

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

studijní program Dramatická umění
obor dramaturgie činoherního divadla

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**VYUŽITÍ KOMPETENCÍ DIVADELNÍHO DRAMATURGA V PRAXI
UČITELE NA WALDORFSKÉM LYCEU**

Matouš Černý

Vedoucí práce: doc. Zuzana Sílová

Oponent práce: prof. Jan Vedral

Datum obhajoby: 22. září 2017

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha 2017

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
THEATRE FACULTY
The Dramatic Arts
Dramaturgy of the Dramatic Theatre

DIPLOMA THESIS

**USING THE QUALIFICATION OF A LITERARY MANAGER IN THE
TEACHING PRACTICE AT THE SECONDARY SCHOOL
WALDORFSKÉ LYCEUM**

Matouš Černý

Supervisor: doc. Zuzana Sílová

External examiner: prof. Jan Vedral

The date of defend: September 22nd, 2017

Assigned academic degree: MgA.

Praha 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma

VYUŽITÍ KOMPETENCÍ DIVADELNÍHO DRAMATURGA V PRAXI
UČITELE NA WALDORFSKÉM LYCEU

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o možnosti využití kompetencí divadelního dramaturga v oboru pedagogiky a didaktiky, konkrétně pak při vykonávání profese středoškolského učitele na Waldorfském lyceu. V první části se autor zabývá charakterizací povolání dramaturga a učitele a vymezením souboru kompetencí, které jsou pro tyto profese nezbytné. Dále obě tato povolání porovnává a hledá styčné body a paralely mezi rolí dramaturga v divadelním provozu a rolí učitele v provozu školy. V další části se autor věnuje představení waldorfské pedagogiky a jejích specifík s ohledem začlenění scénického umění do výuky a rozebírá divadelní poetiku Rudolfa Steinera včetně jeho přístupu k mluvnímu projevu a pohybovému umění eurytmie. Ve stěžejní třetí části diplomové práce autor líčí své zkušenosti z praxe učitele na Waldorfském lyceu a zabývá se jednotlivými oblastmi své činnosti – projekty literárními, scénickými, uměleckými i kulturními, a to zejména ve vztahu k využití kompetencí dramaturga, získaných studiem dramaturgie činoherního divadla na DAMU.

Abstract

This diploma thesis deals with the ways of using the qualifications of a literary manager in the field of pedagogy and didactics, specifically while teaching at a secondary school called Waldorfské lyceum. In the first part the author deals with the characteristics of the two careers – as a literary manager and as a teacher, and defines the set of qualities that are necessary for these professions. Later he compares these two professions and seeks intersections and parallels between them and the parts they take in a theater environment and in a school environment respectively. In the next part he introduces the Waldorf education and its specifics with regards to the performing arts incorporated into the lessons, and analyses the drama poetics of Rudolf Steiner including his approach towards the manner of speech and the art of eurythmy. In the crucial third part of this thesis the author is describing his experiences as a teacher at the secondary school Waldorfské lyceum and looks into individual areas of his activities – projects of literary, performing, artistic and cultural character, particularly in relation to utilizing the qualifications of a literary manager, obtained during the studies of Dramaturgy for Dramatic Theater on The Theater Academy of Performing Arts.

Obsah

ÚVOD	8
1. HLEDÁNÍ VZTAHU MEZI DRAMATURGIÍ A PEDAGOGIKOU	9
1.1 Profese dramaturg	9
1.1.1 Vymezení klíčových kompetencí divadelního dramaturga	9
1.2 Profese učitel	11
1.2.1 Vymezení klíčových kompetencí učitele	11
1.3 Hledání vztyčných bodů	12
1.3.1 Škola jako divadelní dům?	14
1.3.2 Výuka literatury	15
1.3.3 Dramatická výchova jako průsečík divadla a pedagogiky	17
2. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA A JEJÍ SPECIFIKA	18
2.1 Historie Waldorfské pedagogiky a její základní charakteristika	18
2.2 Rudolf Steiner a jeho divadelní poetika	20
2.2.1 Jazykový projev	21
2.2.2 Eurytmie	21
2.3 Specifika waldorfské pedagogiky vzhledem k umělecké a divadelní výuce	22
2.4 Učební plán a současná praxe na Waldorfském lyceu v Praze	23
3. OSOBNÍ ZKUŠENOSTI A PRAXE, VYUŽITÍ KOMPETENCÍ DRAMATURGA V PEDAGOGICKÉM PROCESU	25
3.1 Učitelství jako profese	25
3.2 Výuka literatury	26
3.2.1 Projekt Shakespeare	27
3.2.2 Projekt Moliere	28
3.2.3 Projekt Klicepra-Tyl	29
3.3 Projekt Faust	30
3.3.1 Obsahová koncepce	31
3.3.2 Metodická koncepce <i>epochy</i>	32
3.3.3 Příklady konkrétního využití výukových metod	33

3.4 Další školní činnosti	38
3.4.1 Dramatická výchova – projekt Pirandello	38
3.4.2 Multimediální filmový projekt	40
3.4.3 Dějiny umění a scénologické hledisko	42
3.4.4 Eurytmie	43
3.4.5 Hudební sbor	44
3.4.6 Zahraníční cesta jako specifický kulturní zážitek	44
3.4.7 Příprava „předtančení“ pedagogického sboru	50
3.5 Výhled do budoucna	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55

Úvod

Jedním z témat často se vyskytujících v akademickém diskurzu 21. století je téma mezioborovosti, tedy propojování odlišných vědních oborů nad jedním problémem, ale i schopnost nahlédnout určitý jev z hlediska různých (vědeckých, uměleckých i profesních) paradigmat. Z tohoto pohledu se mnohým komentátorům současného vysokoškolského systému jeví jako omezující přílišné zužování profilů jednotlivých vysokoškolských oborů, jejich absolventi jsou podle nich (pokud vůbec) kvalitními odborníky v úzce vymezeném výseku reality, ale mají často potíže se schopností vidět souvislosti svého oboru s okolním světem, a ztrácí se tak základní idea univerzitního vzdělání jako jednotného stromu vědeckého poznání, dělicího se teprve nad svým kmenem do jednotlivých specializovaných větví. (Liesmann 2008, s. 73–81)

Já osobně jsem se na své studijní a profesní cestě vydal stezkami vedoucími skrze dva různé obory, kterými jsou dramaturgie činoherního divadla a pedagogika (konkrétně učitelství českého jazyka, literatury a dějepisu na SŠ a vyšším stupni ZŠ). Prostor k jejich aktivnímu propojení, jakousi pohraniční cestu lemovanou oběma zmíněnými územími, jsem pak našel v možnosti stát se učitelem na SŠ Waldorfské lyceum a v oboru waldorfské pedagogiky obecně. A protože jsem během své zatím rok a půl trvající pedagogické praxe mnohokrát využil kompetencí získaných během svého studia dramaturgie zde na katedře činoherního divadla DAMU i protože se mi neustálé tvůrčí propojování pedagogiky a dramaturgie stalo hlavním zájmem i pracovní náplní, rozhodl jsem se po konzultaci s doc. Zuzanou Sílovou hlouběji prozkoumat východiska a možnosti kontaktu těchto dvou oborů a popsat své osobní zkušenosti z praxe.

V úvodní kapitole se budu na teoretické úrovni věnovat charakteristice a vymezení profesních kompetencí dramaturga a učitele a hledání vztahů a paralel mezi pedagogikou a dramaturgií. Ve druhé kapitole stručně nastíním specifika waldorfské pedagogiky a způsobu, jakým tento pedagogický směr pracuje s dramatickými texty a se scénickým uměním obecně. Poslední, nejobsáhlejší část této diplomové práce pak bude reflexí mé osobní praxe, jejímž cílem by měl být popis a zhodnocení možného uplatnění dramaturgických kompetencí (získaných studiem či praxí) v profesi učitele a zodpovězení otázky, zda mohou tyto kompetence zvýšit kvalitu výukového procesu a dodat učiteli větší míru všestrannosti.

1. Hledání vztahu mezi dramaturgií a pedagogikou

1.1 Profese dramaturg

Jak píše Jaroslav Vostrý ve své knize *Činoherní klub 1965–1972 – dramaturgie v praxi*, dramaturgie je „středoevropský vynález a její původ souvisí s německým osvícenstvím a šířeji se vznikem novodobého evropského divadla.“ (Vostrý 1996, s. 7) Profese divadelního dramaturga je tedy z hlediska historie divadla poměrně mladou disciplínou, značně se navíc lišící napříč různými divadelními kulturami. Vymežit ji lze nejlépe obsahem činností, které má dramaturg na starosti, které však mnohdy v divadle vykonává někdo jiný (umělecký šéf, režisér apod.) či nejsou dokonce vykonávány vůbec. Tyto činnosti vypočítává ve svém textu Jaroslav Vostrý a daly by se shrnout ve stručném výčtu jako:

- a) výběr dramatických předloh, případná iniciativa při jejich vzniku a práce na jejich podobě jako na základu inscenace;
- b) vytváření celkové skladby repertoáru;
- c) spolupráce s režisérem na zkoušení inscenace, péče o využití scénického potenciálu díla;
- d) péče o znění a vyznění slovní (verbální) složky díla;
- e) spoluodpovědnost za tvůrčí atmosféru;
- f) péče o umělecký růst jednotlivých členů souboru a o využívání a rozvoj jeho uměleckého potenciálu;
- g) vytváření základního divadelního názoru daného souboru.

(Tamtéž, s. 7–10)

Z hlediska zkoumání charakteru profese divadelního dramaturga pak lze tento výčet doplnit (a parafrázovat) např. slovy Karla Krause, že „dramaturg je ten, kdo zná skutečné potřeby a možnosti svého divadla a kdo dovede, jak to jednou řekl Otomar Krejča, skryté touhy a síly souboru pojmenovat názvem určité hry.“ (Kraus 2001, s. 46)

1.1.1 Vymezení klíčových kompetencí divadelního dramaturga

Pro potřeby této práce je dále na místě vymežit obecně přijímaný standard profese divadelního dramaturga či přesněji soubor kompetencí, které jsou potřebné pro výkon této profese a jež je možné získat studiem činoherní dramaturgie na

DAMU. Nejvíce relevantním zdrojem se tak zdá být samotný studijní plán navazujícího magisterského oboru Dramaturgie činoherního divadla.

V tom stojí, že hlavním cílem výuky je

„výchova a podpora silných a originálních osobností s jedinečným viděním světa, velkou mírou sebereflexe a schopnosti dalšího samostatného osobnostního zrání a uměleckého vývoje.“ (*KČD DAMU, Studijní plán*)

V dokumentu se dále píše, že

„magistr oboru dramaturgie musí být schopen jak samostatné tvorby, tak intenzivní spolupráce s režisérem. [...] Musí umět získat pro dramaturgicko-režijní koncepci celou skupinu herců. [...] Musí zvládnout profesionální základy dramaturgické práce nejen v divadle, ale také v ostatních médiích, rozhlasu, televizi, orientovat se v produkci, organizaci a řízení divadla. [...] Strategickým cílem je vytvoření textové podoby inscenace. K tomu patří i tvorba a redakce doprovodných textových materiálů.“ (Tamtéž.)

A v neposlední řadě by mělo platit, že

„dvouleté studium dramaturgie je zaměřeno na rozvíjení individuálních talentových předpokladů jednotlivých studentů a samostatné umělecké tvorby, a to autorské, překladatelské nebo upravovatelské. Absolventi by měli [...] ovládnout široké spektrum dovedností a znalostí z teorie a historie svého oboru v souvislosti s vývojem světového umění a historie vůbec. Měli by se orientovat v širokém domácím i zahraničním kontextu a být schopni tvůrčím způsobem interpretovat soudobé divadlo i vlastní zkušenost s ním.“ (Tamtéž.)

K tomuto výčtu profesních kompetencí absolventa dramaturgie bych rád dodal ještě nezbytnou schopnost orientovat se v současné i dřívější literární tvorbě, schopnost koncepčního myšlení a uvážlivé tvorby dramaturgického plánu, schopnost kriticky hodnotit literární i jiná umělecká díla a v neposlední řadě vytříbený cit pro divadelní jazyk i pro pomyslné hranice humoru, patosu, kýče či samoúčelnosti.

Výše napsané lze doplnit ještě několika poznámkami Jaroslava Vostrého, který v úvodu již citované knihy zmiňuje dramaturgovu schopnost pro výběr vhodných témat a pomoc s jejich přenosem do dané inscenace, schopnost

porozumění nejen textu (pramenící z určité erudice), ale i svým divadelním spolupracovníkům, pro níž je nepostradatelné tvořivé myšlení, jisté povahové vlastnosti, ale i vlastní individuální představa o divadle, nezbytně podpořená schopností dialogu. (Vostrý 1996, s. 10) Jakousi schopnost kulturního přesahu a v dobrém slova smyslu ideologickou roli dramaturga lze shrnout pohledem bývalé dlouholeté dramaturgyně Divadla Na Zábradlí Ivany Slámové, která v rozhovoru pro magazín A2 mluví za dramaturgy menších příspěvkových divadel a říká:

„Měli bychom být trochu napřed, mluvit o věcech, o kterých se zatím jenom šeptá, o kterých se nemluví nahlas nebo se o nich třeba ani ještě vůbec neví – neví se, že by mohly být problémem. To je hlavní úkol dramaturga: pořád si hrát, zkoušet, provokovat, experimentovat. [...] My bychom měli jít po specifických tématech, která ještě společnost nepřijímá jako většinová. [...] Témata vznikají v debatě, odvíjejí se od četby a dialogu. Všichni dramaturgové se musí neustále vzdělávat, číst, a to nejen dramatickou literaturu, ale také beletrii.“ (Bohutínská 2011)

1.2 Profese učitel

Obor pedagogiky, obecné didaktiky i všech vedlejších pedagogických věd je natolik obsáhlý, že je těžké se pouštět do jeho vymezení v rámci pouhého teoretického úvodu této práce. Rozhodl jsem se tedy, podobně jako v případě dramaturga, vymežit pouze povolání učitele a některé profesní a didaktické aspekty s ním spojené.

Výkladový slovník z pedagogiky uvádí, že učitelem se rozumí „pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně)“, ale i „předavatel kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím“. (Kolář a kol. 2012, s. 156) Dále v tomto heslu stojí, že učitel „řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu.“ (Tamtéž.) Pedagogický slovník dodává, že učitel také „spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 326)

1.2.1 Vymezení klíčových kompetencí učitele

Již z těchto výňatků ze slovníkových hesel je zřejmé, že profese učitele vyžaduje poměrně obsáhlý soubor profesních kvalit a kompetencí, které přímo

ovlivňují dosahování jeho pedagogických cílů. Tento fakt výslovně potvrzují titíž autoři Výkladového slovníku z pedagogiky, když v heslu *učitelská profese* uvádí, že základem tohoto povolání, vnímaného samotnými učiteli (i jinými lidmi) jako poslání, je „služba společnosti a člověku“ a že vyžaduje „intelektové dovednosti a osobnostní kvality,“ především pak „vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností, akceptace žáků a respektu k jejich osobnosti.“ (Kolář a kol. 2012, s. 157)

Soubor klíčových kompetencí pro učitelskou profesi je dále vhodně popsán ve výzkumné zprávě Pedagogické fakulty UK, která se stala podkladem pro materiál *Standard učitele*, připravovaný pro novelu zákona o kariérním řádu. V této studii stojí, že kvalitu učitele vnímají řešitelé jako „komplexní charakteristiku zahrnující mnoho aspektů a dimenzí [...]. Jde zejména o:

- a) profesní znalosti,
- b) profesní dovednosti, didaktické zdatnosti (např. dovednost diagnostikovat možnosti žáka a vhodné způsoby jejich optimálního rozvoje, motivovat k učení, vytvářet příznivé sociální klima ve třídě, poskytovat žákům kvalitní zpětnou vazbu v průběhu učení, zprostředkovávat nové poznatky aktivním způsobem, vytvářet podmínky pro spolupráci žáků v učebních procesech, spolupracovat s kolegy, reflektovat svou činnost),
- c) profesní ctnosti – oddanost profesi, hluboké zaujetí a angažovanost v profesi, profesní etika,
- d) osobnostní kvality a mravní vyzrálost, zodpovědnost apod.“

(Spilková a kol. 2007, s. 5–6)

1.3 Hledání styčných bodů

Výše shromážděné výčty profesních kvalit a kompetencí obou pojednávaných profesí by neměly být samoučelné. Rád bych totiž na jejich základě poukázal na zajímavou skutečnost, které se, pokud vím, ještě žádný výzkum či odborná práce nevěnovaly. Jedná se o velmi patrnou a v praxi dobře zaznamatelnou paralelu mezi rolí dramaturga a učitele, ověřitelnou mj. právě na velmi podobném souboru kompetencí a kvalit, kterými musí zástupci obou profesí disponovat.

Ač to může na první poslech znít jako pouhá domněnka či na vodě stojící tvrzení, pohled na pracovní náplň a požadavky obou profesí tento pocit vyvrací. Konkrétní paralely lze najít zejména v těchto bodech:

- a) Náplní obou profesí je zejména výběr vhodné látky a její transformace pro účely konkrétní výchozí situace, zahrnující potřeby a možnosti provozu dané instituce a potřeby „posluchačů“ či diváků.
- b) Obě profese vyžadují schopnost samostatné práce s konkrétním (literárním či vědeckým) materiálem, ale i schopnost týmové spolupráce a cit pro mezilidské vztahy.
- c) V obou případech je nezbytná schopnost koncepčního uvažování a vhodného výběru témat či (literárního/učebního) materiálu pro obsahovou náplň dlouhodobějších časových celků (sezóna/školní rok).
- d) Jedním ze základních cílů obou funkcí je cíl kultivační, ať už se jedná o kultivování publika prostřednictvím uměleckého zážitku či o kultivování žáků a studentů prostřednictvím pedagogického působení (přičemž činnost kultivování můžeme v souladu s výše popsány profesními charakteristikami chápat i jako předávání specifických kulturních hodnot daného společenství).
- e) Obě profese vyžadují schopnost motivovat druhé, být iniciátorem tvůrčí atmosféry a celkového pozitivního ducha kolektivu (souboru/třídy).
- f) Nezbytný je v obou případech také zvýšený cit pro sebereflexi i reflexi druhých, a to včetně jakési diagnostiky chyb a schopnosti práce na jejich efektivním odstranění.
- g) V neposlední řadě je pro obě povolání základem všeobecný rozhled, schopnost přemýšlet v souvislostech a autorita opřená o vysokou úroveň erudice a vzdělání.
- h) Pro obě profese je navíc typický (snad dokonce více než u většiny jiných profesí) zvýšený apel na celoživotní sebevzdělávání a rozšiřování (či prohlubování) svého přehledu v daném oboru.

1.3.1 Škola jako divadelní dům?

Pro vytvoření ještě konkrétnější představy o vztahu obou povolání jsem se na tomto místě rozhodl udělat malý myšlenkový experiment, jehož pomocí lze hranici mezi danými profesemi co nejlépe vymežit.

Můžeme si cvičně představit školu jako velký divadelní dům.¹ Jejím úkolem je zprostředkovávat jednotlivá témata divákům (žákům), představení se hrají v mnoha sálech (učebnách) každý všední den dopoledne a v brzkém odpoledni a namísto rozdělení na činohru, operu, balet či muzikál je produkce v této instituci rozdělena na jazyky, matematiku, přírodní vědy, humanitní vědy a další druhy předmětů. Celkové směřování instituce vede ředitel školy, jakási kombinace divadelního ředitele a uměleckého šéfa, který spolurozhoduje o tom, co se bude v jeho budově hrát (učit), ale samotný výběr her (témat) je stejně na dramaturzích (učitelích). Ti vybírají celkovou skladbu titulů (učiva) pro danou diváckou skupinu (třidu), tvoří dramaturgický plán (tzv. školní vzdělávací plán) a připravují tuto látku ke konkrétní scénické (didaktické) realizaci.

Až sem tato paralela opravdu (samozřejmě s jistou mírou nadsázky) platí, mohli bychom do ní zahrnout i technické pracovníky, jako je školník či správce IT služeb, záměnu rituálu trhání lístků za zápis do třídnice, koneckonců takové činnosti jako odkládání do šatny před představením (výukou) či zvonění před jeho (jejím) začátkem jsou dokonce totožné. Poté se však nezbytně dostaneme k zajímavé otázce, a sice kdo jsou v takovém školním divadle režisér a herci. Odpověď je možná předem zřejmá. Jsou to opět sami učitelé, kteří si svá herecká (pedagogická) vystoupení před diváky (žáky) sami režírují a zároveň si je musí i sami odehrát, a to bez možnosti zkoušení – je to jakýsi systém „s textem rovnou na plac“ a je to jedna z psychicky nejnáročnějších skutečností učitelské profese.

Práce dramaturga totiž zahrnuje „jen“ fázi tvorby koncepce, výběru materiálu pro konkrétní účely, jeho úpravu a dohled nad jeho realizací, případně možné korektivní vstupy do zkouškového procesu a přípravu doprovodných textových materiálů. Jak ale poznamenává Karel Kraus, „dramaturg nenese každý večer svou kůži na trh, nerozhoduje o výsledku a úspěchu představení. V kritickém okamžiku je vždy na druhé straně rampy, za bitevní čárou, vyřazen z frontového společenství

¹ Tato paralela nemusí vycházet jen z níže popsaných podobností, je zakotvena i historicky – ve vývoji obou institucí totiž sehrálo podstatnou roli osvícenství, kdy se divadlo a škola zařadily mezi hlavní nositele spojené s šířením kultury, ale i s mocí státu, která svou řízenou výchovou společností (ale i institucionalizací vědy či zdravotnictví) nahradila autority církevní, ale mnohdy i rodinné. Viz např. TINKOVÁ, Daniela. *Tělo, věda, stát*. Praha: Argo, 2010.

těch, kdo na vlastním těle prožívají válečné útrapy i vítězství.“ (Kraus 2001, s. 43) Učitel je v tomto kontextu štábním důstojníkem i vojínem v přední linii, jeho práce zahrnuje přímý kontakt se svými žáky, ale jde ještě dále než profese herecká – musí totiž činnost těchto žáků pozorně reflektovat, motivovat je k vlastní aktivitě a dávat jim neustálou zpětnou vazbu, kterou by mnohdy potřeboval spíše on sám (jak tomu tak ostatně u herce, který si režíruje vlastní monodrama, bývá).

V rámci tohoto myšlenkového modelu však existuje ještě jiný úhel pohledu. Můžeme totiž školu vnímat pouze jako zkušebnu a v ní mnoho hereckých souborů (tříd) připravujících se na mnoho rozličných představení „na divadle světa“, tedy ve svém budoucím (i současném) životě. Vyučovací hodina v takovém případě není představením, ale jednou z mnoha zkoušek a žáci nejsou v roli diváků, ale v roli samotných herců, kteří se mohou na zkušebně naučit a vyzkoušet si to, co budou muset, až se zvedne jakási iniciační opona dospělosti, zvládnout zahrát každý sám na svém jevišti. Tento odlišný pohled na věc ubírá učiteli roli herce a staví jej mnohem spíše do role partnera žáků a jejich průvodce (dramaturga-režiséra) zkouškovým procesem. Jednotlivé závěrečné testy, a události, jako je maturita, jsou pak pomyslnými generálkami, po kterých následuje představení již mimo prostory zkušebny.

Oba tyto rozdílné pohledy, jakkoliv přehnané, mají své opodstatnění, co z nich však vyplývá z obou, je fakt, že soubor klíčových kompetencí pro profesi učitele je jistě do značné míry totožný se souborem kompetencí dramaturgických, zahrnuje však v sobě i skupinu dovedností typických pro profesi režiséra a herce – tedy zejména umění efektivně (a mnohdy i efektně) vést skupinu a organizovat výuku (zkoušku/vystoupení), ale i umění vystupovat před lidmi, vytříbený mluvní projev a alespoň jakési základní charisma.

V tomto textu se budu zabývat svou praxí učitele zejména z hlediska té pracovní náplně, která vzhledem k využitým kompetencím odpovídá právě pomyslné složce dramaturgické.

1.3.2 Výuka literatury

Z tzv. základních a všeobecně vzdělávacích předmětů² je dramaturgii neblíže výuka literatury. K výše popsaným principům se totiž přidává fakt, že materiálem této

² Základními předměty se rozumí např. matematika a mateřský jazyk, všeobecně-vzdělávací jsou poté předměty typu zeměpisu, dějepisu či přírodovědy.

výuky je stejně jako u většiny činoherních inscenací text a podobně jako jde v případě takové inscenace o specifický přenos textu dramatu (či jiné předlohy) směrem k receptorům-divákům, jde v případě hodin literatury o zprostředkování textů literární historie (včetně té soudobé) žákům a o tříbení jejich schopnosti literární interpretace a analýzy. S tím se pojí, ve smyslu výše napsaného, i učitelova „dramaturgická“ příprava hodin literatury ve formě četby, výběru a úpravy textů pro účely stanovených cílů vyučování.

Zajímavým se z tohoto hlediska jeví i dnes již většinou kritizované encyklopedické pojetí výuky literární historie³, které spočívá v přednášení základních informací (a případných zajímavostí) o pokud možno všech slavných i méně slavných spisovatelích a jejich dílech, aniž by se žákům dostal do ruky jakýkoliv text těmito autory napsaný, a pokud ano, pak pouze jako úryvek z jedné a též čítanky. V případě divadelní inscenace bychom si těžko dokázali představit, že by se nám dílo autora představilo pouze jako encyklopedické heslo – pokud to tedy není autorský záměr a marketingové využití zkratkovitého vnímání doby jako v případě populární americké hry *Souborné dílo Williama Shakespeara ve 120 minutách*.

Úkolem učitele literatury tedy není jen výběr literárních děl, se kterými žáky seznámí, ale také bolestivější výběr těch, se kterými v zájmu zachování určité kvalitativní úrovně výuky žáky seznamovat nebude. Pokud k výše napsanému přidáme i potřebu motivovat žáky k četbě jako takové a vědomě kultivovat jejich čtenářskou gramotnost a vkus, popřípadě dopomáhat k jejich otevřenému a nepředpojatému přístupu k literatuře a zprostředkovávat jim nové esteticko-umělecké zážitky, se kterými by se patrně sami nesešli, paralely se zodpovědností divadelního dramaturga se v případě učitele literatury rozhodně nabízí.

Učitel literatury je navíc v českém školství vždy i učitelem mateřského jazyka, jedním z dalších možných využití kompetencí divadelního dramaturga je tak spolupráce s žáky jako s potenciálními autory, tedy tříbení jejich písemného slohu a vyjadřovacích schopností v rovině funkční i umělecké. K těmto činnostem lze připojit i soustavná práce na lepším mluvním projevu žáků a jejich komunikačních kompetencích. Vhodné využití v hodinách literatury a komunikace nachází také

³ Jak píše např. Josef Peterka v *Teorii literatury pro učitele*, „důraz na množství látky je překážkou jejího hlubšího pochopení.“ (Peterka 2007, s. 40)

metody dramatické výchovy a nabízí se tak otázka, zda není dramaturg-pedagog vlastně automaticky vhodný kandidát na funkci vyučujícího dramatické výchovy.

1.3.3 Dramatická výchova jako průsečík divadla a pedagogiky

Oborem, který přirozeně spojuje oblasti divadla a pedagogiky, je opravdu dramatická výchova. Je to vedle výtvarné, hudební, ale dnes již i filmové výchovy jeden z uměleckých předmětů, který zprostředkovává žákům možnost setkat se s konkrétním druhem umění (v tomto případě divadlem) „na vlastní kůži“, má však oproti ostatním uměleckým výchovám i jedno specifikum, kterým je zvýšený apel na rozvoj osobnostních a sociálních dovedností dítěte. Jak píše autoři publikace *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, lekce dramatické výchovy lze rozlišit na ty, které svými cíli směřují k divadlu, a na ty, které využívají prostředky dramatického umění k cílům mimodivadelním. (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 31)

Otázkou zůstává, nakolik je automaticky pro toto propojení divadla s pedagogikou vybaven absolvent činoherní dramaturgie. Z velké části jistě ano – jednou z podstatných složek výuky dramatické výchovy či využívání jejích metod je chápání divadelní řeči a cit pro scénický projev jako takový, v případě realizace divadelního představení také schopnost výběru vhodného textu, jeho úpravy a scénického uchopení. Jak ale správně podotýká Jan Karaffa ve svém příspěvku ke konferenci o dramatické výchově, tento obor vyžaduje od pedagoga rovnoměrné rozvrstvení tří oblastí jeho kompetencí, a to esteticko-umělecké (divadelní), sociální (osobnostní) a pedagogicko-psychologické. (Karaffa 2001, s. 78) „Tyto tři oblasti nelze od sebe nijak radikálně rozdělit, protože celá řada dovedností přesahuje z jedné oblasti do druhé [...]“ (Tamtéž.)

Pouhá zkušenost divadelního dramaturga tedy automaticky neimplikuje kvalitního učitele dramatické výchovy, může znamenat pouze značnou výhodu, ostatně stejně jako v případě uplatnění v učitelské profesi jako takové.

2. Waldorfská pedagogika a její specifika

Vzhledem k tomu, že se moje učitelská praxe a tedy i předmět zkoumání tohoto textu odehrává na škole waldorfské, tedy v mnohých směrech odlišné od většinového vzdělávacího proudu, považuji za důležité stručně nastínit základní charakter a původ tohoto alternativního pedagogického směru a jeho specifika v oblasti umělecké, případně scénické.

2.1 Historie Waldorfské pedagogiky a její základní charakteristika

Waldorfskou pedagogiku založil rakouský myslitel Rudolf Steiner jako realizaci svých již dříve formovaných a publikovaných myšlenek o společenské obrodě, vycházejících z tzv. duchovní vědy jménem anthroposofie. Ta vznikla jako Steinerova odnož od již dříve existujícího myšlenkově-náboženského proudu theosofie a Steiner jejím prostřednictvím zkoumal různé oblasti lidské existence, počínaje člověkem samotným a jeho rozdělením na složku tělesnou, duševní a duchovní, pokračuje přes otázky společenské, hospodářské, právní (dodnes aktuální je např. jeho koncept sociální trojčlennosti), ale i umělecké (zejména architektura a divadlo) či zdravotnické (dodnes je na trhu např. kosmetická značka Weleda, založená okruhem Steinerových spolupracovníků) a konče oblastí přírodních věd, metafyziky, mystiky a kosmu.⁴ (Ronovský 2011, s. 10-13)

Původ jména waldorfské pedagogiky je téměř úsměvný – 23. dubna roku 1919 pronesl Rudolf Steiner jednu ze svých četných přednášek, zaměřenou mimo jiné na potřebu zavést v německém vzdělávacím systému jednotnou dvanáctiletou školu. Místem této přednášky byla továrna na cigarety Waldorf-Astoria a posluchači byli její zaměstnanci. Jak shrnuje Vít Ronovský ve své souhrnné práci o původu a východiscích waldorfské pedagogiky, „myšlenky se okamžitě chopil tehdejší ředitel podniku a příznivec anthroposofie Emil Molt a nabídl Rudolfu Steinerovi vedení školy pro děti svých zaměstnanců, kterou se rozhodl otevřít již v září.“ (Tamtéž, s. 17) Steiner se této výzvy samozřejmě ochotně ujal, sám se postaral o výběr budoucích vyučujících a poskytl jim „intenzivní patnáctidenní pedagogicko-duchovnědný

⁴ Toto je pouze stručný a necelý výčet Steinerových oblastí zájmu, pro komplexnější přehled o anthroposofii a osobnosti Rudolfa Steinera viz např. LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner. Semily: Orpheus* 1998

přednáškový kurz, který dal waldorfské pedagogice stěžejní základ, dnes známý jako *Všeobecná nauka o člověku*." (Tamtéž, s. 18)

Pokud bychom měli ve stručném nástinu přiblížit základní východiska tohoto pedagogického směru, je možné je zjednodušeně shrnout do tří oblastí.

- a) Waldorfská pedagogika je svou podstatou založena na přesvědčení, že člověk (a svět) není pouze materiální podstaty, ale jeho součástí je i sféra duchovní, kterou je třeba v člověku rozvíjet a posilovat jeho vazby k ní. Jak správně podotýká Vít Ronovský, neznámá to, že jsou waldorfské školy automaticky školami náboženskými, ale spíše toto základní východisko činí z těchto škol vždy školy s posíleným duchovním či „spirituálním“ pohledem na svět. (Tamtéž, s. 81–95) Tohoto východiska se týká i goetheanistický přístup k přírodním vědám, který je alternativním vědeckým proudem, považujícím poznání materiální podstaty jevů jen za jednu složku procesu vědeckého zkoumání. (Tamtéž, s. 28–45)

- b) Z výše popsaného pramení zvýšený důraz na uměleckou a emoční složku vyučování jako reakce na nežádoucí přetížení žáků kognitivními úkoly. V učebních plánech waldorfských škol se tak objevují mnohem častěji než na školách jiných umělecké a praktické předměty. Jiným hlediskem může být rozdělení výuky na oblast hlavy, rukou a srdce – k tradičním předmětům kopírujícím vědní disciplíny se tak přidává zvýšený důraz na manuální činnosti, zejména předměty řemeslné a na umělecké disciplíny, rozvíjející oblast „srdce“, tedy i duchovní sféru člověka. (Steiner 2003, s. 53–66)

- c) Neméně podstatným východiskem waldorfské pedagogiky je její důraz na svobodu a originalitu žáků, pramenící ze Steinerova pojetí svobody jako základního stavebního kamene společnosti, složené ze samostatných a zodpovědných jedinců. Vyučování je tedy postaveno na cílené podpoře vůle a individuality studentů, apeluje na jejich otevřenost a svobodné projevení jejich originality i na svobodný a pozitivně motivovaný přístup ke vzdělání a k informacím. Žáci si k

většinu vědeckých závěrů docházejí sami prostřednictvím vlastního pozorování a analýzy, dnes moderní a se zpožděním do školství zaváděný pedagogický konstruktivismus má tak ve waldorfské pedagogice jakéhosi svého předchůdce. (Tamtéž, s. 121–132)

2.2 Rudolf Steiner a jeho divadelní poetika

Umění bylo od počátku jedním ze Steinerových důležitých oblastí zájmu a divadlo v něm hrálo důležitou roli. Již v mládí se věnoval recenzní činnosti, později vydával magazín s přílohou *Dramaturgické listy* a stal se členem *Berlínské dramaturgické společnosti*, která jej také na konci 19. století přivedla k inscenační praxi. (Šťávová 2007, s. 115). V té se postupně začal orientovat na vnímání divadelní tvorby jako součásti kultovního či rituálního procesu. Od her Maeterlinckových a Schuréových se postupně přesunul k zájmu o mysterijní drama. (Tamtéž, s. 116)

Postupný vývoj Steinerova divadelního myšlení došel až do fáze, kdy se rozhodl napsat svou vlastní divadelní poetiku a stát se tak jedním z dalších pomyslných divadelních reformátorů. Základní text této poetiky nese název *Ztvárnění řeči a dramatické umění* (*Sprachgestaltung und dramatische Kunst*) a dosud nebyl celý přeložen do češtiny. Jejím obsahem se však soustavněji zabývá přední český athroposof Jan Dostal a ve svém příspěvku pro *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* jej shrnula Jitka Šťávová. Ta ve své práci pojmenovává hlavní body Steinerova pojetí divadelního umění – Steiner se vymezuje proti společensko-kritické a politické roli divadla, vyzdvihuje duchovní potenciál, který v sobě divadlo nese díky možnosti ozřejmovat divákům „božské zákonitosti“. Šťávová poznamenává, že „Steiner v divadle vyžadoval opětné sjednocení vědy, umění a náboženství, stejně jako tomu bylo v dávnověku v dobách mysterijních kultů a jejich obřadů. [...] Herci, kteří pak v těchto dílech vystupovali, měli dle Steinera zastávat zároveň funkce podobné kněžím.“ (Tamtéž.)

Z tohoto mystického či kultovního pojetí dramatického umění pramenily také inscenační prostředky, které Steiner pro své mysterijní hry navrhoval. Kladl velký důraz na využití a propojení všech uměleckých složek jevištního díla, tedy řeči, pohybu, světla, kostýmů a scény, které měly být dohromady podřízeny hlavnímu duchovnímu poslání dané inscenace. Nejvíce z těchto složek rozpracoval ve své teorii řeč a pohyb – základními třemi složkami inscenace pro něj totiž byly originální *divadelní hra, jazykový projev a tzv. eurytmie*.

2.2.1 Jazykový projev

Zásadní roli hrál ve Steinerově divadelní koncepci jazykový projev. Každá hláska má v ní svůj specifický pohybový projev, nikoliv však pouze symbolický, ale spjatý s pocitem a duševním (duchovním) stavem, který tato hláska v člověku vyvolává. Jak vysvětluje Jitka Šťábová, „každá souhláska odráží touhu duše zobrazit vnější svět, zatímco samohláska je vyjádřením vnitřního duševního prožívání. Samohlásky reprezentují emocionální, vnitřní stav duše, souhlásky mají charakter myšlenkového, objektivního, tedy vnějšího významu.“ (Tamtéž, s. 118) Na základě tohoto členění Steiner dále rozlišuje tři druhy promluv: lyrickou, epickou a dramatickou. „Lyrická promluva, neboli deklamace, si vyžaduje zdůraznění samohlásek jakožto výrazu nitra, dramatická promluva, tedy konverzace, vyzdvihuje souhlásky. Promluva epického textu, čili recitace, si žádá rovnoměrné zpracování obou kategorií.“ (Tamtéž.)

Důležité jsou i další faktory mluvního projevu, Steiner dále rozlišuje hercův mluvní projev podle jeho funkce a vyčleňuje jej z běžného vnímání řeči jako komunikačního prostředku, namísto toho považuje řeč za možné médium mezi člověkem a duchovní sférou. Herci byli v jeho pojetí řeči důkladně školeni a jejich mluva při vystoupeních se tak blížila projevu pěveckému. (Tamtéž, s. 118–119)

2.2.2 Eurytmie

Rozvinutí tohoto jazykového projevu (ale nejen jeho) do gest a pohybů se stalo základem nového druhu pohybového umění, nazvaného Steinerem *eurytmie*, jejíž zásady Steiner poprvé formuloval v roce 1911 a scénicky byla poprvé využita v jenom z představení Steinerova mysterijního dramatu na festivalu v Mnichově roku 1913. V letech 1911–1925 přednesl Steiner o eurytmii na 400 přednášek. (Tamtéž, s. 119)

Eurytmie se dělí na dvě složky, tzv. *tónovou eurytmii* a *hláskovou eurytmii*, které Steiner nazýval také „viditelným zpěvem“ a „viditelnou řečí“. Díky propracovanému systému tělesného ztvárnění řeči se v hláskové eurytmii skrze hercovo pohybové (téměř taneční) a gestické jednání měla zviditelnit (nebo stát pocíitelnou, *vnitřně hmatově* vnímatelnou) vlastní hodnota slov, která je jinak ukryta mimo intelektuálně uchopitelný svět a která s sebou nese latentně přítomná vnitřní gesta. Steiner propracoval konkrétní znázornění hlásek pomocí těchto *výrazových* a

významových gest, ale např. i konkrétní pravidla pohybu odpovídajícího vnitřnímu stavu herce (a jeho dramatické postavy) – myšlení, cítění a chtění. (Tamtéž, s. 120)

V tónové eurytmii se tělo herce stává jakousi hudební škálou, která umožňuje zejména pohybem ve třech (tedy šesti) různých směrech znázornit různé kvality hudby. Jak popisuje Jitka Šťávová, „toneurytmisté převádějí v pohyb nejen výšku tónů, ale i ostatní doprovodné hudební aspekty, tj. dynamiku, takt, rytmus, střídání temp, frázování, melodické vzestupy, charakteristiku durové a mollové tóniny, konsonance, disonance i pauzy. Tyto všechny aspekty hudby by měly být ovládnány nástrojem těla tak, jako muzikant při hře ovládá svůj nástroj.“ (Tamtéž, s. 121)

Rudolf Steiner ve své poetice rozpracoval i pojetí ostatních scénických složek, zajímavé jsou např. jeho teorie, týkající se estetiky kostýmů, dekorací a scénického osvětlení, které pracují se symbolickým systémem tvarů a barev. V pojetí barev se např. Steiner inspiroval Goethovými myšlenkami a sám napsal knihu *Tajemství barev*, s duchovní podstatou světa však spojuje i principy divadelního prostoru, jeho vertikálního i horizontálního členění, specifické stříhy kostýmů či barvy a materiál rekvizit.

Ač se většina principů Steinerovy divadelní poetiky zachovala pouze v aktivitách waldorfského školství či v ojedinělých amatérských souborech *dramatické eurytmie*, ve své době jeho myšlenky ovlivnily mnohé další a významnější osobnosti divadla 20. století, zejména pak Michaila Čechova, jehož teorie psychologického gesta a další východiska jeho herecké techniky jsou do značné míry inspirovány právě Steinerem. Čechov byl sám účastníkem eurytmických seminářů a čtenářem četných Steinerových spisů. (Hyvnar 2011, s. 43–46) Steiner se tedy zejména v 10. a 20. letech minulého století zařadil mezi myšlenkové „evolucionáře“ divadla a zejména díky Čechovově herecké metodě má jeho filosofie divadla vliv i dodnes.

2.3 Specifika waldorfské pedagogiky vzhledem k uměleckému a divadelnímu vyučování

Z výše zmíněných principů, rozpracovaných Rudolfem Steinerem v jeho divadelní poetice, se na současných waldorfských školách uplatňuje zejména obor *eurytmie*, a to jako umělecký prostředek, dávající žákům možnost dostat se do

kontaktu i s jinou, duchovnějši částí sebe sama a okolní reality, než se kterou jsou ve svém běžném životě konfrontováni. Výuka eurytmie tak má v učebních plánech waldorfských škol své pevné místo, a to na všech waldorfských základních školách i na některých školách středních.

Tradiční součástí učebního plánu waldorfských škol je také tvorba divadelního představení, která je většinou realizována v 8. a 12. ročníku. V této oblasti však v praxi dochází ke značné revizi Steinerových myšlenek – jeho divadelní názory jsou zacíleny na ideál divadla jako duchovně-uměleckého rituálu, který je však s běžnou divadelní tvorbou (pokud se nejedná o soubor intenzivně pracujících na poli divadelní antropologie) takřka neslučitelný. Povětšinou se tedy jeho odmítnutí společensko-kritické či obecně světské funkce divadla v dnešní výuce opomíjí a waldorfské školy se zabývají běžnými divadelními hrami, antickou tragédií či Shakespearovými díly počínaje a autory 20. století konče. Např. na pražských waldorfských školách tak byla v posledních letech k vidění široká žánrová škála divadelních představení, zahrnující např. *Poprask na laguně*, *Dürenmattovy Fyziky*, *Limonádového Joea*, *Pomádu*, *Karlíka a továrnu na čokoládu* či *Sen noci svatojánské* a tyto amatérské inscenace, jak již z titulů vyplývá, rozhodně nebyly realizovány ve stylu Steinerových divadelních zásad. Naopak výuka eurytmie tyto zásady uplatňuje v co nejpřesnější podobě.

Posledním specifickým waldorfských učebních plánů vzhledem k práci s dramatickým uměním, je kromě častého využívání dramatické výchovy na základních školách i zařazení většinou třítydenního rozboru Goethova *Fausta* (a o rok dříve předcházejícího rozboru Eschenbachova *Parzivala*) na školách středních, o kterém bude blíže pojednáno ve 3. kapitole této práce.

2.4 Učební plán a současná praxe na Waldorfském lyceu v Praze

Když se zaměříme na konkrétní aplikaci výše popsaných principů a východisek v praxi waldorfské střední školy, rozdíl od klasického všeobecného gymnázia není ani tak ve snížených požadavcích na studenty v odborných předmětech, jak by se mohlo zdát (naopak je vyžadováno důkladnější a komplexnější pochopení probíraných jevů), ale zejména ve větší časové dotaci věnované předmětům uměleckým a v zahrnutí předmětů rozvíjejících studenty i řemeslně, tedy manuálně. Důraz je také kladen na osobnostně-volní stránku člověka

a v každém ročníku jsou tak v učebním plánu zahrnuta různá praktika a mimoškolní výjezdy, rozvíjející studenty v tomto směru.

Z uměleckých předmětů jsou součástí školního vzdělávacího plánu (dále ŠVP) Waldorfského lycea v Praze eurytmie (většinou 1.–3. ročník), hudební sbor (většinou 1. a 2. ročník), výtvarná výchova (1.–3. ročník) a umělecký týden v každém ročníku, naplněný vždy podle potřeb a telentového základu v každé konkrétní třídě jinak. Z teoretických předmětů mají oproti jiným všeobecným školám poměrně významnou časovou dotaci dějiny umění, ze kterých běžně studenti na Waldorfském lyceu maturují. V ŠVP je zahrnut také blok tvorba představení, který je realizován vždy buď formou přípravy eurytmického vystoupení, v případě vhodných podmínek i představení divadelního. V závislosti na aktivitě jednotlivých pedagogů a tříd je možné doplnit tento základní soubor uměleckých předmětů o další umělecké projekty.

Praktické vyučování je realizováno předměty práce se dřevem a knihvazačství, vyučovány v 1. a 2. ročníku. Zmíněná doplňující praktika pak zahrnují praktikum zeměměřičské (1. r.), ekologické (2. r.), sociální (3. r.) a profesní (4. r.), doplněné o podnikatelský projekt, teoreticko-prakticko-uměleckou ročníkovou práci, Den poezie či zahraniční výjezd za kulturou a uměním.

Dalším výrazným rozdílem oproti výuce na běžných školách, je specifický rozvrh hodin ve waldorfském školství. Ten totiž zahrnuje tzv. *epochové* vyučování, kde *epocha* je výukový blok, probíhající v případě Waldorfského lycea každý den od 8.00 do 9.50 a obsahující vždy po dobu 2–4 týdnů výuku jednoho odborného předmětu. V těchto výukových blocích jsou vyučovány všechny všeobecně vzdělávací předměty (včetně literatury a některých témat z matematiky), každý vždy po dobu několika týdnů. Výuka ve zbytku denního rozvrhu se skládá z mateřského a cizích jazyků, uměleckých a praktických předmětů a specializačních předmětů ve 3. a 4. ročníku. Systémem epochové výuky je umožněno intenzivnější a hlubší soustředění na probíranou problematiku, která se pro studenty vždy na danou dobu stává hlavním vzdělávacím tématem.

Je tedy zřejmé, že takto pojatý a rozmanitý učební plán umožňuje velkou šíři tvůrčích aktivit různého druhu, zároveň však klade větší nároky na přípravu učitelů a do velké míry stojí na jejich kreativitě a kompetencích. V další kapitole se zaměřím na svou osobní zkušenost s prací v tomto pedagogickém systému.

3. Osobní zkušenosti a praxe, využití kompetencí dramaturga v pedagogickém procesu

V listopadu 2015, již jako student Pedagogické fakulty UK, jsem přijal nabídku učit tři hodiny týdně český jazyk a literaturu ve 2. ročníku na SŠ Waldorfské lyceum na pražském Opatově. Dříve jsem o waldorfské pedagogice věděl pouze základní informace, již při prvním kontaktu s prostředím školy a s jejími učiteli i studenty mi však bylo jasné, že jsem se ocitl ve velice svobodném a tvůrčím prostředí s celkovou pozitivní atmosférou a s respektem k individualitě člověka. I tento aspekt byl jedním z těch, které mi pomohly se na toto místo dostat – při přijímacím pohovoru s ředitelem školy Ing. Ivanem Smolkou došlo i na téma mých uměleckých zkušeností a zájmů, a jak vyplynulo, mé studium divadelní fakulty a další umělecké aktivity byly jedním z důležitých faktorů v ředitelově rozhodování.⁵

Od nástupu do své funkce jsem ve škole postupně získával větší pole působnosti a zapojil se do většího množství dílčích projektů, spolupodílel se na výuce dalších předmětů a dva s divadelním zaměřením jsem nakonec dostal do svého úvazku. V následujících kapitolách se pokusím popsat své zkušenosti s těmito jednotlivými projekty a výukovými předměty, a to z pohledu využití dramaturgických kompetencí v jejich přípravě i realizaci.

3.1 Učitelství jako profese

Jednou ze specifických dovedností waldorfského učitele je schopnost vyučovat bez učebnic, tedy nepostupovat při přípravě svých hodin podle předem sestaveného plánu, ale konstruovat tento plán vždy nový, podle svých momentálních zájmů, zkušeností a podle charakteru vyučované třídy. Tento požadavek by podle mého názoru měl být kladen nejen na učitele na waldorfských školách, ale do jisté míry by se měl uplatňovat i v celém školství. Nese s sebou totiž mnohem intenzivnější propojení všech zúčastněných stran – učitele a učiva, učitele a žáků, ale zejména žáků a učiva – tento poslední zintenzivnělý spoj je cílem celé této myšlenky.

⁵ Nenašel jsem bohužel žádný výzkum, zabývající se touto problematikou, ale i z mé zkušenosti z krátkodobých praxí na jiných školách či z rozhovorů s jinými pedagogy vyplývá, že se často ředitelé pro přijetí budoucího učitele rozhodují právě na základě jeho osobnostních kvalit a vícestanného zaměření či dovedností překračujících rámec povinné aprobece.

Začínám svou reflexi dosavadní pedagogické praxe ve vztahu k dramaturgickým kompetencím záměrně zmínkou o tomto dílčím aspektu waldorfské pedagogiky proto, protože jeho naplňování zásadně mění charakter přípravy jednotlivých hodin a výukových celků. Učitel na waldorfské škole se tak automaticky stává jakýmsi dramaturgem svého učebního plánu, jak již bylo naznačeno výše. Zde také vidím zásadní přínos svého předchozího studia dramaturgie, setkal jsem se totiž mnohem intenzivněji než na pedagogické fakultě s reálnými výzvami, vyžadujícími koncepční uvažování a, pokud se to tak dá nazvat, holistický přístup k jednotlivým tématům.

Nejvíce se tyto kompetence, pro dramaturga zcela zásadní, projeví v práci učitele při přípravě skladby učiva před začátkem školního roku. Ve waldorfském školství navíc přichází požadavek koncepčně uchopit každou *epochu*, jak již jsem také vysvětlil výše. Osobně jsem tedy tyto dramaturgické kompetence využil například při plánování literární epochy světového romantismu a realismu, ve které jsem si kladl za cíl nejen seznámit studenty s danou etapou literatury (s důrazem na pochopení vývoje uměleckého a kulturního paradigmatu během 19. století), ale hlouběji proniknout do tématu narace a vypravování, fabule a syžetu a vyprávěcích postupů či vyprávěčova úhlu pohledu vůbec. Nemenším cílem však bylo také posílit vztah k četbě velkých příběhů a motivovat studenty k cestám do fiktivních světů, tříbit jejich představivost a diskutovat o rozličných typech hrdinů tehdy i dnes.

Sklobit dohromady tyto různorodé cíle bylo vzhledem k malé časové dotaci na toto téma velice obtížné a koncipování takového výukového celku tak probíhalo v tvůrčím duchu a se zvažováním hodnoty jednotlivých cílů a potřebou umění kompromisu a přizpůsobení se daným podmínkám. S podobnou přípravou jednotlivých tematických celků se jako učitel potýkám ve všech vyučovaných předmětech a projektech a myslím, že lze v intencích této práce tuto koncepční činnost nazvat činností pedagogicko-dramaturgickou.

3.2 Výuka literatury

Jednou ze zásadních náplní práce učitele literatury, alespoň co se přípravné fáze týče, je četba a výběr textů, uplatnitelných ve výuce. V této činnosti mi mé dramaturgické kompetence pomohly zejména v lepší schopnosti uvažovat nad textem jako nad materiálem, se kterým se dále pracuje s konkrétním účelem. Tuto schopnost často využívám ve své praxi ve výuce poezie i prózy, přirozeně však

největší výhodu poskytuje při práci s textem divadelním. Během svého působení na Waldorfském lyceu jsem připravil pro hodiny literatury mj. tři tematické celky, ve kterých se mohli studenti seznámit s důležitými díly literární (a divadelní) historie formou vlastního zapojení, ať už v roli tvůrčích umělců či kritických pozorovatelů.

3.2.1 Projekt Shakespeare

Již při svém nástupu na školu jsem byl obeznámen s učebním plánem daného ročníku (přebíral jsem ho v polovině roku), který zahrnoval v oblasti dějin literatury dokončení učiva literatury středověké a zejména pak *epochu* s tématem literární renesance. Jak již bylo napsáno výše, specifický rozvrh waldorfského školství, zahrnující pravidelné ranní *epochy*, umožňuje hlouběji a intenzivněji uchopit výuku jednotlivých témat všeobecného vzdělání. V tomto případě jsem se rozhodl věnovat prostřední týden *epochy* literární renesance divadelnímu projektu na téma William Shakespeare. K této možnosti dopomohl i fakt, že jsem výjimečně v daném týdnu pracoval pouze s 20 studenty.

I díky poměrně důkladné znalosti Shakespearovy dramatiky, získané během studia režie a dramaturgie na DAMU, jsem mohl během dostatečně krátkého času připravit pro své studenty úryvky z osmi autorových her – komedií *Sen noci svatojánské*, *Večer tříkrálový* a *Zkrocení zlé ženy* a tragédií *Hamlet*, *Macbeth*, *Othello*, *Romeo a Julie* a *Král Lear*. Výběr těchto úryvků byl podřízen jejich dostatečné nezávislosti na celku dané hry a personálnímu složení dvaceti zúčastněných aktérů, popřípadě možnosti střídání scénů vážné a odlehčenější. Hlavním cílem celého projektu pak bylo zážitkové (doslova tělesné, fyzické) seznámení se s dílem Williama Shakespeara,⁶ ale i vyzkoušení si divadelní tvorby v rolích herců, dramaturgů i spolurežisérů.

Nejprve jsme se studenty zrealizovali období první čtené zkoušky, kterou jsem využil k podání základních informací o vybraných hrách a k lepšímu poznání hereckého talentu zúčastněných studentů. Druhý den již dostaly konkrétní dvojice či skupiny přidělené výstupy a role, jejich úkolem bylo (během mého průběžného obcházení jednotlivých skupin) přečíst si znovu výstup v daných rolích a pracovat na návrhu takové úpravy textu, která by zkrátila výstup na polovinu, maximálně dvě třetiny původního textu. V této fázi jsme si vysvětlili základní pravidla upravování

⁶ Cvičné části byly doplněny vždy o ranní půlhodinovou přednášku, podávající informace o životě a díle W. S.

dramatického textu a po mém schválení výsledné podoby mohly jednotlivé skupiny začít svůj výstup zkoušet. Průběžným domácím úkolem poté bylo naučení se textu nazpaměť.

Fáze zkoušení trvala zbylé tři dny, skupinky zkoušely samostatně (a spoluvytvářely tak režijně-herecké uchopení celého výstupu), jen jedna vybraná vždy zkoušela pod mým vedením a tyto zkoušky byly přístupné i pro všechny ostatní – vznikala tak možnost spolupodílet se na výsledku i jiných skupin. Celkově tato fáze (a tím i celý projekt) vyvrcholily nazkoušením jednotného rámce, zastřešujícího všechny výstupy, a zahráním celého nazkoušeného shakespearovského pásma zbylým, v týdnu nepřítomným spolužákům a třídnímu učiteli v pondělí následujícího týdne a o dva týdny později na závěrečné školní „besídce“.

Z ohlasů studentů, zbytku pedagogického sboru i vedení školy mohu soudit, že výsledek byl pozitivním překvapením a cítil jsem silnou podporu v pokračování realizace podobných projektů. Tento byl jedním z těch, u kterých jsem pociťoval velkou výhodu svých předchozích divadelních zkušeností, bez kterých by běžný učitel literatury patrně nebyl schopen takovýto projekt na dané úrovni zrealizovat, jelikož jeho nároky na znalost Shakespearovy tvorby a na dramaturgicko-režijní kompetence přesahovaly běžné kompetence absolventa pedagogické fakulty.

3.2.2 Projekt Molière

Literatura španělského zlatého věku a francouzského klasicismu byly hlavními tématy pravidelných hodin literatury na podzim roku 2016, tedy v prvním pololetí 3. ročníku vyučované třídy. Základem tematického celku bylo čtení úryvků z dobových textů a důkladné vylíčení společenského, ale zejména literárně-divadelního prostředí v daných zemích, ke kterému mi významně pomohla znalost díla Vladimíra Mikeše. S tímto překladatelem a badatelem jsem se setkal osobně při svém studiu na DAMU a při výuce literatury mi byly jeho knihy a překlady důležitým průvodcem, sahajícím od Danteho Božské komedie až po románskou literaturu 20. století. Právě výuku období italské renesance, španělského zlatého věku a francouzského baroka/klasicismu jsem obohatil i o úryvky z jeho odborných textů a dostupných rozhovorů – z reakcí studentů to bylo obohacení smysluplné.

Na konci tohoto výukového celku jsme se zabývali osobností Molièrovou, jehož dílo jsem uvedl aktivitou pracující s úryvky z různých (až na jednu výjimku) českých inscenací Molièrova Lakomce, konkrétně s hereckými výkony Františka

Filipovského, Miloše Kopeckého, Viktora Preisse a Louise de Funèse. Úkolem dvojic studentů bylo z této koláže za sebou jdoucích scén v první fázi co nejlépe pochopit zápletku hry a charakterizovat jednotlivé postavy, ve druhé fázi poté porovnat herecké výkony jednotlivých aktérů a pokusit se zanalyzovat výstavbu hry a její jazyk. K dvakrát promítnutému videu dostali studenti také dva úryvky textu a čas na samostatnou práci. Cílem aktivity bylo kromě seznámení se s charakterem Molièrových her také zdokonalení se ve schopnosti pozorovat herecké výkony a výstavbu jednotlivých výstupů, ale i uvědomění si možné různosti pojetí jedné a té samé divadelní hry. Ve své praxi totiž často narážím na skutečnost, že studenti zaměňují zhlédnutou inscenaci za autorův originální text – i na toto téma tedy padlo v závěrečné diskusi několik poznámek.

3.2.3 Projekt Klicpera-Tyl

Na jaře tohoto roku pak proběhla v epochovém tematickém celku české literatury 19. století malá divadelní dílna zaměřená na dvojici nejvýznamnějších českých dramatiků 1. pol. 19. stol., tedy Václava Klimenta Klicpery a Josefa Kajetána Tyla. Studenti byli tentokrát bez předchozího úvodu rozděleni do skupin a každá z nich obdržela úryvek z konkrétní hry jednoho z těchto dvou autorů – jednalo se o hry Veselohra na mostě, Rohovín Čtverrohý, Potopa světa, Strakonický dudák, Fidlovačka a Tvrdohlavá žena. Zadání bylo podobné jako v projektu věnovaném Williamu Shakespearovi, studenti však pracovali samostatně a předložené výstupy hráli z textu, hlavním jejich úkolem tak bylo pochopit z přečteného úryvku dramatickou situaci, prostředí a podpořit svým provedením humor či emoce v textu ukryté. Po hodinové přípravě následovalo předvedení úryvků ostatním skupinám. Zejména provedení her V. K. Klicpery se setkalo s velkým ohlasem, studentům se podařilo rozvinout komický potenciál úryvků a pronikli tak do autorova díla mnohem lépe než při případném pouhém výkladu. Úryvky z her J. K. Tyla vyžadovaly následnou diskusi a zájem o jeho dílo vzbuzovaly naopak spíše kontextuální přesahy do oblasti jeho života, tehdejší vlastenecké společnosti a celkového poslání jeho her včetně dodnes živých sporů o zdroje jejich nadčasovosti.

V praktické i teoretické fázi tohoto výukového celku jsem opět často čerpal ze seminárních diskusí v hodinách dramaturgie na DAMU, kvalitní práci studentů je možné dopomoci i krátkými konzultacemi během samostatného zkoušení, které mohou podnítit jejich fantazii nebo je dovést k funkčnímu prostorovému řešení.

Hodiny literatury se tak i díky zkušenostem vyučujícího mohou stát nejen výkladem literárních dějin a teorie, ale i tvůrčí dílnou, která ve studentech rozvíjí schopnost spolupracovat, vnímat text jako materiál, pracovat s prostorem a s vlastním fyzickým i hlasovým projevem.

3.3 Projekt Faust

Jak již bylo zmíněno v kapitole pojednávající o waldorfské pedagogice, jednou ze specifik jejího učebního plánu je zařazení dvou *epochových* výukových celků založených na četbě a důkladném rozboru stěžejních děl německé literární historie – *Parzivala* Wolframa von Eschenbacha a *Fausta* Johanna Wolfganga Goetha. Důvodem je zejména snaha podpořit osobnostní, či jinak řečeno charakterový vývoj dospívajících studentů, kteří by se prostřednictvím těchto děl měli setkat a na čas zastavit s tématy, jako je životní cesta či dobro a zlo ve svých různých podobách. Jak objasňuje Tobias Richter, jeden ze současných waldorfských metodologů, Goethův *Faust* poskytuje prostor k podrobnému výkladu moderního obrazu člověka a „nabízí možnost utkat se s moderním obrazem vědy, jejími vymoženostmi a hranicemi.“ (Richter 1998, s. 62) Další důvod zařazení Goethova dramatu do výuky doplňuje Albert Schmelzer, když se ptá: „V jakém bodě vývoje se nacházíme dnes a jak je třeba jednat, abychom v živé konfrontaci se zkušenostmi minulosti tvořili budoucnost? Takovéto kladení otázek vyžadující prorockou schopnost úsudku je charakteristické pro 12. třídu. Objevuje se také při probírání Goethova *Fausta*, motivy jako tragédie vědce, setkání se zlem nebo otázka biografického vývoje se ukazují být eminentně novověkými, moderními tematickými celky.“ (Schmelzer 2012, s. 35)

Vzhledem k tomu, že jsem při nástupu na svou pozici na Waldorfském lyceu nahrazoval kolegyni Lenku Bauerovou, odcházející na mateřskou dovolenou, která vyučovala kromě českého jazyka a literatury právě i blok s tématem *Faust*, na jaře roku 2016 jsem byl osloven, zda bych se této tradiční waldorfské *epochy* pro školní rok 2016/17 vzhledem ke svému dramaturgickému školení neujal. Byl jsem touto svěřenou důvěrou potěšen, ale vyjádřil jsem automaticky jisté pochybnosti – v té době jsem neměl za sebou ani jeden odučený *epochový* blok⁷ a na předávání

⁷ Není podstatou této práce rozepisovat se o záležitostech čistě pedagogických, rozdíl mezi pracovní náplní waldorfského učitele v týdnech jeho probíhající *epochy* a mimo tyto týdny je navíc těžko popsitelný. Jedná se o třítydenní navýšení úvazku o více než 12 vyučovacích hodin týdně a dalších nespočet hodin příprav, samotná 1 hodinu a 50 minut trvající výuka v kuse je také zejména zpočátku velmi náročná činnost, a to hlavně po stránce udržení koncentrace a psychické zátěže.

zkušeností v oblasti životní cesty jsem se necítil dostatečně zkušený, a to ani po stránce věkové, ani po stránce řekněme duchovní. Kolegové v rámci kolegia⁸ mi však vyjádřili podporu a pro mě se tato část úvazku stala tou, nad jejíž přípravou jsem strávil patrně nejvíce času i tvůrčího potenciálu.

3.3.1 Obsahová koncepce

S mou předchůdkyní Lenkou Bauerovou jsme si domluvili sérii společných setkání s cílem sdílet se mnou zkušenosti s výukou konkrétních témat a pasáží. Z tohoto plánu se nakonec stalo osmiměsíční pravidelné setkávání, které fungovalo velmi obdobně jako schůzky dramaturga s režisérem či autorem, navzájem jsme se obohacovali svými pohledy na jednotlivá témata a situace v textu obsažené. Tato spolupráce vyústila až v přítomnost kolegyně při některých samotných vyučovacích hodinách (paralela s rolí dramaturgyně, která v průběhu hodin nezasahovala, ale po jejich skončení měla mnoho plodných poznámek, se nabízí) a rozhodně ji hodnotím jako jednu z podstatných pedagogických zkušeností.

Základem koncepce *epochy*, rozložené do třinácti výukových dní, bylo obsáhnout přibližně v její první polovině tematicky a obsahově díl první a ve zbylém času se zaměřit na díl druhý, a to s důrazem na první a páté dějství s doplněním některých pasáží z dějství druhého a čtvrtého.⁹ Zatímco charakter prvního dílu vybízí spíše k rozboru postav a jednotlivých situací a diskutovanými tématy jsou zejména Faustův předchozí život, jeho smlouva s ďáblem (a její paralely v dnešním světě), překračování morálních hranic, vztah s Markétkou a celkově kritéria hodnocení chování a jednání v mezilidských vztazích a v touze poznávat svět; rozvolněná struktura druhého dílu naopak vybízí k tematickým okénkům, inspirovaným jednotlivými situacemi, do kterých se Faust dostává – klíčovými tématy jsou tu v prvním dějství moc a peníze, případně ideál krásy a ženství, ve druhém dějství věda, meze poznání a lidská snaha ovládnout přírodu a stát se stvořitelem, a tedy i otázka hmoty a vědomí (postava Homunkula), ve čtvrtém a pátém dějství je to pak

Metodika výstavby epochového bloku je navíc jednou z nejpropracovanějších částí waldorfské didaktiky obecně.

⁸ Na waldorfských školách se pedagogický sbor nazývá kolegiem a schází se zpravidla jednou týdně, dvakrát do roka poté probíhá vícedenní koncepční zasedání.

⁹ Třetí dějství druhého dílu lze omezit na krátký popis proběhlých událostí a vzhledem k pedagogickým cílům je z něho nosná patrně jen postava Euforiona – pasáž předcházející jeho smrti jsem nakonec studentům přečetl jako textovou ukázkou bez hlubšího rozboru.

zejména sám osud Faustův, jeho potřeba mít moc nad vlastním územím, situace s Filemonem a Baucis a samotný metafyzický závěr dramatu a Faustova života.

Součástí přípravy celkové koncepce byla také rešerše sekundárních zdrojů, z nichž největší využitelnost pro účely tohoto projektu měla *Knihy o Faustovi* kolektivu autorů vedeného Jindřichem Pokorným a Hunušem Karlachem, program Národního divadla ke Krejčově inscenaci z roku 1997, Goethovy *Rozhovory s Eckermannem* jako záznam pohledu samotného autora, ale i výklady Bratránkovy a Steinerovy, stejně jako obsáhlý poznámkový aparát překladatele Otokara Fischera.

3.3.2 Metodická koncepce epochy

Neméně podstatným bodem přípravy tohoto výukového bloku byla volba vhodných metod výuky a práce s textem. Samotný text díla měl mít každý student po dobu trvání *epochy* k dispozici – 15 výtisků bylo volně k zapůjčení ve školní knihovně, ostatní pracovali s textem vypůjčeným z knihoven městských či s texty vlastními. Studenti přicházeli do začátku výukového bloku s neznalostí Goethova díla i podrobnějších informací o vývoji faustovského mýtu. Rozhodnutí nedávat studentům za úkol přečíst si dílo předem bylo ovlivněno vědomím relativní obtížnosti četby zejména druhého dílu *Fausta*, ale také potřebou, aby všichni studenti vstupovali do první hodiny s podobnou úrovní prekonceptů (což by tak jistě v případě daného úkolu a jeho nesplnění určitým procentem studentů nebylo). Práce s textem tak probíhala během výuky a domácí přípravy ze dne na den, a to formou buď samostatné četby s označováním si podstatných pasáží v textu a následným zodpovídáním předem zadaných otázek, které mířily zejména na základní pochopení situace a na interpretaci jednání jednotlivých postav; nebo formou společné hlasité četby (v rolích) ve škole, případně připraveného i nepřipraveného scénického ztvárnění vybranými studenty. Posledním způsobem seznamování se s některými pasážemi díla pak byla četba samotným vyučujícím či doplňkové ukázky z divadelních inscenací či hraných filmů.

Metodami práce, rozvíjejícími schopnost hlubší interpretace a uvažování nad motivickou strukturou a tematickými rovinami textu se staly zejména více či méně řízené diskuse; skupinové práce s úkoly apelujícími na komplexní uchopení díla, mnohdy jdoucí tzv. „za text“ či pracující volně s tématy v textu obsaženými; tvůrčí

úkoly inspirované textem; a v neposlední řadě dva eseje, kterými studenti zakončovali svou práci na každém z obou dílů.

3.3.3 Příklady konkrétního vyžití výukových metod

Pro možnost vytvořit si přesnější představu o tom, jak vypadala výuka některých pasáží z Goethova dramatu, zvolil jsem jako příklad několik konkrétních výukových situací, využívajících výše zmíněné metody práce.

3.3.3.1 Čtení s následnou reflexí

Základem práce s textem obou dílů Goethova *Fausta* byla samostatná četba, na kterou navazovalo zodpovězení zadaných otázek a následná reflexe v rámci celé třídy, ve které studenti sdělovali své odpovědi a postřehy z četby nahlas ostatním spolužákům a vyučující rozvíjel vzniklou diskusi dalšími doplňujícími otázkami. Klíčem ke smysluplné práci s textem touto metodou je vhodný výběr pokládaných otázek. Ty zároveň musí spadat do zóny nejbližšího vývoje¹⁰ zúčastněných studentů, zároveň musí plnit na jedné straně cíle ověřovací a sumarizující (mířící k základnímu porozumění textu, který je vzhledem ke své veršové struktuře pro studenty mnohdy náročný), na straně druhé cíle kognitivní, apelující na nutnost povšimnout si v textu i motivů přítomných pouze implicitně, mezi řádky. Otázky prvního typu měli studenti většinou zadané již k četbě, otázky složitější poté dostávali jako zadání skupinové práce či v rámci hromadných diskusí.

Pokud si tedy vezmeme konkrétní pasáž četby, například vstupní situaci prvního dějství druhého dílu, základní otázky byly formulovány například takto: „Jaké jsou v císařství konkrétní problémy?“, „S jakým řešením přichází Mefistofeles?“ či „Jak reaguje na řešení problému císař? A zbylí představitelé státu?“ V rámci skupinových prací a hromadné reflexe pak byly pokládány otázky jako „Má tato scéna ve Faustovi reálný předobraz? Lze z textu vyčíst autorův postoj k papírovým penězům?“ či „Jak myslíte, že tato situace v království dopadne?“ V navazující části hodiny pak byla řešena témata, přesahující fabuli *Fausta*, tedy např. jaký je původ papírových peněz, jak to s nimi bylo v době Goethově, čím jsou peníze kryty dnes a jaká je jejich pravá hodnota. (Praktická demonstrace s nakonec nerealizovaným

¹⁰ Jedná se pedagogicko-psychologický koncept L. S. Vygotského, který poukázal na potřebu konfrontovat žáky s takovými úkoly, které leží na pomyslné škále obtížnosti mezi jejich aktuálními a v té chvíli potenciálními schopnostmi.

návrhem roztrhnout před studenty od jednoho z nich půjčenou stokorunu se setkala s nadšením, když však tentýž návrh padl ohledně vypůjčené tisícikoruny, nadšení se změnilo v obhajobu plnou apelu na zodpovědnost a odporu k plýtvání – spontánně vyřčený argument tvrdící, že onen papírek s nápisem 1000 Kč je de facto 40 chlebů a že jeho roztržením jako bychom toto množství chleba spálili, byl jedním z cílů dané hodiny).

3.3.3.2 Scénické rozehrávání dramatického textu

Vzhledem k tomu, že druhý díl Goethova dramatu byl dlouhou dobu (a do dneška mnohými je) považován za na divadle takřka neztvárnitelný, jako dílo tíhnoucí k tomu, zůstat v rovině literární a nikoliv potenciálně scénické (a tato otázka by jistě vydala na samostatnou studii), přirozeně se pro scénické uchopení této látky ve školním prostředí více hodí (kromě několika málo pasáží z druhého dílu, majících ale spíše monologický charakter) výstupy z dílu prvního. Příkladem může být poslední scéna – *Žalář* – kterou jsme se studenty celou jednoduchými prostředky zinscenovali a vytvořili si tak možnost silnějšího prožití závěru prvního dílu. V rámci samostatné práce, během níž měli studenti přečíst tento závěrečný výstup a udělat si z něj výpisky do sešitu (s pomocí předem zadaných otázek), dostalo šest dobrovolných herců – tři studenti a tři studentky – za úkol nazkoušet vždy každá dvojice jednu třetinu daného výstupu. Zatímco tedy ostatní pracovali na četbě textu, tyto dvojice s mou dopomocí nazkoušeli v obrysech dialog mezi Faustem a Markétkou. Následovalo předvedení tohoto výstupu před ostatními studenty a až poté reflexe celé scény, která byla oproti reflexím po zkušenosti pouze čtenářské obohacena o silnější ztotožnění se diskutujícími studentů s postavami. Z využití této metody (kterou jsme obdobným způsobem zapojovali častěji) bylo zřejmé, že oživení scénického potenciálu dramatu a vyvázání jej z jeho pouhé literární formy s sebou rozhodně nese – i v těchto amatérských podmínkách – přidanou hodnotu. Jak shrnuje velice výstižně Jiří Veltruský ve stati *Dramatický text jako součást divadla*: „Nekonečné spory o povaze dramatu, zda je to literární druh či dílo divadelní, jsou naprosto neplodné. Jedno totiž druhé nevylučuje. Drama je svéprávné literární dílo; aby vstoupilo do vědomí publika, stačí, aby se prostě četlo. Zároveň je to text, který může a většinou má být použit jako slovní složka divadelního představení.“ (Veltruský 1994, s. 78)

V těchto pasážích výuky jsem přirozeně využil své kompetence dramaturga zejména pro výběr vhodných výstupů, ve kterých je právě tento scénický potenciál zahrnut nejspíše, zároveň jsem byl asistentem zkoušejícím studentům a mohl jsem jim – povětšinou ve velmi krátkém čase – poradit, na co zaměřit svou pozornost a co by ve scénickém provedení daného úryvku nemělo chybět.

3.3.3.3 Tematická analýza díla

Odlišnou formou práce s Goethovým dílem byla zadání na úrovni tematické, vyžadující orientaci v již přečtených pasážích textu. Tímto způsobem jsme v hodinách postupovali zejména při rekapitulaci delších celků či v průběhu četby druhého dílu, ve kterém je samotným autorem výrazněji využita právě motivace tematická (myšlenková, abstraktní) než v dílu prvním, kde je jednání motivováno spíše psychologii postav a mezilidskými vztahy. Z konkrétních zadání bych zde rád zmínil jedno, a sice reflexivní pohled na první díl *Fausta*. Zadání této aktivity dostali studenti den po dočtení celého prvního dílu a jeho řešením a následnou reflexí jsme nakonec neplánovaně (avšak s potěšením) strávili celý jeden epochový den (110 minut).

Studenti byli rozděleni do skupin po čtyřech a jejich úkolem bylo zpracovat odpovědi na společné otázky, které se však pro každou skupinu lišily zadaným tématem analýzy, jehož výskytem v díle se měli zabývat. Těchto témat bylo dohromady sedm a byla to:

- a) vina a svědomí;
- b) vůle, touha, chtíč;
- c) radost, štěstí, veselí;
- d) lež, klam, přetvářka;
- e) poznání, vzdělání, zkušenosti;
- f) životní cesta (kariéra);
- g) smrt.

Každá skupina si vybrala jedno z těchto témat a obdržela k němu společné zadání otázek, které vypadalo takto:

1) Ve skupinové diskusi se zkuste podívat na celý první díl Fausta z pohledu tohoto tématu.

- a. V jakých scénách se toto téma silněji vyskytuje?

- b. Jak s ním přichází do styku jednotlivé postavy?
 - c. Lze vzhledem k tomuto tématu scény či postavy různě interpretovat? Jakým způsobem?
- 2) **Vymyslete jednu možnost alternativního vývoje děje, který by se odehrál, kdyby se některá postava či situace lišila z hlediska Vašeho tématu.**
 - 3) **Vymyslete alespoň dvě paralely výskytu tohoto tématu ve Faustovi se současným světem, společností, Vašimi osobními zkušenostmi apod.**

Po skupinové práci, při které studenti za pomoci sešitu a textu díla řešili odpovědi na dané otázky, následovala prezentace výsledků každé skupiny, často doplněná o krátkou diskusi, ve které i ostatní studenti doplňovali své postřehy či názory k daným tématům. Takovouto důkladnou reflexi konkrétního díla umožňuje pouze možnost jeho soustředěného a lektorovaného přečtení celou třídou a považují ji za jednu z nejcennějších přínosů zařazení delšího rozboru literárního (dramatického) díla do středoškolské výuky. Studenti např. během této aktivity plnohodnotně využili své interpretační a analytické schopnosti, které byly navíc jejich spolužáky při skupinové práci i následné reflexi mnohdy vystavovány polemickým názorům a tím i posouvány na vyšší úroveň.

3.3.3.4 Diskuse a přesahy

Podobným principem, avšak s menší časovou dotací a hlavně v pomyslném prostoru mimo literární text a dílo se řídila i další zadání, která se zabývala zejména tématy dílo přesahujícími. Podobně jako v případě zmíněné diskuse o papírových penězích tak byla řešena témata moderního vědeckého pokroku, přírodního či kulturního charakteru člověka (rozdělení třídy na skupinu, která se spíše přiklání k pojetí člověka jako součásti přírody, a na tu, která se ztotožňuje spíše s člověkem jako kulturní bytostí, bylo jednou z nejzajímavějších aktivit) či etiky a smyslu lidského života. Celá epocha byla navíc orámována diskusemi na téma dobra a zla – úvodní byla vedena v obecné filosofické rovině, ta závěrečná naopak na příkladu postavy Fausta.

Jednou z možných aktivit, spojujících interpretační prostor mimo text a v textu, byla například skupinová práce s tímto zadáním:

- 1) **Co z těchto činů považujete za nejvíce zavrženíhodné?**
- 2) **Co je naopak hodno odpuštění? A za jaké situace?**

- a. Podat kvůli osobnímu prospěchu křivé svědectví o závažné situaci.
- b. Využít znevýhodněného člověka pro nebezpečný experiment, který by jiný člověk nepodstoupil.
- c. Zalhat blízkému člověku, abych si zachoval jeho přízeň.
- d. Svést ženu/muže, přestože jí/ho to může připravit o důstojnost a vystavit společensky obtížné situaci.
- e. Obdarovat někoho nečistě získaným darem, abych mu udělal radost.

V následné diskusi, vedené nejprve v obecné rovině, studenti většinou posléze sami rozklíčovali, jakým způsobem se dané jednání týká textu, a diskuse tak skončila argumenty využívající konkrétní postavy a situace v díle obsažené.

3.3.3.5 Závěrečné eseje

Podstatnou složkou celého výukového bloku byly i osobní písemné reflexe studentů, které dávají i tišším a méně aktivním jedincům možnost vyjádřit své postřehy a myšlenky, ale zároveň apelují na duševní aktivitu všech zúčastněných v průběhu celé četby, bez ní je totiž napsání reflektivní eseje velmi náročné. Po přečtení prvního dílu měli studenti za úkol vybrat si jednu postavu a napsat její charakteristiku s přesahem do úvahy o jejím životě, po dočtení celého díla pak byla zadána esej na téma „Faust – člověk, který...“, ve které měli studenti doplnit daný nadpis a rozebrat osobnost Fausta svým pohledem.

Vzhledem k tomu, že byl celý výukový blok postaven na možnosti udělat si na Fausta svůj vlastní názor a nikoliv automaticky přijmout již existující interpretace (kterými jsme se také zabývali), bylo pro mě jakýmsi zadostiučiněním číst tyto závěrečné eseje, jejichž spektrum pohledů na hlavní postavu díla bylo rozkročeno do širě vyjádření o Faustovi jako člověku, který (slovy různých studentů) „hledal své já; dělal, co chtěl; změnil se; přechytračil ďábla a dospěl k pochopení“, přes člověka, který „to nemyslel špatně, ale...; nevěděl, že hledá štěstí; nevyužil svou moc; toužil; neviděl; a nevěděl, co chce;“ až po člověka, který „se zasekl v pubertě; myslel jen na sebe; byl lehce zmanipulovatelným egoistou; a nic mu nestačilo.“

V esejích i závěrečné reflexi celého výukového bloku se také často objevovalo (implicitně i explicitně) jakési vztažení si příběhu Fausta na svou vlastní životní cestu a osobnost daného studenta, čím byl smysl celého projektu více než potvrzen.

3.4 Další školní činnosti

V průběhu jara 2016 a po relativním úspěchu shakespearovského divadelního pásma jsem byl vedením školy a některými třídními učiteli osloven, zda bych se nezhostil dalších projektů, týkajících se (dramatického) umění v různých svých podobách. Byly to, řazeno subjektivně podle důležitosti, dramatická výchova (4. ročník), mediálně-umělecký týden (3. ročník), spolupráce na vedení epochy dějin umění (3. ročník), spolupráce na přípravě eurytmických vystoupení (napříč ročníky) a scénická výpomoc pro vystoupení hudebního sboru (2. ročník). K tomu se ještě přidala možnost zúčastnit se a spoluvytvářet program zahraniční cesty (3. ročník), kterou jsem také rád přijal, a z vlastní iniciativy jsem se stal spoluautorem koncepce a pomyslným režisérem krátkého vystoupení pedagogického sboru na maturitním plese, které díky tomu letos nabylo kontur divadelně-taneční grotesky. V následujících kapitolách se budu zabývat právě těmito projekty.

3.4.1 Dramatická výchova – projekt Pirandello

Pro školní rok 2016/2017 byla na Waldorfském lyceu plánována změna složení předmětů čtvrtého, tedy maturitního ročníku. Kolegium se rozhodlo zařadit i do posledního ročníku povinně-volitelný umělecký předmět, aby odlehčilo studentům přetíženou kognitivní složku výuky s blížící se maturitou a umožnilo jim se nadále rozvíjet i v oblasti tvůrčí a obecně umělecké. Při plánování složení výběrových předmětů jsem navrhl možnost vytvořit jednu skupinu divadelní a tento návrh se setkal s pozitivním ohlasem – od září 2016 do konce ledna 2017 se tak měl uskutečnit specifický divadelní projekt, jehož zakončení bylo necháno na konkrétním průběhu a časových možnostech zúčastněných.

Pro mě tak započala fáze čistě dramaturgických příprav – situaci s výběrem konkrétního titulu mi stěžovala neznalost daného ročníku a prozatímní nejasnost počtu zúčastněných – studenti si vybírali mezi třemi možnými předměty, nakonec jich po různých přesunech v mé divadelní skupině zůstala většina, dohromady šestnáct herců. Vybral jsem tedy nejdříve asi deset divadelních her či témat, na kterých by šlo během daného pololetí pracovat a během zářijových hodin, zaměřených zejména na hereckou přípravu, jsme tento výběr společně zúžili a nakonec si studenti sami zvolili titul, a to filosofickou komedii *Každý má svou pravdu* od Luigiho Pirandella.

Tuto hru jsem do výběru zařadil zejména vzhledem k charakteru a skupinové dynamice dané třídy, která byla ve škole známá svými vyhraněnými postoji, obtížemi s akceptováním kompromisů a celkovým negativním naladěním na jakékoliv rozhodnutí pedagogického sboru – zároveň to však byla skupina plná velkých a velice nadaných osobností, což se s předchozí charakteristikou nevyklučuje, spíše naopak. Hra *Každý má svou pravdu* tak zapadala i do jakési dlouhodobé pedagogické práce s touto konkrétní třídou. Jak píše Michael Rössner ve své stati o díle Luigiho Pirandella, nesoucí podtitul *Lekce respektu k (evropské) různorodosti*, „východisko bychom měli možná hledat právě tady: nejde ani tak o stanovení jednotných hodnot, jako spíše o to, abychom akceptovali (,kvantově mechanickou‘) situaci vzájemně se překrývajících pravd, skutečností, které jsou v pohybu a představují výsledek neustálých vyjednávání, vyjednávání, která nás nikdy nedovedou k ,opravdové‘ jednotné a jediné realitě [...], ale možná přece jen ke vzájemné úctě a možná dokonce i k lásce, kterou dává najevo pan Ponzá vůči své tchyni a paní Frolová vůči svému zeti.“ (Rössner 2016, str. 426) Už jen několik úvodních diskusí o hlubším tématu celé hry, které proběhly po jejím opakovaném přečtení, ale zejména pak samotné zkoušení, při kterém se studenti vyrovnávali s přidělenými rolami, splnily určitou sebepoznávací úlohu v rámci třídy. Dalo by se říci, že tak jak nastavuje zdařilá divadelní inscenace zrcadlo svým divákům, byli zde v rámci zkoušení hlavními diváči sami herci.

Své dramaturgické vzdělání jsem využil i v další fázi projektu, kdy bylo nutné v co nejkratším čase hru „proškrtat“, aby bylo vůbec reálné uvažovat o jejím dozkoušení do konce.¹¹ Studenti se tak posléze naučili i schopnost zanášet škrty do textu, vzhledem k rozšíření počtu účastníku bylo nutné i rozdělit jednu roli do tří menších a podobně. Dovedu si těžko představit, jak bych se s těmito potížemi vyrovnával bez předchozích zkušeností s přípravami klauzurních inscenací na DAMU, kde byla schopnost improvizace a práce v obtížných podmínkách jednou ze zásadních dovedností, které si student (nejen) dramaturgie odnášel.

Samotné zkoušení dané hry již bylo spíše činností režijní než dramaturgickou, celý projekt byl navíc brzděn častými absencemi klíčových účastníků, do konce ledna jsme tak celou hru nazkoušeli bez ambic veřejného provedení a na závěrečné hodině ji zahráli vcelku sami pro sebe a pro několik externích zájemců.

¹¹ Jedna zkouška trvala dvě vyučovací hodiny, tedy 90 minut, a probíhala vždy ve středu odpoledne od 15.00 – obě tyto skutečnosti značně ztěžovaly možnost nazkoušet za daný čas celou inscenaci, o častých absencích celé třídy či jednotlivých aktérů ani nemluvě.

Celkově mi tato zkušenost přinesla zlepšení schopnosti reálněji zvažovat časové možnosti školního, tedy neprofesionálního provozu. To, co bylo z hlediska pedagogického pozitivní součástí projektu, tedy spolupráce studentů na výběru dramatického textu, se ukázalo být nevýhodou z hlediska organizačního a celý projekt tak kromě jistého výchovného přínosu bez výrazného zakončení poněkud vyzněl do ztracena. Jakousi pozitivní tečkou nicméně bylo rozhodnutí jednoho velmi talentovaného studenta (a představitele hlavní role) k přihlášení se na hereckou školu, definitivně zformované právě díky této herecké zkušenosti.

3.4.2 Multimedialní filmový projekt

Ve druhém a třetím ročníku (a někdy i v ročnících ostatních) je na Waldorfském lyceu v učebním plánu zahrnut vždy jeden umělecký týden, který nemá předem dané určení. Ve druhém ročníku je většinou využit pro nácvik eurytmického vystoupení na mezinárodní festival v Německu, ve třetím ročníku však vždy o jeho podobě rozhoduje třídní učitel ve spolupráci s kolegy. Na podzim 2016 jsem tak byl osloven třídním učitelem 3. ročníku Filipem Gundlachem, zda bych nebyl ochoten se na tomto uměleckém týdnu spolupodílet – tématem mělo být tělo a tělesnost, druh umění a forma práce byla na domluvě.

Jedním z aspektů, kterými Waldorfské lyceum připomíná spíše tvůrčí dílnu či malou divadelní scénu, je fakt, že mezi kolegy často probíhají velmi živé a plodné diskuse o rozličných projektech, *epochách* či výjezdech. V jedné z takovýchto diskusí s Filipem Gundlachem, řekněme opět v diskusi téměř dramaturgicko-koncepční, vznikla idea nakonec zdárně zrealizovaného umělecko-mediálního projektu. Pro ztvárnění tématu tělesnosti jsme nakonec zvolili tři druhy umění – poezii, sochařství a film – a propojili je do jednotného tvůrčího procesu, který absolvovali studenti v šesti čtyř- či pětičlenných skupinách.

Průběh projektu byl následující: První den byli studenti seznámeni se základy modelářské práce s hlínou, ve druhém bloku poté dostali na výběr z dvaceti básní českých básníků 20. století, které spojovalo téma tělesnosti. Každý jednotlivec měl za úkol přečíst si všechny básně a poté si na základě diskuse každá skupina vybrala jednu báseň, která se stala východiskem jejich další práce. Báseň měli za úkol dekonstruovat a vybrat z ní jen některé verše či slova, popřípadě nově vzniklé fráze z různých slov, které se staly základem jejich budoucího experimentálního filmu. Druhý den byl věnovaný zčásti modelářské práci na sochách (organických

skulpturách inspirovaných tvarem lidských kostí), zčásti přednášce o základech filmové řeči a tvorbě koncepce filmů vlastních. V dalších dnech již studenti dokončovali své sochařské objekty a po krátkém filmařském cvičení (příchod do dveří na tři záběry) se věnovali natáčení a postprodukcí hlavního výstupu, tedy krátkého experimentálního filmu.

Samotné zadání filmu bylo koncepčně velmi náročné připravit, cílem bylo dát studentům jasné mantinely, „dostat jejich tělo před kameru“, podnítit je k tvorbě experimentálního, nikoliv narativního filmu, zároveň jim však umožnit velkou uměleckou svobodu. Toto další z dramaturgických zadání, se kterými jsem se při své školní praxi potýkal, jsme nakonec s kolegou vyřešili následovně: Každý film musel být postaven na dekonstruované básni, měl se v něm objevit obličej, část těla a celá postava každého zúčastněného a detail sochařských objektů, vytvořených studenty v dané skupině. Jakkoliv neuchopitelně toto zadání na první poslech na studenty působilo, zpětně ho reflektovali velmi pozitivně, dokázalo totiž v každé skupině jiným způsobem podnítit tvůrčí potenciál a koncepce filmů tak byly velice různorodé, počínaje intimně laděným poetickým filmem, konče fantasmagorickým povídkovým filmem beze slov o stavech koncentrovaného šílenství.

V průběhu přípravy, natáčení a střihu jednotlivých filmů jsem působil v pozici konzultanta (de facto tedy dramaturga) jednotlivým skupinám, celkově však studenti pracovali velice samostatně a nejméně v případě dvou filmů vznikla díla s vysokou uměleckou hodnotou. Závěrečné úspěšné promítání před studenty a pedagogy školy bylo již jen tečkou za celým týdenním snažením.

Během práce na tomto projektu jsem si asi nejvíce uvědomil fakt, jak mohou tvůrčí pedagogové ovlivnit celou atmosféru školy a šíři aktivit a kompetencí, které si studenti mají možnost během studia vyzkoušet. Takovýto projekt by nebylo možné uskutečnit bez vstřícného přístupu vedení školy, nadšení zúčastněných pedagogů, pracujících mnohdy přes svou povinnou pracovní dobu, jejich předchozích zkušeností a kompetencí (málokdy se na školách vyskytují učitelé s absolvovaným akademickým studiem uměleckého či jiného zaměření, ale jejich zvýšená koncentrace by jistě nebyla na škodu) a aktivního nastavení studentů školy, kteří jsou dlouhodobě vedeni k samostatnosti a schopnosti tvůrčího projevu i skupinové spolupráce.

3.4.3 Dějiny umění a scénologické hledisko

K další aktivitě, ve které jsem mohl uplatnit své zkušenosti ze studia dramaturgie, jsem se dostal trochu shodou náhod. Na jaře tohoto roku totiž dlouhodobě onemocněla vyučující dějin umění, právě když měla před sebou třítydenní *epochu* s tématem vývoje novověkého a moderního umění od klasicismu po současnost. Tento výukový blok měl proběhnout ve 3. ročníku a ujal se ho výše zmíněný třídní učitel Filip Gundlach, kterému jsem vzhledem k náročnosti takového záskoku nabídl svou asistenci. Naskytla se mi tak možnost využít své studium dějepisu na Pedagogické fakultě UK, ale nejzajímavějším hlediskem, které jsem mohl do hodin vnést a které, pokud mohu soudit, výuku obohatilo o další zajímavý rozměr, bylo hledisko scénické (či scénologické).

Jak se totiž správně ptají Jaroslav Vostrý s Miroslavem Vojtěchovským v publikaci *Obraz a příběh*, když zkoumají sílu obrazů Jana Vermeera: „Nepředstavuje pro nás vnímaný obraz přece jenom ještě něco víc než vztahy barev, forem a linií, které zachycení jistých předmětů, známých z reality, promění v zážitek přesahující dojem z těchto předmětů i z umění učinit je jakoby živými i na plátně? Copak se nedíváme na takový malířský ‚žánrový obrázek‘ jako na *scénu*?“ A dále poukazují na to, že „podmínkou takového hlediska ovšem je, že budeme podobnou scénu z obyčejného života chápat jako možný podnět hluboce individuálního prožitku, tj. jako událost, která je hodná obecné pozornosti [...].“ (Vojtěchovský, Vostrý 2008, s. 58)

Toto scén(olog)ické hledisko jsme se ve výuce pokusili uplatnit u díla některých vybraných malířů, ale i celých jednotlivých výtvarných stylů, např. výtvarný klasicismus, romantismus či expresionismus jsou materiálem nejen se scénickým, ale i silným dramatickým potenciálem a interpretace obrazů z řad studentů se místy blížily charakterizaci stylu režie či herectví v rámci kritiky divadelní inscenace.

Jako příklad konkrétní výukové aktivity bych uvedl sled úkolů zaměřených na dílo Édouarda Maneta. Každá čtyřčlenná skupina studentů dostala na papíře A3 vytištěné čtyři autorovy obrazy¹² a jejich úkolem bylo ke každému z nich zodpovědět otázky (odpovědi mohlo být ke každé z nich více) „Kdo jsou postavy na obrázku?“, „Jaký mezi sebou asi mají vztah?“, „Co právě postavy cítí a prožívají?“, „Co patrně bezprostředně předcházelo vyobrazené situaci?“ a „Jak by mohla daná situace pokračovat dále?“. V rámci reflexe zodpovězených otázek byli poté vždy námi

¹² Jednalo se o malby *Balkón*, *U otce Lathuille*, *V zimní zahradě* a *Snídaně v ateliéru*.

předem vybraní, typově vhodní jedinci požádání o vytvoření živého obrazu, co nejméně kopírující originál, který jsme zároveň s tím promítali za nimi na projekční plátno. Vybraní studenti tedy fyzicky ztvárnili role vyobrazených postav. Během diskuse nad jednotlivými odpověďmi jsme poté měnili detaily v postoji a výrazu jednotlivých postav v živém obraze a sledovali jsme, co takové změny dělají s celkovým charakterem obrazu, s významem situace a se stavem (pocity, postoji) jednotlivých postav.

Cílem této aktivity bylo uvědomit si, jakým způsobem pracoval Manet se scénou a postavami v ní zahrnutými a v čem spočívá mnohdy těžko popsatelná uhrančivost jeho obrazů. Vedlejším, ale nikoliv méně důležitým cílem se pak stalo setkání se s jakýmsi úvodem do scénické tvorby, v prostředí hodin dějin umění tak vzniklo jakési okénko scénické propedeutiky a z reakcí studentů během aktivity i pozdější reflexe jednoznačně vyplynulo, že toto hledisko považují ve výuce za zajímavé a obohacující.

3.4.4 Eurytmie

Jako jeden z důležitých přínosů, které pro mě měly mé předchozí zkušenosti a kombinace oborů českého jazyka, literatury a dramatického umění, byla možnost spolupracovat na přípravách scénických vystoupení ve výuce eurytmie. Lyceum, na kterém učím, je mezi waldorfskými středními školami poměrně výjimečné svým zachováním eurytmie ve středoškolském studijním plánu, a to eurytmie mající vysoké umělecké nároky a cíle. Zasloužila se o to zejména vyučující eurytmie Barbora Forbaková, díky které získala naše škola na mezinárodním eurytmickém festivalu v německém městě Witten-Annen postavení školy s nejkvalitnější výukou eurytmie vůbec.

Bylo pro mě tedy poctou, když mě Barbora Forbaková oslovila s možností spolupráce, nejprve ve formě recitace básně Jana Skácela jako doprovodu sólového vystoupení studentky 3. ročníku Alice Prihradníkové, později jako konzultanta a korektora textů k různým vystoupením, ale zejména jako možného autora nového textu, který měl vzniknout pro vystoupení studentů 4. ročníku a absolventů školy, sdružených v dobrovolném eurytmickém kroužku. Text měl být doplňkem k hudbě maďarského moderního skladatele Györgyho Ligetiho. Stejně zadání jsme dostali já a jedna absolventka školy a nakonec každý z nás dodal jeden ze dvou potřebných básnických textů.

Texty vznikaly po úvodních setkáních, kdy jsme si hromadně za účasti hostů, eurytmistů z Německa, poslechli živou klavírní produkci Ligetiho skladeb a celá skupina dohromady formulovala, jaké by mělo být téma vznikajícího vystoupení. Diskuse se ustálila u témat vnitřní tísně, paradoxu samoty v obklopení lidmi, přetvářky a vnitřní prázdnoty. Napsal jsem postupně několik verzí básně, které jsem s Barborou Forbakovou konzultoval a z této tvůrčí cesty vznikla báseň výsledná, která se stala součástí závěrečné eurytmické inscenace, uvedené na konci školního roku spolu s jinými v Selesiánském divadle.

Na celém tomto projektu mě nejvíce potěšila možnost tvůrčího literárního zapojení učitele v uměleckých předmětech, jednu z kompetencí divadelního dramaturga, tedy schopnost samostatného tvůrčího vyjádření, jsem tedy prozatím v pedagogice využil právě jen zde, ale tato zkušenost mi rozhodně otevírá možnost dále na přípravě eurytmických vystoupení spolupracovat, a to jak v roli textového poradce, recitátora i autora.

3.4.5 Hudební sbor

Na konci školního roku 2015/16 mě oslovila vyučující hudební výchovy a sborového zpěvu na Waldorfském lyceu, Tsira Jirout, zda bych se nepodílel na přípravě pěveckého vystoupení 2. ročníku, které bylo složeno z částí Gluckovy opery Orpheus a Eurydika. Cílem bylo vytvořit scénické aranžmá ke sborovému zpěvu, proloženému sólovými částmi. Vzhledem k nedostačujícím časovým podmínkám a náročnosti případné tvorby takového scénického řešení však nakonec zůstalo pouze u jedné zkoušky a u oboustranného silného zážitku ze zkušenosti s něčím neobvyklým a pro všechny zúčastněné zcela novým.

Po této zkušenosti si jsem schopný představit, že na školách, jako je Waldorfské lyceum, není zcela nemožné zrealizovat inscenování opery či muzikálu, schopní a nadaní studenti se totiž i mezi běžnými středoškoláky najdou, a je to tak jedna z dalších možných scénických aktivit, uskutečnitelných na střední škole.

3.4.6 Zahraniční cesta jako specifický kulturní zážitek

Prozatím posledním projektem, do něhož jsem byl v rámci své výukové praxe zapojen, byla tzv. ročníková cesta, ke které jsem byl přizván jako spoluorganizátor celé akce. Jedná se o každoroční desetidenní zahraniční výjezd na konci třetího ročníku, který má plnit několik pedagogických a sociálních cílů. V první řadě se jedná

o cestu za poznáním, na programu tedy bývá mnoho zastávek z oblasti kulturních i přírodních památek, neméně podstatná je však i složka sebezpoznavací – zájezd bývá tvořen tak, aby studenti skrze poznání cizí kultury přemýšleli o kultuře vlastní, o tom, co nás jako kulturu definuje, a skrze setkání se s moderním i starším uměním jsou vedeni i k poznání vlastní osobnosti. Jakousi přidanou hodnotou tohoto zájezdu je dlouhodobější setkání studentů (a pedagogů) mimo školní prostředí a možnost spolurozhodování a spoluorganizace zájezdu, která je dána studentům k dispozici. Každý ročník si tak vybírá cílovou zemi své zahraniční cesty demokratickým hlasováním, kterému předchází prezentace různých návrhů a diskuse nad nimi za účasti třídního učitele. Po ročníkových cestách do Pobaltí, Nizozemí, Španělska a Řecka padla letos volba na Itálii.

3.4.6.1 Scénologie cesty za kulturou?

Hlavním organizátorem této zahraniční cesty byl již zmíněný třídní učitel 3. ročníku Filip Gundlach, vystudovaný akademický malíř a odborník přes dějiny umění, druhou spoluorganizátorkou byla Eva Drgoňová, vyučující výtvarné výchovy a taktéž dějin umění. Základní koncepce zájezdu tak byla jaksi přirozeně vymyšlena těmito dvěma kolegy, mým úkolem se kromě výpomoci s organizací stalo doplnit celou akci o kontext dějepisný a kulturní, a to nejen literární či filmový, ale také o jakési pozorování scéničnosti navštívených míst, a tedy, po pozitivní zkušenosti z výuky dějin umění, i o malý exkurz do scénologie prostoru, města a architektury.

Jak píše Jaroslav Vostrý ve své publikaci *Scénování v době všeobecné scénovanosti*, scénou „lze myslet každé místo či prostor, na/ve kterém je možné sledovat či které samo vytváří nějaký/é předmět/y divácké pozornosti.“ (Vostrý 2012, s. 40) Jako příklad uvádí Vostrý různá historická náměstí, ale zmiňuje se například i o Karlově mostě, o kterém píše v kapitole *Scéna a trh*, že procházka po něm (např. v brzkých ranních hodinách) je specifickým zážitkem, jenž i díky sochám, které most lemují, vede poutníka k zastavení a k možnosti „odpoutat mysl od pouhého obstarávání k něčemu, co toto obstarávání i člověka přesahuje.“ (Vostrý 2012, s. 70)

Principem vyhledávání podobných zážitků a jejich následných večerních reflexí se řídil i náš zahraniční zájezd. Velice důležité hledisko v něm, podobně jako v celé metodice waldorfské výuky, hrálo pozorování. A to nikoliv pozorování v úzkém slova smyslu jako pouhý vizuální vjem, ale spíše utváření si obrazu v širším slova smyslu, jak o něm píše Vostrý. „Vytváření takového obrazu [...] je vždycky spojené

s nějakým zážitkem či prožitkem, resp. zážitky či prožitky, které se s takovým obrazem či obrazy dokonce často víceméně kryjí.“ (Vostrý 2012, s. 145) Dále Vostrý poukazuje také na součinnost vnímání a jeho následné reflexe, na etymologický původ slova *teorie* (dívám se – vidím) či *názor* a zejména na důležitý fakt, a to na možnost širšího pojetí obrazu, zahrnujícího nejen vizuální, ale i akustické a tzv. *vnitřně hmatové* vjemy, doplňující celkový obraz i o složku výrazovou. (Vostrý 2012, s. 146)

3.4.6.2 Pozorování městského veřejného prostoru

Z konkrétních příkladů, u kterých jsme tento základ scénologického pohledu na některá navštěvovaná místa uplatnili, bych rád zmínil čtyři. V první řadě se jednalo o obecný princip zadání úkolů ve městech, která jsme po cestě navštívili. Těmi byly zejména Milán, Turín, Neapol a Ravenna a úkolem studentů bylo tato města (či přesněji jejich centrum a přilehlé oblasti) co nejlépe „procítit“, zažít, všímat si jednak jejich urbanistického konceptu a architektury, ale ještě spíše jejich celkové atmosféry, lidí ve městě se pohybujících a v neposlední řadě i kulisy zvukové a čichové – jak se v daném městě dýchá, jak moc se v něm člověk cítí pohodlně, svobodně či inspirován, nebo naopak nepříjemně, vystresovaně či otráven. Ve večerních reflexích průběhu daného dne, které probíhaly vždy v kempu, ve kterém jsme nocovali, se studenti často velmi trefně vyjadřovali k atmosféře, kterou spoluvytvářely jednotlivé městské *scénérie* i *scény* v nich probíhající, a to včetně výrazných *rolí*, kterou např. v Milánu a Turínu hráli afričtí přistěhovalci nabízející velmi neodbytným způsobem uvázání náramku či kultovní hračku spinner – tyto *scény* či *výjevy* pak často hraničily s něčím, co by šlo nazvat – v duchu Andree Kotteho – *událostí* či dokonce malým *skandálem* (ve chvílích, kdy se „prodejcům“ podařilo některému z kolemjdoucích proti jeho vůli uvázat náramek a dožadovali se posléze velice *teatrálním* způsobem své odměny). Není tedy divu, že studenti odhalili nejen v těchto situacích vysokou míru *scénovanosti* a že se tyto situace začlenily do jejich celkového obrazu o daných městech zejména skrze jejich *vnitřně hmatové vnímání*. (Večerní zmínky o doslova tísnivém zážitku, symbolicky vyjádřeném přivazovaným náramkem okolo zápěstí, budiž toho důkazem.)

Ještě intenzivnější zkušenost podobného druhu, a o to vášnivější a rozporuplnější následné reflexe, jsme zaznamenali po návštěvě Neapole. O té píše

již Karel Čapek ve svých Italských listech¹³ (mezi poněkud opovrživým líčením svého vypořádávání se s tamějším městským chaosem), že „Neapol není krásná, pokud se na ní nepodíváte z dálky“ (Čapek 1947, s. 40) a že „krom krásné (okolní – pozn. M. Č.) přírody je tu hlavní znamenitostí neapolský lid.“ (Čapek 1947, s. 37). Když se k zážitku z tohoto podivuhodným způsobem špinavého a neuspořádaného města, prolezlého skrz naskrz duchem živoucí a na každém kroku pulsující svobody, prošpikované zvuky troubících aut, křičících bab a plandajícího spodního prádla pověšeného na rozích hlavních turistických cest – když se tedy k tomuto zážitku přidal zážitek z návštěvy nedalekých Pompejí se sopkou Vesuv monumentálně čnící nad osou pompejského fóra, měli jsme o materiál k třibení si scén(olog)ického interpretačního citu postaráno.

3.4.6.3 Návštěva muzeí jako specifický „divácký“ zážitek

V obou severoitalských městech jsme měli kromě zažití celkové atmosféry v plánu i návštěvu výstavních prostor – v Milánu se jednalo o museum současného umění, designu a architektury Triennale, kde probíhaly mimo jiné dvě pozoruhodné výstavy – expozice historie italských hraček a výstava s názvem *The Restless World* (Neklidný svět), týkající se fenoménu migrace, kde kurátoři shromáždili zásadní díla světových umělců, kteří se k tomuto tématu na základě osobní zkušenosti svou tvorbou vyjadřují či vyjadřovali. V Turíně jsme se (po dobrovolné návštěvě filmového muzea či jiných galerií a po zásadním, avšak množstvím turistů poněkud znehodnoceném zážitku z muzea egyptské kultury) vydali do galerie, nacházející se nedaleko města – jedná se o museum současného umění v Castello di Rivoli. Toto museum je ze všech zmíněných rozhodně nejpozoruhodnějším právě z hlediska *scéničnosti* (či *scénovanosti*?) vystavených objektů, jedná se totiž o moderní instalace zasazené do jednotlivých barokně zdobených sálů, mnohdy s výraznou performativní složkou. Ve všech těchto muzeích měli studenti zadáno buď pozorování a reflexi konkrétních vybraných uměleckých děl s důrazem na schopnost pojmenovat svůj vlastní vnitřní prožitek (tedy doplněné o apel na *vnitřně hmatovou* složku vnímání), nebo celkovou reflexi dané výstavy spojenou se skicováním jimi vybraných instalací (a tedy doplněnou o apel na složku *vizuální*). I díky prekonceptům nabytým při výše popsané *epoše* dějin umění a díky pravidelným

¹³ Průvodcem po Itálii nám byl prostřednictvím četby krátkých úryvků mimo Karla Čapka i J. W. Goethe, Z. Milota Polák či J. Neumann.

večerním reflexím se u mnoha studentů podařilo probudit potěšující zájem o moderní umění, plodné diskuse o jeho *scéničnosti* pak již byly jen jakýmsi bonusem.

3.4.6.4 Zahrada jako prostor na pomezí kultury a přírody

Přejezd ze severu Itálie do Neapolského zálivu nabízí tolik možných zastávek, které by cestu našeho typu jistě obohatily, že se jich s těžkým srdcem vzdává (týká se to zejména celého Toskánska a jeho měst, architektury a galerií, o Římu netřeba se zmiňovat). Vzhledem k tomu, že vícero studentů již tyto destinace navštívilo a že jsme chtěli využít čas na jihu Itálie (a s vědomím jednoho z dramaturgických pravidel, že méně je někdy více), přejezdové zastávky jsme zvolili poměrně netradiční – jednalo se o dvě zahrady, jednu moderní a druhou renesanční (či možná lépe manýristickou), které by se svým uměleckým i scénickým potenciálem, jakkoliv výstředním, mohly stát součástí učebnic scénografie prostoru, site-specific výstav a podobných současných módních oborů.

První z nich byla tzv. Tarotová zahrada, vytvořená umělkyní Niki de Saint Phalle¹⁴ na vršku poblíž obce Capalbio asi 130 km severozápadně od Říma. Jedná se o park zastavěný uměleckými objekty na pomezí sochařství a architektury, obložený barevnými úlomky kachliček a zrcadel. Každý objekt je zasvěcen jedné tarotové kartě a Niki de Saint Phalle celou zahradu stavěla částečně jako osobní zpověď, poctu tarotovým kartám a vyšší moci, poctu hravosti a imaginaci, ale i jako velmi extravagantní místo k bydlení.¹⁵

Druhá ze zahrad, kterou jsme navštívili den poté, byla jedním z inspiračních zdrojů francouzské umělkyně a její Tarotové zahrady. Jedná se o projekt vymyšlený a financovaný v 16. století vévodou Vicinem z bohatého rodu Orsiniů, který zval do parku přiléhajícího k jeho šlechtickému sídlu v obci Bomarzo italské sochaře s úkolem vytvořit z něj *Posvátný háj* (Sacro Bosco), jak se dodnes zahrada jmenuje, či „park příšer“ (Parco dei Monstri), jak se jí již dlouho přezdívá. Práce umělců spočívala ve vytvoření desítek soch nadživotní velikosti, zobrazujících většinou nadpřirozené bytosti z antických bájí a uskupené mnohdy do formy monumentálních přírodních náměstí a zákoutí, zasvěcených jednotlivým bohům či fenoménům.

¹⁴ Francouzská malířka a sochařka ovlivněná surrealismem a pop-artem, známá např. svou Stravinského fontánou stojící před pařížskou galerií Centre Pompidou.

¹⁵ V jednom z objektů, zasvěceném kartě císařovny, vybudovala prostorný organický sál, jehož celý interiér je obložen střípkami zrcadlových kachliček a jehož součástí je i malá vyvýšená ložnice.

Není náhodou, že právě v době počínajícího manýrismu a v době vrcholícího pop-artu vznikly tyto dvě zahrady jako prostory s výrazným charakterem (Vostrého slovy) *záměrné scénovanosti*, předem počítající s obdivujícími pohledy jejich návštěvníků. Přesto je charakter obou *diváckých* zážitků výrazně odlišný, na což vhodně poukázali i sami studenti.

I zde jsme si totiž stanovili za cíl podnítit účastníky exkurze k úvahám o tom, jak se mění přírodní prostor po zásahu umělce a jaké emoce či myšlenky v nich obě zahrady jako celek, ale i různá místa v zahradách vzbuzují (nebo proč je naopak nechávají chladnými). K tomu jsme přidali opět úkol tvůrčí – pomocí kresby či jiného uměleckého projevu ztvárnit vždy jedno vybrané místo v dané zahradě.

Výsledek byl podobně jako v předchozích případech velice potěšitelný a znovu jsme si potvrdili, že dlouhodobé vedení studentů ke schopnosti vnímavého pozorování a následného formulování svých dojmů a závěrů umožňuje zadávat i takové úkoly, které by se možná na jiných školách setkaly s cynickým odmítnutím. Dokladem mohou být velmi citlivé závěry, které z úst jednotlivých studentů pojmenovávaly rozdíl mezi extravagantní, hravou, bujnou barevností hýřící, avšak na mnoha místech (a nakonec i celkově) tísnivým dojmem působící *Tarotovou zahradou*; a mezi na první pohled temnějším a kamennějším, ale při bližším ohledání intimněji a meditativněji (a snad tedy i přes svou nebarevnost radostněji) působícím *Posvátným hájem*. Naše předsudky o dnešní populárně laděné mladé generaci, které spíše přiroste k srdci barevné umění Niki de Saint Phalle, byly tedy víceméně vyvráceny. O tom svědčí i zážitek se skupinou studentů, kteří začali po vstupu do umělé jeskyně, vytesané do tvaru několikametrové otevřené tlamy jedné z kamenných příšer, spontánně zpívat, a to povětšinou kánony s duchovní tematikou. Poté, co se k nim postupně připojili další studenti a přizvali k sobě mého kolegu-sborníka i nás další pedagogy, vznikl asi dvanáctičlenný sbor, jehož pěvecká produkce se linula do různých zákoutí parku a vytvořila neopakovatelný zážitek jakési tiché (či zpívané?) sounáležitosti, ale pro náhodné kolemjdoucí z řad dalších studentů i cizích návštěvníků se stala jakýmsi spontánním *happeningem*, ovlivněným jistě i právě vysokým *scénickým* potenciálem daného prostoru.

3.4.6.5 Energie prostoru antického chrámu

Posledním, avšak možná nejinspirativnějším zážitkem s podobným typem zadání, byla aktivita vymyšlená pro návštěvu nejlépe dochovaného starořeckého

chrámového komplexu mimo území současného Řecka – památky jménem *Paestum*. Dlouho jsme s kolegy přemýšleli, jakým způsobem zprostředkovat studentům silnější zážitek z tohoto místa, zvláště když antickou kulturu a chrámy znají velmi dobře ze školních lavic a mnoha zhlédnutých fotografií a během zájezdu již zažili mnoho přístupnějších a modernějších kulturních a uměleckých setkání. Nakonec jsme se zvolili metodu divadelní, využívanou v dramatické výchově, v seminářích scénické propedeutiky i při přijímacích zkouškách oboru herectví – studenti, shromáždění před nejzachovalejším chrámem, vyznačujícím se masivními dórskými sloupy a intenzivním vyzařováním své hmotnosti, dostali za úkol během pěti až deseti minut projít se (každý zvlášť a potichu) celým chrámem a najít si takové místo, na kterém se cítí nejpříjemněji, a zároveň takové, kde se cítí nejméně příjemně. Posléze proběhla druhá fáze zadání, kdy se vždy na minutu všichni postavili nejprve na své „negativní“ a poté na své „pozitivní“ místo.

Samotné nás překvapilo, a studenti ve večerní reflexi tento pocit potvrzovali, jak intenzivní bylo toto ladění na starobylý posvátný prostor chrámu, který sám o sobě nese (a v lecčems silněji než scénický prostor jeviště) skrytou, slovy těžko popsatelnou energii. Zajímavá byla zejména místa, kde se seskupil větší počet studentů. Jednalo se jednak o vstupní prostor, ve kterém se mnoho z nich cítilo příjemně při pohledu dále do chrámu, negativní pocity naopak často účastníci zažívali v prostoru v zadní části chrámu, tedy za místem nejposvátnějším. Paradoxní bylo, že jsme až na základě intenzity proběhnuvší aktivity začali pátrat po původní orientaci chrámu, a zjištění, že původní vchod je z druhé strany, než jak se to běžnému turistovi zprvu jeví, nám jen vysvětlilo výše popsany výsledek.

Celkově se pro mě zkušenosti z této zahraniční cesty staly jedním z klíčových zážitků daného školního roku, a to nejen díky fascinujícím navštíveným místům, ale zejména díky nabytému vědomí, že lze se skupinou studentů na pokraji dospělosti zrealizovat program s obdobně inspirativní a hlubokou uměleckou i duševně-duchovní náplní.

3.4.7 Příprava „předtančení“ pedagogického sboru

Jak je zvykem na mnohých středních školách, tradice jednotlivých krátkých vystoupení v průběhu maturitního plesu se mnohdy účastní i skupina členů

pedagogického sboru. Na Waldorfském lyceu by byl bez takového vystoupení ples takřka nepředstavitelný, vedle čistě zábavního hlediska a využívání jakéhosi karnevalového pravidla, že se při takových příležitostech mohou pomyslně setřít rozdíly mezi jinak hierarchicky odlišně postavenými společenskými skupinami, nese s sebou tato pravidelná aktivita i několik dalších a snad i vážnějších cílů. Jedním z nich je spoluvytváření skupinové dynamiky celého pedagogického sboru, příprava tohoto předtančení totiž spočívá v pravidelných týdenních zkouškách v průběhu celého jednoho pololetí a je tak výrazným umělecky-sociálním doplňkem k jinak pracovnímu setkávání se kolegů v rámci vyučovací doby. Důležitá je i pomyslná informace, kterou pedagogové tímto vysílají směrem ke studentům, a sice že jsou také schopni vytvořit něco společnými silami, že se nestydí předstoupit před ně pomyslně odstrojeni od svých odborných znalostí a sestoupit tak z jakéhosi jinak těžko zbouratelného piedestalu a ukázat se ve své přirozenosti a se schopností obrátit humor proti sobě samým.

Toto „předtančení pedagogického sboru“ se letos na přání třídní učitelky maturitního ročníku konalo v rytmu swingu a atmosférou a kostýmy mělo být zasazeno do období první republiky. K nazkoušení celé taneční choreografie byla přizvána lektorka swingu a lindy hopu Marie Prácheňská, jako choreografka však spíše nezkušená, fungoval jsem tedy jako jakási scénická výpomoc. To bylo dáno i faktem, že mi v celém procesu zkoušení kromě role jednoho z vystupujících připadla zejména zodpovědnost vymyslet celkový rámec výstupu, a vzhledem k tomu, že to byl rámec divadelní, tak i dopomoci s jeho režii a celkovým uceleným scénickým tvarem.

Tématem celého výstupu se stalo prostředí prvorepublikového nádraží, na které se postupně schází postavy různých profesí a společenských vrstev. Mezi nimi probíhají krátké komické mikrosituace, až se nakonec po příchodu muže s gramofonem nechají strhnout jeho tancem a vznikne tak spontánní taneční vystoupení (a rozvine se tak základ celého předtančení – pětiminutová taneční choreografie), kterým jako by si postavy krátily čas svého čekání. Po skončení taneční části následoval imaginární, zvukem vyjádřený příjezd vlaku, do kterého postavy po jeho pomyslném zastavení nastoupily, a to vyjma přednosta stanice (ředitel školy) a nádražní uklízečky (třídní učitelka maturitního ročníku), kteří celý výstup symbolickým máváním odjíždějícímu (maturantskému) vlaku zakončili.

Přestože se nejednalo o zkušenost zapadající do pedagogické praxe a standardní práce učitele a přestože ji jistě lze odmávnout rukou jako pouhou zábavní volnočasovou aktivitu, považuji ji v tomto roce za jednu z klíčových. Jednak svým charakterem i zdařilou formou přinesla mnoho radosti účinkujícím i divákům, za druhé se jednalo o velmi živý a svobodný kontakt se scénickou tvorbou, zapadající mnohem spíše než do oficiální, literární složky divadelního umění (se kterou se setkávám většinou) do složky komediantské, spontánní a živoucí.

3.5 Výhled do budoucna

Vzhledem k tomu, že s výše popsanými aktivitami mé angažmá na Waldorfském lyceu nekončí, rád bych ještě ve stručnosti načrtl budoucí výhled chystaných projektů s podobným charakterem. Na jaře tohoto roku mě oslovili třídní učitelé budoucího třetího a čtvrtého ročníku, že by pro svou třídu měli v rámci již zmiňovaného uměleckého týdne a několika doplňujících hodin zájem o ročníkovou divadelní inscenaci, nazkoušenou pod mým vedením. První z těchto intenzivních týdnů se bude konat na začátku října tohoto roku a jako titul jsem si po prvotní konzultaci s danou třídou a se spolupracujícími kolegy vybral Čapkovo *R.U.R.* Momentálně tedy pracuji na úpravě textu a v roli dramaturga a režiséra v jedné osobě připravuji režijně-dramaturgickou koncepci, velmi krátká doba zkoušení¹⁶ totiž klade zvýšené nároky na předchozí režijní přípravu.

Druhý z projektů, ten ve 4. ročníku, je naplánovaný na týden končící státním svátkem 17. listopadu, předběžný plán je tedy zasvětit tuto maturantskou inscenaci a jakousi uměleckou rozlučku se středoškolským studiem osobnosti Václava Havla – v rámci hodin literatury, ve kterých se v maturitním ročníku studentům přibližuje vývoj literatury 20. století, se budeme dílu Václava Havla blíže věnovat a mělo by vzniknout pásmo z úryvků jeho her, doplněné o jeho jinou textovou tvorbu.

Dále jsem přizván ke spoluorganizaci tzv. adaptačního kurzu pro nastupující studenty 1. ročníku, na kterém je možné (a trůfám si říct, že i obohacující) využít mnohé z technik dramatické výchovy či jiných aktivit, kterými jsme sami prošli jako nastupující studenti DAMU v Poněšicích. Jsou to i některé prvky z vod divadelní

¹⁶ V rámci uměleckého týdne je zvykem zkoušet na dvou až třech místech najednou, většinu scén studenti spoluvytváří sami a na pedagogích je zejména úkol studenty usměrňovat, dodávat jim nápady a tvořit celkový rámeček a umělecký charakter dané inscenace.

improvizace či pouhá pantomimická cvičení, které umožňují vzájemné důkladnější poznání členů nově vzniklého kolektivu.

Posledním projektem, který je již čistě zájmový a volnočasový, je nově vznikající Filmový klub Waldorfského lycea, který jsem se spolu s kolegyní – po velkém ohlasu výše popisovaného filmového uměleckého týdne a po návštěvě filmového muzea v Turíně – rozhodl na naší škole založit. V plánu je každých 14 dní promítnout v odpoledních či podvečerních hodinách jeden z důležitých filmů světové či české kinematografie, a to žánrově různorodých, dokumentární či nezávislé filmy nevyjímaje. Před každou projekcí by měl předcházet dramaturgický úvod zpracovaný dvojicí studentů za pomoci jednoho z naší dvojice zaštiťujících pedagogů. Potenciál k využití svých dramaturgických kompetencí je v tomto projektu více než samozřejmý, byť se nejedná o dramaturgii divadelní, ale spíše o jakýsi dramaturgický plán filmového klubu. Cílem celé této aktivity je zejména rozšířit a prohloubit povědomí dorůstající generace o dějinách filmu, jak totiž z rozhovorů se studenty vyplynulo, film je pro ně nejčastějším uměleckým médiem, které sledují, ale většinu historie kinematografie či jejích zásadních snímků neznají a neviděli.

V neposlední řadě mě letos čeká úkol nejzodpovědnější, a to dovést svůj ročník k maturitě z českého jazyka a literatury. V oblasti literatury to znamená ucelit studentům jejich povědomí o historii literárního vývoje, stěžejních či nejinspirativnějších literárních dílech, ale také zakončit cestu jejich zdokonalování si literárně-vědných, interpretačních i čtenářských kompetencí. To všechno jsou znalosti a dovednosti, které jsou základním předpokladem také pro vykonávání pozice dramaturga – jako by se tak pomyslný kruh mé rané studijně-profesní cesty měl symbolicky uzavřít. A kdo ví, třeba někdo z oněch maturantů, kteří v květnu příštího roku opustí SŠ Waldorfské lyceum, později nastoupí ke studiu dramaturgie činoherního divadla na DAMU.

Závěr

Když jsem nastupoval na svou druhou vysokou školu, tedy když jsem začal paralelně s navazujícím magisterským studiem dramaturgie činoherního divadla studovat i navazující magisterský obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro SŠ a 2. stupeň ZŠ se zaměřením na český jazyka a dějepis, setkal jsem se na Pedagogické fakultě UK s překvapenými reakcemi ohledně přestupu z prestižní DAMU na mnohem méně exkluzivní PedF UK. Při svém následném studiu pedagogiky jsem získal mnoho nových znalostí a zejména teoretický rámec oborových didaktik, po své rok a půl trvající praxi v profesi učitele však musím konstatovat, že častěji než nabyté zkušenosti z pedagogické fakulty využívám své zkušenosti a dovednosti získané studiem fakulty divadelní.

Tento závěr je patrný z šíře aktivit a činností, u kterých jsem své dramaturgické kompetence využil – a nejednalo se jen o aktivity divadelní, literární či jinak umělecké, o kterých se v textu zmiňuji nejčastěji, ale i o celkovou schopnost samostatné kreativní práce na dlouhodobých i krátkodobých cílech, doplněnou o schopnost spolupráce s kolektivem ostatních učitelů i se skupinou samotných studentů, které je záhodno – podobně jako divadelní soubor – neustále motivovat a podněcovat k lepším výsledkům.

Z dramaturgických kompetencí, které jsem v praxi učitele nejvíce využil, bych tedy vyzdvihl schopnost práce s textem jako materiálem, schopnost koncepčního uvažování a přípravy krátkodobých i dlouhodobých témat a schopnost být přínosným členem skupiny lidí, kteří jdou – každý často jinou cestou – za stejným cílem, a to členem někdy vůdčím, jindy inspirujícím či motivujícím a někdy pouze doprovázejícím či harmonizujícím. Všechny tyto schopnosti jsem využíval již při studiu na DAMU a na rozdíl od některých svých spolužáků na pedagogické fakultě jsem se s nimi tak setkal mnohem intenzivněji již před svým nástupem do role učitele. Paradoxní závěr, že studium dramaturgie (a režie) je schopno dodat studentovi více využitelných kompetencí pro praxi (humanitně zaměřeného) učitele než studium pedagogické, je snad až příliš krutý, nicméně rozhodně není daleko od pravdy.

Seznam použitých zdrojů

BOHUTÍNSKÁ, Jana. *Dramaturg je mozkový trust – rozhovor s Ivanou Slámovou*. [online] Magazín A2 04/2011 [cit. 10. 8. 2017]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2011/4/dramaturg-je-mozkovy-trust>

ČAPEK, Karel. *Italské listy*. Praha: Borový, 1947.

HYVNAR, Jan. *Herec v moderním divadle: k divadelním reformám 20. století*. Praha: KANT – Disk (Akademie múzických umění v Praze), 2011.

KARAFFA, Jan. *Dovednosti učitele dramatiké výchovy*, in: PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012.

KOTTE, Andreas. *Divadelní věda: úvod*. Praha: KANT – Disk (Akademie múzických umění v Praze), 2010.

KRAUS, Karel, PATOČKOVÁ, Jana, ed. *Divadlo ve službách dramatu*. V Praze: Divadelní ústav, 2001.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

RICHTER, Tobias. *Učební plán waldorfské školy: pedagogické pojetí a cíle vyučování*. [online, nepublikováno] Pedagogická fakulta v Ostravě [cit. 2. 8. 2017] Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/0richter.pdf>

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011.

RÖSSNER, Michael. *Pirandello jako evropský autor 21. století: Lekce respektu k (evropské?) různorodosti*, in: PIRANDELLO, Luigi. *Hry*. Praha: Theatre Institute – Divadelní ústav, 2016.

SCHMELZER, Albert. *Metodika výuky dějepisu*, in: *Sborník přeložené metodologické literatury v rámci projektu Vzdělávání pro adaptabilitu v letech 2011 až 2012: Díl III. – Impulzy k jednotlivým předmětům*. [online, nepublikováno] Waldorfské lyceum, 2012 [cit. 18. 8. 2017] Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/21c-sbornik1-predmety.pdf>

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. [online] Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010 [cit. 11. 8. 2017] Dostupné z: ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003.

KČD DAMU. *Studijní plány – Dramaturgie činoherního divadla* [online], [cit. 15. 8. 2017] dostupné z: <https://sp.amu.cz/cs/obor8203T070.html>

ŠTÁVOVÁ, Jitka. *Ztvárnění řeči a dramatické umění – divadelní poetika Rudolfa Steinera*, in: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. [online] Brno: Masarykova univerzita, 2007 [cit. 13. 8. 2017] Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114503/Q_Theatrologica_10-2007-1_8.pdf?sequence=1

VELTRUSKÝ, Jiří. *Příspěvky k teorii divadla*. Praha: Divadelní ústav, 1994.

VOJTĚCHOVSKÝ, Miroslav a Jaroslav VOSTRÝ. *Obraz a příběh: scéničnost ve výtvarném a dramatickém umění*. Praha: KANT – Disk (Akademie múzických umění v Praze), 2008.

VOSTRÝ, Jaroslav. *Činoherní klub 1965-1972: dramaturgie v praxi*. Praha: Divadelní ústav, 1996.

VOSTRÝ, Jaroslav. *Scénování v době všeobecné scénovanosti: (úvod do scénologie)*. Praha: KANT – Disk (Akademie múzických umění v Praze), 2012.