Michaela Křečková, Lukáš Křoustek, Lukáš Linha, Martin Novák, Lenka Remsová, Vendula Švecová

Abstrakt: Na workshopu Johna Somerse jsme se zabývali návrhem výzkumného designu pro závěrečný dramatický a výzkumný projekt divadla utlačovaných kolektivu studentů specializace dramatické výchovy.

Pedagogické myšlenky metody divadla utlačovaných mají své ohnisko v kritických teoriích 20. století (srov. Prokop, 2005), především pak v pedagogice utlačovaných Paula Freire (srov. Freire, 1974). Tímto směrem jsme se zaměřovali také při výběru výzkumných strategií realizovaného výzkumu. Navrhli jsme a uskutečnili tvůrčí a výzkumný projekt divadla utlačovaných *Málo nebo míň*, zabývající se problematikou zneužívání cizinců jako levné pracovní síly, který byl založen na kritickém a participačním akčním výzkumu.

Klíčová slova: kritický a akční participační výzkum, otevřené kódování, kritické teorie, pedagogika utlačovaných, divadlo utlačovaných, divadlo fórum, cizinci, práce.

Úvod

V našem tvůrčím a výzkumném projektu jsme se zaměřovali na cizince, kteří do ČR přišli za účelem dlouhodobého nebo trvalého pobytu. Dlouhodobý a trvalý pobyt je určen pro cizince, kteří plánují v České republice na čas nebo natrvalo žít. Z dlouhodobého pobytu je možno získat po pěti letech pobyt trvalý a z trvalého pobytu je pak po dalších pěti letech možné požádat o české státní občanství. Jedná se o pobyt za účelem zaměstnání, samostatné výdělečné činnosti – podnikání, účasti v obchodní společnosti, rodinného života, studia, dalších obdobných dlouhodobých účelů.

V dnešním světě žije 150 mil. lidí mimo svou mateřskou vlast. Sedm nejbohatších zemí má na svém území více než jednu třetinu světové populace imigrantů. Každým rokem přibývá 2 – 4 miliony migrantů. Z celosvětové migrační komunity jsou necelých 30 milionů utečenci. Jinak většinu migrantů tvoří pracovně a ekonomicky aktivní jedinci. (Šišková, 2001)

V České republice žijí tyto menšiny: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, ukrajinská. Dále jsou v ČR národnostní skupiny, které nemají občanství a tím se liší od menšin. To jsou Vietnamci a Rumuni. (Šišková, 2001)

V chování migrantů hrají hlavní roli tři druhy prostředí – místo emigrace, cíl imigrace a tranzitní země. Další velice důležitou roli hraje věk, pohlaví, vzdělání a zdravotní stav. Nemůžeme zapomenout zmínit také migrační politiku země, odkud migrant pochází, socioekonomická situace a míra tolerance země. (Šišková, 2001)

Obecně lze říci, že adaptace migranta v cílové zemi je ovlivněna hlavně imigrační politikou státu, přístupem k imigrantům a i samotným migrantem.

Dle Šiškové (2001) Můžeme definovat čtyři typy soužití minoritní společnosti s majoritní. Jsou to integrace, asimilace, separace a marginalizace. U integrace se stát i jedinec snaží o začlenění. U asimilace se jedinec chce začlenit, stát mu to ale moc neumožňuje. Při separaci se jedinec nechce začlenit, stát mu to umožňuje. A nakonec při marginalizaci jsou obě dvě strany proti začlenění.



Podle Odboru azylové a migrační politiky (2011) mezi cílená specifická opatření, která mají sloužit jako klíčové předpoklady úspěšné integrace cizinců v ČR patří znalost českého jazyka cizinci, ekonomická soběstačnost cizince, orientace cizince ve společnosti, vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti.

Jelikož se představení týká především uplatnění cizinců na trhu práce, úskalí, kterými si jedinec při hledání práce musí projít a porušováním jeho práv na českém pracovním trhu, často jsme během tvorby představení byli nuceni pracovat se zákony, které se touto problematikou zabývají. Pečlivým procházením zákonů jsme chtěli zajistit co největší autenticitu této problematiky.

Cíl a kontext projektu

Cílem našeho tvůrčího a výzkumného projektu bylo nalézat alternativní jednání v problémových situacích, s nimiž se potýká skupina cizinců se zájmem o dlouhodobý či trvalý pobyt v České republice.

Participanti tvůrčího a výzkumného projektu

Tvůrčího a výzkumného projektu se účastnily různé skupiny participantů. U participantů neuvádíme ani věk, pohlaví či národnost, či počet, neboť naším cílem bylo nalézt obecná schémata fungování mechanismů útlaku a strategie k jejich nabourání při začleňování cizinců na trh práce a do komunitního života. Uvedená fakta z našeho pohledu nehrála v tomto případě žádnou roli, proto je také neuvádíme. Jednak se jednalo o cizince žijící v České republice dlouhodobě nebo se zájmem o trvalý pobyt. Dále se jednalo o skupinu tvůrců představení divadla fórum, odborníka z neziskové organizace zabývající se emigranty a českou veřejnost.

Útlakem rozumíme dynamický vztah mezi utlačovatelem a utlačovanými, kteří jsou „...sociálně, kulturně, politicky, ekonomicky, rasově, sexuálně nebo jinak zbaveny svého práva na dialog nebo jsou jakýmkoliv způsobem omezeni ve výkonu tohoto práva.“ (Deklarace ITO).

Tvůrčí a výzkumné metody projektu

Vzhledem ke stanovenému cíli projektu nalézat alternativní jednání v problémových situacích, s nimiž se cizinci se zájmem o dlouhodobý nebo trvalý pobyt při hledání práce v České republice potýkají, jsme si zvolili jako tvůrčí metodu projektu divadlo utlačovaných, která se vhodně doplňovala také s výzkumným přístupem kritického a participačního akčního výzkumu.

Divadlo utlačovaných

Divadlo utlačovaných je souhrnem mnoha technik, her a cvičení, které rozvíjel Augusto Boal, brazilský pedagog, politik a divadelník, zhruba od 60. let 20. století. Hlavní myšlenkou Augusta Boala bylo obnovit chybějící dialog mezi lidmi skrze uměleckou formu, kterou nám propůjčuje divadlo (Boal, 2006). Svou myšlenku aktivovat utlačované skrze umění, určenou původně pro prostředí chudého brazilského obyvatelstva, se mu podařilo aplikovat později i v Evropě.

Pedagogický princip divadla utlačovaných je založen na transformaci jedince skrze samotný proces tvorby. Boal věří, že skrze tvůrčí estetický proces, který podrobuje kritickému



zkoumání konflikty námi žité sociální reality, můžeme dosáhnout nejenom vlastního odhalení a poznání sociální reality, ale také její transformace. (Boal, 2006).

Při tvorbě a realizaci projektu jsme užívali následující techniky náležející k metodě divadla utlačovaných. Jednalo se zejména o divadlo soch, duhu touhy a ztvárnění uvedené problematiky v symbolické rovině (tzv. estetika divadla utlačovaných) (více in Boal, 2006; 2006). Tvůrčí výstupy těchto technik jsme dále použili při tvorbě inscenace tzv. divadla fórum.

Jedná se o techniku divadla utlačovaných, v níž je publiku (utlačovaným) předložen krátký příběh s problémovým tématem útlaku, v němž se protagonista – hlavní postava příběhu (utlačovaný) snaží bojovat proti antagonistovi (utlačovateli), avšak prohraje. Potom joker (facilitátor) vyzve publikum k diskusi a také k jednání na jevišti. V divadle fórum se z pasivního diváka stává aktivní herec, který pátrá po možných strategiích jednání, jak se proti útlaku v předložené situaci vzepřít.

Toto divadlo by mělo být přípravou na jednání ve skutečném životě. Představení je zde chápáno jako začátek nezbytné společenské proměny a nikoli jako okamžik rovnováhy a klidu, jak tomu bývá v tradičním pojetí divadla (Boal, 2006, s.6). Tato forma práce pak zcela odpovídá kritickému a participačnímu akčnímu výzkumu.

Kritický a participační akční výzkum

Kritický výzkum je formou sociální a kulturní kritiky. Výchozí přesvědčení kritických výzkumníků je, že sociální realita je historicky utvářena a reprodukována lidmi. Cílem kritického výzkumu je navodit změnu takových situací či oblastí ve společnosti, v nichž je aplikováno bezpráví a dochází k určité formě nespravedlnosti, konfliktu či útlaku. (Kincheloe; McLaren, 2005)

Kritický akční výzkum vznikl z podnětu nespokojenosti s akčním výzkumem ve škole, „*který nepracuje se širokým pohledem na roli vztahu mezi vzděláním a sociální změnou*“; kritický výzkum má silný závazek jak „*v účasti, tak v sociální analýze v tradici kritické sociální vědy, která odhaluje zbavení moci a nespravedlnost, jež se utváří v průmyslových společnostech*“ (Kemmis; McTaggart, 2005, s. 561).

Participační akční výzkum je alternativní filozofií sociálního výzkumu a často se pojí se sociální transformací ve třetím světě. Původem je mimo jiné spojený s neomarxistickými přístupy ke komunitnímu rozvoji (např. v Latinské Americe). Prvky, kterými se odlišuje od konvenčního výzkumu, jsou následující:

- sdílené vlastnictví výzkumných projektů
- analýza sociálních problémů založená na komunitě
- orientace na komunitní jednání. (Kemmis a McTaggart, 2005).

Jedním z prvků, kterými se participační akční výzkum významně odlišuje od tradičního výzkumného přístupu, je aktivní zapojení kolektivu do výzkumného procesu. Jak zdůrazňují Fuller a Petch (1995), výzkum zahrnuje při rozvíjení nápadů o tom, co se bude zkoumat, spolupráci s druhými, o kterých se tradičním způsobem smýšlí spíše bezvýznamně jako o „subjektech“ výzkumu; mohou se také aktivně podílet na provádění studie a na interpretaci výsledků. Takže počáteční myšlenky o výzkumných tématech a prioritách můžeme rozvíjet společně ve formální či neformální diskusi s kolegy profesionály nebo skupinami uživatelů nebo těch, co stojí o změnu. Ti druzí se pak mohou zapojit do sběru a analýzy dat nebo (možná častěji) do diskusí o interpretacích zjištění a jejich diseminaci. Tímto způsobem se demokratizuje jak volba tématu, tak procesy výzkumu a vlastnictví výzkumu patří více lidem

než jen samotnému výzkumníkovi a závazek vůči úspěšnému dokončení i vůči jednání na základě zjištění má o jednu úroveň navíc (in Robson, 2002, s. 6).

V našem kritickém a participačním akčním výzkumu jsme postupovali dle jednotlivých spirálovitých fází, jak je uvádí Elliot (in Fichtman, Yendol Hoppey, 2009, s. 4):

- 1) „objasnění a diagnostikování praktické situace, kterou je třeba zlepšit, nebo praktického problému, který je třeba vyřešit;
- 2) formulace strategií jednání, aby se situace zlepšila nebo problém vyřešil;
- 3) implementace strategií jednání a hodnocení jejich efektivity;
- 4) a objasnění situace, které vyústí v nové definice problémů nebo oblastí, které je třeba zlepšit;
- 5) a tak dále k další spirále reflexe a jednání.“.

Metody sběru a analýzy dat

V celkovém tvůrčím a výzkumném designu projektu na sebe jednotlivé tvůrčí a výzkumné fáze navazovaly, nebo se vzájemně prolínaly. V různých fázích cyklického charakteru kritického a participačního akčního výzkumu jsme používali různé metody sběru a analýzy dat.

Metody sběru dat

Jako metodu sběru dat jsme použili **neformální rozhovor** a **skupinový rozhovor**. V neformálních rozhovorech s participanty výzkumu jsme se snažili dosáhnout hloubkové komunikace. Skupinový rozhovor jsme využili v průběhu výzkumu k evaluaci námi interpretovaných dat, která jsme zobrazili formou představení divadla fórum a při záznamech hodnocení prožitku z představení divadla fórum u participantů výzkumu. A také při diskusích s diváky v průběhu představení divadla fórum. Skupinový rozhovor je formou kvalitativního rozhovoru, kterého se naráz účastní více lidí s cílem probrat určité předem stanovené téma (srov. Hendl, 2005).

Data z rozhovorů jsme zaznamenávali na diktafon a také na videokameru a to v případě, že byl skupinový rozhovor součástí realizovaných představení divadla fórum.

Metody analýzy dat

Data jsme analyzovali prostřednictvím kombinace metod rámcové analýzy a vybraných postupů zakotvené teorie (otevřeného kódování), které se prolínaly s postupy dramatizace na tvůrčích zkouškách projektu, na něž lze dle našeho názoru pohlížet jako na nedílnou součást participativního akčního výzkumu.

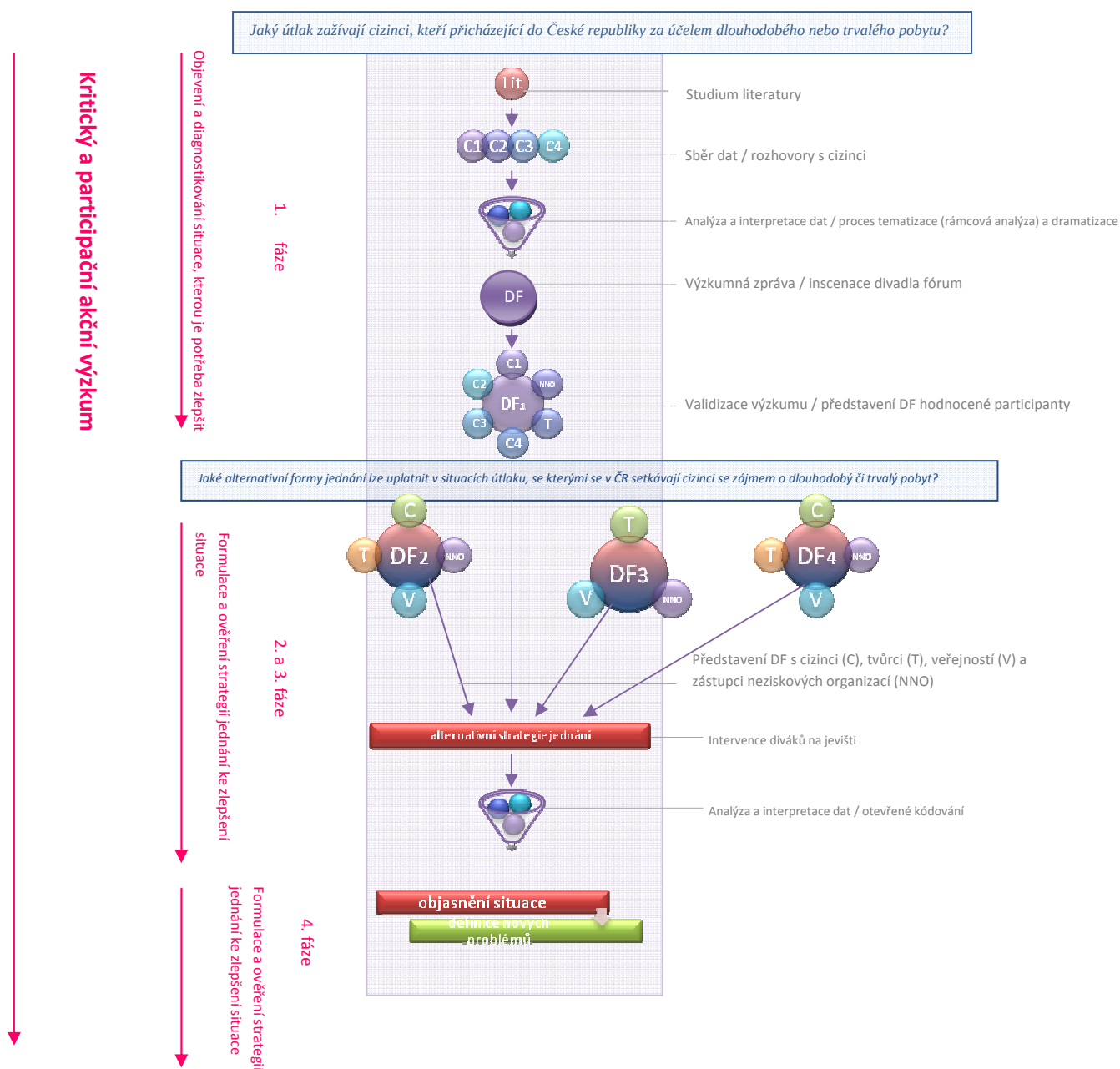
S **rámcovou analýzou** (anglicky Framework analysis) seznámili svět v osmdesátých letech minulého století autoři Ritchie a Spencer. Jak uvádí Hendl (Hendl, 2005, s. 217), má tato metoda kódování usnadňovat systematické prozkoumávání kvalitativních dat a jejich organizaci. Metoda je založena na dvou základních částech, a to organizaci, resp. rozřazení a redukci získaných dat, a následnou interpretaci, jejímž výsledkem je popis či explanatorní zpráva o zkoumané oblasti.

Strauss a Corbinová (1999, s. 42) používají **otevřené kódování** jako první fázi kódování dat s cílem vytvořit zakotvenou teorii: „*Otevřené kódování je proces rozebírání, prozkoumávání, konceptualizace a kategorizace údajů*“. Základem procesu otevřeného kódování je analytický postup „porovnávání a kladení otázek“. Badatel se nejdříve snaží označit jednotlivé jevy a pojmy, které se ve zkoumaném materiálu objevují; to znamená, že si klade otázku: o čem

účastníci výzkumu vlastně hovoří?. Označené jevy následně seskupuje do kategorií a subkategorií na základě společných a odlišných prvků; zde si klade otázky: Souvisí to, co říká účastník nyní, nějakým způsobem s tím, co zaznělo dříve? Jak to souvisí?. Odhalujeme tedy v datech určitá témata a hledáme mezi nimi souvislosti (Hendl, 2005).

Pro přehlednost uvádíme schéma designu tvůrčího a výzkumného projektu.

Schéma tvůrčího a výzkumného projektu



1. Objasnění a diagnostikování praktické situace, kterou je třeba zlepšit

Cílem první fáze výzkumného šetření bylo nalézt, popsat a následně zobrazit formou představení divadla fórum témata útlaku z pohledu cizinců, kteří přicházející do České republiky za účelem dlouhodobého nebo trvalého pobytu.

Nejprve jsme uskutečnili **neformální rozhovory** se čtyřmi participanty – cizinci s dlouhodobým nebo trvalým pobytem v České republice, které jsme již dlouhodobě znali. Rozhovory jsme přepsali a následně analyzovali pomocí **rámcové analýzy**.

Nejprve jsme se seznámili s nasbíraným materiálem a identifikovali počáteční témata a koncepty. Sestavili jsme seznamy základní struktury témat sloužící pro následnou klasifikaci. Dále jsme označovali části textu za pomoci vytvořeného seznamu tematických kategorií a dále jsme je zpřesňovali. V předposledním kroku jsme vytvořili tematické tabulky s výpověďmi jednotlivých respondentů. Sumarizace a syntéza dat spočívala ve výběru pasáží textů tak, aby byly významově jasné a přehledné. (srov. Hendl, 2005, s. 218 – 219)

Výsledkem zpracování těchto dat popis nejčastějších problémů, se kterými se cizinci přicházející do České republiky za účelem dlouhodobého nebo trvalého pobytu setkávají.

Motivací pro odchod participantů ze země svého původu byla vidina lepší práce a tudíž životní úrovně rodiny, než tomu bylo v původní zemi.

Všichni participanti výzkumu shodně vypověděli, že celý přesun z původního bydliště do České republiky a následná kompletizace rodiny byla založena na dlouhém čekání a nezbytné vytrvalosti. Stejně tak narazili na jazykové problémy, které jim znesnadňovaly následnou integraci do společnosti či školní skupiny, hledání práce i jednání s úřady. Stejně tak se společným faktorem pro dospělé respondenty stal tlak rodiny. Shodně uváděli, že odloučení rodiny bylo velmi psychicky náročné a následnou možnost rodiny žít opět pohromadě označují za nejlepší okamžik svého dosavadního života. Někteří z participantů se po příchodu do České republiky setkali s velkou mírou negativních ohlasů ze strany českých občanů, s nadávkami a neochotou pomoci. Negativně participanti výzkumu prožívali období, které bylo spjaté s procesem vyřizování vízové povinnosti a s ním spojenou byrokracií.

S ohledem na výše zmiňované, jsme se rozhodli do představení zařadit scény, ve kterých budou zachyceny následující **témata**: nedostatek financí, tlak rodiny, neznalost jazyka, integrace do české společnosti, nevlídné chování ze strany Čechů, problematika byrokracie a vízové povinnosti, vlastní důstojnost a hodnotný život. Později jsme na základě **validizace výzkumu** doplnili představení také o téma zprostředkování práce agenturami. Validizace probíhala formou předpremiéry a následné skupinové diskuse s uvedenými participanty a s odborníkem z neziskové organizace zabývající se emigranty.

Jednotlivá témata jsme **dramatizovali** na základě improvizací a různých technik divadla utlačovaných, které vycházely z uskutečněných rozhovorů. Dramaturgickou linku představení jsme stavěli s ohledem na pedagogický potenciál metody divadla utlačovaných tak, aby nabízelo místo pro kritické uvědomění diváků, výzvu pro diváka k jednání na jevišti v rámci role hlavní postavy, která se snažila čelit pojmenovaným formám útlaku a tudíž dekonstrukci zažitých stereotypů jednání. Abychom neprohlubovali jazykovou bariéru, představení jsme tvořili převážně v symbolické rovině. Důležitými prvky byly zejména hudba, živé obrazy a symbolické rekvizity. Herci nepoužívali celé věty, pouze slova, která doplňovala jednotlivá vyjádření.

Rámcový scénář příběhu dostal následující podobu.

1) V původní zemi. V první scéně vidíme loučení matky se svými dětmi, které odchází do školy, matka jde s manželem do práce, v níž dostanou od zaměstnavatele malou výplatu. Po návratu domů si všichni povzdychnou nad nedostatkem peněz. Otce osloví zástupce pracovní agentury z ciziny a nabízí mu práci v cizině za dobré peníze. Opakem agentury se opět domácí zaměstnavatel, který mu nabízí



jistotu. Otec se nakonec rozhodne pro práci přes agenturu, zaplatí jí za zprostředkování práce, podepíše pochybnou děravou smlouvu a odcestuje.

2) V nové zemi. Druhá scéna se již odehrává v nové práci v cizině (v České republice), kde pracuje s dalšími cizinci a jednou Češkou. Při výplatě dává zaměstnavatel v ČR peníze Češce, ale také agentovi, který vyplácí cizince. Agentura si však ponechává peníze za zprostředkování a cizincům nevyplácí plnou částku, ale pouze to, co podepsali ve smlouvě. Zatímco Češka a agent dostávají výplatu pravidelně, cizinci občas výplatou nedostanou. Když se cizinec proti agentovi ohradí, že už podruhé nedostal výplatu, zjistí, že nemá jinou možnost, než v práci i za takovýchto podmínek zůstat, protože tu není dostatečně dlouhou dobu, aby mohl první zaměstnání opustit. Cestoval by rovnou zpět domů.

3) Po vyřízení dlouhodobého pobytu se cizinec opět pokouší domluvit s agentem, aby dostal víc peněz. Není to možné, proto odejde z práce s tím, že si najde práci jinou.

4) Následuje scéna, ve které se cizince snaží dostat do uzavřeného kruhu lidí. Kromě jednoho, který je pod vlivem ostatních stažen zpět do kruhu, jej všichni odhánějí se slovy, že neumí česky, nepatří k nim, bere jim práci apod. Scéna končí odhodláním cizince se nevzdát.

5) V následující scéně chodí cizinec po úřadech a firmách a shání práci. Nikdo ji pro něj nemá, proto se na něj začnou valit úředníci, kteří jej v důsledku vyhostí ze země.

Na rámcový scénář divadla fórum pohlížíme jako na zprávu z výzkumu, podobně jako o tom hovoří Räsänen (2005, s.13) v souvislosti s uměleckým akčním výzkumem: „...výzkumné zprávy mohou brát na sebe podobu vizuálního nebo verbálního narativu, jenž je charakterizován osobní, poetickou a uměleckou expresivitou.“. Interpretaci výzkumných dat jsme v první fázi cyklického kritického a participačního akčního výzkumu zobrazili v podobě inscenace divadla fórum *Málo nebo míň*, které otevíralo skupinovou diskusi pro druhou a třetí fázi výzkumu.

2. a 3. Formulace a ověření strategií jednání proti útlaku

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo analyzovat a popsat alternativní strategie jednání proti útlaku v situacích zneužívání cizinců jako levné pracovní síly v rámci modelových situací, které nabízel představení divadla fórum *Málo nebo míň*.

Do výzkumného šetření jsme zahrnuli čtyři realizace divadla fórum, jichž se zúčastnilo celkem přibližně **150 diváků**. Jednalo se o zástupce cizinců se zájmem o dlouhodobý nebo trvalý pobyt v české republice, zástupce neziskových organizací zabývajících se emigranty, veřejnost a tvůrce projektu. Pro účely výzkumu je shodně označujeme jako **participanty**, neboť jejich bližší charakteristika nehraje z hlediska cíle výzkumného šetření roli. Představení jsme realizovali s frekventanty kurzu češtiny na PdF MU, s účastníky akce Týden lidských práv, s návštěvníky a klienty komunitního centra pro migranty InBáze provozovaným občanským sdružením na pomoc uprchlíkům Berkat v Praze, s návštěvníky a klienty brněnské Diecézní charity ve spolupráci se Společností zabývajících se emigranty (SOZE).

Jako hlavní metodu sběru dat považujeme **videozáznam jednání** participantů v modelových situacích divadla fórum a dále **skupinový kritický rozhovor** vedený tzv. jokerem, který v průběhu představení umožňoval všem zúčastněným participantům formulovat jednotlivé strategie jednání a následně také reflektovat jejich efektivitu.

Jednotlivé realizace divadel fórum jsme zaznamenávali na videokameru, abychom se k nim mohli později vrátit a hlouběji analyzovat rozhovory a jednotlivé strategie jednání skrze techniku **otevřeného kódování**.

Kódování bylo provedeno celkem u čtyř videonahrávek. Ve videonahrávkách jsme hledali alternativní strategie jednání a v nich jednotlivé kódy. Kódy ze všech videonahrávek jsme seskupili dohromady a

následně z nich vytvářeli kategorie společné pro všechny videonahrávky. U každé kategorie jsme určili vlastnosti a její dimenze. Dimenze vlastností jsme umístili na hodnotové škále.

Jazyk jako bariéra

Tato kategorie shrnuje všechny strategie alternativních jednání dotýkajících se rozdílů jazyků a jeho významu. Z toho plynoucího nepochopení podmínek pracovní smlouvy a problémy se začleňováním se do prostředí nové země. Jak do jejich sociálních vazeb, tak do byrokratického systému.

Z jednání diváků se jazyk ukázal jako významný činitel při chápání podmínek zprostředkování práce a jedním z důvodů podepsání jednostranně výhodné smlouvy.

To mohou potvrdit strategie jednání, při nichž došlo k uvědomění si jeho významu. Např. při představení „Celsuz“ byla snaha vyvíjet tlak na agenturu se záměrem, aby předložila smlouvu v rodném jazyce cizince. Při ostatních představeních se opakovalo přizvání na pomoc osoby, která ovládá jazyk cílové země. V jednom případě se jednalo o pomoc kamaráda, v ostatních o odbornou pomoc překladatele. Z této strategie jednání následně vyvstávala otázka: Jak by si jedinec v tíživé sociální situaci mohl dovolit jeho služby?

Jazyk se ukázal nejen jako bariérou, ale také možností jak jazykovou bariéru překonat a využít ji ve svůj prospěch. Toto je zřejmé z jednání při představení „Cizinci 1“, kdy jazyk byl využit jako výměnný artikl: „Já budu učit tebe a ty mě.“

Vlastnosti

Míra vnímání významu jazyka

Snaha o porozumění jazyka

Míra vnímání jazyka jako bariéry

Dimenze

nízká – vysoká

nízká – vysoká

nízká – vysoká

Uzavírání smlouvy a zprostředkování práce

V této kategorii jsou zahrnuty všechny kódy týkající se prohlubování znalostí o smlouvě, ale i celého systému. Situace často vyústila k jejímu odmítnutí a snaze získat transparentnější a výhodnější podmínky pro samotného zprostředkovatele. Následně se jedinec snažil o změnu stávajícího přístupu zprostředkovatelské agentury k cizincům hledajícím práci.

Motivací pro jednání bylo pocíťování nedůvěry k jednání agentury a snaha o ujištění se o správnosti a důvěryhodnosti nabízené smlouvy. Druhým motivačním faktorem byl údiv a nechápaní povinnosti zaplatit za zprostředkování práce, ještě před podpisem smlouvy. To dokládá jednání shodně se opakující ve všech představeních:

Opakoval se pocit nejistoty, z čehož pramenily otázky (nejčastější: „a proč?“), které vytvářely nátlak na agenturu. Při neúspěchu s touto strategií jednání, byl ve výměnách stupňován vzdor s otázkami: „A tohle co je?“, „A co je tam napsané?“ a neústupnost aktérů: „Já vím, že je, ale já bych to chtěla.“

Po vyzkoušení prvotního vzdoru a zhodnocení, že nepřinesl výraznější posun a neposkytl žádnou změnu situace, se jednání posunulo ke snaze získat odbornou pomoc zvenčí, přizváním překladatelů a právníků. Tím se ve většině případů podařilo pro jedince získat pracovní smlouvu, která neporušovala zákoník práce, avšak nijak mu nezajišťovala důstojný život.

Představení také vyvolalo otázky ohledně jednání agentury, které vedlo k uvědomění, že chování agentury není férové a diváky bylo následně hodnoceno jako podvodné. Strategie jednání se zaměřily ve všech představeních na zamezení opakování podobného jednání a

získání lepších podmínek i pro další uchazeče pro práci. Uvědomění si tohoto jevu dokládá představení „Praha“, ve kterém bylo poukázáno na rozdílnost smluv a které se řešilo podáním žaloby nebo snaha o informování ostatních cizinců jako druh určité prevence. Strategie skupinového nátlaku na agenturu fungovalo při představení „Celsuz“. Strategie jednání vyhrožování policií popřípadě neziskovými organizacemi fungovaly při představení „Cizinci 1“ nebo „Celsuz“.

Jednání v mnoha případech vedlo k nepodepsání nevýhodné pracovní smlouvy, po kterém následovalo zjištění faktu ztráty již zaplacených peněz a jejich snaha získat je zpět.

Ztráta peněz vedla k budoucímu zhoršení životní situace celé rodiny. Uvědomění si tohoto dopadu vedlo ke snaze předejít placení peněz. Uvědomění si tohoto problému dokazuje jednání při opakovaných scénách: při představení „Týden lidských práv“ se diváci pokusili odmítnout zaplacení peněz a při představení „Celsuz“ zkoušeli zaplatit peníze až po podepsání smlouvy.

Ve dvou představeních se objevily strategie jednání zcela vybočující od ostatních a to především množstvím samostatné aktivity, kterou na ně jedinec sám musel využít. Při představení „Cizinci 1“ byla snaha obejít agenturu a domluvit si práci v zahraničí svépomocí. Při představení „Týden lidských práv“ se objevilo jednání,

které se nezaměřovalo na řešení situace se smlouvou, ale ještě před ní. Zaměřovalo se na situaci v rodině, tzn. zmírnění tlaku rodiny na jedince a hledání alternativ pro vycestování celé rodiny tak, aby jedinec nebyl nucen podepsat nevýhodnou pracovní smlouvu.

Vlastnosti

Míra vlastní aktivity
Snaha o získání informací
Motivace o zlepšení životních podmínek
Snaha o změnu poměrů
Využití pomoci z venku
Vědomé podepsání nevýhodné smlouvy

Dimenze

nízká – vysoká
nízká – vysoká
nízká – vysoká
nízká – vysoká
ano – ne
ano – ne

Skupina jako překážka začlenění do společnosti

Další kategorie, která vyplynula z analýzy, jsou možnosti a způsoby, kterými jedinec proniká do komunity. Motivace spočívá především ve snaze nezůstat osamělý a získat kontakty, které by mu pomohly v současné situaci, popřípadě i do budoucna. To dokazuje, že při opakovaných scénách byl divák záměrně vybírán a oslovován kolektiv spolupracovníků na pracovišti v neformální situaci po konci pracovní doby.

K prolomení uzavřenosti a odmítání kontaktu ze strany skupiny se projevilo jako efektivnější oslovovat adresně jedince, nikoliv celou skupinu. Snaha rozdělit skupinu na menší části a postupně skrze tyto menší jednotky získávat pozornost celé skupiny se stala efektivnější (představení „Cizinci 1“, představení „Praha“). Při představeních „Celsuz“ a „Cizinci 1“ bylo také zvoleno působení na nejpřístupnějšího člena skupiny a jeho získání ve svůj prospěch.

V obou případech byl převážně volen opatrnější přístup s odstupem jedince tak, aby nedošlo k okamžitému uzavření skupiny. Pro vzbuzení zájmu členů skupiny se osvědčilo vzbuzení zájmu osobním příběhem („Celsuz“): „Podívejte se, já mám doma rodinu, já potřebuju



vydělat akorát nějaký peníze a potřebuju je uživit. Potřebuju jenom pomoci najít nějakou práci, protože momentálně nemám práci, tady té smlouvě nerozumím.“ Tato strategie jednání

se spíše přenesla na citové vydírání s cílem působit na solidaritu jedinců v komunitě a vzbudit tak jejich zájem, což se osvědčilo. Dále žádostí o pomoc (představení „Praha“): *Já mám takovej problém, já vůbec nerozumím co se tady děje, nemůžete mi aspoň trošku poradit?“*

Při vystoupení „Celsuz“ byla použita útočná strategie jednání, kdy cizinec útočil na skupinu typem otázek: *Proč ne?* Takové chování by vyžadovalo vysokou jazykovou vybavenost, která nebývá u některých cizinců vysoká.

Ze strategií jednání můžeme vyvozovat, že jednání s menším nátlakem podpořené osobní nabídkou či osobní zkušeností mělo větší šanci zaujmout jednotlivce ve skupině, kteří byli schopni vzbudit zájem dále ve skupině. Naopak při chování s velkým nátlakem nedocházelo k otevření skupiny a vzbuzení zájmu o cizince. Po jejím skončení zde byl znovu osamělý cizinec a uzavřená skupina. Klíčem k úspěchu je tedy otevření skupiny.

Při představení „Celsuz“ se diváci také snažili o vzbuzení zájmu skrze stejnou situaci: *„pracujeme ve stejné práci“* nebo nabídkou představení své kultury (jídlo, zvyky, ...). V představení „Cizinci 1“ ukázání dovedností cizince a nabídka pomoci skupině a nabídka se společnou výukou jazyka.

Vlastnosti

Adresnost oslovení
Snaha se včlenit
Míra nátlaku
Osobní rovina sdělení

Dimenze

skupina – jedinec
nízká – vysoká
nízká – vysoká
nízká – vysoká

Význam peněz a pracovního místa

Významem peněz a pracovního místa v rámci analýzy rozumějme jednání, k jakému je přistoupeno s cílem získat adekvátní peníze za odvedenou práci. Význam můžeme hodnotit na stupnici slabý - vysoký. Z použitých strategií jednání se jeho reálná hodnota pohybuje ve vyšší části škály. Strategie jednání můžeme rozdělit do tří skupin podle toho, kdo se jich účastní.

První skupina zahrnuje taková jednání, kdy se cizinec snaží dosáhnout lepšího ohodnocení vlastní aktivitou a zvažuje své možnosti. Možnost získat novou práci svépomocí: např. strategie jednání návštěva úřadů

(představení „Cizinci 1“) nebo vytrvalým dožadováním se odpovídajícího platu u stávajícího zaměstnavatele: *„Nehnu se odtud, dokud peníze nedostanu.“* (představení „Celsuz“).

Druhou skupinu tvoří strategie jednání, při nichž byla snaha vytvořit tlak na zaměstnavatele skrze státní a neziskové organizace. K zapojení institucí bylo způsobeno neúspěchem jednání samotného jedince. Přizvání institucí dokládá širší pohled na problém a snahu o jeho nápravu skrze státní systém a hledání pomoci u neziskových organizací a domáhání se svých práv. Např. vyhrožování policií: *„My všichni tři co tu jsme, zavoláme policii!“*, domáháním se svých práv skrze neziskové organizace: *„No tak já půjdu za Amnesty international.“*

(představení „Celsuz“) a stěžování si úřadům (představení „Cizinci 1“). Vyhrožování a ohánění se svými právy bylo zdlouhavé, ale většinou efektivní.

Třetí skupina strategií jednání zahrnuje ty, které směřovaly k spojení zaměstnanců a vytvoření jednotného postupu vůči zaměstnavateli. To dokládá: *vytváření tlaku spolupracovníky cizincem za účelem se spojit (představení „Celsuz“) a důležitost zapojení všech zaměstnanců, jak Čechů, tak cizinců (představení „Celsuz“), pro úspěšné vytvoření tlaku. „Táhmem, že jo? Všichni za jeden provaz. Nebudeme pracovat a vy nás potřebujete a my potřebujeme peníze.“*

Pro vytvoření tlaku, který by poskytl prostor pro vyjednávání o pracovních podmínkách, byly využity argumenty hromadného odchodu a vyvolání strachu ze ztráty zaměstnanců a vyhrožování vstupem do stávky (představení „Cizinci 1“ a „Týden lidských práv“). Z toho můžeme odvodit uvědomení závislosti zaměstnavatele na zaměstnancích při představeních.

Přesto však všechno jednání bylo spjato s vysokým strachem ze ztráty zaměstnání a s tím spojeným strachem o uživení rodiny. To se projevilo jako největší překážkou jakýchkoliv snah o změnu pracovních podmínek. Dokazuje to jednání při představení „Cizinci 1“, které vyústilo v setrvání v práci za stávajících podmínek.

Vlastnosti

Význam peněz a pracovního místa
Míra osobní aktivity
Míra tlaku na zaměstnavatele
Strach ze ztráty zaměstnání
Zapojení spolupracovníků
Snaha o získání pomoci zvenčí
Druh oslovených organizací

Dimenze

nízký – vysoký
nízká – vysoká
nízká – vysoká
nízký – vysoký
ano – ne
ano – ne
státní - neziskové

Shrnutí

Strategie jednání se mezi participanty jednotlivých představení nelišily. Všichni se chtěli vrátit ke scénám, které obsahovaly podpis smlouvy, integraci do společnosti a scénu v práci. Pouze při představení v Praze a na Festivalu Týden lidských práv nezbyl na scénu v práci čas. Při podepisování smlouvy či situaci v práci si cizinci sami uvědomovali, že i oni sami mají svá práva. Rozdíl u Čechů byl možná pouze v důrazu na zaměstnavatele, popřípadě zprostředkovatele, který byl vyšší.

Ve scéně s komunitou se strategie jednání opět shodovaly, nejčastější strategií byla snaha vzbudit zájem – ať už prostřednictvím prezentace své kultury, citovým vydíráním nebo nátlakem na nejslabší členek skupiny. Efektivní strategií jednání se ukázalo odtržení jedince, který následně strhl i další jedince, což mělo za následek otevření skupiny.

Scéna práce byla přehrávána ve třech představení ze čtyř. Strategie se opět příliš nelišily, nejčastější strategie jednání bylo vyhrožování policií s cílem zahnat samotného zaměstnavatele „do koutu“.

Zajímavé bylo, že cizinci se spíše dovolávali policie, kdežto Češi zkoušeli využívat i neziskové organizace. Domníváme se, že jde o malou informovanost cizinců, kteří nevědí, že existují neziskové organizace, které by jim mohly pomoci. Za úspěšnou strategii můžeme považovat i stmelení celého kolektivu pracujících, kteří se všichni společně začali domáhat svých práv.



4. Objasnění situace a nové definice problémů

Uskutečněná představení divadla fórum vnukla jistou osvětu jak pro cizince, tak pro českou veřejnost i zástupce neziskových organizací, kteří se jich účastnili. Na základě představení a kritických diskusí představení divadla fórum participantům ukázalo, jak je obtížná integrace cizinců do společnosti a podnítila je zamyslet se nad současným stavem naší společnosti v oblasti zneužívání cizinců jako levné pracovní síly. Z reakcí participantů vyplynula také aktuálnost této problematiky pro část české veřejnosti, která měla osobní zkušenost s prací v zahraničí. Této skupině participantů nabízelo představení dostatečný prostor pro identifikaci se zobrazenými problémovými situacemi.

V průběhu představení participanté výzkumného šetření vyjadřovali zejména potřebu zaměřit se dále na zlepšení informovanosti v rodných zemích o pracovních právech a povinnostech cizinců ve zvolených zemích dlouhodobého nebo trvalého pobytu; a na výuku jazyka zvolené země ještě v rodné zemi.

Z hlediska neziskových organizací zabývajících se emigranty vznikla potřeba zaměřovat se dále na zlepšení informovanosti cizinců o jejich činnosti, která nabízí pomoc cizincům nejenom v úsní obracet o pomoc s vyřizováním dlouhodobého nebo trvalého pobytu.

Doslov

Málo nebo mň. Dneska bylo špatně, snad zítra bude líp. Co když ale zítra bude stejně jako dnes? A navíc v cizí zemi. S jakými problémy se mohou cizinci setkat v České republice, co se týče práce, agentur či samotných zaměstnavatelů? Mají se tu lépe než doma?

Projekt studentů Sociální pedagogiky (PdF) a práv Masarykovy univerzity o životě migrantů metodou divadla fórum, upozornil na problematiku zneužívání cizinců jako levné pracovní síly v České republice. Představení bylo určeno migrantům, neziskovým organizacím a široké veřejnosti.

Seznam použité literatury

BOAL, A. The Aesthetics of the Oppressed. 1. vyd. Abingdon : Routledge, 2006. 133 s. ISBN 0-415-37177-5.

BOAL, A. Games for Actors and Non – Actors. New York : Routledge, 2006. 301 s. ISBN 0-415-26708-0.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. 1.vyd. Praha : Portál, 2005, 408 s. ISBN 8073670402.

FICHTMAN DANA, N.; YENDOL-HOPPEY, D. The Reflective Educators Guide to Classroom Research. Learning to Teach and Teaching to Learn through Practitioner Inquiry. 2. vyd. Thousand Oaks : Corwin Press, 2009. 240 s. ISBN-13: 978-1412966573.

FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. New York : The Seabury Press, 1974.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

International Theatre of the Oppressed Organisation. Declaration ITO [on-line] [Cit. 03-03-2011]. Dostupné na www: <<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?useFlash=0>>

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). The Sage Handbook of



Qualitative Research. 3. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 2005. 1213 s. ISBN 0-7619-2757-3.

KINCHELOE, J. L; MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3. vyd. Thousand Oaks : Sage Publications 2005. 303-342 s. ISBN 0-7619-2757-3.

Odbor azylové a migrační politiky. Integrace. [on-line] [Cit. 03-03-2011]. Dostupné na [www:<http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>](http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d)

PROKOP, J. Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.

ROBSON, C. Real World Research. 2. vyd. Oxford : Blackwell Publishing, 2002. 603 s. ISBN 0-631-21305-8.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

Kontaktní údaje:

Martin Novák, Brno, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, martinnovak22@gmail.com

MgA. Lenka Remsová, Ph.D., Brno, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, remsova@ped.muni.cz



Playback divadlo: cesta od divadla k člověku, od člověka ke společnosti

Veronika Nýdrlová

Abstrakt: Práce s názvem „Playback divadlo: Cesta od divadla k člověku, od člověka ke společnosti.“, přibližuje výzkumný projekt realizovaný za použití formy divadla s charakterem sociodramatu, která není v České republice dosud příliš známá. Práce s dramatem zde nabízí velký prostor pro vlastní příběhy a možnost vidět je improvizačně zpracované skupinou herců.

Tento výzkum se zabýval otázkou prožitku účastníka představení playback divadla. Kvalitativně zde byly prozkoumány a interpretovány polo-strukturované rozhovory, které byly nasbírány po třech realizovaných představeních playback divadla v Moravské galerii v Brně. Pro zpracování dat se vycházelo z výzkumného designu zakotvené teorie, závěr tvoří axiální kódování. Cílem výzkumu bylo nalézt a popsat důležité fenomény, o které účastníka proces tohoto divadla obohacuje.

Vedle výzkumné části nabízí práce stručný přehled o metodě playback divadla: jeho principy, rituály i cílovou myšlenku. Dále nastiňuje možnosti jeho využití v profesi sociálního pedagoga.

Klíčová slova: Playback divadlo, kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, rozhovor, příběh, obohacení, prožitek

ÚVOD

Playback divadlo bylo i pro mě na začátku záhadou. „To je jako divadlo, které někdo hraje na playback, ne?“, ptali se mě lidé. Zde se však nejedná o hraní „na playback“, ale o formu, kterou bych volně přeložila jako: *divadlem hráno zpět*. Smyslem je nechat divákovi prostor pro vyprávění jeho osobního příběhu a potom mu ho „vrátit zpět“ v podobě improvizačního divadla. Herci odehrávají příběh tohoto člověka (vypravěče), a nechávají ho tak nahlédnout zvenku.

V playback divadle se spojují tři důležité okruhy. Prvním je UMĚNÍ, tedy divadelní rozměr a estetika. Je to schopnost exprese, určitá originalita, také všestrannost a pružnost. Jsou zde prvky týmové práce. Mimoto nám mnoho vyjadřuje použitý jazyk. Dalším okruhem je SOCIÁLNÍ ROZMĚR. Playback komunikuje s obecnstvem, zabývá se nějakou životní událostí jednotlivce, ale zároveň tuto událost nabízí v sehrané formě všem. Přitom se snaží nastolit bezpečnou atmosféru. Důležitá je míra psychologické znalosti, pokora k sociálním tématům, své dělá i vyjadřovací jazyk. Ve hře jsou i očekávání a také míra, nakolik se otevřeme druhým. Třetím okruhem, který vše spojuje dohromady, je RITUÁL. V playback divadle je velmi důležité dodržovat určitá pravidla: kde sedí vypravěč, kde je umístěna hudba, kde jsou umístěny rekvizity. Vytváří se tak prostor, kde může být cokoliv vyřčeno, cokoliv vytvořeno. Probíhá zde projevování emocí v různých směrech, ukazuje se celkový mezilidský rozměr skupiny a její společný jazyk. K rituálu patří i to, že jakýkoliv příběh je zahájen slovy průvodce („conductor“): „Pojďme se podívat...“. Playback v důsledku toho všeho zahrnuje také cíl možné transformace – můžeme skrz playback divadlo něco změnit v životě člověka? Průnik všech tří okruhů je přeneseně nazýván jako „zóna dobrého playback divadla“ (interní materiály: Core Training in Playback Theatre, 2010).

V kvalitativním výzkumu jsem se zaměřila na dvě konkrétní oblasti: postava vypravěče a postava diváka (ne-vypravěče). Ti v playback divadle reprezentují klienta, jak bychom ho nazvali v pomáhajících profesích, kdyby bylo naším cílem terapeutizovat. Začala jsem se tedy zajímat, co má společného pomáhající profese a playback divadlo. Pro porozumění jádru věci vznikla výzkumná otázka: Jaký prožitek přináší playback divadlo vypravěči? A neoddelitelně se ukázala být důležitá také výzkumná podotázka: Jaký prožitek přináší playback divadlo divákovi (ne-vypravěči)?

Divadlem hráno zpět

„Playback divadlo je forma, která vznikla v roce 1975 ve státě New York a od té doby se rozeběhla okolo celého světa. Je to představení, ve kterém si diváci mohou vzít prostor vyprávět svůj vlastní příběh. Herci potom tento příběh ztvární jedinečným improvizacním kouskem. Nabízí tak podívat se na tento příběh očima pozorovatele nebo sdílet příběhy někoho jiného.“ (Nýdrlová, 2011, s. 16)

Jo Salas, manželka zakladatele playback divadla, Jonathana Foxe, o playback divadle píše: „...improvizační forma, která je založena na běžných příbězích obvyklého i neobvyklého života (sny, vzpomínky, fantazie, tragédie, obavy) a objeví se v životech opravdových lidí. Tyto příběhy jsou vyřčeny během představení. Je to přístupná zábava, která v sobě ale nese hloubku a satisfakci. (...) Playback divadlo vyzdvihuje individuální zkušenost a zároveň i spojení s ostatními lidmi – skupinovou zkušenost, skrz jejich příběhy.“ (Salas, 1999, s. 1).

V české literatuře jsem jedinou zmínku našla v knize Dramaterapie od Valenty (2007, s. 20): „...tento systém má značný (drama)terapeutický potenciál. Skupina herců přehrává „životní příběh“ (momenty z vlastního života) diváka – dobrovolníka, který svůj příběh za pomoci facilitátora (tzv. konduktéra) a před divadelní skupinou i publikem prezentuje a poté obsazuje herce do rolí, ve kterých se příběh realizuje formou řízené improvizace. Divák – vypravěč může po zhlédnutí dramatizace „svého příběhu“ požádat herce o změny a přehrání nové úpravy „livestory“.“

Svým charakterem i používanými principy vychází playback divadlo z psychodramatu¹ (Salas 1999), ale je aplikované v komunitách, ve společnosti. Potom na něj tedy podle mě lze nahlížet jako na sociodrama². Podle knihy Sternbergové a Garciové (2000) jsou cíle sociodramatu katarze (emoce), vhled a vyzkoušení si rolí. Co z toho naplňuje playback divadlo? Podle mé zkušenosti a mého výzkumu účastník rozhodně prožívá během představení emoce a dostává možnost vhledu do přehrávaných situací. Nedostává se mu však vyzkoušení si rolí. Playback divadlo pouze nabízí prostor pro vyprávění - hranici mezi příběhy, které chci sdílet a které ne, v sobě musí najít každý sám. I díky tomu pro sebe vidím playback divadlo jako sociodrama – forma psychodramatu, která je uzpůsobena sociodramatickým cílům.

Vznik playback divadla

¹ „Psychodrama je improvizované zjednodušené divadlo k psychoterapeutickým účelům. (...) Funkci pomocných herců mohou plnit spolupacienti; jsou k dispozici protagonistovi, aby mohl dramaticky předvést své zážitky, přání, postoje a fantazie.“ (Kratochvíl, 2006, s. 209).

² „Sociodrama je soubor metod, ve kterých aktéři spontánně hrají sociální situace. Sociodrama pomáhá lidem vyjadřovat jejich myšlenky a pocity, vyřešit problémy a vyjasnit své hodnoty. Spíš než jednoduché diskuze zvedá sociodrama lidi ze židlí a akcí objevuje témata, která je zajímají. A jak lidé objevují různá témata, obouvají se do bot jiných lidí, aby sebe i ostatní lépe pochopili. Jeden z důvodů, proč sociodrama tak dobře funguje je ten, že poklepává na lidskou pravdu, že jsme si více podobní, než rozdílní.“ (Sternberg; Garcia, 2000, s. 4).



Za zakladatele playback divadla je považován Jonathan Fox, ve spolupráci s dalšími lidmi, především se svou ženou Jo Salas. Původně je učitelem angličtiny, který byl znechucený

současnou komerční divadelní scénou. Proto se zaměřil na pradávné principy mluveného slova – rituál, vyprávění. Byl inspirován především nepálskou vesničkou, ve které strávil nějaký čas jako dobrovolník. Zapojil se tedy v Americe do projektu divadla s rodiči a jejich dětmi, kde vznikla asi první herecká skupina, která hrála u různých příležitostí – v kostelech, na oslavách, na plážích. Jo Salas byla již součástí této skupiny, která si říkala „It’s All Grace“ (Salas, 1999).

Jonathan Fox pokračoval v hledání myšlenky a upevňování formy, která nakonec dostala svou finální definici: „*improvizované divadlo založené na skutečných životních příbězích lidí z obecnosti, sehrané přímo na místě skupinou herců*“ (in Salas, 1999, s. 9).

V roce 1975 se manželé přestěhovali do New Paltzu ve státě New York. Jonathan nastoupil do psychodramatického výcviku do Moreno Institutu v Beaconu. Věřil, že pokud bude mít jakožto průvodce potřebnou kuráž, zkušenosti a vědomosti, bude moci pracovat i s hlubokými a bolestivými příběhy, které playback divadlo může otevřít. Zerka Moreno také podporovala rozvoj playback divadla, protože si uvědomovala souvislosti a společné stránky začátků psychodramatu a playback divadla. První oficiální představení byla velmi neformální, ale v roce 1977 byly zavedeny oficiální „First Friday“ představení, která se hrála pravidelně každý měsíc. Zde se scházeli sousedé, přátelé a známí, kteří s postupem času vytvořili kolem playback divadla komunitu. Aktéři playback divadla si uvědomovali, jak přínosné je, když jsou diváci z naprosto různých sociálních prostředí, různého stáří, různých zkušeností. Playback skupina začala být žádaná – byla zvána do nemocnic; na konference a další různá místa. (Salas, 1999). V roce 1980 Jonathan, Jo a další dva členové herecké skupiny odletěli na Nový Zéland a do Austrálie, kde vedli několik workshopů playback divadla, a v návaznosti vzniklo několik skupin. Tvořily se další programy – pro seniory, pro sociálně znevýhodněnou mládež, pro handicapované, pro věznice. Čím víc se skupina profesně posouvala, s o to hlubšími příběhy byla schopna pracovat. Účastníci různých workshopů čím dál častěji přicházeli ne proto, aby zakusili něco z herectví, ale proto, aby ochutnali něco ze sebe, aby sami sebe osobnostně někam posunuli (Salas, 1999).

Průběh playback představení a aktéři³

Součástí rituálu je pro playback jasně dané rozmístění scény. V souvislém sledu se pak pracuje se ztvárněním příběhů pomocí krátkých a dlouhých forem. Ty první umožňují, aby se pracovalo s pocity diváků a tím byla vytvořena jedinečná atmosféra, ve které lidé mají chuť vyprávět. Dlouhé formy potom nabízejí rozehrání příběhů, kde je vypravěč vyzván, aby si vybral herce, který bude představovat jeho samotného.

Hudební složka dává celému procesu dynamiku, má schopnost urychlovat děj, či podtrhávat důležité momenty. Kromě toho je to výborný prvek pro vyjádření emocí. Kouzlem hudby je to, že má na člověka vliv, i když ji on sám často ani nevnímá. Dostává se mu do podvědomí, což je v případě divadla dobře. Protože i v hudbě jde o čistou improvizaci, může hudebník tvořit kdokoliv z herců.

Jedinou rekvizitou herců bývá kromě židlí a jejich těl mnoho rozmanitých látek. Neslouží k oblékání, pracuje se s barvami, s tvary, s prostorem, se symboly; vždy musí mít svůj význam v příběhu. Je důležité, jak s látkami herci nakládají a jaký jim dají do toho či onoho

³ Podrobněji viz. Nýdrlová, 2011.



příběhu význam, protože to je věc, která zaujme divákovy oči a kterou chce podvědomě přechít.

Úkolem herců v playback divadle je být tu pro vypravěče i ne-vypravěče. Vytvářejí bublinu, příběh z minulosti se najednou odehrává tady a teď, nabízí divákům prožít pohled na příběh zvenčí. Poté, co skončí příběh, je ctí herců věnovat vypravěči svůj pohled. Je to poděkování za to, že se s námi o příběh podělil. Zároveň příběh, který se na chvíli ocitl na scéně, vrátíme jeho původnímu majiteli.

Průvodce, v originále „conductor“, je důležitou postavou, která stojí mimo herecký tým. Komunikuje s diváky a je na něm, aby vyzoroval jejich náladu či napětí. Stará se o ně, o vypravěče i o příběh samotný, je napojen na herce a hudebníka. Někdy je diplomat, někdy showman, někdy uvaděč, jindy terapeut. Je důležité, aby svým projevem zahrnul do procesu všechny, aby byl otevřený všem lidem a všem příběhům. Je na něm, aby od vypravěče vždy vyzvěděl informace o tom, kde se příběh odehrál, kdy, kdo u toho byl, co je zápletkou, jak se kdo v příběhu cítil. Není potřeba znát každý detail – nejde o to, přehrát divadlo přesně tak, jak se příběh odehrál. Jde o to vyjádřit to „něco“, co nenechá vypravěče, aby o tomto příběhu mlčel. Po odehrání jeho příběhu je průvodce ten, kdo navazuje s vypravěčem opět kontakt.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Díky workshopu Johna Somerse *Drama a výzkum* a také díky vykročení do vlastní práce jsem si našla odpověď na otázku, co je skutečně jádrem kvalitativního výzkumu: Pro mě to znamená dát do výzkumu kousek sebe a naproti tomu si vzít kousek ostatních, kteří také vkládají. Je to způsob, jak hledat věci schované mezi řádky.

Cíl výzkumu

Protože playback divadlo je forma, která se skrz příběhy ptá především na pocity a emoce diváků, zajímalo mne, jak divák samotné přehrávání prožívá. Cílem výzkumu bylo nalézt a popsat důležité fenomény, o které účastníka proces tohoto divadla obohacuje.

Výzkumné otázky

V playback divadle se objevuje víc jednotlivých prvků k výzkumu. Pro mne se stali stěžejními vypravěči. Protože právě jejich příběhy tvoří náplň představení, zajímalo mne, co je vede k tomu sdílet svůj příběh nahlas a jak potom na příběh nahlíží. Hlavní výzkumnou otázkou bylo:

- *Jaký prožitek přináší playback divadlo vypravěči?*

Pro celý výzkum vznikla také důležitá podotázka:

- *Jaký prožitek přináší playback divadlo divákovi?*

Od začátku pro mne bylo důležité posbírat i názory, nápady a pohledy také od diváků, což jsem pro výzkum této podotázky později využila.

Výzkumný design

Rozhodla jsem se vyjít z metody zakotvené teorie – realizovat otevřené a axiální kódování. To mi umožnilo prozkoumat z blízka sdělení diváků (rozhovory), dát je do souvislostí a interpretovat možné závěry.

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně doplňovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss; Corbinová, 1999, s. 14).

Výzkum nebyl doveden k finální podobě zakotvené teorie, ale práce s otevřeným a axiálním kódováním mi umožnila nahlédnout do souvislostí, které obsahovala nasbíraná data.

Informanti

Informanty výzkumného šetření tvoří různorodá skupina: lidé od dvaceti do sedmdesáti let, kdy převažují ti mezi dvaceti a čtyřiceti lety. Mužské a ženské zastoupení bylo většinou vyvážené. Vždy to byli diváci jednoho ze tří představení playback divadla realizovaných v prosinci 2010 a lednu 2011 v Moravské galerii v Brně u příležitosti různých obrazových výstav. Publikum se skládalo z našich kamarádů, vyučujících, příbuzných a dalších známých. Výjimečně se u našeho programu zastavil některý návštěvník Galerie, ale tito se nikdy nezúčastnili následného rozhovoru.

Metody sběru dat

Realizovala jsem 3 polo-strukturované skupinové rozhovory a další tři realizovali mí kolegové - herci. Dále jsem z každého představení playback divadla pořídila video-záznam a mimo to vlastní poznámky z průběhu. Tyto další materiály mi pomohly při vyjasnění či upřesnění průběhu představení. Sběr dat probíhal po každém představení playback divadla, během kterého se diváci nevědomky sami rozdělili na dvě skupiny – ti, kteří vyprávěli nějaký příběh (dále jen vypravěči), a ti, kteří byli po celou dobu v rolích diváků ne-vypravěčů (dále diváci). Tito diváci zde však nejsou vnímáni pasivně - jak se můžeme později během výzkumu přesvědčit, i oni jsou aktivně zapojeni do procesu sdílení.

Metody analýzy dat

Během analýzy dat jsem se zaměřila na tyto fáze vycházející z designu zakotvené teorie: výběr přepsaného materiálu; otevřené kódování; axiální kódování. Pro účely této výzkumné zprávy prezentuji konečné uspořádání dat v rámci axiálního kódování. Strauss a Corbinová (1999, s. 70) píší: „Axiální kódování je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“

Interpretace dat

Rozhovory s vypravěči

Během otevřeného kódování rozhovorů s vypravěči se objevily dvě hlavní kategorie, které jsme následně zařadily do paradigmatického modelu.



Fenomén 1: Příběh se týká nás všech

Fenomén 2: Příběhy - mezi námi

Můžeme vidět, že všechny kategorie, které vyvstaly z rozhovorů s vypravěči, se točily kolem sociální roviny a kolem osobní roviny. Za první příčinnou podmínku pro fenomén „Příběh se týká nás všech“ považuji samotný prostor playback divadla, tedy *„Improvizované divadlo založené na skutečných životních příbězích lidí z obecnostva, sehrané přímo na místě skupinou herců.“* (Salas, 1999, str. 9). Dále jsem pozorovala mezilidské vztahy jako důležité téma ke sdílení: *„...zajímavý pohled do vztahů v rodině a do takové třeba i té bezradnosti lidí...“* (K-V, paní 1). Příčinnou podmínkou byly i obrazy, které jsme mohli v prostorách Moravské galerie v Brně vidět okolo představení a které podněcovaly fantazii, takže konkrétní vypravěčka si *„...chtěla užít ten prostor té galerie a to všechno...“* (DMS-V, slečna 4). Příčinné podmínky pro fenomén „Příběhy - mezi námi“ vidím kromě prostoru playback divadla jako u předchozího fenoménu dále ještě potřebu vkládání svých důležitých témat do příběhů. Jak jsme mohli v následných rozhovorech slyšet, vypravěči měli tendenci zdůrazňovat to, co svého si v příběhu nesli *„...to teda je nejdůležitější z celého příběhu, že ...“* (KL-V, pán 3), čímž někdy mohli podsouvat své názory ostatním. Velice důležitým aspektem bylo, že zafungovaly asociace, *„...že ty příběhy, některé, prostě se fakt vybavovaly na základě asociací. Že někdo něco řekl a já jsem si vzpomněla dál.“* (DMS-V, slečna 4).

V případě prvního fenoménu popisovali respondenti vzniklý sociální rozměr a bylo důležité, že *„...někdo cítí to samé, co já, ...“* (DMS-V, slečna 3). Souběžně fungoval i druhý fenomén a mnoho témat běželo různým lidem v hlavách, přemýšleli nad svými příběhy, *„...že si nemůžu vzpomenout na žádný příběh, který bych... (...) Ted' jsem začal přemýšlet jestli jako je to špatně anebo jestli je to (...) tak přirozenou záležitostí, že mi to jako neutkví.“* (DMS-V, pán 3).

Jako kontext vnímám u obou fenoménů různorodou skupinu diváků, takže mohlo často běžet v hlavách lidí, že, *„...tak třeba já bych je fakt jako hrozně úplně... Jsem si říkala, jo, tak ještě něco, ještě něco (pozn. vyprávějte)...“* (DMS-V, slečna 4). U druhého fenoménu, na rovině osobního prožívání, jsem u vypravěčů ještě viděla další důležitý kontext, a to napojení na herce: *„Já jsem se cítila hodně napojená na vás, jako bychom měli nějaký tunel mezi sebou, ale zároveň nevím, co je jako na konci.“* (DMS-V, slečna 1).

Za intervenující podmínky považuji skutečnost, že vypravěč prolomil bariéru a podělil se o příběh, přestože jeden z nich přiznal, že *„...v tu chvíli, samozřejmě, když se mi to stalo, tak to sem si říkal, pane bože, tohle to nikdy v životě nikomu neřeknu.“* (DMS-V, pán 1).

Strategie jednání a interakce se z mého pohledu v případě dvou hlavních fenoménů lišily. Pro „Příběh se týká nás všech“ bylo v rozhovorech důležité vlastní bezpečí, takže *„...já jsem neměla potřebu vytahovat tady něco, co třeba nemám úplně vyřešené.“* (K-V, slečna 1). Pro fenomén „Příběhy - mezi námi“ vypravěči uvažovali o případném zesměšnění, a priority si své příběhy mohli sami shazovat: *„Ten příběh, on je ve své podstatě strašně hloupý...“* (DMS-V, pán 3).

Následky se u obou hlavních jevů téměř překrývaly. Respondenti mluvili o pocitech a emocích během představení, hlavně že *„...mě hrozně překvapily ty emoce, jak jste vlastně ztvárňovali, nejen to, co se dělo, ale i to, co se teda myslelo nebo...“* (KL-V, slečna 1). Významným následkem playback divadla je také spouštění dalších a dalších příběhů v hlavě diváka, takže *„...odcházím s hlavou plnou nových příběhů... No, nových příběhů, spíš*



příběhů, na které jsem si dneska vzpomněl a zjistil jsem, že jsem na ně už vlastně dávno zapomněl..." (DMS-V, pán 1). V neposlední řadě playback divadlo vzbuzuje fantazii, tedy

nabízí konkrétní scénu, "...ale přitom to natolik rozdráždilo moji fantazii, že teďka budu přemýšlet, jak (...)" (DMS-V, pán 3).

Rozhovory s diváky

Z rozhovorů s diváky vyvstala jedna hlavní kategorie.

Fenomén: Prožitek

Uvažovali jak nad svým prožíváním, tak i nad prožíváním vypravěče. Příčinnou podmínkou se tak kromě samotného prostoru playback divadla stalo přemýšlení nad vlastními příběhy, "...že člověk přemýšlel, jestli něco takového už zažil..." (DMS-D, pán 1).

Hlavním jevem se tedy pro diváky - ne-vypravěče - stal prožitek. „Že se to jakoby zdvojnásobí nebo prožije se to dvakrát.“ (K-D, slečna 1). Kontextem byla i zde různorodá skupina diváků, kdy i přesto, že nevyprávěli, „...tak třeba já bych je fakt jako hrozně úplně... Jsem si říkala, jo, tak ještě něco, ještě

něco (pozn. vyprávějte)...“ (DMS-V, slečna 4). Intervenující podmínky byly nevyprávění těchto diváků. "No, tak já jsem taková stydlivá, že prostě jsem pak měla strach něco říct." (DMS-D, slečna 2). Jako strategii jednání a interakci považují pozorování prožitku druhého, "...že my tyhle příběhy, co tu byly, zažíváme každý den pořád dokola..." (KL-D, slečna 4).

Následkem tohoto procesu bylo hodnocení příběhu - "...a bylo to takové pestré, a přitom sourodé, že z toho člověk dovedl vyčíst, co vlastně ten, co to navrhnul, ten námět, že se to přečetlo úplně perfektně." (DMS-D, pán 1). Zároveň si diváci brali z příběhu i poučení. "Je to takové poučné. (...) že když někdo vypráví ten příběh, (...), že třeba tohle nemají dělat, ale mají..." (KL-D, slečna 1). Vedle toho ale viděli v příběhu i potencionální očištění - katarze. „Myslím, že to může být, asi zvlášť pro toho člověka, který říká ten příběh, a jeho příběh se tam ztvárňuje, taková nějaká forma jakoby očištění, nebo..." (KL-D, slečna 5). Důležitou složkou, o které následně přemýšleli, byl i prvek sebereflexe. "Jako že ty se na sebe díváš vlastně svýma očima." (K, herečka). Pro mnohé bylo playback divadlo možností určitého úniku. „Mně se to líbí. (...) takové, pročistí mi to hlavu, jakože zapomenou na svoje problémy a vidím problémy druhých.“ (KL-D, pán 1). Velmi důležité bylo pro diváky i zřetelné vidění emocí. „Mně přijde, že do toho mluvení nemůže dát ty emoce, jako do toho hraní.“ (KL-D, slečna 2).

ZÁVĚR

Do výzkumu jsem se snažila jít bez jakýchkoliv očekávání. Pevné body, které jsem od začátku v projektu viděla a které mne dále u playback divadla zajímají jsou obsažené v jeho filosofii – spojení umění, sociální a rituálů. I přes důležitost tohoto prvku pro mne, se ve výzkumu jako důležitý pro diváky viditelně neukázal.

Vyvstalo ale důležité téma sociální, které asi k jakémukoliv divadlu neodmyslitelně patří. Vyplynulo pro mne ze vzniklé kategorie *Příběh se týká nás všech*. K tomu mne zaujalo velmi hezké přirovnání, o kterém mluví Jo Salas: „Někdo to jednou popsal (pozn. playback divadlo), jako „jeskynní divadlo“. Odkazoval tak na kořeny divadla ve starověkém impulsu ke komunikaci a dramatizaci něčí zkušenosti, čímž bylo integrováno oboje – jak psyché



jednotlivce, tak evoluce celé komunity.“ (in Schutzman; Cohen-Cruz, 2005, s. 101). Podle mne toto pojetí přesně vystihuje i proces, který probíhal při našich představeních playback

divadla. To se mi k mé radosti ukázalo i v již zmíněných kategoriích, které vyplynuly jako hlavní fenomény z rozhovorů s vypravěči – *Příběh se týká nás všech; Příběhy - mezi námi*.

Jo Salas o playback divadle říká: „Příběhy nejsou jen vyřčeny, stávají se odpovědí playback týmu, s uměleckou citlivostí ji tvarují do divadelních kousků.“ (Salas, 1999, s. 112). Jak se dále ukázalo ve výzkumu, tato odpověď potom putuje nejen k samotnému vypravěči, aby ho mohla zpracovat jeho „psyché“, ale také ke zbytku diváků, což jim nabízí společný prožitek něčí zkušenosti. Odpověď si zpracovávají diváci sami v sobě, čímž se i jim dostává obohacení svého vnitřního světa a evidentně i podnětu k dalším vyprávěním.

Playback divadlo v sobě, stejně jako další divadla, obsahuje fenomén prožitku. Překvapilo mě však, na kolik diváci o tomto prožitku přemýšleli a opakovaně ho pojmenovávali. Vedle svého vlastního prožitku uvažovali i o tom, co z jejich pohledu asi prožíval vypravěč.

I přesto, že playback divadlo neumožňuje divákům (ani vypravěčům) vstoupit do děje a nabídnout jim tak opravdové znovuprožití, ukazuje jiný rozměr věci, který v sobě nese novou dimenzi. Člověk se na svůj nebo na blízký příběh dívá očima pozorovatele, jako by byl v kině a díval se na film. Podle respondentů tak lze vidět věci, které „ze vnitř“ příběhu vidět nejde, a tím nabýt novou zkušenost vedoucí k reflexi nebo sebereflexi, popřípadě ke katarzi.

Jak jsem na začátku práce uvedla, k využití playback divadla mne vedla zvědavost, zda skrz něj můžeme dosáhnout některých sociálně pedagogických cílů. Výzkum ukázal, že se nám povedlo: podpořit společné sdílení ve společnosti, podpořit komunikační schopnosti, poskytnout estetický prožitek, nabídnout prostor pro zdravé sebeprosazení se.

Seznam použité literatury:

- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 384 s. ISBN 80-7367-122-0.
- NÝDRLOVÁ, Veronika. *Playback divadlo: Každý máme příběh, který chceme sdílet*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 158 s. Vedoucí bakalářské práce MgA. Lenka Remsová.
- SALAS, Jo. *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre*. New Paltz: Tusitala Publishing, 1999. 150 s. ISBN-13: 978-0-9642350-1-4.
- SCHUTZMAN, Mady; COHEN-CRUZ, Jan. *Playing Boal: theatre, therapy, activism*. 6. vydání. New York: Routledge, 2005. 138 s. ISBN 0-415-08608-6
- STERNBERG, Patricia; GARCIA, Antonina. *Sociodrama: who's in your shoes?* 2. vydání. CT: Praeger Publishers, 2000. 223 s. ISBN 0-275-96300-4.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. 202 s. ISBN 80-85834-60-X.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 252 s. ISBN 978-80-247-1819-4.

Kontaktní údaje:

Bc. Veronika Nýdrlová, Brno, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 322680@mail.muni.cz



**Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu
didaktiky dějepisu a dramatické výchovy**
Veronika Rodriguezová

Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky

Veronika Rodriguezová
Ateliér Divadlo a výchova
Divadelní fakulta
Janáčkova akademie múzických umění

Zpráva o výzkumu, inspirovaném pracovním seminářem v rámci dílny Drama a výzkum, kterou v prosinci 2010 vedl John Somers na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Pracovní seminář se uskutečnil díky podpoře projektu OPVK Zvýšení kompetencí vědecko-výzkumných pracovníků, zejména v metodologické oblasti č. CZ.1.07/2.3.00/09.0116.

I. Téma práce:

Tématem výzkumu je problematika výukových programů, pro které jejich autorka navrhuje název programy tematické kooperativní výuky (TKV). Programy spadají do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a představují propojení dějepisu a dramatické výchovy. Výukové programy představují samostatné celky, každý program se skládá se dvou 90ti minutových bloků s osobitě strukturovaným obsahem.

I. Programy pro šesté třídy ZŠ a první ročníky víceletých gymnázií

- *Pravěk – život sběračů a lovců*
- *Starověké despocie – Egypt*
- *Řecko – mýty a bohové*
- *Antický Řím*

II. Osobnosti minulosti

- *Václav a Boleslav*
- *Velká francouzská revoluce*
- *Božena Němcová*
- *Setkání s E.A. Poem*

III. Kalendář

- *Vánoční příběh*
- *Pašijové hry*

Během práce došlo ke zúžení tématu. Ve výzkumné zprávě, která má formu disertační práce a je přístupná v archivu závěrečných prací Masarykovy univerzity (www.is.muni.cz) jsou zpracovány pouze čtyři programy, určené žákům šestých tříd a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií: *Pravěk – život sběračů a lovců*, *Starověké despocie – Egypt*, *Řecko – mýty a bohové* a *Antický Řím*.

II. Cíl práce:

Cílem bylo teoreticky popsat a výzkumně zhodnotit programy TKV. Tyto programy jsou postavené na podnětném tématu, které je neseno pečlivě volenými informačními zdroji představovanými historickými prameny písemné či ikonické povahy a sekundární literaturou. V tomto směru práce zasahuje na pole oborové didaktiky, konkrétně na pole didaktiky dějepisu. Práce žáků je důsledně realizována skrze kooperaci, úkoly řeší vždy ve skupinách a volba výukových metod a technik směřuje k aktivnímu zapojení žáků do výukového procesu. V tomto směru práce zasahuje na pole dramatické výchovy.

III. Teoretická východiska:

Oblast pedagogiky:

- Konstruktivistické pojetí výuky – aktivní role žáka, společenská role, kreativní role (D. Nezvalová aj.)

Oblast oborové didaktiky:

- Historické myšlení, historické vědomí a historický fakt (Z. Beneš, V. Kratochvíl)
- Metoda a technika (J. Maňák, V. Švec, J. Valenta)
- Práce s textem (P. Sztompka)
- Hra v roli (D. Booth, J. Valenta)

IV. Cíle výzkumu

Cíle výzkumu směřovaly do oblasti didaktiky dějepisu, tj. týkají se práce s informacemi a fakty (kognitivní cíle výuky směřující k vědomostem), do oblasti dramatické výchovy, tj. týkají se výukových metod a technik, které souvisí s tvořivostí, dovednostmi a postoji žáků (afektivní a psychomotorické cíle výuky) a do oblasti komunikace a kooperace, tj. sociálních schopností a dovedností žáků.

Cíle	Oblast	Cílová skupina	Upřesnění
Odborné	didaktika dějepisu	akademická veřejnost	Jak to funguje?
Osobní	didaktika dějepisu styl učitele	autorka	Kde jsou další možnosti?
Praktické	didaktika dějepisu styl učitele	učitelská veřejnost	Co můžete vyzkoušet?

V. Výzkumné otázky

Při hledání podoby výzkumné otázky autorka vycházela jednak ze svých praktických zkušeností učitele (realizátora výukových programů), jednak z teoretických poznatků v oblasti didaktiky dějepisu, dramatické výchovy a pedagogické komunikace a z odpovídajících výzkumných šetření, užívajících metodu zakotvené teorie, či zaměřených na výukovou komunikaci, případně zkoumajících užití aktivizačních metod při výuce.

Obecná výzkumná otázka:

- *Jak žáci reflektují práci v programech T.K.V.?*

Specifické výzkumné otázky:

- *Které prvky programů T.K.V. žáky oslovují?*
- *Jak se liší výstupy žáků při slovním a fyzickém zpracování tématu?*
- *Jakých podob nabývá zpracování tématu technikou živých obrazů z hlediska úrovně kognitivní náročnosti a z hlediska teorie analýzy vizuálních artefaktů?*
- *Jakých podob nabývá závěrečná diskuse z hlediska teorie pedagogické komunikace?*

VI. Způsoby analýzy

Základ analýzy tvoří záznam a analýza slovních reflexí žáků. Zpracování těchto dat umožnilo vytvořit aplikaci paradigmatického modelu a posléze detekovat ústřední kategorii celého systému, která je rozpracována s oporou dat získaných v podobě záznamů slovních reflexí a dat získaných analýzou fotografií živých obrazů.

- Analýza závěrečné reflexe – paradigmatický model.
- Analýza fotografií živých obrazů – popis.
- Analýza závěrečné reflexe – modely komunikace.

VII. Vybrané výsledky výzkumu

Kauzální model výukového programu TKV ukázal, že pozici centrální kategorie zaujal *Živý obraz jako psychosomatický artefakt*. Toto označení postihuje základní charakteristiky ústředního jevu, který je výsledkem kognitivní a somatické aktivity žáků a obsahuje tvořivý aspekt. Postupně se skládala kostra analytického příběhu, která zahrnuje tyto nálezy:

- Výuková technika živých obrazů je jev, který spouští tvořivost žáků. Představuje psychosomatický artefakt, vznikající jako výsledek kooperace skupiny.
- Ústřední kategorii tohoto jevu představuje živý obraz, ten ovlivňuje formální rovinu výukového programu (prostor, čas, pravidla) i rovinu procedurální (text, výukové techniky a jejich řazení).
- Živý obraz je podmíněn realizací psychomotorických cílů. Umožňuje naplňovat kognitivní cíle výuky (explicitně stanovené) i afektivní cíle (implicitně přítomné).

VIII. Úkoly do budoucna

Oblast teorie

- Prohlubovat svou odbornou erudici, teoretickou citlivost, zaměřenost a preciznost uvažování.
- Osvojit si počítačový program Atlas.ti.

Oblast praxe

- Pokračovat v realizaci výukových programů (sběr fotografií živých obrazů a auditivních záznamů reflektivního dialogu / diskusí při prezentaci živých obrazů – videozáznam).
- Hledat ideově spřízněné partnery, navázat spolupráci se zkušenějšími výzkumníky.

IX. Vybraná literatura

BENEŠ, Z. Rovnoprávný člen rodiny anebo nechtěné dítě? Česká didaktika dějepisu dnes. In JANÍK, T.; MUŽÍK, V.; ŠIMONÍK, O. (ed.). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13. – 14. září 2004 na PdF MU v Brně [CD-ROM]*. Brno: MU, 2004. ISBN 8021034742.

BENEŠ, Z. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 2, s. 153-163. ISSN 0031-3815.

BOOTH, D. *Story Drama. Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. 2. vydání. Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2005. 153 s. ISBN 1551381923.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: UK v Praze, nakladatelství Karolinum 2002. 374 s. ISBN 8024601397.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 8085931796.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.

KERLINGER, N.F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV, 1972. 705 s.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 8090187307.

KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul, UK, 2004. 118 s. ISBN 8088982944.



LABISCHOVÁ, D. *Průručka ke studiu dějepisu*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 271 s. ISBN 808073685843.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. 224 s. ISBN 807331021X.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 8073150395.

NEZVALOVÁ, D. (ed) *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta univerzity Palackého, 2006. 74. s. ISBN 8024412586.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. 248 l., 57 l. příl. Vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.

STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=R.+Stradling&x=5&y=15>, Praha: MŠMT, 2003. 192 s. ISBN 9287144656.

STRAUSS, A.L., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.

SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. 168 s. ISBN 9788086429779.

ŠEĐOVÁ, K. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví: disertační práce*. Brno: Filozofická fakulta MU, 2006. 161 l., 48 l. příloh. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005. 192 s. ISBN 8086928101.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.a.s., 2008. 352 s. ISBN 9788024718651.

X. O autorece

Mgr. Veronika Rodriguezová, Ph.D. vystudovala obor historii – archivnictví a specializaci dramatická výchova na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Po ukončení vysoké školy učila dějepis a dramatickou výchovu na brněnských středních školách, poté pracovala ve Středisku volného času Lužánky. Zde působila v oblasti dětského a studentského divadla a dále rozvíjela možnosti využití dramatické výchovy při výuce dějepisu. Od roku 2008 působila v Ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně. V současné době je členem Katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Je členem redakční rady časopisu *Tvořivá dramatika* a spoluautorkou publikace *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Portál 2008).

Kontakt: veronika.rodriguezova@seznam.cz



Konečná stanice výchovný ústav skrze kvalitativní výzkumné šetření *Michaela Zapletalová*

Anotace

Výzkumná zpráva shrnuje bakalářskou práci „Konečná stanice výchovný ústav: vymezení divadla fórum mezi paradivadelními systémy“, která se zabývá hranicí mezi Divadlem Fórum Augusta Boala a ostatními paradivadelními systémy. Pro tuto zprávu je podstatná část realizační a výzkumná, která popisuje projekt „I cesta může být cíl“ a zkoumá otázku přínosu tohoto projektu pro klienty výchovného ústavu.

Klíčová slova: divadlo fórum, paradivadelní systémy, institucionální péče, výchovný ústav

Úvod

Tato zpráva shrnuje výzkum realizovaný v rámci mé bakalářské práce, zaměřené na vymezení divadla fórum mezi ostatní paradivadelní systémy skrze zkušenost klientů výchovného ústavu v projektu „I cesta může být cíl“. Tento projekt probíhal formou práce se skupinou a následného vytvoření představení na základě osobních příběhů klientů a prezentace tohoto představení formou divadla fórum ostatním klientům. Hlavní otázkou bakalářské práce bylo, jak se vymezuje divadlo fórum od ostatních nedivadelních použití dramatu, ale výzkum se zaměřoval na prožitek účastníků projektu. Hlavní otázkou výzkumu tedy bylo: **Jaký vliv měl projekt „I cesta může být cíl“ na klienty výchovného ústavu?** Účelem výzkumu a celé práce tedy měla být teoretická i praktická podpora divadla fórum a divadla utlačovaných v českém prostředí, kde tato forma není praktikována ve velkém rozsahu a není nevyužíváno veškerých jejích možností.

Divadlo fórum je novým druhem divadla, které je svým způsobem znesvěcením. Znesvěcuje jeviště – oltář, kde vystupují většinou pouze herci. Ničí práci, kterou umělci nabízejí, ale nabízí novou, společně vytvořenou. Je to divadlo, které není didaktické, v původním slova smyslu, ale pedagogické, ve smyslu kolektivního učení (Boal, 1995).

. Kdybych měla nějak systematicky popsat techniku divadla fórum, začala bych myšlenkou a formou. V divadle fórum diváci nezůstávají v pasivní roli, ale stávají se aktivní součástí představení a podílejí se na tvorbě příběhu a berou na sebe roli herců. Průběh je následující, skupina herců přehraje scénku, tzv. model nebo anti-model⁴ znázorňující nějaký společenský nebo politický problém, který se snaží protagonista ve své situaci řešit, ale nezvládne ji, jeho strategie selže (Boal, 2005). Po prvním přehrání modelu je publikum tázáno jokerem, zda

⁴ Název model nebo anti-model je velmi spekulativní téma, jelikož modelem se může rozumět cesta, která je určena k následování, pročez by bylo vhodnější označení anti-model, avšak dá se vrátit k pojmu model jako k modelu, o kterém budeme diskutovat. (Boal, 2005)



souhlasí se zhlédnutým průběhem příběhu. Jelikož příběh končí nezdarem, tak, aby vyprovokovalo publikum, vždy se najde někdo, kdo nesouhlasí. Poté se může celý model

přehrát znovu, ale s tím, že kdokoliv z publika má možnost kdykoliv zakřičet „stop!“ a jít vystřídat na pódium protagonistu a vyzkoušet svůj nápad, strategii, alternativní řešení. Kdokoliv má nápad, má možnost ho vyzkoušet. Ostatní herci reagují na diváka-herce a improvizálně reagují na jeho strategii. Jejich reakce jsou velmi důležité, protože divák-herce dostává možnost si svůj nápad vyzkoušet tvář tváří k utlačovateli divadelní reality a umožňuje mu analyzovat možnosti své strategie v reálu. (Boal, 2000; Boal, 2005;)

Důležitou informací je, že stejně jako hry nebo zápas, ke kterým je divadlo fórum přirovnáváno, má i divadlo fórum svá základní pravidla. Na jevišti není dovoleno fyzické násilí ani předvádět skutečný pohlavní styk. Další zásadní věcí, která byla i stěžejní pro vznik divadla fórum je, že divadlo nepodsouvá žádné „správné“ řešení, nabízí pouze otázku: „Jak to můžeme udělat? Jak můžeme vyřešit problém?“. Všichni problém znají, ale neznáme řešení a to společně hledáme a učíme se vzájemně od sebe navzájem (Democracy now, 2005). Což souvisí i se základními principy, které definují divadlo fórum, jako techniku divadla utlačovaných, záměrem proměnit diváka v protagonistu divadelní akce a touto transformací se snažit změnit celou společnost, než se spokojit pouze s její interpretací. (Boal, 2005)

Divadlo fórum a divadlo utlačovaných se v české literatuře objevuje již díky Hendlovi (1983) a dalším zmínkám o této metodě v odborných časopisech. Větší pozornost divadlu utlačovaných věnována nebyla i přesto, že je vyučováno na několika českých univerzitách, zůstává ve většině případů pouze jako nástroj edukační pro preventivní programy mládeže nikoliv jako nástroj sociální změny, jak bylo vyvinuto Augustem Boalem se všemi technikami, které divadlo utlačovaných nabízí.

Motivací k tématu bakalářské práce bylo nadšení z divadla utlačovaných Augusta Boala. Má cesta k divadlu utlačovaných začala již během druhého ročníku, ve kterém jsme se intenzivně věnovali tvorbě představení divadla fórum (DF), které bylo realizováno na turné Zlatá klec, kdy jsme hráli naše představení v zařízeních ústavní či ochranné péče. Nejvíce podnětů přišlo na mezinárodních festivalech, které jsme měli možnost navštívit a na workshopech vedených odborníky divadla utlačovaných. Zejména prezentace představení Zlatá klec na festivalu divadla utlačovaných v Pule, která přinesla konstruktivní kritiku a naše poznávání toho, co je podstatou divadla utlačovaných a chuť pokračovat ve zkoumání tohoto obrovského nástroje k sociální změně. Téma práce vzniklo spojením mých zájmů o divadlo fórum a také o expresivní terapeutické přístupy. Tyto zájmy mě neustále při práci s divadlem fórum nutil klást si otázku, kde je hranice mezi divadlem fórum a již terapeutickými přístupy? K této otázce přibyla i otázka o vztahu DF a použití dramatických technik v edukaci, protože jsem se v českém prostředí setkávala s popisem DF zejména v prostředí pedagogickém.

Problémem, řešeným v práci je tedy nejasná hranice mezi technikou divadla fórum Augusta Boala a paradivadelními systémy, v aplikaci v praxi. Problém je řešen jak v teoretické rovině, kdy jsou porovnávány tyto systémy a jejich záměr a cíle. Tak i v rovině empirické, kde jsou analyzovány zkušenosti klientů výchovného ústavu Olešnice s půlroční tvorbou představení divadla fórum a jeho prezentací veřejnosti.

Metody



Pro realizaci výzkumu jsem vybrala výzkum kvalitativní, jelikož mi k povaze výzkumu připadal vhodnější. Kvalitativní výzkum vystihuje definice metodologa Creswella: „Kvalitativní výzkum je proces hledání, porozumění, založený na různých metodologických

tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (in Hendl, 2005, str. 50). Po zvažování možných tradičních přístupů, které má kvalitativní výzkum k dispozici, jsem zvolila postup kódování dle zakotvené teorie Strausse a Corbinové, který umožnil hledání odpovědi na mou otázku, která je pro výzkum stěžejní. Rozhodla jsem se, že výzkum nedovedu až ke tvorbě zakotvené teorie, neboť na mou odpověď stačí tematická analýza dat pomocí otevřeného a axiálního kódování. Otázka, která mě zajímala, zní: **Jaký vliv měl projekt „I cesta může být cíl“ na klienty výchovného ústavu?** I tato otázka procházela svou cestou, protože původní vize byla přesně naplánovaná, ale musela se na základě sesbíraných dat pozměnit, což zpětně hodnotím jako velký přínos a zkušenost s tím, že k datům je lepší přistupovat opravdu nepředpojatě a nechat se jimi inspirovat k vlastnímu výzkumu. I když nechtěla bych, aby vyznělo, že by to měla být cesta při všech výzkumech.

Původním záměrem výzkumné části bylo dojít ke zjištění, jakých výsledků/dopadů na klienty bylo dosaženo skrze projekt, který byl plánován v duchu čistě divadla utlačovaných, které by mi pomohlo k vlastnímu vymezení divadla fórum od ostatních přístupů používajících drama. Ale jak jsme v průběhu projektu měnili názor na možnosti skupiny včetně našich možností, měnil se i záměr výzkumu. Již po rozhovorech jsem věděla, že v datech nenaleznu rozměr sociální změny, kterou si dává divadlo fórum za cíl. Ale výzkum pro mě nadále měl smysl ve zjišťování přínosu tohoto projektu pro klienty výchovného ústavu i ve vztahu se sociální pedagogikou a možnosti využití paradivadelních systémů s touto cílovou skupinou. I jiný závěr je zajímavou zkušeností a reflexí pro nás jako lektory, protože nás navádí, k jakým cílům můžeme reálně směřovat při aplikaci technik divadla fórum s touto cílovou skupinou.

Sběr dat byl uskutečněn pomocí skupinových rozhovorů s hereckou skupinou klientů ihned po premiérovém představení. Skupinový rozhovor je dle Miovského (in Švaříček-Šed'ová, s. 184) „...metodou, při níž se provádí strukturované interview s více než třemi osobami najednou, přičemž se nepracuje se skupinovou interakcí.“ První byl polo-strukturovaný skupinový rozhovor hromadný s celou skupinou současně, kde se reflektovaly první dojmy z premiéry a celkově v lehce nostalgické atmosféře i celý projekt a jeho průběh. Další rozhovory probíhaly ve 3 menších skupinkách. Tyto rozhovory byly pro mě nejcennějším materiálem pro hledání odpovědi na mou otázku, ale projevovala se již únava po představení a neochota odpovídat na více otázek. Po představení následovala téměř tří hodinová diskuze s vedením a vychovateli výchovného ústavu. Diskuze ale byla velmi obšírná a kromě hodnocení projektu diskuze zabíhala do politické situace a obecně k otázkám výchovného ústavu a k dětem v ústavní či ochranné výchově. Mimo to byl pořízen i videozáznam představení, který ovšem neměl větší význam pro analýzu a interpretaci dat, protože jeho informace o vlivu celého projektu na účastníky by bylo těžko hodnotit, jelikož jsem na začátku projektu neshromažďovala materiál, se kterým by šel tento záznam porovnat. I když zpětně si uvědomuji, jaký přínos to mohlo mít.

Analýzu a interpretaci dat jsem uskutečnila pomocí prvních dvou částí kódování zakotvené teorie, otevřeného a axiálního. Snažila jsem se postupovat dle popisu Strause a Corbinové



(1999, s. 43) „Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ „V axiálním kódování se budeme soustředit na bližší určení kategorie (jevu) pomocí podmínek, které jej zapříčiňují, kontextu (jeho konkrétního

souboru vlastností), v němž je zasazen, strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán, ovládán, vykonáván a následků těchto strategií.“ (Strauss –Corbinová, 1999, s. 71). Ke kódování jsem využila zkušební verzi softwaru ke kvalitativní analýze dat ATLAS.ti 6., do kterého jsem vložila všechny přepisy rozhovorů, a kodovala je. V Atlasu jsem také tvořila kategorie a jejich vztahy, ze kterých vznikaly networky, které jsou uvedeny níže v práci.

Při zamyšlení se nad prací s daty bych postupovala jinak a zvolila bych jiný způsob sběru dat při výzkumu této skupiny respondentů. Rozhovor pro ně byl obtížným, vzhledem k faktu, že mnoho z nich má diagnostikované specifické poruchy učení a snížený intelekt, ale také k neochotě sdělovat své pocity a reflektovat celý projekt. Možná byla i nesdílnost na základě nevytvoření dostatečně uvolněné a otevřené atmosféry během rozhovorů. Analýza dat byla velmi ovlivněná povahou rozhovorů, které byly tvořeny krátkými odpověďmi na kladené otázky a velmi těžko se v nich hledaly kódy nezávisle na otázkách, nicméně mou snahou bylo vyhnout se sklouznutí k interpretaci odpovědí na otázky. Ke zvážení je jistě i použitá metoda analýzy, jejíž zvolení nebylo náležitě opodstatněno a ukotveno, také si myslím, že analýza podle zakotvené teorie nabízí více nástrojů a hlubší a cílenější pohled na zkoumaný jev, které jsem během výzkumu nevyužila.

Výsledky

Kódování a kategorizace dat

Z rozhovorů s herci se mi přes prozkoumávání a seskupování kódů vytvořilo 7 následujících kategorií, které se vztahují k jevu „Přínos“:

- motivace
- hodnocení představení
- hodnocení setkávání
- příběh
- skupina studentů
- další spolupráce
- přínos

Každá tato kategorie pojednává o zkušenosti herců v dané oblasti. Některé kódy jsem nedokázala zařadit pouze do jedné z kategorií, protože logicky propojovaly jednotlivá témata kategorií a přišla mi škoda tuto propojenost rušit, jen pro větší jasnost v kategoriích. Kategorie jsem pojmenovávala velmi jednoduchými nekreativními názvy z důvodu snazší orientace v nich. Kategorie objasňuji i citacemi přímo od herců, s vysvětlením v závorce – první číslo znamená číslo rozhovoru, druhé číslo v závorce znamená pořadí citace v



rozhovoru a na závěr jméno herce, který tuto citaci řekl. Jména herců jsou změněna, kvůli ochraně jejich soukromí.

Shrnutí kategorií

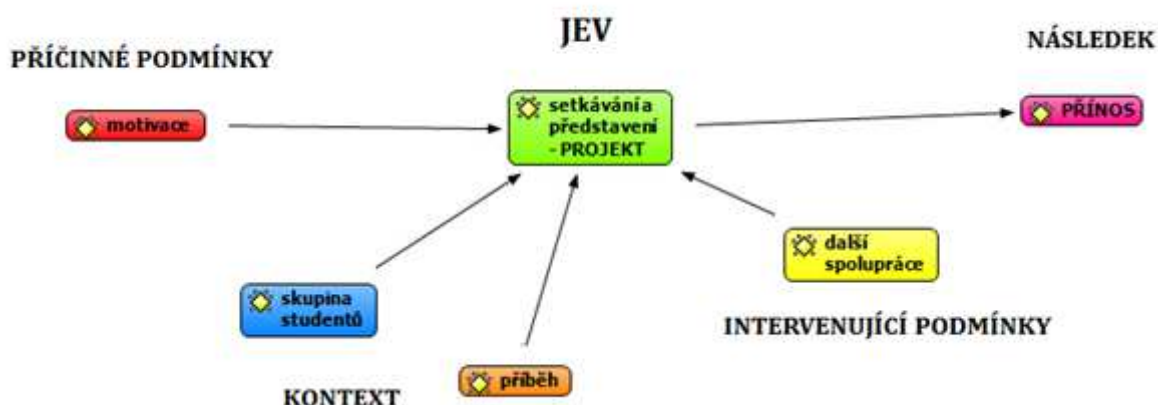
kategorie	vlastnosti	dimenze
motivace	časování	na počátku.....na konci
	podnět	lepší než třet na baráku.....divadlo vždy koníček
	intenzita	žádná.....velká
hodnocení setkávání	nová zkušenost	žádná.....velká
	sdílení	s ničím.....se vším
	očekávání účasti od ostatních klientů	negativní.....pozitivní
hodnocení představení	emoce	negativní.....strach, tréma, pohoda, spokojenost, „úžasný“.....pozitivní
	vnímání publika	negativní (strach).....pozitivní (chvála)
příběh	reálnost	nereálný.....reálný
	další možnosti	změny příběhu: žádné...velké (změnit koncept) konec příběhu: tragický.....šťastný
skupina studentů	sympatie	záporné (antipatie).....kladné (sympatie)
	přijatelnost	žádná.....velká
	důvod sympatií ⁵	pomoc, podpora, trpělivost, pozornost, vtip
další spolupráce	časovost	krátkodobě.....dlouhodobě často.....nikdy
	návrhy	malé.....velké změny
	prostorovost	malé.....velké prostory
přínos	dokázat sám sobě	vůbec nedokážu..... 100% dokážu
	dosažení cíle	nedosažen zcela dosažen
	úspěch	neúspěšný.....úspěšný
	místo ve skupině	osamělost.....součást skupiny
	uvolnění	křeč.....uvolnění
	nové divadelní zkušenosti	žádné.....velké

⁵ Tučně zvýrazněny hodnoty, které se vyplývaly z dat.

Každý z důvodů, by mohl být umístěn na škálu intenzity

Každý z důvodů, by mohl být umístěn na škálu intenzity.

Paradigmatický model



Při podrobném nahlížení na tabulku kategorií a jejich vlastností a dimenzionální škály, jsem se cítila velmi zmateně, protože jsem ve změní pojmů nemohla najít žádnou centrální kategorii, ani výsledek, který by zcela jasně a logicky ústil v nějaký závěr nebo dokonce odpovídal na mou výzkumnou otázku. Pomohla jsem si tedy dalším krokem zakotvené teorie – axiálním kódováním, na které jsem již narážela v krocích předchozích, protože i když jsem se snažila vyhýbat jakýmkoliv hledáním struktur, které by mohly být ovlivněné mou otázkou, či vlastním zkresleným pohledem, který se chytal jakékoliv stopy, vztahy mezi kategoriemi logicky krystalovali už během otevřeného kódování.

Axiální kódování je dle Strausse a Corbinové (1999, s. 70) „...soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“ Tohoto postupu jsem se držela a hledala jsem pomocí kladení otázek vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Na základě tázání jsem dospěla k názoru, že tím, že jsem se snažila si udržet nadhled a neprojektovat si do dat svá přání, nepřipustila jsem existenci kategorie s názvem Přínos. Ale jak jsem zjistila, právě tato kategorie slučující veškerá data o přínosu, byla chybějícím článkem v paradigmatickém modelu a tak jsem kategorie znovu přehodnotila a podrobila analýze. Uklidnil mě odstavec „...hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou uměle vytvořené. Tyto typy nenásledují nutně za sebou jak nějaké stupně. Při kódování v praxi můžete rychle a nevědomky přecházet od jednoho typu k jinému a zpět, zvláště mezi otevřeným a axiálním kódováním.“ (Strauss – Corbinová, 1999, s. 40). Dalším hledáním vztahů s nově vzniklými kategoriemi mi vyšel následující paradigmatický model:

Příčinné podmínka

Příčinnou podmínkou jsou ve vztahu k jevu motivace. Ať už motivace byly s intenzitou vysokou či nízkou, zapříčinily rozdělení původní skupiny klientů na dvě skupiny. Klienti s vysokou intenzitou motivace zůstali u projektu až do konce, respektive do Následků.



Jev

Jako jev jsem označila vlastní projekt složený z částí setkávání a představení. Případalo mi to logicky uspořádané, protože zkoumám působení tohoto jevu na klienty. A informace ohledně

tohoto jevu jsou pro mne osobně obohacující, protože i když se netýkají výzkumné otázky, týkají se celého projektu, který se mi může objevit v jiném světle.

Kontext

Jako kontext působí Skupina studentů, kteří dramatické lekce vedou a působí tak na celý průběh projektu, na motivace a na atmosféru v celé skupině. Dále kontext dokresluje i téma představení shrnuté v kategorii Příběh, který udává i představení divadla fórum a tím pádem jiné pojetí divadla, než běžné divadelní představení.

Intervenující podmínky

Intervenujícími podmínkami jsem si nebyla jistá, ale přišla mi důležitá kategorie Další spolupráce, která působí jako intervence, vzhledem k tomu, že nejvíce v sobě nese zprávu o tom, že skupina herců má zájem o pokračování projektu, že pro ně nebyl dobrovolnou povinností, nebo se stal něčím víc než „lepší než trčet na baráku“.

Následky

Následky jsou výsledkem strategie jednání. Žádnou strategii jednání jsem ve svých datech neobjevila, nicméně „*I když nedojde k jednání nebo interakci (nebo dojde k selhání), má to nějaké výsledky nebo následky.*“ (Strauss – Corbinová, 1999, s. 78). Tyto následky pro mě reprezentují přínos projektu klientům. Přínos klienti spatřili v tom, že si dokázali sami sobě, že něco dokážou. I v tom, že se celý projekt dokončil až do představení, které bylo prezentováno. Velký přínos se zračil v úspěchu, který měli možnost zažít po premiéře představení. Význam tohoto přínosu dokumentuje i výrok jednoho z vychovatelů:

„Hraní divadla byla pro všechny zúčastněné důležitá událost v životě, ukázali, že můžou být v něčem dobří. Jednalo se o jeden z nejlepších pozitivních zážitků v celém životě, budou si to pamatovat navždycky, i za dvacet let budou povídat, že jednou hráli divadlo. Dodnes zažili jen kritiku, normálně neprožívají úspěch, potlesk byl pro ně něco úžasného. Navenek prezentují, že jsou frajeři, ale přitom mají nízké sebevědomí.“ [diskuze, vychovatel]

Další přínos vidí jeden klient v uvolnění během dramatických lekcí, které mu pomáhalo překonávat deprese. Stejně tak zdůrazňoval, že má i důležitou roli ve skupině, že bývá většinou osamělým. Doplnují a ozřejmují to také informace od vychovatelů: „*Jeden z herců přišel do ústavu nedlouho před zahájením projektu s nálepkou „nezvladatelný, není kam umístit. Ze začátku se nudil, hodně fetoval, neměl známé...Všechno ustalo, v divadle se našel...vytratily se mu deprese a výbuchy agrese...za únor byl vyhlášen nejlepším svěřence...má snížené dávky léků. Zvedlo se mu sebevědomí, víc si sám sebe váží...Je exhibicionista, chce být vidět...Má teď vysoké cíle.*“ [diskuze, vychovatel]

Jako přínos hodnotili také nové divadelní zkušenosti, zejména s tvorbou vlastního představení a v tom, že se podařilo jej dokončit.

Kategorie následky pak dává propojení s výzkumnou otázkou. Pokud bych se ale měla vrátit k otázce vymezení divadla fórum, pak je třeba poznamenat, že data byla příliš strohá, jak již bylo zmíněno, aby se dala určit povaha prožitků a zkušeností klientů během projektu. Nutno ještě podotknout, že zkušenost s paradivadelními systémy různých povah působí na stejné smysly a poskytuje podobné prožitky. Některé nuance ve vymezených cílech různých systémů jedinec není schopný ve vlastní zkušenosti reflektovat v krátkém čase a nebo neuvědomuje si je v kontextu a je pak obtížné na základě výpovědí jedinců zhodnotit naplnění



cílů, jak si je paradivadelní systémy vymezují a zařadit tak prožitek z konkrétní techniky mezi tyto systémy .

Závěr

Výsledkem výzkumu je tedy popsání jevu projektu, který vyústil v konkrétní přínos, který klienti vnímali a pojmenovali. Současně i popis ostatních jevů provázející celý projekt. Tento výsledek, vzhledem ke své obecné povaze, nedokáže pomoci vymezení divadla fórum ve vztahu k ostatním paradivadelním systémům, ale i tak dokumentuje v českém prostředí originální projekt tvorby představení divadla fórum s cílovou skupinou, jeho průběh i následky.

Cílem práce je pokusit se popsat Divadlo fórum ve vztahu k ostatním paradivadelním systémům a najít jeho místo mezi nimi. Současně cílem praktické části je zjistit, co přináší cílové skupině klientů výchovného ústavu tvorba a prezentace divadla fórum. Tento přínos dále porovnat s teoretickým vymezením divadla fórum mezi ostatními paradivadelními systémy.

V teoretické části jsem se snažila popsat jednotlivé paradivadelní systémy a vzájemně je porovnat skrz jejich definice a cíle a vymezit tak místo divadla fórum mezi nimi. Tento cíl jsem minimálně pro sebe splnila a vyjasnila se mi spousta otázek, která při seznamování s divadlem fórum vznikala. Ale samozřejmě vyvstaly otázky další, týkající se praktické realizace divadla fórum a zkušeností, které se mohou promítnout i do celkového prožitku účastníků a mohou ovlivnit průběh a záměr divadla fórum.

Část realizační a výzkumná popsala projekt „I cesta může být cíl“, který byl i stěžejní pro můj výzkum a který byl i zdrojem dat pro výzkumnou část. Potvrdila se mi pravdivost názvu projektu během výzkumné části, kdy jsem se kolikrát dostala do slepého bodu, ale uvědomovala jsem si, že i takové chyby vedou k poučení a získání zkušeností do dalšího kódování. Z výzkumné části vyšel přínos pro klienty jako následek projektu. V tomto přínosu se zejména viděli klienti zejména dokázat sám sobě, že jsou schopní vystoupit v představení před velkým počtem lidí. Za přínos klienti považují i úspěšné dosažení cíle, v tomto smyslu dokončení představení a jeho prezentace, k tomu se váže i přínos v nových divadelních zkušenostech, které jim projekt umožnil a skrze něj uvolnění psychického napětí. A z velkých přínosů hodnotili nálezy vlastního důležitého místa v herecké skupině a prožití úspěchu. Tyto přínosy bych jejich povahou zařadila spíše do osobnostně-sociálního rozvoje, který je důležitým cílem v paradivadelních systémech edukační povahy. Z tohoto závěru však nelze odvozovat, že divadlo fórum naplňuje cíle dramatické výchovy a nic víc, protože je třeba přihlídnout i k nám, jako realizátorům a našim malým zkušenostem s použitím technik divadla utlačovaných pro tvorbu představení přímo s cílovou skupinou, dále pak k provedení výzkumu a komplexností prožitků, které nedivadelní použití dramatických technik poskytuje, nehledě na edukativní, terapeutický či sociální cíl.

Práci tak pokládám spíše za pokus o zmapování a zanalyzování prožitků z tvorby a realizace divadla fórum, než za finální výzkum, který by měl výpovědní hodnotu. Díky bakalářské práci jsem si mohla klást otázky o volbě výzkumného designu a potřeby cíleného použití zvolených metod, stejně tak i o naivních ambicích porozumět komplexnímu jevu na základě krátkých rozhovorů. Další otázkou, ke které mě bakalářská práce přivedla, je sběr dat přímo dramatickými technikami bez nutnosti rozhovorů a cíleného dotazování a následná analýza



takto získaných dat. Divadlo fórum jako technika divadla utlačovaných má velký potenciál v oblasti sociální pedagogiky a stojí za hlubší výzkum.

Bibliografické citace a přílohy

ZAPLETALOVÁ, M. Konečná stanice výchovný ústav: vymezení divadla fórum mezi paradivadelními systémy. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 98 s. Vedoucí bakalářské práce MgA. Lenka Remsová.

BOAL, A. *Games for actors and non-actors*. Vyd. 2. London: Routledge, 2005. 301 s. ISBN 0-203-99481-7.

BOAL, A. *Theatre of the Oppressed*. Vyd. 3. London: Pluto Press, 2000, 199 s. ISBN 0-7453-1657-3.

BOAL, A. *The rainbow of desire: the Boal method of theatre and therapy*. Translated by Adrian Jackson. New York : Routledge, 1995. 188 s. ISBN 0-415-10349-5.

Famed Brazilian Artist Augusto Boal on the "Theater of the Oppressed". Democracy Now : The war and peace report [online]. 2005, [cit. 17. 3. 2011]. Dostupné na www: http://www.democracynow.org/2005/6/3/famed_brazilian_artist_augusto_boal_on

STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Podané ruce. 1999. 228s. ISBN 80-85834-60.

ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Kontaktní údaje:

Bc. et Bc. Michaela Zapletalová, Brno, Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 176816@mail.muni.cz



Dopady aktivity na Obhájené práce:

Závěrečné dramatické projekty podpořené výzkumnými šetřeními:

Pod vedením Lenky Remsové:

Zlatá klec: BUCHTA, J.
HAVLÍKOVÁ, P.
WEISBAUEROVÁ, D.
ZAPLETALOVÁ, M.

Málo nebo mň: BÖHMOVÁ, J.
FALTOVÁ, K.
HÖRLOVÁ, K.
KŘEČKOVÁ, M.
KŘOUSTEK, L.
LINHA, L.
NOVÁK, M.
ŠVECOVÁ, V.

Bakalářské práce:

ZAPLETALOVÁ, M. *Konečná stanice výchovný ústav: vymezení divadla fórum mezi paradivadelními systémy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 98 s. Vedoucí bakalářské práce MgA Lenka Remsová.

WEISBAUEROVÁ, Dagmar. *Zlatá klec: analýza zkušenosti účastnice dramatického projektu*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011, s. 55, přílohy s. 30, Vedoucí bakalářské práce Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

NÝDRLOVÁ, Veronika. *Playback divadlo: Každý máme příběh, který chceme sdílet*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 158 s. Vedoucí bakalářské práce MgA. Lenka Remsová.

FREIBERGOVÁ, Iveta. *Strukturovaná dramatická lekce jako prostředek ke zmapování pohledu žáků ZŠ na agresivitu: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 67 l., 77 l. příl. Vedoucí diplomové práce MgA. Lenka Remsová.

Magisterské práce:

-

Doktorské práce:

REMSOVÁ, Lenka. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2011. 210 str. Vedoucí disertační práce doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. 248 l., 57 l. příl. Vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.