

Anotace:

Akademická studie uvádí deset příkladů výuky literárně-dramatického oboru na základních uměleckých školách především v zamýšlené podobě daným učitelem. Popisuje tak různorodost přístupů k tvorbě s neprofesionálními skupinami dětí a mladistvých. Závěrečné kapitoly věnuje nástinu tendencí představených přístupů.

Klíčová slova:

Literárně-dramatický obor, základní umělecká škola, přístup, neprofesionální divadlo, amatérské divadlo, děti, mladiství, tendence.

Abstract:

The academic study presents ten examples, how the teachers of theatre are approaching to the education of children's and youth's non-professional groups in basic schools of art. The final part adverts to trends in presented teaching approaches.

Key words:

Basic school of art, approach, non-professional theatre, amateur theatre, children, youth, trends.

Jonáš Konývka

Příklady výuky na literárně-dramatickém oboru

I. Úvod do problematiky

Cílem této studie je navázat na dosavadní výzkum v oblasti literárně-dramatických oborů na základních uměleckých školách, jak byl prezentován v již publikované studii *Vhodně široký Rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání*.¹ Ta byla, jak název napovídá, zaměřena především na problematizování a analýzu aktuálního školského dokumentu: „Vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání byl plně zaveden do všech základních uměleckých škol až k 1. září 2012, jedná se opravdu o nové a praxí neprovozené kurikulum, jež chci podrobit ve své studii bližšímu prozkoumání.“² V jednotlivých kapitolách se nejprve analyzuje kurikulum, následuje prezentace příspěvatelů, jejich příspěvků a diskusí při Diskusním fóru o oboru divadlo a výchova, jež se uskutečnilo v prostorách Divadla na Orlí 30. května 2015. Jedním z hlavních témat diskusního fóra byla konkretizace rámcového vzdělávacího programu na individuální školní vzdělávací programy, jež si každý pedagog sám vytváří na základě vlastních zkušeností, potřeb a chtění. Dovolím si ocitovat výňatek závěru studie, jenž je pro myšlenkový základ pro tuto studii zcela zásadní:

Na základě diskusního fóra musím odpovědět ano, Rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání (především jeho část zabývající se literárně-dramatickým oborem) je napsaný vhodně. Učitelé, kteří na diskusním fóru vystoupili s tak rozmanitými přístupy k výuce, našli vždy pevné základy v rámcovém vzdělávacím programu pro tvorbu vlastních plánů s vlastními zaměřeními.

Pokud však takto sepsané státní kurikulum pojme tolik širokou škálu přístupů k výuce v literárně-dramatickém oboru, mají tyto přístupy nějaký vzorec, nějaké sjednocující skupiny, nějakou typologii? Takové navazující otázky bych rád dále odhaloval a postupně na ně odpovídal v probíhajícím disertačním výzkumu.³

Pro tvorbu vzorců, sjednocujících skupin, typologie je stále třeba ještě počkat, jedná se o větší sousto, než dvě studie obsáhnou. Tato studie si tak nedává za cíl vytvořit systém, nalézt typologii výuky v České republice. Dává si však za cíl připravit kvalitní půdu pod nohama dalším fázím výzkumu, jež budou v brzké době následovat. Studie Příklady výuky na literárně-dramatickém oboru tak představí deset různorodých přístupů k výuce a tvorbě s neprofesionálními skupinami dětí a mladistvých, jež se odehrává na vybraných literárně-dramatických oborech. V následujících kapitolách se pokusí nalézt spojující tendence deseti rozličných představených přístupů.

V průběhu roku 2016 jsem oslovil a setkal se s deseti učiteli literárně-dramatických oborů. Z důvodu ochrany respondentů (především pro získání pravdivých informací) jsem slíbil zachovat anonymitu. Zveřejním pouze orientační údaje, jež pomohou čtenářům dotvořit si u jednotlivých přístupů obraz daného učitele.

Kraje, v nichž respondenti pracují: 1x Jihočeský kraj, 1x Jihomoravský kraj, 1x Karlovarský kraj, 2x Královéhradecký kraj, 1x Pardubický kraj, 2x Praha, 2x Vysočina.

Počet obyvatel v místě jejich působení: 3x 2-12tis. obyvatel, 3x 13-25tis. obyvatel, 2x 50-100tis. obyvatel, 2x 100-1300tis. obyvatel.

¹ KONÝVKA, J. *Vhodně široký Rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání* [pdf]. Brno: DIFA JAMU, 2016. Poslední revize 28. srpna 2016 [citováno dne 9. ledna 2017]. Dostupné z

<<http://www.jamu.cz/img/akademicko-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/konyvka-09-16.pdf>>.

² Ibidem, s. 2.

³ Ibidem, s. 9.

Délka praxe, kterou respondenti mají v literárně-dramatickém oboru: 4, 6, 7, 8, 9, 21, 22, 29, 33, 37 let.

Typ vzdělání, které respondenti mají: 1x samotné umělecko-pedagogické, 3x umělecké + umělecko-pedagogické, 2x pedagogické + umělecko-pedagogické, 3x samotné umělecké (z toho jeden teoretické umělecké), 1x pedagogické.

Jak moc se cítí být respondenti učitelem literárně-dramatického oboru: 7x plně, 1x plně před začátkem důchodu, 2x částečně.

Při setkání s respondenty jsem s nimi vedl polostrukturovaný rozhovor, (v délce v průměru 1,5hod). Rád bych nyní představil otázky pro rozhovor:

- Předpokládám, že Vás baví učit v LDO. Proč Vás to baví? Co Vás k tomu vede?
 - Jak jste s k této výuce dostal/a? Proč zrovna LDO a ne SVČ nebo ochotníci?
 - Které cíle jsou nejdůležitější? Umělecké? Osobnostní? Sociální? Herní?
- Co by tedy žáci měli zvládat po absolvování Vaší výuky v LDO? Kým by se měli stát?
 - Jak nejraději vidíte své absolventy? Kde je chcete mít? Co mají dělat?
 - Vracejí se vám? Jste v kontaktu? Proč?
 - Co nejvíce využijí ve svých životech a co ne? Přesto to stále učíte? Proč?
- Čím těchto absolventů dosahujete? Co je reálnou hlavní náplní výuky, řekněme II. stupně?
 - Je rozdíl mezi I. a II. stupněm? V čem ano, v čem ne?
 - Máte nějaké styčné body výuky (obsah), jež jsou všem skupinám v určitém ročníku stejné?
- Pracujete se svými skupinami i proto, aby se výstupy prezentovaly před publikem? Proč?
 - Jaké typy výstupů tvoříte (otevřené hodiny, inscenace pro rodiče/veřejnost, performance)
 - Upřednostňujete spíš individualitu nebo skupinu? Proč?
 - Chodíte na soutěžní přehlídky? Které? Co soutěž ZUŠ? Proč?
 - Máte i jiné možnosti, kde hrát výstupy pro jiné publikum?
 - Máte i jiné výstupy v rámci ZUŠ, např. uvádění koncertů apod.?
- Jakým způsobem pracujete na výstupu / jak pracujete v hodině (výběr textu, režie, herectví atd.)?
 - Která složka je podle vás nejdůležitější / vaše oblíbená?
 - Co standardně děláte v hodinách? Nakolik se vymykáte pouze divadelnímu umění?
 - Nakolik si můžou žáci sami vybírat, co se bude v hodině dít / co se bude hrát?
 - Jakým způsobem se žáci zapojují do jednotlivých složek výstupu?
 - Jak byste popsal váš vztah s vašimi žáky?
- Jakou důležitost přikládáte reflexi zahraničního/prožitého/viděného? Proč?
 - Co je obvyklými součástmi takové reflexe (pocit, hodnocení, poučení, sebereflexe...)
 - Čemu reflexe a sebereflexe pomáhá při výuce? A na přehlídkách?
 - Kdy pochválíte / se zlobíte na žáka? Co znamená úspěch? Jak vypadá ideální žák?
 - Jak dosáhnete motivovanosti žáků? Jde to?
- Jak se cítíte ve své škole mezi ostatními kolegy a pod vaším vedením?
 - Jaké má LDO postavení v ZUŠ? Proč?
 - Cítíte podporu od ředitele ZUŠ? Proč?
 - Máte kvalitní prostory? Materiál?
 - Nakolik musíte pracovat nad rámec výuky?
 - Jaká jsou očekávání od rodičů, kteří vám svěřují jejich děti? Co oni (ne)chtějí, by rádi?

Nahrané rozhovory jsem následně přepsal do psané podoby a zanalyzoval dle předem stanovených kritérií:

1. Osobnost pedagoga;
2. Předávané kompetence;
3. Obsah výuky;
4. Metody výuky;
5. Veřejné výstupy z výuky;
6. Hodnocení a reflexe;
7. Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele;
8. Kontext výuky.

V těchto intencích vzniklo deset příkladů přístupů k výuce na literárně-dramatickém oboru. Články samy o sobě mají výpovědní hodnotu o možnostech, úskalích, čtenáři bližších či vzdálenějších metodách. Nástin sjednocujících tendencí je situován za kapitolami představujícími respondenty. Vzájemné hloubkové porovnání a následná tvorba určitého opakování, souladů, diametrálních odlišností, tedy tvorba typologie, bude dalším krokem autorova disertačního výzkumu.

II. Příklady přístupů k výuce na literárně-dramatickém oboru

1. Anna jako empatická učitelka a kamarádka⁴

Anna již od pěti let chodila do základní umělecké školy, v níž nenavštěvovala pouze literárně-dramatický obor, ale také hudební a taneční. Zvláště v literárně-dramatickém oboru se cítila svobodně: „To byl takový volný prostor, kde jsem měla svou jednu hodinu, ale jinak jsem tam mohla kdykoli přijít a jen tak si sednout a koukat a například říkat ostatním; byla to vlastně taková komunita. Myslím, že právě toto mě zformovalo nejvíce ze všeho v životě.“ S její vlastní zkušeností úzce souvisí Annin přístup ke své výuce. Má se všemi svými žáky velmi otevřený vztah, u každého se snaží nahlížet na jeho individuální potřeby. Na smysl výuky tak nazírá takto: „Vlastně je pro mě nejdůležitější osobnost – tříbit ji; nabízet jim. Asi je to pak spíše osobnostně-sociální výchova, já nevím. Ale toto kladu nejvýš. A pak se snažím naslouchat tomu, co chtějí.“ Na druhou stranu, ačkoli může z předchozí charakteristiky její výuka vypadat velmi uvolněně, není tomu tak. Při tvorbě, při výuce chce mít jasně vymezený vztah, kdo výuku vede a kdo je veden: „Děti říkají, že jsem nejpřísnější z učitelů volnočasovek, co mají. A já vždycky říkám: „Je to dobře nebo špatně?“ A oni vždycky řeknou, že to je dobře.“ I z mého vlastního pozorování části výuky bylo zřejmé, že má Anna jasnou převahu nad dětmi, nebojí se v případě potřeby zvednout hlas či v krajním případě cíleně použít hrubší slovo. Řekl bych tak, že se snaží udržovat dvě osobnostní roviny – (1) Anna jako učitelka-vedoucí-režisérka, jež je ve svém názoru přesná, vyžaduje kázeň a aktivitu; (2) Anna jako kamarádka, jež se zajímá o život každého ze svých žáků, jeho postoje, cíle a možnosti, stejně jako nabízí své životní zkušenosti pro určitou reflexi aktuální fáze vývoje žáků a skupiny k posouvání dopředu. Jak se však tento postoj projevuje v jednotlivých oblastech, jež jsou s výukou v literárně-dramatickém oboru spojeny?

⁴ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 5. května 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

Předávané kompetence

Stanovit, jaké kompetence společné všem žákům chce Anna svým žákům předávat, lze jen stěží. Chce se svým žákům velmi individuálně věnovat a každého dovést jinam: „Prostě se snažím zjistit, proč chodí, co od toho čekají – jestli o to mají nějaký hlubší zájem, nebo jestli se chodí pobavit. A klidně i to může být náplň, já na ně netlačím.“ Příkladem je, že nechává jako volitelnou individuální práci na přednesu textu: „...kdo si chce přednes udělat, tak si o něj řekne. Nebo já mu ho nabídnu, ale když cítím, že tam není chtění, prostě s ním přednes nedělám, popřípadě jen okrajově. Snažím se tak s každým získat, co ho baví, a nabízet mu z této oblasti.“ Na své žáky tak nikdy netlačí s vysokými požadavky výuky, jež by stanovila Anna sama. Pokud se však mezi jejími žáky najde například dívka, jež má nad ostatními navrch, protože: „...vím, že je to fajn holka, fair-play, hraje, je šikovná, baví ji na sobě makat, dávat si cíle a limity, kterých chce dosáhnout, tedy u ní cílím na strunu uměleckou.“ Ačkoli konkrétní kompetence předávané všem žákům bych těžko u Anny hledal, sama má ale jistý kód, který se snaží každému svému svěřenci vštípit: „Myslím, že takové myšlení bez předsudků, otevřenou mysl. A nebát se. [...] Takový asi vnitřní pozitivismus. Což je ta osobnostně-sociální výchova. Asi to mám opravdu nejvyš postavené. Protože si myslím, že to i nejvíce využijí. Protože herecké schopnosti pak využije procentuálně mnohem méně z nich.“ Tento postoj ke kompetencím se také projevuje v uplatnění jejich absolventů. Spíše využívají nabyté divadelní dovednosti ke svým jiným studiím a zaměstnáním: „...mám plno žurnalistů, divadelních vědců, asi osm absolventů mám na [...] pedagogické střední...“ Zjednodušeně řečeno, Anna nepotřebuje vidět své absolventy na vysokých uměleckých školách, ale je velmi ráda, když tito absolventi zůstanou svým zaměřením poblíž divadla.

Obsah výuky

Výuka se prakticky vždy skládá ze stejného procesu. Anna se na začátku školního roku snaží určit, jaké by pro danou skupinu bylo vhodné téma (díky již zmíněné sociální roli Anny jako kamarádky): „Poslouchám skupinu, snažím se přijít na to, jací jsou, kde jsou. Vycházím spíše z debat, než začneme. Prvních deset minut je strašně plodných na témata.“ Nalezené téma samozřejmě vzápětí konfrontuje se svou skupinou. Jakmile Anna se skupinou konkretizují téma, popř. i námět na inscenaci, začnou společnými silami pracovat tak, aby stihli dokončit tvorbu do února, měsíce krajských přehlídek amatérského divadla. Proč? „Protože to funguje jako cíl. Ne tolik pro děti, jako hlavně pro mě – že mám datum, tedy jasný cíl, deadline. Když jsem první dva roky nechodila, bylo to takové plácání a vlastně mě to nebavilo.“ Mimo tuto hlavní linii výuky se snaží Anna své žáky zapojovat do dalších projektů, např. hraní v knihovně pro školy na zadané téma, zapojení se do městských jarmarků, muzejní noci apod. Formou se také snaží nabídnout svým žákům různé tváře divadla: „Dvakrát jsme dělali site specific, také jsme dělali i performance. Na konci školního roku také chodíme na vycházky ven – šli jsme jednou na rozhlednu a pro lidi, kteří tam přišli, jsme zahráli performance. To tak vyšlo.“ Anna tak i v rámci obsahu výuky potvrzuje celkové své pojetí, které je založené na aktuálních potřebách a čteních skupiny, jež ona naslouchá a provází jí výukou. Nejen však obsahy, ale i metody výuky často bývají intuitivní, náhodné (v nejlepší slova smyslu) a nepřipravené.

Metody výuky

Anna většinou vede výuku ve svém literárně-dramatickém oboru pouze s předem určenými body. Ani ty však nejsou pevně stanovené, mohou se velmi lehce v průběhu výuky proměnit: „Kolikrát mám například ve třech slovech řečeno, čeho chci v té hodině dosáhnout. To si ani nikde už dávno nepišu, nemám žádné notýsky, kam bych si psala přípravy, ale jen si to v hlavě po cestě do práce řeknu. [...] Poté něčím začnu a vidím, jak moje děti samy hodně vedou.“ Jinak svou úlohu vnímá u

dospělých, se kterými si přípravy kvůli těžší obtížnosti výuky tvořit musí. Pro úplnost je však nutné dodat, že i s dětmi si hodiny určitým způsobem plánuje. „Přijde mi, že funguje lépe, když si nedělám přípravu ‚bod od bodu‘, ale jen si řeknu cíl. Ale možná je to také zkušeností, kterou mám. Ano, mám sešit warm-upů, mám jich tam asi sto padesát. [...] Tedy se do toho občas podívám a opakuji si to. Přípravy si nedělám ani v září ani v květnu. Napišu si do diáře, co je třeba vyřešit.“ Díky uvolněné struktuře hodin se tak může lehce dotknout témat, jež její žáky zajímají. Často pak pracuje s improvizacemi na témata spojená s hlavní ideou plánované inscenace, zkoumá s žáky téma z různých stran a různými metodami (diskuse, výklad, společné hledání informací v knihovně, brainstorming na velký papír apod.). Na individuální části výuky, tedy na přednesu, by se předpokládalo, že bude pracovat pouze s jednotlivci, avšak opak je překvapivě pravdou: „...přijde jedna, přijde druhá [...] až nakonec se sejdem všichni. Takže ve finálním momentu tu sedí už deset lidí, jeden má přednes, ostatní koukají a je to vlastně hromadná výuka přednesu, což je super, protože si myslím, že se tím děti nejvíce naučí. Navíc jsou všichni naučení, že se mají zapojovat – mají v ruce papír a píšou si poznámky.“ I v individuální výuce tak využívá možnost skupinového učení, aby dosáhla vytyčených osobnostně-sociálních kompetencí. Jakým způsobem ovlivňuje takový postoj veřejné výstupy?

Veřejné výstupy z výuky

Analýzou přístupu k výstupům nazkoušených inscenací se objevuje přímý důsledek akcentování osobnostně-sociálních cílů: „Chci, aby je to bavilo. To je tak padesát, možná sedmdesát procent. Protože ve chvíli, kdy je to baví, je to vidět – jsou vůči inscenaci zodpovědní, chodí.“ Dokonce se Anna nebojí upřednostnit požadavek zaujetí skupiny před požadavkem pocitu diváka ze zhlédnutého představení. Když tak vytvoří inscenaci, jež tvůrčí skupinu baví, odpustí reprízované inscenaci Anna různé nedostatky: „...vím, že inscenace není dokonalá [...] a vím, že kdybychom na to měli další dva měsíce a já s nimi mohla dřít, zdokonalilo by se to. Já ale s nimi takto dřít nechci, protože riskuji, že je to přestane bavit. Raději ukážu něco, co je baví, než něco, co je vydřené, přezkoušené a už je na nich vidět, že je to nebaví.“ Anna tedy jednoznačně upřednostňuje vnitřní pocit skupiny před technickou přesností, na druhou stranu však říká, že má ráda hudbu, pohyb a timing. Jedná se však pouze o zdánlivý protimluv, protože ačkoli timing je pouze oblíbenou technikou Anny, vždy je však tato technika podřízená základnímu nastavení tvorby inscenace jakožto hravé práce, která musí primárně účastníky bavit. To je i důvod, proč Anna míří spíše na větší počet menších výstupů než na menší počet plně propracovaných inscenací. Vedle celoroční tvorby inscenací se se svými žáky zapojuje do rozličného dění ve škole i ve městě: již zmíněné výstupy v knihovně, jarmarky, performance a site specific projekty, dále pak hraní pro školy, mini festival výstupů jejích skupin, hraní pro partnerskou základní uměleckou školu, různé otevřené hodiny ve třídě, červnový závěrečný večer pro rodiče aj.

Hodnocení a reflexe

V neposlední řadě vyjždí Anna se svými inscenacemi hrát na přehlídky a soutěže amatérského divadla, a to převážně kvůli reflexi zhlédnutého: „...všichni moji žáci ví, že když se koukám, tak se naučím úplně nejvíce. [...] To je také cíl – potkat se a vidět, jak to dělá někdo jiný. A něco si o tom myslet, říct si: ‚Takhle to nechci‘ nebo ‚toto chci‘.“ I během výuky či při skupinové reflexi právě zahraného představení se snaží Anna vést s žáky fundovanou debatu: „Dbám dost na to, aby slyšeli termíny, [...] aby věděli, jak se to jmenuje a třeba proč se to dělá. Hodně se s dětmi bavím.“ Také si nahrává odehraná představení na domácí půdě, aby poté mohla nad záznamem se skupinou hledat nedostatky či dobře vymyšlené části, aby se mohla dále inscenace vyvíjet.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Základní nastavení vztahu mezi Annou a jejími žáky jsem nastínil již v počáteční charakteristice. Anna se snaží být žákům plnou oporou nejen ve vyučovacím procesu, ale i v životě: „Mám pocit, že s nimi mám otevřený vztah, chci se s nimi bavit opravdu o všem, i o osobních věcech. S těmi staršími to tak i je.“ Prohlubovaný vztah dále dokládá ještě takto: „Pro mě je paradoxně možná nejdůležitější vztah, když je znám, vím, jak se jmenuje tatka, mamka, ségra, co dělají, prostě opravdu osobní vztah.“ Nejde však o přístup, ve kterém by se dětem Anna podbízel, aby se stali kamarádi. Myslím, že děti si musí svým způsobem její náklonnost něčím zasloužit. Anna se totiž nebojí jít i do nepříjemných diskusí: „Včera jsme tu například řešili sprostá slova, kdy se tu neustále objevovalo ‚Fuck you‘ a ‚WTF‘. Tedy nebát se jít do toho, že já tu chvíli budu mluvit sprostě, ale řeknu jim, co to znamená a rozeberu s nimi, jestli by to v češtině říkali. Prostě nebát se s nimi mít otevřený vztah.“ Vedle zajímavě nastaveného otevřeného vztahu bych rád ještě doplnil nastavení individuální motivace – pochvaly: „Někdo může být pochválen za to, že si nikdy nezapamatoval básničku, a teď ji najednou umí. Nebo může pochvala přijít, když celou dobu chodí pozdě, a teď přijde jednou včas. U někoho jiného to zas jde k umění.“ Obloukem bych se tak rád vrátil k odstavci, jenž se zabývá základním vymezením předávaných kompetencí, které určují, jací lidé (a s jakými vlastnostmi) by měli odcházet z literárně-dramatického oboru vedeného Annou. Anna vede, a tím pádem formuje, své žáky svými postoji, mantinely, motivací a přístupem do podoby aktivních, otevřených a zodpovědných lidí. Tento myšlenkový koncept se jí také daří prezentovat rodičům, třebaže na úkor kvality divadelního představení: „Udělal jsem jednou takový večer, na kterém jsem se rozhodla, že jim nebudu hlídat žádné rekvizity a kostýmy, nic. Ani text. Chtěla jsem dosáhnout toho, že jsou schopní být zodpovědní. A opravdu se tam stalo, že žáci jedné skupiny si nepoložili kabáty tam, kde měly být. Tak byla minuta tma a všichni pak řešili, proč tam byla. [...] Rodiče to chytli, že se to dělá proto, že chci učit děti zodpovědnosti za sebe a své věci a ne proto, aby se to líbilo a bylo to perfektní.“

Kontext výuky

Na závěr analýzy přístupu k výuce v literárně-dramatickém oboru vedeném Annou bych se rád ještě dotknul kontextu výuky, tedy vnějším činitelům, které výuku ovlivňují. Anna se cítí ve své základní umělecké škole velmi svobodně: „Co chci dělat, můžu dělat. Mám obrovskou podporu, nikdo mi neříká, co mám a co nemám, což je fajn.“ Nicméně vnímá určitou podřadnost vůči jiným oborům, mimo jiné i kvůli tomu, že jak ředitel, tak zástupce ředitele jsou učitelé hudebního oboru. Na nedostatek materiálu pro výuku si nijak nestěžuje, s prostorem je však situace odlišná. Anna doufá, že získá v brzké době větší prostory, jež by, vzhledem k plánovanému stěhování základní umělecké školy do jiných prostor, měla získat. Vzhledem k devatenácti hodinám týdně nepřímé pracovní povinnosti má Anna pocit, že veškeré aktivity nad rámec výuky má platem pokryté. V tuto chvíli pracuje v literárně-dramatickém oboru na plný úvazek v malém městě s devíti tisíci obyvatel v těsné blízkosti krajského města; celkem učí v základním uměleckém školství osm let; je aprobovaná pedagogicky i umělecky na magisterské úrovni.

2. Berta jako partner k objevování lidskosti i vztahu k umění⁵

Pro Bertu byly motivace začít učit divadlo ve dvou liniích. První se týkala jí samotné – k divadlu si přivoněla poprvé v šesté třídě, když hráli na základní škole Babičku od Boženy Němcové. Ačkoli byla první divadelní zkušenost poněkud neumělecká, velmi amatérská, přesto ji svým způsobem divadlo

⁵ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 6. května 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

uhranulo: „Byla jsem docela velký introvert, měla jsem problémy se sebezpřijetím. Tedy schovat se za nějakou postavu, mluvit za ní a říkat to lidem do očí a nestydět se, mi strašně pomáhalo v dětství a dospívání. Proto také, když jsem začala dělat divadlo jako dospělá, v devatenácti, v amatérském pražském souboru, byl to přesně můj motiv.“ Druhá linie motivace tkvěla již v dospělosti v souvislosti s jejími dětmi, kdy zjistila, že se školství z dob jejího dětství příliš nezměnilo: „...ačkoli jsem byla jedničkářka, byl to velký stres, že udělám chybu, že něco nebudu umět, ruce za zády jsem měla. [...] Tyto věci se pak spojily v momentě, kdy moje děti začaly chodit do školy a já jsem zjistila, že [...] místo toho, aby v něm rozvíjeli, co je v něm dobré – jeho osobnost, zase přichází domů ve stresu [...] a já si uvědomila, že škola nedá šanci dítěti najít sebe, svoje silné stránky a být svobodný.“ Souznění s divadelním vzděláváním objevila Berta později na národní přehlídce dětských divadelních a loutkářských souborů Kaplické divadelní léto, které se shodou různých okolností zúčastnila: „A já jela na Kaplici, aniž bych věděla, co je to dramatická výchova ve svých třiceti pěti letech, co jsou Kaplice a najednou jsem viděla, že existují lidé, kteří s dětmi pracují. Tedy tak, že každé dítě je v něčem dobré, každé může být svobodné, každé má prostor, aby mělo nápady. Navíc, že když společně pracují, tak se musí na jednu stranu podřídit, na druhou stranu si to musí odargumentovat.“ Posledním startovacím momentem bylo pro Bertu následné studium dramaturgie pod profesorem Vostrým, jež se rozhodla absolvovat kvůli splnění aproby pro tvorbu divadla s dětmi a mladistvými. Zajímavé je, že prvotní motivace potřeby suplovat to, co dětem klasický školský systém nedokáže nabídnout, po prvních pěti letech vprchala a přetavila se do motivace jiné, protože: „...zkušenosti mám daleko větší a vím, že s nimi dokážu udělat takové projekty a představení, než jsem uměla kdysi dávno. Když se naučí to, co je potřeba, aby měli své zázemí, tak se s nimi můžu pustit i do velkých věcí, které už nejsou o tom, abych něco suplovala...“ Tyto velmi specifické události daly vzniknout učitelce literárně-dramatického oboru, jež se jako učitelka paradoxně nikdy necítila: „Já jsem nechtěla nikdy učit. Nejsem kantorka. Dokonce si myslím, že děti se neučí. Děti napodobují, dětem ukážeš cestu a oni se na ni vydají. Ty jim pomůžeš, vytáhneš je, když někam zapadnou, poradíš jim. Já tomu neříkám učení. Co tedy jsem? Nejsem učitel, jsem jejich partner, který umí něco, co je zajímavá a baví, a já toho umím víc než oni. Oni to vědí, respektují to a zajímavá je to.“ Více poučený partner je přesné vystihnutí přístupu k výuce v Bertině literárně-dramatickém oboru – partner pro osobnostní růst, partner pro skupinu, partner pro umělecký rozvoj, partner pro reflexi dnešního světa.

Předávané kompetence

Bertina koncepce předávaných kompetencí by se dala rozdělit na dvě nerozdělitelné, avšak nerovnocenné části. Nejdůležitější kompetence cítí Berta v oblasti osobnostně-sociálních: „...musí u mě najít sebe samotné, své silné a slabé stránky, musí se naučit tolerovat, musí se naučit prosadit si svou pravdu, ale tak, aby to nikoho nebolelo.“ Žáci by se tak měli díky Bertě stát inteligentními lidmi, kteří: „...jsou kompetentní, kteří se ve svém oboru najdou, [...] respektují a akceptují lidi okolo [...]; prostě když sem přijedou a já je vidím, tak to jsou krásní lidé. Že si s nimi můžu popovídat, že pořád vidím, že jsem pro ně důležitá – což je i pro mě důležité...“ Berta si tak individuálně bere výzvy, aby jednotlivým žákům pomohla a aby je otevřela. Takové rozhodnutí má však svá jistá omezení. Jednoznačně odmítá, že by její výuka byla psychoterapií, jen velmi vědomě využívá hru a tvorbu divadelní inscenace k dosažení svých cílů: „Chci, aby divadlo bylo kvalitní, chci, aby mělo ambice, aby bylo umělecké. A když se povede, mám radost. Ale to ještě neznamená, že chci, aby byli umělci.“ Druhou částí předávaných kompetencí jsou tak kompetence divadelní. Lépe však smysl divadla, tedy i svůj postoj k důležitosti výchovy divadlem, vyjádřila při problematizování individuálních hereckých výstupů. Ty se svými žáky tvoří nerada, protože: „...svádí k takové sebezpřijetí. I kdyby to člověk nechtěl, pořád je vidím tak, že Pepa Novák je šikovný. A to je pro

mě málo. Potřebuji sdělení, najít vztah, proč.“ Divadlo tedy zaujímá v kompetencích až druhé místo za osobnostně-sociálními kompetencemi, a to především ve smyslu hledání vyjádření sebe sama, zdůvodnění svého postoje, hledání propojenosti věcí kolem sebe. Jakým způsobem však oběma skupinám kompetencí dosahuje?

Obsah výuky

V obecné rovině popisuje Berta obsah své výuky tak, že si s nimi povídá, naslouchá jim a snaží se jim poradit, když žádají o radu: „...někdy se stane, že začneme a odejdeme úplně někam jinam a bavíme se o věcech, které jsou teď pro ně důležité.“ Je však přesvědčená, že je odbočení k diskusi, jež jsou tematicky pro skupinu významné, tím nejlepším krokem, protože jí vytváří kolektiv, jenž bude schopen spolupracovat. Převážně se však výuka naplňuje tvorbou inscenací, vedle které si ještě nechávají příležitostný prostor pro hru a improvizaci. A právě tvorba inscenace je hlavní prostor pro diskusi a tvorbu hodnot – i kvůli tomu Berta se svými žáky zkouší inscenace rok až rok a půl: „...vždycky se dostaneme od situací a postav k jejich životu a jejich problémům v životě. [...] Protože divadlo je život [...]. A to je to, co potom figuru, postavu v příběhu udělá pravdivou.“ Jak již bylo naznačeno v úvodním odstavci, stává se díky tomuto přístupu partnerem, jež žáky zároveň provází uměleckou tvorbou, tak životní cestou.

Metody výuky

V rámci výuky se motiv partnera také objevuje, více logicky u starších žáků: „S malými, které teď již nemám, jsem vždycky měla hodinu připravenou, vždycky jsem si v bodech napsala, co budu dělat. Ale vždycky se stalo, že hodina vypadala trochu jinak.“ Výuka se odvíjela od skupiny – pokud žáky nějaká část či informace zajímala víc, upustila Berta od své přípravy a stala se partnerem skupině v jejich zájmu. Se staršími žáky, kteří již přístup a osobnost Berty znají, je výuka nastavená mnohem jednodušeji: „U starších mám v hlavě připravenou koncepci, protože vím, na jakém představení děláme a co s nimi hodlám dělat, přemýšlím, o čem s nimi chci mluvit a pak se zase něco odehraje. Někdy se stane, že se uprostřed práce začneme bavit o holokaustu nebo o takovýchto zásadních věcech...“ Berta tak často musí řešit situace, jež skupinu v souvislosti s předlohou a inscenací zajímají, trápí, aby mohla pokračovat v tvůrčí práci dál. Postup, jakým všichni pracují společně na tvorbě inscenace, je velmi důkladný a promyšlený. Námět hledá pro skupinu většinou Berta sama: „Protože skupinu velmi dobře znám, vím, jaká je, co řeší, a vím, jakou má skladbu. Musím nejprve přemýšlet, kolik jich ve skupině je, jaké mají rozložení a kdo na co stačí. Tak, aby si zahráli všichni, abych pro ně připravila takový úkol, který zvládnou. Také to musí být něco, co řeší.“ Snaží se, aby se žáci zapojovali do přemýšlení nad jednotlivými složkami inscenace, motivuje je k tomu, aby přišli s různými nápady, avšak vždy je to Berta, kdo nakonec rozhodne, co se do inscenace použije a co ne: „Spoustu věcí tam přinesou oni, ale jsou to takové dílčí věci. Celkovou koncepci a celou představu o inscenaci mám já.“ Sama přiznává, že často tíhne k absurdnímu divadlu, protože je to i její silná stránka: „Nebudu se pouštět do Lešanských jesliček, protože bych neuměla sdělit, co v tom je.“ Také cítí jako její silnou stránku výuky a oblíbenou divadelní složku herectví. Od počátku, kdy v Praze vznikl Činoherní klub, byla na všech inscenacích dokonce vícekrát. „Fascinuje mě herectví, co je v něm těch barev a možností, co člověk dokáže vyjádřit. Nejen hlasem, ale v situaci, postojem.“ Netvoří tak se svými žáky pantomimu nebo performance, tvoří s nimi jednoduše to, v čem se cítí být erudovaná. Má pocit, že je dobré, aby si ve školním kurikulu základních uměleckých škol „...každý člověk, který chce dělat tento obor, našel v čem je dobrý a silný a dělal to. Protože děti mají smůlu i štěstí, že se setkají s něčím, co má nějakou linii, ale tak to je. Nikdo z nás nemůže být tak do všech stran, aby uměl všechno.“ Díky inspiraci Činoherním klubem a studiem

dramaturgie pod prof. Vostrým cítí Berta silnou motivaci zkoušené inscenace sdílet na jevišti před divákem.

Veřejné výstupy z výuky

Rozdíl mezi potřebou vystupovat u menších a u starších dětí Berta nevidí natolik odlišný. Starší žáci „...mají zaprvé potřebu vystupovat, spolu existovat a na něčem společně pracovat a také mají potřebu to potom sdílet ven. Já mám také potřebu, aby to někdo viděl, aby mi řekl, jaké to je.“ Starší žáky tak žene kupředu vlastní touha sdílet téma, prezentovat se jako skupina s jednotným názorem. Mladší žáci mají chuť vystupovat mnohem jednodušší: „Potřeba dětí je to předvést, ukázat. Vlastně je jim jedno, že je to třeba i kravina, třeba Perníková chaloupka. [...] Ale fascinace divadlem, že si tam stoupneš a jsi někdo jiný, něco říkáš a oni ti pak zatleskají, to samozřejmě k tomu patří. Děti prostě vůbec nevnímají, jestli to má nějakou výpověď, jestli to má nějaké sdělení, jestli to má nějaký tvar. [...] Ale člověka to opravdu nemusí vůbec nijak poznamenat.“ Berta svůj poznatek o výstupech mladších žáků samozřejmě nemyslí tak, že je možné rezignovat na kvalitu výstupů, to nikoli. Spíš se zamýšlí nad tím, že mladší děti mají jednodušší potřebu, a to se předvést před rodiči a spolužáky, zatímco potřeba starších žáků je sdílet téma. Nazkoušené inscenace hraje Berta se svými žáky vždy na domácí scéně a pak především na přehlídkách amatérského divadla. Sama k hraní dodává: „Neumím věci nabízet. Pro mě je důležité, že vytvoříme představení, zahrajeme ho [...], přihlásím to na Chrudim, na přehlídku a tak. Ale to už je jinak věc školy, jestli se ozve. Přiznám se, že to pak třeba ani moc nehrajeme.“ O to víc si však váží hraní na přehlídkách, nejen však kvůli možnosti si zahrát, ale především z hlediska reflexe zahraničního a zhlédnutého.

Hodnocení a reflexe

Největší přínos přehlídek vidí v inspiraci od druhých. Pokud se rozhodnou se souborem vyjet na přehlídku, snaží se jí zúčastnit od začátku do konce, aby viděli co nejvíce představení, o kterých si vzápětí povídají. Také cítí, že je „...velké štěstí, když je tam někdo, kdo nám je schopný k tomu něco říct, protože to bohužel nebývá vždycky.“ Na základě svých zkušeností s tvorbou divadla si pokaždé porovnává reflexi diváků se svým pocitem, jak se představení povedlo. Pak musí se svými žáky řešit například i takovou situaci, že lektorský sbor vyzdvihne herecký výkon dvou ze čtyř hrajících žáků, ačkoli se představení jednoduše nepovedlo tak, jak mělo. Svým žákům tak musí vysvětlit tyto důsledky: „Já si s nimi o tom poté povídala a říkala jsem: ‚V čem si myslíte, že to je? To když to představení drží a je postavené, tak i ten, kdo má malý úkol a není to velký herec, tak do toho zapadne tak, že recenzent napíše – vyrovnané herecké výkony. Ale když se to rozpadne, tak je najednou vidět, že někdo je hodně šikovný a někdo méně.‘ Toto jsou hodně důležité věci i pro mě, jak si je znovu ověřím a uvědomím – uvědomit si i zákonitosti, které neobelžeš. Proto je zpětná vazba tak důležitá. Každý člověk ji potřebuje ke své práci, už jen to, že uvaříš oběd, potřebuješ vědět, že někomu chutná.“ Myslím, že jeden z hlavních cílů reflexe, je pro Bertu rozvoj vcítění do druhého, v tomto případě vcítění do diváka, jakým způsobem musel představení vnímat. Jinou situaci a jiný druh vcítění popisuje Berta ještě ve třídě při práci na inscenaci: „Říkala jedna žákyně: ‚Já bych nedokázala hrát nějakou negativní postavu.‘ Vyprávěla jsem jí, když jsem hrála Dům na nebesích, že když jsem si přečetla, co budu hrát, řekla jsem si: ‚To není možné, já bych se takto nikdy nemohla chovat.‘“ Pro Bertu bylo tehdy nesmírně složité pochopit postavu Kláry, porozumět jí, i když ví, že se mylí. Ale vzápětí s radostí uznává, že je to skvělé cvičení empatie: „...zpětně i do života, když vidím takového člověka, jsem schopná říct: ‚Já mu rozumím. Nikdy bych se tak nechovala, ale já to chápu.‘ A jsem zase u toho, jak skrz divadlo člověk pozná sám sebe a je schopný akceptovat i jiné názory.“ Důsledek této snahy empatie má logicky důsledek do vlastní osobnosti – jak sama Berta dodává, málokdy se jí stane, že se s někým pohádá.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Na žáka však v případě potřeby zlá dokáže být: „Zlobí mě, když už jim to říkám počtvrté a že už mě třikrát neposlouchal a že by si mohl vyslechnout, co mu říkám. A on, protože má něco důležitého, tak na něj zařvu, to jo. [...] Ale že bych se třeba urazila nebo že bych se zlobila, že jim něco nejde, to ne. Musíš mít pořádek, autoritu buď máš, nebo nemáš. Ale hlavně je to podle mě na důvěře, protože když ti děti důvěřují, tak jsi pro ně prostě autorita. Také musíš pochopitelně něco umět.“ Když se situace opravdu vyostří, nebojí se také Berta použít hrubých slov, ale jen výjimečně. Naopak pochvalu si každý žák vyslouží individuálně dle jeho standardu a individuality. Elementární ve vztahu mezi Bertou a žáky je však důvěra, kterou dosahuje na začátku popsanému stavu partnerství. Berta vzpomínala na jednu z prvních hodin, během které jedna žákyně řekla, že jí umřel papoušek, druhá na to reagovala, že má dědečka v nemocnici a děti si chtěly najednou o tom všem povídat: „...aby ti děti důvěřovaly, musí ti tyto věci říct, ty to o nich musíš vědět. Ne, že by ses jich na to ptal, oni ti musí důvěřovat tak, že chtějí věci řešit s tebou. Potom můžeš s nimi udělat představení, kde si můžou věřit na jevišti, budou si rozumět a bude to fungovat. [...] Děti si mi svěřují s věcmi, které nemůžou říct rodičům z pochopitelných důvodů, protože by jim ublížily, že by je to trápi, ne, že by je neměly rády. Musí ti důvěřovat, nesmíš je podvést. S dospělými je to již něco jiného.“ Myslím, že díky takto nastaveného vztahu a nabídnuté důvěře se již starší žáci Bertě odvděčují tím, že jí věří a že ji vnímají jako člověka důležitého ve svém životě. Rodiče žáků se snaží držet na své straně otevřenou komunikací tak, aby své děti nechávaly dál u Bertě vzdělávat: „...řeknu jim, co můžou očekávat, také jim řeknu, že se můžou kdykoli podívat do hodiny, [...] pak dělám pro rodiče takové ty hodiny. Také jim říkám, že za mnou můžou kdykoli zajít. [...] Berou to především proto, že děti tam chtějí chodit. Pro děti je to důležité, nemohou dramaťák vynechat. A když to funguje pro děti, každý soudný rodič, když zjistí, že není nějaký problém, je rád.“ Je již jednoduše poznat, že má Berta mnoho let praxe a již ví, jakým způsobem se svými skupinami (žáky i jejich rodiči) pracovat tak, aby si vzájemně porozuměli a chtěli spolupracovat jako partner s partnerem.

Kontext výuky

Je složité říct, v jakém prostředí Berta vyučuje. Vzhledem k tomu, že za třicet tři let praxe vystřídala vždy po deseti letech dvě školy a nyní se ve své již třetí připravuje na důchod, je komplikované přistoupit ke kontextu výuky celistvě. Příznačné však pro přístup Bertu k výuce je, že nepotřebuje mnoho: „Zvykla jsem si dělat chudé divadlo. Vždycky jsem měla k dispozici jeden prostor bez světla, bez ničeho.“ Myslím, že kvůli neustálému boji proti nevhodným podmínkám si Berta vytvořila svůj vlastní styl, jenž se obešel bez veškeré drahé divadelní techniky. I proto se zaměřuje ve své tvorbě na zdokonalování konstitutivního momentu divadla, tedy herce v situaci na jevišti, jenž sehrává před divákem svůj part. V rámci základních uměleckých škol, ve kterých Berta pracuje a pracovala, se pokaždé cítí jako solitér, ačkoli v každé škole trochu jinak (v jedné ze škol byla dokonce ve vedoucí pozici). Do této doby byla Berta vždy na plný úvazek učitelkou literárně-dramatického oboru, v základním uměleckém školství učí již třicet tři let, v tuto chvíli učí už jen jeden den v týdnu v menším městě s dvaceti tisíci obyvatel. Aprobovaná je pouze umělecky, pedagogické vzdělání nemá žádné.

3. Cyril jako jeden z učitelů, učitel divadla⁶

Cyril odešel po několika letech z vedoucí pozice základní školy do základní umělecké školy na pozici řadového učitele literárně-dramatického oboru: „...systém českého školství mě tak iritoval, že jsem

⁶ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 7. května 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

hledal jiné zaměstnání.“ Důležité však je říct, že začal Cyril učit na základní umělecké škole, která má v republice vysokou prestiž a v literárně-dramatickém oboru cítí kvalitu jak v systémovém nastavení práce, tak v kolektivu pedagogů, již na oboru učí. Zajímavé je, že Cyril nikdy nebyl žákem literárně-dramatického oboru, navíc má vystudovanou češtinu a dějepis jakožto učitelství druhého stupně základní školy. Důvodů, jak se objevil v literárně-dramatickém oboru jako učitel, je tedy více: „Základní je, že mám rád divadlo a rád pracuji s lidmi. [...] Krom toho, že se žáci naučí řemeslo, snaží se skrz uměleckou činnost a skrz nějaký obraz, nejen literaturu, sdělovat něco, co jim přijde zásadní a důležité, a to, myslím, má smysl.“ Právě proto, že má Cyril svůj postoj k výuce nastavený velmi řemeslně, stejným způsobem vnímá také sebe v procesu výuky: „Je to opravdu učitel a žák, kteří mají nastavené jiné vztahy než na základní, střední nebo vysoké škole. Ale nejsme kámoši. Ani s dospělými s nimi nemám jiný vztah.“ Cyrilovu osobnost jsem si tak pojmenoval jako učitele divadla. Nic více, ani nic méně v nejlépeším slova smyslu nechce být, tedy není.

Předávané kompetence

Kompetence, jež chce Cyril svým žákům předávat, se odvíjí od skupin, které získává do své výuky – starší žáky druhého stupně základní školy, studenty středních škol a dospělé. Rozdíl popisuje Cyril jednoduše ve zkušenostech: „Práce je úplně jiná, když pracuješ s někým, kdo chodil na I. stupeň ZUŠky a má nějaké řemeslo ovládnuté, anebo když pracuješ s někým, koho musíš učit všechno úplně od píky.“ Cíle, jež si před sebe staví při výuce starších žáků, jsou jiné: „...práce tím pádem není, že rozvíjím jejich osobnost, to jsou individuality dost velké. Myslím, že bych byl dokonce trapný, kdybych se snažil něco takového do nich tlačit. Nám jde o výsledný tvar, o inscenaci, na přednesu, na textu, na jeho výkladu. Ale nejen v textové rovině, ale i na souvislostech v pochopení, proč to vzniká, v jaké době, s jakými možnými cíli a výklady a jak se to posouvá k dnešku.“ Cyril tak pro své žáky je osobou, která jim má pomoci pracovat na projevu a konkrétních jednotlivostech. Žáci nechodí na jeho výuku kvůli tomu, aby byli na náhodném kroužku, chodí se vzdělat v divadle, chtějí se divadlem vyjadřovat. Chybou by však bylo hodnotit Cyrila jakožto tvůrce budoucích umělců. Sám od profesionální sféry divadla své žáky dokonce zrazuje: „Již x-krát jsem řekl, že profesionální divadlo – a mám velkou úctu a respekt ke všem, kteří si tu cestu zvolí – člověka vlastně hrozně svazuje. A teď trošičku narážím na osobnostně-sociální rozvoj, ale to není cíl, který sleduji. Myslím, že každý, kdo se chce věnovat divadlu [...] ne profesionálně, ne za mzdu, je mnohem svobodnější říct svůj názor, odmítnout roli, odmítnout text, pracovat s režisérem, kterého chce nebo nechce, není vmanévrován do nějaké pozice zaměstnance, který plní úkoly.“ Předávané kompetence tak vnímá ve čtyřech rovinách, jež nejsou vlastní jen divadlu, ale jsou často přenositelné do každodenního světa: (1) ovládnout svůj jazykový projev; (2) ovládnout psanou podobu, větnou stavbu, syntax, interpretaci obsahu a formu projevu v orální podobě; (3) vnímání divadla, figury, role, její psychologie, tedy principy divadelního umění; (4) vnímat a pojmenovat sebe a svůj vztah k výše jmenovaným rovinám: „Čili ne přijetí postavy, role, ale kde já jsem v té figuře a v inscenaci. Ne interpretace textu, ale co já si myslím o textu a proč ho chci takto interpretovat. Přemýšlení o jazyku, mluveném projevu, ale s tím, proč já, [...] proč volím tyto prostředky, s jakým cílem, jestli je to vědomé nebo nevědomé.“ Hlavním Cyrilovým cílem tak je, aby jeho žáci dobře ovládli divadelní řemeslo. Jedním z důsledků takového nastavení je i například maturita, kterou díky první a druhé rovině kompetencí mohou žáci lépe zvládnout.

Obsah výuky

Není žádným překvapením, že hlavní náplní Cyrilovy výuky je tvorba inscenace. Nemusí se však vždy jednat o činohru: „...pouštím se s nimi na pole site specific a performance a vedu je i k jinému nahlížení na svět divadla než jen přes klasickou činohru nebo hudební divadlo. Prostě to, co chci já a

co chtějí oni, se zaplatřpánbůh setkává.“ Také se se svými žáky již v minulosti dotkl auditivního divadla či doku-dramatu. Součástí tvorby inscenace jsou také občasné výklady teorie a dějin divadla: „...jde mi o to, aby věděli nějaký kontext divadla, řekněme od Čechova, tedy nějakých sto padesát let vývoje divadla a dramatiky a toho, jakým způsobem myslíme a jakým způsobem děláme divadlo a jakým způsobem ho předáváme.“ Často se také stává, že během výuky zabrousí Cyril se svými žáky do jiných oblastí, než pouze divadelních či literárních: „Odbočíme od našeho obsahu k nějakému vizuálu a bavíme se asociacemi úplně kilometry daleko, ale díky tomu pochopíme kontinuitu vývoje vnímání nějakého vizuálu, prostoru, světla v něm a tak dál. [...] To samé film, to samé hudba. A nemyslím při výběru hudby, ale jen si pouštíme různou muziku s různou náladou. Není to spojené s konkrétní inscenací, ale je to pro mě důležité, aby se snažili pochopit vnímat, že všechno má svoji atmosféru, energii, tempo...“ Snaží se tak všemi různými prostředky rozvíjet své žáky tak, aby byli v příštím tvůrčím procesu lépe vybavení a připravení na další a jiné výzvy.

Metody výuky

Na začátku každého roku se se svými skupinami Cyril domluví, na jaké předloze a jakým způsobem budou pracovat. Společně hledají text, společně se domluví na dramaturgické koncepci, společně připraví hrubý scénář, který Cyril již sám upravuje a připravuje celistvou koncepci. Od této chvíle se jeho role odvíjí z nastaveného procesu tvorby. Někdy má roli blíže klasickému činohernímu režisérovi (v případě interpretace dramatického textu), stane se však, že je spíš koordinátorem tvorby: „Udělalí jsme [...] kabaret, kde moje úloha byla vlastně supervizora tvaru a oni si sami jednotlivé scény a hudební čísla dělali po svém.“ Jakmile se však Cyril se skupinou jednou domluví na následovném postupu tvorby inscenace, na režijně-dramaturgické koncepci, nerad jednou domluvené a odsouhlasené mění. „To neznamená, že bychom nemohli v průběhu škrtnat nebo měnit, ale dramaturgický koncept je vlastně postavený na začátku, nikoli, že by vznikl v průběhu zkoušení.“ Ačkoli si Cyril nechce sám připustit, jaká divadelní složka je pro něj nejdůležitější, mám za to, že se jedná o dramaturgickou – jak tím, že je vystudovaný češtinář, tak především jeho stylem tvorby inscenace, během kterého dává právě na dramaturgickou rovinu práce největší váhu.

Veřejné vystupy z výuky

Veřejné vystupování před divákem je pro Cyrila naprosto zásadní součástí výuky, této nedílné podmínce divadelního sdělování tak věnuje plno svého volného času. U nejmladších žáků využívá možnosti hraní pro rodiče, protože to sami vyžadují, aby viděli své děti na jevišti, děti takovou potřebu samy nemají, proto jejich premiéra je i derniérou. Starší žáci mají však k hraní přístup docela jiný, proto i přístup literárně-dramatického oboru je jiný: „Starší [...] mají výstup permanentně, opakovaně ve svém volném čase. Je to vzájemná dohoda mezi námi, studenty a rodiči, že jsou ochotni ve svém volném čase makat na své inscenaci, odehrát reprízy, protože držíme inscenace v repertoáru podle úspěšnosti, ale rok každopádně. A je to opravdu tím, že chtějí směřovat k divadlu, k nějaké inscenaci, chtějí hrát. To je jejich základní motivace, proč chodí k nám a možná proč chodí ke mně.“ Opravdu se však jedná nejen o přístup samotného Cyrila, ale o přístup celého týmu učitelů v literárně-dramatickém oboru. Znovu se tak dostávám k tomu, že Cyril si zvolil pracovat v této základní umělecké škole právě proto, že mu vyhovují nastavené procesy výuky. Vedle v podstatě repertoárového hraní pro veřejnost vystupují nepravdělně žáci i v tzv. Večerech přednesů, na kterých (a především díky výuce přednesu) si zase zlepšují velmi osobní a individuální dovednosti. Často také literárně-dramatický obor vyjíždí hrát na různé soutěžní i nesoutěžní přehlídky, větší či menší festivaly, zapojují se do dění ve městě, tak i do dění v základní umělecké škole.

Hodnocení a reflexe

V reflexi vidí Cyril jasný smysl: „Snažíme se je vést k tomu, že jakýkoli kritický názor je pro nás důležitý. Pozitivní i negativní. Protože nás posouvá v přemýšlení, jak jsme to zamýšleli, jak to dopadlo pro jednotlivce. Řešíme, co bychom s tím mohli podniknout.“ Zatímco sám vyhledává reflexi svých inscenací nejen u veřejnosti, ale i u odborné veřejnosti, která je schopná věci lépe pojmenovat a popsat, své žáky se snaží reflexí především motivovat: „Už to, že dobrovolně chodí do ZUŠky, [...] kterou si navíc platí, je relativně drahá, mělo by to být tedy vždycky motivující, aby v tom pokračovali. Což se nám daří střídavě. Protože se musíš k problému dostat. Avšak to jsme u vnímání kritiky, aby se neblokli. Tedy pochválím, co se dá pochválit, a pak se dostaneme na nějakou ne přílišnou či direktivní kritiku, že tam jsou problémy, na kterých je třeba pracovat, a musíme je eliminovat.“ Ve výuce Cyrila může být žák pochválen za konkrétní činnosti, akce, nápady, pokárání jsou žáci ve chvíli, kdy nejsou schopni být ve výuce všichni tak, aby Cyril mohl začít pracovat.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Cyril se snaží udržovat kantorský odstup po celou dobu vyučovacího procesu. Možná původní povolání na základní škole mu vytvořilo určitý kodex učitele, který nechce nikdy překročit: „Mám dvě věci, které nechci spouštět nikdy na svých hodinách. První věc je, že nejsem psycholog, byť mám státnice z psychologie, a nemůžu radit dětem v jejich osobních, rodinných a jiných problémech. To neznamená, že je nemůžu vyslechnout, ale ta situace je mi nepříjemná, protože nevím, jak se mám správně zachovat, abych jim neublížil, abych jim pomohl. Navíc mám problém, že někdy bych měl možná kontaktovat sociálku, ale to je obecně český problém, že raději kontaktujeme rodiče a s nimi se o tom bavíme, což vždycky vyzní strašně trapně. [...] Druhá věc s první samozřejmě souvisí a souvisí s výsledkem – jsem přesvědčený o tom, že divadlo nemůže být terapií. Pokud někdo chce používat divadlo jako terapii, neměl by chodit na dramata a neměl by určitě chodit ke mně.“ Základní umělecké školství mu však přece jen trochu zjemnilo jeho jasně vymezený postoj. Během prvního roku výuky například zjistil, že si nemůže s žáky nadále vykat, pokud chce, aby spolupracovali a diskutovali. Musel také řešit otázku svého volného času: „Také jsem nebyl zvyklý na to, že bych se svými žáky trávil tolik volného času, což ve svém důsledku trávím se svými žáky víc volného času než toho placeného. Což je v pořádku, kdybych ho s nimi trávil nechtěl, tak ho netrávím.“ Je tak rád, když s ním žáci chtějí trávit více času, avšak upozorňuje, že si chce vždy ponechávat určitý distanc: „Buďme partnery, pojďme o tom přemýšlet společně, ale jak řekl v blahé paměti jeden chytrý režisér: ‚Divadlo není demokracie,‘ což nejde udržet, když budeme opravdu kámoši.“ Pro Cyrila je však důležité, že realita nastavení vztahu plně odpovídá vysněnému ideálu. Má totiž pocit, že jejich vzájemný vztah není ničím vynucený, je to všech dobrovolná volba, čímž se stává společná práce jak pro ně, tak i pro něj velmi důležitá.

Kontext výuky

Ačkoli je Cyril v praxi na základním uměleckém školství pouze čtyři roky, má ke své škole více než vřelý, až patriotický vztah. Celá škola je dobře hierarchizovaná, ředitel Cyrila podporuje, zástupkyně taktéž. Sice je literárně-dramatický obor v jiné budově než zbytek školy, avšak vzhledem k vysokému počtu žáků i učitelů v oboru to Cyrilovi nevadí, je naopak velmi vděčný za to, jak to ve škole je nastavené. Zajímavé je, že dokonce v rozhovoru nemluví za sebe, ale za kolektiv učitelů v oboru – z jeho slov je opravdu cítit silné souznění s kolegy, s oborem, se školou. Nedostatky by se však daly pojmenovat velmi rychle: „Nemáme kvalitní prostory, protože ta budova je stará. Dostavěná scéna, kterou nám asi většina ZUŠek může bezpochyby závidět, to ano, ale která už má také své limity, protože byla dostavěná před 25 lety, takže technologie již jsou někde jinde. Nejsme spokojeni s vybavením. Zvuk i světla máme, ale jsou to čtyři tahy, taky dobré na ZUŠku, ale to, jak je

to technicky udělané, to opravdu není OK. Ale hlavně jsou tristní naše třídy. Jsou to kamrlíky, kde individuálku zvládám v pohodě, ale skupinu tam udělat nemůžu.“ Nakonec však znovu upřesňuje, že si je vědom, že mají jako škola nadstandardní podmínky, co se týká republikového průměru. Práci nad placený plný úvaz sice má, ale není to vynucované, je to dobrovolné oddání se svým osobním cílům. Cyril má za sebou patnáct let výuky na základní škole (z toho šest let ve vedoucí pozici), v základním uměleckém školství je prozatím čtvrtým rokem. Pracuje ve škole, jež se nachází v krajském městě. Aprobovaný je pouze pedagogicky, divadelní vzdělání získal pouze z několika neprofesionálních souborů – v některých působil jako herec, v jiných i jako režisér.

4. Darja jako pedagog průvodce⁷

Darja je zaměřením loutkářka. Vzniklo to v jejích šestnácti letech, kdy se svými kamarádkami začala hrát pro děti v dětském domově loutkové pohádky. Neměly zprvu žádného učitele, nechodily na žádné semináře, neměly žádnou záštitu. Všimla si jich však okresní metodička Zájmové umělecké činnosti, která jim představila svět Loutkářské Chrudimi, přehlídkových seminářů a také Darje ve svém důsledku představila i Karla Šefrnu a Jana Dvořáka. „Pamatuji si Karla Šefrnu a jeho úžasnou inscenaci Zlatovláska. Jsem takhle seděla s tou otevřenou pusou a chytala dojmy, jak lidi říkali: ‚Tak toto bylo krásně poetické.‘ A já jsem říkala: ‚Aha, tak takto vypadá poetické.‘ A tak jsem si to všechno od začátku vyžrala, vydobyla.“ Nejprve vystudovala pouze jednoleté vychovatelství, na kterém odmaturovala znovu z psychologie a pedagogiky, poté i dvouleté studium pro pedagogy na umělecké škole. Při nástupu do literárně-dramatického oboru dala ředitelka Darje úplnou volnost pro vytvoření vlastních učebních plánů. Darja si tak mohla stanovit svou výuku tak, jak chtěla. Brzy však nástup do práce přerušila mateřská dovolená, svůj největší rozmach tak Darja pocituje až po nástupu zpět do práce, protože v tu dobu přijala do svého studia již současné absolventy: „Co všechno jsme jim mohli nabídnout, tak tím prošli [...], ale pořád doufám, že se budou vracet. A kdyby hořelo, tak hasí jako první.“ A právě vidina vracejících se absolventů, které provedla různými radostmi, ale i strastmi a útrapami, je vnitřní energií Darji dál pracovat na literárně-dramatickém oboru. „Ty děti se tu snažím otvírat. A hlavně si to беру, že jsem pedagog jako průvodce. Že nejsem pánbůh, nejsem ta, která to všechno ví, ale hrozně mě baví společně s nimi hledat, nacházet, trápit se tím, zklamávat se, zase začínat od začátku.“

Předávané kompetence

Darja však nevnímá sebe jako všeobjímajícího průvodce. Velmi dobře chápe své postavení a ví, co může svým žákům nabídnout: „V dnešní době je pro mě důležité předávání něčeho, čemu já věřím, to, co mě zajímá, ať už je to český jazyk, literatura, divadlo, loutky. [...] A myslím si, že je to strašně důležité. A čím dál tím důležitější, protože v dnešní době určitě chybí citová výchova, emotivní záležitosti, když se jede jen po povrchu, po lajně, splněno, čárka, hotovo.“ Z hlediska předávaných typů kompetencí nemůže vyzdvihnout pouze některé z nich. Kloube se jí tak umělecké s osobnostním, herním i sociálním. „Když ti sem přijde dítě, které má pět let a ve finále se loučíme, když je mu 20, [...] je nějakým způsobem nasměrován a pak si hledá svoje. I kdyby byl v uvozovkách náročný divák. Nebo náročný konzument kultury. Že se nespokojí jen s relací televizí a úžasným ‚haha‘ kabaretem. [...] A pro mě zase potom do budoucna je, že když má nějaký vzorec v sobě, tak jeho rodina už bude fungovat na nějakých dalších kulturních základech a nese se to dál.“ Darja zdůrazňuje, že je pro ní vždy velmi důležité, aby se hotové inscenace hrály. A pro různá publika.

⁷ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 16. října 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

Protože ve střetu s publikem se teprve prověřuje jejich vytrvalost, schopnost vědět, co sami chtějí, schopnost si i stát za svým.

Obsah výuky

Ať se jedná o skupinu mladších nebo starších žáků, na první místo z hlediska obsahu výuky Darja staví skupinovou vnímavost, soudržnost: „...nejdříve musíš vytvořit partu, která na sebe slyší, která – jeden za všechny, všichni za jednoho, všichni táhneme za jeden provaz. A už to ti zabere strašného času, protože to není hned. To jednoduché hry na skupinu trvají dlouho, klidně půl roku. Ale potom, když už si na to přijdou, tak to mají už trvalé. Když si to prožijí, jdou s tím dál.“ U mladších žáků samozřejmě skupinové hry a cvičení zabírají více času než u starších. Ale i u mladších považuje Darja za důležité zabývat se také tvorbou krátkých výstupů. U starších se výuka z obsahového hlediska jen nabaluje: „Ta lekce by stejně měla začínat prací na sobě, co se týče hlasové výchovy, nějakému vnitřnímu rozvoji a furt tu partu posilovat.“ Kromě práce na skupině a vnitřní práce na sobě samým chce Darja po svých žácích, aby chodili na různé dílny a přinášeli a prezentovali nové poznatky, aby sledovali současné dění na divadelní scéně, aby si i sami hledali informace o právě diskutovaných tématech, aby se učili i výňatky z divadelní teorie: „...mám to všechno v návaznosti na to, co děláme. Takže když děláme s maňásky, tak jim nemůžu dát do ruky maňásku, aniž bych jim řekla, jak to vzniklo, jaká je historie. Teď děláme s tím a s tím, tak je potřeba, to je k tomu shánět si informace a vědět o tom víc teď a tady. V tuto chvíli. Ale to je Komenský, že to, co teď děláš, tak si k tomu seženeš informace. Proč já bych jim povídala dějiny činohry, když teď máme v ruce maňásky?“

Metody výuky

Vztah mezi tématem a předlohou má raději v následnosti téma-předloha než opačně. Na základě diskusí s žáky přichází postupně na téma, jež by skupina ráda sdělovala. „A tak si o tomto tématu povídáme a zase, protože nejsme autoři a nechci, abychom byli, když existuje x předloh, tak hledejte a čtěte.“ Předlohu ale poté nepřevědou jednoduše do scénáře, ale dále si o ní povídají, hrají si, zkouší, hledají. Společně s hrou již Darja začíná své žáky popichovat i k rozumové činnosti. Nejprve se snaží žáky přesvědčit, aby sami napsali bodový scénář či scénosled, pokud se k tomu nakonec nemají, sepíše tuto první kostru scénáře Darja: „Tak pak to je první zaznamenání na papír, absolutně nezávazné a pak se z toho odvíjí tady tím kouzlem, že na sebe vidí, že na sebe slyší, že něco nabídnou, že třeba blbnou a najednou se tam něco stane a já říkám, že tohle jo a to si pak zaznamenám. Dialogy třeba jen nahodím, jak si myslím, že by to mohlo být. A pak, když to nejde z pusy, sami si mění slova dle stejného významu, aby to mohli říct. Furt to vedu k té kolektivní práci.“ Nejraději nechává Darja pracovat své žáky s nějakým materiálem. „Protože jsem přišla na to, že nejen, že se přestávají stydět, nebo že se uvolňují, když hrají přes materiál. Neříkám schválně loutku. Může to být kámen, může to být papír. Cokoli.“ Jakmile je scénář naplněn konkrétní akcí, nespočetněkrát se přepíše a upraví, jakmile dají společnými silami dohromady veškeré složky inscenace, mají premiéru pro nejbližší okolí. „A premiérou to nekončí, protože pak konečně víš tu zpětnou vazbu, protože tu ti rodiče a kamarádi moc nedají.“

Veřejné výstupy z výuky

Všechny skupiny se v první řadě schází na společné akci literárně-dramatického oboru, na které si všichni všechno sobě navzájem zahrají: „...oni se navzájem vidí, oni se očuchají, spolu jsou zavření v té místnosti, navzájem mají ten stres, nebo nemají, protože vidí ty starší a ti starší vidí, že tohle dělávali, když jim bylo pět, tak si nostalgicky vzpomenou.“ Darja ale potřebuje pro sebe, své žáky i společně inscenace více zpětné vazby. Vyjíždí tak na postupové i soutěžní přehlídky (Loutkářská Chrudim, Dětskou scénu, Mladou scénu i na soutěž ZUŠ). Pro Darju je důležité, aby se děti naučili

vnímat zpětnou vazbu od cizích lidí, přijímat názor diváka, nezahodit nápady na zlepšení představené inscenace. Mimo přehlídky se však také najde příležitost si zahrát – na blízké nezávislé scéně, občas vyjedou do zahraničí, pro místní mateřské školy. V součinnosti s městem pak také tvoří krátké formy výstupů pro účely rozsvěcení vánočního stromku, při masopustu, při odhalování nové sochy, případně i performance kolem nově umístěného veřejného pianu.

Hodnocení a reflexe

Zpětná vazba je dle Darji smyslem divadla: „Ty si něco vymyslíš, chceš něco sdělit, půl roku se tady pachtíš, trápíš, vymýšlíš, jestli divák, který neprošel celým tím procesem, to pobere, jestli je to pro něho čitelné...“ Darje je totiž velmi blízké divadlo, které si musí sama domýšlet, které je založené na symbolech, na znacích, na skrytých významech. Zpětnou vazbu od diváků tak velmi vítá, protože při ní dochází k diskusím nad použitými symboly apod. V případě, kdy se určité představení nepovede, nereflektuje Darja se skupinou nastalé chyby hned, ale s denním či několikadenním odstupem: „Příště s čistou hlavou udělám první výkop já – že to zhodnotím, že ke mně přišla tahle maminka a řekla mi tohle a tohle. A pak se prodereme k těm problémům. Vždyť víš, je potřeba, aby to nebylo negativní, je třeba chválit, co se podařilo, a co se nepovedlo... Oni jsou děti hodně kritické k sobě.“ V těchto situacích dává Darja velký pozor, kam se vzájemná kritika ubírá, aby nezačala mít negativní dopad na skupinovou koherenci: „Vždycky říkám, že žádná kaše není nikdy tak horká, jako když se uvaří. Nechte to vychladnout, uvidíme zítra.“ Citlivá je také na hádky dětí kvůli hloupostem, na druhé straně také dává najevo svou radost, když se žákům situace či určitý aspekt povede: „Pochválím řevem. To řvu, když se cokoli povede. I za tu cenu, že se ta situace bude opakovat. Víš, že jsem nadšená, že funguje temporytmus. Strašně chválím, když na sebe slyší, když jsou ve hře. Protože to je pro mě nejdůležitější. Pociťit jednou společné soustředění v partě.“ Ve svých inscenacích totiž často potřebuje, aby jako skupina koherentní byli, aby se dokázali vnímat. K tomu se je právě snaží připravit na zkouškách, k tomu používá různé hry a cvičení, ve kterých je zpětnou vazbou ke křídlenému výsledku přivádí.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Darja nabízí svým žákům tykáni, jakmile začnou pracovat na složitější inscenaci, jejíž proces tvorby vyžaduje, aby zkoušeli v delším časovém úseku v průběhu víkendu. Jedná se v průměru o žáky sedmých tříd základní školy: „A my trávíme tu noc spolu, když už děláme věc, která za to fakt stojí. Která stojí za ten víkend, za tu investici – a už máme něco za sebou.“ Kvůli tykáni však vnímá její vztah s žáky mnohem komplikovanější, dvousečný – na jednu stranu cítí větší vzájemné přiblížení, na straně druhé cítí vůči nim silný pocit zodpovědnosti: „Že třeba si trvám na nějaké scéně, která je mi tam blízká. A pak ten chytrý porotce řekne, že ta scéna je tam úplně na nic. A v tom okamžiku se na tebe tak významně podívají a chtějí říct: ‚My jsme ti to říkali.‘ Pokud jsou slušně vychovaní, tak to neřeknou před tím porotcem a vyříkáme si to potom a já řeknu ‚sorry‘.“ Darja se tak snaží být k žákům upřímná, nechce pro ně být neomylným režisérem, od nich pak stejný přístup vyžaduje také – chce, aby mezi sebou komunikovali, aby přijímali názory druhých, aby si byli schopni najít své místo v kolektivu. K osvojení si těchto schopností nutně potřebuje podporu rodičů, které udržuje v blízkém kontaktu.

Kontext výuky

Vedení školy je velmi nakloněno Darjinému literárně-dramatickému oboru. Ačkoli Darja ví, že jsou jako obor nejvíce excentričtí, doufá a věří, že se na ně ostatní učitelé a žáci jiných oborů nedívají skrz prsty. Prostor, v němž pracují, si již za léta působnosti dotvořila tak, aby jí plně vyhovoval: „Já nevím, jestli je kvalitní. Jsem spokojená. Já jsem si to tady vymazlila.“ Darja pracuje na literárně-

dramatickém oboru dvacet jedna let, vzdělání má umělecko-pedagogické. Působí v menším městě do 15 000 obyvatel.

5. Edvard jako sebejistota a radost z herectví pro život⁸

Edvard je vystudovaný herec konzervatorista, kterému však po jeho absolutoriu vyvstala potřeba zisku dalšího pohledu na divadlo: „A zase mě zajímal ten obor z jiné stránky. Jak vlastně to divadlo učit, ne ho jen dělat jako herec. [...] A najednou byla ta možnost přece jen si to jít zkusit to divadlo s dětmi.“ Řešil tak dilema, zda nastoupit do divadla do nabídnutého angažmá, nebo zahájit studium dramatické výchovy na JAMU. Vyhrálo druhé, avšak pomohla mu v tom především praxe – již v prvním ročníku dostal nabídku učit jeden den na LDO ZUŠ po odcházející paní učitelce: „A já doteďka tvrdím, že to, že jsem tu začal učit a měl jsem tuto praxi pro mě důležitou, to mi zachránilo studium na JAMU. Protože já jsem najednou strašně věcí, které my jsme na JAMU vlastně dělali, a já jsem s něčím třeba nesouhlasil nebo mi něco vrtalo v hlavě a já si říkal: ‚To není možné, co ona to říká, vždyť je to blbost, to takto nemůže fungovat.‘ No ale já jsem si to tady pak otestoval hned. A řekl jsem si: ‚Tohle je fajn, tohle z té psychologie má něco do sebe, tohle taky...‘“ A i když jeho láska k herectví přetrvává, nerad dělá věci na polovic, takže hostování v divadlech odmítá dodnes a učí již několik let na ZUŠ na plný úvazek. Sebejistota herce se projevuje i v jeho přístupu k výuce: „...nedělám z nich herce, ale aby vnímali ten svět trochu jinak. Aby se nebáli vyjít před ostatní, aby se nebáli někoho na něco zeptat, aby se nebáli v té komunikaci a v té interpretaci sama sebe před lidmi. Potřebujeme to do života, kór teď v té době je to podstatné.“ Délkou své praxe je teprve na začátku, často dochází i k obměně skupin, takže přiznává, že každý školní rok znamená nové hledání. „Ale já na tom mám rád takový ten individualismus dětí. Že to každé dítě je jiné, úplně jiné. A kupodivu ten přístup dětí je najednou velmi odlišný. Někoho to nebaví, odejde. Ale když vidím někoho, kdo tady vydrží pět roků a já u něho ten postup velký vidím, tak mám z toho velkou radost.“ Jisté priority - opět s odkazem na vystudované herectví - však již jasně má: vyžaduje jistý pracovní dril, zodpovědnost vůči ostatním, viditelnou snahu a nikoli negativismus, v obsahu pak důraz na pohyb: „Takže mě strašně baví, a беру to i pro mě za takový hlavní cíl, aby děcka za svůj herecký výraz nepovažovala pouze slovo, ale i pohyb. [...] Tedy jsem zaměřený na jednání té postavy.“

Předávané kompetence

Mimo nesporné kompetence divadelní je Edvard vnímavý především na kompetence sociální, ať už u studentů, se kterými neustále diskutuje problémy, které se na jejich hodinách objeví, nebo u absolventů: „Já mám vždycky největší radost, budu hlavně mluvit o absolventech, které jsem tady měl těch šest, sedm let, tak mám nejraději to, že ta děcka třeba s tím divadlem jsou pořád nějak spjatí. To je první věc, ze které mám radost.“ Má radost, když vidí, že dokážou děti aplikovat poznatky z jeho hodin do života, když sami přijdou, že s něčím pomůžou. U současných žáků si nejvíce váží těch, kteří mají proaktivní přístup ke společné tvorbě: „Já jsem velmi rád, když opravdu děcko má snahu. A když je přístup k tomu takový zodpovědný. To je pro mě to nejvzácnější, co u toho dítěte můžu mít.“ Veškeré tyto sociální kompetence může nechat růst, protože cítí, že nejsou rámcem nastavení systému literárně-dramatického oboru sužování. „Protože my jsme škola, my nejsme divadelní soubor, profesionální divadlo [...], my jsme tady proto, abychom si to tu zkusili. A to je i můj cílem, aby si ty děti vyzkoušeli od divadla všechno možné. Takové divadlo bez hranic.“

⁸ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 16. října 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

Zkouška – buď to bude fungovat, nebude, a když to nebude fungovat, poučme se z toho. Já se s nimi také pořád učím.“

Obsah výuky

Obsahem Edvardovy výuky je přirozeně hraní divadla. Edvard však nahlíží na hraní divadla přes svůj mateřský obor, přes herectví: „Jak jsem ti řekl, je důležité, že ty děti, které jsou tady z toho prvního cyklu, tak se tomu říká, že ty děti hrají takzvané typologicky – co jsou od první třídy dál. To znamená, ta má výuka u těch nejmenších, až dá se říct ty první čtyři, pět let v tom prvním cyklu, tak je opravdu zaměřená na všechno, samozřejmě už jakoby i na to herectví jako takové, ale je to všechno formou her.“ Hraje si s předmětem, čím by se mohl stát, jak se dá předmět oživit jako loutka, naučí se jazykolam, učí se správně artikulovat. Jakmile jsou starší, učivem je porozumění textu, čtení textu, práce s pohybem, slovo spojené s pohybem, postava vyjádřená pohybem, postava chápaná v rámci celku inscenace. „Takže jakmile už je možnost pracovat nejen sám na sobě, ale sám ve vztahu k tomu textu, já ve vztahu k té postavě v rámci pohybu, já ve vztahu k propojení, a pak až já ve vztahu k tomu finální verzi, že já sám můžu vytvořit jevištní postavu.“ Takový princip je všem Edvardovým žákům stejný. Čas, jenž je ale potřeba k dovršení tohoto procesu, je pro každého z žáků individuální.

Metody výuky

Edvard velmi oceňuje nutné omezení počtu žáků na skupinu zavedeného v rámcovém vzdělávacím programu: „...myslím, že, ačkoli jsme kolektivní obor a je to kolektivní výuka, tak si myslím, že je dobře, že zakotvili v RVP jednu zásadní věc, která z toho vychází, že ředitel nemůže do skupiny nařídít více než 10 dětí.“ Má tak možnost zabývat se dětmi mnohem víc individuálně, jinak, než v davu. Jak však vzniká pod jeho vedením inscenace? Často tvorba začíná z obyčejné diskuse, ze které vyjde nějaká zajímavá, vtipná, důležitá situace. Nebo Edvard přinese knížku, kterou ostatním představí a skupina se buď nadchne, nebo ne. Se staršími, resp. s nejstaršími je práce mnohem rychlejší: „Pak, když jsou to starší děcka, tak rovnou dám třeba text a pracujeme rovnou na té výslovnosti, teď na té technice řeči, timbre, obsah textu.“ Následuje Edvardova práce v tvorbě bodového scénáře, který následně improvizacemi doplňují v jeho mezerách společnými silami. Stejně tak práce na inscenaci funguje i v ostatních složkách divadla.

Veřejné výstupy z výuky

Hotové inscenace hrají žáci v čele s Edvardem především na domácí scéně. „Sem vždycky narvu 90 dětí, do té učebny. Jsou to školy od první po devátou třídu. Musím teď říct, že jsem rád, že se školy hlásí často i samy, že chtějí na něco přijít. [...] Takže to jsou školy, pak to jsou samozřejmě rodiče. Každé představení hrajeme pro veřejnost, kam většinou přijdou ti rodiče. A pak to hrajeme 2x, 3x, jak co. Nějaké představení jsme hráli i 7x, když je možnost.“ Stane se však, že s inscenací vyrazí i mimo vlastní budovu. Hráli tak již v několika okolních vesnicích a městech, pro zaměstnance lokálního hospicu apod. Edvard navíc se svými žáky ještě v neposlední řadě aktivně tvoří i pro potřeby základní umělecké školy (básnické výstupy do klavírního pásma, pohádky na vánočních koncertech apod.).

Hodnocení a reflexe

Za nejdůležitější skupinu hodnotitelů vnímá Edvard dětského diváka: „...pokud je to baví, tak to poznáte na těch děckách, protože 45 minut vás budou pozorovat a budou to sledovat. Neberte v potaz rodiče, protože rodiče vám vždycky řeknou, že to bylo supr.“ Stejně jako je velmi přímá reakce dětského diváka, snaží se i Edvard být ve své zpětné vazbě skupině přímý. Nebojí se říct, že

odehrané představení nevyšlo, aby následně s žáky analyzoval, proč k takovému výsledku došlo. Jak Edvard sám tvrdí, nechce jim lhát. Možná i proto nemá takovou potřebu své žáky neustále chválit: „...ale když ta pochvala je, tak musí vědět, že ta pochvala za to stojí.“ Nejvíce si ve své výuce váží a nejraději tak chválí, když je žák ve svém projevu (hereckém či přednesovém) přirozený. Považuje tuto schopnost dokonce za nejdůležitější: „...proč by absolvent této školy si na konci nedokázal třeba jen přečíst přirozeně povídku před lidmi. [...] Proč by ten absolvent nemohl umět číst? Vždyť to bohatě stačí.“

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Díky tomu, že je Edvard vystudovaný herec konzervatorista, své nabyté dovednosti a schopnosti rád využívá pro vytváření specifického vztahu s dětmi – je pro ně blízkým člověkem, kamarádem, ačkoli si drží svou učitelskou pozici. Na jednu stranu si tak drží svou autoritativní pozici, na straně druhé chce být i ten, kterému mají důvěřovat, který je jim blízký, který dokáže během být i vtipný: „Pane učiteli, pojďte to zahrát vy.‘ A já jdu a udělám něco vtipného a oni se smějí: ‚Jé, vy jste šikovný, vy jste dobrý, vy jste lepší jak my.‘ Tak to mě potěší. Nebo že přijdou: ‚Pane učiteli, umíte udělat hvězdičky?‘ Tak udělám hvězdičky. Já umím chodit po rukách, tak jim ukážu, jak chodím po rukách.“ Než se tak stanou ze studentů absolventi, jsou s Edvardem již kamarádi – jakmile se vrací z vysokých škol zpátky do svých rodných měst, Edvardovy se ozývají, jdou si společně večer sednout k pivu. I na hodinách, resp. před začátkem hodiny se Edvard se svými žáky baví o tom, co se nyní děje u nich ve škole atp. Dozvídá se tak od žáků plno i osobních informací, událostí, s nimiž samozřejmě dál nakládá velmi opatrně: „...budeme dělat něco tematicky složitějšího a nechci, aby jí to zasáhlo, aby najednou sem chodila a dělala jí to špatně. To není mým cílem. Proto je důležité to na hodinách řešit. Ale ne, že bychom vyzvídali. To je zas trochu něco jiného. Já nevyzvídám. Zase je to rozhovor, je to dialog. Buď mi to ty děti řeknou, nebo neřeknou. Ale většinou s tím přijdou samy.“ Také se již díky takové vzájemné otevřenosti stalo, že se Edvard pobavil s rodiči žáka, aby se např. dalo zamezit vznikající šikaně na základní škole. Mimo problémové případy se snaží rodiče také udržovat v kontaktu, především ve smyslu informovaných rodičů, kteří vědí, co a proč jejich děti na literárně-dramatickém oboru dělají a budou dělat.

Kontext výuky

Podmínky výuky má Edvard dvojí různé, protože pracuje na dvou školách, obě jsou však na maloměstě s podobným počtem obyvatel. V obou pracovištích je pro něj však nejdůležitější to, že jsou jeho výuce a oboru nakloněni ředitelé daných základních uměleckých škol. Jedno pracoviště tu nebylo za Edvardova příchodu nijak známé: „Když jsem sem přišel, asi to tak nebylo. O tom LDO tady v Ústí skoro nikdo nevěděl. A to znamená, i ten učitel oboru tady byl [...] spíš jako běžný člověk, který se tady občas vyskytne. A já jsem najednou začal o oboru mluvit – a kupodivu já, jako učitel, mám na té škole vysoké postavení. [...] Tedy, když přijdu za ředitelem, že chci něco udělat jinak, ve všem mám plnou moc.“ Podporu necítí jen od svých přímých nadřízených, zapojuje se také se svým oborem do městského dění, díky malému počtu obyvatel se tak osobně zná se starostou jednoho z měst, jenž se o obor také zajímá, podporuje ho, plánuje mu vybudovat kvalitnější prostory. Edvard má sedmiletou praxi v základním uměleckém školství, vystudoval nejprve herectví na konzervatoři, poté umělecko-pedagogický obor na umělecké škole. Působí nyní ve dvou městech, jež mají kolem 10 000 obyvatel.

6. Frída jako druhá rodina, rodina divadelního souboru⁹

Frída už jako dítě vešla poprvé do literárně-dramatického oboru. Za dobu studia si díky hodnému a trpělivému učiteli vytvořila k tomuto oboru a této profesi velmi vřelý vztah: „My jsme se furt strašně smáli. Furt jsme vytvářeli nějaké etudy a on by trpělivý a sledoval nás.“ Během dalších studijních let Frída navštěvovala mnoho seminářů, jež vedly takové osobnosti, jako je Vyskočil, Lukavský, Císař... Semináře byly v té době zdarma, scházela se na nich určitá komunita lidí. Pak ještě Frída začala jezdit se svou druhou učitelkou na semináře pro učitele literárně-dramatických oborů: „...a mě to strašně chytlo a bavilo, takže jsem vlastně už ve třetáku dramaťáku učila, a věděla jsem, že tohle chci dělat. Byť jsem byla na ekonomce. Najednou jsem měla jasno, že tohle chci dělat.“ Před a po vystudování pedagogického oboru na vysoké škole se specializací Český jazyk, Občanská výchova si kromě výuky v literárně-dramatickém oboru ještě zkusila učit na základní škole i gymnáziu. Posléze však zjistila, že výuka v základní umělecké škole má proti jiným institucím veškeré devízy: „Vyzkoušela jsem si i učení 33 dětí na gymnáziu. A při sebelepší vůli a oblíbě toho předmětu, [...] přesto jsem měla pořád pocit, že někoho přesvědčuji o tom, že ho chci vzdělávat.“ V neposlední řadě ještě uvádí, že na základní škole či gymnáziu si nemohla žáky na sebe tak dobře navázat, jako to lze ve volnočasové výběrové škole, kde je navíc dětí kolem deseti. Frída tak měla vždy potřebu vytvářet při své práci rodinné prostředí, díky kterému se může snáz a kvalitněji tvořivě pracovat. Její výuku v literárně-dramatickém oboru jsem tak nazval rodinou, jež je regulérním divadelním souborem. Důležité je však také říct, že nabídnutá možnost mít druhou rodinu je vykupovaná tím, že Frída chce po svých žácích zodpovědnost vůči skupině (přesné příchody; striktní pravidlo, že si žáci nesmí dovolit nepřijít, pokud se nejedná o vážný důvod; pokud se pracuje, není možné, aby si žáci dělali, co chtějí). Frída si však je vědomá toho, že nejde jen o divadelní práci, ale také to je „...společné utváření zvláštní komunity, která se pak navštěvuje 100 let po dramaťáku, chodí si na svatby, na narozeniny a tak. Že se ti lidé i potřebují.“

Předávané kompetence

Frída cíl je prostý. Učit děti prostřednictvím divadla. Její učitelka vždy říkala: „Hele, nějaká dramatická výchova a nějaké cvičení a hry, tím divadlem to jde stejně rychleji.“ Frída se s jejím názorem ztotožňuje v trochu upravené podobě – učí na oboru formou řemesla, navazuje především na přístup Stanislavského, učí teorii divadla. „Ale respektuji naprosto sociální a osobnostní rozvoj toho dítěte. To znamená, že si to uvědomuji, chci to, vím, že dělají velké pokroky, vím, že nemusím stokrát něco kázat, protože prostřednictvím divadla toho dosáhnu snáz, ale na druhou stranu s absolutním respektem k tomu dítěti.“ Jejími hlavními předávanými kompetenci tam jsou kompetence divadelní, protože se ze všech svých sil snaží vytvořit kvalitní díla. Někdy však musí ze svých divadelních a režisérských ambicí slevit, protože musí ustoupit specifickým potřebám konkrétního neprofesionálního herce. S vědomím těchto osobnostních limitů jejích žáků je pak jasné, že je především chce osobnostně posunout, připravit na budoucí povolání, ať bude jakékoli. „Já chci, aby se z nich stali sebevědomí lidé, kteří se nebojí promluvit na veřejnosti, když mluví, má to hlavu a patu, je jim rozumět, a jsou sebevědomí – zvládnou mezi ostatními lidmi prosadit třeba svou myšlenku.“ Také je pro Frídu důležité, aby cítili za společný výkon či spolupráci určitou zodpovědnost a aby byli ve své práci tvořiví. Za své největší pedagogické úspěchy považuje proměny svých konkrétních již absolventů, kteří se zprvu zadržovali v mluvě, byli tiší, nekomunikativní a postupně se otevírali, proměňovali. Frída k těmto velkým úspěchům dodává: „I když samozřejmě, kdyby byl slavný herec, tak je člověk spokojený taky, protože má umět i to

⁹ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 31. října 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

řemeslo naučit. Ale já jim vlastně ty školy vymlouvám, protože mám pocit, že tam nebudou úplně šťastní. Ale když se objeví takoví ti extra talenti, tak jsem spokojená, když tím směrem jdou, [...] že si stojím za tím, že můžou v tom světě uspět, že tam můžou být šikovní.“ I když však nejsou absolventi dále v blízkosti divadelního umění, je Frída ráda, pokud se stanou třeba jen vzdělaným divákem, který pozná řemeslně kvalitní divadlo.

Obsah výuky

Obsah Frídiny výuky je velmi prostý – divadelní tvorba. Ať už se jedná o celoroční práci na velké inscenaci či tvorbu přednesů, individuálních divadelních výstupů či různých literárních počínů, tvorba pod jejím vedením se zakládá na tom, že je vše tematicky zaměřené na to, co daného jedince, skupinu zajímá. Výběr tématu a formy ročníkové divadelní inscenace je tak formován především nasloucháním Frídy skupině. Dále se na svých hodinách ve volnějších chvílích věnují přípravám na uvádění koncertů, různé více-oborové projekty, performance ve městě pro různé jedinečné příležitosti apod.

Metody výuky

V minulém odstavci jsem psal o naslouchání skupině – Frída má odzkoušeno několik technik, jak se dobrat u skupiny jejich tématu, který je trápí, který by se dal využít pro hledání námětu, pro tvorbu inscenace: „...děti nějak izolují, že chodí po tmě, pak se potkají a kreslí své zážitky. Pak to, co mají nakresleno, říkají, co v tom vidí – asociace. Ale nejen své obrázky, ale i obrázky druhých.“ Jiná varianta je, že Frída přinese abstraktní obrázky do skupiny a chce, aby je děti popsaly: „Všechna slova si zapisujeme a potom s těmi slovy vytváříme množiny, co k sobě patří. A ještě se ptáme, co nám tam chybí a nechybí. Když zjistíme, co k sobě patří, tak to pojmenovávají. Vlastně to, co vidí dohromady, pojmenovávají jako téma. I když jsou tam ta slova, vždycky se to nasměruje.“ Tyto techniky Frída vnímá jako více funkční, než jednoduchá otázka, o čem by chtěla skupina hrát, protože na takové otázky většinou děti odpovídají obecnými tématy, jako je válka nebo mír. Po nalezení tématu následuje fáze hledání předlohy: „...hledám knížky, oni mají knížky a ještě mají právo rozhodnout o té knížce. Takže je vedu k přemýšlení nad tím, co si vybírají, nad tou předlohou, nad tématy, nad tím, co nám to všechno skrývá.“ Frída se samozřejmě k předloženým předlohám ihned vyjadřuje, jestli to bude práce lehčí, komplikovaná, v čem jsou úskalí při případné adaptaci dané knihy apod. S vybranou předlohou si poté různě hrají – snaží se inscenovat důležité momenty, improvizují v postavách, na zadaná témata z předlohy, baví se dále o spojení tématu a předlohy. „Tento tvůrčí proces běží zhruba [...] do začátku listopadu, do konce října. Pak přichází moje práce, a to, že dramatuji. [...] Ale s tím vědomím té dané skupiny, je to na té skupině.“ Frída tak píše spíše rámcový scénář, který obsahuje některé dialogy, některé situace v bodovém zápisu, tedy velmi otevřená forma scénáře. Zaplnění neúplných míst se vzápětí tvoří znovu na hodinách, znovu společnými silami. Frída přiznává, že nad celkem přemýšlí především ona, ale neustále s využitím toho, co její žáci vymysleli. Podobné je to i s přemýšlením nad ostatními složkami – hudbou, scénografií, kostýmy. „To je dohromady, to je ruku v ruce. A nelze úplně někdy říct, co koho napadlo. Hudbu nosí děcka, já, něco nás zaujme, také se přinese hudba, vedle toho se na Youtube objeví jiná a ta se najednou ukáže zajímavá.“

Veřejné výstupy z výuky

Po několikaměsíční práci na inscenaci přichází premiéra a reprízování: „...myslím, že to je ta tečka. Že to je to zhodnocení práce. Budou-li si to dělat jen do třídy, nemůže je to absolutně motivovat [...] a to potom ta kvalita, to na ní nezáleží, nebo ta hodnota. A chci se bavit o kvalitě, protože chci, aby to bylo koukatelné, sdělitelné, aby to mělo ty parametry, aby to mohlo před diváka jít.“ Hotové

inscenace soubor reprízuje několikrát. Hrají pro školy, pro různé typy škol (základní, speciální, střední průmyslová, gymnázium), hrají pro důchodce, hráli dokonce i pro politiky či inspektory. Frída se se svými skupinami také zúčastňuje postupových a soutěžních přehlídek. „Jezdím všude, dokonce jezdím paradoxně i na věci, které, já tomu říkám vypečené soutěže, které nemají zrovna nějaký věhlas nebo kvalitu, ale myslím si, že je mým úkolem pedagoga jim ukázat různé divadelní světy.“ Inscenace tak dosahuje vysokým číslem repríz. Mrzí ji, když se inscenace reprízuje jen osmkrát, což nastává často s maturujícími ročníky: „Ono to má i další význam [...] pro to bytí na jevišti a uvědomění si svých vlastních dovedností a jejich růstu. Protože ve chvíli, kdy to zahrají poprvé, nevím, co mám dělat. Když to zahrají podruhé, ježišmarne, kolikátý jdu... Takže asi tak po desátém představení se v tom začínám zabydlovat a začínám sám růst. Proto jsem nespokojená, když se hraje osmkrát, protože to ti lidé si to vlastně ještě neužívají.“ Frída nachází pro své žáky ještě další zkušenosti, a to poměrně časté hraní na zahraničních festivalech. Kromě divadelních zážitků mají také společné výlety přidanou hodnotu v mnoha odvětví, konče i například ve výuce jazyka.

Hodnocení a reflexe

Reflexe je protkaná několika vrstvami Frídiny výuky. Začíná sebereflexí po odehrání situace na hodině či po vystoupení. Po svých žácích požaduje, aby byli schopni formulovat, co se jim povedlo/nepovedlo, následně s nimi rozebírá, jak situaci vyřešili, případně jak by ji mohli vyřešit příště, pokud znovu nastane. Druhou vrstvou je reflexe druhým ve skupině a reflexe právě viděného představení na různých přehlídkách a festivalech. Třetí vrstvou je přijetí reflexe od dětského diváka: „Hrajeme pro různé typy škol i za cenu toho, že třeba říkám, že to bude maso. Ale zase – je to pak zase zajímavé. A děti kupodivu třeba nejraději hrají pro zvláštní speciální školu, protože tam ty děti vykřikují, ale ve věci toho, co vidí, a jsou nadšení a děcka mají pěknou zpětnou vazbu. [...] Tedy děcka, u kterých bychom to čekali, že to nevezmou, tak najednou to vezmou mnohem víc, než třeba děcka na gymnáziu.“ Další vrstva představuje vymezování žáků s jinými divadelníky na druhově a žánrově rozličných divadelních přehlídkách. Na nich se Frída snaží své žáky přimět vnímat takto rozličné divadelní jazyky s otevřenou myslí, snaží se hledat na zhlédnutém to, co je pro ně inspirativní. V neposlední řadě se jedná o vrstvu reflexe divadelních autorit vůči souboru, vůči žákům: „...učíme se i třídit to, že, když nám někdo něco říká k inscenaci, může mít, ale také nemusí mít pravdu, že si můžeme za některými věcmi stát a umět si je obhájit, i když zrovna tato porota si o tom myslí to nejhorší. [...] Tak i to, že divadlo je o okamžiku. Nebo i to, že to, co porota říká, není útok proti nám jako osobám, ale je to nějaké přemýšlení se nad tím.“ Frída se tak snaží u žáků rozvíjet schopnost neustále si urovnávat myšlenky, hledat si vlastní postoj v oblasti divadla.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Své žáky si Frída přibírá velmi osobně do života. V průběhu studia svým žákům nabízí tykání ve chvíli, kdy se začnou zabývat osobními a filozofickými tématy. Věřící tak, že mají vzájemný přátelský vztah: „Zajímá mě jejich další život hodně. A jsem šťastná, když je já zajímám. Známe jejich rodiny. Hodně dokonce si s jejich rodiči i tykám. Že se tak jako známe, rodiče se ke mně hodně hlásí a sami mi vypráví a ukazují mi ta vnučata a tak. Je to hodně osobní. Ale je to také o tom, že ten, kdo zůstane, tak je se mnou 13-14 let. [...] Tak to už je opravdu kamarád.“ Jejich odchod na vysoké školy tak pokaždé těžce nese. Na druhou stranu s nimi pak již neustále zůstává v kontaktu, vzájemně se navštěvují, absolventi chodí na představení mladších skupin. Je tak logické, že se svými žáky Frída řeší jejich osobní problémy, skupinové konflikty apod. Před začátkem hodiny či na přednesech ty menší, na společných soustředěních a výjezdech ty komplikovanější a závažnější. Na druhou stranu, ve chvíli, kdy se již tvorba inscenace blíží ke svému konci, situace mění: „Když je to ta přípravná fáze, tam asi těch rozhovorů i na témata všeho druhu je víc, ale ve chvíli, když už se čistí a

dělá se inscenace, tak už ne. To už bych řekla, že fakt jako je to řemeslo a to se jede.“ Ráda u žáků chválí dobré nápady, udržení role ve chvíli, kdy ostatní ze skupiny ji neudrželi, či podařené vyřešení herní situace. Zlobí se ve chvílích, kdy jsou žáci nesoustředění, ruší v zákulisí při zkouškách, kdy jiní hledají a zkouší na jevišti, neumí opakovaně text. Pokud však žáci pokáží představení, nezlobí se na ně, spíše se snaží vysvětlit, proč to nebylo vhodné, co se tím změnilo k horšímu. Ideální žák tak pro Frídu musí mít především snahu tvořit, snahu zapojit se.

Kontext výuky

Nyní je Frída dokonce součástí vedení školy. Své místo na škole si tak lety práce již vydobyla. Ze začátku její kariéry to však bylo jiné: „Vždycky to bylo spíš jako s takovým tím nadhledem. A pak je pravda, že bych řekla, že to renomé je teď až v poslední době, že to jsou schopní říct nahlas, že se jim to fakt jako líbí. Ale i když jsem měla úspěchy, tak odpovídali, že v dramataku je to snadné, to v hudebce je to hrozně složité, my to máme jednoduché.“ I tím, že se Frída se svým oborem, potažmo celou školou často zapojuje do městského dění, je součástí místní kultury, má velmi dobré vztahy s vedením města: „Máme materiál, máme dobré VIP prostory. Že nám jde i město na ruku, že můžeme mít třeba za nějaké levnější pronájmy Dům kultury. Ale myslím, že pro dramatak máme dobré prostory.“ Sama také ráda vymýšlí a následně realizuje mezioborová propojení ve společných projektech. Frída má praxi již třicet sedm let, působí ve městě do 20 000 obyvatel, vystudovala nejprve na pedagogické fakultě učitelství, poté ještě vystudovala umělecko-pedagogický obor.

7. Gerda jako osobní trenér pro přežití¹⁰

K výuce na literárně-dramatickém oboru se Gerda dostala shodou náhod, protože: „...tady bylo volné místo, já jsem do této školy chodila, a když bylo volné místo, tak moje paní učitelka mě sem jednoduše šoupla. A od té doby jsem tady.“ Ačkoli vystudovala divadelní vědu, práce s dětmi jí více než vyhovuje. Především má za to, že je s dětmi jednodušší práce než s dospělými: „Jsou mnohem chápavější, mnohem snáz se s nimi pracuje.“ Další z hlavních důvodů, proč Gerda zvolila za svou práci výuku na literárně-dramatickém oboru, je to, že je práce obsahem velmi pestrá. Celý Gerdin přístup k výuce bych shrnul jejími slovy: „Tak nějak chci, aby přežili.“ Citát může vyznít drsně, Gerda jistě také není jemná paní učitelka, jež bude kolem dětí zlehka našlapovat. Není to však od ní myšleno jako pomoc „z posledního tažení“, ačkoli dle jejích slov už své žáky i doučovala dějepis, matematiku apod. Gerda se naopak svým působením snaží děti provádět nástrahami dětství, připravit je na dospělý život, je takovým jejich osobním trenérem pro přežití.

Předávané kompetence

Smyslem, proč se s dětmi zabývá Gerda divadlem, je získání velmi konkrétních lidských kompetencí, jež děti využijí v různých životních situacích: „Mně by se asi nejvíce líbilo, kdyby z nich byli slušní lidi, kteří budou samostatně uvažovat a nenechají se manipulovat. To je cíl, který má smysl v podstatě pro každého.“ Jako další kompetence a cíle uvádí umění vystupovat, vyjadřovat se, rozvoj fantazie, směřování k myšlení nenalinkovanou cestou. Stejně jako Gerda jasně vnímá smysl studia na literárně-dramatickém oboru jako takové, stejně klíčuje i smysl divadelní práce, tvorby inscenace, jež zabírá naprostou většinu času společných hodin. Jedná se o osvojení základních sociálních potřeb, „...které začínají u toho, že musí včas přijít na představení, že si musí ohlídat všechno, co mají na jevišti dělat, protože když si to neohlídají, tak tím stěžují situaci někomu jinému. [...] Takže je to nějaká elementární spolehlivost. Protože člověku, kterému neprijdou na jeviště, bude v tu

dobu velmi těžko. Další věc je, že spolu musí vycházet. Souvisí to i s tím, že kamarádovi na jevišti neudělám podraz. Nebo vůbec – nejen na jevišti, ale neudělám mu ho ani jinde.“ Snaží se tak pomocí konkrétní práce na divadelním tvaru být jejich osobním trenérem. Určitě nejde o to, aby se z nich stali umělci, „...protože je to docela bída.“ Některé absolventy však na umělecké dráze má. Sama jim taková studia cíleně rozmlouvá: „Ale já myslím, že je to pro ně opravdu dobře. Protože aby na tyhle školy někdo šel, tak opravdu musí strašně moc chtít. Protože toho bude muset hodně překousnout. A když ho zvládnou zmanipulovat a přesvědčit já, že to nechce dělat, tak co by dělal na té škole?“

Obsah výuky

Jak jsem zmínil na začátku, Gerdě vyhovuje výuka na literárně-dramatickém oboru především z důvodu obsahové pestrosti: „Dělají každý rok nějakou inscenaci. Kromě toho by měl každý udělat jeden, dva přednesy, jakože dobré. A kromě toho je spousta takových maličkých příležitostných věcí. Takže třeba se natočí malý filmeček. Nebo když napíší hezké texty, tak uděláme knížku.“ Pestré nejsou jen formy výstupů, ale i divadelní formy samotných inscenací. Zkouší si pracovat s loutkou, sáhnou si na černé divadlo, montáže z poezie, hranou pohádku... Kromě umělecké tvorby mají také děti pod vedením Gerdy různá soustředění, která využívají pro naučení se určité divadelní techniky.

Metody výuky

Gerda raději pracuje se skupinami věkově nesourodými. Vysvětluje své rozhodnutí tak, že ti starší: „...vědí, že by měli jít aspoň trochu příkladem. Takže si většinou, když přijde čas, odpustí ty pubertální výlevy, kdy vypadají jako naprostí idioti. A ti malí, protože na ně koukají naprosto vydřeně, tak přijdou na to, že to asi nebylo to pravé. A ti malí se je zase snaží dohnat, takže to je velká výhoda.“ Mnou navržené shrnutí do postavy trenéra dále dokládá odpovědi na otázku, čím dosahuje u absolventů vytyčených kompetencí: „Nenápadným tlakem. Nikdo nic neudělá dobrovolně. Protože každému je minimálně ze začátku nejlépe tak, jak mu je.“ V čem daný tlak nastává? Např. jednáním bez obalu, napřímo, nebo i tím, že jezdí s žáky na přehlídky, na kterých získají tvrdou zpětnou vazbu. Jedním příkladem je přednesová soutěž ve Valašském Meziříčí nazvaná Moravský festival poezie. Jedinečným specifikem tohoto tradičního a svérázného setkávání je, že porota hodnotí přednášeče ihned po jejich výkonu zvednutím hodnotícího čísla, jako je známo ze soutěží krasobruslení či tance. Gerda říká, že své žáky na přehlídku posílá, „...i když jim tam pak zvednou ta mizerná čísla. Protože zejména ti, co akorát jim je těch 15, tam dostanou pokaždé strašně na hubu. A ono jim to hrozně svědčí a uvědomí si – právě ti odrostlí puberťáci, že by asi měli začít něco dělat. A navíc se to dozví od lidí, od kterých skutečně nemůžou pochybovat.“ Nutno dodat, že v křeslech pro porotu z velké části zasedají lidé z Českého rozhlasu, jako je Aleš Vrzák, Hana Kofránková a další. Do tvorby inscenace vstupují pokaždé různě. „Protože někdy děti přijdou s tím, co by chtěli hrát, a je to použitelné. Někdy se jim musí navrhovat, někdy jsou schopní si to sami zdramatizovat, někdy vím dopředu, že to nepůjde, tak to radši zdramatizuju, někdy také záleží, jaký je zrovna cíl.“ Předlohu si hledají a vybírají již v červnu na konci školního roku, protože již je volněji a často nejsou ve skupině všechny děti, tedy se nic praktického nového začínat nedá. Do inscenační tvorby jdou všichni společnými silami. Na některých situacích pracuje Gerda sama, některé nechává vymyslet své žáky. Jak ale sama říká: „...oni si můžou sami připravovat to, jak si vyzkoušejí tu návaznost a tyhle ty věci, ale ty změny, aby to fungovalo, jim musím udělat já, to oni nemůžou, nevědí. A navíc je to ani nenapadne, protože nemají tu zkušenost. Protože oni jsou schopní přemýšlet v rámci jedné scény, ale nejsou schopní přemýšlet v rámci jedné inscenace.“

¹⁰ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 1. prosince 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

Stejně tak se i zapojují do vymýšlení světů, hudby, scénografie. Zodpovědnost, hlavní podíl, a tedy i finální rozhodnutí ale připadá na Gerdu.

Veřejné výstupy z výuky

Hotové inscenace hrají s několika reprízami. Hrají pro rodiče a kamarády, Jezdí na postupové přehlídky, především kvůli společnému výletu za jinými soubory a inscenacemi. Hrávají také pro školy, ale Gerda přiznává, že v tuto chvíli již tato hraní nestíhají, protože mají moc práce. Stabilně před jiným nezaujatým publikem nehrají, občas však se objeví konkrétní příležitost hrát mimo své kamarády, například na jiných nepostupových regionálních přehlídkách či třeba pro děti s diabetem. „Některou inscenaci jsme hráli i 14x, takové ty normální tak 6x.“ Gerda v neposlední řadě dělává taková setkání o dvou souborech, jejím a nějakého dalšího spřízněného učitele. Navzájem si zahrají představení, děti pak mají společnou dílnu, jež je zakončena krátkým předváděcím výstupem.

Hodnocení a reflexe

Těžko na cvičišti, lehký na bojišti – tak by se dal ve zkratce popsat Gerdin přístup ke zpětné vazbě podávané jejím žákům: „...nemají dovoleno dělat chyby při zkoušení, to na ně hrozně řvu. Ale mají dovoleno dělat jakékoli chyby při vystoupení. Tam to špatně není.“ Pokud tedy vidí, že její žáci během zkoušek pracují, soustředí se, nevnímá chyby během představení jako podstatné, naopak se pobaveně těší z toho, jak neočekávaně nastalou situaci řeší. Reflexe po představení slouží k jasnému a pravdivému zhodnocení předvedeného: „Já většinou nešlapu moc kolem horké kaše a neříkám jim, že jsou strašně geniální, když to není pravda. Takže to ví. A oni to většinou ví sami. Navíc, když něco podělají, mají z toho většinou horší pocit, než jak to reálně je.“ Vedením k sebekritičnosti tak vlastně dosahuje toho, že je naopak při reflexi po představení tím, který žáky uklidňuje, povzbuzuje.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

K pojmenování vzájemného vztahu s žáky je Gerda opatrná. Od rodičů má však zprávy, že k ní chodí žáci raději než kamkoli jinam. Na přímou otázku, jestli tedy jsou kamarádi, odpovídá: „To je těžké. Oni stejně musí poslouchat. Ale určitě je to mnohem kamarádštější vztah, než mají s učitelem někde jinde i na jiných oborech tady v ZUŠce.“ Ve vlastním nastavení vztahu učitel-žák se velmi projevuje představený koncept osobního trenéra pro přežití. O své žáky se totiž velmi zajímá: „Ono být dítě není nic lehkého.“ Gerda tak naráží na časté problémy rodinných kruhů žáků, kdy jsou děti rodiči zbytečně přetěžovány, nemají chvíli klidu, chvíli pro sebe. Gerda se tak snaží vzbuzovat v dětech o divadlo vlastní zájem: „Snažím se neučit děti, kdy to chce maminka nebo tatínek.“ U žáků oceňuje jejich osobní pokroky – pokud jsou divadelně nadaní (šikovní), chválí je pouze tehdy, kdy se jim určitá situace, určitý úkol obzvláště povede. „Ale mám tady třeba holčičku, která není schopná říct dvě věty, aniž by se v nich třikrát nezakoktala. Takže když se zakoktá třeba jen jednou, tak i to je důvod k pochvalě.“ V celku tak má u žáků nejraději vlastnosti: spolehlivost, soustředěnost, schopnost doma se připravit, pilnost. Při opačných situacích, jako je opakovaná chyba z nesoustředěnosti, při rušení jiných apod., se Gerda na žáky zlobí, děti mají pocit, že je naštvaná, i když vnitřně naštvaná již není nikdy.

Kontext výuky

Gerda bývala na dané základní umělecké škole zástupkyní ředitele. Tento fakt jí napomohl ve vytvoření si dobrého jména na škole, které jí nyní dává lepší možnost pořídit si, co potřebuje: „Co si vymyslím, to mám. Ale já si zase tolik nevymýšlím. Ale jo. Když něco chci, tak mám, co chci.“ Prostory určené pro výuku literárně-dramatického oboru považuje za kvalitní, ačkoli ideální zdaleka

nejdou – v celku si však uvědomuje, že v aktuální době nelze chtít mít větší prostory, protože budova základní umělecké školy je plně využívána, žádné další prostory tak pro literárně-dramatický obor nelze přiřadit. Pozice emeritní zástupkyně ředitele školy Gerdě vysloužila také svobodu v zapojování se do společného chodu školy – s kolegy pracuje, pokud to sama vyhledá: „To je na domluvě. Ale nakázané nemám nic ani od magistrátu ani od vedení školy.“ Gerda pracuje jako učitelka literárně-dramatického oboru již dvacet dva let, a to v jednom z největších měst ČR. Vystudovaný má obor Divadelní věda.

8. Herta jako paní učitelka herectví¹¹

Herta je vystudovaná herečka. Svou kariéru také v divadle začínala. Po mateřské se však do profesionálního divadla již nevrátila a začala sérii krátkodobých prací. Nejprve vyzkoušela základní školu: „Učila jsem všechno, druhou třídu. A teď u těch 34 dětí jsem měla pocit, že je svou energií nezvládnou. Možná i teď bych je nezvládla – 34, mám menší skupiny, že jo. Ale když jsem je měla půlené, tak těch 17 jsem zvládala, to byly bezvadné hodiny.“ Po výuce na základní škole vyzkoušela Herta několik různorodých povolání, až jednou byla nemocná a poslouchala rádio a „...tam mluvila paní Steimarová o tom, jak učila na lidušce, a já jsem říkala: „Proč bych neučila na lidušce?““ Přihlásila se na konkurz a vyhrála ho. Kolegyně, jež také učila na stejném literárně-dramatickém oboru, Hertu navedla na celorepublikové vzdělávání pedagogů-umělců, takže pak Herta absolvovala spoustu různých seminářů. A jezdila dlouho ještě se svou druhou kolegyní, a to až do důchodu. Nyní si ponechává na škole již jen částečný úvazek. Jak jsem již psal na začátku tohoto odstavce – Herta je vystudovaná herečka, později si i dodělala pedagogické minimum. Její nejoblíbenější divadelní složkou je překvapivě herectví, rád bych tak shrnul její přístup k výuce tak, že učí herectví. Potvrzuje to sama další svou preferencí: „Já si myslím, že přednes dělám asi nejlíp ze svých činností, že přednes opravdu umím učit. A co je pro mě v přednesu nejdůležitější, je, aby vnímali diváka jako partnera. A naučit se mluvit se sálem, prostě s těmi, komu něco předávám, jako s partnerem.“ Sama je navíc herecky aktivní ve dvou poloprofesionálních souborech.

Předávané kompetence

I přes své jasné zaměření osobnosti neučí proto, aby ze svých žáků měla Herta samé herce, naopak. Chce, „...aby si každý našel to svoje. A pak je hrozně fajn, když si to najdou. Takže u těch super talentovaných samozřejmě mám radost, když pak pokračují, když skutečně jsou profesionální, když se jim daří. A sleduji je, chodím na jejich představení. Ale když na to nemají, tak samozřejmě. Řada jich učí, což je také fajn.“ To, které kompetence chce předávat především, záleží hlavně na prioritách daných žáků. Společně však mají to, že se zaprvé naučí sebe prezentovat, nebudou se bát vystoupit před publikem. Za druhé „...se naučí spolupracovat i hodnotit svoje nějaké postavení ve skupině. [...] A to si myslím, že je do života pro ně hrozně důležité, aby si uvědomili, že nemusí vždycky zvítězit a že se musí nějak zapojit a jaksí najít tu pozici v tom kolektivu ve společné práci. To si myslím, že ten dramatik tohle dětem do života dává.“

Obsah výuky

Celý rok se zabývají Hertiny skupiny tvorbou jedné inscenace. Každou hodinu však začínají trochu jinak: „Ale vždycky začínáme něčím s pohybem, [...] mají nějaké zadání, co na hudbu udělat. Většinou to nejsou taneční (i když výjimečně zase taneční ano, aby si uvědomili třeba ve skupině vztahy – improvizované taneční etudy), ale většinou to jsou pohybová cvičení na atmosféru, co se

¹¹ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 2. prosince 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

dá s tím vymyslet.“ Hertě je pohyb velmi blízký, chodila na pohybové semináře, částečně také navazuje na Michaila Čechova. Často na svých hodinách žákům také zadává některé kategorie z improvizací ligy – zadá téma a žáci na zadané téma musí zaimprovizovat krátkou situaci do pointy.

Metody výuky

Práce na inscenaci začíná tím, že se Herta ptá na konci předchozího roku svých žáků, co by chtěli příští rok dělat, jaký styl či žánr. Způsob tvorby inscenace není totiž na jejích hodinách ujednocený. Záleží na zkušenostech dané skupiny a na chtění učitelky: „Mám teď takovou šikovnou skupinu, která si dva roky po sobě vymýšlela představení, i když na základě něčeho. A teď jsem jim řekla – letos to bude pevný text. Dělají tedy situační komedii. Četla jsem několik situačních komedií, vyprávěla jsem jim, o čem to je, jak to je, jaké jsou výhody, jaké jsou nevýhody. A pak jsme se dohodli na té jedné a začali jsme zkoušet.“ Stavba příběhu tak může probíhat od čistého vymýšlení si improvizacími a diskusí, přes vyplňování děr bodového scénáře, až po striktní přečtení dialogů situační komedie a následné inscenování hry dle předlohy.

Veřejné výstupy z výuky

Před diváky vystupují žáci jak individuálně, tak skupinově. Herta chce, aby se i dodělané přednesy prezentovaly rodičům, byť jen menšímu počtu: „...všichni, co mají přednes, jednou za půl roku si pozveme rodiče, není to ani v sále, je to třeba ve třídě, a mají tam těch osm deset rodičů, ale je to publikum. A to, co připravovali v přednesu, tak jim musí ukázat, ať je to v jakémkoli stavu. Ať to dají, nebo nedají.“ Skupinová představení se však nesou v docela jiném duchu. Představení se odehrává v sále, ve kterém bývá mnohem víc lidí: „Myslím si, že je to důležité. Že je to nějaká i motivace. A k tomu divadlu to patří. [...] Snažím se, aby to nebylo jenom jedno představení, aby byly aspoň dvě. Někdy máme alternace, když na tom celý rok dělají a je jich tam víc šikovných, tak aby hlavní role nehrál vždycky ten samý. Snažím se, aby se to prostřídalo.“ Herta se se svými žáky zúčastňuje soutěží a přehlídek pouze s jednotlivými žáky, tedy s přednesy. Na skupinové přehlídky nevyjíždí. Jako důvod uvádí především fakt, že ve chvíli, kdy jsou krajská kola, ještě nemají často inscenaci hotovou. Druhým faktem však také je, že, jejími slovy: „...a tak nějak ani po tom netoužím.“

Hodnocení a reflexe

Ke všem improvizovaným situacím na hodině i ke všem výstupům před rodiči, potažmo dalšími diváky dává Herta svým žákům zpětnou vazbu. Po odehraném představení však nikdy svým žákům hned neříká, co nevyšlo: „To, až když přijdou další týden. Tak si o tom povídáme, co vyšlo, co nevyšlo, pokud to ještě budeme hrát, tak co by mělo být jinak a tak. Po samotném představení hned ne. To musí jít domů s tím, že všechno bylo dobré.“ Veškerou, i negativní zpětnou vazbu se však snaží vždy prolnout pochvalou – chválí tak žáky alespoň za dílčí úspěchy i v situaci, která jako celek nevyšla. Pokud se zlobí, je to především na mladší děti: „U těch malých mě našťve nekázeň. Ti starší mě nikdy nešťvali. Tak když na to kašlou. Když vidím, že tam je daleko větší potenciál a neumí text, není soustředěná a tak.“ Oceňuje naopak ty žáky, kteří se do hry zapojují s vlastní iniciativou, rozvíjí podněty, jež Herta nabídne, či kteří aktivně spolupracují se skupinou na zadaných úkolech.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Herta si se svými žáky udržuje formální vztah učitel-žák. Neznamená to však, že by k nim neměla kladný přístup, z hlediska formálního však nemá potřebu, aby jí žáci (stejně tak ani absolventi) tykali: „Protože jsem nezačala úplně mladá učit a teď už mi to připadá blbě. Jdu s nimi občas do

hospody, ale ne často. Spíš oni sami jdou, oni sami jedou na nějakou chatu, já už s nimi na nějakou chatu nejedu.“ Sama Herta své žáky označuje skoro jako své děti, jako kamarády je však nevnímá, není pro ně člověkem, který by s nimi měl řešit jejich osobní problémy: „Jako že bych úplně řešila jejich problémy, to málokdy. Jako nějaké, to člověk tak nějak sleduje zpozzdálí.“ Její absolventi se jí vrací tak, že např. neohlášeně přijdou na premiéru inscenace mimo základní uměleckou školu, v níž je zapojena jako herečka, nebo jí zavolají a pozvou na sraz celého ročníku, který na základní umělecké škole vedla.

Kontext výuky

V posledních letech se Hertě poněkud zhoršily podmínky výuky. Taneční obor se na dané základní umělecké škole rozrostl a částečně vytlačuje literárně-dramatický obor z místnosti, kde do té doby byl pouze tento obor. Neexistenci vlastních prostor pro výuku tak logicky Herta považuje za komplikovaný stav. Navíc do koncertního sálu, který jako jediný může sloužit plánovaným vystoupením literárně-dramatického oboru, i když se jistě nejedná o vhodný divadelní prostor, má možnost Herta se svými žáky vstoupit pouze v dopředu naplánované dny, kdy vystupují. Herta tak nemůže počítat s velkými scénografickými přípravami, vše musí být mobilní, snadno vyměnitelné. Prostorově tak podmínky nevyhovují Hertiným představám: „Ale není to naschvál toho ředitelství, prostě ty prostory tam nejsou.“ Městem pořádaných akcí se často se svými skupinami neúčastní, většinou na nich vystupují jiné obory, především obor hudební. Herta má praxi již dvacet devět let, vystudovala herecký obor na divadelní vysoké škole, následně si dodělala pedagogické minimum. Působí v jednom z největších měst ČR.

9. Ivar jako pomocník uměleckého vybití¹²

Ivarovou domovskou scénou je krajské město, v němž nenašel se svým absolvovaným oborem Rozhlasové a televizní dramaturgie a scénáristiky na JAMU žádné uplatnění. Náhoda mu však přihrála možnost, že učitelé místního literárně-dramatického oboru práci ukončovali, šel se tedy zeptat a v tuto chvíli na dané pozici pracuje již devátým rokem. Sám ihned jedním dechem dodává: „A už si nedovedu představit, že bych dělal něco jiného.“ Baví ho na výuce to, že si plno věcí může s dětmi sám vyzkoušet, stejně tak ho velmi nabíjí pozitivní zpětná vazba od dětí i rodičů, že svou práci vykonává podle nich dobře. Mimo práci na základní umělecké škole také ještě pracuje na střední odborné škole, na které vede předměty své vysokoškolské aprobace, v neposlední řadě je také aktivním členem místního nezávislého divadelního studia dospělých. V práci je nyní Ivar nadmíru spokojený: „Mám pocit, že to má smysl, že si to tu nejdu jen odpracovat. Já to vlastně vůbec neberu, že jdu do práce.“ Ivarova radost z divadelní tvorby se nutně přenáší na jeho žáky. „Jsem tady, aby si to vyzkoušeli, aby viděli, co je baví, a myslím si, že jim to dává i spoustu jiných věcí, než aby museli dělat ty přijímačky na herectví.“ Vymezuje zaměření svého oboru, že to bere přes „...vymýšlení a psaní.“ Můj souhrnný pocit z Ivarova přístupu k výuce je takový, že je Ivar pro své žáky člověkem, který jim dokáže (a chce) pomoci v jejich uměleckém vybití.

Předávané kompetence

Ivar o smyslu své práce vlastními slovy říká: „Pro mě možná, samozřejmě, že se musí vyblbnout a že si musí zkusit něco uměleckého vytvořit, ale pro mě ve výsledku je možná důležitá ta osobnostní nebo ta lidská stránka.“ Smysl jeho práce je jasný: „Já bych byl rád, kdyby to byli lidé, kteří mají nějaký přehled, umí mluvit o divadle, o filmu, o literatuře, nejsou to takoví jenom konzumenti, kteří

¹² Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 9. prosince 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

přijdou do toho divadla se pobavit, ale trochu o tom umí něco říct.“ K tomuto cíli vyzdvihává účasti na divadelních přehlídkách, na kterých se jeho žáci učí nejen kriticky přistupovat ke zhlédnutým představením, ale i k naslouchání jiného názoru. „Tady mám takové sólisty, kteří jsou strašně šikovní, ale vůbec nevnímají, že je tu ještě někdo jiný. Fungovat v kolektivu [...], zodpovědnost je strašně důležitá.“ Kromě kompetencí lidských, sociálních, zdůrazňuje Ivar i důraz na cíle oborové. Ideální žák by tak měl mít oborový přehled, neměl by se na hodinách jen odreagovat, ale měl by ho obor bavit, měl by chodit na různé divadelní události ve městě apod. „Protože některá děcka vidím, že mají i jiné kroužky a že tohle je jedna z těch věcí, že je to jako baví, ale skončíme a vypnou a jdou domů, a zas to začnou řešit až za týden, až sem přijdou.“ Nejrady tak vidí žáky, kteří divadlem žijí, chodí s nápady, zajímají se o společnou tvorbu. Logické pak je, že je Ivar velmi rád, když jeho absolventi poté dále u divadla zůstávají (při střední či vysoké škole, ochotnické soubory, organizování festivalů apod.).

Obsah výuky

Aby se Ivarovy žáci dostatečně umělecky stimulovali, rozhodl se Ivar nezabývat se tvorbou inscenace neustále, každou hodinu. Není to prioritní práce. Tvorbu inscenace pravidelně střídá s menšími projekty, výukou teorie a dějin divadla, diskusemi nad aktuálními tématy, profesionálními inscenacemi. Kromě celoroční inscenace tak během roku pracují na projektech, jako jsou různá zadání do základní školy či gymnáziu (skeče, scénky), víceoborový závěrečný program základní umělecké školy, uvádění, mikro-představení v knihovně pro žáky první třídy, performance, pouliční divadlo či jednoduchá tvorba krátkých situací na zadání dle aktuálního tématu.

Metody výuky

Tvorba celoroční inscenace v Ivarových skupinách má pokaždé stejný začátek. S menšími dětmi si Ivar různě hraje, nechává je improvizovat, tvořit pantomimu apod. Z těchto společných her poté začne pomalu skládat krátký výstup tak, že si toho děti často dlouho nevšimnou. Se staršími je start do tvorby inscenace však odlišný: „Snažím se, aby od nich vyšlo nějaké téma. Občas mi za to nadávají na přehlídkách, že hlavně s menšími dětmi nezpracovávám kvalitní autory a předlohy, ale že pořad píšeme něco svého. Ale to je asi ten scénárista ve mně. Takže vždycky chci, aby děcka s něčím přišli, abych je namotivoval.“ Starší žáci tak nosí na hodiny různé články z novin, jež je zaujaly, vypráví různé historky. Ivar na tomto základu začne s žáky na hodině pracovat, společně tvoří různé situace na základě materiálu, který žáci přinesli. Jakmile se shodnou na tématu, vrší materiál týkající se stanoveného tématu. „A děláme to tak, že když máme to téma, o čem to bude, tak někdy tam ten příběh už je, někdy ne. Někdy ho ani úplně nepotřebujeme. A zkusíme, jakým způsobem, co si chceme vyzkoušet, jakou chceme použít scénu, jestli budeme hodně používat světla, jestli zvuky zvládneme sami, jestli to chceme na CD, jestli bude vypravěč.“ Diskuse jsou často živé, dokonce se i žáci hádají, když se do takovéto volné tvorby pouhoují. V listopadu začne Ivar nosit po stránkách scénář, jež vytvořil na základě zapsaného z hodin. Ten dále prochází mnoha úpravami, až inscenace „...postupně vznikne. A tím, že se na tom všichni podílejí a sami si to upravují, tak jsou do toho strašně zapojení, mám pocit, že je to fakt baví.“ Veškeré složky inscenace se tak Ivar snaží tvořit společnými silami. Částečně i hledání konkrétní akce na jevišti: „Je to tak na půl. Jako já to vždycky trochu dorežuruji, ale prvně čekám, co vyleze z nich, jakým způsobem to udělat.“ Ať už je nakonec přesný postup tvorby inscenace jakýkoli, Ivar odmítá přinést skupině drama, hotový scénář a ten s nimi tvořit tak, jak je.

Veřejné výstupy z výuky

Hotové inscenace Ivar se svými skupinami několikrát hraje. Bohužel se však často jedná o jednoleté projekty – v září tvorba začne, v březnu je premiéra, v červnu derniéra. Pokaždé se totiž v září formují jiné skupiny, resp. stejné složení lidí nikdy v září nevznikne – někteří musí kvůli jiným aktivitám do jiné skupiny, někteří skončí, někdo nový se i může objevit. Mezi březnem a červnem se však inscenace hraje nejen pro spřízněné publikum. Premiéru, resp. kvůli velkému počtu diváků dvoj-premiéru i další reprízy hrají na místní scéně prostoru pro nezávislé projekty. „Samozřejmě chodí hodně rodiče, ale když to hrajeme po páté a je vyprodáno, tak je to dobré. Ale to už musí být jako něco. To už musí být jako fakt představení. To se nám snad povedlo třikrát...“ Mimo městské reprízy se soubor také vydává na postupové přehlídky Dětská scéna, Mladá scéna, soutěž základních uměleckých škol. Ivar se na přehlídky vydává s žáky jak za zpětnou vazbu, tak za zhlédnutím nových inscenací od kolegů z kraje či za dílnami.

Hodnocení a reflexe

Žáci jsou v průběhu let vedeni tak, aby si již automaticky dávali zpětnou vazbu – pozitivní i negativní. „Od nějakých devíti, desíti let [...] je strašně důležité, aby se děcka naučila chápat to, že se jim něco nepovedlo.“ Jakmile se tak na hodině předvádí nazkoušená situace apod., spolužáci ihned po odehrání situace vnáší do diskuse své kritické připomínky, potažmo klady. Ihned po veřejném představení však reflexe nikdy nenastává. Ivarovi žáci se často po skončení pořadu/představení odebírají k rodinám, domů. Po nasbírání prvních dojmů z rodin a po usazení svého osobního názoru na odehrané představení začíná skupina s Ivarem následující setkání právě společnou diskusí.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Ivar se snaží být žákům kamarádem: „Vlastně nemohu říct, že jsem autorita. To ani nechci, protože mám potom pocit, že mají nějaký ostych.“ Nabízí tak jim tykání, zajímá se o jejich problémy (např. ve škole), zná se s jejich rodiči, setkává se s nimi i mimo prostory základní umělecké školy. Po prvních letech výuky, kdy se bál, aby se mu takový vlastní přístup nevymstil, již naopak ví, že se mu úzké propojení osvědčuje. Nebojí se v něm žáky podpořit pochvalou či se na ně naopak zlobit. Tvoří tak prostředí, ve kterém si může každý žák najít to, proč do oboru chodí: „...někteří sem šli, protože chtěli rodiče. [...] Některé baví si vymýšlet a to, že si to můžou zkusit a slyší ihned reakce. [...] Samozřejmě motivace je moct to zahrát – pro ně hodně motivace jsou ty přehlídky, třeba fakt přehlídka v Ústí – Mladá scéna.“

Kontext výuky

Mezi ostatními kolegy se Ivar cítí komfortně: „...tady je to asi nejlepší, protože jsme všichni tak jako naladěni na [...] umění. Ale je to lepší tím, jak jsme začali dělat společné věci, že se propojují taneční, hudební a výtvarné a dramatické složky a že ti učitelé z hudebky si zahrají nějakou roli...“ Nejen od kolegů však Ivar cítí podporu ve své práci. Vedení školy je mu také nakloněno, pořizuje mu veškeré vybavení, o které si zažádá. I město místní základní uměleckou školu podporuje. Shoda těchto faktorů nedávno dokonce vytvořila prostor pro vybudování kvalitního divadelního sálu, ve kterém nyní Ivar se svými žáky pracuje. Ivar je v základním uměleckém školství devět let, před započítáním výuky studoval Rozhlasovou a televizní dramaturgii a scénáristiku na JAMU v Brně. Nyní působí v krajském městě.

10. Jošt jako kamarád a motivátor¹³

¹³ Kapitola je kompilována na základě rozhovoru pořízeného dne 10. prosince 2016. Zvukový záznam i jeho přesný přepis je k dispozici v osobním archivu autora článku.

Jošt studoval JAMU na Divadelní fakultě. Při studiích si na něj vzpomněl učitel výtvarného oboru na škole, odkud Jošt pochází, a navedl ho k výuce v literárně-dramatickém oboru. Joštovi výuka vyhovovala, učil v pátky, které měl na škole volné. Začátek výuky ale byl krušný: „Já jsem samozřejmě na začátku nevěděl, do čeho jdu, ale měl jsem radost z toho, že mám zároveň v té škole praxi, že to můžu hned aplikovat. A postupem času jsem se v tom, myslím, i začal zdokonalovat, doufám.“ O zdokonalování a sebekultivaci mluví Jošt i v přítomném čase. Má pocit, že ho v jím vedené výuce jeho žáci neustále učí nazpět: „Že oni jsou určitým zdrojem i inspirace toho, co děláme, vlastně sami i vnášejí od toho kus sebe. A jelikož mám rád lidi a mám rád komunikaci s nimi a poznávání toho, jak to tady na tom světě funguje, tak je dramatická výchova k tomu úplně ideální.“ Celý systém základních uměleckých škol tak vnímá jako „ideální prostředí“, protože je pro tvůrčího člověka velmi svobodné. Takovýto pozitivní přístup k věci, k životu se snaží ve své výuce rozněcovat i ve svých žácích. Je to jejich motivátor-kamarád, který jim chce dát energii na jejich přítomné a budoucí osobní cesty.

Předávané kompetence

Svou výuku chce mít Jošt co nejvíce vyváženou z hlediska cílů – nechce upřednostnit ani jeden ze základních, a to herní, umělecký, osobnostní, sociální. Umělecký dle Jošta nemůže fungovat bez herního, bez sociálního zlepšování dovedností by se také žáci na inscenaci nedomluvili a zdržovat a nerozvíjet jejich osobnosti, to by „...asi taky neudělal nejlépe.“ Snaží se neustále propojovat i starší skupinu s mladší. Starší se tím učí, že mají za ty mladší nějakou zodpovědnost, mladší se zase učí respektovat staršího. Stanovit však konkrétní předávané kompetence umí Jošt generalizovat jen velmi těžce. Snaží se totiž u každého o to, že „...motivuje k sebemotivaci naplňovat svoje osobnostní předpoklady.“ Má totiž pocit, že „...mnohdy jako lidi postrádáme tvořivost a hravost a vlastně se pořád řídíme nějakými nařízeními, o kterých všichni vědí, že nefungují, ale není tam nějaká tvůrčí chuť to změnit.“ Takovým zastřešujícím cílem tak je rozvinout u svých žáků pozitivní vztah k životu, chuť do života. K tomu používá hru a divadlo. Nechce, aby se jeho absolventi ve velkém hlásili na umělecké vysoké školy. Hlásí se k němu často dívky, které říkají, že by chtěly být herečky. Postupem času, společnou tvorbou ale zjišťují, že je baví víc něco jiného – ten proces, než herectví. V neposlední řadě chce rozvíjet kompetence obecné osobnostní – umět odpřednášet nějaký referát, nebát se zahrát třeba na nástroj, necítit se takto před publikem blbě. Jako vysněný cíl vidí absolventy, jak se budou dál zabývat neprofesionálním divadlem, případně zorganizují nějakou veřejnou akci a podobně.

Obsah výuky

Pro celoroční práci s dětmi má Jošt již nalezený funkční systém již od září, „...kdy si většinou zopakujeme nějaké klasické techniky a záležitosti, pak hned na to začínáme hledat téma pro rok – čím se budeme zabírat. Což bych řekl, že je dost náhodná záležitost, prostě, co koho v danou chvíli napadne...“ Zajímavé je, že Jošt nerad vlastní celoroční práci se skupinami nazývá tvorbou inscenace. Nechce, aby jejich společná tvorba vypadala moc celistvě, velice, protože se jedná spíš o společné hledání, o tvorbu menšího tvaru, o autorské tvoření. Pokaždé se však nějaký tvar do výsledné fáze dodělá a předvede před divákem. „Protože si myslím, že kdyby to nemělo nějaký výsledek, že se to někde předvede, tak i ta děcka by to mrzelo.“

Metody výuky

Způsoby tvorby výstupů pod Joštovou tvorbou se dají rozdělit na ty celoroční a na rychlé, jednorázové projekty, např. tvorba divadelních situací do šermířského programu na blízké zřícenině hradu, rozehrávání vánočních zvyků při uvádění koncertu, krátkého vystoupení na výročí narození

místního spisovatele. Ty krátkodobé projekty má Jošt plně ve svých rukách, není totiž čas na společnou tvorbu: „Rovnou jsem vzal svoje znalosti, životopis a různé zdroje, snažil se a udělal scénář prostě rovnou.“ S celoročními projekty je to však jiné. Ve chvíli, kdy si jako skupina vyberou předlohu, rozebere daný text na dílčí části, které se poté v hodinách rozehrávají formou improvizací a her v roli. Jošt již v tuto chvíli má v hlavě nápady, jak do této předlohy vstoupit, jak s ní nakládat. Má už tedy představu o tom, jak by mohl vypadat inscenační klíč, na kterém to bude celé založené: „...chci zaručovat to, že se děti neztrapní a přijdou před rodiče a budou tam něco předvádět. A oni nějaký inscenační klíč neřeší, protože vůbec neví, co to je. Pochopí to třeba během práce, na čem je to založené, že jo. Ale že by samy řekly, že něco bude takovým hybatelem děje, to asi úplně ne.“ Skupina vytvoří i několik improvizovaných verzí jedné situace, Jošt si je všechny zapisuje a následně je doma přetvoří do divadelně sjednoceného scénáře. Sjednocovat nabídnuté situace musí, protože jsou možná z části zajímavé, ale „...z části je to kýč nebo si projektují nějakou svou chvilkovou rozmařilost, že do toho vsunou něco, co tam nepatří. Třeba když by to bylo nějaké historické téma, neuvědomí si to a začnou někomu telefonovat, což by vůbec nefungovalo. To říkám jako extrémní případ.“ Hotový scénář přinese skupině, jež vzápětí poznává své nápady z improvizací v již pevně semknutých situacích. Od této chvíli figuruje Jošt před skupinou v jasné roli režiséra. Samozřejmě se vždy rozvine diskuse nad různými složkami, jako jsou rekvizity, kostýmy, hudba, „...ale jinak to vlastně funguje většinou tak, že já se je snažím prací na té inscenaci učit nějaké divadelní zákonitosti.“ Joštova úloha tak tkví i v zasvěcování svých žáků do fungování jednotlivých složek a v hlídání dodržování domluveného inscenačního klíče. Ať už se Jošt rozhodne tvořit se svou skupinou jakýkoli výstup, přiči se mu opakovat jednu inscenaci s více skupinami. „Tak to nechci, to by nebyla motivace pro mě. Tahle otázka pro mě souvisí s nějakým mým komplexním vzděláním a pohledem na svět, že tu motivaci najde člověk svojí vlastní motivací pro věc.“ Snaží se tak na svých hodinách vytvořit tvůrčí proud, který pak žene nejen jeho, ale i žáky.

Veřejné výstupy z výuky

Celoroční inscenace se pod Joštovým vedením nehrají často, většinou dvakrát, třikrát. Každá inscenace je ke konci roku premiérována, maximálně ještě jednou, dvakrát reprízovaná, ale i těchto pár repríz je pro Jošta komplikované realizovat. Největší problém totiž je „...vůbec je zmotivat k té repríze.“ Někdy si i řeknou, že opráší hotovou inscenaci v září po prázdninách, ale zatím se takové plány bohužel nepovedly.

Hodnocení a reflexe

Reflexi přikládá Jošt velkou důležitost, protože dle něj: „...je to jediný způsob, jak se v tomto oboru něco naučit.“ Jako důležitý faktor však považuje správné zařazení do výuky a únosnou délku. „Člověk se učí co nejvíce vystihnout úplně to nejpodstatnější, co v tu danou chvíli jim k tomu nějak poradit, a zároveň jim dát nějaký adekvátní prostor, aby si i oni řekli, jak to pociťují a tak.“ Při reflexi odehraného představení, jež nastává jak hned po představení tak s odstupem poté na dalším setkání, se Jošt snaží, aby jeho žáci systematicky pojmenovali a popsali své pocity z odehraného, reakce diváků, diskuse doma s rodiči, co by tedy mohli změnit. Sám Jošt u svých žáků nevyzdvihuje ty, kteří jsou sami o sobě nadaní nad ostatními, vyzdvihuje u žáků jejich vlastní snahu sdělovat druhým: „To bych jen vyzdvihoval jednoho účastníka, který svými psychofyzickými vlastnostmi předčil věkově průměr [...]. A podporoval bych, že je v souboru nějaká hvězdička, která je hrozně dobrá, ale to jaksi vůbec. Já naopak beru, že většinou takové typy s sebou vlečou určitý druh sobectví a sebestřednosti, který není vůbec nic, co by se obdivovalo.“ Na všem se Jošt se svými žáky dokáže domluvit, není nucen se na ně zlobit. Jediný čas, při kterém neexistuje diskuse (avšak všichni

v procesu jasně chápou, proč), je čas těsně před zakončením procesu tvorby, kdy se nezadržitelně blíží termín premiéry.

Vztah žáka a učitele, rodičů a učitele

Jošt vidí ve svých žácích vlastní pedagogickou výzvu, motivuje ho, pokud vidí, že může žáka posunout, začlenit ho do kolektivu: „Na té ZUŠce je dobré, že tam je dobrovolně. To znamená, když je to takové individuum, tak tam zřejmě chce něco překonat, chce se nějak posunout. A já se mu snažím dát adekvátní prostor.“ Žáci v něm tak vidí na jedné straně kamaráda, který se o ně pravdivě zajímá, na druhé straně autoritu – člověka, který je „...v tom oboru, nebo v tom hledání v oboru jaksi dál.“

Kontext výuky

Dvě docela rozdílné zkušenosti má Jošt ze svých dvou pracovišť, v nichž za dobu své praxe působil. První základní umělecká škola, na níž již neučí, mu tvořila výborné prostředí, Jošt se mezi kolegy cítil dobře, literárně-dramatický obor byl naprosto rovný oborům další, spolupracoval s učiteli jiných oborů na různých projektech apod. Nyní však pracuje na jiné škole a má z ní docela jiný pocit: „A tahle ZUŠka, moje kmenová, tam jsem byl vždycky totálně bokem a tam nikoho vůbec nezajímá, co tam dělám. Což má velkou výhodu v tom, že člověk má velkou svobodu, vlastně skoro absolutní, ale samozřejmě to má velkou nevýhodu, že nikdo neřeší žádné technické požadavky a potřeby oboru.“ Na druhou stranu Jošt přiznává, že tento stav nastal i jeho vlastním přístupem – zatím nenašel čas a energii k tomu, aby situaci změnil, aby byl na venek aktivnější, aby si vydobyl určitou pozici. Změna tak (i kvůli již zaběhlým vztahům a přístupům vedení k oboru) přichází velmi pomalu. S některými fakty však v dohledné době nepůjde nic dělat, např. s tím, že z kapacitních důvodů se musí Jošt dělit s tanečním oborem o prostor tanečního sálu, nemá vlastní zázemí. Jošt má šestiletou praxi na základní umělecké škole, vzdělání má dvojí, jak umělecké, tak umělecko-pedagogické. Nyní působí ve městě, v němž bydlí kolem 20 000 obyvatel.

III. Vzájemná komparace přístupů skrze konkrétní úhly pohledu

Osobnost pedagoga se odlišuje v extrémech formální – osobní. Formální typ člověka se prezentuje tak, že je žákům učitelem (Cyril: jeden z učitelů, učitel divadla), osobní typ se označuje v extrému za rodinu (Frída: druhá rodina svých žáků), nejčastěji však za kamaráda, průvodce, pomocníka. Jiný možný rozdíl mezi osobnostmi pedagogů lze klíčovat v podílu divadelnosti, kterou své osobě přiřazují. Jedná se tak v extrému o vztah divadelní osobnost – osobnost pro život. Divadelní osobnost vzdělává své žáky v umění pro umění (Darja: divadelní pedagog průvodce), osobnost pro život vzdělává své žáky skrze umění pro potřeby budoucího života (Gerda: osobní trenérka pro přežití na tomto světě).

Důvody výuky zrovna na literárně-dramatickém oboru mají jednotliví učitelé na první pohled poněkud nesourodé. Dají se však shrnout do dvou skupin. První reflektuje skupinové vnímání (Berta: povinný školský systém přivádí děti do stresu, nerozvíjí u nich tvořivost). Tato skupina učitelů zastoupená Bertou reflektuje zaprvé nefunkčnost stávajícího, standardního vzdělávání, na druhé straně vyzdvihuje literárně-dramatický obor, v němž (a s jehož dětmi) je práce velmi tvořivá. Druhá skupina naopak reflektuje jedince (Cyril: jsou tam talentovanější žáci, než kdekoli jinde; Edvard: viditelné individuální posuny dětí v průběhu let). Cyril i Edvard (a další učitelé, kteří uvádí podobné důvody) sice v prvním případě mluví o faktu kvalitnější práce s přihlášenými dětmi, protože se jedná o volnočasovou aktivitu, výběrovou školu, v druhém případě mluví o individuálních

posunech, které lze díky příznivým podmínkám dobře sledovat. Oba takové přístupy však vždy sledují žáka-jedince, nikoli žáky jako skupinu.

Cíle výuky směrem k žákům jsou v jednotlivých odpovědích velmi jednoznačné: umělecko-sociální cíle (Herta), umělecko-osobnostní (blíží se k této variantě Frída), herně-sociální (Edvard), herně-osobnostní (Ivar). Někteří učitelé se nechtěli přidat ani do jedné skupiny, raději volili cestu vyváženého středu.

Kým se mají absolventi stát, je následující úhel pohledu. Tendence se zobrazuje v rozdělení na absolventy, kteří byli rozvíjeni s myšlenkou divadla jako cíl (Darja: přenesou si to, co tvořili, do dalších let – sami si vytvoří vlastní soubor a pokračují v tom, co Darja zasela), a na ty, kteří byli rozvíjeni s myšlenkou divadla jako prostředek (Jošt: lidé tvořiví, hrají, mají chuť měnit nařízení, která jsou nefunkční).

Využití nabytých dovedností má podobné konotace jako předchozí odstavec – absolventi, kteří se rozvíjeli s myšlenkou divadla jako cíl, využijí své nabyté dovednosti zpět v divadelní práci (Cyril), absolventi, kteří se rozvíjeli s myšlenkou divadla jako prostředek, využijí své nabyté dovednosti především při hledání zaměstnání, během následujícího studia (Herta).

Opakování stejných předloh s různými skupinami našlo svého zastánce pouze u jedné učitelky. Ta však ihned vzápětí poznamenává, že si v takovémto případě musí hledat úplně nové motivace, proč stejnou předlohu znovu nazkoušet. Jediná taková učitelka je Herta. Bipolarita se v tomto případě nijak neprojevuje.

Způsob tvorby inscenací se dá vydělit na inscenace kolektivní autorské (Ivar) a na inscenace, jež určitým způsobem interpretují vybranou předlohu (Herta).

Jak se hledá téma? Vždy společně. Ačkoli Berta uvádí, že předlohu přináší sama, protože své žáky dobře zná, diskutuje ji s nimi. Naopak Gerda, ačkoli uvádí, že se společně hledá předloha na hodině formou diskuse, také přináší vlastní literaturu, kterou by mohla skupina inscenovat. Jediný rozdíl se tak zobrazuje ve formě hledání nového tématu. Někteří učitelé hledají téma čistě formou diskuse (Anna), jiní k tématu dochází společnou hrou, cvičením, jinou technikou (Frída).

Dramaturgická fáze tvorby se pohybuje na pomezí jedince a skupiny. Dramaturgické hledání se totiž pohybuje mezi totálně volnou prací na hodině se všemi žáky (Anna: improvizace na zadaná témata, společné hledání dalšího materiálu) a mezi výkonnostní prací jedince, většinou režiséra, ojedinele i žáka (Darja: po diskusi a dlouhém zaobírání se tématem (načítání, teorie, dějiny divadla, hledání inspirací) se napíše bodový scénář (žák či učitel)).

Oblíbené divadelní složky či prostředky se velmi logicky řídí zaměřením vzdělání daných učitelů. Konkrétně jde o učitele, kteří studovali herectví. Ti jako svou oblíbenou složku představují právě herectví a na to navázané herecké prostředky (Edvard: pohyb v rámci herectví – jednat, gesta, výraz). Takový přístup preferuje při výuce především jedince před skupinou. Naopak skupinovitost by se hledala v přístupu, jenž spíše vyzdvihuje složku režijní nad hereckou (Gerda: symbol, jednání místo slov).

Jiné formy výstupů také vychází ze studijního zaměření daných učitelů. Učitelé s vystudovaným hereckým oborem spíše inklinují k užšímu zaměření oboru (Herta: přednes, improvizace), ostatní učitelé inklinují naopak k hledání širších hranic divadla (Cyril: přednes, site specific, performance, uvádění, městské akce, doku-drama, auditivní divadlo).

Vystupování s jinými obory základní umělecké školy a se zapojováním literárně-dramatického oboru do městského dění má znovu podobnou konotaci. Stupně však v tomto úhlu pohledu vnímám tři. První stupeň představuje žádné či minimální zapojení do událostí školy či města (Gerda: pro ZUŠ – uvádění). Tento stupeň je vlastní učitelům z hereckých oborů. Druhý stupeň již představuje aktivně činného učitele, který se pravidelně do událostí zapojuje (Anna: pro ZUŠ - uvádění, přednesy; zapojování do městských událostí). Třetí skupina již dokonce sama iniciuje školní mezioborové projekty i městské události (Frída: pro ZUŠ - uvádění, vlastní iniciativa mezioborové tvorby; zapojování do městských událostí).

Výjezdy na soutěžní a postupové přehlídky – kromě základního rozdělení na ty, kteří na přehlídky tohoto typu jezdí, a na ty, kteří z různých důvodů ne (Edvard: je špatné, že je to soutěž; nemůže ze svých několika skupin vybrat pouze jednu; komplikovaná logistika), lze dále rozdělit učitele s pozitivním vztahem k přehlídkám dle cíle, který na přehlídkách sledují: čistě umělecký (Anna: funguje to jako cíl tvorby, jedou tam jen lepší skupiny), umělecko-osobnostní (Cyril: posouvat se, konfrontovat vlastní názory s jinými) či umělecko-sociální (Gerda: výlet, možnost vidět jiné inscenace jiných skupin).

Hraní v dalších prostorech mimo základní uměleckou školu má podobnou dvojí tendenci. V širším hledisku je důležité se ptát, jestli vůbec učitel žákům tuto zkušenost nabízí (Anna) či ne (Berta). V užším pohledu dále můžeme rozlišit i rozmanitost a četnost takových výstupů. Vznikne tím postupná řada od divadla jako prostředek k divadlu jako cíl: nehraní v dalších prostorech (Berta), hraní málo či regionálně (Herta, Edvard), hraní po ČR (Darja, Gerda), hraní i v zahraničí (Cyril, Frída).

Reflexe zahraničí je pro všechny velmi důležitá, všichni učitelé ji provádějí, dávají na ní často silný důraz, důvody pro reflexi mají velmi různorodé.

Vztah mezi učitelem a žákem přímo navazuje na osobnost pedagoga v prvním odstavci této kapitoly. Tendence tkví v extréměch formální – osobní, učitel – kamarád, můžeme je ale také pojmenovat jako herecká výchova (Cyril) – komplexně divadelní výchova (Anna). Zajímavý detail u kamarádského vztahu přiznaného několika učiteli je, že vždy u kamaráda zároveň upozorňovali na fakt, že ačkoli se jedná o kamarádský vztah, neustále při výuce zůstávají autoritou, nikdy nejsou pouhým kamarádem.

Řeší se problémy žáků? Již tradičně lze otázku odpovědět skrze učitele, kteří jsou svým studovaným oborem herci. Ti zpravidla problémy žáků neřeší, či je dokonce nechtějí řešit (Cyril, Herta). Ostatní učitelé problémy žáků vnímají a řeší ve třech stupních. První stupeň představuje jednoduché sledování a diskutování problémů žáků proto, aby se učitel mohl lépe vyvarovat během následujících hodin daného ožehavého tématu (Edvard: ano, musí znát problémy žáků, aby věděl do výuky, čeho se tematicky vyvarovat, případně i pomáhá). Druhý stupeň vymezuje přesný prostor a čas, ve kterém tyto diskuse probíhají (Frída: ano, především na individuální výuce a na soustředěných a výjezdech). Třetí stupeň nabízí řešit problémy žáků kdykoli (Darja: ano, je průvodcem jejich hledání, nacházení, trápení).

Pochvala přichází od učitelů žákům ve dvou možných variantách. V prvním extrémě přístupů k pochvalě učitel preferuje chválit osobní pokroky, pochvala je tak silně individualizovaná, zaměřená na jedince, zaměřuje se především na osobnostní růst žáka (Berta: různé - u někoho vůbec, u někoho vždycky - dle osobnosti; když se něco povede). Druhým extrémem je chválení objektivních kvalit zahrané situace, představení apod. (Ivar: často chválí – nápad, zpracování, uzavření situace, vytvoření rámce, výslovnost), zaměřuje se především na umělecko-herní růst žáka.

Kdy se učitel zlobí? Jeden učitel tvrdí, že se nikdy na žáky nezlobí, že je pouze nekompromisní režisér v případě blížící se premiéry (Jošt). Pokud se ostatní učitelé zlobí, dá se vysledovat tendence důvodů – pokud se žáci proviní vůči autoritě učitele (Berta: pokud neposlouchá, pokud nectí autoritu) a pokud se žáci proviní vůči sobě navzájem (Darja: pokud jsou na sebe zlí, nekomunikují).

Motivace do tvorby přichází u žáků zajímavě v závislosti na délce praxe svého učitele. Služebně starší učitelé motivují žáky především svou energií (Berta: musí vydat dostatek energie, aby ji začali vracet), služebně mladší učitelé přisuzují správnou motivaci u dětí dobře nastaveným cílům, jež žáky chytí a nepustí (Ivar: možnost si vymýšlet, možnost si zahrát, přehlídka Mladá scéna).

Vztah mezi učitelem a rodičem je znovu odrazem základního nastavení osobnosti. V extrémě tak může vztah být jak plně formální, který obsahuje maximálně informační rovinu vztahu (Herta: formální, informuje je o tom, co a jak dělají ve výuce; Gerda: formální, když jsou žáci mladší, u starších není), tak naopak velmi blízký, jenž obsahuje kromě informační roviny i rovinu osobní, rovinu tvorby širšího okruhu komunity (Darja: udržuje, s některými má i přátelský vztah; Frída: blízký vztah i s rodinami).

Literárně-dramatický obor je na dané škole respektován. Tato teze platí v devíti z deseti představených případech. Pouze v jednom (Jošt) trvá určitý problém, avšak nikoli ten, že by obor nebyl respektovaný, je jednoduše neviditelný, vedení netuší, co se v průběhu výuky děje.

Prostory pro výuku jsou velmi rozličné. V extrémě jsou velmi špatné, či dokonce neexistují (Herta: špatné, výuka v místnosti, ve které se také učí tanec, vystoupení pouze v koncertním sále, který je neustále obsazený; Jošt: špatné, zkušebna je v tanečním sále), v opačném případě jsou velmi nadstandardní a kvalitní (Cyril: republikový nadprůměr, avšak zastaralé; Frída: velmi kvalitní). Většina učitelů si však stěžuje na své prostory, avšak jsou si zároveň vědomi, že v budově školy není lepší prostor, situace tedy nelze ihned lépe vyřešit.

Materiálem pro výuku jsou všichni učitelé spokojeni, s případnými nákupy drobného materiálu či kostýmů problémy nebývají.

Podpora od ředitele je u učitelů velmi rozličná. Od téměř nulové (Anna, Jošt) až po velmi vřelou (Cyril, Ivar).

Práce nad rámec výuky – kromě Anny, která tvrdí, že jí placená nepřímá výuka plně pokrývá čas nad výukou, ostatní učitelé mají pocit, že hodně pracují nad rámec výuky. Nikdo z nich to však nevnímá jako problém, spíše jako vlastní chtění, vlastní rozhodnutí.

Kraje, v nichž respondenti pracují: 1x Jihočeský kraj, 1x Jihomoravský kraj, 1x Karlovarský kraj, 2x Královéhradecký kraj, 1x Pardubický kraj, 2x Praha, 2x Vysočina.

Počet obyvatel v místě jejich působení: 3x 2-12tis. obyvatel, 3x 13-25tis. obyvatel, 2x 50-100tis. obyvatel, 2x 100-1300tis. obyvatel.

Délka praxe, kterou respondenti mají v literárně-dramatickém oboru: 4, 6, 7, 8, 9, 21, 22, 29, 33, 37 let.

Typ vzdělání, které respondenti mají: 1x samotné umělecko-pedagogické, 3x umělecké + umělecko-pedagogické, 2x pedagogické + umělecko-pedagogické, 3x samotné umělecké (z toho jeden teoretické umělecké), 1x pedagogické.

Jak moc se cítí být respondenti učitelem literárně-dramatického oboru: 7x plně, 1x plně před začátkem důchodu, 2x částečně.

IV. Tendence přístupů k výuce

Vzájemná komparace přístupů skrze konkrétní úhly pohledu nabídly několik bipolárních tendencí, jež se ukazují jako stálé. Nelze říci, že jednotlivé přístupy uvedené v kapitolách 2-11 by naplňovaly některý z extrémů naznačených bipolarit, avšak vždy se více či méně k jednomu z pólů přibližují.

a) FORMÁLNÍ – OSOBNÍ

Tato bipolaritní tendence se zdá být nejobširněji pojatá, protože každý pedagog ve všech institucích se musí vypořádat s otázkou, zda chce navázat se svými studenty vztah formální, či osobní. Avšak v konkrétním případě učitelů literárně-dramatického oboru se jedná nejen o formální/neformální atmosféru ve třídě. Nastavení vztahu do osobní poloviny bipolarity jde často až do na hranu osobního vztahu – učitelé jsou kamarády, kterým žáci tykají, se kterými řeší vlastní radosti i problémy, učitel je často zkušenějším kamarádem, jenž jim může v životě pomoci se správně rozhodovat. Tato až intimní témata poté společně přetavují do inscenací. I formální typ učitele však není tradičním (klišovitým) tvrdým učitelem matematiky na gymnáziu. Formální typ učitele literárně-dramatického oboru stále působí jako jeden z nejbližších učitelů daných žáků.

b) HRA – UMĚNÍ (PROCES – VÝSLEDEK)

Silnou bipolaritu vnímám mezi jednotlivými učiteli v problematice, zda je důležitější hrát si či hrát; zda je důležitější proces či výsledek. Ta je však, zdá se, skrytá mezi řádky výpovědí respondentů výzkumu. Všichni učitelé zapojení do výzkumu mají neustále na zřeteli jak pedagogické cíle (proces) vzniku inscenace, tak jisté umělecké nároky (výsledek). Každý učitel však již vnímá různé poměry pro vyvážení vah. Jeden z indikátorů rozpoznání této bipolarity je výsledné využití podpůrných složek hereckému projevu. Pro některé učitele se jedná o silně podporující složky, bez kterých by celistvou inscenací nebyli schopni vytvořit, jiní se naopak nechtějí zdržovat těmito podpůrnými možnostmi, raději se zaměří na herecké výkony žáků, na dramaturgickou linii inscenace a zajímavě vybrané téma – výsledná divadelnost tak není příliš důležitá.

c) DIVADLO JAKO PROSTŘEDEK – DIVADLO JAKO CÍL

Tato tendence by se dala přepsat také na „divadlo pro život – divadlo pro divadlo“. Učitel literárně-dramatického oboru si tak musí položit kruciólní otázku – jaký je smysl divadelního vzdělávání u dětí a mládeže? Je důležitější cíle zaměřit spíše na zlepšení soft skills (umění sebe prezentace, komunikativnost...) a sociálních dovedností (spolupráce, kooperace...)? Či je vhodnější se zaměřit na divadelní dovednosti a schopnosti (herní, herecké, inscenační, teoretické)? Nepřímo taková odpověď daného učitele následně ovlivňuje smýšlení případného absolventa, jestli bylo studium v literárně-dramatickém oboru spíše pro něj samotného a jeho osobnost (div. jako prostředek), nebo jestli ho studium přiblížilo k divadlu jako umění tak, že ho sám nadále vyhledává, ať již aktivně či jen pasivně.

d) ZAMĚŘENÍ NA JEDINCE – ZAMĚŘENÍ NA SKUPINU

Bipolarita zaměření se na jedince proti zaměření se na skupinu se zobrazuje již v rovině důvodu učitelů, proč učí právě na literárně-dramatickém oboru. Skupina zaměřená spíše na skupinu vnímá důvody vesměs systémové (tradiční školství nedokáže děti správně vzdělávat) a sociální. Učitelé zaměřeni na jedince vnímají důvody výuky především ve výběrových dětech, v individualitách. Takový pohled se poté přenáší do způsobu tvorby inscenace. Učitelé zaměřeni na skupinu lpí na skupinové tvorbě, veškeré kroky tvorby inscenace jsou diskutovány v rámci celého inscenačního

týmu. Učitelé zaměřeni na jedince raději přenechávají určené části tvorby na jedincích (ať již na sobě či na žácích): jeden člověk napíše scénář; jeden člověk je vždy vydělen ze skupiny jako režisér; herecké připomínky jsou silně individualizované.

e) INTERPRETACE TEXTU – AUTORSKÉ DIVADLO

Bipolarita režijně-dramaturgického klíče tvorby inscenace je divadlu velmi dobře známá, neméně je známá i v oblasti neprofesionálního divadla.

f) HERECKÁ VÝCHOVA – INSCENAČNÍ VÝCHOVA

Jako poslední se zobrazuje ve vzájemné komparaci přístupů k výuce na literárně-dramatickém oboru bipolární tendence užšího zaměření výuky a širšího zaměření. I vlivem většího počtu učitelů literárně-dramatického oboru, již jsou svým vzděláním profesionální herci, zobrazuje se jasně polarita vnímat problematizovaný obor základní umělecké školy jako obor herecký. Žáci jsou vedeni odvádět kvalitní herecký výkon, nejsou vedeni k režii, dramaturgii, scénografii, popř. minimálně. V opačném extrému tendence jsou žáci vedeni k tomu, aby byli schopni inscenátoři, tedy aby se rozvíjeli i v ostatních složkách divadla. Nepřímo takové učitelovo rozhodnutí upravuje i rozmanitost zažitých divadelních forem. Často jsou totiž učitelé herecké výchovy zaměřeni pouze na základní divadelní formy (konverzační komedie, drama). Učitelé inscenační výchovy jsou se svými žáky rozmanitější (tvoří performance, site specific, různé nedramatické žánry...).

Ateliér Divadlo a výchova - DIFA [online]. Poslední revize 19. ledna 2014 [citováno dne 14. července 2017]. Dostupné z <<http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-divadlo-a-vychova.html>>.

KONÝVKA, JONÁŠ. *Vhodně široký Rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání* [pdf]. Brno: DIFA JAMU, 2016. Poslední revize 28. srpna 2016 [citováno dne 9. ledna 2017]. 52 s. Dostupné z <<http://www.jamu.cz/img/akademicke-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/konyvka-22-10-2015.pdf>>.

MIKULKA, Vladimír. Divadlo evropských regionů Hradec Králové - díl 3. (středa 22.6.). In *NADIVADLO* [online]. Poslední revize dne 22. června 2016 [citováno dne 14. července 2017]. Dostupné z <http://nadivadlo.blogspot.cz/2016/06/mikulka-divadlo-evropskych-regionu_23.html>.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [pdf]. Praha: MŠMT, 2010. [citováno dne 14. července 2017]. 64 s. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/31244_1_1/download/>.

Jiné zdroje:

Soubor zvukových záznamů rozhovorů včetně jejich doslovných přepisů ze dnů 5. 5. (Anna), 6. 5. (Berta), 7. 5. (Cyril), 16. 10. (Darja a Edvard), 31. 10. (Frída), 1. 12. (Gerda), 2. 12. (Herta), 9. 12. (Ivar) a 10. 12. (Jošt). Osobní archiv J. Konývky.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Použité prameny

Literatura:

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy. Termín, kontext, praxe a teorie*. Brno: FF MU, 2010. 219 s. Disertační práce. Praha: Karolinum, 2010. 310 s. ISBN 978-80-246-2371-9.

MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova*. Brno: JAMU, 2016. 258 s. ISBN 978-80-7460-101-9.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

POL, Milan a kol. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 324 s. ISBN 80-7178-579-2.

STRAUSS, Anselm L. – CORBIN, Juliet M. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámec profesních kvalit učitele – hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní institut pro vzdělávání, 2012. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

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

Online zdroje: