

divadelní výchova

ročník IX

**Praha
1972**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

O dětském divadle v NDR

Jana V e b r u b e v á

Divadlu hranému dětmi se v NDR věnuje velká pozornost a podpora. Tato pág-
nová činnost se dostala v poslední době do popředí, dokonce i před ostatní záj-
mové činnosti z oboru estetické oblasti - jako je hudba, tanec nebo výtvarnictví.

Dětské divadelní soubory existují v různých formách : od drobných příleži-
tostných či krátkodobých skupinek ve školách přes divadelní oddělení při pionýr-
ských domech až po veliké soubory dětských a pionýrských divadel. (Kindertheater
a Pioniertheater, přičemž "Pionýrské divadlo" je titul, který se dětskému soubo-
ru propůjčuje za dobrou kulturní a ideovou činnost jako ohodnocení v soutěži.)

Skupiny ve školách a při pionýrských domech mají asi podobný charakter ja-
ke u nás. Zate pro typ dětských a pionýrských divadel nemáme, myslím, u nás ob-
doby.

Soustavně jich pracuje 30 - 35, z nich 12 je špičkových. V takovém souboru
je asi 20 - 30 dětí, ve velikých pionýrských divadlech je i několik seuberů.
Prevez těchto velikých divadel se téměř rovná prevezu profesionálního divadla.
Nastudovaná představení se totiž hrají v předplatném pro školy, na repertoáru je
vždy několik her, divadlo s více soubory zařazuje během roku několik premiér pro
různé věkové stupně. Předplatné si kupují školy z celého okolí. Hraje se v sebe-
tu, v neděli a o svátcích i dvakrát denně, soubory jezdí na zájezdy a dobré
představení bývá natáčeno pro televizi. Finanční výtěžek ovšem nepřipadá hrají-
cím dětem. Slouží k částečnému uhrazení finančních nákladů na inscenace. Finan-
čně jsou divadla dotována státem a závody, při jejichž kulturních domech praeu-
jí. Je jasné, že provoz je velmi náročný časově i pracovní pro děti i vedoucí.
Předpokládá také zajištění dobrých vedoucích seuberů a velké perezumění a podpo-
ru se strany školy i rodiny.

Vzdělávání vedoucích dětských seuberů je věnována velká péče. Při Ústředním
kulturním domě (Zentralhaus für Kulturarbeit - obdoba Ústavu pro kulturně výchov-
nou činnost - útvaru ZUČ) je zřízeno oddělení pro divadlo hrané dětmi. Vedoucí
tehoto oddělení pracuje s poradním sborem externích spolupracovníků z řad vedou-
cích špičkových dětských seuberů. Od r. 1958 organizuje Ústřední dům odborné tří-
leté studium pro vedoucí dětských divadelních seuberů, hlavně z řad němčinářů,
vedené profesionálními umělci i vysekeškelskými profesery uměleckých škol. Sou-
částí studia jsou soustředění se seminární náplní práce (frekventantům se zada-
jí témata z různých oblastí divadelní tvorby, na kterých pracují společně se stu-
denty uměleckých fakult) a tematické semináře k určitému problému. Předvedená
inscenace pozvaného seuberu slouží jako základ k náplni semináře - hodnocení
způsobu práce, otázky dramaturgie, režie, jevištního výtvarnictví.

Pro menší skupinky, které pracují na školách kratší dobu nebo jen příleži-
tostně, se budují konzultační střediska - opět ve spolupráci s profesionálními

umělci, zejména z divadel pro děti nebo s vedoucími již špičkových dětských souborů (Kinder und Jugendtheater - Drážďany, Theater der Freundschaft - Berlín). Profesionální režiséři těchto divadel také spolupracují s dětmi v dětských souborech.

V souboru jsou děti od 2. třídy základní školy do šestnácti až osmnácti let. Hlásí se samy nebo jsou doporučeny třídními učiteli ve spolupráci s němčináři. Mohou se chodit nezávazně do souboru dívat, i když třeba zatím nemohou být přijaty buď pro velký nával uchazečů, nebo že nevyhovují podmínkám přijetí. Do souboru samozřejmě nemůže být přijato každé dítě, které by mělo zájem. Hlavním kritériem výběru je školní prospěch. Přijímání jsou pouze žáci s velmi dobrým školním prospěchem (max. 2,5) na základě talentových zkoušek (přednes básně, četba, zpěv, etuda, improvizace). Kritérium prospěchu je odůvodněno tím, že slabší žáci by nebyli schopni zvládnout zároveň své školní povinnosti i náročnou práci v divadle. Hledisko, jak práce v divadelním souboru na dítě působí, jak se projevuje ve vývoji jeho osobnosti, jak formuje jeho chování ve škole i v rodině je sice sledováno úzkou spoluprací vedoucího se školou, avšak pouze u těch žáků, kteří mohou být přijati. Děti s horším školním prospěchem (nad 2,5) mají prakticky přístup k této činnosti uzavřen, ať už je jejich prospěch zaviněn jakýmkoli důvodem, za nějž třeba ani nemohou a jež by se daly právě prací v souboru odstranit nebo aspoň zmírnit. Někteří vedoucí si tento nedostatek sami uvědomují, ale zatím, při stávajícím provozu divadla, nevědí, co s ním, a otázka mimoškolního zaměstnání slabších žáků nepatří do jejich oblasti.

Během svého pobytu v NDR jsem měla možnost hovořit se dvěma vedoucími známých pionýrských divadel, a to s vedoucí Pionýrského divadla při kulturním domě v Lipsku-Böhl a s vedoucí Pionýrského divadla v Karl-Marx-Stadtu. Obě divadla patří mezi špičková. Soubor z Böhl má asi 30 dětí, od sedmi do osmnácti let. Vedoucí souboru je mladá, velmi aktivní ředitelka školy, němčinářka, absolventka tříletého odborného kursu, členka poradního sboru. Dálkově studuje ještě žurnalistiku. Sama píše i hříčky a pásma pro dětské soubory a je autorkou i televizního dětského seriálu o lišce a strace pro německý "večerníček."

Na inscenaci jedné hry pracuje s dětmi asi rok. Během sezóny nastuduje s různými skupinami asi 4 hry. Dramaturgie je volena tak, aby děti hrály hlavně postavy dětské nebo bytosti z pohádkového světa.

Etud a improvizací používá pro přiblížení situace, která je v textu. Ale využívá improvizací i k obohacení malých rolíček. Nebo si děti samy kolem hlavních postav přiimprovizují němé role.

Při sestavování dramaturgického plánu zapojuje do práce děti. Několika dětem zadá k přečtení hry, o nichž pak referují, čtou ukázky a podle toho, jak se jim líbila, se snaží pro hru zaujmout ostatní.

Hry, o jejichž fabuli projeví většina dětí zájem, čte se všemi a z nich vy-

bírá konkrétní texty pro studium.

Při obsazování her se řídí hlavně dětskými přáními ; podle možnosti jsou aspoň hlavní role v alternacích. Byla jsem přítomna části zkoušky již hotového představení-dramatizace Redarino O neposlušném Cibulkovi pro televizní přenos. Soubor má k dispozici krásné, velice dobře vybavené jeviště, zkušebny, šatny, dílny v kulturním domě. Dekerace a kostýmy, v nichž děti zkoušely, byly vyrobeny dle jejich návrhů. Děti jsou v souboru zaměstnány nejen jako herci, ale i jako technici, osvětlovači, kostýměři, pod vedením odborníků si vyrábějí kostýmy a dekerace. Repertoár dětských divadel vychází hlavně z dětské literatury pohádkové klasické i současné a z námětů z dětského života. Z našich autorů je oblíben Baša Lichý s Látkou, ze sovětských je zastoupen hlavně Maršák, dramatizace knízek Nosova a Gajdara.

Jednotlivé soubory neusilují nijak zvlášť o svéráznou dramaturgii. Pomoc v této oblasti mají v ediční činnosti Ústředního domu, kde vycházejí tiskem hry, pásma, dramatizace i překlady. Většina soudobých upravovatelů a autorů jsou vedoucími souborů.

Pionýrské divadlo v Karl-Marx-Stadtu je tak veliké, že plně stačí zaměstnat hlavního vedoucího tohoto divadla a ještě i spolupracovníky z řad profesionálních divadelníků z divadel pro mládež. Vedoucí souboru je původně také učitel, je absolvent tříletého odborného kursu, člen poradního sboru. Divadlo má rovněž několik souborů, složených z dětí z celého okolí. Je proto velmi těžké sladit zkoušky tak, aby se jich mohly zúčastnit všechny děti určitého souboru. Toto divadlo pořádá během prázdnin, většinou před začátkem školního roku, soustředění (týden až 10 dní), které slouží k předběžným přípravám her za účasti všech dětí souboru. Během školního roku pak děti zkoušejí v jednotlivých rozepsaných scénách v několika alternacích a scházejí se většinou až v konečné fázi závěrečných zkoušek.

I zde jsou děti zapojovány do všech prací. Navštívila jsem dílny, kde pracují odborní divadelní mistři a pod jejichž vedením pracují děti na výrobě kostýmů a dekerací, které také vycházejí z nápadů a návrhů dětí samých.

Práce dětí v divadelním souboru je vysoko hodnocena ve škole jako práce politická (soubory mají na programu i příležitostná pásma, s nimiž se zapojují do veřejného života) a jako taková také podporována. Škola zcela samozřejmě uvolňuje děti na představení. I se strany rodičů se setkává práce v souboru s pochopením a prý se nestává, aby děti v neděli nebo ve svátek pro rodinné návštěvy nebo jiná zaneprázdnění zanedbaly docházku. Zhorší-li se žák ve škole, přestává pracovat v souboru až do opětovného zlepšení. Soubory se zúčastňují soutěží, které organizuje zvláštní ústředí pro soutěže (Leistungszentrum).

Při hodnocení, které ovlivňuje další postup v souboru, se bere zřetel nejen

na úroveň soutěžní inscenace po stránce odborné vyspělosti, ale i po stránce ideové a to jak v dramaturgii, tak v celkovém zapojení do veřejného života. Dobrá odborná úroveň nestačí k postupu do vyššího kola. Vrcholná soutěžní kola slouží k vzájemnému poznávání souborů a k výměně zkušeností.

Navštívila jsem také loutkové a dramatické oddělení Ústředního domu pionýrů v Berlíně. Dramatické oddělení právě procházelo obdobím úprav a zařizování, takže letos zatím nebylo dáno do provozu. Má společně s loutkovým oddělením divadelní sálek s prostorným jevištěm se vším vybavením, dostatečně prostorným i pro běžnou práci a se stupňovitým hledištěm pro malé návštěvníky. Celý sál je vzdušný, světlý, prostorný a pro práci pohodlný. Vedoucí souboru je absolventem umělecké fakulty (pěveckého odd.) s pedagogickým zaměřením, avšak s větším zájmem o činohru než o operu.

Loutkové oddělení má pěkné prostory dílenské, kde děti pracují s vedoucími na výrobě různých druhů leutek a dekorací. Je zde také možnost vhodného a účelného uložení fundusu. Hraje pravidelně loutková představení. Jako metodickou pomoc kroužkům má loutkové oddělení zavedenou jakousi "stříhovou službu". Velmi levně si mohou soubory objednat a koupit stříhy maňásků, s popisem i materiálem. I zde pracují jako vedoucí většinou učitelky s odborným kursem nebo výtvarníci.

Kromě dětských souborů hrají pro děti i profesionální divadla. V této oblasti se také projevuje těsná spolupráce se školami: dramaturgie vychází z osnov literární výuky a pro určité ročníky jsou v repertoáru zařazeny hry, které jsou probírány dle osnov v literatuře.

V profesionálních divadlech spolupracují s režiséry a dramaturgy také pedagogičtí poradci (v Theater der Freundschaft jsou celkem tři s hlavní pedagogickou poradkyní, dlouholetou učitelkou, která má zájem o divadlo a estetickou výchovu), kteří sledují vliv dětského divadla na děti a do divadelní praxe vnášejí hledisko psychologie dětského diváka.

Také toto divadlo hraje dětská představení na předplatné. Viděla jsem Maršakův Domeček zvířátek. Prostorné hlediště s terasovými řadami pro dětské diváky bylo nabitá do posledního místa a hlediště zaujatě "hrálo" s jevištěm, radilo, napovídalo a bálo se o své hrdiny.

Nakonec dvě drobné poznámky.

V divadle Berliner Ensemble na Brechtově představení Svaté Johanky z jatek bylo hlediště zaplněno převážně mladými lidmi. S jedinou krátkou přestávkou sleduje naplněné hlediště napjatě náročné a skvělé představení, při němž z herců doslova leje. Atmosféra je nabitá naprostým zaujetím, které se přenáší z jedné poloviny divadla do druhé. To je ovšem renomované divadlo, stále vyprodané a vyhledávané cizinci i odborníky.

Ve Volkstheatru hrají Moliérova Lékaře proti své vůli. Prostorné divadlo

se zdá ještě větší, protože je zaplněna jen několik řad v přízemí a několik na balkóně. A v těch opět mladí lidé, zřejmě studenti. Patrně zrovna probírají Molièra. Představení má spád, herci hrají s vervou a komediantstvím. O přestávce přijde překvapení - herci v civilu za doprovodu moderního orchestru zpívají songy ve vztahu k figurám, které hrají. Po přestávce pokračuje Molière. Hraje se na holém jevišti, pouze s prospektem klasicistní zahrady a zámku. Dobovou hudbu hrají na počátku jednání chlapec a dívka na flétny, v současných večerních šatech. Molièrovske postavy jsou oděny do kostýmů, nikoliv šitých, nýbrž malovaných. Celé představení je živé a humorné a má odezvu v publiku.

Je nějaký vztah mezi ním a dětmi z dětských divadelních souborů ? Možná, že ano. Vždyť asi málokdo z hrajících dětí bude hercem, zato se všichni naučí mít rádi divadlo. A to je jistě důležité a cenné.

Velký motiv a šťastná děvčata

Miloš Gerstner

Otevřela mi mladá vychovatelka a dveře za mnou zamkla stříbrným klíčkem. Čistá chodba na mne dýchla vůní, která mi připomněla ovzduší nemocnic a sanatorií. Však dětský domov je vlastně také nemocnice. Léčí zde neviditelné, a přece tak bolestivé rány na duši, boláky na nehmotném vazivu, jímž člověk přirůstá k společnosti. A všechny ty rány a boláky mají nelatinská jména: nevděk, nedůvěra, přetvářka, násilí, neúcta, pohrdání, nenávisť.

Byl jsem učitelem na školách, do nichž chodily děti způsobné i nezpůsobné, jednoduché a také div ne zázračné, piplané i opomíjené, ale generací dospělých vždy považované za příští dělníky, rolníky, lékaře i učtaře, prostě za lidi, kteří jdou a půjdou přímými cestami za užitečnými úděly. A najednou přicházím k děvčatům, jejichž úsměv i pláč může být pravdou i přetvářkou a jejichž budoucnost snad opravdu závisí na příznivé konjukci hvězd. Ne těch na nebi. Na seskupení těch lidí a lidiček, kteří se jednou stanou pro důvěřivá děvčata hvězdami v příští plavbě životem. Vyvedou je z mlhy, která zastínila už v dětství jejich obzory? A právě pro tu mlhu nad obzorem mi jich bylo líto. A čím víc jsem je poznával, tím byla moje účast větší.

Růžena vyrůstá od útlého dětství v dětských domovech. Nepoznala pohlazení a políbení, proto nedovede reprodukovat s citovým prožíváním žádný text, žádnou básničku. Oplzlou odrhovačku i dojemnou píseň o mamince zpívá ve stejné necitlivé poloze. Pohled na kvetoucí mečiky a astry jí nic neřekne, zato dozrávající hrušky jí zapálí v očích plaménky, jaké měli v zornicích pithecantropové, když spatřili strom se sladkými plody. Téhle dívce jsme dali k vánocům panenku. Byl to dar, který u ní málem vyvolal nervový šok. Ta neživá atrapa děcka jako by v ní probudila příští ženu - matku. A nejen v ní. V celé řadě až dosud zdánlivě nepřístupných dívek došlo k změně v emocionální oblasti. Najednou všechny šily na loutku šatečky, balily ji do pokrývky, pyšnily se s ní jako mámy se skutečným děckem. Růženka se najednou začala zamýšlet nad svým osudem. Proč jiné Růženky mají mámy, proč žijí v klidné rodině a ne v rušném "pastáku", proč její svět je ohraničen vysokou zdí a čas řídí neúprosný řád ústavu? Růženka se probudila a první pocit, který poznala, byla bolest.

Bolestné probuzení zažila i Majka. Ne, to nebyl plachý a bázlivý tvoreček. Spíše kluk v dívčí podobě. Až do svých třinácti let harcovala s partou po periférii velkého města, hrála kopanou, kouřila a klela, škoře se vyhýbala jako morovému hnízdu. Neposlušná, prostoreká, svárlivá až běda. Taková přišla do dětského domova. Ústavní řád jí odepřel mnoho z jejích bývalých radostí. Proto nosila ve tváři drzý vzdor a nenávisť. Odkládala je jen při tělocviku. Tehdy její

malé já zahrálo radostnými barvami, našla odložený smích i humor. Ze všech koutů hřiště na ni volala její periferie a Majka byla šťastná. Nejdále hodila míčkem, nejvýše skočila přes latku, jako veverka šplhala po ocelové konstrukci hrazdy a šplhadel. Ale panenka ji nezaujala. Až pak sýkorky. Ta lidská rtuť jednou stála na cestičce zahrady a upřeně hleděla do rozsochy větví staré jabloně.

"Co je ti?"

"Vidíte, soudruhu, ten otvor v kmeni?" šeptala. "Počkejte, hned přiletí."

A přiletěla. Uhlazená sýkorka si sedla k díře, v její tmě se objevily tři žluté zobáčky, zasýčelo to a fr, sýkorka byla zase pryč. Majka byla šťastná, zatočila se na patě a odfrčela skoro stejně rychle jako ta sýkorka.

Za několik dní se do krve porvala s dívkou o dvě hlavy větší a o dvacet kilo těžší. Zle ji zřídila. To přece ví každý pitomec, že samička hnízdo opustí, když do něho lidé strkají prsty.

Majka byla opravdu normální. Jen kladné a záporné rysy lidských povah byly u ní znásobeny vřelým, neformálním vztahem ke všemu kolem ní. Zнала jen oheň a vodu, lásku a nenávisť, nedovedla být lhostejná. "Kdybych se jen trochu uměla přetvařovat, měla bych klidně jedničku z mravů." (Její výrok.) Ta věta mnou otrásla. Podle ní byla zřejmě mezi upřímností a známkou z chování úměrnost nepřímá. A pak jí sestavte trojčlenku života. Jakým zklamáním asi musela projít, když povýšila přetvářku na normu, která má své místo mezi úctou, statečností a přátelstvím?

Helena. Dcera dobře situovaných rodičů. Rozumí životu, má ráda společnost, divadlo, film, přednáší básně, zpívá, sama dokonce skládá sentimentální písničky a vystupuje s nimi v soutěžích.

Ale opět to staré kliše, zhoubný nádor v citové tkáni mnoha dnešních rodin. Otec má jinou, matka jiného a Helena nemá nikoho. Hledá tedy na ulici, v partě, až najde v dětském domově. Pro jinou chovanku bývá první dojem při vstupu do dětského domova akličující. Helena se tu kupodivu cítila hned docela dobře. Snažila se přiblížit co nejvíce k ostatním družkám, poznat jejich životopisy, charakter a zájmy. A nejen poznat, ale i prožít. Připadala mi jako ten Otte Kreuger, švédský klaun-diletant z Bassových cirkusáckých vyprávění. Vážná i rozpustilá, hloupá i moudrá, pružná i neobratná. Vždy hrála v dívčím kolektivu takovou roli, jak to vyžadovala právě rozehraná partie ve vztazích mezi jejími družkami. A právě pro tu schopnost imitovat, přizpůsobovat se a ovládat se stala královnou třídy.

Byla to však dobrá a usměvavá královna a její zásluhou se zlepšilo i chování celé skupiny dalších dívek. Překvapovala vtipem (ty vtipné) i naivností (ty prostodušší). Dodnes nevím, byla-li to její inteligence spojená se zlomyslností

či intuice nebo dokonce recese, která jí vkládala do úst ty nejhluupější dotazy v nejvážnějších chvílích. Při vyšetřování vážného přestupku ve třídě pronesla obyčejně repliku, která rozesmála vyšetřovatele i viníka, přetlak unikl, přestupek se smrštil na docela malinký hříšek.

Její prestol později hodně ohrozila agresivnější Majka.

Velmi pěkně se pracovalo s děvčaty, jejichž předkové kočovali po světě na drkotavých vozech a vytepávali z mědi červené kotle a z houslí divoké čardáše. Pro tato děvčata ztratilo rčení "lže jako cikán" veškeré oprávnění. Vytrženy ze svých rodinných svazků ztratily kontakty s prostoduchou cikánskou lží, založenou na mnohořečném zapírání a přísahání. Lži a rafinovanější lži nás "bílých" se ještě nenaučily, a tak zde stojí mezi ostatními děvčaty dosti bezradné a jednoduché, ale právě proto jsou vzdor své osmahlé pleti světlejší než ty nejbělejší z bílých. Neplatí u nich ani rčení "je líný jako cikán". Není pro ně práce, které by se štítily. Myslím tím práci manuální. Na zahradě, na poli, v lese, ve škole tam, kde nestačí školník, tam všude nastoupí děvčata s veselýma, jiskrnýma očima.

Jana je jedna z nich. Neláme si hlavu nad tím, čím bude, až vyjde ze školy. Neláme si hlavu ani nad tím, co bylo. Den má svůj východ i západ slunce, nespojuje dnešek s včerejškem a se zítřkem. Jednoduše a přitom vtipně vypravuje kamarádce o své babičce, staré cikánce. Nevadí jí, že ji slyší učitel. A tak jsem se dověděl, jak ji babička učila krást slepice a ořechy, jak obratně utápěla v záhybech své široké sukně zboží v samoobsluze, jak dovedla tancovat, zpívat a nadávat. Neopakovatelně napodobuje babičku v pohybech i v řeči. Janina babička najednou ožívá, dostává tvary i charakter, zaplňuje prázdnotu "pasťáku" cikánským humorem. V májovém průvodu si Jana vykračuje v pestré cikánské řasnaté sukni a je na ni pyšná jako skotský šlechtic na svou károvanou suknici. Jana se za babičku nestydí. Že chodila krást? Vždyť "rakli" (= bílí) kradli a kradou taky, jenže jsou přitom šikovnější než cikánata.

"Až vyjdeš z pasťáku, budeš zas chodit na slepice?"

"Co si myslíte? Aby si ze mě moje vnučky taky dělaly legraci?"

Tehle kredo pro ni bude závazkem. Starou špatnost přetavila v současný humor. Jsem zvědav na příští osudy tohoto veselého cikáněte. Ne, nebude žít život jeptišky. Bude opravdovější, nic nebude předstírat, lhát ani šálit. O to bude lepší než jeptiška i než babička. A to je velký morální vklad, s nímž odchází do života.

Jirka je tmavší, vážnější, silnější a hezčí než Jana. Má také závažnější zkušenosti. Janina rozpustilá babička celkem nic nepokazila. Jirčina matka by byla svou dceru zkazila. Jirka na ni často vzpomíná, ne v dobrém. Dnes už rozeznává dobro od zla. Ve své upřímnosti se nestydí vyprávět o tom, že má matku za-

vřenu pro příživnictví a další provinění. Proč by se za to také styděla? Přece děti nemohou za rodiče. Jirka přece už taková nebude. Tahle filosofie bez falešného studu a šosáckého zastírání, jakého užíváme my "rakli", je u ní dojemně čistá. Kéž by se v dalším životě nedostala opět pod vliv své matky nebo lidí jí podobných! Asi by na svou upřímnost a citlivost hodně doplatila. Zatím však je nesmírně opatrná, aby nešlápla vedle, snaží se, aby si zlepšila prospěch a mohla vstoupit do normálního učebního poměru.

Co děvče, to přesně vystřižený charakter. Žádné schéma, živý čtrnáctiletý nebo patnáctiletý lidský tvor, někdy k zlíbání, někdy k zřekování. Seřadit tyto charaktery, dostat je nějakou příhodou do vzájemných vztahů, dát jim možnost prožívat příběh blízký jejich životu, to je snad nejsnadnější dramatická tvorba. Nemusíš nic vymýšlet, nemusíš hledat argumenty pro přesvědčení diváka, nemusíš vychovávat herce. Ať každé děvče žije na jevišti svůj vlastní život!

Z tohoto rozhodnutí jsem vyšel a hned jsem se pustil do práce. Psal jsem rychle, protože holky chtěly hrát.

Příběh byl jednoduchý. Do ústavu přijde nová chovanka Majka. Dostane se do konfliktu s dosavadní královnou Helenou. Helenu svrhne, osobní odvahou a čestným jednáním získá ostatní děvčata na svou stranu, Heleně však ublíží nařčením, že je šplhna (=donašečka). Klidný tok života dívek v ústavu se neočekávaně dostane do dravého víru. Majka se doví, že její dědeček, jediný příbuzný, je ve vazbě. Aniž by udala důvod, vzbouří v noci celý ústav. Vychovatelku a Helenu a děvčata internují, zmocní se klíčů a s ústavu utečou.

Tato událost těžce dopadne na ředitele domova, starého a zkušeného pedagoga.

Děvčata se postupně zase vracejí, dobrovolně i nedobrovolně. Vlasta si stěžuje, že jsou v ústavě bity, nedávno dostala od vychovatelky políček. Jindřich otec nařkne ústav, že děvčata jsou špatně živena (i když jeho dcera je vypasená jako macíček), Helena se přiotráví barbituráty, protože ji mrzí podezření, že je "šplhna"; nakonec přichází telegram, že v patologickém ústavu je utopené děvče, jehož vzezření odpovídá popisu pohřešované Majky.

Při řešení všech situací je přítomen prokurátor. Je to mladý, pro své lidské poslání zapálený muž. Nemůže se smířit s přísným režimem ústavu ani se zastaralými výchovnými metodami přesluhujícího ředitele.

Když sled všech situací vrcholí v neprospěch ředitele, přichází do kanceláře Majka. V kleci si nese kanárka Pepíčka. On byl ten velký motiv, který přiměl Majku k útěku z ústavu. Když jí Bezpečnost zajistila dědečka, jela do Prahy, aby Pepíček nepošel hlady.

V krátké katarzi se pak ozřejmí, že vlastně v celém příběhu nebyla žádná záporná postava. Všechny rozpory, pro něž došlo ke konfliktu, vyvěraly z čistě

lidských pohnutek a jednání každého zúčastněného jedince bylo odpovědné adekvátně k věku a charakteru postavy. Podle vyjádření některých kritiků bylo pouze jednání prokurátora poněkud smršťené, takže nevyznělo tak, jak jsem zamýšlel. Škoda. Vkládal jsem totiž do jeho projevů své vlastní názory na výchovu děvčat v dětském domově.

Pro dramatika bývá často oříškem stylizace dialogů a slovník postav. Musí mít na zřeteli charakter, temperament, životopis, slovník i esprit každé postavy, musí si hrát s výrazy, s pauzami, volit reakce přiměřené i nepřiměřené. To vše bylo pro mne v případě Velkého motivu jednodušší. Každé děvče si vlastně pomáhalo psát svou roli. Při besedách o zamýšlené hře jsem děvčata uváděl do scénických situací, napověděl, co bych od nich požadoval, co by která měla říci nebo udělat, a už se hrnuly jako přívál všechny možné projevy a repliky, že jsem ani nepostačil zapisovat. Citlivě registrovaly charakter a vyznačovaly řeč i slovník každé postavy a navíc byly oživeny vtipnými metaforami současného argotu předměstské mládeže (i to je nesporně lidová slovesnost), byly řízné i lyrické, jak to odpovídalo situaci i charakteru mluvčího. Děvčata si sama ušila role na tělo, a to v textu i kontextu. Na první zkoušky už přicházela s pevnými prožitky, nemusela hrát nikoho jiného než sebe, nepředstírala, nezamlčovala, jejich jevištní projev byl současně projevem civilním. A to bylo kořenem všeho úspěchu. Tréma bývá u patnáctiletých neotrkaných herců takřka zákonitý průvodní zjev. Mám dojem, že našim děvčatům mnoho dechu neubrala. První akt se odehrává na dívčí ložnici. Po vystoupení mi Jana řekla :

"Mně to ani nepřišlo, že se na mne dívá šest set lidí. Já jsem dělala, jako bych byla opravdu v pastáku na ložnici." A ostatní dívky se k ní souhlasně přidaly. A protože každá další repríza byla pro ně i dalším úspěchem, nabyly na jevišti jistoty, kterou by jim mohla závidět leckterá profesionální herečka. Nevím, jak by tytéž dívky sehrály obyčejnou dětskou pohádku. Asi by pohořely.

Svémi výkony děvčata rozdala mnoho radostí i poučení. A co sama získala ? Hodně. Vždyť divadlo nevychovává jen obecnstvo, ale působí i na aktéry. Děvčata, která dostala role ve Velkém motivu, měla daleko ke způsobným stvořením vybraného chování. Neoplývala ani snahou o lepší prospěch v naukových předmětech. Lepší nebo horší známka, to je něco jako výhra nebo prohra ve sportce nebo v matesu. Může vyjít a také nemusí. O souvislosti mezi přípravou a známkou nebyla tak docela přesvědčena. A najednou přišlo divadlo. Děvčata vystoupí jako herečky na jevišti, budou hrát a svým výkonem podají vysvědčení nejen o sobě, ale o všech těch dalších dušičkách, zasažených nevládným osudem už v dětství.

Tato vyhlídka byla silným motivačním faktorem, dívky se doslova zakously do svých rolí. Do týdne je znaly nazpaměť. Pravda, svou úlohu zde sehrála i naděje, že se předvedou jiným lidem, hlavně chlapcům, někde snad i romantický sen

o vystoupení, které bude prvním krůčkem na cestě k trůnu budoucí velké hvězdy (které děvče nemá podobné sny?), u těch realističtěji smýšlejících alespoň naděje na únik, byť jen kratičký, ze zdi domova. Ale ať už pohnutky, posilující jejich vůli k učení a vyniknutí byly jakékoliv, faktem je, že měly kladný cíl a k cíli dovedly. Mladý člověk, až dosud odstrkovaný a urážený hrubými a nesvědomitými lidmi jen proto, že měl nezodpovědné rodiče nebo přátele, stojí najednou na scéně a je zasypáván potleskem a uznáním. Viděli jste už někdy patnáctiletého "drzého fracka" plakat radostí a láskou k celému světu? Já ano. A bylo to krásné.

Jenže radost a láska zavazuje. Všechny kladné morální vlastnosti, až dosud jen rétoricky proklamované v občanské výchově, se staly najednou vlastnostmi konkrétními, osobitě prožívanými. Děvčata poznala, že snaha a práce jsou základem každého úspěchu, tedy i školního prospěchu. Málekdy odcházela děvčata z deváté třídy této školy s tak pěkným prospěchem jako letos.

Pevný obsah dostala také vlastnost, které se říká kolektivismus. Pravda, děvčata žijí stále v kolektivu, ale je to uspořádání pro ně ne vždy žádoucí a posilující. Dívky různých letor, zájmů a schopností se musí vzájemně snášet, aniž by měly můstek nebo alespoň lávku, po níž by chodily jedna k druhé. Až divadle se stalo takovým mostem. Zanikly skupinky, samotářky vyšly ze svých samot, vznikl opravdový kolektiv. A jeho projevy?

Přijel autobus. Jedeme na zájezd. Naložení nábytku, rekvizit, krojů, to všechno je věcí děvčat. Ani zkušení jevištní mistři by neřídili práce se zájezdem spojené tak, jak je řídí celý ten dívčí soubor. Je těžko říci, kdo je jeho hlavou. Všechny.

Helena s Jirkou už několik týdnů nemluví. Hraje se, hra plyne bez zadrhnutí, když tu najednou Helena nepatrně uvázne. Ne, diváci nic nepoznali. Heleninu repliku vyslovila Jirka. Děvčata pokračují, jen já jsem spatřil vděčný záblesk v Helenině pohledu. A když spadla opona, Helena s Jirkou byly opět kamarádkami. A jsou jimi dodnes.

Před soutěžním vystoupením v Písku se stala nehoda Růžence. Děvčata chtěla stavět scénu. Vběhla na polosetmělé jeviště a Růženka přitom spadla do orchestru. Pád z výše tří metrů jí způsobil belestivé zranění na boku. Dívka z "městské" rodiny by asi byla vyřizena a představení též. "Růženo, musíš hrát," řekla docela samozřejmě děvčata. Růžena začala zuby a hrála. Krásně hrála. Nikdo z diváků netušil, že to smutné děvčátko s panenkou se právě podrobilo v nemocnici důkladnému vyšetření, bleskově se vrátilo a hraje, a že ty slzičky nevyvelal jen prožitek role, ale i fyzická bolest. Tahle poznámka má být nejen uznáním Růžené, ale taky poděkováním píseckým chirurgům, kteří tak bezočkladně a s porozuměním pomohli.

Po představení děvčata ocenila Růženino hrdinství svým způsobem : "Seš kočka! Fakt!" Z kontextu jsem vyrozuměl, že ta slova znamenají vyznamenání prvního stupně. Udělil je kolektiv jedinci.

Neexistovalo primadonství ani rivalství. Úspěch každé z nich byl úspěchem všech. Vytvořil se krásný kolektiv, obětavý až do krajnosti. O takových kolektivech se píše za jiných okolností jako o obráncích osamocené pevnůstky, jako o hrdinné průzkumné hlídce nebo jako o posádce ponorky pověřené závažným úkolem.

Neméně důležitým morálním ziskem byl návrat životního optimismu v té nejpríznivější formě. Ústavní výchova omezuje chovanky ve všech jejich projevech záporných morálních vlastností. To je správné. Jenže přitom dost citelně přistřihuje i jejich tvůrčí potenci, iniciativu, samostatnost, schopnost plánovat a počítat s budoucností, tedy projevy vlastností kladných. A v tom je dialektický rub výchovné práce v dětském domově. Vojenská disciplína, přesné plnění rozkazů, přemýšlet o rozkazech se nedoporučuje.

Já vím, přeháním, ale je to tak nalinkováno nejen v dětských domovech, ale i v jiných zařízeních, kde se léčí nemoci chování. Zařazení do dětského domova považují děvčata za vyřazení z normální lidské společnosti. Jedna z dívek se mne ptala : "Co byste dělal, kdyby si některou z nás chtěl váš syn vzít za ženu?"

"Nic bych nedělal. To by byla jeho věc."

"Fakt? Nebránil byste mu v tom?"

"Proč bych mu v tom měl bránit? Jste přece děvčata jako všechna jiná."

"Te nejsme, My jsme přeci z pastáku."

Ten pocit malosti mělaž bolet. Proto jsem dialog rozvedl.

"Proč se vlastně těšíte na zrušení ústavní výchovy?"

"Protože mi nikdo nebude nic zakazovat."

"Protože budu moci kouřit a chodit na čaje."

"Já taky budu kouřit. Co jiného můžem od života čekat. A zas dáme dohromady starou partu. Ze mne už stejně nic pořádného nebude."

"A vdát by ses nechtěla? Mít hodného muže? Děti?"

"Kdo by mě chtěl? Holku z pastáku!" Smích, kterým zakončila rozhovor, zněl nehezky, surově, cynicky.

První představení jsme sehráli pro studenty gymnasia. Chlapci na ně šli s nedůvěrou. Mnozí počítali s tím, že po prvním jednání utečou. Neodešel ani jeden. Naopak, při večerním představení pro dospělé spatřila děvčata mezi diváky řadu studentů, kteří šli toho dne do divadla už podruhé. Upřímně dívkám fandili. A potkali-li pak některou z hereček, zdravili ji srdečným "Ahoj!". Za několik dní zazvonil u dveří domova rozpačitý studentík. V očích měl plachý pohled, ale v hlase upřímné odhodlání : "Prosím, soudruhu řediteli, nemohl bych mluvit s

představitelkou Majky ?"

"Proč s ní chceš mluvit ?"

"Víte, mně se to vaše divadlo líbilo. A já bych chtěl říci, že se mi její hra také líbila."

Nemohl s ní mluvit. Ústavní řád to nedovoluje. Ale Majka se o této návštěvě dozvěděla.

Po představení v Písku došlo na jména dívek několik dopisů. Tam se nejvíce líbila představitelka Anči. Nejen ve své roli, ale jako děvče vůbec. Děvčata rostla. Nabývala jiné ceny před veřejností a tím i sama před sebou. Už to nebyla děvčata z pastáku. Už to byly dívky se zdravou dávkou sebevědomí, vědomé si toho, že vytvořily pro společnost určitou hodnotu a že i napříště s nimi společnost může počítat.

Jedna z dívek, s nimiž jsem měl výše uvedený rozhovor, si začala psát deníček. Dostal se mi do rukou. Snad mi promine, že zde uvedu jeden zápis :

"Chci být hodná. Přeci nejsem žádná k...., když jsem ještě panna."

Tohle vyznání napsala po vystoupení v Kostelci nad Orlicí. Ten, pro něhož chtěla být hodná, byl jakýsi malý vojáček dole v hledišti. Líbil se jí a ona jemu také, i když spolu nepromluvili.

Představení pro učně v Malých Svatoňovicích vytvořilo mimořádně silné svazky mezi jevištěm a hledištěm. Učňové měli ve svém internátě mnoho společných problémů a problémy našich děvčat. Prožívali jejich příběh, konflikty i radosti asi tak, jak malé dítě prožívá loutkové představení. Když vychovatelka uštědřila Vlastě políček (je to v roli), nescházelo mnoho a horkokrevní chlapci by se byli vrhli na jeviště.

"Vrať jí to ! Nenech si to líbit ! Fuj!"

Jenže tyhle projevy účasti děvčatům nesedly. Odsoudily chlapce pro nevhodné chování. Zřejmě si už chtěly vybírat své obcenstvo. Naproti tomu krajská soutěžní porota připočítala chování chlapců děvčatům ku prospěchu. Dovedla přý svými výkony přesvědčit a strhnout je k živelným projevům. A to se vždy nepodaří ani zkušeným hercům.

Pro nás pedagogy však bylo radostným překvapením zjištění, že děvčata už našla měřítko pro to, co je vhodné a nevhodné. Kdyby se zúčastnila představení po boku chlapců v hledišti, jistě by jim "silácké" chování učňů imponovalo. V téhle situaci však hoši pohořeli.

O tom, že své společenské zařazení zde našly svou hrou, zpěvy a tanci také cikánečky, jsem psal už vpředu. Sláva jim, zhostily se svého úkolu na výbornou. A dvakrát sláva jim za to, že i ony přispěly svou hřívou k povznesení svého kmene nad dřívější úroveň páriů.

Aktivní účast děvčat na divadelním představení měla kladné průvodní jevy i

při úpravě režimu ústavu. Bolestí všech zařízení tohoto druhu je útekářství. Když zavolají vzpomínky, pud nebo jiné, těžko určitelné podněty, chovanci z ústavu utečou. Někdy jednotlivě, většinou však ve skupinkách se snaží dostat běžnými dopravními prostředky nebo autostopem do svých domovů. Když jsme zahájili nácvik hry, nestalo se ani jednou, že by některá z chovanců utekla. A do dnešní doby žádná z "hereček", pokud už nebyly z ústavu propuštěny, neprojevila zaječí úmysly. Hra vyplnila jejich citové vakuum, stala se čarodějným zvěrokruhem, který chrání před útokem zlých nápadů.

Následující připomínku nechápejte, prosím, jako projev samolibosti. Text hry, který jsem děvčatům předal, mě v jejich očích nesmírně povýšil. Nevím, co je nekázeň, neposlušnost nebo dokonce drzost. Po třiceti letech učitelské praxe na prvním i druhém cyklu škol jsem se dožil spontánní úcty, vděčnosti a upřímné lásky teprve mezi těmito děvčaty. Udělal jsem jim radost. Jsou vděčná, nechťejí zůstat dlužníky. A totéž tvrdí i ostatní pedagogičtí pracovníci, kteří byli na hře nějakým způsobem zaangażováni.

Devčata mi teď už píší ze svých domovů. Svěřují se mi s radostmi i starostmi; kladným jmenovatelem všech dopisů však je naděje a víra v sebe a v budoucnost. A to je právě to, oč mi při výchově mladého člověka nejvíce jde, o jasnou perspektivu. Helena se učí zahradnicí, Jirka je v továrně na porcelán, Vlasta a Anča pracují v textilu, Majka v grafickém průmyslu.... Všem se práce líbí, vedení závodu je s nimi spokojeno. Holky, držely jste se, držte se dál.

Jen ještě několik řádků o ohlasu hry mezi dospělými.

Po představení za mnou chodili tatínkové a maminky městských dětí. Byli vyplašení, nejistí.

"To, co jsme viděli, nás šokovalo. Dáváme svým dětem mnohokrát víc, než jsme dostávali my, ale ani my jim nedáváme to nejpotřebnější, a to cit, cit neohraničený časem, nekonečný cit. Těch několik minut, které denně můžeme dítěti dát, nestačí. Naše Eva doma brečí, že chce psa, že nemá nikoho, kdo by ji měl rád."

Chce-li děvče psa místo hračky, je to pochopitelné. Chce-li však psa proto, aby mohlo mít někoho rádo a někdo měl rád je, je to zlé. Kanárek nebo pes. Nikdy nemohou dítěti nahradit tátu, jeho pohlazení, polibek nebo i pohlavek. A to byl ústřední motiv Velkého motivu. Jsem rád, že ho tátové pochopili.

V ý z k u m n é m e t o d y v p e d a g o g i c e

Doc. dr. František S i n g u l e, CSc.

Jako kterákoliv jiná věda, používá i pedagogika jistých postupů a způsobů práce a v jejich rámci i rozmanitých technik, jimiž rozvíjí a prohlubuje poznání předmětu svého zájmu - výchovy, její podstaty, jejího působení a průběhu, vlivu různých podmínek na průběh výchovy a na její efekt atd. Souhrnně tyto způsoby práce nazýváme výzkumnými metodami pedagogiky. Povaha těchto metod a postupů úzce souvisí s povahou pedagogické vědy a předmětu jejího zkoumání - výchovných jevů - a s možnostmi přístupu k těmto jevům při jejich zkoumání.

V pedagogice hovoříme o třech základních výzkumných metodách, a to 1. o metodě historické, která se zabývá otázkami geneze jednotlivých výchovných jevů, sleduje jejich historický vývoj a při jejich zkoumání používá metod historického bádání a logické analýzy; 2. jde o empirické metody, pomocí kterých se sbírají přesná a konkrétní data o výchovných procesech, jejich podmínkách a efektu a provádí se jejich rozbor. A konečně 3. jde o metodu srovnávací, která dospívá pomocí srovnávání paralelních výchovných jevů a zařízení a celých jejich systémů k objevování jejich kořenů, podstaty a k jejich třídění. I když v pedagogických výzkumech obvykle převládá jedna z uvedených hlavních výzkumných metod a na základě toho hovoříme buď o výzkumu historickém nebo empirickém či srovnávacím, vzájemně se všechny tyto postupy doplňují. K plnému objasnění výchovných jevů je třeba všech tří a i v jednotlivých výzkumných pracích se vzájemně podírají - např. i čistě empirické výzkumy vycházejí z historického studia sledovaného problému. Vzhledem k poslání této stati zde zaměříme hlavní pozornost na metody empirické.

Značného významu v pedagogickém výzkumu nabyly zejména v souvislosti s empirickými metodami také metody statistické, rozpracovávané zejména ve dvou speciálních odvětvích statistiky - ve školní statistice a ve statistice pedagogické. První se zaměřuje na statistiku škol, jejich žactva a učitelstva a je podkladem plánování v oblasti školství, druhá se pak uplatňuje při tzv. kvantitativní (nebo statistické) analýze hromadných pedagogických jevů, zjišťovaných především empirickými metodami pedagogického výzkumu a při jejich uspořádávání a prezentaci pomocí tabulek a diagramů.

Při pedagogickém výzkumu jde nejen o zjištění přesných dat o jednotlivých pedagogických jevech - o jejich popis, ale usiluje se především o zjištění i jistých obecných pedagogických faktů, jejichž přítomnost lze předpokládat v pedagogických procesech za jistých podmínek vždy a všude, a které svou obecnou povahou nabývají charakteru jistých pravidelností ve výchovných procesech, výrazných tendencí v jejich průběhu a vývoji, anebo dokonce i jistých zákonitostí.

Výrazným rysem pedagogických výzkumů je těsné spojení pedagogické teorie a

praxe. Žádný pedagogický výzkum, i když sebetheoretičtější, není konán jen pro teorii samu. Příspěvek, který pomůže rozvinout pedagogickou teorii, je vždy rozvínutím našeho pedagogického poznání, jež slouží především k zdokonalení naší pedagogické praxe a jejího řízení. Přesto se v praxi někdy u jednotlivých pedagogických výzkumů hovoří o tom, že slouží buď především teoretickým nebo přímo především praktickým cílům. Někdy se v této souvislosti také dělí pedagogický výzkum na výzkum základní a aplikovaný. V prvním případě jde předně o snahu rozvinout výzkumem zejména teoretické poznání, např. poznání podstaty a teoretických souvislostí mezi jednotlivými složkami výchovy), jehož praktické využití a aplikace na běžnou praxi vyžaduje obvykle ještě dalších výzkumů a je spojena s jistými problémy, které tzv. teoretický nebo základní výzkum ještě neřeší (např. uplatnění jednotlivých složek výchovy v různých předmětech, na různých stupních škol atp.). Naproti tomu výzkum, sledující už přímo praktické cíle, je konán často nejen vědecko výzkumnými pedagogickými pracovníky a organizován ve vědeckovýzkumných institucích (např. ústavech ČSAV, na katedrách vysokých škol, ve výzkumných ústavech), ale i těmi, kdo se na výchovném procesu přímo podílejí a organizují a řídí jej na některé z úrovní jeho řízení (např. ministerstvo školství, krajská nebo okresní školská správa, ředitel školy, řídící výchovný proces na své škole a učitel, řídící a organizující výchovný proces se skupinou svých žáků ve třídě apod.). Je ovšem přirozené, že takovýto pedagogický výzkum nemá význam jen pro řešení konkrétních pedagogických problémů v jisté oblasti řízení pedagogického procesu a nemusí být využit jen k tomu, aby sloužil za spolehlivější podklad k jistému pedagogickému rozhodování, ale jeho výsledky - jsou-li náležitě doloženy - mohou přispívat i k rozvoji obecnější pedagogické teorie, jež pak může nalézt svůj patřičný odraz v pedagogické praxi v širší a obecnější rovině jejího řízení, než pro kterou byl původně podnikán, a to bez ohledu na to, zda šlo původně o řešení otázky praktického pedagogického rozhodnutí, např. jistého pedagogického problému na území celé republiky, nebo o nalezení spolehlivějšího podkladu pro pedagogické rozhodnutí v průběhu výchovné práce učitele v jedné nebo v několika třídách, ve kterých učí. Příkladem takovéto snahy dát zkušenostem učitelů obecnější platnost a prezentovat výsledky jednotlivých pedagogických pracovníků širší veřejnosti jsou u nás i v jiných socialistických zemích tzv. pedagogická čtení.

Už z těchto úvah je patrné, že studium a znalost pedagogických výzkumných metod a schopnost jejich praktického využívání není jen záležitostí vědeckovýzkumných pracovníků - tzv. pedagogických teoretiků - ale má veliký význam pro pedagogické pracovníky, uplatňující se ve výchovné praxi ať už jako učitelé a vychovatelé nebo pracovníci školské správy. V činnosti těchto pracovníků má správné a kvalifikované používání výzkumných pedagogických metod význam přede-

vším jako prostředek zvědečtění jejich pedagogické práce, jež je jednou z důležitých podmínek jejího zkvalitnění.

Důležitou podmínkou pedagogické práce je totiž vždy také vedle jiného přesná evidence dosažených výsledků ve výchovném působení, rozbor jeho úspěchů i neúspěchů a zjišťování jejich příčin (tzv. pedagogická diagnóza), aby mohla být činěna na základě zmíněných zjištění a rozborů správná pedagogická rozhodnutí pro další výchovný postup a správně stanoveny cíle, úkoly a postupy pro další etapy výchovy. Tuto práci musí konat v rámci své kompetence každý učitel, ředitel, metodický pracovník, inspektor na všech stupních školské správy. Správnost jejich rozhodnutí a reálnost jakékoliv pedagogické prognózy jsou závislé především na kvalitě pedagogické diagnózy. Přesné zjištění výsledků dosavadní výchovné práce a jejich příčin jako podklad pro pedagogická rozhodování závisí zase na kvalitě metod - na jejich přesnosti a objektivnosti, jimiž je tato evidence pořizována. Je proto třeba, aby v zájmu dobrého řízení výchovné práce příslušní pracovníci používali obdobných metod a postupů, jakých se používá při vlastních pedagogických výzkumech. Tak je možné vytvořit podmínky k tomu, aby byl shromážděn kvalitní podkladový materiál pro konkrétní pedagogická rozhodování, ale i k tomu, aby důležitá data, zjišťovaná takto v průběhu výchovného procesu, mohla být využita i k obohacení pedagogické teorie.

Z toho všeho vyplývá, že důkladné studium výzkumných metod v pedagogice by nemělo být jen záležitostí přípravy vědeckovýzkumných pracovníků, ale mělo by se stát významnou součástí přípravy každého pedagogického pracovníka.

Jak už bylo naznačeno, výzkumných metod a postupů je v pedagogice řada. Na jednotlivé výzkumné metody a techniky v pedagogice se ovšem není možné dívat jen jako na řadu různých praktik, ale je třeba je vidět především v systému výzkumného postupu. Tento postup je složitým procesem s řadou kvalitativně odlišných etap, jimž odpovídají také zase specifické metody a techniky práce. Výzkumnou práci v pedagogice je proto třeba vidět především z hlediska tohoto postupu. Ten mívá asi tyto hlavní etapy: 1. vytčení oblasti pedagogického výzkumu, 2. stanovení problému výzkumu a pracovní hypotézy, 3. stanovení postupu práce (vytčení etap a metod vlastního výzkumu, okruhu a rozsahu zkoumaných jevů), 4. sbírání materiálu, 5. rozbor materiálu a vyslovení závěrů, 6. sestavení zprávy o výzkumu.

1. Vytčení oblasti pedagogického zkoumání je obecné a obvykle i značně široké stanovení okruhu pedagogické skutečnosti, v jejímž rámci proběhne výzkum (např. estetická výchova, výchovné poradenství, zkoušení apod.). Obvykle nestaví k tomu, aby už na něm mohl být přímo budován dobrý pedagogický výzkum, a to nejen proto, že je většinou příliš široké a obecné, ale i proto, že neobsahuje obyčejně také ani vytčení žádného konkrétního výzkumného problému. Vytčení

oblasti pedagogického výzkumu není zpravidla nijak zvlášť obtížnou záležitostí. - vyplývá zhusta ze zájmu pracovníka, jeho odborného zaměření apod.

2. Stanovení problému pedagogického výzkumu bývá naopak značně pracnější a je záhodno mu v celém postupu výzkumné práce věnovat značnou pozornost. V rámci této etapy jde o pořízení inventáře problémů ve zvolené oblasti pedagogického výzkumu a o zvolení jednoho z nich pro důkladné řešení v další práci. (Např. jaký vliv má četba žáků na rozvíjení jejich zájmů, které faktory a vlivy působí na volbu povolání mládeže, motivační funkce zkoušení atp.). Jak je patrné, výzkumný problém je obvykle značně užší než vytčená oblast a také mnohem konkrétnější. Nejlépe je, je-li formulován také jako otevřená otázka - pak už z jeho formulace bývá patrné, na co se hledá odpověď. Inventář problémů se sestavuje na základě studia knižní i časopisecké literatury v oblasti zkoumání a studií pedagogické praxe v této oblasti. Problémy jsou obvykle signalizovány neshodami autorů na příslušné otázky a jejich řešení, tápáním praxe, jejími specifickými obtížemi, neuspokojivými výsledky, bezradností, zanedbaností, nebo ztížeností řešení otázky atd. K zlepšení takto zjištěné situace je třeba řešit evidentní problémy - podrobit je soustředěnému zkoumání. Zjištěné problémy nelze obvykle řešit všechny nebo dokonce najednou. Který z nich se pro konkrétní výzkum vybere, je třeba podrobit pečlivé úvaze. Vybíráme obvykle problém, který je z hlediska potřeb rozvoje praxe nejaktuálnější. Důležité je při tom také zvážit, v jaké šíři bude problém studován - zda je možno řešit problém celý - např. vliv četby na zájmy žáků vůbec - nebo jen v jistém výseku - např. vliv jistého druhu literatury na rozvoj zájmu žáků v prvních ročnících odborných učilišť apod. Tady rozhoduje zejména to, zda na výzkumu bude pracovat celý tým pracovníků, nebo jen jeden pracovník, jaké zkušenosti má pracovník v pedagogickém výzkumu, jaké materiální možnosti jsou k dispozici apod. Takový problém si může vytknout a studovat jej v souvislosti s potřebami dalšího rozvoje práce školy také např. ředitel školy nebo i učitel v souvislosti s rozvojem práce v předmětu, kterému vyučuje. (Pro ředitele může být takovým praktickým problémem např. možnosti využívání audiovizuálních pomůcek na škole a jejich působení, celková úroveň ročníků, které nově přišly na školu; pro učitele může jít např. o zjištění příčin neúspěšného zvládnutí jisté látky ve třídě, zlepšení práce a výkonů jistého žáka atp.)

3. Stanovení postupu řešení vytčeného problému znamená vypracovat plán práce. Bývá tu často stanoveno i to, kdy výzkum proběhne, protože ve školní práci je často nutno sladit výzkum s osnovami. Zejména však tu jde o pečlivé a podrobné promyšlení celého postupu a jeho rozčlenění na jednotlivé etapy, stanovení metod, kterých bude třeba použít k získání potřebného materiálu a k jeho rozboru, a také stanovení rozsahu výzkumu - především např. počet žáků, tříd a škol,

příp. i učitelů, kteří budou zahrnuti do výzkumu, ale namnoze i rozsah látky, který bude sledován (např. celé učivo z literatury nebo jen jistá témata apod.). Pokud jde o výzkumné metody a techniky, používané k sbírání potřebného materiálu, je třeba už zde rozhodnout, zda se bude výzkum opírat především např. o pozorování nebo o experiment apod., jak bude experiment organizován, zda bude použito i některých dotazovacích technik a v jakém rozsahu a pořadí, které práce žáků budou v souvislosti s výzkumem zadány a podrobeny rozboru, zda a jak bude použito při rozboru také statistických metod atd. I když bývá výzkum často v pedagogice opírán převážně o jednu výzkumnou metodu (např. pozorování, experiment atd.) a podle toho bývá pak celý výzkum charakterizován např. jako experiment nebo pozorování atd., dochází obvykle ke kombinaci několika metod a technik (např. pozorování a rozhovoru nebo pozorování, rozhovoru a rozboru prací žáků apod.). Je to zpravidla ze dvou důvodů. Jednak se touto cestou dosahuje hlubšího a všestrannějšího pohledu na sledované jevy (např. nové, další a výzkum značně doplňující informace o jevech, které byly sledovány pozorováním žáků, může přinést rozhovor s těmito žáky). Paralelním sledováním jevu dvěma nebo i více metodami také ověřujeme výsledky zjištěné jednotlivými metodami, ověřujeme jejich spolehlivost a věrohodnost a tím dosahujeme větší jistoty celkových výsledků výzkumu.

Při stanovení rozsahu výzkumu jde nejen o to, jaký bude počet zkoumaných subjektů (žáků, učitelů, tříd, škol atp.), ale také o to, zda do výzkumu zahrneme všechny subjekty ve zkoumané oblasti (např. všechny žáky literárně dramatických oddělení lidových škol umění v ČSR, jde-li o průzkum problematiky z této oblasti LŠU v České socialistické republice, anebo všechny třídy dané školy v určitém místě, jde-li o výzkum jistého problému na dané škole, nebo jen jistou část tříd). Při této příležitosti také rozhodujeme, na jak širokou oblast se ve výzkumu zaměříme, na jak širokou oblast budeme pak také vztahovat jeho výsledky (zda nám jde o zjištění, která budou platit jen o dané škole, nebo o všech školách okresu, kraje nebo v celé zemi). Jen málokdy konáme výzkum na všech subjektech zkoumané oblasti (např. na celé žákovské populaci daného druhu nebo typu škol, věku, ročníku či třídy). To bývá většinou jen u výzkumů menšího rozsahu, týkajících se obvykle jen jedné třídy nebo několika tříd na jisté škole, jedné školy apod. Většinou - zejména při větších výzkumech - zahrnujeme do bezprostředního zkoumání jen jistý vzorek populace nebo souboru subjektů, o nichž se chceme v závěru výzkumu vyslovit, na něž chceme tedy vztahovat jeho výsledky.

K zkoumání jen jistého vzorku z dané populace žáků nebo jiného základního souboru zkoumaných subjektů (tříd, škol atd.) se rozhodujeme především z ekonomických důvodů, protože tím ušetříme mnoho času i materiálních prostředků. Je to možné proto, že existují jisté procedury, jimiž je možno dosáhnout toho, že

na základě bezprostředního zkoumání jen jistého vzorku základního souboru dospějeme zhruba ke stejným výsledkům, jako kdybychom byli touto zkoumáním podrobili celý základní soubor. Dodržíme-li zmíněné procedury, dopustíme se ve výsledcích jen nepatrné, obvykle zanedbatelné chyby, a i tato chyba se dá dokonce jistými statistickými postupy stanovit (tzv. pravděpodobná chyba) a u náročnějších a větších výzkumů se také vypočítává a uvádí pak v souvislosti s kvantitativními výsledky.

Obvykle se uvádí, že jednou z důležitých podmínek k tomu, aby výzkum, provedený jen na pouhém vzorku, byl spolehlivý, je, aby vzorek byl dostatečně veliký, aby o něm platil zákon velkých čísel, a tím aby byla zmenšena možná chyba na minimum. Ještě důležitější však je postarat se o to, aby vzorek byl adekvátní základnímu souboru, nebo jak jinak říkáme, aby byl vzhledem k tomuto souboru reprezentativní. Moderní složité procedury, používané k sestavování reprezentativních výzkumných vzorků, dnes umožňují, že vzorky mohou být vzhledem k rozsahu základních souborů poměrně malé, a přesto může být dosahováno poměrně velmi spolehlivých výsledků, které je možno vztahovat na celý základní soubor.

Při stanovení výzkumného vzorku a sledování snahy, aby tento vzorek byl reprezentativní, je třeba především si uvědomovat, jaký základní soubor podrobujeme výzkumu (na jaký základní soubor budeme tedy vztahovat platnost dosažených závěrů), a jakému základnímu souboru má být tento vzorek adekvátní. Může jít např. o vzorek, který má reprezentovat jen jistou třídu, nebo ovšem také např. žákovskou populaci jistého druhu školy na celém území státu, nebo jindy zase jen na území hlavního města, jistého kraje, okresu apod. Tato okolnost rozhodne o tom, jak veliký bude výzkumný vzorek, ale i o tom, jakým způsobem bude sestaven, jakou bude mít vnitřní strukturu a jakých metod použijeme při jeho sestavování. Nejjednodušší metodou při sestavování výzkumného vzorku je metoda náhodného výběru, jíž dosahujeme tzv. náhodného vzorku. Těto metody používáme obvykle v těch případech, kdy je možno při výzkumu do jisté míry alespoň odhlédnout od individuálních zvláštností jednotlivých subjektů nebo celých jejich skupin. K výběru subjektů do náhodného vzorku se používá obvykle losování, nebo se postupuje podle tzv. tabulky náhodných čísel (bývá připojena jako příloha v každé dobré příručce statistiky), a tím se dosahuje, že každý člen základního souboru má stejnou možnost být zařazen do výzkumného vzorku.

Ovšem stává se, že se základní soubor rozpadá na jisté skupiny nebo třídy, jejichž výrazné rysy jsou v úzké souvislosti se zkoumanou problematikou. Např. při zkoumání hudebnosti žáků jsou jistě značné rozdíly mezi žáky, kteří se zabývají hudební výchovou jen ve škole, a žáky, kteří se zabývají hudbou i v mimoškolní práci, např. v LŠU apod.; nebo při zkoumání problematiky, související s prospěchem žáka, bude jistě nutno mít na zřeteli rozdíly mezi žáky, vyplýva-

jící z jejich pohlaví, z jejich bydliště (velkoměsto-venkov) - z okolnosti, zda bydlí v místě školy nebo dojíždějí, či bydlí v žákovském domově atd. Pak je nutno sestavit tzv. vybraný vzorek nebo výběr, kde uplatňujeme zvláštní metodu výběru tak, aby byly buď rovnoměrně nebo adekvátně v příslušném poměru zastoupeny všechny vrstvy základního souboru, protože při použití metody náhodného výběru by také mohla třeba některá výrazná skupina základního souboru ze vzorku náhodou zcela vypadnout. Takový druh výzkumného vzorku nazýváme pak vzorkem nebo výběrem navrštěným nebo stratifikovaným.

Při běžných pedagogických výzkumech, kdy jde o výzkum žactva, bývá obvykle také považován za jednotku výzkumu žák. V mnohých případech je ovšem nutno brát za jednotku výzkumného souboru raději třídu nebo dokonce školu vzhledem k tomu, že pedagogické utváření žáků je do značné míry jednotně ovlivňováno prací jejich třídního učitele, duchem třídy nebo školy apod. Proto dosahujeme větší reprezentativnosti vzorku a tím také vyšší přesnosti výsledků výzkumu, když např. místo toho, abychom použili k sestavení vzorku o 60 žácích dvou třeba náhodně zvolených tříd po 30 žácích, bereme raději třeba dvanáct tříd, z nichž z každé vybereme do vzorku jen po pěti žácích atp.

K etapě stanovení postupu práce na řešení vytčeného výzkumného problému patří ještě také obvykle formulace tzv. pracovní hypotézy výzkumu, tj. vyslovení předpokládaných nebo možných výsledků výzkumu, jež bývá definováno na základě dosavadních zkušeností pracovníka. Tato záležitost potom usměrňuje další postup tím, že v něm jde vlastně o prověření této předběžné hypotézy - o dokázání její platnosti. Nebo jde o to, vyvrátit ji či nalézt podmínky a rozsah její platnosti. Výzkumný pracovník ovšem nesmí podléhat hypotéze, kterou vyslovil - jak se také někdy bohužel stává - aby se nakonec celý výzkum nestal jen jeho usilovnou snahou stůj co stůj obhájit vlastní hypotézu a dokázat její platnost. Takový postoj pracovníka by přirozeně zbavoval celý výzkum vědecké hodnoty a jeho výsledky by měly pochybný význam.

4. Sbírání výzkumného materiálu a jeho analýza bývá považováno za jádro pedagogického výzkumu, a proto bývají také jeho postupy v stručnějších přehledech (např. v učebnicích pedagogiky) uváděny jako metody, které charakterizují pedagogický výzkum vůbec. Jde zejména o tyto metody: pozorování, experiment, dotazovací metody, rozbor žákovských prací a studium pedagogické dokumentace.

a) Pedagogické pozorování je základní technikou pedagogického výzkumu a nejobvyklejší jeho formou je pozorování v procesu výchovy nebo vyučování. Podle toho, jaké postavení tu má osoba pozorovatele, mluvíme o zúčastněném pozorování (je-li pozorovatelem sám učitel nebo vychovatel, který zároveň a pozorováním s žáky pedagogicky pracuje) a o nezúčastněném pozorování, kde pozorovatel do procesu výchovy vůbec nezasahuje. Každý z těchto druhů pozorování má svou pro-

blematiku : nezúčastněný pozorovatel může průběh pozorovaného procesu rušit svou přítomností, učitel zase nemá možnost výsledky pozorování tak přesně zaznamenávat, ale svými zásahy do výchovného procesu může hned na místě prověřovat některá svá pozorování tím, že dává pohotově žákům jisté úkoly a otázky, jež provekují žáky k jistým projevům tak, aby byly postoje, vlastnosti a výkony žáků zřejmější; tím ovšem proces zase neprobíhá tak objektivně a nabývá už jistých rysů pekusu.

Hlavními požadavky na vědecké pozorování na rozdíl od náhodného je jeho cílevědomost a systematičnost. K vědeckému pozorování si proto musí pozorovatel nejen vytknout přesně cíl svého pozorování, ale také rozhodnout, které jevy bude sledovat z ohromného množství jevů, převládajících každý výchovný proces vzhledem k problému, který studuje (zajímá-li se např. o aktivitu žáků nebo o jejich pozornost, je třeba, aby si vytyčil i konkrétní jevy, které bude považovat za projevy zmíněných jevů a případně i to, jak bude posuzovat jejich intenzitu). K požadavku systematičnosti je třeba stanovit i časový plán pozorování - jak dlouho budou trvat jednotlivá pozorování a jak budou rozložena v čase a v průběhu pedagogické práce nebo činnosti žáka, aby jejich souhrn byl nakonec také adekvátním zrcem celého jejich průběhu. Často se hovoří při pozorování o získávání tzv. časového snímku průběhu jistých jevů. Velmi závažnou otázkou je i přesné zaznamenávání výsledků pozorování. Je dobře, když si pozorovatel předem připraví tzv. pozorovací arch, na němž si vyznačí i jisté rubriky k zaznamenávání jistých kategorií jevu, zvolí si pohotoví způsob jejich zaznamenávání, který mu bude dávat možnost zachytit jejich výrazné a důležité kvality a pokud možno i jejich kvantitativní stránku (velikost, stupeň, rozsah, frekvenci, opakování apod.). Velké možnosti v zachycování pozorovaných jevů dává moderní technika - film, magnetofon, televizní technika, skrytá kamera apod. V běžné pedagogické praxi je pozorování používáno jako východisko k sestavování charakteristik žáků a jejich komplexního hodnocení, k řešení výchovných problémů jednotlivých žáků i jejich kolektivů, pozorování jsou i hospitace ředitele a jiných odborníků. I při těchto pozorováních by se měly uplatnit požadavky na vědecké pozorování. Zejména je zde třeba zdůraznit cílevědomost ředitelských hospitací a jejich spojení s řešením jistých pedagogických problémů na škole. Pouhé všeobecné hospitace, chápané jen jako plnění obecné povinnosti dohledu ředitele na práci učitelů, mají jen malý efekt na zvyšování kvality pedagogické práce na škole.

b) Pedagogický pokus nebo experiment má výhodu především v tom, že výzkumný pracovník nemusí čekat, až se jistý výchovný jev vyskytne a tím nabídne k pozorování, ale může jej podle potřeby i sám vyvolat, a dokonce často i opakovat, a tím znovu ověřit. Pokus ovšem vznikl původně v oblasti přírodních věd jako typická metoda této vědní oblasti a do pedagogiky byl zaveden později, podobně jako

do jiných společenských věd. V pedagogice pokus podléhá jistým omezením. Tak např. už v mnohých oblastech pedagogické práce je značně omezena možnost volného vyvolávání a opakování pokusů jednak vzhledem k systému výchovné práce a jejího postupu, a jednak k efektu učení, který se uplatňuje v pedagogickém procesu a značně omezuje opakování některého jeho úseku za stejných výchozích podmínek. Volnost experimentace v pedagogické práci proti přírodním vědám je omezena také vzhledem k tomu, že v ní jde o lidi, kde jistý způsob práce je naprosto nepřipustný ať už z důvodů pedagogických nebo dokonce i etických.

Nejčastější organizace experimentu vychází z paralelní práce dvou skupin - tzv. experimentální skupiny, pracující podle experimentálního schématu, a tzv. kontrolní skupiny, pracující tradičním způsobem za předpokladu, že jinak jsou obě skupiny zcela shodné (liší se jen v tzv. experimentální proměnné - v tom ry-
su, který je předmětem experimentu, např. tedy v metodě vyučování, jde-li o to, experimentem zjistit, jak metoda vyučování ovlivňuje jeho výsledky).

Výsledky experimentu jsou patrné ze srovnání efektu výchovné práce v obou skupinách. I zde je zdroj častých námitek proti pedagogickému experimentu - těžko lze dosáhnout toho, aby např. nebylo jistého rozdílu mezi skupinami zařazenými do experimentu, i když se věnuje značná pozornost jejich výběru. Moderní experimentální technika se proto značně zaměřuje právě na vytvoření procedur, kterými by působení těchto faktorů v experimentu bylo omezeno nebo alespoň kontrolováno. V pedagogickém výzkumu se hovoří jednak o tzv. přirozeném experimentu, který probíhá v normálních podmínkách výchovné práce a jeho závěry se dají proto snáze převádět do běžné praxe, jednak o tzv. experimentu laboratorním, který je organizován v poměrně umělých laboratorních podmínkách. Má sice možnost přesnějšího zachycení projevů pokusných osob, ale složitější je pak převedení výsledků do běžné praxe.

c) Dotazovací metody představují různé procedury, které dělíme na základě toho, jak a jaké jsou kladeny otázky. Jde tu zejména o rozhovor (interview), dotazník nebo anketu a explorativní rozhovor. Dotazovací metody mohou zachytit velký okruh osob - i mimo školu - a výchovný proces (např. rodiče, širší veřejnost apod.). Někdy se provádí tzv. přípravné dotazování k ujasnění některých otázek ještě před vlastním výzkumem (např. o důležitosti řešení vytčeného problému apod.), jindy jde o dotazování kontrolní k potvrzení výsledků, získaných jinými metodami, aby bylo možno stanovit šíři jejich zobecnění, nebo také o dotazování verifikační.

Velmi běžnou technikou dotazovací je tzv. rozhovor nebo interview, který probíhá u všech osob podle přesně stanoveného písemného schématu, někdy se dbá dokonce velmi přísně i na standardní prezentaci otázek, takže jeho výsledky lze obvykle i statisticky zpracovat. Výhodou tu je, že výzkumný pracovník je při roz-

hovorů v osobním kontaktu s dotazovanými, takže lze dodatečným dotazem snadno vyloučit chyby, vzniklé špatným pochopením otázky nebo odpovědi. Úspěch této metody závisí především na schopnosti pracovníka navázat kontakt s dotazovanými, vést s nimi rozhovor, přizpůsobit se jejich věku a získat jejich důvěru a sdílnost. Dobře promyšlený musí být při rozhovoru způsob registrace výsledků i záznam vedlejších projevů dotazovaných. Záznam pomocí magnetofonu nebo bezprostřední písemné protokolování odpovědí často ruší ovzduší a plynulost rozhovoru. Dobře musí být promyšleno i schéma otázek. Na počátku bývají zařazeny otázky, sloužící jen k navázání kontaktu. K objasnění problému výzkumu se obvykle vztahuje řada otázek, které jsou sestaveny tak, aby jednak objasnily problém ze všech stran a jednak také k tomu, aby prověřily stanovisko dotazovaného, které vyslovil v rozhovoru na otázky položené dříve.

Rozhovoru se blíží dotazník. Liší se od prvního zejména tím, že je předkládán osobám písemně a výzkumný pracovník s nimi nepřichází do osobního kontaktu. Nemůže se s nimi proto často ani seznámit a nezná prostředí, v němž dotazovaný odpovídá. Nemůže si tu také dodatečně ověřovat případné nejasnosti, zato však může předložit dotazník značnému počtu osob i dost vzdálených.

Velmi zde záleží na formulaci otázek, proto se doporučuje dotazník vyzkoušet ještě před rozesláním na menším okruhu respondentů a podle výsledku této akce pak provést ještě před definitivním rozmnožením dotazníku jeho korekturu. Odpovědi dotazníku mají být kvantitativně (statisticky) zpracovatelné a proto jsou v něm otázky většinou uzavřené - vyžadují jen volbu z několika možných odpovědí (ano - ne apod.), ovšem bývají zařazeny také otázky otevřené, kde dotazovaný odpovídá volně. První otázky bývají formulovány tak, aby získaly zájem dotazovaného o dotazník a jeho důvěru (otázky k "prolomení ledu"), dále se zařazují tzv. otázky, kterými je možno rozčlenit dotazované na různé skupiny (podle stáří, pohlaví, bydliště, povolání, vzdělání atd.), aby pak těchto údajů bylo možno použít při analýze dotazníku a zjistit korelace různých stanovisek a údajů např. k stáří, vzdělání, povolání apod. respondentů. Nejdůležitější jsou ovšem otázky, vztahující se k výzkumnému problému, ty tvoří jádro dotazníku. Tážeme se v nich na věci, názory, poměry, někdy i motivy - ty ovšem bývají někdy touto metodou nedostupné a volíme proto k tomu raději explorativní rozhovor. Důležité je, aby chom se v dotazníku ptali vždy jen na věci, o nichž víme, že je dotazování zná-
jí, mohou a chtějí sdělit. Otázky by neměly být sugestivní a nevhodné jsou i otázky hypotetické (co byste dělal, kdyby...?). Důležité je také rozhodnout, zda má být dotazník podepsán nebo anonymní. Závažná je jistě i otázka, jak velkému počtu osob má být dotazník rozeslán a jak má být proveden jejich výběr. Počet dotazníků závisí zejména na stupni homogenity odpovědí u dotazované populace na počtu očekávaných odpovědí (jistá část osob obvykle dotazník nevrátí) a na

pečtu kategorií, na něž se tážeme. Při hodnocení výsledku dotazníku zpracováváme každou otázku a zjišťujeme, kelik osob velilo jednotlivé varianty odpovědí a sledujeme i korelace jednotlivých odpovědí v různých otázkách (zejména korelace se stářím, pohlavím, vzděláním, povoláním, bydlištěm atd. respondentů). Zjištěné souvislosti je třeba důkladně analyzovat a zhodnotit, neboť zjištěná korelace nemusí znamenat ještě příčinnou souvislost (že např. jisté vzdělání nebo stáří je už příčinou jisté typické odpovědi na jisté otázky).

Nejnáročnější dotazovací technikou je explorace, která spočívá v plánovitě a cílevědomě vedeném, zdánlivě neomezeném rozhovoru. Podkladem explorace nejsou předem formulované otázky. Zdůrazňuje se tu spontánnost odpovědí a pohotovost tazatele reagovat na všechny okolnosti v rozhovoru. Explorativním rozhovorem se zjišťují zejména názory, postoje a motivy zkoumaných. Velký nárok klade tento rozhovor na tazatele, který musí umět projevit velkou pružnost a znalost a vytvořit příznivé prostředí. Náročné je také interpretace odpovědí. Nejde při ní jako při dotazníku o kvantitativní zhodnocení odpovědí a zjištění korelací, ale především o výklad smyslu odpovědí, kdy se uplatňuje komplexní pohled na odpovědi a jejich zvážení z různých stran a hledisek i v souvislosti s dalšími projevy zkoumaných osob a informací o nich.

c) Důležitou a náročnou metodou je také analýza produktů činnosti žáků. V pedagogickém výzkumu jde především o slohové práce, diktáty, písemné úkoly, poznámky, výkresy, plastické práce, výrobky z polytechnického vyučování atd. Jde tedy o relativně trvalé předměty, jež jsou projevem psychomotorické činnosti žáků a v nichž se mají odrážet jisté jejich znalosti, schopnosti i jiné vlastnosti. Při analýze těchto předmětů je nutno mít na zřeteli, jak dalece mohl být odraz osobnosti žáka v jeho produktu ovlivněn nebo dokonce zastřen použitými nástroji. Jde vždy o sledování takových produktů, které jsou přístupny pedagogickému vlivu - mění se vlivem vzdělávacího působení.

Při analýze produktů činnosti žáků je třeba mít na zřeteli, že odráží žákovo vědomí jen nedokonale a útržkovitě. Písemný projev žáka obsahuje např. jen to, co se rozhodl napsat. Chybí-li něco, je to možno vykládat různě. Může jít o objektivní mezeru ve vědomí žáka, ale také jen o to, že to nebylo reprodukováno v okamžiku psaní, nebo to nebylo považováno za důležité. Problémem je tu i otázka opisování, zvláštnosti písemné řeči, pravopisné obtíže, problém cizích slov atd. Proto také analýza výtvorů bývá skoro vždy doplňována ještě pozorováním, rozhovorem a případně i explorací.

Jde-li v žákovských pracích o objektivní hodnocení výkonů - znalostí, posuzujeme především, co je na projevu správné a co chybné (často je nutno hodnotit i stupeň správnosti nebo chybnosti), dále hodnotíme úroveň myšlenkového zpracování (samostatnost, pochopení, přesnost myšlení), důležité je zhodnotit

i úroveň jazykového vyjádření a konečně i vnější a vnitřní podmínky výkonu (kolik času potřeboval, pracoval ve spěchu, šlo o soutěž, měl náležitý klid k práci, šlo o známou látku, z jiných předmětů atd.).

Z písemných výtvorů žáků, zaměřených na subjektivní problémy žáka, je možné získávat rozbořem (explorací) i znalost postojů žáků např. k rodině, k povolání (i budoucímu), ke škole, k učitelům, spolužákům, společenskému prostředí atp. K tomu je třeba zvolit vhodné téma; neosvědčuje se žádat na žáky, aby psal přímo o svém postoji. V takových případech nastává nebezpečí, že se žák nevyjádří o svých skutečných postojích, ale své výroky se bude snažit uvést v co nejtěsnější soulad s požadovanou společenskou normou ("co se žádá"). Je proto lépe zadat žákům volnější téma, jež žáka nepřímě také provokuje, aby projevil svůj postoj. Při rozboru takovýchto prací posuzujeme jednak kvantitu výroků k příslušnému postoji ve srovnání k výroky k jiným otázkám a postojům (kolikrát a jak často) a jednak kvalitu jeho výroků. Tu posuzujeme zejména základní kvalitu postoje (pozitivní, neutrální, negativní vztah), osobní vazbu žáka na předmět (osobně důležité-nepodstatné), kvalitu zdůvodnění postoje (bohatá, chudá, chybná, správná argumentace), oprávněnost postoje a stupeň souhlasu postoje se společenskými normami. Takovýto rozbor je jistě plodný pro pedagogickou práci, je však velmi obtížný a vyžaduje velkých zkušeností.

Mnohem jednodušší je analýza matematických apod. prací. Při nich se posuzuje především správnost, postup řešení a podmínky řešení (časové podmínky, charakter úkolu, pomoc učitele atd.). Zvláštního postupu je třeba i při hodnocení výrobků a výkresů žáků. Nejde-li o produkty činnosti vzniklých v homogenních podmínkách (na základě shodné instruktáže, práce na shodném tématu atd. Velmi závažným kritériem při hodnocení produktů žáků, které vyžadovaly jejich značné invence, je i stupeň originality, tvořivosti nebo vtipnosti žákova řešení, což se může stát i východiskem k posouzení tvořivého nadání žáka.

d) Studium pedagogické dokumentace zahrnuje studium a rozbor školského zákonodárství, školských předpisů, úředních knih škol a jiných výchovných zařízení, vysvědčení, klasifikace, výsledků zkoušek, testů, výchovných plánů, učebních osnov, příprav učitelů, školních statistik atd. Je důležitým zdrojem poznatků o průběhu a stavu výchovy v dané společnosti a ilustruje jeho podmínky a úroveň.

4. Při rozboru výzkumného materiálu jde o kvantitativní a kvalitativní analýzu materiálu, získaného uvedenými postupy. Jde při tom o klasifikaci získaných údajů a zjištěných jevů, o jejich srovnávání, stanovení jejich typologie a o hledání vzájemných vztahů mezi nimi. Při rozboru materiálu mohou značně pomoci zejména statistické metody a metoda srovnávací. Užitečným se často jeví i historický rozbor a rekonstrukce geneze a vývoje jevů. Statistické metody pomáhají

hají zejména při uspořádání a přehledném prezentování výzkumného materiálu pomocí tabulek a diagramů. Ty samy už vedou mnohdy k postřehu základních tendencí a pravidelností v pedagogických jevech. Statistika dále umožňuje charakterizovat soubory hromadných pedagogických jevů, např. aritmetickým průměrem, mediánem a modou a údaji o jejich variabilitě (rozptylové rozpětí, standardní odchylka, percentily apod.). Konečně dává možnost i vyjádřit stupeň korelace mezi jednotlivými jevy, zjišťovat spolehlivost závěrů výzkumu a testovat hypotézy. Zvládnutí statistických procedur vyžaduje zvláštní výcvik.

Na základě rozboru výzkumného materiálu jsou pak vyslovovány praktické i teoretické závěry celé práce, jež se snaží odpovědět na problém, který byl zkoumán, a zaujímají stanovisko k hypotéze, vyslovené na začátku výzkumu.

5. Obvykle je o celém výzkumu sestavena také podrobnější zpráva, která je pak buď publikována v tisku nebo prezentována na poradě či konferenci jako podklad k řešení jistých pedagogických problémů, v jehož rámci byl výzkum konán. Tato zpráva by měla obsahovat především definici problému, popis výzkumné metody, výsledky zkoumání v přehledných tabulkách a diagramech, jejich analýzu a interpretaci a závěry, plynoucí z výzkumu. Takto doloženy by měly např. být i rozbor práce škol, rozebírané na pedagogických radách, zprávy o stavu výchovné práce na školách, v okresech, krajích apod.

Literatura :

- Vl. Smékal : Poznávání a posuzování osobnosti žáků. Skriptum. Praha 1970.
R.M.W. Travers : Úvod do pedagogického výzkumu. Praha 1969.

Jana VOBRUBOVÁ : O dětském divadle v NDR	1
Miloš GERSTNER : Velký motiv a šťastná děvčata	6
Doc.dr.František SINGULE, CSc.: Výzkumné metody v pedagogice	15

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. IX, č. 2. Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost
útvary zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka -
Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura -
Agáta Pilátová. Uzávěrka čísla - 15. ledna 1972. 350 výtisků. Cena jednoho
čísla - 3.- Kčs, předplatné na celý ročník - 18.- Kčs.

A.S.

Dobrá divadelní hra pro dramatické kroužky
Štěpnice, r. 3, 1949/50, č. 5, s. 151

Upozornění na hru I. Urbana "Dešťový paná-
ček a pionýři".

BRABCOVÁ, R. - BRABEC, J.

Školní divadelní soubory se mění
Učitelské noviny, 1962, č. 20, s. 7

Masová činnost mládežnických a pio-
nýrských souborů. Změny v repertoáru.

ČERVENKA, Jan

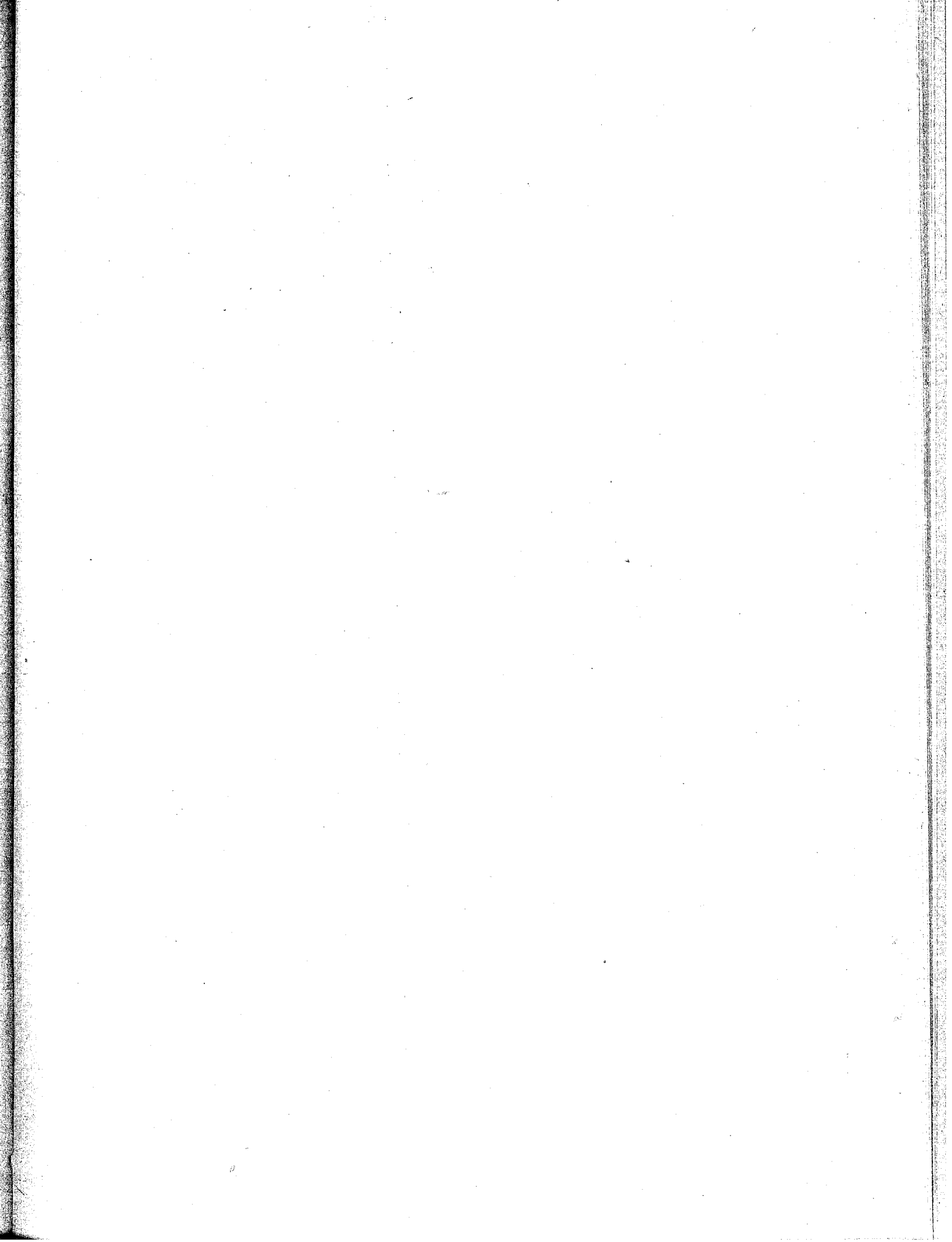
O pohádce (Příspěvek k diskusi o pohádce)
Komenský, roč. 81, 1956, č. 4, s. 285-291

Možnost dramatizovat pohádky - dramatizace
určitých částí jako výklad.

-čk-

Poznámky k tvořivosti mládeže na Sušicku
Osvětová práce, 1959, č. 4, s. 52

Hledání příčin nezájmu o vytváření
kroužků a souborů tvořivosti mládeže.



DISMAN, Miloslav

Zahrajte si.....

Mladá scéna, roč. VIII, 1967, duben

Poznámky k repertoárovému zásobníčku

EDELSEBERGER, Ludvík dr.

O výchově řeči dětí předškolního věku

Učitelské noviny 1958, r. 8, č. 4, s. 6

Recenze knihy M. Filčíkové-Herfortové

Výchova řeči u dětí předškolního věku.

ERBEN, Václav

K výchově umění na Náchodsku

Osvětová práce, 1958, č. 17, s. 262

O práci recitačních, divadelních a hudebních seuborů na Náchodsku.

HALIB, Tanvir (Indie)

Ako sa zrodilo "Levie slnko"

Zlatý máj, r. 1, 1956/57, č. 5, s. 152-3

Vzpomínky autora divadelní hry pro mládež na její genezi a jeho práci s dětmi při jejím tvoření.

