

**JANÁČKOVA AKADEMIE MÚZICKÝCH
UMĚNÍ V BRNĚ**

**Divadelní fakulta
Ateliér Divadlo a výchova
Obor Divadlo a výchova**

**Úskalí divadelní tvorby s adolescenty
s problémovým chováním ze školských
výchovných zařízení**

Diplomová práce

Autor práce: BcA. Zdeňka Kučerová
Vedoucí práce: Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Magdaléna Lípová

Brno 2011

*„Sundej si růžové brýle, podívej se očima reality a až si budeš jistý,
že jsi pochopil, užij si pedagogického optimismu skrz růžová sklíčka.“*

Zdeňka Kučerová

Bibliografický záznam

KUČEROVÁ, Zdeňka. **Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení** [*The difficulties of dramatic creation with troubled behaviour adolescents from school educational facilities*]. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní Fakulta, Ateliér Divadlo a výchova, rok. 2011, 106 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce „Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení“ pojednává o konkrétní oblasti neprofesionálního divadla a ptá se po možných úskalích tvorby divadelního tvaru se specifickou cílovou skupinou adolescentů s problémovým chováním. V teoretické části se věnuje období dospívání, divadelní tvorbě s adolescenty a charakteristice adolescentů s problémovým chováním. V závěru této části vyvozuje možná úskalí divadelní tvorby s cílovou skupinou na základě teoretických podkladů a pro jejich nedostatečnost akcentuje potřebu empirického výzkumu. Empirická část obsahuje metodologii a stěžejní výsledky kvalitativního výzkumu a v závěru shrnuje, objasňuje a pojmenovává hledaná úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním.

Klíčová slova

adolescent, problémové chování, porucha chování, školská výchovná zařízení, divadelní tvorba, neprofesionální divadlo, úskalí práce

Annotation

The diploma thesis „*The difficulties of dramatic creation with troubled behaviour adolescents from school educational facilities*“ deals with a concrete area of amateur theatre and asks questions about possible difficulties of dramatic art with a specific target group of adolescents with troubled behaviour. The theoretical part concentrates on the adolescence period, dramatic creation with adolescents, and characteristics of adolescents with troubled behaviour. The conclusion of this part elicits possible difficulties of dramatic creation with the target group based on theoretical data, which is not sufficient enough, therefore the need of empirical research is accentuated. The empirical part contains the methodology and the pivotal results of qualitative research, and its conclusion summarizes, clarifies and denominates searched difficulties of dramatic creation with troubled behaviour adolescents.

Keywords

dramatic creation, creation of inscenation, amateur theatre, adolescence, troubled behaviour, behavioral disorder, school educational facilities, qualitative research

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Brně, dne 30. srpna 2011

Zdeňka Kučerová

Poděkování

Mé poděkování patří na prvním místě Mgr. Karle Brücknerové, Ph.D. za více než odborné vedení, cenné povzbuzení a stálou motivaci, bez které by práce jen stěží byla dokončena.

Na tomto místě bych také ráda poděkovala svému manželovi za trpělivost, rodině, kamarádům a blízkým přátelům za podporu a pomoc.

Zvláštní poděkování patří dotazovaným respondentům a ostatním konzultantům, kteří mi poskytli podnětné informace, sdělili svůj názor a dovolili mi nahlédnout do tajů jejich pedagogické práce.

Obsah

Úvod.....	3
Teoretická východiska práce.....	5
1. Adolescent	6
1.1 Charakteristika a věkové vymezení adolescence	6
1.2 Specifika období dospívání	7
2. Specifika divadelní tvorby s adolescenty	10
2.1 K čemu směřuje a jaká je neprofesionální divadelní tvorba	10
2.2 Co je zapotřebí, aby vznikl divadelní tvar.....	11
2.2.1 Kontext vzniku inscenace.....	13
2.2.2 Tvůrčí a herecké předpoklady adolescentů a kolektivní tvorba	14
2.2.3 Dramaturgie a režie v neprofesionální divadelní tvorbě.....	19
2.2.4 Ostatní divadelní složky	22
2.2.5 Osobnost pedagoga	22
3. Adolescenti s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních	25
3.1 Adolescenti s problémovým chováním	25
3.1.1 Problémové chování	26
3.1.2 Projevy problémového chování	29
3.2 Školská výchovná zařízení aneb Uložená ústavní nebo ochranná výchova a preventivně výchovná péče	36
3.2.1 Školská zařízení pro preventivně výchovnou péči	37
3.2.2 Školská zařízení pro uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu.....	38
3.3 Pedagogický přístup k adolescentům s problémovým chováním	40
4. Závěry teoretického bádání aneb O úskalí bez teorie	44
Empirická část.....	46
5. Metodologie empirického výzkumu	47
5.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka	47
5.2 Výzkumný vzorek	48
5.3 Metoda sběru dat a zpracování dat	51
6. Analýza a interpretace dat z výzkumu	53
6.1 Základní stavební kámen: Motivovat!	53

6.2 Zítřa budeme bez Hamleta aneb Dneska tak, zítřa jinak.....	61
6.3 Vlastnost jménem inteligence.....	64
6.4 Emoce na slunci.....	65
6.5 Bez pravidel bychom se nikam nedostali aneb Odtud potud!	69
6.6 Jaké to představení asi nakonec bude aneb Co všechno ještě omezuje diva- delní tvorbu.....	74
6.7 A jak je to s pedagogem.....	78
6.7.1 Zase ta motivace	78
6.7.2 Pedagog – pedagog	82
6.7.3 Pedagog – divadelník	82
6.7.4 Já bych chtěl, ale... ..	83
6.8 Závěrečné shrnutí empirického zkoumání	84
7. Co nám přináší propojení teorie s praxí	86
Závěr	91
Seznam použité literatury a pramenů	94
Přílohy... ..	98
Příloha č. 1: Podrobný popis výzkumného vzorku	99
Příloha č. 2: Návrh otázek pro hloubkový rozhovor	105

Úvod

Na počátku všeho stál zájem o divadlo a adolescenty s problémovým chováním, následně propojení obou oblastí směrem k vytvoření divadelního tvaru, poté zkušenost a nakonec náraz. Spousta dosud nezažitých problémů s cílovou skupinou, tvůrčí krize, zoufalství, demotivace a vnitřní boj - má to smysl? Úvahy po absolvování roční tvůrčí práce s diskutovanou cílovou skupinou se staly podnětem k hledání a následně zkoumání všech úskalí divadelní tvorby s jedinci s problémovým chováním a zkušeností ostatních pedagogů.

Osobní pohnutky jsou pouze jedním z důvodů vzniku práce. Protože pojmenovaná oblast je oblastí neprobádanou a plnou otazníků, ukázala se práce jako jedinečný možný přínos pro všechny, kteří se o problematiku zajímají či se v ní přímo aktivně pohybují. Dalším důvodem pro vznik práce se stalo obohacení oblasti neprofesionálního divadla a konkrétně i oboru Divadlo a výchova na DIFA JAMU o další prozkoumanou oblast, eventuelní pole působnosti absolventů ateliéru Divadlo a výchova.

Úkolem diplomové práce je tedy odpovědět na základní otázku: Jaká jsou a v čem spočívají úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení?

V prvních třech kapitolách diplomové práce budeme rozkrývat jednotlivé oblasti, pojmové celky názvu práce, abychom tak získali nezbytné podklady pro uvažování o úskalích a pochopili celkový kontext tématu práce. Popíšeme cílovou skupinu z hlediska jejího vývoje i aspektů problémového chování, nahlédneme do školských výchovných zařízení pro bližší pochopení cílové skupiny v souvislosti s pedagogickou činností a seznámíme se s předpoklady divadelní tvorby s adolescenty, včetně pedagogického vedení. Následně ve čtvrté kapitole bude naším úkolem pojmenovat možná úskalí divadelní tvorby na základě teoretického uvažování a dedukování.

Protože z teorie vyplývají některé její nedostatky v oblasti úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním, vrhneme se do empirického bádání, abychom teorii obohatili o cenné poznatky z praxe.

V páté kapitole se budeme protloukat metodologií výzkumu, abychom blíže pochopili souvislosti a postup při zkoumání dané problematiky, objasníme zvolení

kvalitativního výzkumu a hloubkových rozhovorů a dalších postupů při hledání odpovědi na otázku v praxi. Následně se zaměříme na analýzu a interpretaci dat z výzkumu. Tato šestá kapitola se pro nás stane stěžejním ložiskem zmiňovaných úskalí.

V poslední, sedmé kapitole, budeme krátce diskutovat o tom, co nám prozkoumaná teorie, praxe i empirie ve skutečnosti přinesly. Získáme tak poslední článek k odpovědi na otázku položenou v úvodu.

Následujících sedm kapitol se pokusí co nejlépe zmapovat oblast divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním, zároveň nalézt a pojmenovat úskalí, která mohou divadelní tvorbu negativně ovlivňovat. Bádání v této oblasti nemusí být snadné ani pro čtenáře, ale jak se říká: „*S chutí do toho, půl je hotovo!*“

Teoretická východiska práce

Úkolem diplomové práce je objevit a pojmenovat úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení. Aby naše bádání a prozkoumávání bylo úplné, potřebujeme se nejprve odrazit od teoretického základu, tedy předložit teoretická východiska všech pojmových celků obsažených v názvu práce. Následující teoretická část, členěná do čtyř kapitol, se bude snažit zapátrat v oblasti divadla, divadla a výchovy i oblasti problémového chování adolescentů a školských výchovných zařízení, aby objasnila základní terminologii a nahlédla do všech zmíněných oblastí. V prvních třech kapitolách se bude podrobněji zabývat obsahem, cíli i předpoklady divadelní tvorby s adolescenty, charakteristikou a potřebami cílové skupiny a v neposlední řadě osobou pedagoga v kontextu uvedených oblastí. Posláním čtvrté kapitoly pak bude nastítnit problematiku úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním vyvozených z teoretických východisek.

1. Adolescent

V první kapitole objasníme užívání jednoho ze základních termínů této práce, kterým je výraz adolescent, adolescence. Pokusíme se o základní charakteristiku tohoto vývojového období života a jeho specifik vzhledem k potřebám diplomové práce.

„Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa adolescere (dorůstat, dospívat, mohutnět).“ (Macek, 1999, s. 11) V českém jazyce se pojmenování adolescent volně zaměňuje s označením dospívající či dorost (používané spíše v terminologii lékařské vědy), stejně jako s širším označením mládež (charakteristické spíše pro sociologii a pedagogiku) (Macek, 1999).

Pro potřeby diplomové práce budeme využívat především termínu adolescent a dospívající, v kontextu pedagogické činnosti užijeme pojmenování mládež.

1.1 Charakteristika a věkové vymezení adolescence

Vzhledem k povaze prezentovaného výzkumu se stala předmětem práce cílová skupina jedinců ve věku přibližně 11 – 18 let¹. Ve většině odborných publikací z oblasti psychologie² se dozvídáme, že toto věkové vymezení zahrnuje dvě tradičně pojmenovaná období v životě člověka – pubescenci (asi od 11 do 15 let) a adolescenci (zhruba od 15 do 20 – 22 let). Přestože jako adolescence je většinou označováno „*stádium mládí po pubertě*“ (Schmidbauer, 1991, s. 9), souhlasně s Mackem se přikláníme k periodizaci, dle které se „...*adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí*“, neboli že adolescence je „*most mezi dětstvím a dospělostí*“ (Macek, 1999, s. 12). Jednoduše vymezit přesné věkové hranice tohoto období je v podstatě nemožné.

Potkáváme se se značnými individuálními rozdíly jedinců na základě různých faktorů, které na ně působí. „*Jedna skupina činitelů vyplývá z naší biologické podstaty a je tedy jistým geneticky podmíněným plánem výstavby a vývoje organismu.*

¹ Předmětem zájmu je několik skupin dospívajících, jejich věkové rozmezí je rozmanité a počítá i s výjimkami. Mohli bychom říci, že většina se pohybuje mezi 12. a 17. rokem.

² Rozdělení období dospívání na dvě fáze pojmenované pubescence a adolescence nacházíme většinou v dříve publikované psychologické literatuře, např. Čačka (1995), Čáp (1993), Hartl (1994), Nakonečný (1995), Langmeier a Krejčířová (1998), Schmidbauer (1991), a další.

Druhá skupina faktorů spočívá ve vnějších podmínkách a vlivech prostředí.“ (Čačka, 1995) Macek dále pojmenovává další ovlivňující činitele, kterými jsou sekulární akcelerace (tzv. zrychlení pohlavního dospívání) a prodlužování „přípravy na dospělost“ (Macek, 1999, s. 12). Zmiňované faktory mají vliv na zkracování či prodlužování období dospívání.

Zmínili jsme periodizaci dospívání na pubescenci a adolescenci. Budeme-li se držet pojmenování tohoto období přechodu mezi dětstvím a dospělostí dle Macka, tedy souhrnně adolescence, musíme brát v potaz markantní změny, které se v průběhu tohoto období odehrávají v jednotlivých jeho fázích. Macek (1999) v této souvislosti mluví o třech fázích – časně adolescenci: přibližně 10 (11) – 13 let, střední adolescenci: 14 – 16 let, a pozdní adolescenci: 17 – 20 let, případně déle. Věkové rozmezí, které je středem zájmu výzkumu, odpovídá především období rané a střední adolescence, v některých případech i pozdní adolescence.

1.2 Specifika období dospívání

Z pohledu Čápa (1993) je adolescence nejobtížnějším stádiem ve vývoji jedince.

Pro toto období jsou charakteristické biologické změny spojené s pohlavním dospíváním a celkovou změnou ve fungování organismu. Ty přinášejí určité vnější i vnitřní proměny jedince (Čáp, 1993). Od očividných fyzických změn, jako je rozvoj prvotních a druhotných pohlavních znaků, prudký růst, aj. se přesuneme především k těm znakům, které přímo ovlivňují chování a schopnosti adolescenta.

Jak uvádí Čáp (1993), v tomto období se zhoršuje funkční stav nervového systému, což způsobuje zhoršenou pozornost, koncentraci a pracovní schopnost, zhoršené sebeovládání, výkyvy v sebehodnocení a prudké a přecitlivělé reagování. Langmeier a Krejčířová (1998) polemizují o takovém chování jako o emoční instabilitě (srov. Macek, 1999) a rozšiřují škálu těchto projevů o časté a nápadné změny nálad, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Na druhé straně se v období dospívání značně rozvíjí motorické, percepční i ostatní schopnosti, také inteligence a logické myšlení (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Krizovým aspektem období dospívání je spolu s emočním vývojem i socializace a oblast vztahů. Macek (1999) uvádí jako charakteristiku celého období dospívání

zvýšenou sebereflexi, měnící se vztahový rámec uvažování o sobě, s čímž souvisí i problém sebepřijetí. Další výraznou složkou typickou pro charakteristiku adolescence je „*nová kvalita interpersonálních vztahů*“ (Macek, 1999, s. 65). Do této oblasti zahrnujeme vztahy k rodičům a ostatním autoritám, které se často projevují snahou o „*zrovnoprávnění vlastní pozice*“ (Macek, 1999, s. 66), revoltou, kritikou, odmítáním, a tedy častými konflikty nebo naopak uzavíráním se do svého vlastního nitra, přehnaným denním sněním nebo libováním si v pocitu ublíženosti a utrpení (Macek, 1999; Langmeier a Krejčířová, 1998; Čáp, 1993). Důležitými se stávají vztahy mezi vrstevníky a příslušnost ke skupině vrstevníků, která se často vyznačuje specifickými výrazovými prostředky jako je styl oblékání, celková úprava zevnějšku, specifická hudba a jazyk. Dospívající tak získávají potřebný sociální status a pocit vlastní hodnoty, případně přebírají modely chování vrstevníků, nefunguje-li v této oblasti rodina. Vztahy s vrstevníky jsou také příležitostí pro navázání blízkého přátelství a partnerských erotických vztahů, které souvisí s uvědoměním si vlastní sexuality. K základním aspektům socializace patří též osvojování si mravních norem a společenských hodnot (Macek, 1999). Macek dále uvádí, že i když se již adolescence dle nových trendů necharakterizuje jako období konfliktů, zvrátů a krizí, zůstává skutečností, že je to „*velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování*“ (Macek, 1999, s. 96). Popisuje dva druhy takového chování, a to takové, které se týká poškozování tělesného či duševního zdraví adolescentů, nebo takové, které je spjato s ohrožením společnosti (Macek, 1999, s. 96-97).

Intenzita projevů chování adolescentů se v jednotlivých fázích adolescence liší. Časnou adolescenci charakterizuje Macek jako období především pubertálních, emocionálních a kognitivních změn. Střední adolescenci vnímá jako období utváření vlastní identity, období změn v oblasti blízkých vztahů, měnící se vztahy k autoritám i k sobě samým, také jako období hledání a experimentování. V posledním období pozdní adolescence podle něj získávají zvýšenou důležitost budoucí očekávání a perspektivy (Macek, 1999, s. 100).

První kapitola si kladla za cíl charakterizovat období dospívání a vytvořit tak základní obraz o tomto stádiu života. Předmětem diplomové práce jsou blíže specifikovaní dospívající jedinci s problémovým chováním. Podrobnější charakteristice cílové skupiny, jejím aspektům a samotnému fenoménu problémovosti chování

s ohledem na výše zmíněná obecná kritéria období dospívání se bude dále věnovat třetí kapitola diplomové práce.

2. Specifika divadelní tvorby s adolescenty

Teoretická část diplomové práce směřuje k vyvození možných úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním na základě teoretických poznatků. Abychom byli schopni tato úskalí či rizika konkrétně určit, je nezbytné nejprve pojmenovat obsah a cíle divadelní tvorby s adolescenty, její předpoklady a podmínky. Vycházet budeme z obecných pojmenování, která vyplývají z neprofesionální divadelní tvorby s tvůrci jakéhokoliv věku a pohlaví pod pedagogickým vedením, ideálně však s dospívajícími; dále z divadelní terminologie a oblasti dramatického umění.

2.1 K čemu směřuje a jaká je neprofesionální divadelní tvorba

„Divadlo hrané dětmi spojuje nejméně dvě lidské činnosti: uměleckou tvorbu a výchovu dětí.“ (Slavík, 1996, s. 2)

Toto stručné pojmenování zrcadlí celou oblast, která je předmětem zájmu práce. Pohybujeme se na půdě neprofesionálního divadla, divadelní tvorby s neherci, v oblasti divadla a výchovy, či chcete-li dramatické výchovy³.

Termínem „divadelní tvorba“ nebo „tvorba inscenace“ označujeme cestu k divadelnímu tvaru určenému ke komunikaci s divákem, bez ohledu na jeho rozsah, formu, kvalitu. K jeho označení budeme používat pojmenování divadelní tvar, divadelní dílo, divadelní produkt, jevištní tvar, inscenace.

Protože se nepohybujeme v oblasti profesionálního divadla⁴, je podstatné zmínit význam procesu divadelní tvorby a konečného produktu pro absolutní pochopení smyslu a postavení divadelní tvorby v oblasti divadla a výchovy, které nelze vzhledem ke zkoumanému tématu opomenout.

³V pohledu na divadelní tvorbu s adolescenty vycházíme z podhoubí oboru divadlo a výchova ve spojitosti s ateliérem Divadlo a výchova na Divadelní fakultě JAMU v Brně, který je ve svém pojetí a pojmenování stále ojedinělý. Častěji se setkáváme s názvem oboru dramatická výchova, který ale nepovažujeme za dostatečně vystihující, a tedy ho záměrně nepoužíváme jako dominantní pojmenování, i když vzhledem k existující literatuře v tomto oboru je třeba se o něj také do jisté míry opírat. S. Macková, vedoucí výše zmiňovaného ateliéru, hovoří o třech oblastech, kterými se obor divadlo a výchova zabývá. První oblast se týká výuky dramatické výchovy na všech typech škol, druhou oblastí je oblast divadla ve výchově a třetí oblastí je souhrnně řečeno oblast neprofesionálního divadla, tedy divadla hraného dětmi, mládeží, dospělými amatéry (Macková, 2008). Tato třetí oblast je těžištěm našeho zkoumání.

⁴ Postavíme-li oblast profesionálního divadla do opozice k divadlu neprofesionálnímu, neboli amatérskému, můžeme jej pojmenovat jako takové divadlo, jehož identifikačními a rozhodujícími kritérii jsou podle Pavlovského (2004) honorování za práci a zaměstnanecký statut tvůrců divadla. V našem případě je možné zařadit i kritérium dospělosti spolu s odbornou přípravou tvůrců (absolvované studium na herecké konzervatoři, DAMU, JAMU, apod.).

Divadelní tvorba s neprofesionály má dvě základní funkce – *estetickou funkci*, která zahrnuje samotný estetický zážitek vycházející z tvorby, a *výchovně – vzdělávací funkci*, která zahrnuje jak poznatky o divadle – rozvoj dovedností a znalostí z oblasti divadla a dramatického umění, tak výchovu – rozvoj osobnostních a sociálních schopností.

Tyto cíle jsou naplňovány jak v procesu tvorby inscenace, tak v procesu, který navazuje, a to je komunikace s diváky prostřednictvím divadelního tvaru. Více než v profesionálním divadle jsou v oblasti divadla a výchovy některé cíle ukotveny právě v procesu tvorby inscenace. Je třeba si uvědomit, že proces v našem případě nesměruje k produktu nejkratší a nejefektivnější cestou, jak tomu bývá u profesionálního divadla, jehož hlavním smyslem je dokonalý divadelní tvar určený divákům, nýbrž musí být plnohodnotný i z hlediska zúčastněných dospívajících. Měla by jim být umožněna spoluúčast na vytváření inscenace, aktivita, tvořivost, možnost uplatnění spontaneity, osobní vklad, experimentace, emocionální účast na práci, její prožitek (Machková, 1992). Stále ovšem platí, že *„pokud je náplní procesu práce tvorba inscenace, pak je její vytvoření a prezentace nedílnou součástí celého procesu, jeho završením. Nelze oddělit proces vzniku produktu od produktu samotného.“* (Machková, 2008, s. 43)

I když následující shrnutí hovoří o obecném cíli oboru divadlo a výchova, lze ho do určité míry aplikovat i na jedno z odvětví této oblasti – divadelní tvorbu. *„Jde tedy o učení se divadlu, o divadle [...] a teprve v důsledku pak o výchovu divadlem [...]“* (Machková, 2008, s. 8) Můžeme tedy říci, že divadelní tvorba si v profesionálním divadle klade především cíle estetické, kdežto v naší diskutované oblasti mimo cílů estetických i cíle výchovně – vzdělávací.

Nepovažujeme za nutné zde více hovořit o konkrétních cílech, neboť k vymezení úskalí divadelní tvorby potřebujeme znát především podmínky a předpoklady nezbytné pro tvorbu.⁵

2.2 Co je zapotřebí, aby vznikl divadelní tvar

Protože oblast divadla a výchovy je, jak uvádí Pernica (in Provazník, 2000), protkána několika obory (pedagogika, psychologie, sociologie a dramatické umění),

⁵Podrobnější uvedení cílů lze dohledat v odborné literatuře, viz. Machková, 2004, 2008; Machková, 2007; Valenta, 2008 aj.

kteře se vzájemně prolínají, je třeba v základním pojmosloví oboru vycházet z jejich odborného jazyka. I přesto, že se proces divadelní tvorby v neprofesionálním a profesionálním pojetí liší především co se obsažených cílů týče, jeho zákonitosti směrem k vytvoření divadelního tvaru zůstávají stejné. Proto je nutné vycházet v této oblasti z divadelní terminologie obohacené o poznatky a poznámky z oblasti divadla s neprofesionály, v ideálním případě s dospívajícími.

Na počátku úvah o vymezení východisek divadelní tvorby stojí předpoklad vycházející ze společného uměleckého cíle obou zmiňovaných oblastí profesionálního a neprofesionálního divadla vytvořit kvalitní divadelní tvar⁶. Divadelní tvar je bod, ke kterému směřujeme, výsledek práce.

Na základě tohoto předpokladu pak můžeme hovořit o jednotlivých oblastech, jejichž naplňování přispívá k jeho uskutečnění. Těmito oblastmi jsou divadelní složky, dle Hoříňka (2008) složka literární (dramatický text), herecká, režijní, výtvarná (scéna, kostýmy, masky, světlo), případně i hudební a taneční, jejichž syntéza vytváří divadelní dílo.⁷ „*Tato syntéza se uskutečňuje jako složitý systém činností, na němž se podílejí umělci a technici pracovníci divadla. Součinnost jednotlivých divadelních složek může směřovat k harmonickému splynutí v jednolité celek [...].*“ (Hořínek, 2008, s. 116) Z uvedeného faktu jasně vyplývá, že divadelní tvorba je tvorbou kolektivní. Divadelní dílo „*nikdy nemá jediného autora, nýbrž je plodem kolektivní spolupráce autorů jednotlivých složek, které uvádí do vzájemných vztahů na základě své kompetence režisér.*“ (Bernard, 1983, s. 257)

Kolektivní práce, kterou zmiňuje Bernard (1983), vystihuje samozřejmě i divadelní tvorbu v neprofesionální oblasti. Režisérem je v našem případě pedagog, který s konkrétní skupinou dospívajících pracuje. K jeho kompetenci bychom mohli připojit i zodpovědnost za ostatní divadelní složky, jako dramaturgie, scénografie, aj., jejichž obsah naplňuje spolu s tvůrčí skupinou adolescentů. V oblasti neprofesionálního divadla se stává tato funkce pedagoga problematickou z hlediska pojmenování, jak popisuje ve své profesorské práci Macková (2008). Jde totiž o „*velmi specifickou*

⁶ Pojmenování „kvalitní divadelní tvar“ je v tomto případě svébytného uměleckého díla do jisté míry subjektivní a relativní pojem. Kvalitu výsledného tvaru nebudeme hodnotit, ale předpokládat na základě cílů, ideálů, kompetencí, dovedností a estetického cítění tvůrců. Toto „kvalitní divadelní dílo“ pak „*nejlépe reprezentuje optimální představení, tj. zdařilé představení bez závažných chyb, odpovídající v nejvyšší míře inscenačnímu záměru*“ (Hořínek, 2008, s. 115).

⁷ Jednotlivé divadelní složky zrcadlí divadelní profese – dramaturg, režisér, scénograf, zvukař, jevištní technik, aj. (viz např. Bernard, 1983; Pavis, 2003; Pavlovský, 2004; Richter, 2003)

profesi⁸, která klade specifické požadavky na osobnost tohoto odborníka. Především jde o to, že primární jsou potřeby skupiny, se kterou pracuje, její tvůrčí potenciál, schopnosti jejích členů. Při své práci tedy vychází jednoznačně ze skupiny jako takové. To se týká jak volby tématu, námětu (ať už jím je dramatický text, epická předloha, poezie, hudba...), režijní koncepce, scénografie, tak i obsazení a vedení herecké práce.“ (Macková, 2008, s. 44)

Ve vymezení zmiňovaných předpokladů a schopností všech zúčastněných tvůrců inscenace se budeme pro jednodušší a přehlednější orientaci držet pojmenování vycházejících z jednotlivých divadelních složek, profesí, přičemž budeme brát v potaz všechny výše zmiňované okolnosti a odchylky z oblasti neprofesionální tvorby, která se ve své povaze blíží spíš tvorbě autorské⁹.

2.2.1 Kontext vzniku inscenace

Na začátku divadelní tvorby nás budou zajímat mnohé vstupní informace, se kterými bude třeba v průběhu pracovat. V našem případě je více než v profesionálním divadle kladen důraz na **kontext vzniku inscenace**, který má následně vliv na ostatní podmiňující skutečnosti její tvorby. Jsou to především všechny okolnosti, za kterých divadlo vzniká.

Zaměříme se tedy hned v počátku na důvod vzniku tvůrčí skupiny. V našem případě se většinou jedná o organizovanou skupinu při některé ze školních institucí, jako je základní umělecká škola, zájmový divadelní kroužek při škole, předmět na střední škole nebo gymnáziu¹⁰ nebo divadelní soubor vytvořený dospívajícími z touhy po divadelní tvorbě. Od toho se odvíjí **rozhodnutí** a zároveň **motivace** tvůrců divadlo tvořit, tedy zda jde z pohledu tvůrců o dobrovolnou či povinnou záležitost. **Motivace a touha tvořit** je bezpochyby základním kamenem pro vytváření jakéhokoliv uměleckého díla, tedy i divadelního tvaru. Svou roli bude nepochybně hrát

⁸ Jak připomíná Macková (2008, s. 44), „adekvátní této profesi je již existující profese (a studijní obor) například na HKU Utrecht s názvem *Theatre Maker Educator*.“ Pro tuto profesi zatím v našem oboru hledáme souhrnné pojmenování.

⁹ Problematice autorské tvorby se budeme podrobněji věnovat dále v textu.

¹⁰ V současné době se jedná, jak uvádí Macková (2008), o předmět dramatická výchova na základních školách a dramatický obor na gymnáziích. Tyto předměty byly zařazeny do školských dokumentů – rámcových vzdělávacích programů – jako předměty pro školu nepovinné. Dále můžeme mluvit o povinném předmětu dramatická nebo osobnostně dramatická výchova pro střední pedagogické školy, případně jiném podobném předmětu na středních školách a gymnáziích s uměleckou profilací.

i **věk**¹¹ a **pohlaví** zúčastněných spolutvůrců. Pozornost věnujme také **prostoru**, ve kterém se můžeme divadelní tvorbě věnovat (vlastní zkušební prostor, třída, sál, atp.) a **času** (do jaké míry jsme omezeni časem, zda jej můžeme ovlivňovat a zda je vůbec možné v časové dotaci, kterou máme k dispozici, dosáhnout vytyčeného cíle). V profesionálním divadle nemusíme o čase a prostoru v tomto smyslu hovořit, neboť je jasně určen povahou profese samotné (čas vyhrazený na divadelní zkoušky je zároveň honorovanou pracovní náplní zúčastněných tvůrců v divadelním prostoru k tomu určeném). Důležitým aspektem je též **povaha divadelní tvorby**. Zda inscenace vzniká na základě hotového dramatického díla či textové předlohy v jakékoliv podobě, což můžeme považovat za typické spíše pro tvorbu v profesionálních „*repertoárových divadlech*“, jak uvádí Hořínek (2008), nebo autorským způsobem.

Všechny zmiňované faktory je nutné zohlednit při úvahách o divadelní tvorbě s neprofesionály, adolescenty.

2.2.2 Tvůrčí a herecké předpoklady adolescentů a kolektivní tvorba

Herec a jeho předpoklady

Dříve, než se budeme zabývat předpoklady nezbytnými pro herecké jednání a tvoření, je nutné objasnit, kdo je herec.

Jak je zmíněno ve Veltruského publikaci Příspěvky k teorii divadla, „*vše, co se odehrává během představení, se takříkajíc točí kolem herce. Právě jeho prostřednictvím dostávají ostatní složky svou divadelní funkci a význam.*“ (Mukařovský in Veltruský, 1994, s. 20) Dle Pavise (2003, s. 170) „*herec, který hraje roli či ztělesňuje postavu, je středem divadelní události: je živým spojením mezi autorovým textem, režisérovými pokyny ke hře a divákovým zrakem a sluchem.*“ Důležitost herectví můžeme podtrhnout slovy Veltruského (1994, s. 93): „*Není divadlo bez herectví.*“

Jak můžeme vidět dle výše zmíněných definic, herectví je bezpochyby důležitým, řekněme nepostradatelným elementem divadelní tvorby. Klade ale zároveň vysoké nároky na dovednosti a schopnosti tvůrce samotného, neboť právě materiál, který herec používá k vytvoření divadelního díla, je on sám, jeho vlastní tělo, vlastnosti a schopnosti (Veltruský, 1994). „*Herec je zároveň tvůrcem i materiálem své krea-ce[...].*“ (Pavlovský, 2004, s. 112) Současně je důležité si uvědomit, že v neprofesionální oblasti pedagog „*nepracuje se členy skupiny ,pouze‘ jako s herci,*

¹¹ V našem konkrétním případě mluvíme o adolescenci, jejíž vymezení uvádíme v první kapitole. Toto pojetí obsahuje velký věkový rozptyl, a proto je třeba brát v úvahu kontext divadelní tvorby.

ale vychází z jejich tvůrčího potenciálu při tvorbě všech složek inscenace.“ (Macková, 2008, s. 45) To jenom potvrzuje důležitost všech předpokladů hereckého projevu a tvůrčího potenciálu herce, v našem případě dospívajícího jedince.

Macková (2004, 2008) mluví v této spojitosti v oboru divadla a výchovy o tzv. předpokladech dramatického jednání¹² zahrnujících tři oblasti: psychosomatické dovednosti, herní dovednosti a sociálně komunikační dovednosti. V následujícím textu budeme orientačně vycházet z těchto oblastí a v jejich souvislostech pojmenovávat konkrétní předpoklady, které je naplňují.

Psychosomatické dovednosti

Psychosomatické dovednosti zjednodušeně zahrnují práci s hercovým tělem, hlasem a psychikou. Podrobněji zde hovoříme o dechu, hlasu, mluvě, pohybu a psychofyzickém jednání¹³. O prozkoumávání a různém způsobu zvládnutí těchto dovedností hovoří mnoho publikací o hereckých technikách, nezmiňují se však příliš o předpokladech, které jsou k jejich zvládnutí zapotřebí. S těmi počítají samo sebou – počítají s motivovaným kreativním dospělým jedincem splňujícím základní předpoklady herecké tvorby, toužícím hrát a objevovat taje hereckého prožívání. V našem případě není cesta ke splnění hereckých předpokladů tak jednoduchá.

Macková (2004) stručně a jasně tyto předpoklady pojmenovává. Základními předpoklady jsou podle ní **smyslová vnímavost a představivost, vnímání rytmu** v oblasti pohybu a řeči (s tím souvisí **smysl pro temporytmus** hereckého projevu) a také **práce s napětím a uvolněním**. Bez schopnosti vědomě s těmito stavy pracovat se podle Mackové nelze naučit správným technikám tvoření dechu, hlasu, artikulace a držení těla, které jsou pro herce a jeho vyjadřování zásadní.

Co se psychiky týče, důležitým předpokladem je, jak lze odvodit z literatury o hereckých technikách, schopnost **citlivě vnímat sebe sama**, své **psychické procesy** a **psychofyzické impulzy**. Považujeme za nutnou jistou **emoční stabilitu** a **psychickou vyváženost** adekvátní věku adolescentů, nezbytnou při prozkoumávání psychofyzického jednání. Čechov hovoří o propojení lidského těla a psychiky člověka, které se navzájem ovlivňují a jedno na druhé působí. Za důležitý předpoklad tedy můžeme považovat **citlivost těla k psychologickým tvůrčím impulzům** (Čechov, 1953), kte-

¹² Předpoklady dramatického jednání obsahují ve svém pojetí praktické vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro herní a jevištní jednání a pro tvorbu inscenace ve skupině (Macková, 2008, s. 34).

¹³ „Psychofyzické jednání znamená soulad mezi vnitřním a vnějším, mezi chováním a prožíváním a volbou vhodných, tj. pro druhé srozumitelných, čitelných prostředků k vyjádření vnitřního. [...] Psychofyzické jednání je základem tvorby pro jevištní postavy.“ (Macková, 2004, s. 60 – 61)

rá následně vede „k zvládnutí obousměrného vztahu mezi oblastí tělesnou a duševní“ (Martinec, 2003, s. 84). K bezpodmínečným předpokladům řadíme schopnost **sebe-kontroly a koncentrace** (Macková, 2004). „Kvalita jakékoliv lidské činnosti je závislá od míry soustředění na předmět našeho konání.“ (Martinec, 2003, s. 32) Martinec dále akcentuje, že schopnost koncentrace musí herec zvládat jako základní předpoklad tvorby.

„I když je projev herce založen především na citovosti, rozvinuté fantazii a na spontánních reakcích, nemůžeme se vzdát svých úvah, smyslu pro logiku a schopnosti svůj projev vědomě komponovat.“ (Martinec, 2003, s. 111) O myšlení v herectví mluví také Karlík (2009, s. 43): „V naší herecké práci musíme přece řešit problémy, musíme se dorozumívat jako postava, jako člověk – herec, musíme na jevišti vedle jednání fyzického jednat i psychicky a do lidské psychiky patří nenahraditelně lidské myšlení.“ Z jejich slov vyplývá potřeba určité **intelektuální úrovně** tvůrců, schopnosti **logicky myslet** a na základě toho pak jednat. Důležitým aspektem je také **paměť**, a to jak smyslová, obrazová, tak v neposlední řadě paměť, kterou využíváme při práci s textem¹⁴.

Herní dovednosti jako cesta k hernímu i jevištnímu jednání

Nezbytným stavebním kamenem divadelní tvorby, jak již zaznělo (Martinec, 2003), je herecká **představivost, fantazie**¹⁵ a především **tvorivost**¹⁶ herců.

A „základem tvořivosti je hravost.“ (Karlík, 2009, s. 12) Vycházíme ze základního předpokladu, „že schopnost hrát si a hrát je obecnou lidskou vlastností.“ (Macková, 2004, s. 54). Hra otevírá prostor pro tvůrčí jednání, bezprostřednost a spontaneitu. Jak ale zmiňuje Macková, zvládnutí jakékoli dovednosti je závislé na

¹⁴ „Vycvičená herecká paměť má globální charakter, text role se vybavuje v souvislosti s fyzickým jednáním a citovým zaujetím pro průběh situace.“ (Martinec, 2003, s. 128)

¹⁵Fantazie – též představivost, obrazotvornost (Hartl, 1994) „je psychický proces, ve kterém vytváříme relativně nové představy. Není to vytváření „z ničeho“, základem je vždy naše zkušenost, vjemy a jejich reprodukce.“ (Čáp, 1993, s. 42) Dle Hartlova slovníku je fantazie „vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti. Hlavním znakem fantazie je novost kombinací, které subjekt dosud neprožil, i když jejím zdrojem je dříve vnímaná objektivní realita. Míra fantazie je dána nadáním a je základem každé tvůrčí činnosti.“ (Hartl, 1994, s. 51)

¹⁶Tvorivost chápeme jako „schopnost, pro níž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 631). Můžeme říct, že tvořivost, kreativita „je jednou ze základních psychických potencialit člověka. [...] Dá se předpokládat, že s touto potencialitou se rodí každý zdravý jedinec. Míra této schopnosti je dána individuálními dispozicemi, prostředím, výchovou. V průběhu života se dá rozvíjet.“ (Žák, 2002, s. 34) O kreativitě se můžeme vyjádřit jako o vlastnosti, která je „spojená s poznáním, postoji, osobností a genetickou výbavou“ (Pokorný, 2004, s. 13).

individuální schopnosti žáka, v našem případě adolescenta. Proto nemusí být v naší situaci tvorby s adolescenty schopnost hrát a hrát si samozřejmostí.

Tímto se plynule dostáváme ke konkrétním herním dovednostem, o kterých zde mluvíme jako o základu pro herní i jevištní jednání¹⁷. Herní dovednosti podle Mackové zahrnují jakoukoli činnost založenou na pravidlech (ve smyslu dohody mezi spoluhráči), spontánním jednáním a řešení problému, který vyplývá z herní situace (Macková, 2004). Směrem k divadelní tvorbě zde hovoříme o schopnosti **zapojit se do hry**¹⁸, **jednat** v herní situaci **spontánně**¹⁹ a **pravdivě**²⁰ a jednat v rámci herních pravidel **tvořivě**. Macková zde mluví o nutném zapojení všech složek osobnosti – intelektuální, fyzické i intuitivní.

Můžeme zde zmínit specifické předpoklady pro herecké jednání, jako jsou práce s **vlastní zkušeností**, **prožitkem** a již zmíněnou představivostí při tvorbě jevištní postavy a „*schopnost svůj herecký projev zafixovat a jednání druhých přesně napodobit, tedy co nejvěrněji ho zopakovat v souhře všech výrazových prostředků*“ (Martinec, 2003, s. 109). Dalším předpokladem je zároveň jistá dovednost **práce s dramatickým textem** vedoucí k vytvoření jevištní postavy. „*Máme před sebou text dramatického autora. Naším úkolem je, aby plochá, dvojrozměrná dramatikova postava ožila v prostoru a času. Naše herecké jednání ji promění v postavu jevištní.*“ (Martinec, 2003, s. 125) Jak jsme již zmiňovali výše a jak můžeme tvrdit na základě praktické zkušenosti (ať už vlastní či zprostředkované, v literatuře popsané), v oblasti neprofesionálního divadla se častěji než s profesionály vytváří inscenace autorská, jejíž počáteční základ nemusí stát na dramatickém textu. Obzvláště tento způsob práce vyžaduje **schopnost improvizace**, jejímž základem je již zmiňovaná tvořivost a spontaneita. Improvizaci se samozřejmě nevyhneme ani při práci s dramatickým textem: „*Daný text a aranžmá jsou pevné základy, na nichž herec musí a může rozvíjet svou improvizaci.*“ (Čechov, 1953, s. 33) Dovést dospívající jedince ke zvládnutí výše zmíněných základních dovedností hereckého jednání je v oblasti divadla a výcho-

¹⁷ Je zde řeč o **herním jednání** jakožto prostoru pro spontánní jednání v herních situacích určených k zážitku, vlastní zkušenosti, prostoru experimentovat a zároveň o **jevištním jednání**, které vede k jednání před zraky diváka.

¹⁸ Hru v našem konkrétním případě vnímáme jako prostor pro schopnost hrát si, tvořit, jednat v herní situaci „ted“ a „tady“, hrát roli, jednat jako někdo nebo něco, tedy „jako, jakoby“, až po hrát ve smyslu hrát pro diváka, komunikovat s divákem.

¹⁹ Spontaneita znamená „*schopnost projevovat navenek svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoliv vnějších pohnutek*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 558).

²⁰ „*S pravdivostí souvisí schopnost přijmout roli nebo postavu a jednat (a cítit) za ni.*“ (Macková, 2004, s. 69)

vy současně jedním z cílů, očekává se ale nutná dávka předpokladů pro jejich dosažení.

Sociálně komunikační dovednosti a kolektivní tvorba

Macková i mnoho jiných autorů, včetně divadelních slovníků, zmiňují, že tvorba inscenace je bezesporu kolektivní tvorbou, a to v mnoha významech i ohledech. V našem pojetí je „*činností partnerskou, skupinovou a předpokládá společné směřování k společnému cíli (vytvoření jevištního tvaru, inscenace)*.“ (Macková, 2004, s. 73) Kolektivní tvorba jakožto skupinová práce znamená „*chování jedince v sociálním kontextu (v našem případě v kontextu třídy, skupiny, výchovy a vzdělávání, tvorby...)*“ (Macková, 2004, s. 72), což podmiňují jisté **sociálně komunikační dovednosti**, které zahrnují schopnost naslouchat druhým, vyjádřit a srozumitelně sdělit myšlenku, nápad, pocit či postoj. Zároveň vést dialog, řešit případný problém nebo konflikt ve skupině, poskytnout prostor druhým, ale umět také prosadit své řešení, svůj názor, postoj (Macková, 2004, s. 73). Do této oblasti spadá také schopnost **kooperace**, která „*představuje složitý proces zahrnující na jedné straně aktivní přispění k naplňování společného cíle, na straně druhé potlačení vlastních ambic v zájmu onoho cíle*“ (Macková, 2004, s. 73). Nezbytná je také schopnost **reflexe a sebereflexe**. Předpokladem se tedy stává plně fungovat v tvůrčí skupině, **nést zodpovědnost** za své názory, za svůj osobní vklad do skupinové komunikace i do společného díla.

Podíváme-li se na kolektivní tvorbu z pohledu divadelní tvorby jako takové, můžeme v základu mluvit o **ochotě investovat energii** do společného díla. Tu považujeme především v profesionálním divadle za samozřejmou a současně nezbytnou. S tím souvisí určitá herecká **disciplína, kolegialita, herecká etika**²¹. Je třeba si uvědomit, že „*základní stavební jednotkou dramatické struktury je dialog*“ (Martinec, 2003, s. 132), kterým rozumíme proces reagování na hereckého partnera. Tento proces s sebou nese mnohé požadavky na herce. Naslouchat, reagovat na partnerovo jednání, dávat mu prostor pro hereckou akci, atp. Čechov tyto jednotlivosti souhrnně nazývá „*cítění partnerů*“. Jinými slovy: „*Dramatické umění je umění kolektivní, a proto herec, ať jakkoli talentovaný, nebude schopen využít své improvizální schopnosti, když se bude od svých partnerů izolovat. [...] Herec musí v sobě vypěstovat citlivost k tvůrčím impulsům ostatních.*“ (Čechov, 1953, s. 36)

²¹ Více se můžeme dozvědět v Martincově hereckém desateru (Martinec, 2003, s. 163).

Pro všechny zmiňované předpoklady platí, že jsou základním podhoubím pro divadelní tvorbu, je ale rovněž cílem tyto pojmenované dovednosti adolescentů rozvíjet a směřovat k jejich zvládnutí dle individuálních schopností jedinců. Souhlasíme s Mackovou, že by bylo mylné domnívat se, že můžeme začít s adolescenty divadelně tvořit teprve tehdy, když mají jedinci uvedené předpoklady pro tuto práci. Jde jen o to, přizpůsobit nabídku činností jejich možnostem, stupni vývoje citových, poznávacích a volných procesů (Macková, 2004, s. 75).

2.2.3 Dramaturgie a režie v neprofesionální divadelní tvorbě

O režii a dramaturgii bychom mohli hovořit jako o úzce spolupracujících a propojených složkách divadla. Pavis (2003, s. 133) píše o dramaturgii jako o činnosti divadelního dramaturga, která „*zahrnuje shromáždění textového a scénického materiálu, odhalení komplexních významů textu volbou určité interpretace a orientaci inscenace zvoleným směrem.*“ Ve vztahu k režisérovi pak dramaturg „*pomáhá rozkrývat významy textu a jako ‚zrcadlo‘ kontrolovat jejich naplňování*“ (Richter, 2003, s. 7). Mohli bychom dramaturga pojmenovat mimo jiné jako pomocníka a pravou ruku režiséra. Úloha režiséra je pak postavena na nejvyšší stupeň pyramidy divadelních složek a stává se její řídicí složkou. „*Režie koncipuje a sjednocuje jednotlivé prvky inscenace a organizuje její strukturu. Režisér je hlavním autorem inscenace, má při jejím dokončení poslední slovo, a proto i hlavní odpovědnost za ni.*“ (Pavlovský, 2004, s. 237) Bernard (1983, s. 245 – 246) se k úloze režiséra vyslovuje následovně: „*Za ideálního stavu vychází režisér z povahy jednotlivých složek, vlastností materiálu a s ohledem na ně koncipuje své dílo. Tvoří v atmosféře kolektivní spolupráce, kdy herci, výtvarník, hudebník, osvětlovač, zvukař a všichni ostatní, kdo se podílejí na představení, svou vlastní tvůrčí prací přispívají ke vzniku uměleckého jevištního díla.*“

Je nezbytné si uvědomit, že dramaturgie i režie jsou v inscenaci vždy přítomny, i v případě, chybí-li dramaturg a režisér jako takový. Dramaturgie je celé myšlenkové pozadí inscenace, režie pak uskutečněním dramaturgických myšlenek syntézou všech divadelních složek ve viditelné a slyšitelné podobě (Richter, 2003, s. 7).

Na tomto místě je třeba se znovu vrátit k východisku divadelní tvorby a způsobu práce na inscenaci. Často se v neprofesionálním divadle setkáváme s autorskou tvorbou, jejímž východiskem může být pouze téma či námět. Mluvíme-li pak o inscenaci dle předlohy – textového východiska, způsob práce s tímto materiálem se většinou též blíží tvořivé autorské kolektivní práci, využívající improvizaci. Macková (2008, s. 46) o autorské tvorbě v neprofesionálním divadle píše takto: „*Ať již vzniká výsledný text, nebo přesněji scénář (často se jedná o bodový scénář pro pohybové divadlo, divadlo v maskách apod.), úpravou dramatického textu, dramatizací nebo jako text vlastní, jedná se vždy o výrazný autorský vklad skupiny. V tomto smyslu bychom pak o neprofesionálním divadle mohli mluvit jako o divadle autorském.*“

Podrobněji se zde zabývat autorskou tvorbou či pojmem autorská inscenace nebudeme, neboť je to téma velice obsáhlé a diskutované a není předmětem práce.²² Důležité je si pouze uvědomit častou přítomnost autorské tvorby v neprofesionálním divadle, neboť ovlivňuje do jisté míry požadavky především na předpoklady dramaturga a režiséra.

Dramaturgie

Vzhledem k výše zmíněným okolnostem můžeme považovat za lépe vystihující zjednodušenou charakteristiku dramaturgie, kterou uvádí Pavis (2003, s. 133) v divadelním slovníku: „*Pojem dramaturgie tedy označuje soubor estetických a ideových řešení, k nimž dospěje celý inscenační tým od režiséra až po herce.*“

Dle Pavlovského se pro dramaturgickou činnost předpokládá teatrologické vzdělání a aplikace vědeckých poznatků (Pavlovský, 2004), v neprofesionálním divadle to znamená spíše **předpoklad základní znalosti divadelní teorie**, schopnost **najít literární předlohu**²³, která je vhodná k dramatizaci s ohledem na možnosti skupiny, se kterou se pracuje²⁴, schopnost určitým způsobem **analyzovat text, nacházet v něm a pojmenovávat témata** a vybrat společně se skupinou vhodné aktu-

²² Více se o autorském divadle v profesionální i neprofesionální sféře dozvíme v odborné literatuře, viz např. Kovalčuk, 2009; Macková, 2008; Císař, 2006, 2007.

²³ „*Hotový dramatický text jako východisko pro práci neprofesionální skupiny je jednou z možností vedle dramatizace epické předlohy nebo tvorby vlastního textu. [...] Jen zcela výjimečně nalezneme dramatický text, který by splňoval všechny uvedené požadavky [tzn. možnosti skupiny, se kterou pracujeme na inscenaci, doplnil autor]. I v případě, že pracujeme s dramatickým textem, jde spíše o východisko, o inspiraci a konečnou verzi bychom mohli nazvat nejspíše autorskou úpravou textu. [...] Dramatizovat epickou předlohu nebo dokonce vytvořit vlastní text **předpokládá znalosti o zákonitostech dramatického textu a značné tvůrčí schopnosti.***“ (Macková, 2008, s. 46)

²⁴ „*Výběr tématu a námětu pro zpracování se řídí potřebami skupiny, jejími možnostmi, zkušenostmi, předchozí přípravou, věkem, ale také jejím složením.*“ (Macková, 2008, s. 46)

ální téma, jehož vyzněním bude v konečném výsledku myšlenka inscenace. Dramaturg by měl být též schopen hledat **vhodný žánr, styl, druh divadla** k ztvárnění zvoleného tématu a na závěr text upravit jako výchozí složku pro následnou práci režiséra (Richter, 2003).

Režie

„Do takto vznikající dramaturgicko – režijní koncepce vstupuje režisér jako spolutvůrce poznání literární předlohy a pokračuje v poznání jejích významů a hledání prostředků pro jejich sdělení „u stolu“ a zejména pak v praktické činnosti na jevišti.“ (Richter, 2003, s. 7) Jak dále říká Richter, režisér *„hledá nejsrozumitelnější a nejúčinnější jevištní prostředky, jež by sdělovaly zamýšlené významy.“* (Richter, 2003, s. 7)

Toto zmiňované hledání jevištních prostředků vyžaduje samozřejmě určité předpoklady. Jde o **„schopnost ovládat všechny – beze zbytku všechny – komponenty divadelního systému tak, aby ve své definitivní podobě vytvořily umělecký obraz.“** (Císař, 2000, s. 8) Režisér musí být schopen **zvolené či nalezené téma, východisko, uskutečňovat na jevišti**. To vyžaduje, jak uvádí Císař (2000), nutnost se se všemi komponenty divadelního systému, složkami divadla, **seznámit** a do jisté míry jim **rozumět** natolik, aby sloužily jeho vlastní tvůrčí práci. Musí také *„znát a vědět, jaký způsob zobrazení a sdělení mu herec může přinést.“* (Císař, 2000, s. 16) V neprofesionálním divadle tím myslíme **schopnost rozpoznat možnosti skupiny** a umět s nimi zacházet ve prospěch konečného divadelního tvaru, z čehož podle Mackové (2004, s. 162) vyplývá **„schopnost sledovat jednání, rozpoznávat v něm zjevné nebo skryté možnosti a pracovat s nimi, v jednání nalézat témata a vybraná témata symbolizovat nabídkou situací pro jejich objevování, prověřování a sdělování jednáním (herním, jevištním). S tím souvisí schopnost představit si jednání a jeho důsledky i jeho působení na [...] diváky.“**

Pohybujeme se na půdě dramatického umění, nelze tedy opomenout, že konečné divadelní dílo by mělo splňovat určitá **kvalitativní estetická kritéria**. Tento aspekt je ovšem značně subjektivní a těžko měřitelný. Je možné jej podpořit **prozkoumáváním tajů dramatického umění, vzděláváním se v oblasti divadelní teorie a vytvářením si vlastního názoru na divadlo**.

Jak již bylo zmíněno na začátku podkapitoly, režisér je *„individualita, která nese konečnou odpovědnost za to, co vidíme a slyšíme jako uspořádaný systém*

v divadle a co nazýváme inscenací, v konečném výsledku potom před divákem představením,“ (Císař, 2000, s. 14) „nese odpovědnost za estetickou a organizační stránku inscenace“ (Pavis, 2003, s. 352).

I když mluvíme v neprofesionálním divadle o spoluvytváření inscenace se skupinou, konečná fáze a zodpovědnost za inscenaci vždy leží v rukách pedagoga – režiséra. Jak píše Macková (2004, s. 162): „Stává se zodpovědným za to, že proces bude doveden do konce, zodpovídá i za kvalitu výsledného tvaru.“ Stejně jako do jisté míry u „herců – spoluvůrců“, i u „pedagoga – režiséra“ je požadována **schopnost nést plně zodpovědnost** za vytvořené dílo.

2.2.4 Ostatní divadelní složky

Pod ostatní složky divadla zařazujeme složku výtvarnou neboli scénografii (jevištní prostor – jeho členění a výtvarné pojednání, kostýmy, rekvizity, masky, světlo), složku hudební či zvukovou a složku pohybovou, taneční.

V neprofesionálním divadle bývá „práce s dalšími složkami kromě složky herecké často silnou stránkou inscenace, tím, co ji činí zcela jedinečnou. Jedná se o využití scénografie (včetně tzv. akční scénografie, kdy má výtvarná složka funkci výsostně dramatickou a je nositelem dramatického sdělení), scénické hudby, světla, video projekce.“ (Macková, 2008, s. 45)

„Ideálem je, aby režisér měl výtvarný talent a výtvarník divadelní cítění.“ (Bernard, 1983, s. 246) Nemůžeme jinak, než souhlasit s Bernardem. Výhodou v oblasti divadla a výchovy je ale skutečnost, že tyto ostatní divadelní složky do jisté míry sjednocuje již zmiňovaný odborník v oboru divadlo a výchova, společně s ostatními spoluvůrci inscenace. Můžeme zde hovořit o schopnosti, která byla výše nastíněna a připsána roli režiséra, tedy že pedagogovi, chcete-li profesionálovi v oboru divadlo a výchova, připadá nutnost **seznámit se se všemi složkami divadla** a do jisté míry **jim rozumět** natolik, aby sloužily jeho vlastní tvůrčí práci. V potaz je nutno brát, že „ne všichni členové skupiny, kteří se účastní práce na inscenaci, jsou motivováni potřebou herecké tvorby. Často dávají přednost (podle svého založení a zájmu) tomu, aby se mohli intenzivněji podílet na jiné složce představení (na scénáři, na scénografii, hudbě, režii, technice...). Je úkolem odborníka – profesionála pro neprofesionální divadlo, aby tyto jejich zájmy a schopnosti objevoval, podněcoval, dával jim prostor.“ (Macková, 2008, s. 45)

2.2.5 Osobnost pedagoga

Z výše uvedených předpokladů a z povahy divadelní tvorby s adolescenty vyplývá, že v tvorbě inscenace jsou kladeny určité požadavky na osobnost pedagoga jako takového. Opět zde připomínáme jeho úlohu v neprofesionálním divadle. „*Nejde o méně schopného dramaturga, režiséra, scénografa..., ale o velmi specifickou profesi*²⁵. [...] *Nepracuje s členy skupiny „pouze“ jako s herci, ale vychází z jejich tvůrčího potenciálu při tvorbě všech složek inscenace.*“ (Macková, 2008, s. 45) Tato jeho úloha před něj klade kromě již výše zmíněných předpokladů důležitý, řekli bychom pedagogický předpoklad pro práci, kterým je **citlivost ke skupině**, se kterou pracuje, kterou se inspiruje a ze které vychází.

Je potřeba se opřít o základ diskutované problematiky, a to je spojení umělecké tvorby a výchovy. Záměrem pedagoga by mělo být obě složky vyvažovat a zároveň tak směřovat k vytyčenému cíli, kvalitnímu divadelnímu tvaru. Velkou roli budou hrát jeho **vnitřní pohnutky a přesvědčení, osobní motivace** a konečně i **priority**. Důležitým předpokladem se tak stává **schopnost upozadit své přehnané** umělecké, případně pedagogické **ambice**, které mohou negativně ovlivňovat práci se skupinou a vyhradit si **dostatek času a vnitřního prostoru** na práci.

„*Domnívám se, že kvalita dětského kolektivu, jeho dobré fungování má v pedagogické práci rozhodující význam, proto by měl pedagog budování vztahů mezi dětmi věnovat velkou pozornost.*“ (Slavík, 1996, s. 11) Jak zmiňuje i Slavík, předpokladem jakékoli pedagogické a kolektivní práce je vytvořit příhodné podmínky pro to, aby skupina mohla bez problémů fungovat. Ani divadelní tvorba není výjimkou. Úkolem pedagoga je věnovat dospívajícím **pozornost, pomáhat jim** v budování vztahů ve skupině, přinášet jim svým **osobním vkladem a autoritou** určité jistoty, **motivovat** je a **podporovat** jejich tvůrčí činnost.

Druhá kapitola pojednává o obsahu, cílech a podmínkách tvorby divadelního tvaru s adolescenty ze všech úhlů pohledu. Předpoklady všech zúčastněných tvůrců, které z teoretických podkladů vyplývají, jsou stejně jako okolnosti vzniku inscenace ovlivňujícími činiteli tvorby.

Jak bylo zmíněno, bez herce není divadlo – základním pilířem se tedy pro nás stává cílová skupina adolescentů a její schopnosti. Pohybujeme se ale na půdě nepro-

²⁵ Připomínám existující profesi (a studijní obor) například na HKU Utrecht s názvem Theatre Maker Educator. [viz str. 4, poznámka autora]

fesionálního divadla, divadla a výchovy, kde je zároveň cílem výše pojmenované předpoklady, tedy dovednosti adolescentů – spolutvůrců, rozvíjet, směřovat je k jejich zvládnutí a pochopení. Proto musíme brát v potaz eventuální nedostatky v předpokládaných schopnostech a zkušenostech cílové skupiny a do určité možné míry přizpůsobit zmiňovanou cestu k divadelnímu tvaru možnostem adolescentů.

Neopomenutelné jsou také dvě základní skutečnosti: režie a dramaturgie jsou v divadle vždy přítomny a v čele tvůrčí skupiny adolescentů stojí vždy pedagog, který cestu k divadelnímu tvaru směřuje a ovlivňuje. Ve splynutí těchto dvou požadavků v osobě jednoho skutečného člověka bude, s ohledem na další uvažování o úskalích divadelní tvorby, velmi záležet na jeho dovednostech a kompetencích, ať už mluvíme o těch divadelních, či o těch pedagogických.

3. Adolescenti s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních

V následující kapitole se budeme věnovat charakteristice cílové skupiny, která je předmětem našeho zkoumání. Jedním z kritérií, vypovídajícím o profilu cílové skupiny adolescentů s problémovým chováním, je jejich pobyt v některém ze školských výchovných zařízení. Pro úplnost charakteristiky cílové skupiny a jejího hlubšího pochopení uvádíme tedy v kapitole stručný popis těchto zařízení. Kapitola se zároveň věnuje pedagogickému přístupu k cílové skupině a jeho specifikům.

Výše popsané aspekty jsou nepostradatelnou a nedílnou součástí teoretických podkladů nutných pro následné vyvození teoretických úskalí divadelní tvorby s jedinci s problémovým chováním a pro pochopení kontextu empirického výzkumu.

3.1 Adolescenti s problémovým chováním

Jak je již zmíněno v první kapitole, mluvíme o věkovém rozpětí jedinců přibližně 11 – 18 let, které se dle Macka (1999) diferencuje na ranou, střední a pozdní adolescenci. S pozdní adolescencí počítáme jen v některých případech, věková hranice je částečně proměnlivá vzhledem k různorodosti zkoumaných skupin dospívajících a individuálním odchylkám jedinců²⁶.

Nahlížení na otázku problémového chování bude v našem případě ovlivňovat skutečnost, že se jedná o adolescenty institucionalizované ve školských výchovných zařízeních (charakteristiku těchto zařízení uvádíme dále v textu), jejichž chování překročilo v různé míře normu společnosti a bylo potřeba zasáhnout některým z výchovných opatření. Nebudeme tedy hovořit o obecném problémovém chování adolescentů, nýbrž o problémovém chování s jasnými důsledky v podobě uložené ochranné či ústavní výchovy nebo preventivně výchovné péče.²⁷ Slovy zákona 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zaříze-

²⁶ Připomínáme, že předmětem zájmu je několik skupin dospívajících, jejichž věkové rozmezí je rozmanité a počítá i s výjimkami. Mohli bychom říci, že většina dospívajících se pohybuje mezi 12. a 17. rokem života.

²⁷ Podrobnosti o uložené ochranné či ústavní výchově a preventivně výchovné péči nalezneme v části textu o školských výchovných zařízeních, v zákoně 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a zákoně 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů.

ních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (dále jen „zákon 109/2002 Sb.“) mluvíme o dospívajících s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a projevy negativních jevů v sociálním vývoji, též o dospívajících ze sociálně znevýhodněného prostředí především co se rodinného zázemí a výchovy týče (viz zákon 109/2002 Sb.).

Považujeme za nezbytné nejprve definovat samotný pojem „problémové chování“ a v základní rovině pak uvést etiologii problémového chování pro bližší uchopení problematiky a souvislostí s tématem práce. Stěžejní oblastí se pak pro nás stávají především projevy tohoto chování, které jsou jedním ze zásadních aspektů pro určení úskalí divadelní tvorby se zmiňovanými adolescenty.

3.1.1 Problémové chování

Termínem problémové chování myslíme sociálně deviantní chování²⁸, které se odkloňuje od akceptované normy společnosti, ve které se jedinec s takovým chováním vyskytuje a směřuje k ohrožování této společnosti negativním vlivem a újmou druhých, zároveň ohrožuje i jedince samotného (Macek, 1999). Macek dále takové chování popisuje jako společensky nebezpečné, ale i poškozující zdraví a přirozený vývoj jedince. Souhlasně s Jánským, který objasňuje pojem „problémové dítě“ (který vnímáme jako synonymní k pojmenování „dítě s problémovým chováním“) jako označení vyjadřující z pedagogického hlediska „*odchylku ve vývoji a projevech jeho osobnosti*“ (Jánský, 2003, s. 18), se přikláníme k mínění, že „*z psychologického hlediska se problémové dítě bude pravděpodobně vyznačovat odchýlným prožíváním a chováním, které bude porušovat dohodnuté normy a očekávání přiměřená věku*“ (Jánský, 2003, s. 18 – 19).

V české literatuře a povědomí veřejnosti se můžeme setkat s příbuznými pojmy jako je rizikové, poruchové, delikventní, deviantní, případně kriminální chování (srov. Vojtová, 2008).

Jak uvádí Jánský (2004), u jedinců s problémovým chováním jde většinou o celý komplex příčin a projevů, vzájemně těsně propojených, které vedou k více diagnózám.

²⁸ „Sociální deviace jsou ty, které mají význam v sociálních interakcích a vztazích.“ (Hrčka, 2001, s. 15) Sociální deviace znamená určitou odchylku od normy dané society, ve které se vyskytuje, přičemž neurčuje, o jakou odchylku se jedná (negativní či pozitivní, mírnou nebo silnou,...). Deviantní projev či chování je jedním z komponentů sociální deviace (Hrčka, 2001). O problematice normality chování a jeho odchýlení až patologičnosti hovoří též Janoušek (in Syřišťová a kol., 1972, s. 162), související pojmosloví objasňuje Vojtová (2008).

V rozklíčování jednotlivých příčin problémového chování a následně jeho projevů vycházíme z publikací z oblasti sociologie, etopedie²⁹ a z publikací diskutujících o kriminalitě mládeže, realizovaných výzkumech z oblasti delikvence mládeže, případně ze zkoumání jedinců s uloženou ochrannou či ústavní výchovou a v rámci preventivně výchovné péče.

Etiologie problémového chování

Problémové chování, jak jej vnímáme, je ovlivněno mnoha faktory nejrůznější povahy, které většinou působí ve vzájemné interakci.

Protože mluvíme o vývojovém stádiu jedince, kterým je adolescence, je nezbytné znovu podotknout, že *„je to velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování“* (viz 1. kapitola, Macek, 1999, s. 96). Jak vyplývá z odborných publikací (srov. např. Macek, 1999; Hrčka, 2001), samo **období adolescence** je vzhledem ke své povaze náročným obdobím v životě člověka plným změn a obdobím citlivým zejména v oblasti prožívání a sociálních vztahů, může tedy jako takové do jisté míry ovlivňovat jedince v jeho chování směrem k sociální deviaci.

Jako faktor ovlivňující v různé míře problémové chování je označována především **rodina**, její společenské postavení, rodinné vazby, kvalita rodičovského dohledu a výchovy – nedůslednost a zanedbávání výchovy, rodinná kriminální minulost, apod. (Matoušek a Kroftová, 1998). Rodiče ovlivňují chování svých dospívajících dětí v mnoha směrech, fungují jako modely chování – ty spočívají v utváření hodnot a norem, názorů, přesvědčení, postojů, atp. (Macek, 1999). Z výzkumů³⁰ o adolescentech ve výkonu ochranné a ústavní výchovy vyplývá, že téměř 40 % jedinců, kteří byli předmětem zkoumání, už v předškolním věku žilo v neúplné rodině a v době realizace výzkumu měl úplnou rodinu pouze každý třetí klient. Též vzdělanost a následné profesní zařazení rodičů a související ekonomická situace rodiny se pohybují dle výzkumu značně pod standardem populace. Tyto výsledky se týkají především adolescentů ve výkonu ochranné a ústavní výchovy, sociální zázemí adolescentů ve středisku výchovné péče (dále jen SVP) bývá stabilizovanější, i když ani tak nedosahuje v tomto ohledu charakteristik běžné populace (Večerka a kol., 2000).

²⁹ Etopedie je obor speciální pedagogiky, který se zabývá dětmi a mládeží, jež *„se neumí přizpůsobit požadavkům svého okolí a svým chováním přestupují akceptované společenské normy, popř. ustálené normy sociálního styku.“* (Vojtová, 2008, s. 7)

³⁰ Podrobný popis výzkumu a jeho východiska uvádíme dále v textu.

Problémové chování je též ovlivněno určitými **biologickými faktory**, kterými mohou být genetické dispozice k disharmonickému vývoji, oslabení nebo porucha cévní nervové soustavy, častý je např. výskyt vývojové poruchy označované jako ADHD³¹ a jiné biologické faktory (Labáth a kol., 2001; Štefánková, 2011). V této souvislosti můžeme také mluvit o **psychologických** ovlivňujících **faktorech**, kterými jsou nižší inteligence a kognitivní schopnosti. Dle výzkumu³² bylo zjištěno, že 56 % klientů ze školských zařízení pro ochrannou a ústavní výchovu vykazuje podprůměrný nebo dokonce výrazně podprůměrný intelektový výkon (Večerka a kol., 2000). Mezi psychologické faktory může dále patřit hyperaktivita a problémy s pozorností, temperamentové znaky a emocionální regulace, sociální kompetence a prosociální chování, deficity ve zpracování sociálních informací, sebekontrola, předsudky a disociální postoje (Štefánková, 2011).

Dalším neopomenutelným faktorem je **škola**, školní prostředí, vztah školy a rodiny, vztahy s vrstevníky a partami vrstevníků (Matoušek a Kroftová, 1998).

Výše zmiňované faktory ovlivňují jedince v různé míře a interakci, některé stejné projevy problémového chování rozdílných adolescentů mohou mít rozdílný původ, jinou příčinu.

Problematika poruch chování

U některých jedinců mohou zmiňované faktory natolik ovlivnit jejich chování, že jsou jeho projevy diagnostikovány jako porucha chování (Kyriacou, 2005).

Jak uvádí Štefánková (2011, s. 64): „*Problematika poruch chování patří mezi aktuální a značně komplikované oblasti psychologie, což se projevuje kromě jiného např. v nejednotnosti pojmů. [...] Situaci komplikuje také odlišné nahlížení poruch chování jednotlivými vědnými [!] disciplinami, např. psychiatrií a speciální pedagogikou.*“

Poruchy chování můžeme dělit a definovat z hlediska odlišných kritérií a názorů vědeckých disciplín. Například Vágnerová (2005, s. 779) charakterizuje poruchu chování obdobně s naší charakteristikou problémového chování jako „*odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni*

³¹ Pro ADHD je typickým projevem trvalý neklid, hyperaktivita, velké kolísání pozornosti, změny nálad, impulzivita chování a nápadná neobratnost, v adolescenci pak i agresivita, záchvaty vzteku a snížené sebehodnocení (Matoušek a Kroftová, 1998).

³² Podrobný popis výzkumu a jeho východiska uvádíme dále v textu.

odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“. Současná revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) definuje poruchy chování jako *„trvalé a opakující se vzorce disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které trvá po dobu nejméně šesti měsíců, resp. jednoho roku. Toto chování porušuje běžné sociální normy a práva druhých a je nepřiměřené věku dítěte. [...] Při poruše chování jedinec normy chápe, nicméně je nepřijímá či se jimi nedokáže řídit.“* (Malá, 2000; Krejčířová, 1997; Czierpka, 1999; Vágnerová, 2004 in Štefánková, 2011, s. 63) Hranice mezi problémovým a poruchovým chováním jsou často předmětem diskuzí. Vojtová (2008) ve své publikaci zmiňuje jednotlivá kritéria určující rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování, která se týkají záměru nežádoucího chování, tedy motivace, časového období a intenzity nežádoucích projevů chování a následně pak způsobu podpory a intervence dítěte (Vojtová, 2008, s. 78). Jak ale uvádí Vágnerová (2004, s. 28): *„Mezi jednoznačně vyjádřenou poruchou chování a méně akcentovanými potížemi tohoto druhu není jasná hranice,“* což dokazují i nejednotné definice a charakterizace poruchy chování z hlediska jednotlivých oblastí psychologie, psychiatrie a speciální pedagogiky. Jasně hranice určující poruchu chování stanovuje v našem případě samotná diagnostika poruchy chování, která je určena na základě komplexního vyšetření, zahrnujícího diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální činnosti (zákon 109/2002 Sb.). Zmiňované poruchy chování jsou též často spojovány s poruchami emocí a charakterizovány jako smíšené poruchy chování a emocí (viz Vojtová, 2008).

Zabývat se podrobněji problematikou poruch chování a jejich rozdílnou klasifikací dle rozdílných kritérií a vědních disciplín jde mimo rámec této práce.³³ Jak bylo objasněno v úvodu kapitoly, **rozhodujícím faktorem pro výzkum není příčina problémového chování a nutná diagnostikovaná porucha chování, nýbrž projevy tohoto chování, které mohou ovlivňovat fungování jedince v pedagogickém procesu.**

3.1.2 Projevy problémového chování

Je zřejmé, že v projevech problémového chování je třeba brát ohled na jejich závažnost, míru kontinuity a charakter (Vágnerová, 2004). Zdůrazňujeme, že

³³ Více se o problematice a diagnostice poruch chování a emocí dozvíme v odborných publikacích a studiích, viz např. Vágnerová, 2004; Vojtová, 2008; Spousta, 1995; Komářík, 1998; Jánský, 2004; Štefánková, 2011 a další.

v našem případě mluvíme o takovém problémovém chování, jehož projevy se staly určujícím kritériem pro ustanovení ochranné či ústavní výchovy nebo preventivně výchovné péče, tedy v mnoha případech i pro diagnostiku poruchy chování, což samo o sobě značí jistou míru závažnosti problému. V jednotlivých náhledech na tuto problematiku se různí autoři velmi často shodují.

Jako jeden z důležitých aspektů problémového chování pojmenovávají **malou stabilitu chování**. Vojtová uvádí, že toto nestabilní chování a napětí se promítá do externího chování, kterým je **agresivita**, nebo naopak interního, kterým je stažení se do sebe, **sociální izolace** (Vojtová, 2008).

Agresivita je častým diskutovaným projevem problémového chování. Jako jeho charakteristickou oblast ji uvádí také Macek (1998) v souvislosti s projevy násilí, šikanou a týráním (včetně rasové nesnášenlivosti a diskriminace některých skupin). Vágnerová (2004, s. 29) pojmenovává projevy agresivity jako agresivní poruchy chování. Říká, že *„může jít o nevhodný způsob k dosažení obecně přijatelného cíle. [...] Vzácněji se samo násilí stává potřebou.“* Větší míru agresivního chování můžeme očekávat u delikventních jedinců, kteří byli umístěni do výchovného zařízení na základě spáchaného trestného činu. Matoušek a Kroftová (1998) hovoří u delikventů o různé míře projevů spontánní a reaktivní agresivity. Agresivitu jako rizikový faktor kriminality mládeže též zmiňuje Kyriacou (2003).

Dle jednotlivých výzkumů delikventních osob ve vězení popisují Matoušek a Kroftová některé projevy, které se shodují s chováním dospívajících delikventů, jež jsou součástí naší cílové skupiny. Můžeme mluvit o různé míře **nervozity, emoční labilitě, depresivity, vzrušivosti** a na **druhé straně mírnosti a zdrženlivosti**.

Jak píše Matoušek a Kroftová, často zkoumaným znakem osobnosti, o němž se předpokládá, že se podílí na kriminalitě mládeže, je **impulzivita**, *„čili opačně vymezeno schopnost odložit uspokojení“* (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 55). Jak dále Matoušek a Kroftová uvádí, tento znak nepochybně souvisí se syndromem **hyperaktivity** a s převládající **časovou orientací na přítomnost**. *„Mnoho studií prokázalo, že osoby chovající se delikventně dávají přednost okamžitému uspokojení před uspokojením vzdáleným, a to i v případě, kdy odměna za oddálené uspokojení potřeby je mnohokrát vyšší než zisk, který přinese okamžité uspokojení potřeby.“* (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 55-56)

Problém s ovládním **impulzivního chování** zmiňuje také Kyriacou (2003) a považuje jej za jeden ze základních příznačných faktorů pro recidivisty³⁴. „*Recidivisté mívají potíže s ovládním svých impulzivních projevů – nejsou schopni nebo nechtějí krotit přirozené podněty, které jim působí radost nebo přinášejí uklidnění. Často si stěžují, že nedokázali ovládnout své touhy nebo odolat pokušení, která jim kriminální činnost nabízela.*“ (Kyriacou, 2003, s. 136)

V souvislosti s problémovým chováním se také často hovoří o **sebehodnocení** adolescentů, které je u většiny **velmi negativní** (neváží si sebe, sami sobě nepřipisují hodnotu, případně nemají o své hodnotě jasnou představu, jejich sebehodnocení je zmatené, plné protikladů) a v některých případech naopak **nerealisticky zvýšené** (Matoušek a Kroftová, 1998). Obdobné charakteristiky projevu vztahu k sobě samým uvádí Vojtová (2008):

- *Považují se za smolaře, za neúspěšné.*
- *Mívají **malé sebevědomí**.*
- *Jejich rozhodnutí bývají impulzivní ve snaze rychle dosáhnout cíle.*
- *Opakovaně a předem se vzdávají svých aspirací.*
- *Převažuje u nich **krátkodobá motivace**.*
- *Vzdálené cíle nebývají schopni svým jednáním sledovat.*
- *Jejich úsilí bývá velmi často přerušováno náhodným lákavým podnětem.*
- *Neumí se radovat z drobných úspěchů.*

Nezanedbatelnými projevy delikventního, tedy problémového chování jsou **neadekvátní komunikační dovednosti** a **způsob řešení konfliktů**. Delikventně jednající jedinci mají dle Matouška a Kroftové (1998, s. 59) „*nižší schopnost vnímat významy lidského chování, radí je do méně kategorií, hůře tolerují dvojznačnost v sociální komunikaci, na sociální chování reagují méně přiměřeně – z hlediska běžných norem – a konflikty řeší méně konstruktivně, zkratovitěji i agresivněji*“. Výčet některých charakteristických znaků projevu chování adolescentů ve vztahu k druhým uvádí Vojtová (2008):

- *Vývolávají u jiných nelibé pocity.*
- ***Provokují druhé k negativní reakci v chování.***
- *Nebývají oblíbení mezi vrstevníky.*

³⁴ Recidivista je osoba „opakovaně páchající a odsouzená za trestnou činnost“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 501).

- *Málokdy se stávají přirozenými vůdci ve skupinách.*
- *Ve škole zažívají neúspěchy v učení.*
- *V sociálních vztazích bývají často odmítáni druhými, **zažívají odcizení.***
- *Svým chováním trvale **rozčilují a provokují autority**, vypadají, jako by si říkali o potrestání.*

Jak dále Vojtová zmiňuje, „...situaci mladistvých s poruchou chování a emocí komplikuje, že právě vztahy bývají zdrojem jejich napětí, nedorozumění a nových konfliktních situací, jejichž řešení často nezvládají. Důsledkem je pak nežádoucí reakce v emocích nebo v chování, prohloubení problému.“ (Vojtová, 2008, s. 100)

Nepochybnými projevy problémového chování a mnohdy indikátory k uložení některého z výchovných opatření jsou: záškoláctví, toulky a útěky (jsou považovány za fyzicky projevenou formu negativismu), lhaní, sebepoškozování, sebevražedné pokusy, krádeže, loupeže a výtržnictví (predelikventní chování a páchání trestné činnosti), agrese, násilí, šikana, užívání drog (včetně alkoholu a kouření) a sexuální rizikové chování (včetně předčasného mateřství a rodičovství) (Klíma, 1984; Labáth a kol., 2001; Macek, 1999; Vágnerová, 2004).

Slovy Matouška a Kroftové bychom mohli říct, že cestu ke kriminálnímu chování otevírá nedostatek vypěstovaných zábran, slabé rozlišování mezi dobrem a zlem, způsob kognitivní reflexe světa, impulzivita a další osobnostní činitele v úzké součinnosti (Matoušek a Kroftová, 1998).

Pro zajímavost uvádíme předběžné indikátory, které v budoucnosti vedly podle výzkumu Farringtona (in Kyriacou, 2005) ke kriminalitě, ve srovnání s kritérii, jež nejčastěji vedou kurátory k návrhu ústavní výchovy dle Tesařové (in Matoušek, 1998). Tato kritéria a indikátory taktéž odrážejí charakteristiku problémového chování.

Indikátory budoucí kriminality (Farrington in Kyriacou, 2005, str. 140)

- *Žák se již v dětství choval asociálně.*
- *Byl hyperaktivní, impulzivní, nesoustředěný.*
- *Projevoval nízkou inteligenci, jeho školní docházka byla nepravidelná.*
- *V jeho rodině se vyskytovala kriminalita.*

- *Rodina měla finanční problémy.*
- *Rodiče se starali o děti nedostatečně.*

Kritéria pro návrh ústavní výchovy (Tesařová in Matoušek a Kroftová, 1998, s. 159)

- *Protiprávní jednání (přestupky a trestná činnost).*
- *Začínající závislost na drogách, alkoholu, automatech.*
- *Útěky z domova.*
- *Množství výchovných opatření uplatněných před návrhem ústavní výchovy.*
- *Množství v dotazníku vypočítaných důvodů k návrhu na ústavní výchovu, jež u jednotlivého případu připadají v úvahu.*
- *Zahálčivý způsob života.*
- *Nerespektování rodičů.*
- *Sexuální promiskuita.*
- *Členství v závadové partě.*

Ze společenského kontextu, teoretických východisek i sociálních trendů vyplývají určitá obecná očekávání a předpoklady charakteristiky adolescentů s problémovým chováním (Jánský, 2004). Pro validitu zmiňovaných předpokladů a přesnost popisu konkrétních projevů problémového chování využíváme některých výsledků z výzkumů týkajících se konkrétních dětí a mládeže ze školských výchovných zařízení.

Prvním bude orientační výzkum klientů dětských diagnostických ústavů a dětských výchovných ústavů provedených v roce 1998 z podnětu MŠMT Institutem pro kriminologii a sociální prevenci.³⁵

Vzorkem výzkumu bylo 464 adolescentů, kterým byla během jednoho roku uložena ústavní nebo ochranná výchova. Průměrný věk se pohyboval kolem 14 let. 32 % z uvedených adolescentů byli občané romské národnosti.

V první řadě uvádíme pohled pracovníků diagnostických a výchovných ústavů, kteří se dle výzkumu shodují na stále se zhoršujících charakteristikách svých klientů. Uvádíme některé z nich, které se mohou vztahovat k jejich projevům chování.

- *Masivní nárůst orientace na značkové zboží a zvýšená náročnost v jídle.*

³⁵ Čerpáno z publikace „Problémové děti ve školských výchovných zařízeních“ (Večerka a kol., 2000).

- *Vedle nižších školních znalostí je v oblasti školní docházky problematická kázeň, motivace a zájem o vzdělání.*
- *Jsou výrazně méně ukáznění, méně respektují autoritu učitele.*
- *Stálý pokles zájmu o pozitivní volnočasové aktivity – jsou pasivní, mají tendence k napodobování negativních vzorů.*
- *Nárůst problematiky závislosti (alkohol, drogy, kouření, automaty).*
- *Vzestup agresivního chování, nižší sebekritičnost, odpovědnost a ovladatelnost.*
- *Stále přetrvává úzkostnost, nižší inteligence, závislost na odměně, dominance, nízká sociální inteligence a menší odolnost vůči stresu.*

Ze samotné výzkumné části pak vyplynuly následující závěry:

- *U většího počtu klientů byly signalizovány podprůměrné komunikační schopnosti, s čímž souvisí míra intelektu. 56 % adolescentů vykazuje podprůměrný, ba dokonce výrazně podprůměrný intelekt, což mimo jiné způsobuje ovlivnění analytické a hodnotící schopnosti jedinců. Adolescenti nezpůsobí plnohodnotného úsudku často nejsou schopni pochopit na ně kladené nároky.*
- *Skutečně přítomnou nebo alespoň naznačenou lehkou mozkovou dysfunkcí (dnes označovanou jako ADHD) trpí více než polovina zkoumaných klientů.*
- *Emoční labilita, týkající se více než 60 % zkoumaných adolescentů, je dalším rizikovým faktorem socializace, neboť bývá doprovázena sníženou sebekontrolou.*
- *Téměř dvě třetiny respondentů vykazují sníženou sebekritičnost, z čehož vyplývá nízká úroveň sebereflexe, neschopnost nazírat z odstupu důsledky a dopady svých činů.*
- *Řada adolescentů se do školských výchovných zařízení dostala pro konflikt-nost a neschopnost kontrolovat své emoce, což se projevuje mimo jiné agresí (fyzickou, verbální, agresí proti předmětům).*

Důležitým faktorem je též skutečnost, že adolescenti jsou do školských výchovných zařízení umísťováni především pro záškoláctví, krádeže, verbální i fyzickou agresi, výchovnou nezvladatelnost, mravní problémy a užívání drog.

Výše zmiňované výsledky se týkají adolescentů s uloženou ochrannou nebo ústavní výchovu. Dle rozšiřujícího výzkumu bylo zjištěno, že adolescenti v rámci preventivně výchovné péče (v SVP) vykazují v některých oblastech lepší výsledky, což je přičítáno především stabilizovanějšímu sociálnímu zázemí a vyšší inteligenci jak adolescentů samotných, tak jejich rodičů. Nicméně i tyto „lepší výsledky“ nedosahují zdaleka charakteristik běžné populace.

Zajímavé poznatky také vyplynuly z řešení projektu *„Model netradičních forem práce s dětmi a mládeží v podmínkách činnosti výchovných ústavů“*.³⁶ Projekt byl realizován ve standardních podmínkách sedmi výchovných ústavů, účastnilo se jej 143 respondentů.

Uvádíme některé z výsledků výzkumu:

- *Přes 55 % umístěných se dopustilo jednání vykazujícího znaky dětské kriminality.*
- *U 60 % byl zaznamenán útěk od rodičů a život v partě.*
- *70 % respondentů mělo časté absence ve škole.*
- *Útěků z výchovných ústavů se dopouští téměř 40 % respondentů.*
- *Poruchy chování byly zjištěny u 90 % adolescentů, také často byla diagnostikována nestálost, nezdrženlivost a agresivita.*
- *Na základě psychiatrických a psychologických diagnóz byl zjištěn výrazný výskyt poruch v emocionální složce osobnosti a citů.*
- *Velká část svěřenců výchovných ústavů má problémy se sebedůvěrou a zvýšenou emocionální vzrušivostí, se zvýšeným prožíváním tenzí a situačního napětí.*
- *V interpersonálních situacích bývají adolescenti ze školských výchovných zařízení dezorientovaní a často nezvládají jiné běžné životní situace.*
- *Výrazným pozitivem jsou pro ně tendence a snahy o dosažení nezávislosti. Svobodu vnímají především jako stav, kdy nemusejí nikoho poslouchat a mohou si dělat co chtějí.*
- *S tím souvisí i jejich nedostatek tolerance v interpersonálních vztazích.*
- *Více než dvě třetiny svěřenců projevuje za běžných podmínek tendence účelově přizpůsobit své chování.*

³⁶ Čerpáno z výsledků uvedených v publikaci „Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních“ (Jánský, 2004).

- *Obecnějším rysem, který se týká více než poloviny dětí a mladistvých ve výchovných ústavech, je snížená schopnost pochopit následek svého chování. Reakce okolí na své projevy a činy jakoby nevnímají.*

Uvedené projevy problémového chování jsou také zmiňovány na webových stránkách konkrétních školských výchovných zařízení jako charakteristika cílové skupiny daného zařízení.³⁷

3.2 Školská výchovná zařízení aneb Uložená ústavní nebo ochranná výchova a preventivně výchovná péče

V souvislosti s kontextem diskutované problematiky a úplného uchopení tématu diplomové práce uvádíme v této části kapitoly stručný popis a charakteristiku výchovných školských zařízení, jakožto institucí pro cílovou skupinu, která je předmětem práce, a prostor pro vykonávání s ní související pedagogické činnosti.

Termín **školská výchovná zařízení** užíváme v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. Jedná se o školská zařízení pro jedince s uloženou ústavní nebo ochrannou výchovou nebo jedince v rámci preventivně výchovné péče. Charakteristiky těchto zařízení můžeme najít v odborných publikacích z oboru speciální pedagogiky, sociologie nebo psychologie, nejpřesnější a aktuální popis školských výchovných zařízení a podrobností o ochranné či ústavní výchově najdeme přímo v již zmiňovaném zákoně 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů* a zákoně 218/2003 Sb. *o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů* (dále jen „zákon 218/2003 Sb.“).

Dle zákona 109/2002 Sb. hovoříme o dvou skupinách školských výchovných zařízení: školské zařízení pro preventivně výchovnou péči a školské zařízení pro uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu.

³⁷ Náhodně zvolené webové stránky byly vybrány ze seznamu školských výchovných zařízení v ČR. Jsou to např. Středisko výchovné péče v Brně, 2011; DDÚ Plzeň, 2011; Diagnostický ústav Dobruška, 2011 atp.

3.2.1 Školská zařízení pro preventivně výchovnou péči

„Preventivně výchovná péče je poskytování speciálně pedagogických a psychologických služeb dětem s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, případně zletilým osobám do ukončení středního vzdělávání, [...] osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům a dětem, u nichž soud rozhodl o zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného výchovného programu ve středisku výchovné péče [...].“ (zákon 109/2002 Sb.)

Středisko výchovné péče

Podle zákona 109/2002 Sb. je preventivně výchovná péče poskytována střediskem nebo diagnostickým ústavem, a to formou ambulantních, celodenních nebo internátních služeb. Probíhá ve střediscích výchovné péče pro děti a mládež (dále jen SVP), určených klientům od 3 do 18 let (případě déle, do ukončení jejich vzdělání). SVP jsou organizační součástí diagnostických ústavů či výchovných ústavů, nebo mohou být zřizována i samostatně. Pokud není preventivně výchovná péče nařízená soudem, je veškerá intervence v SVP dobrovolná, podmíněná souhlasem zákonných zástupců nebo zletilého klienta. Přijetí dospívajícího na internátní pobyt musí nejprve předcházet ambulantní intervencí (zákon 109/2002 Sb.).

Dle slov zákona poskytuje „*středisko všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc klientům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a klientům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji klientů, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy.*“ (zákon 109/2002 Sb.) Dále SVP poskytuje konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, případně i se speciálně pedagogickými centry a s orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí (zákon 109/2002 Sb.). Doplňme, že horní hranice délky internátní péče v SVP jsou dva měsíce, zatímco docházková péče je limitována jedním rokem (Matoušek a Kroftová, 1998).

Jak se v zákoně 109/2002 Sb. uvádí, účelem školských zařízení pro preventivně výchovnou péči je „...*předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte.*“ (zákon 109/2002 Sb.)

3.2.2 Školská zařízení pro uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu

Ústavní i ochranná výchova může být uložena jen na základě soudního rozhodnutí osobám mladším 18 let. Ústavní výchova je nařizována v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena nebo pokud rodiče z jiných vážných důvodů nemohou dětem zabezpečit výchovu. Ochranná výchova je uložena v případě, odůvodňuje-li to povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění řádné výchovy jedince. Soud může dospívajícímu uložit ochrannou výchovu, pokud o jeho výchovu není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije. Také v případě, že dosavadní výchova dospívajícího byla zanedbána, nebo prostředí, v němž dospívající žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, či nepostačuje-li uložení ústavní výchovy podle zákona o rodině. Ochranná i ústavní výchova zaniká rozhodnutím soudu, pokud pominuly důvody pro její nařízení nebo pokud dítě dosáhlo zletilosti. Soudním rozhodnutím může být prodloužena až o jeden rok do 19 let věku dítěte. (zákony 218/2003 Sb. a 109/2002 Sb.; DÚM Brno, 2011a)

Zařízeními pro uloženou ústavní nebo ochrannou výchovu jsou: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Pro pochopení kontextu systému zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu uvádíme stručnou charakteristiku všech výše zmiňovaných zařízení, pro výzkumnou práci se však stává středem zájmu především středisko výchovné péče, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení pro nezletilé s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou nebo předběžným opatřením o umístění, které ve všech případech, jak již bylo zmíněno, vydává soud. Na základě diagnostických, vzdělávacích, terapeutických a výchovných výsledků a sociálních činností, které jsou součástí

komplexního vyšetření, a také na základě zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje diagnostický ústav děti do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Pobyt nezletilých v diagnostickém ústavu trvá zpravidla osm týdnů (zákon 109/2002 Sb.).

Dětský domov

Charakteristiku školského zařízení dětský domov nejlépe vystihuje citace ze zákona 109/2002 Sb.:

„Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.“

Dětský domov se školou

Účelem dětského domova se školou je dle zákona 109/2002 Sb. zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo o děti s uloženou ochrannou výchovou.

„Do dětského domova se školou mohou být umísťovány děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, je přerazeno do výchovného ústavu.“ (zákon 109/2002 Sb.)

Výchovný ústav

Zákon 109/2002 Sb. říká, že „Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu, a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže

být umístěno v dětském domově se školou. Výjimečně, v případech zvláště závažných poruch chování, lze do výchovného ústavu umístit i dítě s nařízenou ústavní výchovou mladší 15 let.

Každé ze školských výchovných zařízení se dle zákona 109/2002 Sb. řídí vnitřním řádem, který obsahuje podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací činnosti a péče v zařízeních. Jeho součástí jsou přesně stanovená práva a povinnosti dítěte, pravidla pobytu, systém hodnocení a opatření ve výchově a organizační náležitosti, jejichž součástí je většinou rozdělení klientů do výchovných skupin.³⁸

Klientům zařízení se věnuje široká škála odborníků, zaměstnaných školským výchovným zařízením. Můžeme se potkat s psychology, speciálními pedagogy – etopedy, sociálními pracovníky, asistenty sociální péče, odbornými vychovateli, terapeuti a učiteli. Každá z těchto profesí vyžaduje specifický přístup i náplň práce.

3.3 Pedagogický přístup k adolescentům s problémovým chováním

Součástí pedagogického procesu s dospívajícími je samozřejmě pedagog a jeho přístup. Vzhledem ke specifikům adolescentů s problémovým chováním je třeba vymezit požadavky na pedagoga pracujícího s uvedenou cílovou skupinou odlišující se od běžné pedagogické činnosti, jeho přístup ke klientům zařízení a nezbytné předpoklady pro práci.

Dříve než se dostaneme k samotné pedagogické činnosti, je třeba zmínit motivaci pedagoga, která je zdrojem jeho rozhodnutí se této činnosti věnovat. Motivů mohou být různého charakteru, vědomé i nevědomé a mohou mít vliv na přístup pedagoga ke klientům zařízení, tedy i na jeho celkové pedagogické působení (Matoušek a Kroftová, 1998).

Na počátku jakékoliv činnosti ve školském výchovném zařízení stojí plnění obecných cílů, jejichž znění stanovuje samotný zákon o školských výchovných zařízeních (zákon 109/2002 Sb.). Týkají se výchovy a vzdělávání, prevence, zmírňování či odstraňování příčin nebo důsledků již vzniklých poruch chování, dále si kladou cíle diagnostické, terapeutické, sociální a organizační (zákon 109/2002 Sb.). Pracov-

³⁸ Vnitřní řády jednotlivých zařízení jsou často dostupné na webových stránkách daného zařízení, např. DÚM Brno, 2011b; VÚ, DDŠ, ZŠ, SŠ a ŠJ Hostouň, 2011; Výchovný ústav Moravský Krumlov, 2011, atp.

ník se snaží kromě svých profesních cílů plnit i cíle, které si stanovuje dané zařízení a v souladu s nimi jednat a pracovat s adolescenty.

Přestože se výše v textu snažíme problémové chování adolescentů shrnout na škálu projevů tohoto chování, je důležité si zároveň uvědomit, že vzhledem k odlišnostem příčin problémového chování adolescentů a jejich míry jsou i projevy jejich chování různé a vyžadují tak individuální pedagogický přístup, který zdůrazňuje Matoušek a Kroftová (1998). Na osobnost pedagoga ve školských výchovných zařízeních jsou tedy „v určitých ohledech kladeny mnohem větší nároky“, jak zmiňuje Jánský (2004, s. 104). Na první místo staví pedagoga přirozenou autoritu, která je podložena dovednostmi a schopnostmi, tedy předpoklady pro práci, jež jsou zároveň nezbytné pro plnění všech vytyčených cílů.

Matoušek a Kroftová popisují předpoklady pracovníka ve školském výchovném zařízení, určené na základě šetření provedeného v osmdesátých letech v USA. Mluví o dostatečné **flexibilitě, široké škále reakcí**, zralosti pedagoga dostatečně **ovládajícího svoje potřeby a dobře vnímajícího potřeby jiných**. „Vysokou dovednost v sociální komunikaci a schopnosti citlivě vnímat sociální dění“ akcentuje i Jánský (2004, s. 104), poukazuje též na postoje pedagoga, „které musí zcela přirozeně a srozumitelně vyjadřovat zájem, ochotu a připravenost k pomoci“. V této souvislosti klade Jánský důraz na předvídání vzniku možných konfliktních situací.

Jako prioritní charakteristiky pedagoga pracujícího s adolescenty s problémovým chováním uvádí Matoušek a Kroftová na prvním místě pracovníkovu **angažovanost**, na druhém jeho **pružnost** a na třetím **sebekontrolu**. Poukazují též na **nesnadné navázání vztahu** mezi pracovníkem a klientem, vzhledem ke špatným návykům či zážitkům adolescenta ať už s rodinnými či jinými vztahy. Uvádí, že „...může trvat celé měsíce, než si klient pracovníka dostatečně prověří a získá k němu důvěru.“ (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 248) V souvislosti s tím říká Jánský (2004, s. 104), že „citlivě projevovaný pozitivní vztah k dětem významně pomáhá v navazování kontaktu i s velmi problémovými jedinci, [...] bez navázání osobního vztahu mohou naopak mnohé střety a konflikty mnohem [!] vyostřit“. Matoušek a Kroftová upozorňují v této spojitosti na chování klienta, které může na pracovníka působit jako nezáměr nebo nevděk. „Kdyby pracovník odvozoval pocit smysluplnosti své práce jen z chování svých klientů, velmi těžko by si ho udržel. Protože je pracovník chováním klientů zhusta frustrován, potřebuje on sám vydatné zdroje opory, které

by měl mít nejen ve svém soukromí, ale i v práci“ (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 248).

I z toho důvodu upozorňuje Vojtová na nutnost **uvědomovat si souvislosti poruch chování** jednotlivých klientů – jejich anamnézu, komplikované prožívání a „ne“schopnost fungovat ve vztazích. „V každém případě by se neměl [pedagog, pozn. autora] nechat zahltit při práci s dětmi s poruchami chování negativními signály. Neměl by vnímat jen to, jak je jejich chování rušivé, jak je nepříjemné pro všechny ostatní, ale měl by si všimat i souvislostí jejich nežádoucích projevů.“ (Vojtová, 2008, s. 101)

„K důležitým osobnostním i profesním charakteristikám patří také **důslednost**, bez které je nemožné zakotvit žádný výchovný režim,“ jak říká Jánský (2004, s. 104).

V pedagogickém vztahu mezi klientem a pracovníkem školského výchovného zařízení může víceméně snadno nastat riziko vyhoření či nezvládnutí situací ze strany pedagoga, což může být zmírněno jeho nutnou „**vysokou frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím**, vyžadujícím mnohdy rychlá a racionální rozhodnutí“ (Jánský, 2004, s. 104) Matoušek a Kroftová v tomto kontextu hovoří o problému profesionální role, kterým může být **násilné chování** pracovníka vůči klientovi. Přihlíží též ke zkušenostem A. S. Makarenka a G. Gilberta³⁹, kteří popisují své fungování s rizikovou mládeží i s možným použitím násilí v krajních případech, přičemž G. Gilbert je vidí jako holou nutnost. Dalo by se říct, že v ideálním případě jde o schopnost postavit se krizovým situacím čelem, dát klientům vědět, kam až mohou zajít a co si mohou dovolit jak ve slovním, tak fyzickém jednání a v nutném případě fyzicky zakročit. Takové jednání má ale své hranice, které nelze překračovat. V případě zmiňovaného pracovníka vyhoření může jít o „rutinní brutální chování ke klientům“ či o blokování kontaktu s klientem stereotypními negativními úsudky o klientech a jejich rodinách, nelichotivým napodobováním klientů, různé typy slovní, resp. pasivní, ale i fyzické agrese (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 249).

Třetí kapitola měla za úkol zprostředkovat širší pohled na problematiku adolescentů s problémovým chováním. Věnovala se etiologii a především projevům problémového chování v kontextu s pedagogickým přístupem k adolescentům. Část ka-

³⁹ Slovy Matouška a Kroftové (1998) jsou ruský spisovatel a pedagog A. S. Makarenko (1949) a francouzský kněz G. Gilbert (1994) nepochybnými velikány praktické práce s rizikovou mládeží.

pitoly byla věnována školským výchovným zařízením, které z části charakteristiku cílové skupiny určují a zároveň je povědomí o jejich cílech a fungování nezbytné k uchopení celkového tématu diplomové práce a kontextu výzkumného šetření.

4. Závěry teoretického bádání aneb O úskalí bez teorie

V předchozích třech kapitolách jsme probrali jednotlivé pojmové celky, které jsou nezbytné k uchopení celé problematiky diplomové práce. V tomto okamžiku je potřeba otevřít teoretickou knihu s názvem *„Divadlo s adolescenty s problémovým chováním“* a nahlédnout do kapitoly *„Úskalí a rizika“*, která nám objasní, co a proč stojí v cestě tomu, aby byl vytvořen divadelní tvar s uvedenou cílovou skupinou. Otevíráme publikaci a... nic. Je nebo není překvapením, že všechny stránky uvnitř knihy jsou prázdné? Jak je to možné?

Z teorie jsme se dozvěděli, že období adolescence je jedním z nejproblematictějších období v životě člověka, plném změn snad ve všech oblastech. Psychika dospívajícího jedince i vztahy s ostatními se pohybují na tenkém ledě. Přidáme-li k takovému období problémové chování, začíná to vypadat, že takový člověk by měl stát na vrcholu skály, aby skočil, protože jeho život je dočista plný potíží. Nicméně, jak tušíme, takový adolescent s problémovým chováním, tak jak my ho vnímáme, většinou tráví všechny svůj čas v některém ze školských výchovných zařízení a s největší pravděpodobností ne dobrovolně. Podle toho, co z teorie víme, není ani zmínka o tom, že by jeho volný čas naplňovala divadelní tvorba. Ostatně, ta sama o sobě vyžaduje určité, ne zrovna jednoduše splnitelné podmínky, aby vůbec vzniklo představení, které je jejím stěžejním cílem. Znamená to tedy, že teoretické podklady o úskalí divadelní tvorby se zmiňovanou cílovou skupinou se nikde nevy-skytují jednoduše proto, že žádná taková divadelní tvorba neexistuje? Ne. Pravda je taková, že publikaci o divadelní tvorbě s adolescenty s problémovým chováním zkrátka ještě nikdo nenapsal.

Podíváme-li se ale pozorně, co nám teorie nabízí, narazíme na potenciální komplikace, jež mohou tvorbu představení znemožnit.

První oblast úskalí, kterou bychom mohli pojmenovat, jsou cíle práce. Cíle divadelní tvorby a školského výchovného zařízení nejsou očividně ve všech oblastech totožné. Zdá se jako velmi pravděpodobné, že jeden z cílů bude vždy převažovat a tím ohrozí ten druhý. Minimálně v jednom z těchto případů je patrně ohroženo vytvoření divadelního tvaru.

Hned v návaznosti se můžeme setkat s úskalím, které představuje sám pedagog stojící v čele tvůrčí práce. I v jeho případě půjde o rizika v oblasti cílů, protože právě

on je tím, který vytyčené cíle prakticky naplňuje. Jaký cíl si vybere jako stěžejní? Bude mít k jeho naplnění dostatečné kompetence?

V neposlední řadě můžeme tušit úskalí, srovnáme-li charakteristiku cílové skupiny a její schopnost či ochotu vykonávat jakoukoliv činnost a požadavky na tvůrčí motivované adolescenty, kteří touží vytvořit vlastní představení. Zdá se, že požadavky se ve většině případů míjí...

Jak dále vyplynulo z teoretických úvah o přizpůsobení divadelní tvorby možnostem, schopnostem a zkušenostem cílové skupiny, můžeme právě v této bilanci mezi nutnými předpoklady pro divadelní tvorbu a přizpůsobováním se individualitě jedinců tušit prostor pro další možná úskalí a rizika práce, která by mohla vést k nezvládnutí vytyčeného cíle, jímž je v našem případě mimo jiné zmiňovaný kvalitní divadelní tvar.

Úskalí divadelní tvorby tedy teoreticky mohou vyplouvat na povrch vždy, když:

- nejsou naplněny kompetence a schopnosti pedagoga
- adolescenti s problémovým chováním nejsou schopni splnit požadavky divadelní tvorby a zároveň nejsou plněny jejich vlastní potřeby
- jsou narušeny jakékoliv jiné předpoklady vzniku divadelního představení, případně ostatních, s divadelní tvorbou úzce souvisejících vytyčených cílů

Výše uvedené shrnutí je založeno na pouhých domněnkách z nikdy skutečně teoreticky nepropojených oblastí. S patřičnou odvahou se tedy pokusíme obohatit strohou teorii o poznatky z praxe a zaplníme tak alespoň jednu část oné prázdné knihy *Divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním*.

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

Od teoretických poznatků - vymezení základních pojmů, rozkrutí oblastí zkoumaného tématu a vyvození úskalí a rizik z jejich teoretického splynutí se přesuneme do praxe. Spojení oblasti neprofesionální divadelní tvorby a specifické cílové skupiny adolescentů s problémovým chováním se zdá být v teorii ojedinělým jevem, respektive se tento jev, alespoň dle výsledků našeho pátrání, nevyskytuje vůbec. Tato diplomová práce se tak stala jakýmsi chemickým pokusem. Co udělá kapalná chemická sloučenina divadelní tvorba při kontaktu s třaskavou skupinou adolescentů s problémovým chováním? Teoreticky je možné za speciálních podmínek vytvořit nový a ojedinělý roztok. V jiném případě však může přijít nežádoucí chemická reakce, kdy obě látky dramaticky zpění, nastane výbuch a sloučeniny tak nesplynou v konečný žádaný výsledek. Otázka zní: co chemickou reakci ovlivňuje a kde může vzniknout problém? Je na čase vyzkoušet pokus v praxi.

Cílem empirické části diplomové práce je prozkoumání praxe za pomoci empirického šetření, jehož metodologií a postupem zkoumání se budeme zabývat v páté kapitole. Základním smyslem je odpovědět na otázku diplomové práce, která se týká hledání úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních. Po odpovědi budeme pátrat ve stěžejní šesté kapitole, která je hledaným ložiskem úskalí divadelní tvorby. V sedmé závěrečné kapitole nakonec propojíme poznatky z teorie s výsledky kvalitativního šetření a pojmenujeme jednotlivá úskalí divadelní tvorby zároveň s některými objevenými postřehy z bádání.

5. Metodologie empirického výzkumu

Od teorie se přesouváme k praxi nahlédnutím do metodologie výzkumu, která má za úkol podat obraz o způsobu zkoumání, postupech, metodách a podpořit hodnotovost výzkumu. Následující kapitola je odrazovým můstkem a plovací vestou při skoku do kapitoly Analýza a interpretace dat z výzkumu.

Vzhledem k charakteru neprobádané oblasti jsme k prozkoumávání zvolili kvalitativní výzkum, jehož výsledků „*se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10), ale jehož základem je popis, analýza a interpretace nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů. (Miovský, 2006) Jeho podstatou je „*doširoka rozptřené sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou dopředu stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval.*“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 24)

Základem výzkumu je oblast divadla s adolescenty s problémovým chováním, jež se ukázala jako velmi neprobádaná a plná otazníků. Absence pojmenovaných úskalí divadelní tvorby se zmiňovanou cílovou skupinou v teoretických podkladech zdůraznila potřebu kvalitativního výzkumu a jeho význam pro obohacení teorie.

5.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Výzkumným problémem se stala nepopsaná úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním, stejně jako nepřítomnost jakýchkoliv zkušeností a poznatků z praxe, které by mohly diskutovanou oblast obohatit a posunout v jejím dalším rozvoji. Zajímalo nás, zda se divadelní tvorbě s uvedenou skupinou někdo věnuje, jakým způsobem a za jakých okolností představení vytváří a v neposlední řadě, co jeho práci ovlivňuje, ztěžuje a znemožňuje.

Cílem výzkumu je tedy pátrání po konkrétních úskalích divadelní tvorby, za které považujeme narušení, nedostatečné splnění či nesplnění cílů, které si stanovuje divadelní tvorba, tak jak o nich diskutujeme ve druhé kapitole práce.

Hlavní výzkumná otázka je formulována následovně: ***Jaká jsou a v čem spočívají úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ze školských výchovných zařízení?*** Další související otázka zní: *Jaký konkrétní dopad mají tato*

úskalí na divadelní tvorbu? Jak je možné pojmenovaná úskalí divadelní tvorby ovlivnit, zmírnit jejich vliv na práci, či je vyloučit?

Cesta k odpovědi na položené otázky vedla skrze pohled pedagogů, kteří společně s cílovou skupinou směřují k vytvoření divadelního tvaru.

5.2 Výzkumný vzorek

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), výzkumný vzorek není v případě kvalitativního výzkumu volen náhodně, ale je vybírán zcela záměrně s ohledem na výzkumný problém a definovanou výzkumnou otázku. V našem případě se jednotkou výzkumného vzorku stal pedagog, pro jehož výběr byla určena následující kritéria:

- Respondent pracuje / pracoval s adolescenty s problémovým chováním ve věku 12 – 18 let
- Respondent se snažil určenou cílovou skupinou podnítit k divadelnímu vyjádření a vytvořil společně s nimi divadelní představení
- Respondent si při práci nekladal primárně terapeutické cíle

Podle Švaříčka a Šed'ové existuje v kvalitativním výzkumu obecně přijímané pravidlo graduální konstrukce vzorku, kterému jsme se nevyhnuli ani v našem případě. Znamená to, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, ale je stále rozšiřován a redefinován, dokud není dosaženo teoretické nasycenosti (Strauss a Corbinová, 1999).

Sestavování výzkumného vzorku spočívalo v oslovování jednotlivých školských výchovných zařízení, osob pohybujících se v oboru (odborných etopedů, vychovatelů, psychologů apod.) a informování se na konferenci ředitelů diagnostických ústavů ČR. Dalším zdrojem se staly vzpomínky náhodných osob, jež viděly nebo slyšely o představení s adolescenty s problémovým chováním a také kontaktování absolventů oboru divadlo a výchova na DIFA JAMU a výchovné dramatiky na DIFA DAMU, kteří se v diskutované oblasti pohybovali nebo mohli pohybovat. Velkým přínosem byla v tomto ohledu účast na Festivalu zájmové umělecké činnosti dětských domovů se školou a výchovných ústavů, kde jsme získali podnětné informace a další kontakty.

Díky tomuto ročnímu složitému způsobu kontaktování a hledání, kde se dalo, bylo nalezeno sedm respondentů, kteří odpovídali zvoleným kritériím, a jeden, který

kritériím odpovídal jen částečně. Protože se ukázalo, že divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním je velmi ojedinělá a v té chvíli šlo o všechny existující respondenty v České republice, kteří se pohybují či aktivně pohybovali v uvedené oblasti, byl vytvořen návrh otázek pro hloubkový rozhovor a realizovány rozhovory se všemi zmíněnými respondenty (o volbě hloubkového narativního rozhovoru budeme hovořit dále v textu). Půl roku na to, na základě získané databáze diagnostických ústavů, dětských domovů se školou, výchovných ústavů a středisek výchovné péče, byly rozeslány emaily na všechna zmíněná školská zařízení České republiky, v této chvíli již z pouhého zájmu. V konečném výsledku byli nalezeni další čtyři respondenti, odpovídající výše zmíněným kritériím. Celkem tedy bylo kontaktováno šedesát tři poboček školských zařízení, z toho devět zařízení se nějakým způsobem věnuje či věnovalo divadelní tvorbě, dvacet dva zařízení odpovědělo negativně a třicet dva zařízení neodpovědělo vůbec (na základě předchozího hledání je však velmi pravděpodobné, že se žádné z nich divadelní tvorbou nezabývá).

Věnujeme se tomuto podrobnému popisu hledání výzkumného vzorku z důvodu poukázání na jeho ojedinělost. Konečný výzkumný vzorek byl ponechán na původním počtu osmi respondentů, jejich stručný popis je uveden v tabulce č. 1⁴⁰.

⁴⁰ Z důvodu zachování anonymity jsou všechna jména respondentů změněna. Tabulka obsahuje důležitá fakta pro snazší orientaci v následné interpretaci dat z výzkumu. Kolonka zaměření zobecňuje způsob práce pedagoga, přístup a vzdělání. Kolonka praxe s cílovou skupinou popisuje pedagogovu pracovní pozici a kolonka divadelní tvorba uvádí počet inscenací, které pedagog s cílovou skupinou vytvořil. Podrobný popis výzkumného vzorku včetně způsobu práce na inscenaci je k nahlédnutí v příloze č. 1

Tabulka č.1

JMÉNO	ZAMĚŘENÍ	PRAXE S CÍLOVOU SKUPINOU	DIVADELNÍ TVORBA
Marcel	pedagogické psychologické	vychovatel a terapeut ve středisku výchovné péče s ambulantním i pobytovým oddělením	několik divadelních inscenací v nepravidelném intervalu
Kamila	pedagogické	vychovatelka v koedukovaném výchovném ústavu	jedna inscenace
Míša	pedagogické	vychovatelka v dětském domově se školou	několik divadelních inscenací, pravidelně jedna ročně
Radim	umělecké pedagogické	vychovatel ve výchovném ústavu	na inscenaci pracoval, ale nakonec se ji nepovedlo dokončit
Běla	pedagogické	vychovatelka ve výchovném ústavu pro chlapce	několik divadelních inscenací, pravidelně jedna ročně
Jakub	umělecké pedagogické	vychovatel ve výchovném ústavu a následně dětském domově se školou	jedna inscenace
Marie	umělecké pedagogické	vedoucí divadelního kroužku ve výchovném ústavu pro dívky	jedna inscenace
Saša	pedagogické psychologické umělecké	vychovatel a terapeut pacientů s poruchami chování v psychiatrické léčbě	pár individuálních improvizovaných výstupů klientů

Považujeme za nezbytné vyjádřit se a odůvodnit využití rozhovoru s respondentem Sašou, který určeným kritériím pro výběr výzkumného vzorku odpovídá jen částečně. Diplomová práce se věnuje adolescentům ze školských výchovných zařízení a přestože Saša pracoval v psychiatrické léčebně, je nutno podotknout, že většina jeho pacientů s největší pravděpodobností prošla některým ze školských výchovných zařízení a pro vysokou míru problémovosti a diagnostikovaným poruchám chování byli nakonec umístěni do psychiatrické léčebny, tzv. „posledního stanoviště pro ty nejhorší“. Co se tedy týče cílové skupiny, její charakteristika splňuje určená kritéria. Saša se ve své práci zaměřoval především na terapii a jeho cílem nebylo vytvořit divadelní tvar, nicméně využíval „neterapeutické“ techniky dialogické-

ho jednání, jež směřuje k bytostnému jednání před zraky diváků.⁴¹ Jeho specifickou práci můžeme tedy považovat za divadelní, i když sledovala primárně terapeutické cíle. Nicméně vzhledem k jeho vzdělání, zkušenostem, oblasti, v níž se Saša pohybuje, a zároveň pro nedostatek kvalitního výzkumného vzorku jsme se rozhodli použít i jeho výpověď, neboť obohacuje výzkum o cenné a potřebné informace.

5.3 Metoda sběru dat a zpracování dat

Pro potřeby výzkumu jsme zvolili metodu hloubkového rozhovoru, která patří mezi „nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat“ (Miovský, 2006, s. 155). Hloubkový rozhovor můžeme definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159)

Otázky k rozhovoru byly vytvořeny s ohledem na cíl výzkumu tak, aby směřovaly k rozkrytí jednotlivých oblastí možných úskalí divadelní tvorby. Týkaly se pracovní zkušenosti respondentů, jejich celkového zaměření a přístupu k cílové skupině. Dále cílové skupiny jako takové, její charakteristiky a potřeb. V neposlední řadě šlo o oblast otázek týkajících se samotné divadelní tvorby, způsobu práce na představení a možných komplikací, okolností, které práci omezovaly či znemožňovaly. Připravené otázky byly orientačními body, během rozhovoru byly v souladu s metodou hloubkového rozhovoru doplňovány a rozvíjeny, případně následně upravovány pro další rozhovory⁴².

Rozhovor probíhal formou osobního setkání na nejrozličnějších místech celé České republiky, podle potřeby respondentů. Délka rozhovorů se lišila podle způsobu komunikace respondentů, pohybovala se však většinou kolem dvou hodin čistého času, v některých případech sklouzla i ke čtyřem hodinám. Rozhovor byl s vědomím respondentů zaznamenáván na nahrávací zařízení, respondenti byli ujištěni o anonymitě a použití jejich odpovědí v podobě citací v diplomové práci. Všechny rozhovory se staly velmi příjemným a obohacujícím setkáním, většina respondentů byla potěšena zkoumaným tématem a projevila zájem o hotovou práci.

⁴¹ „Základem dialogického jednání je kultivace schopnosti svobodně, pravdivě a vědomě existovat teď a tady v situaci, kdy je člověk na očích a pod veřejnou kontrolou.“ (Hančil in Vyskočil, 2005, s. 38-39)

⁴² Základní osnova otázek je k nahlédnutí v příloze č. 2

Následovalo zpracování dat, k němuž jsem využila otevřeného a axiálního kódování (Strauss a Corbinová, 1999). Nahrané rozhovory byly přepsány, podrobeny analýze, kódovány, rozloženy, rozebrány, opoznámkovány a složeny novým způsobem do vzniklých odvětví jednotlivých oblastí úskalí divadelní tvorby, které z rozhovorů postupně vyplynuly. Následovala konkretizace jednotlivých úskalí, jejich pojmenování, hledání souvislostí mezi nimi a zároveň selekce citací příznačných pro každé z nich. V konečné fázi šlo o nalezení důležitých a výstižných citací ke každému pojmenovanému úskalí a jejich propojení v souvislý text. Citace respondentů jsou uvedeny v doslovném přepisu i s případnými nedostatky a chybami, pro zachování anonymity jsou však změněna jména uváděných klientů.

Pátá kapitola shrnuje postupy a metody zkoumání pro lepší pochopení a orientaci v následující kapitole Analýza a interpretace dat z výzkumu. Zároveň zprostředkovává a objasňuje některé skutečnosti výzkumu a uvádí téma diplomové práce do kontextu s praxí.

6. Analýza a interpretace dat z výzkumu

Protože jsme si v předchozí kapitole navlékli bezpečnostní plovací vestu a řádně se odrazili, nezbyvá, než skočit. Následující kapitola se zabývá výsledky kvalitativního šetření a zároveň tak odpovídá na základní výzkumnou otázku, která se týká úskalí divadelní tvorby. Naším cílem není hodnotit a ověřovat, ale předložit výsledky výzkumu ve vzájemné interakci.

Zdrojem úskalí divadelní tvorby, jak vyplynulo z odpovědí respondentů, je především cílová skupina, její potřeby, požadavky, vlastnosti a schopnosti. Další úskalí pak spočívají v okolnostech tvorby a fungování pedagoga v celém tvůrčím procesu. Často jsou spolu jednotlivá úskalí úzce propojena a navzájem se ovlivňují.

V následujícím textu rozkryjeme nejprve jednotlivé kategorie úskalí, která vyplývají z charakteristiky cílové skupiny, a v každé z nich uvedeme zároveň přístup pedagoga k danému úskalí a jeho reakci. Dále popíšeme úskalí, která jsou ovlivněna okolnostmi divadelní tvorby, a nakonec se budeme věnovat samotnému pedagogovi a jeho vlastním limitům. Jednotlivá úskalí budou demonstrována pomocí citací respondentů.

6.1 Základní stavební kámen: Motivovat!

Ohrožení stanovených cílů divadelní tvorby může nastat hned v úvodu práce, a to v případě, že cílová skupina z jakéhokoliv důvodu nechce, nebo v průběhu tvorby přestane chtít na divadelním tvaru pracovat. Motivace je základním stavebním kamenem divadelní tvorby a v podstatě jakékoliv tvorby vůbec. Jestliže se už přímo v základu nacházejí některá rizika, jak vyplývá ze všech rozhovorů s respondenty, otřese to celou divadelní tvorbou. V následující podkapitole se budeme věnovat motivaci adolescentů a tomu, co všechno ji ovlivňuje.

Vzhledem k tomu, že motivace adolescentů proplouvá celou kapitolou a ovlivňuje i ostatní úskalí práce, stává se v rámci analýzy dat kategorií nejobsáhlejší.

„A taky chci říct, že to je to nejtěžší, ta motivace. A že mám pocit, že se to nikdy nenaučím, pořádně. Nebo že se pokaždé dostávám do úzkých, pokaždé jako přemýšlím, proč to nejde tak, jak bych si představoval samozřejmě, pokaždé jako hledám ten způsob. A někdy jsem úspěšnější a někdy prostě jako střelím mimo.“ (Marcel)

S podobnými pocity, které doprovázejí Marcela při jeho práci, se v různé míře ztotožňuje většina respondentů. Nemluvíme tu o pedagogické neschopnosti motivovat, nýbrž o **obtížnosti motivovat cílovou skupinu**. Kamila to komentuje: „*Motivace... u nich motivací na cokoliv... je strašně těžký je na něco namotivovat.*“ Není pochyb, že motivace adolescentů s problémovým chováním je velké a časté téma všech pedagogů, kteří s nimi pracují. Problémy můžeme nalézt už v základu samotného **chtění**, které je nezbytnou součástí motivace.

SES ZBLÁZNIL? DIVADLO JE OUT!

„...když se řeklo slovo divadlo, tak oni měli pocit, že ty budeš říkat prince a ty máš napsaný, co máš říkat, a ty budeš říkat toho druhého. Přesně jak říkal (Honza), to je shoení.“ (Jakub) Ať už je způsob práce na představení jakýkoliv, samotnou motivaci mohou ovlivňovat **předsudky** a **představy** o divadle, a to jak v začátku práce, tak i v jejím průběhu. Jak uvádí Kamila, mají spoustu zážitků, se kterými se chlubí, a divadlo k nim zrovna nepatří. „...oni žijou v úplně jiném světě.“ (Kamila)

Roli může hrát „**krusta drsnáctví**“ (Marcel), která jim nedovolí zájem o divadlo projevit (Marcel, Kamila), případně se za něj **stydí** (Běla, Radim, Kamila). Jak uvádí Radim : „...myslím si, že je to ponižovalo vlastně jako říkat, že je baví hrát divadlo, nebo že je baví hrát nějakou roli.“ S tím souvisí i fakt, že by měli na sebe vzít kostým, který se jim nelíbí, mít v představení hudbu, kterou neposlouchají, atp. Příklad uvádí Kamila: „...takový to jako...,no já si tyhle šaty na sebe nemůžu vzít, vždyť jsou příšerný“ Takové pocity mohou vyústit až v úplný stud související s nejrůznějšími, často i kulturními okolnostmi: „...třeba když jsem říkal Pavlovi [romského původu, pozn. autora]: Hele, můžeme jet do Žďáru, tak můžeš pozvat maminku... ‚Jste se zbláznil, by mě zabila, že dělám takovou pí...‘ A chápal jsem ho, protože jeho rodina by na to opravdu koukala, že se jim tam zesměšňuje kluk.“ (Jakub)

Podstatným aspektem je **strach** z reakcí ostatních a **ostych** (Kamila, Běla, Míša): „...jsou takoví trošku jako ostýchaví a bojí se, že se jim někdo bude smát, že když on tam vystoupí jako žena, že by se jim ty druhý smáli...“ (Běla)

Krom toho, že **divadlo není trendy**, může být důvodem i prostý fakt, že divadlo **není jejich šálek kávy**. „Je to nebavilo! Ze začátku z toho byli spíš rozpačití a přišlo jim to trapný. [...] Polovina z nich to neměla nějak moc ráda a nějak moc hrdí na to nebyli, [...] až pak zjistili, že se to líbí i vrstevníkům, že se to líbí i dospělým, tak

až pak jako došli, že to něco je, už si toho jakoby až časem začali považovat, ale pořád to měli jakože to dělají tady na tom pasťáku, v tom divném čase, kde jsou s tím divným člověkem (Jakubem) a pořád to brali jako prostředek pro některý výhody, ale že by se s tím nějak zásadně identifikovali. Já myslím, že tak jeden, dva...“ (Jakub)

Kde tedy motivaci u adolescentů hledat a podpořit a jak se nechuti k divadlu vyhnout nebo ji odbourat? Jak uvozuje Saša: „*Tam myslím, že začíná ta hlavní motivace. Jak dostat z těch lidí, co by teda chtěli, aby je člověk nemanipuloval, jo, jak to udělat, aby se dozvěděl, kudy by na to s nima mohli jít.*“ Zkusíme nahlédnout do kuchyně jednotlivých respondentů.

Téměř všichni respondenti uvedli, že na počátku jejich práce stojí **dobrovolnost**, dobrovolné zapojení adolescentů do tvorby představení: „*Jako tam není nutnost bejt, to není povinněj předmět, takže já tam nikoho nenutím, to je dobrovolný.*“ (Míša) Motiv pracovat na představení dobrovolně ale nemusí v tomto případě podmiňovat zmiňované chtění, touhu hrát divadlo⁴³. Existují dva přístupy: 1. motivem je zájem dělat divadlo, 2. motivem je jiný motiv úzce související s konkrétním procesem tvorby představení a jeho okolnostmi.

CHCI DĚLAT DIVADLO!

V prvním případě mluvíme o **vnitřní motivaci** jednotlivců, jejich skutečném zájmu o divadlo. I takovou lépe zakotvenou motivaci je třeba u adolescentů probudit a podpořit. Saša se k tomu vyjadřuje následovně: „*A ten zájem a ta motivace, buď v nich nějak základně je a mně se to podaří přes to zkoušení a upřesňování nějak povzbudit, a nebo to prostě nevyjde a je to lichý.*“ Podobně pracuje i Marcel: „*...mám to nastavené tak, že to dělají ti lidi, kteří chtějí... Ta jakoby terapie nebo tady tyhle aktivity, to je trošku něco jiného. Ale myslím si, že je to jako výrazně motivační faktor, když řeknu: Chceš to dělat, tak teď makej. Pokud nechceš, tak běž! ... Jo, že... tam vlastně odpovědnost za tu motivaci přehazuju na ty lidi.*“

⁴³ Chtění podmiňuje nejen motivaci k práci, ale i kvalitu výsledného tvaru, jak o tom mluví Saša a Jakub. Saša: „*...musí to bejt opravdu z té chuti a když tam je a oni jedou, tak jste úplně vytřeštěná, co jim vzniká...*“ Jakub: „*Protože v momentě, kdy bych je do toho nutil, tak hrozí, že to, co tam budou předvádět, už tak nebude vypadat [...] já jsem těžil z toho, že byli strašně autentictí, jo, to nešlo moc nadirigovat, oni takoví buď byli nebo nebyli, tzn. že potřebovali mít nějakou pohodu... ne, tohleto lámat nešlo [...] Musí chtít.*“

DIVADLO MĚ NEZAJÍMÁ, ALE...

V druhém případě mluvíme o motivech, které jsou ovlivněny **jinými prioritami** adolescentů. Často se jedná o **výhody**, které pro adolescenty z účasti na divadelní tvorbě vyplývají. Uvádíme několik příkladů:

Míša: „*My tam máme děti bodově ohodnocený každý den, takže dostane jako-by **plusovej bod** a to je jakože může na vycházku a má za to nějaký výhody, takže takhle je tím motivujem, aby jako se do toho dostaly. [...] Vždycky ten, kdo je jakoby nejlepší, tak dostává kladnej bod.*“

Jakub : „*Já jsem měl tehdy v ruce, aniž bych se o to nějak zasazoval, strašnou moc v tom, že jsem je byl schopen dostávat **mimo past'ák**, [...] mně nevadilo, že, že jsem je třeba přes noc vzal domů, což zas pro ně byl takovej zážitek, že mně byli třeba ochotní pak složit uhlí, kdybych potřeboval. [...] A pak ještě jsme si vytvořili, a na to jsem právě dojížděl ty poslední dva tři měsíce, **spoustu nepsaných pravidel**. [...] Třeba se mnou **mohli kouřit**, to je další věc. [...] Jim bylo 14, 15, takže jsme šli třeba i na **pivo**...*“

Výjezdy mimo zařízení jsou častou motivací, jak podotýká Míša, Jakub, Běla i další. Motivem není jet hrát divadlo jinač, ale „**vypadnout z past'áku**“. Divadlo tedy může být **jednoduchá cesta, jak toho dosáhnout**: „...víc by je bavil třeba fotbal, ale to by museli dřít a snažit se a v naší době by museli být i nějak vybavení... Pro divadlo nepotřebujete nic, tak proto to bylo divadlo.“ (Jakub)

Pedagog jako motiv. „Oni když vás znají a mají vás jako když rádi, tak oni to rádi pro vás udělají. Takže tam není ani motivace taková, jakože by to měli jako třeba člověk to dělá, protože to chce, protože ho to baví z nějakého důvodu, nebo se tím chce živit, nebo ho to nějakým způsobem zajímá tahle oblast, jo... Ale oni to udělají, když se s tím nikdy nesetkali, tak oni to udělají jako pro vás.“ Takovou zkušenost má Kamila. Motivaci osobním vztahem, zájmem, povzbuzováním, způsobem vystupování a vzájemnou důvěrou zdůrazňuje i Marcel, Saša a Běla. „...co mně jako pomáhalo, tak byl takový nějaký jako humor, aktivita, zaujetí tou prací. ‚Jo výborně a jdem, paráda!‘ Jo, tohle dělat. Taková jako akcelerace a to, že mě to bavilo, jo, že jsem do toho sám šel a stal jsem se jakoby součástí, nějakým dynamizátorem.“ (Marcel) Podobnou zkušenost má i Běla: „...ví, že se nebojím s nima dělat takový šaškování, že vidí taky, že se s nima zapojím do nějakýho šaškování.“ Opačně se k takové motivaci vyjadřuje Saša: „...kdybyste udělala tohleto třeba na té psychiatrii, skončí-

te, ani nezačnete... jako to by nešlo vůbec [...] rozhodně nešaškovat! Velmi poctivě se zkoušet domluvit, velmi poctivě... snažit se říct, co chci.“

Jak uváděla většina respondentů, pedagog může motivovat i svojí osobností, charismatem, přístupem k adolescentům, čímkoli, čím skupinu zaujme: „*No... dělal jsem věci, který ostatní kolem mě nedělali... ale tam jsem těžil z toho, že jsem dlouhý, často nemytý a různě šátkem svazovaný vlasy, že jsem neměl rodinu, a tudíž jsem mohl, když se mi zachtělo, tam zůstat a vysprchovat se s něma a ještě se večer hádat, přestože přišel nějaký noční sloužit...“* uvedl Jakub. Podobnou zkušenost měla i Marie: „*...já jsem u nich třeba hrozně stoupla v ceně, když zjistili, že mám kérku na noze, taková jako banalita, jo, že.. pro ně to cosi znamenalo a ,Ty jo! Paní má kérku!‘ [...] a už jsem byla hvězda.“*

Na motivaci adolescentů má vliv ještě mnoho dalších skutečností.

PŘEDSTAVENÍ? JO, JE TO SKVĚLÝ, TAKY TO ZKUS!

Počáteční motivaci může usnadňovat fakt, že se divadlo v zařízení hraje pravidelně, má určitou tradici. Ve skupině se tak mohou objevit ti, kteří už mají s divadlem **zkušenost** a jejich motivace je tím pádem větší. „*Kdežto když máš potom úplně celou skupinu novou, neví, do čeho jdou, neví, co z toho bude, tak nemají ani tak velkou motivaci a neví, jak to bude, jak to všechno dopadne.“* (Míša) Zároveň zkušenější herci pomáhají pedagogovi motivovat, jejich slovo i zkušenost má mezi ostatními adolescenty často velkou váhu: „*...ted'ka ti kluci už vidí, že předtím kluci měli nějaký úspěch, tak ti další už to mají o to lehčí, že chtějí taky dosáhnout nějakýho úspěchu, že jo. Takže za tím prostě jdou.“* (Běla)

Je potřeba se zastavit u samotného **kladného zážitku** z bytí na jevišti. „*...je velký rozdíl, když zkouší hru člověk, ktej už stál několikrát na jevišti nebo má už za sebou zkušenost před tím divákem, než člověk, pro kterého je to trošku chiméra ještě ta premiéra a ty reprízy a představení, že... tomu dítěti to víc nasedá, víc jako chápe to nepojmenovatelné pouto, které se pak před tím divákem jako by nebo s tím divákem jako udělá.“* (Marcel) Úspěch, to, že něco dokázali, „*byli v tom kolektivu a obstáli jako celek,*“ (Marie) je bezpochyby motivačním činitelem. Konkrétní příklad uvádí Běla: „*...tam jsme získali úplně první místo a ty děti byly v úžasu a ted' ty gratulace, takže viděly, že to má smysl a prostě... vrátili jsme se zpátky a děti: ,a co už budeme nacvičovat zase dalšího?‘, jo, s takovým úplným elánem.“*

I v případě, že adolescenti žádné zkušenosti nemají, **představení** pro ně může být velkou motivací. Často jsou „...onálepkování jako ti lajdáci a ti s těma poruchama chování a ti sígři a tak dále a není výjimkou, že se stane, že po první tam slyší, že se jim něco povedlo.“ (Marcel) Divadlo pro ně může být **šancí se předvést, něco dokázat** (Marcel, Marie, Míša, Kamila, Běla). A to i pro ty, kteří k tomu nemají nějaký zvláštní talent (Kamila, Marie, Běla). „Můžou se někde ukázat, někde jinde, jo, ukázat já něco umím a basta, já su někdo. [...] A to je vlastně motivuje, tadyhlencto, aby v něčem vynikli. Aby nebyli jenom ti kluci z pastáku, ale aby se řeklo: ti kluci z toho pastáku něco udělali. [...] Protože si myslím, že se doposud nikde neměli možnost nějak prosadit.“ (Běla) Zároveň je pro ně představení **cílová rovinka**: „...ta soutěživost mi přijde, že ve většině z nich jako byla a že vlastně i ta motivace k tomu, že někde vystoupí na veřejnosti, je fakt veliká a že to s nima něco dělá a že můžou být na sebe pyšní...“ (Marie) Motivací je také další rozměr divadelní tvorby, např. že je představení **určeno pro** malé děti, důchodce, mentálně postižené apod. (Marcel, Míša), „...ono to má pak hodnotu.“ (Marcel)

Motivace je mnohem vratší, než by se zdálo. Přesvědčení dělat činnost, kterou chci, jít za cílem, kterého chci dosáhnout, je v případě naší cílové skupiny velmi lehké nabouratelné. Proto je běžné, že je potřeba motivaci stále znovu obnovovat, připomínat, ukotvovat, což je úkolem pedagoga. Samozřejmě se prostředky průběžné motivace budou odvíjet od pevného základu, na kterém počáteční motivace stojí (motivace hrát divadlo vs. jiné motivy).

NEDĚLEJ CAVYKY...NEBO!

Prostředkem k motivaci je **přesvědčování a přemlouvání**. V některých případech stojí i v samotném začátku práce, jak uvádí Míša: „... ze začátku, když jsem ho oslovila, tak: ‚Né, divadlo nechci, né, nebudu.‘ A potom když jsem jakoby za ním přišla znova a s prosíkem, jestli by byl tak hodnej a že prostě ten (Libor), mu to nejde a že bysme potřebovali..., A co že bych to hrál?‘ A já říkám: ‚No, takovouhle postavu, pojď si to zkusit, dělat to nemusíš.‘ Tak šel a pak to byl vlastně jeden z nejlepších.“ Souhlasně hovoří i Kamila: „...nejdůležitější je nějakým způsobem přesvědčit a aspoň aby nekladli moc velkej odpor [...], to už potom, když je přesvědčíte, jakože je fakt chcete a že chcete, aby to prostě hráli a jste pro to sama zapálená, tak potom už se je podaří držet, pak oni už vám jako na ten háček skáčou sami.“ Je pozoruhodné,

že tento způsob motivace volí spíše dotazované ženy. (Marie, Běla, Kamila, Míša) Přemlouvání se projevuje také v krizových situacích, kdy je práce z nějakého důvodu pozastavena. „... já ju musím přesvědčit společně s těma ostatníma, že teda: ‚Hele, no tak to těch deset minut vydržíš, přece nám to nezkazíš!‘ jo, přesvědčit ju, tam to je pořád. [...] Oni se většinou nechají umluvit. Sice to chvílku trvá, brzdí to, to samozřejmě, jo, ale...“,“ uvádí konkrétní příklad Kamila.

Když se průběžná motivace stále nedaří, přichází na řadu **trest, vyhrožování, citové vydírání, využití tlaku skupiny, či jiného podobného esa v rukávu** (Kamila, Míša, Běla, Marcel, Jakub). To záleží na nastavení pravidel se skupinou a přístupu pedagoga.⁴⁴

MĚ TO NEBAVÍ, NA TOHLE JÁ KAŠLU.

Udržení motivace je také úkolem obsahu divadelní tvorby, **způsobu práce na představení**. Práce pro ně musí být atraktivní, musí jim být blízké téma, musí je to zkrátka bavit, v opačném případě je ohrožena celková motivace a tím i tvorba představení. O takové podmínce se zmiňovala většina tázaných respondentů, míra zapojení adolescentů do tvorby je různá.

Základem může být zvolené téma, idea představení, které musí být pro skupinu aktuální, zajímavé, zkrátka nějakým způsobem jejich (Saša, Marie, Jakub, Marcel). Důležitost takového zapojení podtrhuje Marcel: „*Je důležité, aby to bylo jako jejich představení... jo... abych já neměl nějakou ideu, to, co si chci udělat a stylizoval bych ty lidi. [...] Tím pádem, pokud je něco jako moje, tak nepřemýšlím o motivaci a pracuju s tím a když se mě někdo z venku snaží stylizovat a cpát mě do něčeho, tak... tak kór ti lidi s tím, s těma poruchama chování, tak ti jsou na to velmi citliví...*“ Dále o problematice hovoří Saša: „...*tvořivost je v tom, že si to člověk dělá po svém, a ne že mu někdo říká, jak to má dělat... jo, pomůže mu technicky, že mu v jednu chvíli řekne, hele není ti rozumět, mluv víc nahlas, zkus se podívat sem, ale jinak ty tvary by měly být jejich... když to člověk udělá po svém, tak ho to baví.*“

Druhou možností je, že mohou adolescenti ovlivňovat již vzniklou představu nebo scénář. Jak uvádí Běla: „*Hele, kluci, šlo by tohlencto a támhlencto?‘... a oni vám i sami řeknou: ‚Jo, jo, a my za ním půjdeme, nebojte se, my za ním půjdeme.‘ Tak oni jsou potom takoví nadšení, že je do toho zaangažujete taky trochu, [...] aby*

⁴⁴ O problematice pravidel a trestů hovoříme v podkapitole 6.5. *Bez pravidel bychom se nikam nedostali aneb Odtud potud!*

jako měli ten pocit, že nejsou jenom takoví vedlejší, že dokážou taky poradit...“ (Běla) Stejný názor podporuje i Míša a Kamila.

Samotný obsah práce se stává motivačním či demotivačním činitelem. Je potřeba volit vhodné techniky a metody práce, přizpůsobovat se okolnostem a potřebám skupiny (Marcel, Saša, Marie). Způsob práce může přivodit také změnu počátečního motivu, jehož základ nebyl v touze vytvořit představení, ovlivnit ho a následně nahradit. *„...a oni potom ke konci, když už potom hrajou i v těch kostýmech, tak se do toho tak vžijou, že je to baví a že si to chtějí ještě jednou zahrát. Ze začátku žbrblaj: ‚Už né, už nebudeme hrát, už končíme,‘ a potom se jakoby vtáhnou a že už je to potom jakoby zábava, v uvozovkách, tak to už se jim jako líbí.“* (Míša)

JSEM JAKO BRAD PITT!

Motivaci podporuje poukázání na **důležitost práce** *„...že to není jen sem tam něco a stejně to je jedno, jak to dopadne, jo, ale do něčeho se zakousnout a dělat to a zažít si ten výsledek té třeba nepříjemné vyčerpávající práce. [...] Hraju jako opravdový herec. Učím se to, opravdově. Nehraju si jenom nějaké prostě jako besídky, hříčky. [...] A oni mají někdy pocit takový, jako že to... správný pocit samozřejmě, že to je. I tohle někdy funguje, jo, že vlastně děláme profesionální to divadlo.“* (Marcel) Pocit exkluzivity Marcel podporuje i zkoušením v profesionálním divadle, s osvětlením a kostýmy, což je součástí motivace. V souvislosti s tím je třeba klást důraz na pracovní výkon a pravidla, neboť bez práce nejsou koláče, jak potvrzuje Marcel: *„...je důležité, aby ze sebe vydali ti lidé všechno, aby z toho byli unavení, aby z toho byli občas otrávení, a aby z toho měli stres, aby toho byla prostě ta klasická divadelní akcelpace před tím představením. [...] ‚Pokud chceš hrát, tak musíš makat. Ten divák si prostě nepříjde na besídku zvláštní školy, jo, on když platí nebo neplatí, tak si aspoň obětuje ten čas.‘ A potom taky říkám: ‚Já tě nepustím na jeviště, dokud něco neumíš, dokud neděláš!‘“. Vše je ale třeba vyvažovat: „...je to (usměv) metoda cukru a biče, hodně. Na jednu stranu jako dril a zatnout zuby a zkoušet a na druhou stranu předkládat chutná sousta. A humor.“* (Marcel).

Neopomenutelná je také **pozitivní zpětná vazba** k jejich hereckému výkonu, *„podporovat je nějakým chválením“* (Radim), která adolescenty motivuje k další práci (Radim, Míša, Kamila, Běla) : *„Tam člověk jim nemůže říct: ‚Ježiš, vy jste byli příšerný, kristovanoho, vy jste byli příšerný!‘, to jim nemůžete říct, jako jo, aji když to třeba bylo fakt hrozný, nebo se jim to fakt nepovedlo. [...] Aji kdyby to zkazili, tak*

prostě: „Jó, to bylo perfektní, povedlo se vám to, jo, dobrý to bylo, skvělý, jo, příští rok uděláme tohle, tohle, tohle, tohle..“ (Kamila)

PANÍ, A TO BUDEM HRÁT DNESKA VEČER?

Motivace je ovlivněna i potřebami adolescentů a jejich celkovým vnímáním světa. „*Oni žijou ze dne na den.*“ (Kamila). Na skutečnost, že dlouhodobá motivace není v našem případě funkční a možná, může poukazovat i fakt, že ani jeden z respondentů nepracoval na představení s adolescenty déle než tři měsíce.

Jak vyplynulo z výzkumu, motivace u této skupiny je extrémně vratká. Neustále je potřeba hledat podněty, kterými ji bude pedagog udržovat živou a přítomnou, aby neupadla a neohrozila stanovené cíle práce. Nastínili jsme možné přístupy a způsoby, jak motivaci ovlivnit, nicméně „*se nedá říct úplně kuchařka, jak to udělat.*“ (Marcel). Každý pedagog má jiný přístup a i když „*...od těchhle děcek nemůžete čekat moc reflexi, proč to udělali nebo jak to udělali nebo jak to je, protože oni vám to neřeknou... a když se je snažíte k tomu vést, tak jste na nejlepší cestě, jak je zmanipulovat k tomu, aby vám odpovídali, co vy chcete*“ (Saša), tak pro ně i pro pedagoga je odpověď na otázku funkční motivace přítomná v samotné činnosti adolescentů: „*...,Baví mě to, tak to dělám, chci to zkusit, tak to udělám‘ - dál ten myšlenkový pochod nesahá...*“ (Saša)

6.2 Zítra budeme bez Hamleta aneb Dneska tak, zítra jinak

„... jsme jako v kleštích ze všech úplně stran, svěrák úplněj, jo.“ (Míša)

Neznamená to, že by se prostor kolem Míši zužoval. Mluví o problému, se kterým se potýkají všichni tázaní pedagogové a to je nestabilní tvůrčí skupina, se kterou pracují. Na proměnlivost skupiny má vliv několik aspektů, to jsou ony kleště ze všech stran.

PŘÍŠTÍ TÝDEN SI BALÍŠ KUFRY!

Prvním je **vliv výchovného zařízení**. Riziko se týká dlouhodobější práce. Povzdech nad tím, že nelze na práci navazovat, pracovat kontinuálně, protože pobyt

v jakémkoliv z uváděných zařízení je limitovaný, je v podstatě zbytečný, neboť s tím lze od začátku počítat. To ale neznamená, že to negativně neovlivní práci a není to pro pedagoga nepříjemné (Jakub, Marcel, Běla). „...*měli jsme ted'ka v říjnu jet do Prahy, ale chlapci nám vyšli ze třetího ročníku, hlavně dvě hlavní postavy, a nacvičit to, když přišli noví chlapci, tak to je velice jako problematický, protože než ty kluky poznáte, co vůbec jako od nich můžete čekat...*“ (Běla)

Větší problém nastává ve chvíli, kdy jsou adolescenti, ukončující pobyt ve výchovném zařízení, tzv. tahouny skupiny (Běla, Míša, Marcel) : „...*odejdou nějakí tahouni té skupiny a přijdou někteří, pro které je to velmi jako nové a cizí, takže to jako hodně spadne. Jo, to je vždycky takové nebezpečí. A dokážu si představit, že se to představení prostě nedodělá, neudělá.*“ (Marcel)

Systém výchovného zařízení je podřízen určitým pravidlům, která mohou zmiňovanou nestálost a proměnlivost skupiny též ovlivnit, ať už jde o trest a zákaz divadla nebo přerazení do jiného výchovného zařízení (Marcel, Jakub, Kamila, Míša, Běla). Často stačí, když jeden člen skupiny něco provede a celá tvůrčí skupina pak nemůže odjet např. hrát představení na divadelní přehlídku (Jakub).

Anebo jak konstatuje např. Marcel: „*Dejme tomu, že ta skupina prostě udělá nějaký průšvih a... mám zakázané prostě jít ven.*“ Podobný příklad, týkající se přímo realizovaného představení, uvádí Míša: „*Voni něco udělají a nám to vedení zakazuje, že nemůžou, že to je jako za odměnu, jo, aby mohli reprezentovat náš ústav. [...] Jsem tam měla třeba holčinu v divadle, už jsme nabíhali, jako že bude hrát tu a tu roli. Pak jí ruplo v hlavě, utekla s jinou, udělali nějakou i loupačku, krádež, a musela být vyřazena z toho divadla. A přitom taková šikovná holka. [...] Potom za mnou furt chodila a chtěla do toho zpátky a já říkám, jako není zpátky cesta, nejde to. Protože vím, že bych to u toho vedení neuhrála, abych ji tam do toho dala.*“

ZDRHÁME, MORE!

Plynule se tak přesouváme k úskalím, na která mají **vliv samotní adolescenti**. Častým tématem jsou **útěky**, které vyplývají z priorit adolescentů. Jak jsme zmínili v předchozí kategorii o motivaci, adolescenti s problémovým chováním žijí ze dne na den. „*Proto se třeba stane, že my něco nacvičujeme a ona třeba tři dny před tím uteče, jo, takže já musím to místo vyměnit za někoho jiného. [...]* To, že pojedou třeba na

tu Zučku⁴⁵, že tam mají nějakou zodpovědnost v tomhle, to pro ně není... není jako směrodatný, hodnotný. Ona prostě teď si vzpomněla, že teď prostě se jí chce utýct, jo, někde si na nějakým tom ICQ nebo někde napsala s nějakou kámoškou, která má v pátek, prostě se někde sejdou v hospodě, budou někde chlastat nebo budou někde nějaký drogy nebo něco, tak ona raději uteče, než by s náma jela jako, jo. Říkám, oni žijou ze dne na den, ze dne na den.“ (Kamila) S útekami se potýkají bez výjimky všichni tázaní respondenti, „...tak musíte potom někde hledat náhradu a to se těžko hledá, těžko.[...] Ale jako musíte s tím počítat, protože to jsou děti, který jsou nevyzpytatelný...“ (Běla).

Jak podotýká Radim, kápo skupiny bývá často ten „hustej“, tedy i více problémový jedinec a když ten uteče, může to mít následky na celou skupinu: „To byl kluk, kterej to jakoby táhl. [...] A pak vlastně jako odešel a to mi odešel dost podstatnej vlastně člověk, kterej tam měl jako velký slovo.“ (Radim)

JDU OD TOHO...

Jak zmiňuje Běla, jde o cílovou skupinu, která je nepředvídatelná. Přes veškerá nastavená pravidla a motivaci se může stát, že jednoduše **přestanou chtít** v tvorbě pokračovat: „...a třeba ten (Jirka) v určitý moment řekl, že nechce. Zřejmě to, co mu to dávalo, najednou bylo míň, než to, co mu to bralo.“ (Jakub) Důvody mohou být různé: „...ho to zas tak moc nebavilo a na tom pastáku byla holka, se kterou zrovna on chtěl... ale nebylo to jenom tím... to bylo prostě že... on tak ají skončil, nějaký loupežný přepadení, hodně násilí...“ (Jakub)

Často platí „**když on ne, tak já taky ne**“, příklad uvádí Běla: „...jeden kluk, taková uznávaná kapacita bych řekla to byl zrovna a ty ostatní říkali: „Jo tak ten (Kamil) do toho nejde, tak já do toho taky nepůjdu...““. Taková věc se může stát i zcela nečekaně vlivem momentální nálady jedince, „... takže nemůžu to vsadit na jednu roli na jednoho člověka a pak aby se to zhroutilo, takže se to musí tomu přizpůsobit...“ (Marcel)

Slovy Míši jsme problém nastínil, slovy Míši jej i uzavřeme:

„...ale loni, to se mi fakt pomstilo vedení fest a ti parchantíci svým způsobem v uvozovkách taky, protože to riziko to je, že nacvičíte roli, prostě sehraje se to všec-

⁴⁵ ZUČ = Festival zájmové umělecké činnosti dětských domovů se školou a výchovných ústavů

ko a voni utečou. Tak teď rychle zase někoho přeúčít a když už jsem to přeúčila, tak vyšlo místo v dětském domově a voni mi je přeřadili do dětského domova, protože, že jo, zase na druhou stranu, je lepší ten děcák než jsme my, že jo, tak zase ještě rychle jako... takže jsme přeúčovali loni třikrát.“ (Míša)

6.3 Vlastnost jménem inteligence

CHYTŘÍ A NECHYTŘÍ

V souvislosti s cílovou skupinou často zaznívá rozdělování adolescentů na hloupější a chytřejší (Saša, Kamila, Míša), Míša dokonce nepřímou poukazuje na skutečnost, že ve školských výchovných zařízeních jsou právě „ti méně chytří.“ Adolescenti, kteří jsou chytřejší „...si to umí ukočírovat tak, aby se nedostali do nějakých výchovných problémů, že jo, nebo do něčeho.“ (Míša) Míra intelektu bezesporu ovlivňuje divadelní tvorbu, především co se týká uměleckého cíle.

Složení skupiny, se kterou pedagog pracuje, může být intelektově rozmanité: „A tam byl jako propastnej rozdíl, že jo, v nějakém intelektu, že třeba tady ta byla na té spodní hranici a ta (Andrea), ta, co i tančila, tak to byla neskutečně zajímavá holka, jako že měla i takovou jako sociální inteligenci a opravdu nějaký intelekt, jako taková osobnost výrazná.“ (Marie) V některých případech si pedagog přímo vybírá skupinu na základě intelektu: „A ty děti se vytipujou, který asi tak se nestydí a hlavně taky mají něco v hlavě, protože ne všechny si budou pamatovat ty texty.“ (Míša)

A CO TEĎ S TÍM

V závislosti na míře intelektu skupiny je třeba vybrat způsob práce na inscenaci, včetně možného dosažitelného výsledku: „Je něco úplně jiného, když děláte s mdlým intelektem, s chlapcem, kteří mají mdlejší intelekt. A kde opravdu vám jde o to je dostat v podstatě do jakéhokoliv vztahu na tom place, aby měli zážitek z toho, že spolu komunikují, že se něco děje. Jako tam větší ambice nemůžete mít...“ (Saša)

V touze zapojit všechny adolescenty z tvůrčí skupiny může pedagog lehce narazit na překážky, které mohou v konečném výsledku ovlivnit kvalitu představení: „...byla tam nevýhoda u nich, jakože mnohokrát nechápali ten cíl, nebo že to jakoby intelektuálně vlastně nepřijali ten charakter, nebo nevěděli, jak to je.“ (Radim) Pro-

blém často souvisí se schopností pracovat s textem (Radim, Saša, Kamila, Míša): „Protože když tam máte děcka, který mají intelekt kolem 70 a ještě jsou deprivovaný a ještě jsou v ústavu, tak oni si těžko pamatují tři věty.“ (Saša)

Otázka pak zní, jak se intelligence adolescentů odrazí na konečné podobě inscenace: „...pokud je to představení, které vychází z nich, tak ten příběh nemusí být moc... intelektuální.“ (Marcel), a jak je možné méně inteligentní adolescenty do představení zapojit: „Jedna ani pomale číst neumí, no tak jako... to je hodná holka, no tak tam dáme nějakou takovou, aby řekla čtyři slova nebo se prošla...“ (Kamila)

6.4 Emoce na slunci

To, jaká je tvůrčí skupina, má vliv na proces tvorby i samotný divadelní tvar. O naší cílové skupině bychom mohli říct, že „...jsou jako drzejší, jsou agresivnější a že jsou osobnosti, které se nedají opít rohlíkem moc, a kde musím jít hodně s kůží na trh a kde jsou schopni mě poslat... někam... jo... a nemají takové to společenské klišé, které po nich vlastně chcem a které dovoluje normálně přežít, [...] si moc na nic nehrajou.“ (Marcel). Někdy jejich chování překračuje únosnou mez: „Jsou to pěkní hajzlíci a mám se před nima neustále na pozoru... tam bylo záhodno občas si i dávat pozor, ke komu stojím zádama.“ (Jakub) Adolescenti s problémovým chováním mají ale i druhou stránku, jak říká Marcel: „Myslím si, že ti lidé jsou velmi citliví...“, s charakteristikou se přidává i Jakub a mluví o problému adolescentů projevat emoce: „...oni jsou trošku citově narušení a deprivovaní a mají s tím problém, s tím vyjadřováním, buď je přepjatý, a tudíž nelze brát za platný, nebo se do něj nepustěj.“

Specifika chování adolescentů mohou být zdrojem několika úskalí při divadelní tvorbě. Jak konstatoval Marcel, „někdy jsou emoce na slunci a ty děcka prostě nedám dohromady.“ V této podkapitole nastíníme možné problémové situace spojené s emoční stabilitou jedinců.

PROSTĚ NE A NE A NE!

I přesto, že adolescenti předem s vykonávanou činností souhlasí, práci mohou zastavit jejich náhlé **výkyvy nálad** (Marcel, Jakub, Kamila, Míša, Běla, Marie), které jsou mnohdy neopodstatněné, jak uvádí např. Kamila: „...jsou špatně jako naladěný, jo, nechce se jim to zrovna dělat, tak to už zas tam může nastat problém v tom, že ona

prostě nebude, najednou: „Ale já to dělat nebudu!“ V některých případech je důvodem změny chování nějaký nevyzpytatelný impulz, např.: „...a teď najednou si nemohla tu košili, prostě ty knoflíčky nějak jako rozepnout, tak vím, že to roztrhla, prostě lítaly knoflíčky vzduchem a nervy a toto. [...] A že ta holka se strašně sekla, že jako hrát nebude. A ona měla i takový jako agresivní sklony, tak to fakt jako vypadalo děsivě.“ (Marie)

Fyzická agrese může být příčinou přerušení práce, a to i v případě, že jde o zaujetí hrou a jedinec se „pouze“ neovládne (Marcel). S tím souvisí i častá **slovní agrese** – snižování ostatních, vzájemný výsměch, atp. (Marcel) Následkem toho se slovní potyčky mezi adolescenty řeší a snadno se stane, že se některý z jedinců **urazí**. (Běla) Důvodem zablokování jedince bývá i intenzivní **negativní emoční rozpo-
ložení** kvůli aktuálním partnerským či kamarádkým vztahům (Míša).

V momentě takového přerušení vykonávané práce pedagog reaguje různým způsobem. V některých případech se snaží jedince vrátit do procesu tvorby (v předchozích podkapitolách jsme jmenovali různé způsoby motivace a použití pravidel), jindy jedince dál do procesu nezapojí (často se jedinec postupem času zapojí sám) (Marcel) nebo práci pro ten den úplně zruší, neboť by neměla žádný význam (Běla, Marcel, Jakub). Jak říká Běla, výkyvy nálad cílové skupiny jsou většinou nárazové a „...druhej den je to zase úplně jiný.“ (Běla)

NE, JÁ TO DĚLAT NEBUDU... MNĚ TO NEJDE

„Myslím si, že ti lidé jsou velmi citliví...“ konstatuje Marcel. Každý z adolescentů si s sebou nese určité šrámy, je poznamenaný prostředím, ve kterém vyrůstal a vztahy, kterými byl ovlivněn. Z odpovědí respondentů vyplývá, že v adolescentech často zůstává zakotvený **strach**, **nedůvěra** nebo **nejistota**, která se projevuje různým chováním vůči pedagogovi i celé tvůrčí skupině (Marie, Jakub, Marcel, Radim, Saša). Jak říká Marcel: „...často ty děti mají velmi nízké sebevědomí, jo, protože jsou často jako onálepkování jako ti lajdáci a ti s těma poruchama chování a ti sígři.“

Prožívané emoce se projevují různými způsoby: „Tam jako musíte trošku mírnit taky emoce, že jo, mají **tendence se povyšovat** někdy trošku jeden nad druhého. Aby neměli tendenci já jsem lepší, já to umím víc, a ty hraješ tu slabší roli, ty jsi ten horší.“ (Běla) Jiným projevem může být **stud** (Kamila, Běla, Míša, Radim): „Ty děcka nechcou, samozřejmě, že jo, protože oni se stydíjou před ostatníma a: „Oni se

nám budou smát!‘ A oni jsou takoví škodolibí, že navzájem se prostě jako když shazují, jo, takže oni už z principu nechcou.“ (Kamila) Stud se může projevit i na základě nějakého nedostatku jedince: „...blbě četli a pak je to ponižovalo, že neuměj číst, jo. [...] Oni to vnímali jako handicap, já jsem je nepřesvědčil prostě a vlastně hlavně to vnímali jako handicap i ty druhý.“ (Radim) Nejenže se adolescenti stydí při samotné činnosti, ale stydí se i za zájem o ni: „Takže oni aji kdyby třeba to divadelní jako je to bavilo, chtěli to dělat, tak oni to nedaj zas až tak moc najevo.“ (Kamila) Jak ale dále uvádí Kamila a říká Marcel: „...taková ta jako krusta toho drsnáctví a té agrese dost často se právě tím divadlem jako rozpustí. Nebo může si dovolit mít, projevit emoce, může si dovolit říct, že mu bylo jako krásně, když hrál pro, nebo že se cítil jako strašně dobře, když se na něho dívali, nebo když ty dětičky jim tleskaly atd., takže si může dovolit pro ně slabost, projevit emoce, často.“ Jak však konstatuje Marcel, ve světě cílové skupiny je to vnímáno jako slabost. Kamila dále konstatuje, že jejich uvolnění při zkoušení je jen dočasné: „...dokázali se uvolnit, jo. Ale... pak už zas ne.“

Marie má jinou zkušenost a říká, že adolescenti nevěří sobě navzájem a nechtějí se vůbec otvírat, tedy se ani navzájem nemohou více poznat. Stejný problém uzavřenosti vnímá i Jakub: „Mohl jsem s nima vtipkovat o pohlaví, prostě o čemkoliv, o tom, že jsou černí, ale do svých emocí mě pouštěli málokdy, jako, zřídkavě.“ Neschopnost projevit emoce má nepochybně vliv i na herecký projev adolescentů: „Byl tam třeba jeden, kterej to jen odříkával. Jsem se ho pokoušel nějak zlomit nebo zničit, jsem mu říkal – tak to řekni našťavaně! Eee, ne že by nechtěl, ale prostě to z něho nebylo schopný vypadnout.“ (Jakub)

Jak je tedy možné adolescentům umožnit jejich bariéry v komunikaci zmírnit, získat si jejich důvěru a odstranit tak možné omezení práce?

Marcel polemizuje o potřebě adolescentů fungovat v **bezpečně vymezeném prostoru**. S takovým názorem souhlasí i Saša: „Potřebujou být v situaci, která je pro ně vstřícná, a aby neměli pocit, že jsou hodnocený, přezkušovaný a navigovaný, aby prostě měli tu atmosféru takovou, že si můžou svobodně zkoušet.“

Respondenti kladou důraz na **otevřený, přátelský vztah** mezi adolescentem a pedagogem (Kamila, Marie, Saša, Radim, Běla), jak uvádí např. Marcel: „...přinášet tam sebe. Přinášet tam vztah a zájem. A... a opravdový zájem. Důležité, že já ty lidi, ehm, neberu jako něco míň, jo, nebo že já jsem jako dospělý a oni jsou ještě děcka.

Že hodně k nim přistupuju jako k osobnostem. Ale se vším všudy. I s odpovědností, jo. I s tím, že jim řeknu, že mě jako velmi naštvali a že vůbec nemám chuť s nima dělat. Jo a že mě to nebaví s nima, třeba. A nebo se s nima prostě bavím a směju a zároveň si tam udržuju ty pravidla, které tam jako musí být. Jo, za které se nemůže jít.“ Podobný názor má i Saša: *„Já myslím, že tam je ideální přistoupit na to, že člověk je jedním z toho týmu... neznamená to abychom si tykali nebo abych hned kašpařil, to ne... ale aby věděli, že tam jsem s nima a že na ně nic nevydejším, že se snažím dobrat k něčemu, co by mohlo fungovat.“* Takový vztah může u adolescentů vzbuzovat i pocit rodinné vazby: *„...prostě mi říkají mami. [...] Já si to teda nepřipouštím, takový věci, protože pak by člověk se z toho zbláznil. Ale oni vás berou potom jako že jste jejich jako...“* (Kamila) **Intenzita** přátelského vztahu může mít různě nastavené hranice, nicméně jak uvádí z vlastní zkušenosti Marie i Míša, nedodržení nutného odstupu může sice vztah podpořit, ale zároveň nabourat pedagogovu autoritu.

Adolescenti s problémovým chováním mohou mít různá měřítká - z odpovědí respondentů vyplynulo, že mnohdy stačí skupinu **zaujmout** a cesta k důvěře je otevřena: *„...já jsem zjistila, že na ně platí úplně jiný věci. Že já jsem u nich třeba hrozně stoupla v ceně, když zjistili, že mám kárku na noze.[...] Pro ně to cosi znamenalo. [...]A už jsi jejich. Jo, jako do té doby taková jako nedůvěra, pak jednou přijdeš v těch silonkách, vidí tu kárku a už... Jo, jako že pro ně je to nějaký jako znamení, že funguješ na nějakým jako jejich módu.“* Roli může hrát i **věk a zkušenosti** z jejich prostředí, jak uvádí dále Marie. Podobný názor má i Jakub: *„...jsem zjistil, že je můžu zaujmout jenom v momentě, kdy je překvapuju. [...] Že vlastně člověk v tomhle období potřebuje vzruchy a podněty... potřebujou narušení těch modelů, ne popření, ale narušení...“* Jakub tedy svoji skupinu získával *„pro ně nestandardníma a nečekanýma věcmi.“*

Jak dále Jakub uvádí: *„Potřebujou **jistoty**, protože na tom se jim to rozbilo.“* Získanou důvěru je tedy potřeba udržovat, v opačném případě to může vztah mezi adolescentem a pedagogem lehce nabourat či zničit: *„Já vim třeba, že když jsem se ostříhal, tak to těžce nesli... protože to brali jako takovej rodinej podraz... protože oni byli divní a jsem byl taky divnej,“* konstatuje Jakub. Důvěru je třeba stále **projevovat** a **utvrzovat**: *„Bylo normální, jsem mu dal třeba kartu a on mně šel do bankomatu vybrat peníze a vrátil se.“* (Jakub)

Většina respondentů v této souvislosti poukazuje na důležitost **přímého jednání** (Saša, Marcel, Kamila), jeho **„průhlednost“ a „férovost“** (Kamila): *„Když já bych byla křivák, tak oni budou křiváci úplně, aji na mě.“* (Kamila).

KDY UŽ BUDE KOUŘOVÁ?

Z výše zmíněné emoční nestability adolescentů pramení občasná nízká koncentrace na divadelní práci, jak uvádí např. Jakub, a častá soustředěnost na jiné činnosti, ať už jde o jiné zájmy (např. hrát fotbal, být s partnerem) nebo činnost podmíněnou závislostí, jako je např. kouření. O problému konkrétně hovoří Jakub: *„...myslím si, že žádná naše zkouška neměla víc jak dvě hodiny, a už to bych možná řekl, že je moc.“* Když se ale jedná o fyzickou práci, je situace trochu jiná. Jak uvádí Jakub, jeho svěřenci byli např. schopni dlouho připravovat rekvizity, *„... protože to bylo potřeba a bylo to jako když kopete výkop, ale tohle to ne (zkoušet divadlo, pozn. autora).“*

6.5 Bez pravidel bychom se nikam nedostali aneb Odtud potud!

„Pevnou ruku ve všem, ať je to v čemkoli. Protože kdykoliv se jim povolí a jakoby se k ničemu nevedly, tak prostě je z nich zase to, odkud byly vytaženy. Prostě by nikam nechodili, nic by je nebavilo, prostě se musí pořád někam tlačit...“ popisuje Míša svůj přístup a zároveň potřeby skupiny i samotné pedagogické činnosti. Bez pravidel se jednoduše může hroutit jeden cíl za druhým, jak vyplývá z odpovědí respondentů. *„...potřebují jasnou strukturu, důslednost a hranice.“* konstatuje Marcel.

Jak je to tedy s pravidly a jejich dodržováním, když se stane, že...

...NEDODRŽUJÍ ČASY

Marcel zmiňuje dodržování času jako důležitý element, nicméně poukazuje na systém zařízení, v rámci kterého toto pravidlo bez problémů funguje. Kamila na druhé straně zpochybňuje důslednost některých vychovatelů, kteří tím celkově platné pravidlo podrývají a tedy i váhu pravidel jako takových: *„...u někoho zas třeba jinýho, on mu řekne, přijď ve čtvrt, on přijde o půl nebo za pět půl a nic se neděje. Takže to oni potom se naučijou...“* (Kamila)

Při nedodržení tohoto pravidla přichází sankce (Marcel) nebo snížené hodnocení: „*Když přijdeš pozdě, dostaneš ode mě mínus pět, což je hned má špatný hodnocení, dostaneš ode mě zápich.*“ (Kamila)

...NECHTĚJÍ POKRAČOVAT V PRÁCI

Když se stane, že adolescent nechce z nějakého důvodu pokračovat v práci na představení, musí existovat pravidlo, které bude na takovou situaci reagovat. Je více variant:

- **přemlouvání** (Marie, Běla, Kamila), **vyhrožování** a **zákazy**: „*No tak to skončíme a zakážu jim volnou vycházku na druhý den, jo. Jakoby něco za něco, když vy ne, tak já taky ne. Tak jakoby spíš bych řekla takovým jako vyhrožováním nebo zákazem, jako.*“ (Míša) K vyhrožování patří i snížení bodového ohodnocení. (Míša, Běla, Kamila)
- **legalizace**: „*... jakmile vidím, že ten člověk jako fakt jako nechce, tak říkám jo dobrý, máme tady tu skupinu, tak nemůžeš jít pryč, tak si klidně sedni do rohu a třeba se jenom dívej, nebo si dělej, co chceš, ale potřebuju, abys nerušil. [...]* Většinou to ti lidé jako akceptují. A většinou se připojí, časem. Tam zase někdy čekají na to, že je začnu lámat a tahat a přemlouvat a jakmile jako zlegalizuju, to, že nechce, tak on nemá prostě proti čemu bojovat a je to zbytečné, že nechce, někdy.“ (Marcel)
- **přenesení zodpovědnosti i s důsledky** (Marcel) : „*...Tak nechcete pracovat, my nemusíme na to představení, jo, já si nepotřebuju honit triko, abych s váma udělal představení. Já jsem jich udělal dost. A já na jevišti můžu stát kdykoliv! [...]* Za tohle nemám odpovědnost, jo, že nechtějí. [...] Když nechtějí, tak to představení neděláme. Třeba v půlce. [...] Oni jsou ti, kvůli kterým to představení buď bude, nebo nebude, a že když nebude, tak je to jako jejich problém, jejich volba.“ (Marcel)
- **vědomí společného záměru**: „*...musí vědět, že se musí naučit tu roli, že musí respektovat, že nemůže zklamat ty ostatní, že už tam není jenom on sám, že tam je nějaký kolektiv a on nesmí zklamat ten kolektiv, [...]* Ono opravdu jeden zodpovídá za všechny a všichni za jednoho, protože když to pokazí jeden, tak to odnese celá ta skupina, protože nemůže se jít ven, nemůže se jít tadyto a to si potom asi už každéj rozmyslí. Není to jednoduchý, to jako ne, ale myslím si, že si nechají říct.“ (Běla)

- **využití tlaku skupiny** (Kamila, Běla, Marcel, Míša) aneb **skupina si to s ním vyřídí**: „...tam se sekne jedna, tak si tím poštvte vlastně ty ostatní proti sobě, takže oni jí to potom i vyčtou, že třeba ,no, my jsme kvůli tobě...‘ a ,paní vychovatelka kvůli tobě musela...‘ nebo ,my jsme to kvůli tobě nemohli nacvičit, protože ty ses tam chovala hnusně, jo, a paní vychovatelka, chudák, se s tebou musela zlobit,‘ jo...“ Jakub uvádí podobný příklad: „...několikrát ta skupina si řešila svého jednotlivce, kde jsem teda jenom dělal přisedícího a hlídal, aby to mělo nějakou mez.“ (Jakub)

... SE NEUMÍ CHOVAT A JSOU AGRESIVNÍ

Jak zmiňuje Kamila, nezbytné je slušné chování, které ovlivňuje skupinovou práci: „...,Budete respektovat nějaký slušný chování a dobře, když ti to dvakrát třikrát ujede..., ale běda tebe jak to řekneš ještě počtvrté!‘ jo... Ale oni už jsou tak naučený, že je stačí třeba vokřiknout nebo něco.“ (Kamila) Jiný způsob volí Míša: „Zlobí a já říkám: ,Ještě chvíli a vezmem hrábě a půjdeme ven uklízet!‘ a voni se zklidní, protože ví, že bysme vopravdu ty hrábě vzali a šli ven uklízet.“

Je důležité nastavit pravidla v případě ponižování ostatních, výsměchu, fyzické i jiné agrese, jak zdůrazňuje Marcel: „...v tom případě se prostě vyloučí z té skupiny, okamžitě. [...] Nesmím říct, no tak příště už to nedělej, jo. Pokud se to stane, on ví, že to nesmí, tak okamžitě jako musí nastoupit to opatření.“

Je ale důležité rozlišovat, kdy jde skutečně o úmysl: „Pokud je to věc, kdy nějak jako... v zaujetí nějakou hrou se neovládne, tak je to něco jiného, než když cíleně někomu ublíží, to je zas strašně důležitý rozdíl.“ (Marcel) V případě slovního útoku „ti lidé zkouší strašně, co vydržím. [...] A očekávají reakci dospělého.“ (Marcel) V tu chvíli má pedagog několik možností reakce: nechat se vyvést z míry, ignorovat, autenticky reagovat nebo, jak říká Marcel, šokovat. Marcel v takovém případě používá metodu zrcadlení, kdy reaguje na adolescenta jeho způsobem (i když je třeba mluvit vulgárně), tím ho překvapí a následně se s tím dál pracuje.

...UŽ NIC NEPOMÁHÁ

Někdy chování adolescentů překračuje únosnou mez a může vyústit v nějaký „průšvih“ (útěky, krádeže, nebo jiné trestné činy). Z toho pro adolescenty vyplývají jasná opatření. Mluvíme o systému výchovného zařízení, kterým jsou např. sankce (Marcel), bodové hodnocení (Běla, Míša, Kamila, a další) a na základě toho omezení

výhod. V případě, který uvádí Míša, se např. rozhodlo, že dívka „*nebude jezdit domů na víkendy. [...] A potom vono vlastně stačí říct ‚Hele, nezlob, nebo ti to uděláme jako (Karolíně) a budeš tady.‘ A oni ví, že ta (Karolína) vopravdu tři měsíce se dom nedostala [...] Horší je to s těma, který nemají kam, tak tam jako veškerá motivace nebo nějaká autorita jako někdy i padá, protože tam nemaj co ztratit...*“

V případě většího průšvihů je to pak vyloučení z práce na představení (Míša) nebo jiné omezení skupiny: „*Trest bylo, že jsem se s nima moc nebavil, že jsem chodil míň do práce, že jsem tři tejdny neřekl třeba, že někam pojedem...to, že jsem začal být normální.*“ (Jakub)

...JE BEZPROSTŘEDNĚ OHROŽENA DIVADELNÍ TVORBA

Kromě toho, že je nutné zajistit, aby se nerozpadla morálka, soustředěnost skupiny a všichni se nepoprali, je také potřeba zaručit, aby fungovala kreativita, tvořivost. Z toho důvodu je nezbytná motivace a chuť k práci (o jejíž problematice mluvíme v předchozí podkapitole), kterou lze, kromě jiného, taktéž podpořit pravidly: „*...je tam taky pravidlo nějaké aktivity, že chci být aktivní, ale nemusím se nutit, zase jo, to je...*“ (Marcel) Marcel také mluví o podpoření spontaneity: „*...nemusí si dávat pozor na výrazy, které používají, ale zase to nesmí zneužívat. Jo, že to je jenom, aby se nemuseli hlídat.*“

Na výhodu pravidla lze nahlížet jak z pohledu pedagoga, tak z pohledu adolescenta. Když pravidla fungují, práce, kterou chce pedagog docílit, se posouvá dopředu. Pro adolescenty zas mohou být pravidla možností, jak získat nějaké výhody. V krajním případě nepříjde trest, v lepším případě přijde nějaká odměna: „*...oni když mají takovýhle aktivity ještě jako navíc, jako když, které se účastní, a fakt jako se chovají celou dobu třeba slušně, bez problému, tak jako vychovatel můžeme navrhnout, tomu se říká opatření ve výchově a oni vlastně dostanou přidáno třeba jako když ke kapesnému, to je jako když odměna...*“ (Kamila)

...PRAVIDLA ANI TRESTY NEFUNGUJÍ, JAK BY MĚLY

Může být několik okolností, které mají na dodržování pravidel vliv. Podstatný je fakt, jak pedagog pravidla nastaví, což závisí na jeho prioritách a cílech práce, jak o tom mluví Jakub: „*...nevím, jestli víte, jak to je... nikdy ministerstvo a školství a společnost nepřistoupí na to, že tady děcka necháváme kouřit. Necháváme. Protože*

na tom žebříčku toho, co se má u nich odbourat, je to 17 nebo 23, já teď nevím. A důležitý je, aby neutíkali, aby nenapadli ostatní, aby nefetovali, aby dokonce tu a tam poslouchali, aby když se do něčeho zapojí, aby to nebylo devastující vůči sobě a ostatním nebo těm věcem a teprve potom až řeším, jestli dvanáctiletý děcko je blbý, že kouří.“ Jakub v této souvislosti mluví o **nepsaných pravidlech**, které si se skupinou dohodl: „...viděli, že jsem ochoten jít s něma do nějakého spojení, který má svoje pravidla. [...] Třeba se mnou mohli kouřit. [...] Jsem si s nima dal alkohol, že jsem nechtěl, aby pili beze mě, ale že si spolu dáme nějaký množství. [...] Ale mně to fungovalo v tom, že je vlastně učím řádu, dodržování nějakých pravidel.“ Jakub vychází ze zásady „...nauč se, že může být něco navíc, ale nikdy to nesmí narušit nějaký povinnost.“ Taková nepsaná pravidla ale mohou mít i své stinné stránky: „...do dneška bych neřekl, že to bylo správně... nebo že ta míra byla správná. [...] Tam pak paradoxně docházelo z jejich strany až k nepříjemným věcem vůči těm ostatním pastákům, že oni se cejtí už jakoby někdo jinej, privilegovaněj, ten, kdo umí dodržovat nějaký nepsaná pravidla a má se líp. Tu a tam si dá i pivo a nemusí jít spát v 10 nebo v 9 a vlastně to přinášelo vlastně jako by kontraproduktivní věci, no. [...] Pak byl problém, že už nechtěli dodržovat ty hloupá pravidla z venku.“ (Jakub)

Na dodržování pravidel má vliv již zmiňovaná pedagogova **důslednost**, jak akcentuje většina respondentů. Jak říká Marcel, klienti musí dopředu přesně vědět, co se stane. „Jakmile slevíte, odpustíte v něčem, ten chlapec toho okamžitě využije. [...] Jako když slevíte, nevrátíte zpátky.“ (Běla) Nedůslednost má ještě další dopad: „Když se budete v určitých modelových situacích chovat pokaždé jinak, tak oni z toho budou mít strašnej chaos.“ (Kamila)

S důsledností úzce souvisí pedagogova **autorita** (Marcel, Kamila, Míša, a další). „Oni poznají záhy, že když prostě půjdou hlavou proti zdi, tak tím nic nezmqžou, ale když budou šlapat tak, jak já chci, tak prostě jsem schopná jim ulevit, jo. Je to vyloženež o tom, jak člověk k nim přistupuje. [...] Oni ve vás tu autoritu musijou cejtit. (Kamila) Jak si autoritu získat a udržet, je individuální u každého z respondentů. Jak uvádí Marcel: „Základ je autenticita a vztah. Pak autorita je potom už prázdné slovo. Jakmile máme navzájem k sobě vztah nějaký, tak už si nemusíme hrát na autoritu a na toho, kdo bojuje proti autoritě, to už ztrácí význam.“

Vliv na autoritu může mít i fakt, že pedagogem je muž, „což je v tom školství a tady v té práci dost výhoda, myslím si.“ (Marcel)

SHRNUTÍ

Dodržování pravidel, jak vyplývá z výzkumu, může zajistit, že si pedagog udrží autoritu a rozdělaná práce na představení se nezhroutí, že budou adolescenti „...respektovat druhýho, to určitě, dodržovat nějaký režim nebo nějaký systém, který se po nich chce.“ (Kamila), že nebude fyzicky ani jinak ohrožen ani pedagog, ani tvůrčí skupina a v neposlední řadě bude mít dodržování pravidel vliv na samotnou kreativní tvorbu, spontaneitu a autenticitu adolescentů.

Nicméně, jak podotýká Marcel: „Když je tam skupina, která má co dělat sama se sebou, kdy nefungují takové ty základní věci... kdy je potřeba pracovat s nima na jako základních prostě dodržování pravidel a tak, kdy musím tam mít tu roli víc toho, který dává ty hranice a tu důslednost, tak s takovou skupinou někdy jsem nedělal ani tu dramaterapii. Jo, že někdy ty podmínky nejsou tak, aby to bylo spontánní, aby to bylo v pořádku.“

6.6 Jaké to představení asi nakonec bude aneb Co všechno ještě omezuje divadelní tvorbu

Divadelní tvorbu limitují různé okolnosti a podněty především zvenčí, které se nám do předchozích kategorií už nevešly.

VŽDYCKY JDE O ČAS

Čas hraje v divadelní tvorbě velkou roli a to hned z několika důvodů.

Každý rok nemusí být posvícení, a tak je někdy **potřeba čekat**, až se pro tvorbu představení vyskytne vhodná skupina i příležitost (Marcel, Jakub, Běla, Míša): „...když jsem tak jako zatušil, že je to jako tak nějak baví, nebo že se v tom nachází, v tom hraní rolí a vymýšlení a v příbězích a tak... a zrovna byla nějaká doba taková, kdy to šlo, tak... tak jsem to jako udělal.“ (Marcel) Někteří respondenti čekali na takový moment i několik let (Jakub).

I když už je tvůrčí tým na světě, nemusí být vždy **příhodná doba** na zkoušení. Adolescenti jsou buďto špatně naladěni (Marcel, Běla, Kamila, Míša) nebo hrají roli jiné okolnosti týkající se provozu zařízení (Radim, Marcel, Kamila a další).

Čas je potřeba z pohledu **dlouhodobé průpravy tvůrčí skupiny**: „...ta kvalita se jeví právě v tom, že někoho máte dýl... že pro divadlo je to obzvlášť důležitý, aby

ty lidi nejenom na jednu sezónu naskákali, udělali představení a nazdar,“ (Saša) i **přípravy samotného představení**: „...člověk by potřeboval mít spoustu času, ne hnát něco po dvou hodinách k nějakému výsledku, ne, ne... mít spoustu času, aby se začalo samo něco objevovat, jo, pak by to možná funkční bylo.“ (Saša) Dlouhodobé zkoušení nemusí být v možnostech skupiny (Marcel), ale ani v možnostech zařízení (Kamila, Míša).

Vzhledem k potřebám skupiny je nutná **časová flexibilita** (Běla, Radim, Jakub), která závisí jak na možnostech výchovného zařízení a možné změně denního režimu klientů (Míša, Kamila, Běla, Marcel), tak na časových možnostech pedagoga: „Řekl bych, limitoval mě čas, ale já jsem tehdy hodně těžil z toho, že jsem byl hodně časově flexibilní. [...] Byl jsem s klukama přes 200 hodin měsíčně [...] Jsem neměl rodinu, a tudíž jsem mohl, když se mi zachtělo, tam zůstat.“ Časová flexibilita pedagoga je ovlivněna především osobními důvody pedagoga a jeho vnitřním prostorem (Marcel). Někdy se bez dostatku času nelze obejít – jak uvádí Běla i Míša, jednou je třeba půl hodiny na zkoušku, jindy „když to běží hezky, tak se vám od toho ani nechce a strávíme tam třeba tři hodiny.“ (Běla) Časová flexibilita je výhodná i z hlediska možného spontánního jednání pedagoga: „A po 15, 20 min, co mě to nebaví, tak jsme nasedli na kola nebo já nevím, dělali jsme zas něco jiného... takže jsem si to vkládal [...] já jsem je mohl mít skoro na kdykoliv.“ (Jakub) Ne každý si ale takový časový luxus a flexibilitu může dovolit, ať už z jakéhokoliv z uvedených důvodů (Marie, Saša, Marcel a další).

Čas hraje klíčovou roli i v úvahách o podobě představení. **Délka představení** je ovlivněna cílovou rovinkou, kterou je v mnoha případech divadelní přehlídka nebo festival s přesně stanovenými časovými podmínkami (Míša, Marie, Kamila): „...tam byla vlastně jakože nějaká časová povinná dokonce jako doba na ten výstup, [...] takže jsme se museli vlézt do deseti minut. To bylo bezva, no, to je ale přesně tak absurdní, jak to tam bývá, jo.“ (Marie)

TAM NESMÍTE A TAKHLE TO HRÁT NEBUDETE!

Protože divadlo se realizuje ve všech případech dotazovaných respondentů ve školském výchovném zařízení, bude mít toto prostředí vliv na jeho proces tvorby i samotnou realizaci inscenace.

Pracovní klima v zařízení, **přístup vedení** k divadelní činnosti a **vztahy mezi ostatními pedagogy** mohou ovlivňovat nejen pedagogovu motivaci, ale i znemožno-

vat nebo omezovat divadelní práci, jak uvádí např. Jakub: „*Mockrát jsme dělali něco a oni nám to zakazovali, protože tam třeba zaznělo sprostý slovo.*“

Úskalí tkví také v samotných **cílech zařízení**: „...*tam je... jako problém v tom, že je to přece jen skupina jako specifických dětí, kde to **divadlo není ta největší priorita**. Jo, oni jsou v tom zařízení proto, aby se s nima pracovalo a to divadlo je jenom součástí v tom, v tom systému.*“ (Marcel) Jak dále komentuje Marcel, výše zmíněná skutečnost s sebou přináší určitá omezení: „*Takže já nemůžu, jak bych chtěl, tomu divadlu podřídit prostě všechno, jo úplně.*“

Jednou z takových priorit je **vzdělání** a ostatní povinnosti adolescentů: „*To bylo těžký... tam je úplně prvotní škola a pak je, pak je nějaký jakoby ti kluci maj svoje ještě kroužky a pak je volnej čas. Takže se málokdy podařilo zkoušet s nima v přesnej čas s téma samejma, to bylo taky hodně těžký.*“ (Radim) Povinnosti se mohou stát také překážkou, když je třeba odjet na divadelní přehlídku. (Jakub)

Další oblast možných omezení se týká **organizace zařízení**, systému určených vycházek a denního režimu. Případné uvolnění adolescentů se musí, jak říká Marcel, dopředu domluvit. Někdy se i to může stát překážkou v tvorbě: „*Tehdy jsem vzal děcka, naložil je do auta a jeli jsme někam... ted' bych za to byl vyloženě potrestanej, jsou na to mechanismy, který to hlídaj, že je nesmíme vozit vlastníma autama, a to vám vlastně zamezí spoustu spontánních věcí.*“ (Jakub) Součástí vlivu zařízení na divadelní tvorbu jsou i výchovná pravidla a opatření a systém hodnocení adolescentů, které jejich účast na zkoušení či představení mohou znemožnit.⁴⁶

Organizační systém a možnosti zařízení mají nepřímý vliv i na kvalitu představení. Někteří respondenti měli možnost vytvářet představení alespoň z části v týmu s jiným kolegou (Kamil, Míša, Marcel) a komentovali to jako nezbytné. Jiným možnost konzultace a „druhé oko“ dočista chyběly. (Radim, Marie)

CO DŮM DÁ

„***Materiální podmínky** byly zoufalý...*“ (Jakub)

Většina respondentů se v rámci možností zařízení setkává s **finančními nedostatky** (Běla, Míša, Jakub, Marcel): „*No samozřejmě, že kdyby bylo více peněz a možností, že by se mohlo hrát a mohly by se využívat kostýmy a já nevím co všechno,*

⁴⁶ Vlivu výchovných opatření a trestů na proměnlivost skupiny se věnujeme v podkapitole 6.2. *Zítřka budeme bez Hamleta aneb Dneska tak, zítřka jinak*

ale [...] si nemůžeme dovolit nějaký drahý kostýmy.“ (Běla) Zároveň respondenti uvádějí, že s takovou situací je třeba počítat, tedy je tato skutečnost zásadně neomezuje (Marcel, Radim, Běla, Míša, Marie, Kamila). Rekvizity a kulisy jsou většinou vlastní výroby, často vytvořené za pomoci ostatních členů výchovného zařízení (Kamila, Míša, Běla, Magda, Marcel, Jakub), případně z domácností vychovatelů a kostýmy z vlastních šatníků: „Z těch oblečků, co kolegyně přinesou po babičkách... víš, takový ty... hadrárna.“ Aneb jak říká Jakub: „...všechno bylo prostě co dům dal.“ Jak uvádí Kamila, když má zařízení finanční prostředky, tak s příspěvkem na divadlo a potřebný materiál není problém.

Záleží tedy na požadavcích pedagoga a jeho přizpůsobení se daným podmínkám: „Materiálně mě nic nebrzdilo, ale je to tím, že jsem nic nechtěl. Ted' s nima chcu dělat a dělám už nějaký akrobacie a už limitovanej su... už si na to musíme nějak vydělávat.“ (Jakub) a také samozřejmě na prioritách pedagoga, jak podotkla Běla: „...ale o těch drahých kostýmech to asi ani není.“

Kostýmy a rekvizity nemusí být jediným materiálním omezením, problém může nastat také s prostorem na zkoušení a realizaci představení. Jak podotýká Marcel, musí počítat s tím, že „...i to zázemí nebude jak v divadle, tzn. osvětlení atd.“ Dále konstatuje: „Asi by mě hodně sráželo, kdybych musel pracovat v klasické třídě. To jeviště divadla má svoji atmosféru, svoje kouzlo, svůj tvůrčí potenciál.“ S takovým problémem se potýkal např. Radim, i když zkoušky neprobíhaly přímo v prostorách školy: „...jsem to udělal jenom v tom prostoru, kde oni jako bydlí. Chyba, zásadní. Třeba kdybych to dělal na nějakém výjezdu, to je dobrej moment toho zkoušení nebo tak. Ale tady, jak je jakoby ta škola...“

DRAMAŤÁK MĚL JENOM SEDM SEDAČEK

Častým cílem tvorby představení ve výchovném zařízení je účastnit se mimo jiné festivalů či jiných přehlídek. Představení tedy nezůstane určeno jen vánoční či jiné besídce výchovného zařízení, což má ale v konečném důsledku vliv na požadavky „dramatického kroužku“: „...protože v autě bylo jako devět míst, mohl jet jako řidič, já, jakože ta vychovatelka, [...] a sedm holek. Takže víc jich být nemohlo, abysme se vešli do auta. To bylo jako vtipný, takže ten dramaťák mohl mít jako jenom sedm děcek.“ (Marie) Se stejným omezením se potýkaly i Kamila a Míša: „Ale to nejsme jediný, to vlastně se všema tam jsou všichni těma velkýma tranzitama. [...] A

musíš vlastně vybírat nějakou takovou tu hru nebo to divadlo tak, aby jako těch sedm jsi tam vobsadila, anebo aby se ti tam ještě někdo stačil nějak převlíct.“ (Míša)

Počet adolescentů v tvůrčí skupině neomezují jen **místa v autě**, ale také:

- **jejich schopnosti a nadání (Běla, Míša, Kamila):** „*Ale ptají se děti, i ty který vím, že nebudou moct do divadla, protože na to nemají.*“ (Míša),
- **představy pedagoga:** „*Někdy ale je problém, že se hlásí hodně dětí a všem byste chtěla dát tu šanci a nemáte možnost, protože musíte vybrat někoho, kdo aspoň trochu by odpovídal...*“ (Běla)
- **a představy vedení:** „*A zase takoví ti grázlové, který bysme i my zase chtěli, tak voni ne, že po výchovný stránce nemůžeme.*“ (Míša)

6.7 A jak je to s pedagogem

Pedagog jako člověk, který stojí v čele divadelní tvorby, je tím, který směřuje, ovlivňuje, rozhoduje a vede. Nejenže je v jeho moci, jak vyplynulo z výzkumu, ovlivnit některá úskalí, která vycházejí z potřeb a charakteristiky skupiny, i on sám je zdrojem několika úskalí, která mohou zabránit vytvoření inscenace a nesplnění vytčených cílů.

6.7.1 Zase ta motivace

Jak bylo zmíněno na začátku kapitoly, motivace je základním stavebním kamenem jakékoliv činnosti. To se samozřejmě týká celé tvůrčí skupiny, která činnost vykonává. O motivaci tvůrčí skupiny adolescentů jsme již mluvili, teď přichází řada na pedagoga. V počátku zmíníme dva motivy, které jsou v uvažování o jeho motivaci stěžejními východisky.

ZÁJEM A CHUŤ

Prvním motivem je **zájem o divadlo**, který se vzhledem k diskutovanému tématu předpokládá. I zde můžeme najít výjimky. Marcel se vyjadřuje k časté produkci vánočních či jiných besídek ve výchovných zařízeních: „*Často se setkávám s tím, že to ty lidi dělají, protože to musí, protože je to každý rok a ty rodiče přijdou na ty Vánoce atd.*“ Jak Marcel dále uvádí, tvořením divadla bez motivace je bezprostředně ohrožena kvalita představení.

Druhým motivem je **zájem o práci s cílovou skupinou**. Důvody mohou být různé, důležitá je ale skutečnost, že pedagoga práce baví: „*No, já si zkrátím pracovní dobu a ještě mě to přitom baví, takže dělám něco, co mě baví, a ještě mám za to peníze, no to je dobrá motivace.*“ (Míša) Jiné důvody má např. Jakub: „*Motivací bylo, že jsem s těma děčkama mohl jezdit pryč. [...] Byl jsem za to placenej a jeli jsme se někam podívat.*“

Motivace vytvářet představení s cílovou skupinou číselá ze všech dotazovaných respondentů. Přesto jsme narazili na některá úskalí, která mohou motivaci a tím i tvůrčí činnost nabourávat.

Prvním úskalím se může stát počáteční **chuť** tvořit, jak uvádí Jakub: „*Třeba tři roky jsem čekal, než jsem měl chuť, nebo než jsem měl pocit, že s těma děčkama to nějak jde.*“ Podobnou zkušenost měl i Marcel, který uvedl, že v případě, že není vhodná skupina, divadlo ani vytvářet nezačne. Ostatní respondenti pracovali jednoduše „s tím, co bylo“, případně vybírali členy skupiny na základě různých požadavků a omezení.

PRŮBĚŽNÁ MOTIVACE

Práci se skupinou mohou provázet **pocity zoufalství**. Některé pramení z obtížnosti motivovat cílovou skupinu, z emočních výkyvů adolescentů či jiných nežádoucích projevů cílové skupiny, jak uvádí např. Běla: „*...ten chlapec prostě řekl: ‚Ne, já do toho nepůjdu,‘ a jako najednou se vám to takhle vžum... všechno dolů...*“ I když to není jednoduché, jak dále Běla uvádí, je třeba si uvědomovat, že druhý den může být všechno zase jinak: „*...jdete domů zklamaná, všechno se vám zbortilo, vlastně, ale na druhý den je to zase jiný, protože ti kluci si zase uvědomí, že zase můžou něčeho dosáhnout a že můžou v něčem vyniknout, a to je vlastně motivuje.*“ (Běla) Uvědomování si emoční nestability skupiny a jejich dalších specifických projevů považuje Marcel za klíčové: „*Důležité je, že to vím, že to tak bude. Jo, že se nic nezlomí a nebudu profesionál, že jenom lusknu a ty děcka budou jako fungovat. Že taková ta jako celoživotní částečná frustrace tam jako k tomu patří.*“ Úskalí může tedy spočívat v **nedostatečném uvědomění si náročnosti** práce s cílovou skupinou a v **kladení si vysokých a nereálných cílů**, jejichž nedosažitelnost pedagoga demotivuje. Ideály může odbourat zkušenost, jak vyplývá z odpovědi Míši: „*...je to taková práce bych řekla svým způsobem nevděčná, protože ty výsledky, jakože by sis naivně myslela, že z něho vychováš slušného, hodného člověka, ty už dávno tyhle naivní*

myšlenky nemám teda, v žádném případě, to vůbec. [...] Prostě to... jsou tyhle všechny děti, který procházej téma výchovňákama... jestli se jeden ze sta povede, zaplat' pánbůh za něj, jo, to jako..."

Problémem v motivaci pedagoga se může stát **zpětná vazba adolescentů**. Jak popisuje Saša, Marcel, Běla i Jakub, adolescenti s problémovým chováním nejsou v podstatě schopni slovní zpětné vazby, která by pedagoga podpořila v jeho práci: *„...takže tohle je pro mě dodneška otázka, jak vlastně to prožívali zevnitř. [...] Nikdy jsem se nedostal k tomu, abych si tu zpětnou vazbu nějak utvrdil... a zkoušel jsem to, samozřejmě hlavně na těch vyspělejších. Pak jsem to zkoušel po letech, to jsem se spíš dozvěděl, jak jsem je sral a co mi dělali za zádama - skončil u toho obecného pojmenovávání.“* (Jakub) Zpětnou vazbu se můžeme dozvědět pouze z některých projevů chování - důvěry (Marie), náklonnosti (Kamila, Míša, Jakub) a skutečnosti, zda danou činnost vykonávají: *„...mně stačilo to, že sebrali tu sílu a vystoupili, že zřejmě to – ten zájem a ta chuť byla silnější než cokoli..."* Výsostnou zpětnou vazbou a motivací pro pedagoga je okamžik, kdy adolescenty vykonávaná tvůrčí činnost baví: *„...když jsou jako zaujatí pro to. Když... se podaří v nich vzbudit jakoby nějaký tvůrčí princip, jo, a sami začnou jako vymýšlet, [...] sami improvizují, [...] mají rozžávené jakoby oči a jsou prostě do toho natěšení. Tak to je prostě to, co je velmi příjemné a tvůrčí a s čím je jako radost dělat.“* (Marcel) Jak se ale říká, každý podle svého gusta a v našem případě cíle, ten může mít totiž každý pedagog stanovený jinak a jeho motivace roste ve chvíli, kdy se daný cíl naplňuje: *„...já mám rád i ty chvíle toho, té otrávenosti, toho drilu, která k tomu prostě patří, jo. Toho, že nemůžu, a že se mi nechce a že ani mně se nechce a máme před představením a musím prostě zatnout zuby a jít, tak to jsou taky jako hezké chvílky v něčem..."*, uvádí svůj příklad Marcel.

Čím menší je zpětná vazba adolescentů, tím větší musí být **vnitřní motivace** pedagoga: *„...vždycky prostě si řeknu: ne, to musíme dokázat, prostě to nezhodíme, že jo, my to dokážeme, kluci! ... Takový... já nevím, to vám nějak přijde samo, tadyhle, protože když si řeknete, že jo, dáte si nějaký cíl a teď řeknete ‚To je pěkný, toto bysme mohli sehrát,‘ tak za tím jdete a řeknete si ‚Ne, to musíme udělat, to prostě bude senzační a tím zaujmeme!‘“* (Běla)

PODPORA ZVENČÍ

Motivace nesouvisí pouze s vnitřní motivací a fungováním cílové skupiny, ale bude nepochybně ovlivněna i samotným **výchovným zařízením, pracovní atmosférou, vztahy s kolegy a přístupem vedení.**

Marcel zdůrazňuje důležitost **pohledu na práci ostatních pracovníků** zařízení: „...velmi mně pomohl jako tým těch lidí. [...] V tom, že mně dali kompetence, jo a dali... takový ten pocit, že to, co děláš, je jako důležité. [...] Věděli, že to není jenom jako by kroužek, zábava. [...] Vnímali tu hodnotu, tu důležitost toho a... připravili i zázemí k tomu.“ Dále klade důraz na určitou volnost v nastavení podmínek práce, aby pedagog nebyl **manipulovaný tzv. „svrchu“** a nebyla tak ovlivněna jeho chuť k práci, motivace i kvalita práce: „...je to jedna z těch podmínek, že já nedělám představení na zakázku, jo: ‚Musíme mít besídku, tak udělejte představení.‘ Jo, tam bych byl strašně svázaný, právě tím: co když se mi seknou, co když nebudou motivovaní, co když je to nebude bavit. A v podstatě bych odedřel práci, udělal bych jim servis, milostivě se mi teda uvolí, že budou něco dělat. A to vůbec nemá jako význam...“, konstatuje Marcel. Jinou zkušenost s ostatními pedagogy, která ovlivnila práci, měl Radim: „V tom pasťáku je hodně takovejch jakoby represivně orientovanejch lidí, jak to mám říct. [...] To pak bylo takový volání, že ode mě chtěli, abych byl jakoby o něco represivnější, a já jsem tomu tenkrát podlehl, no, a tenkrát to šlo jako do prcic.“

Podpora ostatních zaměstnanců zařízení velmi ovlivňuje motivaci pedagoga, respondenti měli různé zkušenosti: „...a pak když to máte udělat před těma svejma jako když vlastníma, ted’ jak vidíte, jak oni sedijou a říkaj: no jo, taková blbost, to teda se vytáhla.“ (Kamila) Podobnou zkušenost měl i Radim: „Já jsem se v tom divadle jakoby nepotkával s těma lidma, já jsem si šel vlastně jako sám. Oni jakoby to divadlo ti kolegové chtěli, ale zároveň...“

Někteří se naopak setkali s tím, že všichni ostatní pedagogové pomáhali, podporovali a podíleli se na představení (např. chystali hudbu, pomáhali s rekvizitami, atp.) (Marcel, Míša, Běla atp.). Neopomenutelná je i **podpora ředitele** (Míša, Běla, Marcel). Někdo ovšem takové štěstí mít nemusí: „Já vim, že jsem s ředitelstvím strašně bojoval, abychom se nejmenovali (název souboru, pozn. autora) a takovýhle nepochopení bylo i k některým těm etudám, takže jsem je buď neukazoval ředitelovi, nebo aji některým výchovným.“ (Jakub)

6.7.2 Pedagog - pedagog

Pro jasnější uvědomění si požadavků na pedagoga shrneme jeho potřebné schopnosti, které podrobně rozebíráme v předchozích podkapitolách o úskalích, vyplývajících z charakteristiky skupiny.

Úkolem pedagoga je nejprve skupinu **zaujmout**, nějakým způsobem se k ní **přiblížit, získat důvěru a navázat vztah**.

Aby mohla společná divadelní tvorba fungovat, neobejde se bez **autority** pedagoga, která je podmíněna jeho schopností stanovit a **důsledně dodržovat pravidla**.

Nejobsáhlejším úskalím se stává oblast motivace. Úkolem pedagoga je **zvolit vhodnou motivaci** a adolescenty **neustále a průběžně motivovat**.

Neopomenutelnou dovedností je **přizpůsobit se** v rámci možností stanovených cílů a reagovat na **potřeby a schopnosti skupiny**.

S tím souvisí **uvědomování si** možných **krizových situací a omezení** vyplývajících z povahy skupiny, fungování výchovného zařízení i jiných případných okolností.

6.7.3 Pedagog - divadelník

Některá úskalí přímo souvisí s plněním divadelních cílů.

V počátku práce je kladen důraz na **výběr herců**, ať už na základě vhodného typu na postavu nebo jejich dovedností (Běla, Míša, Kamila). Ne všichni respondenti však mají možnost vybírat (Marie, Radim, Saša).

Velkým soustem je samotná práce na představení. Ta se může stát problematická v samém začátku při **výběru předlohy**: „*Ale mně se vlastně nepodařilo najít nějaký jako text nebo něco udělat, co by bylo jako nějakým způsobem jako hitem, nebo co by je tak začalo bavit.*“ (Radim) Někteří z respondentů volí jako předlohu práce pohádku či pohádkový příběh (Kamila, Míša, Běla), jiní se snaží vycházet z **témat skupiny** (Marie, Marcel), což s sebou přináší také určitá omezení: „*Pokud je to představení, které vychází z nich, tak ten příběh nemusí být moc... intelektuální. Nemusí být moc hezký. A tam jako hodně vnímám, co tam jako potřebují, za co bojují. A když si tam potřebují udělat feťácké doupě, jo a zahrát si ho a vidím, že se na to těší a je to prostě pro ně, tak ho tam jako nechám, jo... musím jakoby zrušit pedagoga v*

sobě, v tomhle. [...] Oni si někdy potřebují stylizovat do toho, potřebují si jako v divadle vyzkoušet ten jako, to bahno, ten hnus.“ (Marcel)

Než se představení dostane před zraky diváků, potřebuje **nezaujaté oko**, jak uvedli Marcel i Radim, kteří takovou možnost neměli a jejich práci to omezovalo: „...on mi tam jako spoustu věcí, spoustu připomínek řekne a můžu to s někým konzultovat, [...] tohle jako potřebuju v určité fázi té přípravy toho představení. [...] Jo, v podstatě jako oko, což je jako velmi pro mě důležité. Tady u téhle práce zrovna s těmáhle dětma, tak tam to jako moc nemám, vlastně jsem já za toho divadelního odborníka a cítím že to chybí.“ (Marcel) K problému se vyjadřuje i Radim: „Bylo na překážku, že jsem dělal i dramaturga sám sobě. A kdyby to dělal někdo jakoby jinej a prostě mi to přines nebo spíš mně zadal tu práci, tak by se mi to asi dělalo líp.“

6.7.4 Já bych chtěl, ale...

Jak vyplynulo z výzkumu, divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním vyžaduje více času (Běla, Jakub, Saša, Radim) a vnitřní prostor (Marcel).

Výrazným požadavkem a zároveň častým limitem je časová flexibilita, jak uvádí Jakub: „Hodně mi to fakt umožňovalo to, že jsem tehdy neměl rodinu, to si nedokážu představit a že mě nevadilo, že jsem je třeba přes noc vzal domů. [...] Je to až trochu nespravedlivé vůči mým kolegům, protože když někdo měl dvě děcka a doma ženu, tak neměl takový možnosti jako já...“ Časová flexibilita není závislá pouze na osobních možnostech, ale i možnostech v rámci pracovní náplně: „...já si můžu dovolit luxus, že jakmile mi nějaký cvičení nejde, tak se jedem vykoupat, během toho koupání řeším, jestli se mi to ještě chce dodělat, protože su línej, hlavně jestli je dobrý pro tu skupinu se dneska k tomu vracet a že jsem nebyl povinován.“ (Jakub)

Investice pedagoga nesouvisí jen přímo s časem: „...v době, kdy jsem jako neměl rodinu, tak jsem se tomu mohl věnovat i mentální kapacitu jako velkou a mohl jsem časově tam prostě jako být a pracovat do noci na tom a dělat a přemýšlet doma, teďka si už z toho rodinného života s těma dětma musím už krást, jo a ukrádat. [...] Takže už se necítím jako být tímto jako odborníkem,“ konstatuje Marcel.

6.8 Závěrečné shrnutí empirického zkoumání

V následující podkapitole stručně a výstižně shrneme poznatky z výzkumu.

Zásadním úskalím ovlivňujícím divadelní tvorbu je, jak vyplynulo z empirického výzkumu, **motivace** adolescentů. Jak jsme zjistili, motivaci ovlivňují představy a předsudky adolescentů o divadle a jeho neatraktivnost jakožto zábavy a náplně volného času. Na její vratkou stabilitu působí původní motivy, které k tvorbě představení vedou. U adolescentů s problémovým chováním se často jedná o výhody, které pro ně z účasti na divadle plynou, nebo atraktivitu či oblíbenost pedagoga. Dále můžeme mluvit o vnitřní motivaci podpořené touhou po exhibicionismu nebo možností něco dokázat, či podpořené vlastní pozitivní zkušeností s divadlem nebo zkušeností kamaráda, jehož slovo má váhu.

Další úskalí spočívají v **potřebách cílové skupiny**, které brzdí nebo často znemožňují tvůrčí práci. V první řadě můžeme mluvit o odlišných prioritách adolescentů a tzv. „života ze dne na den“. To ovlivňuje nejen motivaci, ale i jejich aktuální chování. Běžným a častým úkazem jsou náhlé útoky ze zařízení bez jakékoliv zodpovědnosti a ohledu na nedokončené či plánované představení nebo upřednostňování jiných, pro ně důležitějších aktivit.

Neméně důležité a zásadně ohrožující divadelní tvorbu jsou některé **vlastnosti a projevy adolescentů s problémovým chováním**. Narazili jsme na inteligenční úroveň adolescentů, která ovlivňuje především způsob práce a kvalitu vytvářeného díla. Dále můžeme mluvit o emoční nestabilitě, náladovosti a agresivitě. Emocionální výbuchy a agresivní chování nabourávají atmosféru a vytváří napětí a problémy při tvůrčí práci. Tyto projevy velmi úzce souvisí s kolísavou motivací, častými „záseky“ během práce, které mnohdy způsobují absolutní kolaps a znemožňují v rozdělané práci dále pokračovat. Problematické jsou v tomto ohledu i pocity velmi nízkého sebevědomí, studu, strachu a nedůvěry. Stejným způsobem divadelní tvorbu ovlivňuje i nízká koncentrace a netrpělivost úzce spjatá s nefunkční dlouhodobou motivací.

Podstatným faktorem ovlivňujícím tvorbu představení je samotné **školské výchovné zařízení**, v jehož rámci divadelní tvorba probíhá. Úskalím jsou redukované možnosti zařízení, jako např. finanční a materiální prostředky, samotný pevně stanovený režim zařízení, určená pravidla pro klienty i jiné podmínky provozu zařízení. Z těchto uvedených úskalí vyplývá často přesně určený možný počet účastníků pro-

cesu tvorby inscenace, omezený čas na tvůrčí práci a často nevyzpytatelná proměnlivost skupiny.

V neposlední řadě mluvíme o úskalích týkajících se **osoby pedagoga**. Znovu se vracíme k motivaci, tentokrát motivaci pedagoga, která je vzhledem k charakteristice a projevům cílové skupiny stále bezprostředně ohrožena. Základem jsou motivy pedagoga danou činnost vykonávat, mluvíme o zájmu o cílovou skupinu, zájmu o divadlo a chuti oba zájmy spojit a vydat se tak na cestu vytvoření divadelního tvaru s cílovou skupinou. Úskalím se stává především průběžná motivace, ohrožená změnami projevů cílové skupiny, ale i jinými nepříznivými okolnostmi, jako je nízká podpora ze strany vedení a ostatních zaměstnanců a jiné nevhodné podmínky v rámci výchovného zařízení. Dalším významným úskalím se stávají schopnosti pedagoga přizpůsobit se a vhodně reagovat na potřeby cílové skupiny, ať už se jedná o jejich počáteční a průběžnou motivaci nebo způsob práce na inscenaci. Podstatnou roli bude hrát zvolení vhodného způsobu motivace, navázání vztahu s adolescenty a vzbuzení důvěry, vytvoření si a udržení autority, schopnost jasně určit a dodržovat pravidla a uvědomovat si potenciální možnost krizových situací a omezení, se kterými je třeba počítat. Z výzkumu vyplývá také úskalí týkající se divadelní práce, které spočívá v určité schopnosti pedagoga vhodně zvolit námět či téma představení a reagovat tak na přání a možnosti skupiny. Dále ve schopnosti zvolit adekvátní způsob práce na představení jak z hlediska kvality výsledného tvaru, tak z hlediska motivace adolescentů. Další rizika divadelní tvorby jsou podpořena vlastními limity pedagoga, jako je nedostatek vnitřního prostoru a celkového času a možností se divadelní tvorbě plně věnovat.

Cílem šesté kapitoly bylo na základě výsledků empirického výzkumu přinést cenné poznatky z praxe. Kapitola popisuje úskalí divadelní tvorby související s charakteristikou cílové skupiny, okolnostmi divadelní tvorby a samotným pedagogem, který stojí v jejím čele.

7. Co nám přináší propojení teorie s praxí

V následující poslední kapitole nezbývá, než uzavřít rozpracované téma a zmínit některé závěry z úvah nad teorií, empirií a praxí.

Odpověď na otázku týkající se úskalí divadelní tvorby nalezneme především ve výsledcích empirického výzkumu. Z propojení teoretických východisek můžeme některá úskalí sice vytušit, praxe nám však nabízí reálný pohled na skutečná úskalí, se kterými se pedagog během divadelní tvorby neustále potýká a která bezprostředně ohrožují tvorbu představení. Dle poznatků z teorie si nemůžeme být schopni ani v nejmenším představit, jak velkým problémům musí čelit pedagogové v praxi.

V našem případě tedy praxe bezpochyby obohacuje teorii a naplňuje prázdné místo nenapsané knihy *Divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním*. Abychom ale nemluvili bez doložených důkazů, pokusíme se zjištěná úskalí vměstnat do několika bodů.

Úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním tedy spočívají především:

- v nevyváženě stanovených cílech a jejich plnění
- ve schopnostech, možnostech a vlastnostech cílové skupiny
- v okolnostech divadelní tvorby úzce souvisejících s provozem školského výchovného zařízení, které mají na průběh tvorby představení bezprostřední vliv
- ve schopnosti pedagoga adekvátně se přizpůsobit cílové skupině a reagovat na její potřeby a možnosti
- ve schopnosti pedagoga bojovat s vlastními limity i limity přicházejícími zvenku
- ve schopnosti pedagoga vytvořit s cílovou skupinou kvalitní divadelní tvar

Dovolíme si teď rozvést a konkretizovat ještě několik zásadních poznatků.

Stěžejní jsou cíle!

Zásadní oblastí pro potencionální vznik úskalí jsou cíle práce. Tato skutečnost vyplynula z teoretického bádání, v praxi ji můžeme sledovat mezi řádky všech dalších vzniklých a možných úskalí divadelní tvorby.

Postavíme-li vedle sebe všechny cíle práce s adolescenty s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních a divadelní tvorby s adolescenty, můžeme tušit, že je nesplnitelné a nemožné snažit se zcela naplnit všechny pojmenované cíle zároveň. Některé cíle jsou dlouhodobé, jiné krátkodobé, některé jsou pro divadelní tvorbu s adolescenty s problémovým chováním stěžejní, jiné méně. Pokud zde mluvíme o divadelní tvorbě, bude nezbytně prioritním cílem vytvořit kvalitní divadelní tvar, inscenaci, která je jejím vyvrcholením. Mohlo by se lehkost stát, že některý jiný cíl práce s cílovou skupinou převáží natolik, že zapříčiní nesplnění původního cíle, v našem případě např. nedojde k vytvoření představení. Rizikem se může v souvislosti s tím stát i samotná instituce, ve které je divadelní činnost vykonávána, neboť cíle, které si zařízení stanovuje a jichž chce dosáhnout, mohou svým charakterem v některých ohledech ztěžovat či dokonce znemožňovat dosažení cílů divadelních.

V ideálním případě jde tedy o zvolení základních prioritních cílů, které je třeba udržovat v rovnováze a obsahem práce se skupinou směřovat k jejich naplnění. Cíl samotný a zvolení prostředků k jeho dosažení leží v rukách pedagoga, který s danou cílovou skupinou pracuje. Cíle jsou stěžejním výchozím bodem, který určuje směr cesty!

Pedagog, a kdo je víc?!

Spojíme-li výsledky z teoretického bádání a empirického výzkumu, zjistíme, že pedagog má v procesu divadelní tvorby nelehký úkol a stěžejní postavení. On je tím, který nás po vytyčené cestě vede!

Důležitým zjištěním je skutečnost, že úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním tkví na jedné straně sice v potřebách, vlastnostech a předpokladech skupiny a okolnostech ovlivňujících divadelní tvorbu, ale to, jak budou potřeby plněny, směřovány, jakým směrem budou schopnosti rozvíjeny, vlastnosti usměrňovány a využívány a jakým způsobem bude divadelní tvorba přizpůsobována daným okolnostem, závisí především na pedagogovi a samozřejmě na jeho adekvátním přístupu k cílové skupině a jeho reakcích na ostatní určující okolnosti. Následky těchto úskalí tak mohou být vlivem pedagoga zmírněny nebo úplně vymazány. Stejně tak na pedagogovi do značné míry záleží i to, jakým směrem se bude ubírat samotná tvorba představení a jaké bude kvality. Přesto, že vše souvisí se vším a jednotlivá

úskalí se navzájem ovlivňují, podporují či vylučují, je důležité si uvědomit, že pedagog je ten, který s nimi musí umět nakládat a snažit se být na ně připraven.

Z uvedeného vyplývá jediné: stěžejním se pro nás stává pedagogova osobnostní i profesní vybavenost. Ta se odráží od požadavků, které jsou na pedagoga kladeny z hlediska obou diskutovaných oblastí – divadla i práce s adolescenty s problémovým chováním. Osobnostní předpoklady může pedagog jen těžko ovlivnit (úskalí jejich absence je ale třeba si stále uvědomovat), co ale ovlivnit může, je vzdělání v diskutovaných oblastech a zájem o ně. Podmínkou pro postačující profesní vybavenost nemusí být nutně aprobované vzdělání, úskalím by ale mohl být nezájem o některou z oblastí či nedostatečná obeznámenost s jejich obsahem, což samozřejmě na druhou stranu aprobované vzdělání vylučuje. V našem případě bude velmi záležet na kontextu vzniku představení a pozici pedagoga. Může jít o speciálního či sociálního pedagoga, který si své vzdělání rozšíří o vědomosti a zkušenosti z oblasti dramatického umění, nebo o divadelního pedagoga, pro kterého bude zásadní poznat oblast etopedie, sociologie, psychologie a porozumět jim. Takové spekulace bezpodmínečně evokují nejasnou terminologii! A je to skutečně tak.

Pojmenování pro odborníka – pedagoga v procesu tvorby inscenace s mládeží s problémovým chováním – neexistuje, nicméně je pro vykonávanou činnost a diskutovanou problematiku žádoucí. Z teoretických východisek, kontextu a aspektů zmiňovaných oblastí vyplývají dvě možná pojmenování a to „*divadelní pedagog pracující s mládeží s problémovým chováním*“ nebo „*speciální pedagog se zaměřením na divadelní tvorbu s mládeží*“. Vzhledem k tomu, že se na danou problematiku zaměřujeme primárně z pohledu oboru divadlo a výchova, volíme jako vhodnější první pojmenování, tedy „*divadelní pedagog pracující s mládeží s problémovým chováním*“. Problematiku vhodného pojmenování divadelního odborníka, které vyplývá z aprobovaného divadelního vzdělání, rozebírá podrobněji Macková ve své profesorské práci (Macková, 2008). Jak Macková uvádí, ideální pojmenování se v českém jazyce stále vyvíjí a není jednoznačně definované. Zároveň s oborem divadlo a výchova se tedy bude vyvíjet a ustalovat i adekvátní termín pro divadelního odborníka, profesionála pracujícího s mládeží s problémovým chováním. Používání správné terminologie považujeme za bezpodmínečné pro další zkoumání diskutované problematiky.

Problém je v problémovosti

Z teorie vyplývá, že divadelní tvorba klade velké nároky na tvůrčí tým, co se týče hereckých i jiných předpokladů. Protože i v běžné praxi není žádný med vytvořit divadelní dílo, práce je v našem případě o to složitější, že skupina je zatížena svojí problémovostí. Úskalí jsou zakotvena nejen ve specifických okolnostech vzhledem k uložené ústavní či ochranné výchově nebo preventivně výchovné péči, ale především v projevech adolescentů s problémovým chováním, v jejich prožívání, vlastnostech, reakcích, fungování ve skupině, apod. Budeme-li se snažit v rámci divadelní tvorby přizpůsobit ve všech ohledech cílové skupině, což je jednou ze zásad práce na inscenaci s neprofesionály, nacházíme se na tenkém ledě. Právě v tomto přizpůsobení se nezbytným předpokladům pro divadelní tvorbu a individualitě jedinců je reálný prostor pro úskalí a rizika práce, která mohou jednoduše znemožnit vznik divadelního tvaru nebo ovlivnit jeho kvalitu. Opět se vracíme ke kompetencím pedagoga, protože i míra této bilance leží v jeho rukách.

Motivace jako speciální jednotka s velkým vykřičníkem

Motivace, jakožto úskalí divadelní tvorby, nastíněna teorií a velice zřetelně akcentována praxí, se stala úskalím číslo jedna. Ať mluvíme o motivaci pedagoga nebo adolescenta, je tak či tak v neustálém ohrožení a tím pádem je ohrožena i divadelní tvorba jako taková. Důležitým aspektem je ukotvení motivace. Jedná-li se o vnitřní motivaci (se kterou u pedagoga počítáme samo sebou), pak její základ bude pevnější a případná další úskalí práce mohou být spíše překonána. V opačném případě mluvíme o motivech, které jsou ovlivněny jinými prioritami (hovoříme spíše o motivaci adolescentů), a jsou tedy mnohem vratší. Bude velmi záležet, jak podstatné jsou pro adolescenty tyto motivy, kvůli kterým se do divadla pouští, a zda jsou schopni kvůli nim divadelní tvorbu plně absolvovat a dokončit divadelní představení. V tomto případě je nepochybně ohrožen jejich zážitek z tvorby a kvalita tvaru, neboť jiné momentální cíle pro ně mohou být v danou chvíli důležitější než divadlo.

V případě, že není motivace vratká sama o sobě, může být nabourávána ostatními riziky, s nimiž je ve své podstatě úzce propojena. Pravděpodobnost a vzhledem k výzkumu zároveň i fakt, že úskalí nebude nikdy přítomno jen jedno, ale sejde se jich hned několik, tuto možnost nabourání motivace ještě zvyšuje. Je tedy potřeba si stále uvědomovat tyto dvě skutečnosti: 1. Bez motivace nemůže existovat divadelní tvorba! 2. Motivace je v našem případě velmi vratká a neustále v ohrožení!

Sedmá kapitola měla za úkol uzavřít uvažování nad úskalími divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním, pojmenovat jednotlivé oblasti možných úskalí a akcentovat některé důležité poznatky, které se objevily během teoretického a empirického bádání.

Závěr

Posláním diplomové práce se stalo hledání odpovědi na otázku týkající se úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním, čehož jsme se snažili dosáhnout skrze jednotlivé kapitoly práce.

V první kapitole jsme se věnovali období dospívání a objevili tak všechna příkoří, které toto obtížné období v životě člověka přináší. Vytvořili jsme zároveň celkový obraz o charakteristice adolescentů, jejich prožívání a projevech, který se pro nás stane stěžejním pro další uchopení charakteristiky cílové skupiny.

Ve druhé kapitole práce jsme se vrhli do víru divadelní tvorby s adolescenty. Na základě teoretických poznatků z oblasti divadla, dramatického umění a neprofesionální divadelní tvorby jsme hovořili o terminologii, obsahu, cílech a potřebách divadelní tvorby s adolescenty. Vytyčili jsme důležité požadavky divadelní tvorby a předpoklady, jež musí splňovat všichni zúčastnění tvůrci včetně pedagoga. Pojmenovali jsme tak některé okolnosti, které mohou divadelní tvorbu negativně ovlivnit v případě, že uvedené podmínky nejsou naplňovány.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na cílovou skupinu adolescentů s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních. Podrobně jsme probádali odbornou terminologii této oblasti i její nedostatky, charakteristiku výchovných zařízení, které zčásti určují cílovou skupinu, a zároveň jsme se snažili uchopit fenomén problémovosti ze všech možných stran. Problémové chování nás zajímalo z hlediska jeho etiologie, ale především z hlediska jeho projevů v kontextu pedagogické činnosti, které se staly pro účely práce zásadní. Stejně tak nás zajímal pedagog, který s cílovou skupinou pracuje. Požadavky na pedagoga a projevy cílové skupiny se ukázaly jako možné těžiště hledaných úskalí.

Čtvrtá kapitola se stala pokusným vyvozením úskalí divadelní tvorby na základě poznatků z prvních třech kapitol a shrnutím dosud získaných informací, z jejichž nedostatku vyplynula potřeba empirického výzkumu.

V páté kapitole jsme se věnovali metodologii výzkumu pro lepší uchopení kontextu jeho vzniku a postupu zkoumání. Seznámili jsme s podstatou kvalitativního výzkumu, zvoleným výzkumným vzorkem a metodou hloubkového narativního rozho-

voru. Metodologie nám především pomohla uvědomit si souvislosti výzkumu a poukázala tak na ojedinělost a důležitost zkoumané oblasti.

Šestá kapitola se stala stěžejní částí diplomové práce. Jejím obsahem je podrobná analýza a interpretace dat z výzkumu, jasně poukazující na konkrétní úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním v praxi, včetně jejich eventuelního zmírnění, či možnosti jim předejít. Z šesté kapitoly si odnášíme zcela zásadní poznatky pro diskutované téma práce.

Sedmá kapitola shrnuje důležitá zjištění z teorie i praxe a pojmenovává nalezené oblasti úskalí divadelní tvorby s adolescenty s problémovým chováním ve školských výchovných zařízeních, čímž odpovídá na otázku položenou v úvodu práce.

Na základě teoretických podkladů, obohacených o zásadní poznatky z empirického výzkumu se nám podařilo vytyčit několik oblastí, které jsou zdrojem úskalí divadelní tvorby se zmiňovanou cílovou skupinou. První oblastí jsou stanovené cíle práce, jež musí být ve vzájemné harmonii tak, aby již z počátku nevylučovaly plnění cílů samotné divadelní tvorby. Další oblastí jsou projevy, vlastnosti a schopnosti cílové skupiny, jak z hlediska období dospívání, tak i samotné problémovosti adolescentů. Charakteristika cílové skupiny je tak zdrojem nepřeborného množství různých úskalí. Další oblast jsme odkryli v okolnostech, které mohou divadelní tvorbu přímo ovlivňovat a často úzce souvisí s režimem a fungováním školského výchovného zařízení. Významnou oblastí úskalí divadelní tvorby se stal sám pedagog. Na jedné straně tkví úskalí v jeho schopnosti reagovat a přizpůsobovat se cílové skupině, dále ve schopnosti bojovat s vlastními limity i limity, jež přicházejí zvenčí ať jsou jakéhokoliv charakteru, a v neposlední řadě v jeho schopnosti vytvořit s cílovou skupinou divadelní tvar.

Na závěr zbývá jen upozornit na skutečnost, že divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním se pro svoji náročnost ukázala jako ojedinělý jev. Diplomová práce tak nejen doplňuje jednu z oblastí neprofesionálního divadla, přináší obohacující výsledky kvalitativního šetření, ale zároveň i mapuje současnou divadelní činnost ve školských výchovných zařízeních celé České republiky. Diskutovaná oblast pro svoji neprobádanost nabízí mnoho dalších možností zkoumání a provokuje k několika otázkám. První oblastí, která by stála za podrobnějším průzkumem, jsou cíle práce a jejich vliv na kvalitu představení. Pozornost by zasloužili také absolventi oboru Divadlo a výchova a jejich kompetence věnovat se zmiňované divadelní tvorbě s adolescenty s problémovým chováním. Ptáme se, zda jsou vůbec k této činnosti

kompetentní, případně jak takové kompetence podpořit či rozvinout. Otázky vyvstávají i v možnostech a způsobech, jak vykonávat divadelní tvorbu ve výchovných zařízeních, případně jak a zda je vůbec potřeba divadelně vzdělávat pracovníky výchovných zařízení, kteří se rozhodli se svými klienty vytvářet představení. Čtenář, který se po dlouhém bádání dostal až k tomuto závěru, by mohl sám položit nespočet dalších otázek, které během jeho hloubání nad řádky vyvstaly.

Diplomová práce se stala odpovědí na otázku položenou v úvodu, nahlédla do oblasti dosud nediskutované a po úspěšném rozkrytí její jedné části apeluje na další doplnění zatím neexistující teoretické publikace *Divadelní tvorba s adolescenty s problémovým chováním*.

Seznam použité literatury a pramenů

BERNARD, J. *Co je divadlo*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 330 s. ISBN 14-405-83.

CÍSAŘ, J. a kol. *Divadla svítící do tmy I. Nesoustavné nahlédnutí do historie malých autorských neprofesionálních scén 70. let 20. století*. 1. vyd. Praha: NIPOS, 2006. 179 s. ISBN: 80-7068-192-6

CÍSAŘ, J. a kol. *Divadla svítící do tmy II. Nesoustavné nahlédnutí do historie malých autorských neprofesionálních scén 80. let 20. století*. 1. vyd. Praha: NIPOS, 2007. 283 s. ISBN: 978-80-7068-215-9

ČAČKA, O. *Přehled psychologie - obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU Brno, 1995. 83 s. ISBN 80-210-0904-7

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Polygrafia, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČECHOV, M. *O herecké technice*. 1. vyd. Praha: Harper & Row, 1953. 131 s. ISBN 80-7008-054-X

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Česká Typografie a. s., 1994. 301 s. ISBN 80-90 15 49-0-5

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN: 80-7367-040-2

HOŘÍNEK, Z. *Drama, divadlo, divák*. 3. vyd. Brno: JAMU, 2008. 209 s. ISBN 978-80-86928-46-3.

HRČKA, M. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 302 s. ISBN 80-85850-68-0

JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7

KARLÍK, J. *Cesty k herectví*. 1. vyd. Brno: JAMU, 2009. 184. s. ISBN 978-80-86928-55-5

KLÍMA, P. , KLÍMA, J. *Základy etopedie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 124 s.

KOVALČUK, J. *Téma: autorské divadlo*. 1. vyd. Brno: JAMU, 2009. 171 s. ISBN 978-80-86928-61-6

KOMÁRIK, E. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľství UK, 1998. 192 s. ISBN 80-223-1289-4

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Přeložila Dagmar Tomková. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3

LABÁTH, V. a kol. RIZIKOVÁ MLÁDEŽ. *Možnosti potenciálních zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. 1. vyd. Brno: JAMU, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4

MACKOVÁ, S. *Divadlo a výchova*. Brno: JAMU, 2008. 83 s. [interní materiál, nevydáno]

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. 7. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: IPOS-ARTAMA, 1992. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: NIPOS, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4

MARTINEC, V. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby: příručka pro adepty a studenty herectví*. 1. vyd. Praha: Pražská scéna ve spolupráci s IPOS Praha, 2003. 191 s. ISBN 80-86102-38-6 (Pražská scéna) ISBN 80-7068-171-3 (IPOS)

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: VODNÁŘ, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X

PAVIS, P. *Divadelní slovník*. 1. vyd. Praha: Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 80-7008-157-0

PAVLOVSKÝ, P. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. 1. vyd. Praha: Libri ve spolupráci s Národním divadlem, 2004. 348 s. ISBN 80-7277-194-9 (Libri) ISBN 80-7258-171-6 (Národní divadlo)

POKORNÝ, J. *Myslet kreativně*. 1. vyd. Brno: Cerm, 2004. 124 s. ISBN 80-7204-324-2

PROVAZNÍK, J. (ed.) *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 164 s. ISBN 80-901660-4-0.

RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*. 1. vyd. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2003. 60 s. ISBN 80-902975-1-X

SCHMIDBAUER, W. *Psychologie. Lexikon základních pojmů*. přeložil Milan Váňa. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1994. 208 s. ISBN 80-206-0459-6

SLAVÍK, M. *Cesta k divadelnímu tvaru s dětským souborem*. 1. vyd. Praha : IPOS-ARTAMA, 1996. 52 s. ISBN 80-7068-094-6

SPOUSTA, V. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 2. vyd. Brno: Vydavatelství MU, 1995. 105 s. ISBN 80-210-1261-7

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X

SYŘIŠŤOVÁ, E. *Normalita osobnosti*. 1. vyd. Praha: AVICENUM, 1972, 231 s. ISBN 08-021-72

ŠTEFÁNKOVÁ, Z. *Citová vazba a sociální adaptace v rané adolescenci: disertační práce* Brno: Masarykova univerzita FSS, 2011. 164 l., 56 l. příl. Školitel prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

SVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN: 978-80-247-1865-1

VELTRUSKÝ, Jiří. *Příspěvky k teorii divadla*. Praha: Divadelní ústav, Praha: DAMU, 1994. 270s. ISBN80-7008-046-9.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie 1. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6

VYSKOČIL, I. a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. 1. vyd. Brno: JAMU, 2005. 135 s. ISBN 80-86928-02-0

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. ISBN 80-251-0457-5

Česko. Zákon č. 218/2003 Sb. ze dne 25. června 2003, o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů. In *Systém ASPI - stav k 3.4.2011 do částky 33/2011 Sb. a 14/2011 Sb.m.s.* Obsah a text 218/2003 Sb. - poslední stav textu.

Česko. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Systém ASPI* - stav k 3.4.2011 do částky 33/2011 Sb. a 14/2011 Sb.m.s.Obsah a text 561/2004 Sb. - poslední stav textu.

Česko. Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In *Systém ASPI* - stav k 3.4.2011 do částky 33/2011 Sb. a 14/2011 Sb.m.s.Obsah a text 109/2002 Sb. - poslední stav textu.

Česko. Zákon č. 94/1963 Sb. ze dne 4. prosince 1963 , o rodině. In *Systém ASPI* - stav k 2.5.2011 do částky 42/2011 Sb. a 21/2011 Sb.m.s. Obsah a text 94/1963 Sb. - poslední stav textu nabývá účinnost od 1. 1.2012

DÚM Brno. 2011a. Terminologický slovník [online]. Poslední revize: 2.5.2011 [citováno dne 12.7. 2011]. Dostupné z < <http://www.dum-brno.cz/left/slovník.htm> >

DÚM Brno. 2011b. Vnitřní řád [online] [doc]. Poslední revize: 2.5.2011 [citováno dne 20.7. 2011]. Dostupné z < <http://www.dum-brno.cz/left/uredni-dokumenty.htm> >

VÚ, DDŠ, ZŠ, SŠ a ŠJ Hostouň. Vnitřní řád [online] [pdf]. [citováno dne 9.8. 2011]. Dostupné z < http://www.vudds-hostoun.cz/vnitri_rad.html >

Výchovný ústav Moravský Krumlov. Vnitřní řád školského zařízení [online] [doc]. [citováno dne 9.8. 2011]. Dostupné z < <http://www.vuddmoravskykrumlov.cz/dokumenty/> >

SVP v Brně. Typy problémů, se kterými se nejčastěji setkáváme [online]. [citováno dne 9.8. 2011]. Dostupné z < <http://www.svp.dum-brno.cz/index.php?page=6> >

DDÚ Plzeň. SVP Plzeň [online]. [citováno dne 9.8. 2011]. Dostupné z < <http://www.dduplzen.cz/zar02.htm> >

Diagnostický ústav Dobřichovice. O nás [online]. [citováno dne 9.8. 2011]. Dostupné z < http://www.dud.cz/du_dobri.html >

Přílohy

Příloha č. 1: Podrobný popis výzkumného vzorku

Respondent č. 1: Marcel

Vzdělání

VŠ – obor Učitelství na ZŠ; rozšiřující studium Speciální pedagogiky a drama-
terapie; doktorát na katedře speciální pedagogiky; psychoterapeutický výcvik

Pracovní zkušenosti

Pracoval jako vychovatel u lidí s mentálním postižením, ve středisku výchovné
péče – primárně jako dramaterapeut, zároveň ale i divadelní lektor. Momentálně je
zaměstnanec pedagogické fakulty VŠ, učitel na ZUŠ a krom toho realizuje různé pro-
jekty, které se většinou pohybují na pomezí divadla a teatroterapie. Celou jeho práci
se prolíná divadlo. Divadelní obor nemá vystudovaný, ale od malička navštěvoval
ZUŠ – literárně dramatický obor, kde posledních 10 let funguje i jako učitel. Stále se
chce vzdělávat, i když v nejbližší době neplánuje vysokou školu. Momentálně se
nejvíc zabývá individuální terapií s dospělými klienty a učitelství na ZUŠ.

Popis cílové skupiny

Jedná se o práci na několika divadelních inscenacích s různými skupinami ze
střediska výchovné péče s ambulantním i pobytovým oddělením pro děti a mládež
cca od 3 do 26 let. Standardní skupina, s kterou Marcel pracuje se pohybuje většinou
mezi 6 až 8 adolescenty ve věku 12 – 16 let, děvčata i kluci. Účast na divadelní tvor-
bě je pro ně dobrovolná.

Způsob práce

Práce na představení trvá přibližně 2 měsíce. Na začátku jsou jednotlivé lekce
složené z nejruznějších cvičení a her na rozehrátí, pobavení, uvolnění a stmelení
skupiny (pohybové hry, cvičení pracující s gradací, různé typy honiček, „slepárny“,
atp.). Ze začátku Marcel lekce více promýšlí a strukturuje, ve chvíli, kdy už je skupi-
na stmelená, lekce si nepřipravuje, ale reaguje na aktuální potřeby skupiny. V další
fázi pracuje Marcel s improvizacemi, živými obrazy, atp. Námětem pro inscenaci je
pak např. pohádka, příběh, text, který Marcel přinese nebo téma vychází přímo ze
skupiny a životních příběhů jednotlivých klientů. Základem je improvizace, ze které
vzniká scénář. Frekvence zkoušek se pak zvyšují s blížící se premiérou, před kterou
se zkouší třeba i každý den. Vznikne představení, které se reprizuje třikrát až čtyři-
krát v předem domluvených zařízeních (domovy důchodců, speciální školy, ...).

Respondent č. 2: Kamila

Vzdělání

VŠ – obor Rekreatologie; Speciální pedagogika

Pracovní zkušenosti

V oblasti volnočasových aktivit se Kamila pohybuje už přibližně deset let, pracovala delší dobu v domově dětí a mládeže. Nyní je prvním rokem zaměstnaná jako vychovatelka ve výchovném ústavu, má na starost skupinu děvčat. S dětmi se věnuje spíše výtvarným a sportovním aktivitám, k divadlu se dostala tento rok poprvé a nehodlá se mu nějak hlouběji věnovat.

Popis cílové skupiny

Dívky z koedukovaného výchovného ústavu ve věku 12 – 18 let. Divadelní skupina je zároveň výchovná skupina Kamily, nejedná se tedy přímo o divadelní kroužek. Počet děvčat ve skupině je nepravidelný, většinou kolem osmi děvčat.

Způsob práce

Podnětem pro vznik představení se stala přehlídka zájmové umělecké činnosti pro výchovné ústavy. Divadelní představení vznikalo přibližně měsíc, během asi deseti zkoušek s celou výchovnou skupinou Kamily. Jednalo se o pantomimickou ilustraci písně od folkového zpěváka. S návrhem na takový typ představení přišla Kamila, s kolegyní pak obsadily herce a na jednotlivých zkouškách pracovaly spolu. Zkoušelo se klasickým způsobem dle bodového scénáře. Do přípravy byli zapojeni i někteří nehrající členové jiných výchovných skupin, kteří pomáhali dělat kulisy, kostýmy apod.

Respondent č. 3: Míša

Vzdělání

SŠ – obor Vychovatelství; VŠ – 3 semestry Speciální pedagogiky

Pracovní zkušenosti

Míšino původní pracoviště byla zvláštní škola internátní, která se postupem času přejmenovala a změnila na výchovný ústav a praktickou školu pro dívky do 18 let a poté na dětský domov se školou, kterým je dosud. Míša pracuje jako vychovatelka, má na starost skupinu dívek. Je zaměřená spíše na sportovní aktivity, připravuje děti na různé olympiády a turnaje. Už pátým rokem se s dětmi věnuje také divadlu, ke kterému se dostala náhodou – původně jako záskok za mateřskou.

Popis cílové skupiny

Mládež z dětského domova se školou – koedukované zařízení pro děti do ukončení základního nebo zvláštního vzdělání. Samotná divadelní skupina, se kterou Míša pracuje, se každý rok proměňuje. Skládá ze sedmi adolescentů, chlapců i děvčat ve věku cca 11 – 16 let z různých výchovných skupin. Divadelní činnost je určená pro ty, kteří k tomu mají předpoklady a které divadlo zaujme.

Způsob práce

Od října do prosince přemýšlí Míša se svoji kolegyní nad pohádkou, kterou chtějí inscenovat, vytvoří scénář, vytipují si herce dle jejich schopností a po Vánocích udělají konkurz na jednotlivé role. Od února pak probíhá samotné zkoušení po dobu přibližně dvou měsíců. Zkoušky trvají ze začátku půl hodiny, když se blíží premiéra stupňují se na 45 min. až hodinu. Probíhají tak často, jak je třeba – v osobním volnu dětí. Nejprve je dětem předložen scénář, který se mají za úkol naučit nazpaměť, poté se zkouší v prostoru víceméně přesně podle scénáře, případně už v hotových kostýmech. Děti si mohou text uzpůsobit tak, aby pro ně byl přirozený, prostor pro větší improvizaci ale nemají. S představením se pak účastní čtyř nebo pěti přehlídek, hrají také v mateřských školách.

Respondent č. 4: Radim

Vzdělání

VŠ – režie na katedře činohry DAMU; Speciální pedagogika

Pracovní zkušenosti

V oblasti režie působil Radim nějaký čas v profesionálním divadle, dále pracoval rok jako vychovatel ve výchovném ústavu, vedl divadelní kroužek na základní škole pro děti s poruchami chování, v současné době se zaměřuje spíše na divadelní práci s bezdomovci a bývalými uživateli drog na doléčovacím zařízení.

Popis cílové skupiny

Přibližně 15 chlapců ve věku 15 – 18 let z výchovného ústavu. Skupina, se kterou Radim pracoval, byla nepravidelná.

Způsob práce

Divadelní tvorba byla jednou z náplní volného času, který s nimi Radim jako vychovatel trávil. Probíhala v různých intervalech, s většími či menšími pauzami – měsíc zkoušeli, poté byla měsíc pauza apod. V případě potřeby zkoušel s adolescenty i v době svého volna, představení se ale nedařilo a nebylo dokončeno.

Respondent č. 5: Běla

Vzdělání

VŠ – obor Agrochemie; Pedagogické minimum

Pracovní zkušenosti

Působila jako vedoucí agrochemického podniku, během toho vedla dětský oddíl spadající pod základní školu, zaměřený na volnočasové aktivity, pořádala dětské tábory apod. Nyní už deset let pracuje jako vychovatelka ve výchovném ústavu pro chlapce, kde se již šestým rokem věnuje také divadlu.

Popis cílové skupiny

Chlapci z výchovného ústavu a středního odborného učiliště – obor kuchař a farmář ve věku 14 – 19 let. Konkrétní divadelní skupina se skládá přibližně z osmi chlapců z různých výchovných skupin, ve věku od 15 do 18 let. Kroužek mívá dva pravidelné členy, kteří do něj chodí po celou dobu jejich studia na učilišti, zbytek skupiny se každým rokem mění.

Způsob práce

Divadelní kroužek probíhá ve výchovném ústavu jedenkrát týdně. Podle potřeby trvá různě dlouho – průměrně dvě, tři hodiny. Kroužek začíná obvykle v říjnu, když se děti vrátí z prázdnin. Běla sama většinou přijde s nějakým návrhem pohádky nebo příběhu, který by se mohl inscenovat. Inspiraci bere jak v literatuře, tak v hotových scénářích např. z ochotnického divadelního souboru, kterého je členem. O konkrétním nápadu na inscenaci už se pak radí s chlapci v dramatickém kroužku. Práce na inscenaci probíhá podle scénáře, chlapci mohou v určitých mezích zasahovat do textu. Kostýmy i kulisy si vyrábějí sami. Ještě než dohrají právě dokončené představení, rodí se Běle v hlavě už další nápad na inscenaci. S představením se účastní několika přehlídek.

Respondent č. 6: Jakub

Vzdělání

VŠ – DAMU – nedokončené studium Režie a dramaturgie; obor Speciální pedagogika

Pracovní zkušenosti

Po nedokončeném studiu na DAMU se stal učitelem na integrované střední škole – dá se říci na učilišti s maturitou, paralelně s tím se věnoval divadelní činnosti. Shodou náhod se dostal k volnému místu v dětském výchovném ústavu, kde byl následně šest let zaměstnán jako vychovatel a také pak jako zástupce ředitele. Dalších

šest let působil v profesionálním divadle. V posledních třech letech se vrátil opět k výchovatelské činnosti, tentokrát v dětském domově se školou.

Popis cílové skupiny

Chlapci z Dětského výchovného ústavu ve věku 12 – 17 let. Na divadelních aktivitách se podílelo více výchovných skupin, představení pak realizovalo sedm z nich – pět herců a dva technici.

Způsob práce

Jakub přibližně rok do své výchovné činnosti nepravidelně zařazoval různá elementární dramatická cvičení, ze kterých vznikaly pohybové obrazy a kratičké scénky. Když Jakubovi začalo připadat, že by z toho mohl vzniknout ucelený divadelní tvar, začal je záměrně formovat a přiřazovat k sobě. Na představení jako takovém pracovali přibližně tři měsíce (kdykoliv to bylo třeba, nebyl určený přesný čas zkoušek), dva roky ho pak hráli na mnoha divadelních i jiných přehlídkách v České republice i v zahraničí. Jakub se svými svěřenci uskutečnil pouze jedno divadelní představení.

Respondent č. 7: Marie

Vzdělání

VŠ – DAMU – Dramatická výchova; Speciální pedagogika – etopedie;
Fotografie

Pracovní zkušenosti

V rámci odborné praxe při studiu na DAMU vedla Marie divadelní kroužek ve výchovném ústavu pro dívky. Momentálně pracuje na ZUŠ jako učitelka literárně-dramatického oboru. Stále se chce zdělávat, má v plánu doktorandské studium v oboru multimédia.

Popis cílové skupiny

Dívky ve věku 12 – 16 let z výchovného ústavu pro děti do ukončení povinné školní docházky. Konkrétní divadelní skupina, se kterou Marie pracovala, se skládala ze sedmi dívek. Divadelní představení společně tvořily v rámci dobrovolného divadelního kroužku během jednoho roku.

Způsob práce

Na divadelní tvorbu byly vyhrazeny dvě hodiny jeden den v týdnu. Po prvním setkání s děvčaty vybrala Marie literární předlohu, vytvořila režijně-dramaturgickou koncepci představení a bodový scénář situací, které je třeba nazkoušet. V prvních lekcích zařazovala do práce spíše technická herecká cvičení, následně pak improvi-

zace, které se postupně fixovaly a vznikal divadelní tvar. Na samotném představení se pracovalo přibližně dva měsíce, skupina se s ním účastnila několika přehlídek.

Respondent č. 8: Saša

Vzdělání

VŠ strojní a elektronická (jeden semestr); obor Učitelství pro I. stupeň ZŠ (čtyři semestry); DAMU – obor Výchovná dramatika a poté Autorská tvorba a pedagogika

Pracovní zkušenosti

Během svého života Saša vystřídal několik profesí, jako jsou řidič na poště, myč nádobí, topič v kotelně, čtyři roky soukromý podnikatel (ovoce-zelenina). Po studiu pedagogické fakulty a DAMU byl zaměstnán jako vychovatel a terapeut v psychiatrické léčebně, zaměřený na adolescenty mimo jiné s poruchami chování. V současné době vyučuje na pedagogické fakultě vysoké školy a externě na DAMU.

Popis cílové skupiny

Saša pracoval s nepočítaným množstvím skupin pacientů psychiatrické léčebny, časem se zaměřil na adolescenty ve věku 14 – 18 let mimo jiné i s poruchami chování. Pracoval spíše individuálně, někdy ve dvojicích či skupinkách. Základ jeho práce v prostoru je dialogické jednání.

Způsob práce

K divadelní práci s adolescenty s poruchami chování se dostal během pěti let v psychiatrické léčebně. Cílem jeho práce byla primárně terapie, i když využíval princip dialogického jednání, což není přímo terapeutická technika. Přestože šlo o terapii a nesměřoval k divadelnímu tvaru, v konečném výsledku sami klienti předvedli z vlastní iniciativy improvizované výstupy na besídce léčebny, které byly podníceny Sašovým způsobem práce, nikoliv jeho vlastní iniciativou.

Příloha č. 2: Návrh otázek pro hloubkový rozhovor

1. Mohl/la byste mi krátce představit kde, jak a proč divadlo děláte?

(pozn. pro tazajícího: forma práce, časová dotace, spolupráce s někým či sám – role ve spolupráci, proč zrovna divadlo, jak tu práci ovlivňuje místo, prostředí)

2. Jak jste se k této práci dostal/la?

(pozn. pro tazajícího: délka praxe s cílovou skupinou, vzdělání, profesní historie)

3. Mohl/la byste mi trochu přiblížit skupinu, se kterou pracujete?

(pozn. pro tazajícího: velikost skupiny, historie a budoucnost, specifika – individuálně sociální, pohlaví, věk, složení – výrazné osobnosti, tahouni skupiny, apod.)

4. Co si myslíte, že ty děti nejvíce potřebují?

(pozn. pro tazajícího: vnímání potřeb skupiny – vyžadují speciální přístup?)

5. Jak to děláte, abyste tuto skupinu zaujal/la? Jak posouváte práci kupředu? Jak docílíte naplňování vašeho cíle?

6. Stalo se vám někdy, že se vám práce „zvrhla“? Co jste dělal/la?

(pozn. pro tazajícího: způsoby motivace pro celek i jednotlivé aktivity, způsoby řízení práce, konkrétní řešení krizových situací)

7. Jaké je vaše místo ve skupině? Příp. Jaké byste chtěl/la, aby bylo?

(pozn. pro tazajícího: otázka po autoritě)

8. Jaké používáte prostředky k tomu, abyste si udržel/la autoritu?

(pozn. pro tazajícího: konkrétní příklady v krizových situacích)

9. Jak byste chtěl/la, aby skupina, se kterou pracujete, fungovala? K čemu se je snažíte vést?

(pozn. pro tazajícího: budování atmosféry)

10. Co si myslíte, že jim můžete nabídnout? Co jim chcete předat?

(pozn. pro tazajícího: Kdybyste po roce práce měl říct jednu jedinou věc, kterou by si měli odnést, co by to bylo?)

11. Jak vypadalo vaše poslední setkání?

12. Jak vzniká to, co děláte?

(pozn. pro tazajícího: dlouhodobá vize, cíl, náplň konkrétních hodin, konkrétní dovednosti, oblasti divadelní práce)

13. Proč zrovna „Šípková Růženka“? Jak to vzniklo? Příp. Jak jste se k tomu dostal/la? Jak jste JE k tomu dostal/la?

(pozn. pro tazajícího: pokud jde o autorskou tvorbu **Jak jste je dostal/la k smysluplnému, kvalitnímu příběhu?**)

14. Je něco, co vás ve vaší divadelní práci brzdí?

15. Je něco, co by vám pomohlo?

(pozn. pro tazajícího: např. z materiálních věcí, nějaké vybavení, lepší prostor, atp.)