

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
HUDEBNÍ A TANEČNÍ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha, 2020

Lucie Charouzová

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

HUDEBNÍ A TANEČNÍ FAKULTA

Studijní program: Taneční umění

Studijní obor: Pedagogika tance

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pedagogická a choreografická činnost v chlapecké třídě ZUŠ

Lucie Charouzová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Lössl

Oponent práce: Mgr. Bohumíra Eliášová, Ph.D.

Datum obhajoby: 15. června 2020

Přidělovaný akademický titul: Magistr umění (MgA.)

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

FACULTY OF MUSIC AND DANCE

Programme of Study: Dance art

Field of Study: Dance pedagogy

MASTER'S THESIS

Pedagogical and choreographic activities in boys' class ZUŠ

Lucie Charouzová

Supervisor: Mgr. Jiří Lössl

Oponent: Mgr. Bohumíra Eliášová, Ph.D.

Date of Defense: June 15th, 2020

Academic degree: (MgA.)

Prague, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Pedagogická a choreografická činnost v chlapecké třídě ZUŠ

vypracoval(a) 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

Záměrem magisterské práce je prohloubení mých znalostí týkajících se psychologického vývoje dítěte od předškolního věku ve smíšené skupině až do mladšího školního věku tentokrát již z pohledu chlapecké skupiny, která má svá specifika, a spojit tyto obecné informace s vlastní pedagogickou praxí v TO ZUŠ. Dále díky dotazníkovému šetření budu zveřejňovat zkušenosti pedagogů TO ZUŠ, kteří mají rovněž ve své praxi chlapeckou třídu.

V praktické části zrekapituluji tři roky mé práce s chlapeckou třídou v ZUŠ Libčice nad Vltavou. Hlavně se zaměřím na rozbor jednotlivých choreografických prací a průpravné části k jednotlivým obrazům.

Tato práce si neklade za cíl zmapovat chlapeckou třídu jako fenomén dnešní doby, ale zjistit, kde všude se odehrává, a detailně popsat, jak se metodicky přistupuje k chlapcům v typicky dívčím prostředí tance.

Cílem této práce je spíše otevřít prostor pro sdílení mezi pedagogy TO ZUŠ skrze konkrétní zkušenosti v pedagogickém procesu. Nejde o analýzu stavu, spíše o otevření tématu vůbec.

Klíčová slova:

Chlapci, neprofesionální taneční umění, pedagog tance, TO ZUŠ

Abstract

The goal of my Master's Thesis is to extend my understanding of the psychological development of children, from the pre-school age in mixed groups to younger school age in boys' groups, which have their specifics; and to connect the general knowledge with my teaching practice in the Dance Department of ZUŠ. Using a questionnaire survey, I will also publish experiences of other ZUŠ dance teachers who work with boys' groups in their practice.

In the practical section, I recapitulate the three years of my boys' group in ZUŠ Libčice nad Vltavou. I focus on the analysis of individual choreographies and the preparatory work for individual scenes.

This work's goal is not to map boys' classes as the phenomenon of today or to find out where they take place and then describe in detail how boys are approached methodologically in dance as a traditionally female environment.

Instead, it seeks to open up a space for ZUŠ dance teachers to share their specific experiences in the teaching process. It is not an analysis of the *status quo*, but rather an opening of the topic as such.

Key words

Boys, non-professional dance art, dance pedagogy, Dance Department at ZUŠ

Poděkování

Děkuji vedoucímu této práce Mgr. Jiřímu Lösslovi za velkou trpělivost, podporu a inspirativní spolupráci. Byl to pro mě cenný čas!

Děkuji také Lence Říhové za gramatickou korekci, Ladislavu Benešovi za formátování a Hálce Varhaníkové za pomoc s anglickým překladem abstraktu.

Na závěr se s poděkováním obracím ke všem pedagogům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového šetření.

Největší dík patří mým žákům chlapecké skupiny za každotýdenní radost ze společné tvořivé práce.

Obsah

Úvod.....	1
1. Teoretická východiska opřená o příklady z pedagogické praxe.....	2
1.1 Chlapec v předškolním věku (od 3 let do 6-7 let)	3
1.1.1 Paměť – selekce a zpracování informací	4
1.1.2 Vnímání prostoru a času	6
1.1.3 Řeč jako nástroj k poznávání, komunikaci, vyprávění a naslouchání příběhu	10
1.1.4 Emoce	13
1.1.5 Socializace a vytváření přátelství	15
1.1.6 Proces diferenciacce genderové identity	17
1.1.7 Principy chování ve smíšené skupině z pohledu chlapce	21
1.2 Chlapec v mladším školním věku (od 7 let do 11let)	24
1.2.1 Raný školní věk (nástup do školy cca od 6 let do 9 let)	25
1.2.1.1 Paměť	27
1.2.1.2 Emoce	30
1.2.1.3 Vrstevnická skupina	31
1.2.1.4 Vývoj osobnosti a vlastního sebepojetí	32
1.2.2 Střední školní věk (9 let do 11–12 let)	33
1.2.2.1 Paměť	34
1.2.2.2 Emoce	35
1.2.2.3 Vrstevnická skupina	36
1.2.2.4 Vývoj osobnosti a vlastního sebepojetí	38
1.3 Pedagogické osobnosti z mého průzkumu, kteří vedou chlapeckou skupinu	39
1.3.1 Bohumíra Eliášová	40
1.3.2 Lenka Halašová	41
1.3.3 Radim Klásek	41
1.3.4 Blanka Rejholdová	42
1.3.5 Pavla Šemberová	42
1.3.6 Miluše Šindlerová	43
2. praktická část: Když chlapci spolu tančí.....	44
2.1 Stereotyp v praxi	45
2.2 Cesta žáka-chlapce v mém tanečním oboru	48

2.2.1 Moje chlapecká skupina 2017-2020	49
2.2.1.1 Školní rok 2017-2018	50
2.2.1.1.1 Choreografie Sami v lese	51
2.2.1.1.2 Kutná Hora 17. - 20. května 2018	55
2.2.1.2 Školní rok 2018-2019	57
2.2.1.2.1 Rytířský příběh ke svátku sv. Martina	58
2.2.1.2.2 Autorské představení „Alenka v říši snů“	59
2.2.1.3 Školní rok 2019-2020	61
2.2.1.3.1 Bobřík odvahy	62
3. Závěr	68
4. Prameny a literatura:	69
Literatura:	69
Periodika:	70
Elektronické dostupné zdroje:	70
5. Přílohy - dotazníky	71
5.1 Příloha č. 1 - Dotazník Bohumíra Eliášová	71
5.2 Příloha č. 2 - Dotazník Lenka Halašová	74
5.3 Příloha č. 3 - Dotazník Blanka Rejholdová	78
5.4 Příloha č. 4 - Dotazník od Pavly Šemberové	80
5.5 Příloha č. 5 - Dotazník Miluše Šindlerová	82
5.6 Příloha č. 6 - Dotazník Radim Kláska	85

Úvod

Magisterská práce mapuje chlapeckou třídu v tanečním oboru základní umělecké školy (ZUŠ). Tento nový fenomén, který se postupně objevuje v amatérském tanci díky prvním pedagogům zakládajícím chlapecké třídy, se rozšiřuje do dalších tanečních oborů ZUŠ. Toto téma nebudu otevírat prostřednictvím prezentace jednotlivých pedagogů a jejich práce.

Prioritou pro mě je těžit hlavně z vlastní zkušenosti a tu rozvíjet skrze teorii a další praktické zkušenosti ostatních.

V teoretické části se zaměřím na studium vývojové psychologie dětí a dále budu členit tuto kapitolu na část z pohledu chlapce, z úhlu pohledu dalších pedagogů a z mého pedagogického pohledu.

Pedagožky, které vedou chlapeckou skupinu, jsem oslovila formou písemného dotazníku. Oslovila jsem také muže, který sám chodil jako žák do TO ZUŠ a nyní pracuje jako profesionální tanečník. Všechny dotazníky jsou v příloze této magisterské práce.

Původně měla práce mít poněkud širší záběr. Oslovila jsem se větší počet pedagožek, a hlavně jsem oslovila více pedagogů – mužů, kteří působí v TO ZUŠ. Mým záměrem bylo vytvořit samostatnou kapitolu, která by se věnovala ženě – pedagožce učící chlapce nebo muži – pedagogovi vedoucímu dívky. Bohužel mi muži neodepsali nebo odepsali s omluvou, že je to moc osobní dotazník a dotazníkového šetření se účastnit nebudou. Nakonec jsem si uvědomila, že tato kapitola by pro někoho mohla být regulérním tématem další práce.

Praktická část je zaměřena na vlastní zkušenost s chlapeckou skupinou, kterou vedu tři roky v Základní umělecké škole v Libčicích nad Vltavou. V této práci představím hlavně tvořivou část prostřednictvím realizovaných choreografií a jejich průpravných fází. Součástí celé práce je fotografický materiál z mé vlastní praxe.

Opravdu jsem ráda, že jsem do tohoto experimentu vytvoření samostatné chlapecké skupiny šla a že tak mohlo vzniknout i téma pro moji práci, kterou vám nyní předkládám.

1. Teoretická východiska opřena o příklady z pedagogické praxe

„Dítě vstupuje do lidského světa – a je pro tento lidský svět základně vybaveno. Je vybaveno pro lidský vztah!“ Matějček (str. 11, 2015)

Během stručného vhledu do vývojové psychologie budu přidávat příklady z vlastního pedagogického působení v ZUŠ Zruč nad Sázavou a v ZUŠ Libčice nad Vltavou. Budu čerpat i z poznatků dalších pedagogů, kteří mají zkušenost s vedením chlapeckých skupin v tanečním oboru ZUŠ.

Když jsem v roce 2010 nastoupila v ZUŠ Zruč nad Sázavou, začala jsem učit i děti v předškolním věku. Díky možnosti pracovat s nimi jsem začala být i já sama hravější, spontánnější a usměvavější. Uvědomovala jsem si více každodenní rituály, svátky během roku a jejich atmosféru. Pozorovala jsem s větším zájmem pohyb zvířat i rostlin v přírodě. To jsme pak zapojovali jako inspirační zdroj do improvizací a při nácviu pohybových principů. Začala jsem používat různou intenzitu hlasu, což pro mě jako introverta bylo v mém předchozím studiu na konzervatoři Duncan Centre nemyslitelné. Začala jsem s dětmi více zpívat písně a uvědomovat si jejich přirozenou hudební strukturu. Naučila jsem se od dětí být více přítomná v současném okamžiku. Jednoduše řečeno - děti mě znovu přiměly radovat se z okamžiku tvorby, kdy vše v tanci vzniká.

Chlapci se v mém tanečním oboru objevili už v předškolním věku a v první třídě ZŠ. Dala jsem si za cíl zmapovat celou jejich cestu až do vzniku samostatné chlapecké třídy (od třetí třídy ZŠ). Na počátku byla smíšená skupina v přípravné taneční výchově (PTV).

1.1 Chlapec v předškolním věku (od 3 let do 6-7 let)

„Jestliže otcové jedli kyselé hrozny, nemusí nám trnout zuby.“

Příslloví (Novák, 2008, str. 11)

Vágnerová (2008, str. 177) určuje konec předškolního věku sociálním přechodem do základní školy. Pro tento věk je hlavním tématem ukotvení vlastní pozice ve světě a jeho diferenciaci. Dítě k jeho pochopení používá hlavně představivost, kterou používá pro rozvíjení fantazie a intuitivního jednání bez použití logiky – *období názorného, intuitivního myšlení*. Toto myšlení je nepřesné a omezené i díky individuálnímu vyhodnocení a výběru pro dítě důležité informace.

Jedním z hlavních projevů v tomto období je iniciace svého vlastního pohledu na věc, snaha něco dokázat, zvládnout, vytvořit a tím se ujistit o svých vlastních kvalitách. Dítě rozvíjí vztahy v rodině a mezi vrstevníky. Můžeme toto období chápat jako přípravné období pro fungování a komunikaci ve společnosti, uvědomění si řádu a pravidel chování při kontaktu s ostatními. *Prosociální chování* se projevuje například tím, jak se dítě učí prosazovat mezi vrstevníky. Na druhou stranu pozorujeme, že je schopné nechat se vést nebo mít rovnocennou pozici při sdílené činnosti - například ve hře (Vágnerová, 2012, str. 177-178).



Obr. 1: Vánoční představení 2016 ZUŠ Libčice nad Vltavou, foto: Jiří Křenek

1.1.1 Paměť – selekce a zpracování informací

„Langmeier (1991) uvádí pěkný příklad kognitivního egocentrismu dítěte předškolního věku, které si zakrývá rukama oči, když nechce, aby je někdo jiný viděl.“
(Vágnerová, 2012, str. 178)

Paměť v předškolním věku je pro mě zajímavé téma. Zejména z toho důvodu, že mám při hodinách někdy pocit, že dítě vypíchne moment, vzpomínku, kterou jsem já sama zapoměla nebo jsem si tak neuvědomovala její jedinečnost.

Dítě si vybere z informace pro ně formálně zajímavý znak (*centrace*¹). Ostatní souvislosti přehlíží - často i ty, které jsou obsahově důležité a podstatné. Nedokáže přemýšlet v celku. Objevuje se *egocentrismus*, který se projevuje ulpíváním na vlastním názoru, který je z jeho pohledu správný a platný. Nebere zřetel na názor odlišný a ani nemá potřebu hledat objektivní pravdu. Pro dítě to, co aktuálně vidí, doopravdy je a tím má svoji jistotu ukotvenou v přítomnosti (*prezentismus*²). Reálný svět si uvědomuje skrze fantazii a nerozlišuje, co je opravdové a co v představě vytvořené (*magičnost*). Dítě věří, že neživé je také živé (stejně jako lidská bytost) a má motivaci pro svoje činy (*animismus*³, *antropomorfismus*⁴) (Vágnerová, 2012, str. 178).

Z pohledu chlapce

Větší počet chlapců, než dívek ve věku čtyř let umí číst, aniž by chápalo, co čte. Tato skutečnost se nazývá *hyperlexie* a ve starším věku může vést až k autismu (Matějček, str. 92, 2015).

¹Soustředění pohledu na jeden z více pozorovaných znaků, osob, věcí nebo situací

²Přeceňování přítomnosti

³Přisuzuje neživým věcem a světu vlastnosti živých bytostí

⁴Přenesení lidských vlastností na přírodní síly nebo na smyšlené bytosti (Vágnerová, 2012, str. 178-179)

Z mého pohledu

Když dítě pracuje s rekvizitou – například s peříčkem - má potřebu ho ochraňovat, mluvit na něj a poté vyprávět kamarádům, jak peříčko letělo, zatáčelo, padalo, smálo se, leklo se.

Příklad pro *absolutismus*⁵ bych uvedla takto:

Hraji v jednom interaktivním divadelním projektu (Pohádková rezervace) Karkulku. Dítě mě poprvé potkalo v lese v rámci tohoto představení. Když mě podruhé potkalo v představení „Svět papíru“ Bohumíry Eliášové, tak mi po představení řeklo: „Já vím, že jsi tu dneska v přestrojení, Karkulko, ale nikomu to nepovím.“

Z pohledu pedagogů

Radim Klásek: *„Zadával jsem improvizaci a jeden kluk si vymyslel, že bude představovat rybu. Jeho provedení bylo tak originální a propracované, že celá třída včetně mě jsme museli zastavit a sledovat ho.“*

Lenka Halašová: *„Většinou chlapecká témata – bojovníci, zvířata, závodníci, atomy, parta kluků, andělé. Ale po tolika letech jsou už schopni tančit také témata typu Alenka v říši divů, cirkus, sochy, vánoční témata ...“*

Miluše Šindlerová: *„Upřednostňují tvorbu se sportovním náčiním, nebo inspiraci životem zvířat, příběhem, knihou, popř. inspiraci výtvarnou tvorbou.“*

Blanka Šourková: *„Čerpám z přirozeného chlapeckého světa. Práce s rekvizitou. Naposledy papírové krabice.“*

Miluše Šindlerová: *„Záleží na energii chlapců – zdatní a sportovně založení chlapci vyžadují více prvků obratnosti a her, aby se uplatnil jejich sportovní duch.“*

⁵ Každé první poznání je to definitivní, nemá zájem přijmout novou skutečnost a tím změnit svůj pohled na svět. (Vágnerová, 2012, str. 179)

1.1.2 Vnímání prostoru a času

„Mladí vědí dobře, co by se mělo dělat, a ti staří vědí neméně dobře, co by se mohlo zkazit.“

Matějček (str. 45, 2015)

Dítě v předškolním věku má problém vnímat, co je v prostoru vpravo a vlevo od něj. To je zapříčiněno dosud probíhajícím dozráváním mozku (*lateralizace*⁶). Na druhou stranu v tomto období dítěti nedělá problém prostor vertikální ze země vzhůru, a proto hry s představou růstu rostlin nebo stromů fungují zcela přirozeně. Pro dítě je stále ještě těžké uvědomovat si blízkosti a vzdálenosti ostatních objektů. Blízké objekty jsou pro ně velké a tím i významné a vzdálené jsou malé a tím i podceňované (*Vágnerová, 2012, str. 192*).

Pochopení času je pro dítě ještě náročnější proces. Dítě si uvědomuje „před“ a „po“. Cítí i delší a kratší dobu. Členění času se odvíjí maximálně podle dnů v týdnu. Díky venkovnímu působení dítě již chápe, že rok se skládá z měsíců. Ze své přirozenosti si nedokáže uvědomovat delší časové úseky. To, co dětem pomáhá si věci zapamatovat, je cykličnost a opakování významných událostí. Tato přirozenost je pro člověka obecně důležitá. Kolem čtvrtého až pátého roku se rozvíjí představa minulosti a budoucnosti, ale není to pro ně důležitá. Důležité je vnímání teď a tady (*Vágnerová, 2012, str. 192*).

Minulost si děti nejvíce uvědomují díky kontaktu s prarodiči, kteří mohou mluvit o dětství jejich maminky nebo tatínka. Jsou to svědkové minulosti. Pro zdravý rozvoj lidské osobnosti je důležité cítit časové rozpětí mezi minulostí až budoucností (*Matějček 2015, str. 42-45*).

Z pohledu pedagoga

Miluše Šindlerová zmiňuje hru k vnímání prostoru a času: *„Např. Želva-želva má za úkol ve svém pomalém pohybu obsadit prázdný prostor ohraničený např. obručí, švihadlem, zatímco ostatní se pohybují rychle a jejich úkolem je znemožnit želvě splnit její úkol. Rozvíjí bystrost a orientaci v prostoru.“*

⁶ znamená výskyt určitého příznaku jenom na jedné polovině těla

Z mého pohledu

V taneční výuce je pro mě prostor a čas velice důležitý. Proto ho rozvinu více než jiné kapitoly, ale na druhou stranu už se k němu nebudu vracet v samostatné kapitole ve školním věku. Rozvíjím svůj pedagogický postup, který je stabilní a ve školním věku je v metodických řadách vrstevnatější. Jedním z inspiračních zdrojů pro tvorbu a hru v PTV 1 a PTV 2 jsou témata ročních období a svátky s nimi spojené. Díky tomu se dítě přirozeně vzdělává a tělesně zažívá jednotlivé principy v přírodě i v lidské společnosti. Co se prostoru týče, často pozoruji, že děti ve skupině mají problém vytvořit řadu před hudebníkem z důvodu, že necítí ještě svůj boční prostor a tím ani nevnímají děti vedle sebe.

Další příklad, kdy dítě nevnímá prostor vedle sebe, je kruh. Proto první krok k vnímání prostoru je držení se za ruce a snaha o pravidelný kruh. Druhý krok v rámci pohybu po prostoru (chůze, běh...) je, že na změnu v hudbě děti vytvoří kruh bez držení. Třetí krok je pohyb po kruhu po směru a proti směru hodinových ručiček. Čtvrtý krok je zatáčení kruhu do spirály, a to do jeho středu.

Pátý krok – hra. Děti ve skupině rozdělím na dvě stejné skupiny. První určené dítě zůstává na místě, dítě vedle něho na určenou dobu v taktu jde několika kroky do středu kruhu. Následně na další určenou dobu v taktu, popř. další takt, se děti vracejí po zádech zpět a ve stejnou dobu jdou druhé děti do středu. Tím se ve středu kruhu vystřídají. Pro snadnější rozdělení dětí si mohu pomáhat pojmenováním A dítě a B dítě. Jakmile děti tento princip pochopí, velice rády jej provádějí opakovaně, aby zažily, jak to funguje. Kdyby nastala situace, že jsme v lichém počtu, tak jeden tanečník je ve středu kruhu a přivolává gestem, tleskáním, dupotem skupiny do středu kruhu.

Tento krok aktuálně zkusíme v rámci nácviku masopustního pásma na lidovou píseň „Kalamajka“, které zatančíme na libčickém masopustu 15. února 2020. Dětem jsem pomohla uvědomit si svoji skupinu různě barevnými stuhami, ale nastal boj o oblíbenou barvu. Děti po dvou vyučovacích hodinách, kdy jsme se tomuto úkolu věnovali pokaždé patnáct minut, si již dokážou uvědomit svoji skupinu. Měli jsme štěstí, že nám zatím nikdo nechyběl. Až bude někdo chybět, nastane zmatek, protože na jedno dítě nezbude „jeho barva“.

Další dvě vyučovací hodiny bude trvat, aby děti pochopily, že je potřeba být připravený na jakoukoli situaci a že je potřeba přizpůsobit se daným podmínkám.

Tolik času máme, než bude představení, a pak začne nejnáročnější zkouška - zpracování všech informací před diváky, tedy vystoupení.

Když už samotné vystoupení probíhá, tak mě vlastně nejvíc baví to, jak se pro mě i pro dítě zintenzivní okamžik, který trvá žel pouze pár minut. Já většinou stojím za osvětlovačem v režii nebo v přední řadě při venkovním vystoupení, téměř nedýchám a hýbu se s dětmi. Během těch minut zažívám překvapení, když se jednotlivci otevře a funguje expresivněji než na hodinách. Někdy se stane, že nechá strhnout celá skupina a všichni intenzivně fungují v tom daném okamžiku. To je pak zážitek pro ně i pro mě. Toto je jeden z důležitých úkolů pro všechny žáky i pro mě - být připravený na nečekanou situaci a dokázat ji přijmout a reagovat na ni.

Například: když jsme pracovali s rekvizitou - velkým igelitem (obr. 2), jenž se obvykle používá jako malířská ochrana nábytku při malování, měl tento igelit pokaždé různou gramáž. Stávalo se tak, že díky materiálu nebo různé intenzitě držení igelitu se fólie začala trhat. Bylo nemožné předvídat, co se stane v rámci vytvořené struktury. Domluvili jsme se, že musíme dbát na to, aby nikdy nikdo na igelit nešlápl, a to z důvodu zranění. Stane se také, že i když se igelit roztrhne, skupina funguje dál v rámci struktury - jedinec zpracuje nečekanou situaci.



Obr. 2: Choreografie V oblacích, má smíšená skupina 6. ročník, ZUŠ Zruč nad Sázavou, Ústřední kolo soutěžní taneční přehlídky MŠMT Pardubice 5.- 7.6.2016, foto: Lenka Říhová

Prostor je pro mě jedno z nejdůležitějších témat pro tvorbu. Dost často přes představu děti „vkládám“ do různých prostorů s různou kvalitou, což ovlivňuje jejich pohybový projev, princip a tvorbu pohybového materiálu. Pro lepší uvědomění si pohybové kvality prostoru často používám rekvizity. Jsou důležité pro prvotní hru a zážitek v nich i pro následnou analýzu všeho, co nám tato rekvizita může nabídnout, aby podpořila zvolené téma.

Už z názvů lze pochopit, jaké byly v minulosti inspirační zdroje pro jednotlivé choreografie. Zmínila bych „V oblacích“ (rekvizita igelit, 2016 ZUŠ Zruč nad Sázavou), „V pavučině“ (obr. 3, 2016 ZUŠ Libčice nad Vltavou), „Alenka v říši snů“ (různé prostory v rámci knižní předlohy, 2018 20minut čtyři skupiny, 2019 celý obor 90 minut, obě provedení v ZUŠ Libčice nad Vltavou), „V mlze“ (velká průhledná látka, 2016 ZUŠ Libčice nad Vltavou) nebo „Ve hvězdách“ (světýlka, 2018 ZUŠ Libčice nad Vltavou).



Obr. 3: Choreografie V pavučině 7. 4. 2016 Krajské kolo přehlídky scénického tance v Sedlčanech, foto: Radek Fouček

1.1.3 Řeč jako nástroj k poznávání, komunikaci, vyprávění a naslouchání příběhu

„Chlapci měli téma zvony – z chlapců šla vlastní invence, které předcházela diskuse do hloubky k tématu.“

Pedagog Blanka Šourková

Bez komunikace by nebylo ani tance, ani pedagogického nebo tvůrčího procesu. Vlastní vyučovací proces je založen na komunikaci mezi pedagogem a žáky, na komunikaci dětí mezi sebou. Komunikuje se v různých rovinách a děti přirozeně hledají hranice, kam až ve slovním projevu mohou zajít - například v komunikaci se mnou, s pedagogem.

Další forma komunikace se týká vlastního tématu tvorby, jeho rozebírání, hledání a používání správných slov jak mých, abych dobře vyjádřila téma, tak i dětí, aby dokázaly vyslovit svůj nápad rozvíjející zvolené téma.

Paralelně v další vrstvě běží nonverbální komunikace, kdy se dítě snaží něco schovat – nemluvit o tom, ale tělo mluví za něj a já jako pedagog se snažím číst tyto signály. Nakonec tanec, pohyb je komunikace sama. Díky ní zprostředkováváme svoje myšlenky, postoje nebo představy beze slov.

Řeč je typicky lidská vloha. Už od druhého roku si dítě uvědomuje své jméno a chrání ho před ostatními, aby bylo dobře vyslovováno a ve formě, kterou přijímá. Člověk nejvíce chřadne, když pocítí, že s ním nikdo nemluví. Když člověk nemá s kým mluvit, začne mluvit se zvířaty. Slovo má svůj význam a slouží k dorozumění se s ostatními. Ticho může být pro člověka i velice tíživé. Lidskou přirozeností je komunikovat (Matějček, 2015, str. 92-93).

Dítě nepotřebuje pouze mluvit a říkat, co si myslí. Potřebuje obsah svého sdělení vyhrát tělem, gesty nebo kresbou. Potřebuje svůj obsah sdělení předat ostatním skrze znak – symbol. Ten symbol může mít povahu kolektivního chápání, nebo jeho vlastního osobitě vytvořeného pojetí (Piaget, 1999, str. 148–149).

Podle Vágnerové (2012, str. 214) dítě používá řeč na úrovni vyzrálosti svých poznávacích procesů. Nejčastější otázky jsou „proč?“ a „jak?“. Díky nim se informuje o dění kolem sebe.

Dalším učením se řeči je nápodoba vybraného úseku sdělení přejatá od ostatních, hra a tvorba vlastních slov a slovních spojení. Objevuje se pojem *egocentrická řeč*, která nesplňuje sociální aspekt komunikace s okolím. Dítě si mluví pro sebe.

Významově můžeme najít tři druhy této řeči:

Expresivní - dítě vyjadřuje své pocity a nevšímá si potenciálních diváků (např. dítě v hodině pohybem ztvárňuje opici a nevědomky vydává adekvátní zvuk plný radosti).

Regulační - dítě řídí svoje chování komentováním situace, zda je to správné či ne. Jde o nápodobu zkušenosti od rodičů nebo pedagogů.

Kognitivní - dítě hodnotí své chování a tím si ho pamatuje a chápe. Tato řeč slouží k uvědomění si a řešení problému (*Vágnerová, 2012, str. 217*).

Z pohledu chlapce

Díky neuropsychologickému výzkumu řeči, o kterém mluví Matějček (2015, str. 93), se zjistilo, že už v embryonálním stadiu vývoje dítěte se rozlišuje jiný proces mozkové struktury u ženského nebo mužského pohlaví. Mužská, jak už jsme zmínili, je hraniční a díky tomu vede ke genialitě, ale na druhou stranu i k větší náchylnosti k poruchám a defektům. Ženy jsou více ve středu všeho.

Z mého pohledu

I v taneční výuce by měl být prostor pro komunikaci a řeč v rámci rozboru tématu tvorby (podzim - listí, vítr, kaštiny, barvy...), při nácviu říkadel, písní a v samotném dialogu s pedagogem a mezi vrstevníky. Příjemná atmosféra v hodině otevře prostor nebát se zeptat, říct svůj názor a nápad.

V mé pedagogické praxi nechávám děti, aby mi tykaly. Nemám pocit, že by se mi tím snižovala koncentrace na hodinu, spíše naopak. Je pro mě důležité, že dítě má pocit rovnocennosti a díky tomu má i větší zodpovědnost za tvorbu a za práci na hodině, kde je důležitá komunikace, vlastní názor a vlastní tvořivý projev. To se snažím pojmenovávat už u předškolních dětí.

Z pohledu pedagoga

Lenka Halašová reaguje na otázku rozdíly mezi chlapci a dívkami ve výuce:

„Chlapci bývají ti více pracovití a vnímavější. Dá se s nimi i lépe komunikovat. Někdy míváme pocit, že to, co do chlapců dostaneme, tam většinou zůstává, u dívek máme pocit, že začínáme pořád dokola a dokola. A pak ve smíšených skupinách bývá problém, kdy se dívky předvádějí před chlapci. Pokud chlapci nereagují, tak o nic nejde. Ale pokud zareaguje alespoň jeden z nich, tak je to potom velký problém. Proto u nás chlapci mají svoje hodiny. Jen při společných choreografiích se skupiny setkávají.“

Bohumíra Eliášová reaguje na otázku, ať zmíní jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky. Odpověď rezonuje s kapitolou "Řeč":

„Náročné je zejména to, že někdy kluci víc mluví, než je žádoucí a také si občas vyjasňují to, kdo skupinu „vede“ nebo, koho názor (zejména během tvorby) se prosadí.“



Obr. 4: Má chlapecká třída – tvůrčí dílna k představení Mezi námi v rámci celostátní přehlídky Kutná Hora 2018, lektori Eva Stará a Šimon Pliska, foto: osobní archiv

1.1.4 Emoce

„Klauniáda je klasickou legrací předškolního věku.“

Zdeněk Matějček (2015, str. 53)

Děti jsou v tomto období stabilnější a vyrovnanější. Obecně se dítě projevuje optimistickým živým způsobem. Dobře naladěné dítě používá humor například ve formě opakování „nevhodných“ nebo nesmyslných slov. Tento projev je důležitý pro tvoření a formování přátelských vztahů. Dítě se řídí aktuální situací a uspokojením svých potřeb. I proto se střídá smích s pláčem zcela přirozeně. *Emoční paměť*, která pomáhá zapamatovat si a vzpomenout si na zkušenost a událost, se rozvíjí díky zkušenostem dítěte. *Strach* se rozvíjí díky silné představivosti a záleží na temperamentu osobnosti. Dítě cítí pocit uspokojení z blízké budoucnosti, těší se na ni (Vánoce) nebo má obavu například ze zubaře (Vágnerová, 2012, str. 218).

Na konci předškolního věku se objevují pocity v *emoční ambivalenci*. Jde o pocit, kdy dítě cítí radost, ale zároveň smutek. Dokáže se také vcítit do emoce blízkého a cítit se stejně. Také rozumí tomu, že člověk předstírá jinou emoci před vnějším okolím (*emoční autoregulace*). Dále se rozvíjí *hrdost* na své činy, *pocit viny* nebo *pocit sounáležitosti* (Vágnerová, 2012, str. 219).

Z pohledu chlapce

Vzteky a zlost jsou základní emoce, které se objevují právě v tomto období, a jsou ze společenského hlediska více očekávané u chlapců. Jak uvádí Janošová (str. 127, 2008) agrese je pro chlapce potřebná a projevuje se v pohybových činnostech od třetího roku života. Fyzický kontakt „pošťuchování“⁷ mezi chlapci doprovází smích. Jeho cílem není vyhrát – důvod je spíše zakořeněn v pudovém až rituálním projevu.

K dětství patří hlavně smích a veselost. Když je dítě smutné, značí to nemoc nebo akutní problém. Smích chlapců oproti dívkám není tak hlasitý a provokativní, jejich cílem spíše bývá rozesmát dívky. Matějček (2015, str. 54)

⁷ v anglickém názvosloví se tento typ hry nazývá *rough-and-tumble play* (Janošová str.127, 2008)

Z pohledu pedagoga

Pedagožky reagují na rozdíl v přístupu a otevření emocí:

Blanka Šourková: *„Chlapci jsou sebestřednější a průbojnější než dívky. Mají větší ambice soutěžit.“*

Miluše Šindlerová: *„Umí překvapit i přesto, že ve výuce nejsou tak precizní jako dívky. Daleko více projeví emoce než dívky, jsou přímější. Chtějí daleko více pracovat samostatně, volnost při tvorbě je pro kluky zásadní.“*

Bohumíra Eliášová: *„Rozdíly jsou v temperamentu, způsobu uvažování a také v soustředění nebo možná spíš vedení pozornosti. Chlapci potřebují větší akčnost, střídání aktivit; funguje, pokud musejí něco zdolat nebo trochu překonat, pokud mají jasně zadaný úkol a vědí proč to dělají. Ve smíšené skupině je často převaha dívek a hoši tak trochu schovávají nebo příliš nepoutají pozornost...ale nemohu to generalizovat.“*

Pavla Šemberová: *„Protože mám obě skupiny za sebou, tak si v dívčí skupině po klukách léčím nervy. Mám skupinu velice temperamentních chlapců. Největší rozdíl je v získání a udržení pozornosti.“*

Radim Klásek reaguje na otázku, co je jeho cílem v tanečním oboru ZUŠ?

„Mým pedagogickým cílem (nejen v ZUŠ) je především zprostředkovat studentům tance radost a niternou zkušenost, kterou může poskytnout pouze vyjádření pohybem. Chci, aby žáci zažili uspokojení z poctivě provedené fyzické práce. Ať už v technice či improvizaci, snažím se, aby se svou vlastní pílí posouvali a vyvíjeli a tím zažili radost a zadostiučinění. Zároveň se snažím, aby do svého tance promítli své emoce a naplnili pohyb svou osobností.“

Z mého pohledu

Když hrajeme hru na medvěda, při níž děti na hudební motiv ztvárňují zvíře a na motiv medvěda se schovávají do klubíčka (sed na patách, temeno směřující mezi kolena, dlaně na kolena), aby je medvěd neviděl, neslyšel, právě proto si také zakrývají oči. Některé děti se opravdu bojí, že medvěd přijde do tanečního sálu.

1.1.5 Socializace a vytváření přátelství

„Pro předškolní věk je důležitý pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s genderovou rolí a s tím související preference určitého způsobu chování, her apod.“ (Vágnerová, 2012, str. 236)

V tomto období se rozšiřuje prostor z rodiny ven do vrstevnických skupin. Dítě rozvíjí svoji osobnost díky interakci s ostatními. Získává nové návyky v sociálních dovednostech – sdílení, spolupráce, podpora i vlastní prosazení v kolektivu. Dítě si vybírá kamaráda podle toho, zda má stejný věk, zájmy, pohlaví, atraktivní zevnějšek, vlastnictví zajímavé hračky. Dítě funguje nejlépe ve dvojici – *dyadický vztah* (Vágnerová, 2012, str. 223-4).

Základním zaměřením dítěte v předškolním věku je uspokojovat své vlastní potřeby, ale také se zde objevuje *altruistické chování* - to je takové chování, kdy se dítě chová k jiným vrstevníkům empaticky a umí samo projevit sympatii. To, co se objevuje v tomto období a má pozitivní vliv taneční výchovu, je to, že děti jsou přirozeně aktivní. Děti přijímají pravidla – normy od přítomné autority (rodič, učitel a další), která je garantem obsahu a hranic. Tento způsob chápání a přijímání se také nazývá *morální realismus* (Vágnerová, 2012, str. 204).

Z pohledu chlapce

Jak poukazuje Janošová (2008, str. 124), děti si uvědomují svou rodovou roli a díky tomuto zjištění si vybírají vše typicky dívčí nebo chlapecké (hračky, oblečení, aktivity a hry). Všechno, co patří k jejich rodovému příslušenství, je lepší než to, co představuje druhé pohlaví.

Martin a Havelrson tento fenomén odborně nazval *„in group, out group“*. Bývá silnější u chlapců a ti by si z tohoto důvodu ani nedokázali představit, že by mohli být dívkami - oproti dívkám v mladším školním věku, které cítí, že chlapecká role má více výhod (Vágnerová, 2008, str. 125).

Z mého pohledu

Tyto principy „*in group, out group*“ se objevují i v taneční výuce, kde dítě si v reálném čase zažívá různé situace a snaží se je zvládnout v rámci pravidel taneční hry. Například: Děti pracují ve dvojici - jeden má zavřené oči a druhý vede dítě se zavřenýma očima prostorem, takže má za něj zodpovědnost, pracuje citlivě. Druhý se učí jednak naslouchat, jednak pracuje se svým strachem. Poté si děti vymění roli. Vyhodnotí se pak fungování jednotlivých dvojic tak, že si děti navzájem řeknou zpětnou vazbu. Na závěr zhodnotí celé cvičení pedagog a korepetitor.

Z pohledu pedagoga:

Pedagožky reagují na otázku, jak vnímají vrstevníci chlapeckou třídu takto:

Lenka Halašová: *„Je to tak půl na půl. Dnes už je to trošku lepší. Dnes už jejich zájem většina spolužáků respektuje, ale část žáků se jim směje a označuje je hanlivými výrazy typu „teplouši, buzerante, trapáku...“ Ale naši chlapci jsou poměrně dost hrdí, na to, co dělají, čemuž odpovídají i profily sociálních sítí, kde si sami označili, že jsou tanečníky naší skupiny.“*

Blanka Šourková reaguje na stejnou otázku: *„Z počátku se tanečníkům jejich spolužáci vysmívají, ale jakmile pochopí jejich úsilí a poznají výsledky jejich snahy, troufám si říct, že mají tanečníci u svých spolužáků obdiv.“*

Miluše Šindlerová: *„Dnes již chlapci nemají problém jako v počátcích u svých spolužáků. Naopak v hodinách tělesné výchovy předčí své spolužáky.“*

Pavla Šemberová: *„Vzhledem k tomu, že jádro skupiny už chodí pátým rokem, tak asi kladnou. Na školních vystoupeních mají velký ohlas.“*

Bohumíra Eliášová: *„Nevím, zda otázku chápu správně, nicméně reakce spolužáků ze školy neznám, ale občas se stane, že některý z chlapců přivede kamaráda.“*

1.1.6 Proces diferenciacie genderové identity

„Úskalí muže jako učitele vidím v možných předsudcích, které společnost může mít. Ale v podstatě nevidím problém, který bych v rámci své pozice učitele nesdílel s ženskými kolegyněmi. „ pedagog Radim Klásek

Ve třech letech je pro dítě více důležitá povrchní vrstva (oblečení, celková stylizace do jednoho z pohlaví) než biologické pohlavní znaky. Dítě nevnímá pohlaví jako stálý znak. Ve čtyřech letech dítě už vnímá své pohlaví jako stálý znak a toto uvědomění si upevňuje dalšími vymezenými sociálními znaky jako je např. oblečení, hračka, činnost.

V pěti letech je důležité hledání vzoru u dospělého stejného pohlaví pro upevnění správných návyků, které jsou pro danou situaci a roli přijatelné. Jsou hrdé, že patří k danému pohlaví a odmítají oblečení nebo činnosti přiřítané pohlaví druhému. Rozvoj těchto projevů ovlivňuje *sociální učení*, kdy dítě přijímá názory podle postojů rodičů a snaží se, aby bylo i pochváleno. *„Rozdílné chování obou rodičů, resp. odlišnost výchovného přístupu k chlapcům a dívkám přispívá k diferenciaci genderově typických projevů i sebepojetí“ (Vágnerová, 2012, str. 250–251).*

Jak zmiňuje Matoušek (1997, str. 26) naše kultura znevýhodňuje vývoj chlapce tím, že je výchova vedena matkou a později pedagogem – ženou. Otec má menší možnost syna něco aktivně naučit. Mužům obecně není nabízeno, aby učili jiné chlapce. Pozice muže pedagoga je ve společnosti ojedinělá a sám pedagog naráží hlavně v tanečním světě na jisté otázky, které jako žena pedagog nemusí řešit.

Od muže společnost očekává vyšší společensky přínosné povolání. Požadují se očekávané mužské výkony. Snižování mužství dochází pro společnost i feninými projevy tedy například i pedagogikou. I z tohoto důvodu chlapci-žáci nemající mužské vzory v pedagogickém působení, a tak hledají vzory a názory u vrstevníků, na kterých jsou závislí (Janoušová, 2008, str. 122).

Z pohledu chlapce

Otcové se k dětem různého pohlaví chovají více rozdílně než matky. Otcové se identifikují se syny a tím více podporují to, co je typicky mužské. Matky podporují syny v jejich aktivitě, samostatnosti a více je „drží zkrátka“ příkazy bez vysvětlení. Identita chlapce se rozvíjí při oddělení od matky a napojení na otce nebo jiného muže. Napodobováním jeho chování posiluje dětské sebevědomí. Druhý rodič dává povědomí o druhém jiném pohlaví a dítě si upevňuje *komplementární vztah* k němu (Corneau, 2000, str. 21-35).

Podle *psychoanalytické teorie* Zigmunda Freuda jedinec v každém období musí prožívat jistý konflikt, který je zapříčiněn pudovým chováním a střetem s vnějším prostředím. V této fázi jedinec řeší svoje vlastní pohlaví *falické stádium* a je zaměřený na vlastní pohlavní příslušnost. Dítě cítí pouze symbolický chtíč být partnerem svého rodiče stejného pohlaví – Oidipovský nebo *Elektřin komplex*. Uspokojením této potřeby se upevňují další projevy chování adresované jednomu z pohlaví. Pro zdravý rozvoj dítěte je potřeba mít ve svém prostředí oba vzory.

Když chybí chlapcům mužský vzor, tak se napojí opět na matky a díky tomu nemusí mít typické mužské projevy a zájmy. I z tohoto důvodu mohou být pro své vrstevníky neatraktivní jako přátelé. Na druhou stranu, když chybí rodič opačného pohlaví, přestane dítě znát projevy a chování opačného pohlaví a jeho zkušenost je díky tomu limitovaná (Vágnerová, 2012, str. 253).

Dítě si mezi vrstevníky vybírá pro hru děti stejného pohlaví, zvýrazňuje svůj gender oblékáním a projevem. Dítě respektuje druhé pohlaví a jeho projevy. Při práci s fantazií se převtěluje do stejného pohlaví (např. dívky-víly, princezny; chlapci – rytíři) (Vágnerová, 2012, str. 253-254).

Ve skupině stejného pohlaví se chlapci nechovají tolik citlivě k ostatním, jsou nezávislí a účeloví. Cílem pro ně je získat ve skupině dominantní postavení, jsou velice soutěživí. Zde je zcela přirozený projev bojovnosti, pošťuchování a agresivity (Vágnerová, 2012, str. 254).

Z mého pohledu

V mé dosavadní pedagogické praxi v městě Libčice nad Vltavou jsou ještě v tomto věku rodiny většinou úplné, nebo rodiče fungují v dobré komunikaci i po rozvodu. Mám zkušenost, že syn musel přestat chodit tančit, protože „tanec není pro chlapce“. Otec sám vedl zájmový klub karate a cítil jako chybu, že matka vybrala pro syna právě tanec jako zájmovou činnost. S tímto jsem se setkala vícekrát. Jiný otec, nyní už můj kamarád, označil taneční výchovu za „růžový kroužek“, a odhlásil svého syna ze stejného důvodu. Na konci roku po zhlédnutí mého závěrečného představení přišel s květinou a omluvou, že žil v předsudku a jakési mylné představě o tom, co je tanec. Nyní chodí do tanečního oboru jeho dcera a v únoru 2020 se vrátil i jeho syn a vstoupil do chlapecké skupiny.

Mohu potvrdit, že když dítě pracuje s fantazií, tak se převtěluje do role stejného pohlaví. Zmíním hru na kouzelné loutky, které leží na půdě. Každý den je přijde zkontrolovat holčička (pedagog) a hračky předstírají, že jsou neživé a nehýbají se. Holčička přichází ke každé hračce a zkouší, zda je hračka hadrová, uvolněná, takže zvedá horní a dolní končetiny. Loutka říká holčičce, co je zač. Většinou dívka řekne, že je princezna, královna, kočka a chlapec rytíř (obr. 5), princ nebo král.



Obr. 5: Obraz souboje rytířů v rámci akce sv. Martin v Libčicích nad Vltavou, foto: osobní archív

Z pohledu pedagoga

Pedagožky reagují na otázku, jaká byla reakce rodičů na vytvoření chlapecké taneční skupiny takto:

Pavla Šemberová: *„Rodiče jsou nadšeni a vděční.“*

Lenka Halašová: *„Až na výjimky, rodiče chlapce v této aktivitě velmi podporují; část rodičů chlapců dokonce podporuje skupiny i finančně, prostřednictvím sponzorských darů, což se u našich dívek nevidí. Většina rodičů chlapců jezdí na jejich vystoupení i na různá místa po republice. Asi jsou zvyklí z hokejů, fotbalů a jiných sportovních oddílů, které většina našich chlapců také navštěvuje.“*

Blanka Šourková: *„Rodiče jsou nadšeni, obzvláště otcové jsou mile překvapeni, že jejich synové tančí s chlapskou energií a přirozeným pohybem.“*

Bohumíra Eliášová: *„Rodiče jsou velmi rádi, zejména maminky projevují pozitivní reakce, ale musím říct, že i většina tatínků oceňuje to, že kluci tančí společně a je to něco jiného, pak je chodí podporovat na vystoupení.“*

Radim Klásek reaguje na otázku, jestli cítil nějaký tlak od rodičů svých žáků, že je muž?

„Ani od rodičů jsem žádný tlak necítil. Možná trochu zvědavosti, neboť veřejnost není tolik zvyklá vídat muže v pedagogice všeobecně, tedy v tanci je to o trochu výraznější“.

1.1.7 Principy chování ve smíšené skupině z pohledu chlapce

" Chlapci jsou sebestřednější a průbojnější než dívky. Mají větší ambice soutěžit."

Blanka Šourková, pedagog ZUŠ Červený Kostelec

Rogge (2004, str. 19) zmiňuje sedm principů chování v předškolním věku, které pojmenovala Eleanor Maccoby:

1. Chlapci preferují společné aktivity (budování nebo boj). Sociální kontakty vnímají jako podružné. Dívky v kontrastu upřednostňují poklidnou hru plnou empatie.
2. Chlapci vedou monolog, kde se zaměřují na vyjádření svého názoru, na kterém trvají. Dívky vedou dialog.
3. Chlapci ve skupinách rády porušují pravidla. Dívky ne.
4. Chlapci jsou soutěživí s kýmkoliv. Dívky se snaží ukázat své kvality bez konkurenčního boje.
5. Chlapci hledají své místo-postavení ve skupině. Dívky hledají rovnoprávnost ve skupině.
6. Chlapci si rádi hrají ve skupině a dívky mají dvě až tři oblíbené kamarádky.
7. Chlapci jsou hluční a dívky potřebují klid na práci.

Z pohledu pedagoga

Miluše Šindlerová: *„Když chlapci vycítí slabšího jedince, který není zdaleka tak šikovný, obratný a nedosahuje jejich rychlosti, musím hledat řešení, aby i tak zapadl přes svůj handicap do skupiny.“*

Z mého pohledu

K prvnímu bodu se mohu vyjádřit pouze potvrzením informace. Chlapci si mou výuku v ZUŠ vybrali zcela dobrovolně, tím pádem ke mně chodí pouze ti, kteří potřebují být v pohybu a těší je hrát si s fantazií.

Téma monolog u chlapců bych připodobnila k sólovému výstupu chlapce v rámci taneční hry např. vodník a víly. Vodník má zavřené oči uprostřed sálu a dívky kolem něho chodí tak, aby nebyly slyšet. Když je vodník slyší, dá signál - například udělá svůj zvuk nebo zvedne ruku. Dívky se snaží pohybovat tak, aby nebyly opravdu slyšet. Ze základní chůze se může pohybový materiál měnit různorodě. V roli vodníka se samozřejmě vystřídají během rozvíčovací hry všechny děti během měsíce, ale toto téma se poté rozvíjí dál v pásmu plném říkadél. Pokud je chlapec sám, většinou mu nedělá problém fungovat sólově (obr. 6).



Obr. 6: Obrázek z autorského představení Alenka v říši snů, Kotelna březen 2019, foto: Vojtěch Juda

Chlapci rádi porušují pravidla (třetí bod), když je porušuje také jejich vůdce. Toto tvrzení bych pro sebe upřesnila. V rámci mé chlapecké skupiny jsem se vždy zaměřila na to, aby nejstarší chlapec – vzor pro ostatní - byl na mé straně a cítil se jako takový prostředník mezi skupinou a mnou. Dostával ode mě úkoly, aby nějakým jednoduchým způsobem „zpracoval“ skupinu. Například, aby si beze mě zkusili ujasnit příběh, který vlčí smečka prožije během jedné noci. Já jsem v té chvíli byla na sále, ale dala jsem jim možnost a prostor komunikovat jenom spolu. Tato samostatná práce získala další význam tím, že vedoucí chlapec dokázal vést diskusi a cítil zodpovědnost za úkol. Samozřejmě hierarchie party pokračovala dál a on měl další svoje „asistenty“ pro splnění úkolu.

Soutěživost (čtvrtý bod) – ano, ta je. V rámci skupiny cítím, že lehká soutěživost tu je, ale každý je smířen s vlastní rolí a přínosem pro skupinu. S tím souvisí i pátý bod. Někdo je rychlý, někdo dělá vtipy, někdo dokáže promyslet věci do detailu a někdo tam je, aby byl ochraňován. Každý má svoje místo, ale když jde o přehlídku nebo vystoupení, tak mají chuť mít nejlepší choreografii a vykřikují: *„Lucko, co myslíš? Budeme nejlepší?“*

I když já sama nejsem soutěživý typ a vůbec děti nevedu k soutěžení, tak dobře vím, že chlapci potřebují ujištění o svých dovednostech a kvalitách. Uvědomila jsem si také, že je musím daleko víc chválit než dívky, že je to opravdu motivuje k výkonu.

Ano, chlapci milují být v partě. I proto je také baví být v chlapecké skupině a mají skoro stoprocentní účast za podmínky, že jsou psychicky vyrovnaní a neřeší si nějaký vlastní problém.

Poslední bod - ano jsou hlasití. Mně už to nevadí. Už mám pocit, že je okřikují jen z důvodu, že naše ZUŠ sídlí v krásné prvorepublikové vile a mí milí kolegové muzikanti by nezvládli takovou hlasovou intenzitu celých devadesát minut.

1.2 Chlapec v mladším školním věku (od 7 let do 11let)

„Ztratil jsem veškeré naděje, pokud jde o budoucnost země, převezme-li dnešní mládež zítra do svých rukou otěže řízení. Ta mládež je nesnesitelná, neukázněná, je prostě strašná.“

Hesiodés 720 př. n. l. (Novák, 2008, str. 133)

Je pro mě zajímavé zjištění, že dítě, když je v mateřské školce, je jeho pohybový projev velice spontánní. Z mého pohledu je dětský pohyb velice integrovaný a "průchozí". Když se dítě stane školákem, mám vždycky pocit, že se všechno soustředění dostane jen do hlavy a tělo se jen „plouží“ za mozkem. Tělo si první dva roky vzpomíná, jak funkčně se hýbalo ve školce a od třetí třídy už se tělo znovu „potká“ s mozkem. To je moje představa. I proto bylo pro mě zajímavé zjišťovat informace, které se staly oporou pro tuto moji zkušenost.

Dítě se stává školákem, prožije několik rituálních kroků – zápis, přípravu na vstup do školy a první slavnostní den ve škole. Vstupem do školy se mění jeho sociální prostředí a vzniká jeho nová role: žák. Společnost očekává, že v nové roli se bude žák snažit plnit všechny požadavky, být výkonný a uspět. Erikson (2002, str. 154) toto období označil jako *fázi píle a snaživosti*.

Na druhou stranu je důležité, aby dítě bylo přijato vrstevnickou skupinou. V tomto období se tvoří *horizontální společenství*, které má svou hierarchii a svá pravidla (Vágnerová, 2012, str. 255).

Vágnerová rozděluje tuto vývojovou fázi na raný a střední školní věk. Toto rozdělení je pro mě velice funkční. Dítě v první a druhé třídě (raný školní věk) navštěvuje svoji smíšenou skupinu v hodinové dotaci čtyřicet pět minut za týden. Žák může do chlapecké skupiny chodit dobrovolně a většinou tuto možnost hoši využívají a chodí pravidelně i sem.

Když je chlapec starší - tak od třetí třídy (střední školní věk), už chodí do chlapecké skupiny v hodinové dotaci devadesát minut za týden a dobrovolně může chodit do smíšené skupiny. Od čtvrté třídy už chodí, jak do smíšené skupiny, tak i do chlapecké třídy v celkové dotaci dvakrát devadesát minut za týden.

1.2.1 Raný školní věk (nástup do školy cca od 6 let do 9 let)

„Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autoritu a nemá žádnou úctu před stářím. Dnešní děti jsou tyrani! Nevstávají, když do místnosti vejde starší osoba, odmlouvají rodičům, klábosí ve společnosti jiných, srkají při jídle a tyranizují své učitele.

Sokrates asi 469 - 399př. n. l. (Novák, 2008, str. 133)

Dítě se seznamuje s novou rolí. Ve škole se naučí číst, psát a počítat. V tomto období se ukazuje sociální připravenost žáka a také postoj rodičů ke škole a reakce na úspěch či neúspěch v ní. Žák si osvojuje a rozlišuje, jak se má chovat k autoritě např. učiteli a jak ke spolužákovi (Vágnerová, 2012, str. 260).

Z pohledu chlapce

Je stereotypně zažitě, že chlapci se ve škole budou chovat nepřizpůsobivě, hyperaktivně, impulzivně, lajdácky. Učitel už předem předpokládá, že chlapec bude vyrušovat a nebude pilný.

Pro mě stereotypně viděné role učitel - žák zmiňuje Vágnerová (2012, str. 335) v této citaci: *„Zejména učitelky jsou přesvědčeny, že chlapce je třeba neustále kontrolovat, nelze se na ně spolehnout a nechat je pracovat samostatně.“*

Od druhé třídy se chlapec začíná stydět před dívkami. Uvědomuje si svoji nahotu a intimitu. Psychické uvědomění si pohlaví se vyvíjí už před biologickými změnami. I z tohoto důvodu je nevýhodou základního školství, že je zde nedostatek mužských pedagogických vzorů pro psychickou podporu identity chlapců (Matějček, 2015, str. 62-63).

Podle Corneau (2012, str. 21–35) se chlapecká identita tvoří díky modelaci – imitaci někoho druhého. Abych se sám v sobě cítil, musím mít „sebe“ potvrzeného od druhého člověka se stejnými znaky. Z tohoto důvodu syn napodobuje otce, aby se v něm poznal. Toto Sigmund Freud nazval hledáním instinktů (určitého způsobu chování) a ve své mysli hledáním archetypů (vizualizace mužských postav).

Muž se mužem nerodí jako dívka, která se díky biologickým změnám a nástupu menstruace pro společnost ženou stává. Chlapec musí být mužem učiněn

prostřednictvím *iniciačních rituálů* a poté pociťuje neustálou nutnost aktualizovat mužskou identitu setkáváním s dalšími mužskými vzory! Pokud chlapec nemá dostatek mužských vzorů, může to vést k psychickým poruchám kvůli nepřijetí vlastní osobnosti.

Z mého pohledu

V mém systému dítě navštěvuje svou smíšenou skupinu PTV2 jako prvňák až 1. ročník (druhá třída). Časová dotace je čtyřicet pět minut za týden. Návštěva chlapecké skupiny je dobrovolná, ale většinou tuto možnost chlapci využijí. Děti v tomto období odvádím z družiny a jdeme společně asi dvacet minut do ZUŠ. Cestou už znají pravidla, jak se přechází přes silnici, že se zdraví a jdou tak, aby to bylo bezpečné a příjemné i pro ostatní. Cestou nejvíce narážím na to, že děti jsou ve svém vlastním světě a nedokážou vidět, co se děje kolem nich a díky tomu nevidí, že třeba míváme člověka. Po prvním zdůraznění situace: „Nejste na světě sami!“ si už děti souvislosti uvědomují a až teatrálně zdraví každého, koho potkáme. Příští týden se situace opakuje a až po pár měsících mají vybudovaný návyk k vnímání okolního světa alespoň při cestě z družiny do ZUŠ.

Z pohledu pedagoga

Miluše Šindlerová: *„Umí překvapit i přes to, že ve výuce nejsou tak precizní jako dívky. Daleko více projeví emoce než dívky, jsou přímější. Chtějí daleko více pracovat samostatně, volnost při tvorbě je pro kluky zásadní.“*

Lenka Halašová: *„Na společné hodině s dívkami se učili stejnou taneční variaci. Nejen, že se ji naučili rychleji než dívky, ale vypadali v ní mnohem lépe a tanečněji. Po tolika letech s nimi musíme přiznat, že začátky byly celkově hodně těžké. Dnes si z nich už tolik nepamatujeme, ale nově příchozí chlapci prostě mezi ty stále rychleji zapadnou a přizpůsobí se režimu, který je již zavedený. Takže nezačínáme pořád znovu, ale navazujeme. Chlapci si navzájem i pomáhají v práci, tedy hlavně nováčkům. Není to pro jejich obětavost, ale protože jim nic jiného nezbyvá. Pokud jim nepomohou, tak bychom se na něčem triviální, ale základním, mohli zaseknout na dost dlouho. A to by opravdu nechtěli.“*

1.2.1.1 Paměť

„Běžné nároky školy představují pro chlapce větší subjektivní zátěž, mohou mít až charakter stresu. Není potom divu, že se u nich častěji vyskytují i neurotické potíže.“
(Vágnerová, 1998, str. 35)

Chlapci v mladším školním věku používají paměť mechanicky a používají pouze operaci opakování. Nepracují efektivně a nedokážou si pamatovat nazpaměť. Ještě bych ráda zmínila jeden krizový stav, který může nastat. Když člověk - pro dítě významný - je podceňuje a nevěří mu, může dojít k tomu, že dítě ztrácí motivaci a důvěru ve svůj úspěch a stává se potom ještě více neúspěšným – *Pygmalionský efekt* (Vágnerová, 1998, str. 35).

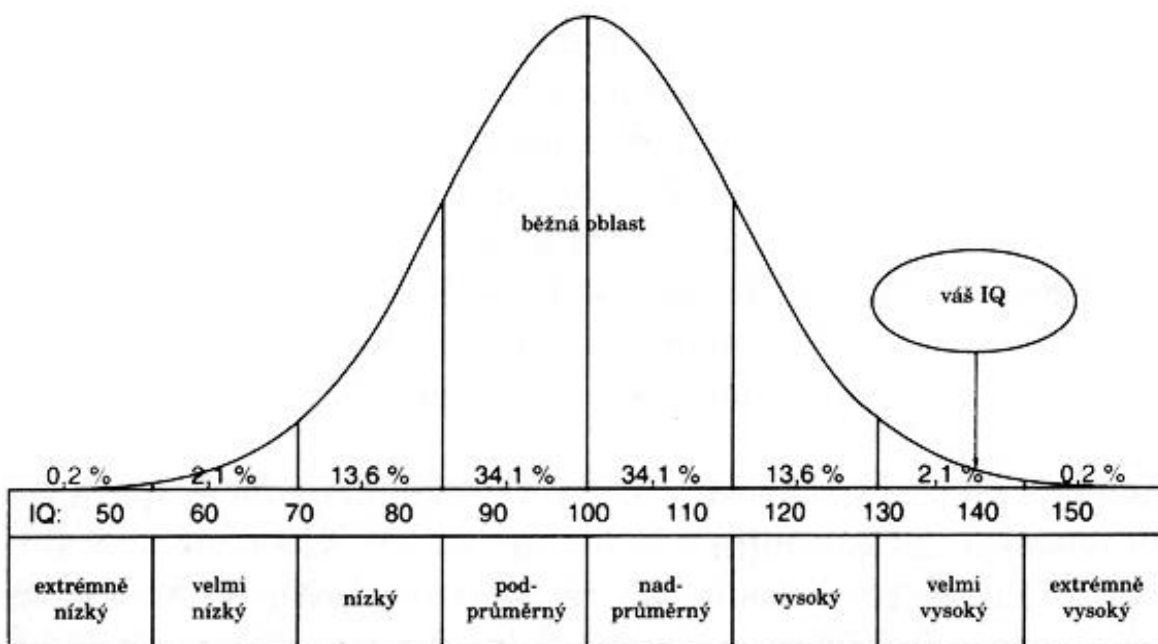
Z pohledu chlapce

Je zajímavé, že se neustále genderově odlišuje i hodnocení a úspěšnost v jednotlivých předmětech. Například chlapci bývají obecně úspěšnější v matematice. Čteme to z výkladu hodnocení učitele nebo rodiče. Když výsledky kopírují společenský normál, je to v pořádku a nikdo nepotřebuje zlepšení v předmětu, který obecně genderově není vnímán jako silný pro dané pohlaví. Například chlapci nejsou silní v češtině. Od chlapců se požaduje přímost v exaktních předmětech (Vágnerová 2012, str. 335).

Šestiletí chlapci už mají vyvinutou pravou hemisféru a díky tomu rozvinutou prostorovou představivost. Bohužel základní škola a úkoly v ní jsou zaměřeny na práci obou hemisfér. Chlapci trpí specifickými poruchami učení například dyslexií a dysortografií desetkrát více než dívky. Z tohoto důvodu se chlapcům až třikrát více než dívkám diagnostikuje *školní podvýkonnost*. Mužské hemisféry se stávají navzájem velice vyhraněné (*lateralizace*⁸). Tento stav je ovlivněn vyšší hladinou androgenů v prenatálním vývoji jedince. Schopnost bude uplatněna později na středních a vysokých školách! I díky této vyhraněnosti hemisfér se úspěšnost mužů v povolání zdá také hraniční (Matějček 2015, str. 92).

⁸ Přesun, přemístění ke straně (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

Podle *Gaussovy křivky*⁹ jsou muži buď nadprůměrně nadaní, inteligentní např. skladatelé, vědci a další nebo jsou na druhé straně křivky se slabou inteligenční základnou. V souvislosti s dosažením nižšího vzdělání u mužů následuje sestup do nižší sociální vrstvy s malým příjmem peněz, a to má za následek vyšší riziko problematického až agresivního chování. Důvodem je zdůraznění mužské role v její základní formě - proklamování¹⁰ společensky známých mužských projevů Janošová (2008, str. 152-164).



Obrázek Gaussovy křivky (*Casopis.mensa.cz[online]*)

Podle Trapkové (2017, str. 68-69) podstata *Mužského modu*¹¹ je z jejich přirozenosti méně citlivá, empatická. Hlavně je směřována ven k cíli, k vybudování síly a odolnosti dětí pro schopnost obstát ve světě.

⁹ Interpretuje rozmístění dat IQ (intelligenčního kvocientu) ve zkoumané populaci. Většina obyvatel má hodnoty IQ od 90 do 110. (Apas.cz [online]. [cit. 2019-12-31].)

¹⁰ Proklamace – veřejné prohlášení, sdělení, oznámení (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

¹¹Způsob, míra, druh ((ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

Z mého pohledu

I ve vlastní pedagogické praxi se běžně setkávám s tím, že práce s pohybovou pamětí a nácvikem písní je pro chlapce složitější. Hlavně u PTV2 (první třída – smíšená skupina) funguje, že jako zahřívací cvičení používám pohybové principy a hry, které děti znaly z předškolního věku. Tam cítí úspěch a klid, že něco zvládají, a teprve poté nastupuje další práce s představou v improvizaci nebo technické cvičení na procvičení správného držení těla. V tvořivé části hodiny se musíme vracet k rozpracovanému obrazu každý týden, jinak by se jednotlivé principy a představy ztratily.

V tomto období stále přetrvává *kognitivní egocentrismus*, který se vyznačuje tím, že dítě si myslí, že všechny děti mají stejné možnosti a rychlost se naučit novou věc. Stále pokračuje z předškolního věku optimismus z vlastního kvalitního konání pracovního úkolu. Tento způsob konání ochraňuje dítě před uvědoměním si vlastního neúspěchu (Vágnerová, 2012, str. 295-6).



Obr. 7: Setkáme se v tanci aneb Bláznivé tance o přestávce na ZŠ Cimburkova (Divadlo Ponoc dětem), foto: Lucie Račková

1.2.1.2 Emoce

Jestliže se na někoho dítě usměje, z tisíce lidí pouze jeden dokáže úsměv neopětovat." Matějček (2015, str. 12)

V prvních dvou letech pozoruji u dětí radostnou emoci. Na druhou stranu u jedinců, kteří nejsou vedeni v rodině k pohybu, narážím na lenivý „ufňukaný“ postoj. Děti nosí do školy velké těžké tašky. Pro jejich pasivní tělo je to náročná zkouška. Dítě často hledá okliky, aby se nemuselo dál hýbat, aby nemuselo třeba jít pěšky dvacet minut ze ZŠ do ZUŠ. Každý rok při převádění dětí z družiny ZŠ do ZUŠ se najde alespoň jeden žák, který mě „zkouší“. Většinou je to jedináček nebo dítě z prostředí, kde je na jeho výchovu pouze jeden z rodičů.

Dítě v tomto období je emočně stabilizovanější a odolnější k zátěžovým situacím. Erikson (2002, str. 205) toto období pojmenovává jako *citově vyrovnané*. Rozvíjí se *emoční inteligence*, díky níž dítě dokáže lépe pochopit emoce svoje a ostatních. Rozvoj této inteligence je dán zráním *prefrontální mozkové kůry*, nabýváním zkušeností a schopnosti racionálního vysvětlení. Ve skupině jsou lépe přijímané děti, které jsou pozitivně naladěné oproti těm, které dávají najevo strach nebo smutek. Musí se počítat s tím, že ve škole dítě projde zátěžovými situacemi. Jde spíše o to, co je pro dítě zvládnutelné a co je nad rámec jeho možností (Vágnerová, 2012, str. 305-6).

Z pohledu chlapce

Například při rozpadu rodiny se chlapec chová v kolektivu rozhněvaně a velice extrovertně. To je ve škole sociálně špatně přijímáno a poté je i špatně hodnocen on sám (Matějček 2015, str. 27).

Jak Vágnerová (2012, str. 325) uvádí, jak je v rámci vztahů sourozenců či dvou blízkých přátel chlapců důležitá emoční vzpomínka na společný kontaktní soubor.

Z mého pohledu

V rámci své výuky mohu jen souhlasit s výše uvedeným tvrzením Vágnerové - totiž že když jsou chlapci ve své chlapecké skupině, jsou navzájem velice kontaktní - více než když jsou ve své vrstevnické skupině smíšené.

1.2.1.3 Vrstevnická skupina

„Oblíbená hra-dřina bylo „glckání“: to se musí skákat na jedné noze, ruce založený křížem, a ramenem se drcá do ramene, aby sok musel napadnout na skrčenou nohu; obyčejně jsou dva proti sobě, ale i tři čtyři a celý chumáč kluků.“

Karel Čapek Hovory s T. G. Masarykem (Čapek 2013, str. 16)

V mladším školním věku začíná potřeba se stmelovat s vrstevníky stejného pohlaví, kterým na důkaz bližšího vztahu dávají podporu a oporu. Tento projev může dojít až k odmítání kontaktu žáků opačného pohlaví. Dochází zde k *auto stereotypizaci*¹² tedy, že moje pohlaví je lepší než to druhé.

Z pohledu chlapce

Děti tvoří malé skupinky, které mohou vydržet několik měsíců. Kamarádské chlapecké skupiny nebývají uzavřené, chlapci mezi sebe rádi přijmou nového člena, který k nim podle nich patří (Vágnerová 2012, str. 341).

Z mého pohledu

Tento projev odmítání druhého pohlaví nevnímám v mladších ročnících a vysvětluji si to tím, že je skupina na sebe už zvyklá z mateřské školy a ví, že v této hodině se takto pracuje.

Důvodem přijetí taneční výuky ve smíšené vrstevnické skupině může být také to, že pro děti má taneční třída význam a plní jejich potřebu patřit do instituce pro ně významné, kterou poté zmiňují před ostatními. Tento jev uvádí i Vágnerová (2012, str. 361).

V mé praxi se často stává, že děti paní družinářce povídají, na čem pracujeme a jaké bude téma naší tvorby.

¹² Subjektivní stereotyp chápání své skupiny a sebe samého většinou velice kladně (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

1.2.1.4 Vývoj osobnosti a vlastního sebepojetí

„Postrádat otce znamená postrádat páteř.“ Corneau (2012, str. 42)

Páteř symbolizuje otce, který je pro syna opora a podpora. Když chybí tento vztah, tak může docházet k negativnímu otcovskému komplexu. Syn se cítí nejistý, má v sobě zmatek a také necítí v sobě vnitřní systém – ukotvení. Navenek působí sebejistě, může si vytvářet vnější brnění (svaly, obezita). Nedokáže pouze být sám se sebou. Výsledkem ztráty mužského vzoru je chlapcova vnitřní křehkost (Corneau, 2012, str. 42).

Sebepojetí dítěte vychází z jeho životní zkušenosti. Ono samo si vykresluje svůj subjektivní obraz - pohled na sebe, který může předurčovat jeho další směřování v budoucnosti. Je ovlivněno také pohledem ostatních na vlastní osobnost. Dítě potřebuje být *emočně přijato*, a pak je sebevědomější a jistější si samo sebou (Vágnerová, 2012, str. 358-359).

Z pohledu chlapce

Chlapci bývají sami k sobě méně kritičtí. Jako obranu před svým neúspěchem používají navenek chování velice sebevědomé bez přiznaných emocí. Nechtějí přijímat do detailů zpětnou vazbu od ostatních. Společnost vnímá chlapce se špatnými výsledky jako ty, co se nesnaží a nevyužívají svůj potenciál (Vágnerová, 2012, str. 361).

Z pohledu pedagoga

Pavla Šemberová: *„Po pěti letech už nevlítnou do šatny s ohlušujícím řevem. Chlapecká skupina zvyšuje nároky na dozor v zákulisí při vystoupeních.“*

Z mého pohledu

V chlapecké třídě jako jednu z hlavních pozitiv vnímám to, že starší chlapci přijímají mladší. Když pracujeme ve dvojici, nestane se, aby řekli, že s tímto žákem nebudou. To se spíše stane ve smíšeném kolektivu.

1.2.2 Střední školní věk (9 let do 11–12 let)

„Potom si hoch najde kamaráda, s tím je pořád pohromadě, tomu se svěřuje, z toho si i bere příklad, ty své kamarády během let mění, jako by doplňoval a korigoval svou prvotní volbu.

Karel Čapek Hovory s T. G. Masarykem (Čapek 2013, str. 16.)

Tato fáze končí přestupem žáka na druhý stupeň základní školy nebo nástupem na nižší stupeň střední školy. Toto období je důležité jako předstupeň k dospívání. Neprobíhají zde žádné velké změny ani sociální ani biologické. Dítě si upevňuje své sociální místo v ZŠ a to ovlivňuje jeho osobní rozvoj. Toto období se označuje jako doba *vyrovnané konsolidace*¹³. Dítě je vyrovnané a psychicky se vyvíjí. Tuto rovnováhu může narušit pouze venkovní faktor – vrstevnická skupina, škola a rodina (Matějček, 2015, str. 53-64).

Z pohledu chlapce

Radim Klásek odpovídá, proč jako chlapec začal tančit takto:

„Tanci jsem se věnoval už od útlého věku. Přihlášku na konzervatoř jsem však podal kvůli mé spolutanečnici, která se na konzervatoř toužila dostat. Až na škole se můj vztah k tanci prohloubil. Setkání s tanečnickými osobnostmi spolu s hlubokou a intimní zkušeností s tancem mě poté poslala dál na taneční cestu.“

Z mého pohledu

Děti ve věku deseti let už přicházejí do budovy ZUŠ samy a samy také po výuce odcházejí. Jsou zodpovědné za to, aby přišly včas a byly připravené na výuku. Když nepřijdou včas, píšu rodičům. Jsme rodinná škola, proto dbám na to, aby se podle toho moji žáci chovali, nerušili ostatní, zdravili. Aby se dokázali omluvit, když přijdou pozdě nebo mají odejít dřív. Aby vnímali, co se kolem nich děje a dokázali třeba i pomoci.

¹³ • psych. proces pro upevňování paměťových stop, které poskytují jejich trvalost (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

1.2.2.1 Paměť

Žáci po mechanickém opakování nacházejí novou strategii *zapamatování* si, přijdou na to, jak si informaci třídit, učit se z paměti, využívat *asociace*¹⁴ a *mnemotechnické pomůcky*¹⁵. Ještě nedokážou určit, jak dlouho jim bude trvat naučení se a ani neodhadnou, zda už jsou naučeni. Už dobře rozpoznají, který předmět jim jde, který ne. Vnímají rozdíly mezi výkony spolužáků. (Vágnerová, 2012, str. 295-296).

Dítě chápe, že na jeho soustředěnosti a vůli je závislý i jeho výkon. Chápe také, že má nějaké vrozené schopnosti. Když rozvine svůj výkon a nevidí výsledky, ztrácí motivaci (Vágnerová, 2012, str. 360).

Z pohledu chlapce

Na soustředěnost chlapců může mít a má vliv zvýšení hladiny testosteronu (Rogge, 2004, str. 84).

Z mého pohledu

Toto období vlastně vnímám jako nejjednodušší pro přenos témat, pro rozvoj kreativity i technických cvičení. Děti jsou na hodinách přirozeně soustředěné a radostné. Je pravda, že každá skupina je jiná. Platí ale, že pokud není ve skupině někdo, kdo záměrně ničí příjemnou atmosféru, tak se celá skupina dětí v této atmosféře drží, neboť je to jejich přirozenost. Chlapci v tomto věku fungují v chlapecké třídě výborně. Snaží se dotáhnout na starší chlapce, mají hodně energie a dokážou ji investovat do práce, hry a tvorby.

Z pohledu pedagoga

Pavla Šemberová: oblíbené náměty - „*Kácení lesa, vítr, auto, letadlo, útěk z vězení... Aby tam byla rychlost, síla. Oblíbený je parkúr – jeden překonává překážky z těl ostatních.*“

¹⁴Spojení mezi myšlenkami, pocity, vzpomínkami apod. (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

¹⁵Systém metod a nástrojů ulehčující zapamatování a také zvyšují rozsah paměti a vytváří další asociace a představy (ABZ.cz [online]. web©2005-2019)

1.2.2.2 Emoce

Od desátého roku života dítě začíná chápat *emoční ambivalenci*. To znamená, že rozumí tomu, že lidé mohou mít smíšené pocity. Děti dokážou pochopit emoce jiných, vcítit se do nich a díky tomu se změní emoce v nich samotných. Ustupuje *kognitivní egocentrismus*. Objevuje se pocit úlevy, lítost a děti již zvládnou mluvit i o emocích jiných.

Z pohledu chlapce

Chlapci se učí zpracovávat své emoce při pozorování dospělých mužů (otcové, učitelé a další příbuzní) v emotivních situacích. Pozorují smutek, když někdo umřel. Vidí hněv při setkání s něčím nespravedlivým. Radost, když vše funguje a strach, když se blíží nebezpečí. Často se stává, že chlapec zrcadlí nejvíce hněv, protože za tuto emoci muži často skrývají emoce jiné. Toto „maskování jiné emoce hněvem“ může být pro chlapce klamné (Biddulph, 2016, str. 64-65).

Z mého pohledu

V chlapecké skupině jsem za tři roky nemusela řešit žádný nepříjemný vážný problém. Tato třída funguje jako parta. I díky tomu je součinnost třídy velice dobrá. Asi nejsilnější emotivně negativní zkušenost z tohoto školního roku 2019-2020 překvapivě nemám z chlapecké skupiny. V jedné smíšené skupině mám dívku z páté třídy, která je ovlivněná další dívkou. Dokáže být vlastně nesnesitelná pro všechny. Je hlasitá, egocentrická, bezvýznamně se směje. V rodině je za jedinou dívku – dceru a nedokáže přijímat nepříjemnou zpětnou vazbu, stejně jako její matka, s kterou už jsem se snažila problém řešit slovně. Ví, že mě dívka má ráda, a já ji taky. Dobře ví, že ke mně nemusí chodit, přesto stále chodí. Možná nepřímo chápe, že se v této situaci něco učí a díky tomu se neodhlásila. Neplatí na ni v podstatě nic. Je ale zajímavé, že děti už jí dokážou říct, že je „otravná“ a tím jí nastavují zrcadlo. Dochází k postupnému vývoji. Dívka při jedné hodině neměla „svého spojence na zlobení“ a překvapivě dobře fungovala. Dostala pochvalu ode mě i od žáků a sama začala komunikovat s ostatními, kteří jsou jí běžně jinak lhostejní. Před představením nastala změna, neboť rodiče odjeli na dovolenou do ciziny. Dívka zůstala u babičky. Začala velice dobře spolupracovat a to s daleko větším soustředěním a vnitřním klidem.

1.2.2.3 Vrstevnická skupina

„Takový kluk na venkově má mnoho práce, jejej. ...musí umět hvízdát na pysky, mezi zuby, na jeden prst, na dva a na pěstě; potom na dvojí způsob luskat prsty; musí umět všelijak zápasit, stát na hlavě, chodit po rukách a lámat koleša; a dobře utíkat, to hlavně.“

Karel Čapek Hovory s T. G. Masarykem (Čapek, 2013, str. 16)

Pro rozvoj desetileté dětské osobnosti vzrůstá význam vrstevnické skupiny. Dítě se s ní potřebuje ztotožnit, být respektováno - jak od ní, tak od dospělých. Začíná proces oddělování se od rodičů. Je důležité, že žák sdílí své pocity, zkušenosti z rodiny a ze školy s dalšími vrstevníky. Vztahy mezi vrstevníky jsou prozatím povrchnější a mají krátké trvání. Dítě si v rámci vrstevnické skupiny rozvíjí poznávací procesy. Díky spolupráci se dítě učí držet si svůj názor a rozvíjí si logického myšlení. (Piaget, 1999, str. 151-152)

Z pohledu chlapce

Parta je přátelské seskupení chlapců. Struktura uvnitř party je utvořena podle sociálního vlivu a dovedností jednotlivých členů. V čele je vůdce, pak jeho nejbližší přátelé a nakonec ostatní. Ti, co jsou vůdci nejbližší, určují cíle a plány party. Jedinci na okraji party tyto plány přijímají. Většinou ji i častěji opouštějí z důvodu, že zde mají pouze jednoho nebo dva blízké kamarády. Sociální pozice každého člena není stálá a musí se na ní stále pracovat. Oproti dívčí skupině, kde příchod nové členky může změnit celou hierarchii skupiny, chlapecká skupina bývá vůči takovému příchodu odolnější.

Aktivity uvnitř chlapecké party jsou zaměřené hlavně na poměrování sil a na šikovnost, na zkoušení pro ně zajímavých činností. Rádi se identifikují s hrdinou z filmu, z knih nebo komiksů. Dokonce taková „modla“ může být i dalším imaginárním vůdcem společenství.

Hry, které provozují chlapci, se od dívčích liší. Jsou soutěživé, týmové. Je zde důležitý oční kontakt, vůle a aktivita. V tomto školním věku nastupují také hry logické a strategické, například šachy, karty a také počítačové hry. (Janošová, 2008, str. 142)

Z mého pohledu

Výše popsané projevy chování mohou potvrdit. Když chlapci ve skupině cítí, že k nim nový chlapec patří, bez problémů nového člena přijmou. Například tento školní rok 2019-20 se k nám přidal devítiletý chlapec, jehož otec pochází z Jižní Ameriky. Pro chlapce je exotický, ale rozumí a mluví česky. Je velice pohybově a muzikálně nadaný (navíc chodí i na karate). Díky tomu, že zvládá pohybové dynamické principy stejně dobře jako starší chlapci, byl ostatními přijat velice harmonicky.

I díky tomuto fenoménu chlapeckých part jsem vybrala pro společnou tvorbu téma vlčí smečky. Zrcadlí princip chlapecké party. Žáci měli za úkol zjistit za pomoci internetu, knih nebo dokumentů vše o vlčí smečce. Jeden ze starších chlapců, který není fyzicky tolik zdatný, přinesl vypracovanou stránku textu. Ostatní členové ocenili jeho kvality a díky jeho přínosu k tématu se změnil celý koncept choreografie.



Obr. 8: Společná fotografie na akci k svátku svatého Martina, foto: Vojtěch Juda

1.2.2.4 Vývoj osobnosti a vlastního sebepojetí

V deseti letech se rozvíjí celostní pojetí osobnosti. Děti už se nereflektují slovy jako: „jsem hloupý“ nebo „jsem chytrá“. Už dokážou sebe vidět celkově, propojeně, přesněji a vrstevnatě. Tyto informace získávají ze zpětné vazby od ostatních, z porovnávání s ostatními a pozorováním sama sebe. Vytvářejí si o sobě představu a snaží se jí dosáhnout. Dochází k objektivnějšímu vidění sama sebe, ale to může být v určitých okamžicích pro dítě i stresující. Chápu stálost své osobnosti, jsou citově stabilnější a chápou také, že každý ze třídy je jedinečný (Vágnerová, 2012, str. 363-365).

Z mého pohledu

Od desátého roku dítěte skutečně vnímám změnu ve skupině. Žáci začínají mít názor a nápad, který se nebojí před ostatními říct a diskutovat o něm. Stávají se většími parťáky při tvorbě a jsou pozitivně naladěni. Jsou otevřeni novým možnostem seberealizace - například při vystupování na lokálních akcích nebo v průběhu zahraničního pobytu v Itálii.

Například pro pololetní představení 3. února 2020 v divadle Za plotem (Bohnice) se ten stejný chlapec, který posunul strukturu choreografie o vlčích, pustil do sestřihání zvuku a nahrávek k choreografii pro jeho smíšenou skupinu. Choreografie se týkala sociálních sítí a reakcí na ně. Byl aktivní, ale samozřejmě si nepamatoval všechny připomínky a změny. Přesto dokázal po telefonické domluvě se mnou vše opravovat, a to ve svém volném čase.

Z pohledu chlapce

Mezi věkem deset až třináct let se u chlapců upevňuje *rodičovské chování vůči malému dítěti*. Tedy se nejedná pouze o ženský projev, ale obecně lidský (Matějček, 2015, str. 59).

Z pohledu pedagoga

Blanka Šourková: „Z počátku se tanečnickům jejich spolužáci vysmívají, ale jakmile pochopí jejich úsilí a poznají výsledky jejich snahy, troufám si říct, že mají tanečníci u svých spolužáků obdiv.“

1.3 Pedagogické osobnosti z mého průzkumu, kteří vedou chlapeckou skupinu

„Pokud chtějí chlapci sami od sebe tančit, tak je to nádherná práce.“

Blanka Šourková, pedagog ZUŠ

V této kapitole bych ráda představila jednotlivé pedagogy, kteří reagovali na moji výzvu k otevření kanálu pro sdílení zkušeností. Tvrzení od nich se objevují v rámci teoretického vhledu a doplňují moje zkušenosti o další pohled na danou problematiku.

Tyto pedagogy jsem oslovila prostřednictvím emailu a vytvořila jsem dotazník v Google formuláři a Wordu. Učitelé si mohli vybrat, jaká forma je pro ně vhodnější. Oslovila jsem sedm žen pedagožek a čtyři pedagogy. Odpovědělo mi pět žen a jeden muž. Ženy pedagožky spojuje práce s chlapeckou skupinou a Radima Kláska jsem oslovila kvůli opačné zkušenosti, kdy chlapec, který rád tančil, se jako muž stal profesionálním tanečníkem a pedagogem.



Obr. 9: Fotografie přímo z tanečního sálu na akademii v Říme, Itálií, foto: osobní archív

Nyní bych ráda představila „statečné pedagogy“:

1.3.1 Bohumíra Eliášová

V dětství navštěvovala v Jihlavě základní školu se sportovním zaměřením, konkrétně na moderní gymnastiku, a do svých 13 let se věnovala moderní gymnastice vrcholově. Současně v místní LŠU studovala jedenáct let hru na klavír. Navštěvovala taneční studio Daniela Záboje a příležitostně se setkala s Ditou Zahálkovou a Hankou Zudovou. Obě byly jejími prvními vzory tanečního pedagoga, u obou obdivovala citlivý přístup k dětem a schopnost neustále rozšiřovat své znalosti. Krátce byla členkou skupiny historických tanců L'Éredita Hanky Zudové.

Po maturitě v roce 1992 byla přijata na taneční katedru HAMU v Praze, obor choreografie a absolvovala v roce 1997 u prof. Pavla Šmoka a doc. Maryleny Halazsové. V rámci studia absolvovala velmi přínosné hodiny metodiky moderního tance u prof. Ivanky Kubicové a souběžně v letech 1992–1994 absolvovala kurz pro pedagogy tance na Konzervatoři Duncan centre v Praze pod vedením Evy Blažíčkové. V letech 2002–2007 studovala na HAMU doktorský program v oboru choreografie a teorie choreografie, který úspěšně zakončila obhajobou disertační práce na téma *Improvizační postupy v současném tanci*.

Již v roce 1997 nastoupila jako pedagožka tance na ZUŠ Klapkova v Praze 8, kde vyučuje dosud. Kromě toho působila v letech 2000–2012 jako pedagožka a choreografka moderního tance na Konzervatoři Iva Váni Psoty, souběžně v letech 2002–2003 jako pedagožka pohybové výchovy na dramatickém oddělení Pražské konzervatoře, od roku 2000 až dosud vede studenty v oboru improvizace a choreografie na katedře tance HAMU a lektoruje další vzdělávací kurzy a semináře na téma kompozice a improvizace (Lössl 2019, str.242).

1.3.2 Lenka Halašová

V roce 1979 se rodina Halašových přestěhovala do Jaroměře, kde Lenka žije dosud. Po ukončení základního vzdělání absolvovala Střední obchodní učiliště v Hořicích v Podkrkonoší, poté Obchodní akademii v Hradci Králové a školu cestovního ruchu v Pardubicích a Pedagogickou fakultu v Hradci Králové. Založila taneční skupinu scénického tance. V roce 1993, kdy se setkala s Danou Ždímalovou, pracovnící IPOS-ARTAMA (dnes NIPOS-ARTAMA) Praha, iniciovala realizaci přehlídky scénického tance Hořický kapesníček.

V roce 1995 založila taneční soubor Flash při Tělocvičné jednotě Sokol v Jaroměři. Od roku 2001 se datuje spolupráce tanečního souboru Flash se Základní školou Na Ostrově a vznik dětské skupiny. Jak s dětskou skupinou, tak i se skupinou mládeže a dospělých se zúčastňovala akcí a soutěží Sokola a celostátních přehlídek NIPOS-ARTAMA. Od roku 2005 pravidelně organizuje v Jaroměři festival scénického tance Tanfest.

S tanečním souborem Flash vytvořila více než 50 úspěšných choreografií, z nichž řada byla oceněna jak na celostátních přehlídkách dětských skupin scénického tance v Kutné Hoře, tak i na celostátních přehlídkách mládeže a dospělých v Jablonci nad Nisou (Cveklová 2008, str. 74)

1.3.3 Radim Klásek

Absolvoval Konzervatoř Duncan Centre. Od ukončení studia se věnuje pedagogické činnosti na ZŠ a MŠ Slivenec, dále působil jako pedagog na ZŠ Školní, ZUŠ Harmonie, v dětském studiu Alfréd Juniors a ve Studiu Taneční Výchovy.

Také se věnuje aktivně umělecké činnosti, jako tanečník pracoval na projektech s choreografy jako Lenka Kniha Bartůňková (Requiem, divadlo NoD), Kateřina Stupecká (Teorie Chaosu, divadlo Ponec) či Eva Blažíčková (site-specific Kytice, Malostranský hřbitov) a spolupracuje s bratry Formany a dalšími.

1.3.4 Blanka Rejholdová

Od dětství se věnovala sportu, zejména pohybové výchově a rytmické gymnastice. Po ukončení základního vzdělání a vyučení se, věnovala se pohybové výchově a tanci. V roce 1970 založila taneční skupinu Živá věc, reprezentační soubor Asociace sport pro všechny. V letech 1992–1994 absolvovala dálkové studium taneční pedagogiky a metodiky na Konzervatoři Duncan centre v Praze pod vedením Evy Blažíčkové a účastnila se řady odborných tanečních kurzů a seminářů.

Od roku 1991 je vedoucí tanečního oboru ZUŠ Červený Kostelec, ve které založila taneční soubor Akordy a vytvořila chlapeckou taneční skupinu, která je v oblasti scénického tance velmi ojedinělá.

Za dvacet pět let své pedagogické práce je autorkou desítek úspěšných choreografií a tanečních kompozic. Je jednou z těch, kdo významně přispěl k identifikaci scénického tance v českém prostředí. V roce 2016 jí byla udělena Cena ministerstva kultury v oboru zájmových uměleckých aktivit za celoživotní přínos v oblasti scénického tance (Lössl 2019, str.103).

1.3.5 Pavla Šemberová

Od roku 1975 byla Pavla členkou dětského tanečního souboru Jitřenka v Domě pionýrů a mládeže v Karlových Varech pod vedením Naděždy Kohoutové, v letech 1979–1986 v době studií na gymnáziu a na Přírodovědecké fakultě UK v Praze pokračovala tamtéž v souboru mládežnickém, současně již pomáhala Nadě Kohoutové s vedením dětského souboru. Pět let v dětském tanečním souboru zaměřeném na základy lidového, klasického a jazzového tance s precizní analýzou pohybu a pestrou skladbou hodin a šest let v tanečním souboru mládeže s lekcemi jazz dance a stepu ve spolupráci s Frankem Townem daly Pavle Šemberové pevné základy a směr vlastní práce na tomto poli, které si upevnila a rozšířila v letech 1986–1988 studiem pro vedoucí nefolklorních souborů na Lidové konzervatoři v Plzni. Od roku 1983 vedla jako externistka taneční soubor mladých při DDM v Karlových Varech s názvem Komorní soubor (později přejmenovaný na SMLS – Starší mladší soubor) a jeho dětské přípravky MLSÍK a MLS.

V roce 2005 nastoupila jako učitelka tanečního oboru ZŠ a ZUŠ v Karlových Varech, kde působí dosud. Kromě výuky tance a taneční tvorby se Pavla Šemberová podílí i na školních projektech, a to nejen jako choreografka, ale i jako výtvarnice, scénáristka a režisérka. V průběhu svého třicetiletého působení jako pedagožka tance vytvořila více než 90 tanečních skladeb a podílela se na pěti celovečerních školních projektech (Lössl 2019, str.260).

1.3.6 Miluše Šindlerová

Od devíti let navštěvovala taneční obor LŠU (lidová škola umění, dnes ZUŠ – základní umělecká škola) v České Třebové pod vedením Aloisie Štarmanové. V letech 1986–1989 byla členkou baletního souboru Slezského divadla v Opavě, poté členkou a sólistkou baletu Jihočeského divadla v Českých Budějovicích. V letech 1989–1992 absolvovala pětisemestrální studium pro pedagogy tance na katedře tance Hudební a taneční fakulty Akademie múzických umění v Praze (HAMU).

Tanec vyučovala již při své divadelní činnosti a v roce 2002, po ukončení dráhy tanečnice, nastoupila jako pedagožka tance v ZUŠ ve Vodňanech, kde založila chlapeckou skupinu. V současnosti zastupuje Jihočeský kraj v taneční sekci Ústřední umělecké rady ZUŠ (Cveklová 2008, str. 94).

2. praktická část: Když chlapci spolu tančí

Ve svém okolí jsem narážela já i chlapci na představu, že tančí jenom dívky. Jedná se o nějaký vžitý stereotyp, že „tanec je jenom růžový a tančí pouze klidné milé dívky“.

Stereotyp je přístup vnímání skrze povahové rysy, typy chování a zvyky jedince ve skupině. Nebere se v úvahu individuální přístup k životu a možnost tvorby vlastních voleb v dané situaci. Základní charakteristikou stereotypního jednání je, že nevycházíme z vlastního pozorování, ale že na základě tradování, slovního i mimoslovního šíření informací od jiných členů společnosti, získáváme představu o tom, jaké jsou vlastnosti a způsob chování jedince (Janošová, str. 27, 2008).

Stereotypie mezi rolí ženy a muže má význam pro snadnější komunikaci mezi pohlavími. Ujasnění si dělby práce - co je ženská a mužská činnost - přispívá k plynulému chodu společnosti. V současné době vnímáme tyto stereotypy v rámci společenských událostí, kde se předpokládá určité chování ženy a muže. Další oblast, kde se myslí stereotypně, je hledisko biologických rozdílů - žena ploditelka dětí a muž živitel rodiny. Ano, každý stereotyp má pravdivé jádro, ale také další vrstvy dezinformací, předsudků a intolerance dalších členů společenství. Jedinec, který si vybral alternativní způsob chování, musí čelit tlaku od ostatních členů skupiny, která očekává podřízení se kódu jednání v dané situaci. Jedinec cítí limity sebevyjádření sama sebe (Janošová, 2008, str. 28).

Společnost klade větší důraz na informace, které zapadají do stereotypního jednání než na ty, co jsou v kontrastu (Matoušek, 1997).

Koho společnost nezná, toho posuzuje podle předpokladu, že se chová v souladu se stereotypními principy podle pohlaví. Pokud společnost nezná detaily a kontext celé situace, drží se ustálených pravd, aby se dokázala orientovat ve světě (Janošová, 2008, str. 28).

2.1 Stereotyp v praxi

Jako pedagog na malém městě, kde učím a žiji, opravdu cítím stereotypní vnímání mě i celého tanečního oboru. Předemnou zde byla výuka hlavně klasické taneční techniky, kterou navštěvovalo jen pár dětí, a ještě před tím cvičení typu mažoretky.

První stereotyp, který jsem musela změnit, bylo opravit představu veřejnosti o tom, co je vlastně tanec – tedy současný tanec v mém vedení. Rodiče pochopili, že vedu děti k spontánnímu kreativnímu tanci, který je otevřený širšímu spektru dětí. Není určen pouze „růžovým holčičkám“, ale spíše dětem plným energie, kreativity, citlivosti ve skupině a zodpovědnosti vůči společně vytvořenému představení. Jako pedagog nedbám u přijímacího řízení ani tak na dispozice těla budoucího žáka, ale spíše pozoruji, zda dítě má radost a zážitek z pohybu a zda je komunikativní. Díky změně vnímání tanečního oboru učím sto dětí a z toho celkově kolem dvaceti chlapců.



Obr. 10: Soustředění před výstupem na celostátní přehlídce dětských skupin scénického tance s choreografií Sami v lese, 18. května 2018, foto: osobní archiv

Druhým stereotypem, který jsem potřebovala překonat, byla skutečnost, že choreografie se nenacvičuje, ale tvoří. Z pozice pedagoga pouze neukazují pohybové variace a principy a děti pouze nenapodobují, ale celý proces má více nástrojů a možností. Dítě by nemělo přicházet do hodiny s očekáváním „bav mě“, ale přála bych si, aby přicházelo s pocitem „Uvidíme, co se teď a tady stane.“

Oba mé vstupy do prostředí ZUŠ v roli nového pedagoga tanečního oboru, jak ve Zruči nad Sázavou, tak v Libčicích nad Vltavou, se v jedné věci podobaly. Oba taneční obory byly ve špatném stavu. Bývalý pedagog „byl odejit“, žáků zůstalo kolem patnácti a celkově pověst oboru nebyla dobrá. V obou případech jsem musela dělat nábor dětí a předvést sebe prezentaci rodičům a kolegům, aby pochopili, že chci pracovat jinak, než bylo zvykem. Obsah a forma obou tanečních oborů se navzájem velice podobaly tím, že učitel předcvičoval dětem kroky podobné mažoretkám nebo aerobiku na populární hudbu. Představení probíhala tak, že děti měly výrazné kostýmy a vepředu byl po celou dobu jeden z nich, který si sestavu nejlépe pamatoval, nebo dokonce pedagog, který přecvičoval před rodiči.

Vybavuji si rozhovor s jednou matkou tří dětí, které ke mně chodily dva měsíce do ZUŠ v Libčicích. Byla nervózní z toho, že podle ní nenacvičujeme představení. Mluvila se mnou i jménem dalších rodičů, které zneklidňovalo, že každá pedagožka vydržela v ZUŠ půl roku až rok. Z tohoto důvodu potřebovala vědět, jak to tedy bude. Byla jsem po tomto rozhovoru velice neklidná, ale pak jsem pochopila, že to v tuto chvíli není o mě. Představení proběhlo a v dalším pololetí se přidaly další děti a ta nervózní matka se stala jednou z žen, které navštěvují studium pro dospělé.

Třetí stereotyp – že tanec je jen pro dívky – byl pro mě zajímavý natolik, že mě přiměl k vytvoření chlapecké skupiny. Když jsem učila jako začínající pedagog v ZUŠ Zruč nad Sázavou, měla jsem jen pár chlapců v celém oboru. O to víc museli ustát svou alternativní volbu zájmové činnosti mezi vrstevníky. I díky tomu se stali mezi vrstevníky silnějšími osobnostmi. Nejvýraznějším žákem byl pro mě Vojtěch Ryšavý, který se stal i absolventem prvního sedmiletého cyklu v ZUŠ (obr. 11). Jeho třída se dostala s choreografií „V oblacích“ do celostátního kola ZUŠ (MŠMT) do Pardubic 5. - 7. 6.2015.



Obr. 11: Plakátová fotografie, Vojtěch Ryšavý uprostřed absolventek, foto: Lenka Říhová

Příklad tohoto stereotypu jsem objevila i v knize Janošové (2008, str. 125), která mluví o zájmových činnostech v mateřských školkách:

„Nevýhodou může být pro chlapce také program činností některých mateřských škol, který se také patrně více přibližuje sféře ženských zálib (výtvarné činnosti, zpěv, taneční kroužek) ...“

2.2 Cesta žáka-chlapce v mém tanečním oboru

V rámci své devítileté pedagogické praxe nejdříve v ZUŠ Zruč nad Sázavou a poté v ZUŠ Libčice nad Vltavou jsem vždy měla děti v předškolním věku ve smíšené skupině. Většinou jsem docházela s hudebníkem přímo do budovy MŠ nebo výjimečně docházely děti do sálu ZUŠ s rodiči.

Jako hudební korepetitorka ve Zručí nad Sázavou u mě působila Tereza Krutilová, která byla pro mě velice inspirativní. Během výuky zářila neustále úsměvem a vše probíhalo v klidné milé atmosféře. V Libčicích nad Vltavou u mě nejdříve působil výborný klavírista Daniel Fiedler, který se vyznačoval virtuozitou a pohotovostí zahrát jakékoli požadované téma, ale obecně nebyl přítomným partnerem na hodině. Tuto nesrovnalost jsme si vyjasnili. Přestal doprovázet moji výuku, ale uplatnil se jako výborný skladatel, který zkomponoval hudební struktury pro naše taneční obrazy, které jsme s dětmi vytvořili. Jako korepetitorka u mě dodnes v Libčicích nad Vltavou působí kytaristka a zpěvačka Kateřina Judová. Její vztah k dětem je pro mě zároveň velkou inspirací. Pro děti je výhodou, že je na hodinách zpěvačka, která s nimi může prohlubovat práci s dechem a zpěvem v rámci písní, které jsou součástí přípravných tanečních ročníků.

Bylo pro mě zajímavé, že obě ženy-korepetitorky spojoval strach z hraní bez listu, který je provází už z dob studia na konzervatoři. Jako kompenzaci tohoto bloku dodávaly hodinám klid a příjemnou atmosféru. Kateřina Judová na tom začala pracovat a navštěvuje workshopy hudební terapie, kde se pracuje s autorskou tvorbou.

V budově jsme měli vyhrazenou místnost, kam děti přivedl dozor z MŠ a po skončení hodiny si je opět vyzvedl. Děti byly ve svém známém přirozeném prostředí a nemusely složitě cestovat s rodiči nebo s námi. Druhý model, který se mi osvědčil, byl čas výuky od půl páté, kdy rodiče vyzvedli děti z MŠ a přivedli je do budovy ZUŠ. I v této věkové skupině se snažím, aby se zde objevovaly role pro dívky i chlapce - např. hra na vodníka, na víly (Lenka Švandová, 2015, str. 39) a už je na každém dítěti, jakou roli si chce vyzkoušet. Je velice individuální, jaká energie z dítěte jde, a tu se snažím v tomto věku rozvíjet.

2.2.1 Moje chlapecká skupina 2017-2020

Chtěla bych vytěžit svoji dosavadní osobní zkušenost z práce s chlapeckou skupinou, která se začala formovat v roce 2017, a s níž pracuji doposud.

Celý nápad vzniku chlapecké skupiny začal, když jsem zjistila, že v uvedeném roce mám přihlášených šest chlapců a dvanáct dívek z první třídy (obr. 1 a 12). Díky maximálnímu počtu patnácti dětí na hodině mě napadlo vytvořit samostatnou chlapeckou skupinu a sloučit všechny chlapce, kteří by se potkávali na výuce, a tím bych i vyřešila kapacitu skupiny první třídy.



Obr. 12: Vánoční představení 14. prosince 2016, na fotografii předškolní skupina, budoucí prvňáci – důvod pro vytvoření chlapecké skupiny, foto: Michal Křenek

2.2.1.1 Školní rok 2017-2018

V uvedeném roce navštěvovalo chlapeckou skupinu čtrnáct žáků ve věku od šesti do dvanácti let. Je zajímavé, že skupinu navštěvovaly čtyři dvojice sourozenců. Hodinová dotace na týden byla hodina a půl. Mladší ročníky podle školního vzdělávacího programu měly hodinovou dotaci pouze 45 minut, ale zůstávaly po celou dobu výuky a třetí ročník s hodinovou dotací hodinu a půl navštěvoval pouze tuto skupinu. Od čtvrtého ročníku chlapci navštěvovali chlapeckou skupinu i svoji smíšenou skupinu.

Průpravná část byla zaměřená na aktivaci středu těla a pohybu od těžiště. Pohybové principy jsem vybírala tak, aby se zaměřovaly na koordinaci středu těla a periférií, a to hlavně v nízkých polohách se záměrem posílení břišního korzetu a využití energetického potenciálu skupiny.

Tvořivá část byla ze začátku prvního pololetí zaměřena na stmelení kolektivu přes pohybové hry. Téma naší tvorby bylo hledání sama sebe v novém prostoru a seznamování se s ostatními. Během září a října 2017 nám vykrystalizovalo téma „Sami v lese“ (obr. 13).



Obr. 13: Momentka z hodiny, představa usínání vlků ve smečce, foto: osobní archív

2.2.1.1.1 Choreografie Sami v lese

Chlapci sami za sebe jsou v lese. V úvodní části přibíhají každý z jiné strany z jiného domova. Přibíhají do cizího prostoru lesa. Jsou citliví na jakýkoliv zvuk, šum, pohnutí větve nebo větru. Tento pocit a soustředěnost na prezentaci projevu jsme trénovali a objevovali při improvizacích zaměřených na smysly.

První příklad hry zaměřený na citlivost chodidel. Chlapec stojí se zavřenýma očima. Celá skupina se chytne za ruce a udělá kruh kolem něho. Skupina se snaží mít chlapce ve středu kruhu díky tomu, že předvídá pohyb chlapce se zavřenýma očima, který vzniká od pánve. Chlapec má jediný kontakt s venkovním světem přes chodidla. Skupina také našlapuje citlivě a tiše, aby chlapec měl iluzi, že je sám a mohl prozkoumávat svět. Objevuje prostor – přední, zadní, boční přes chůzi, krátkým během, ale pracuje s horizontálními úrovněmi, snaží se jít i k zemi. Dlaně dostávají šanci být pro tělo oporou -klenbou, která se posouvá plynule po zemi a tělu nabízí cestu dolů i vzhůru. Nejdříve pracujeme s pomalým časem a poté se objevuje u chlapce dynamika a hra. Chlapec chce překvapit skupinu směrem, pohybem a rychlostí. Všichni chlapci se prostřídávají. Tato uvědomovací hra má několik metodických vrstev. Proto jsme na ní pracovali během měsíce a půl každou hodinu.

Druhý příklad hry zaměřené na práci se smysly a se zřetelem na partnera: Pracuje se ve dvojici a opět se zavřenýma očima. Ve dvojici si chlapec A najde speciální zvuk z lesa, který si chlapec B zapamatuje. Všechny dvojice se seznámily se svými specifickými zvuky a začne samotná hra. Chlapec A vede svého chlapce B po trajektoriích v prostoru v chůzi pouze zvukem a ten ho následuje. Chlapec A má zodpovědnost za chlapce B, a kdyby se blížilo nebezpečí - třeba zeď nebo jiný tanečník, citlivým dotykem ho zastaví. Nejdříve jdou dvojice samy po prostoru a ostatní se dívají, jak jim funguje komunikace. Poté se všichni vystřídají a ve dvojicích si vymění role. Další vyučovací hodinu se vyzkouší tento princip už při pohybu všech dvojic najednou po prostoru. Hra fungovala velice dobře. Důvod byl určitě i ten, že se chlapci znají velice dobře buď z rodiny, nebo z dalších společných aktivit (skaut, fotbal). Chlapcům na sobě navzájem záleží.

Celá choreografie začala příběhnutím jednoho chlapce na prázdné málo nasvícené jeviště. Chlapec byl aktivní, ostražitý v těle, připravený reagovat na cokoliv. Přiběhl druhý a oba reagovali na to, že se vidí, lehkým zacouváním od sebe. Takto

přiběhli postupně všichni chlapci, ale zároveň si kryli záda vůči ostatním, kteří už byli na jevišti.

V dalším obraze po přiběhnutí všech chlapců do „neznámého“ prostoru začala druhá fáze – seznamování a poměřování svých pohybových kvalit s ostatními. Jedinec přiběhl k druhému a skrze oční kontakt mezi sebou dvojice komunikovala přirozeně rychlým spontánním pohybem a zvukem. Tento princip vyšel přímo z pozorování chlapců. Chlapec, když potkal tvář v tvář nového chlapce, přirozeně se začal hýbat rychle, mrštně a stále držel oční kontakt. Jako kdyby ukazoval možnému nepříteli svoje pohybové dovednosti, aby předešel možnému boji.

Tento „objev“ jsme poté rozpracovávali v individuálním hledání v rámci improvizace, při níž každý chlapec ve skupině hledal sám svoje dovednosti, které by poté ukázal při kontaktu s jiným. Například: Protože dobře skáče, najde si svůj skok, který pro něj dobře funguje. Pokud umí jít rychle na zem a zpět do stoje, tak si tuto dovednost trénuje a zafixuje pro budoucí setkání. V následujících hodinách jsme našli pro každého chlapce tři dovednosti, které si dokázali zapamatovat. K objevování těchto „triků“ jsme docházeli i díky zpětné vazbě ostatních chlapců. Dokázali říct druhému například: „Ty jsi mrštný, najdi si svoji dovednost v rychlosti“.

Další vrstva, na které jsme pracovali, byla schopnost slyšet hudbu a změny v ní. Poměřování sil končilo „zmrznutím“ všech chlapců s pocitem, že je tu někdo, kdo je nesmí vidět. Poté následoval společný pád k zemi, aby je nepřítel neviděl. Nejstarší chlapec představoval neznámého vůdce a všichni se za ním tiše, nenápadně řadili do řady, aby je neviděl a neslyšel. „Neznámý“ se ohlížel a celá skupina musela zareagovat a jít k zemi, jinak by je viděl. Když se neznámý otočil, byla tím otevřená hra i přímo na jevišti. Chlapci i při vystoupení potřebují stále nové podněty, které je udrží přítomné a soustředěné. Toto pronásledování skončilo v zástupu napodobováním - učením se od staršího a zkušenějšího (obr.14).

Třetí obraz se přirozeně vytvořil objevením dalšího vůdce a rozdělením skupiny na dvě části. V tomto obraze jsme hodně pracovali na principu akce – reakce (obr. 17).

Přípravná cvičení se nesla v atmosféře útok – reakce na něj, útok z druhé strany a reakce na něj. Pracovalo se zcela nekontaktně. Když útočník zaútočí na břicho, tak na to příjemce (napadený) zareaguje pohybem od břicha. Následek toho bude

možná pád, možná to ještě ustojí. Nejdříve jsme pracovali v pomalém čase a později jsme zafixovali dvojice a možné akce a reakce.

Druhá fáze útoku pracovala s kontaktem a odtlačení od sebe a reakcí na tlak. Potkala se stejná síla - nastala remíza a sloučení skupiny v jeden kmen. Symbolicky jsme to vyjádřili propojením v živý řetěz, který na sebe reaguje a nerozpadne se. Na závěr obrazu je usmíření a uvolnění se do země.

Závěrečná zápleтка - kmen je usmířen a objeven, ale na jeviště přichází dospělý muž. Celá skupina v očním kontaktu s mužem-nepřítelem si stoupá a po nonverbální domluvě ho společným křikem z bránice „Ha“ zastraší. Muž odbíhá rychle pryč do tmy. Tím celá práce končí.



Obr. 14: Obraz „učím se od staršího zkušenějšího v zástupu.“, foto: Ivo Mičkal

Tuto choreografii jsme představili na Vánočním představení celého tanečního oboru a poté jsme ji předvedli také na krajské přehlídce scénického tance v Sedlčanech. Dostali jsme možnost zúčastnit se i celostátního kola scénického tance dětských tanečních skupin v Kutné Hoře (obr. 15). Následně jsme ji předvedli na zahradní slavnosti ZUŠ na venkovním jevišti. Chlapci neměli potřebu hledat nové téma, protože pracovali s tímto tématem do hloubky a každá repríza byla pro ně další zkušeností, kterou díky této choreografii nacházeli.



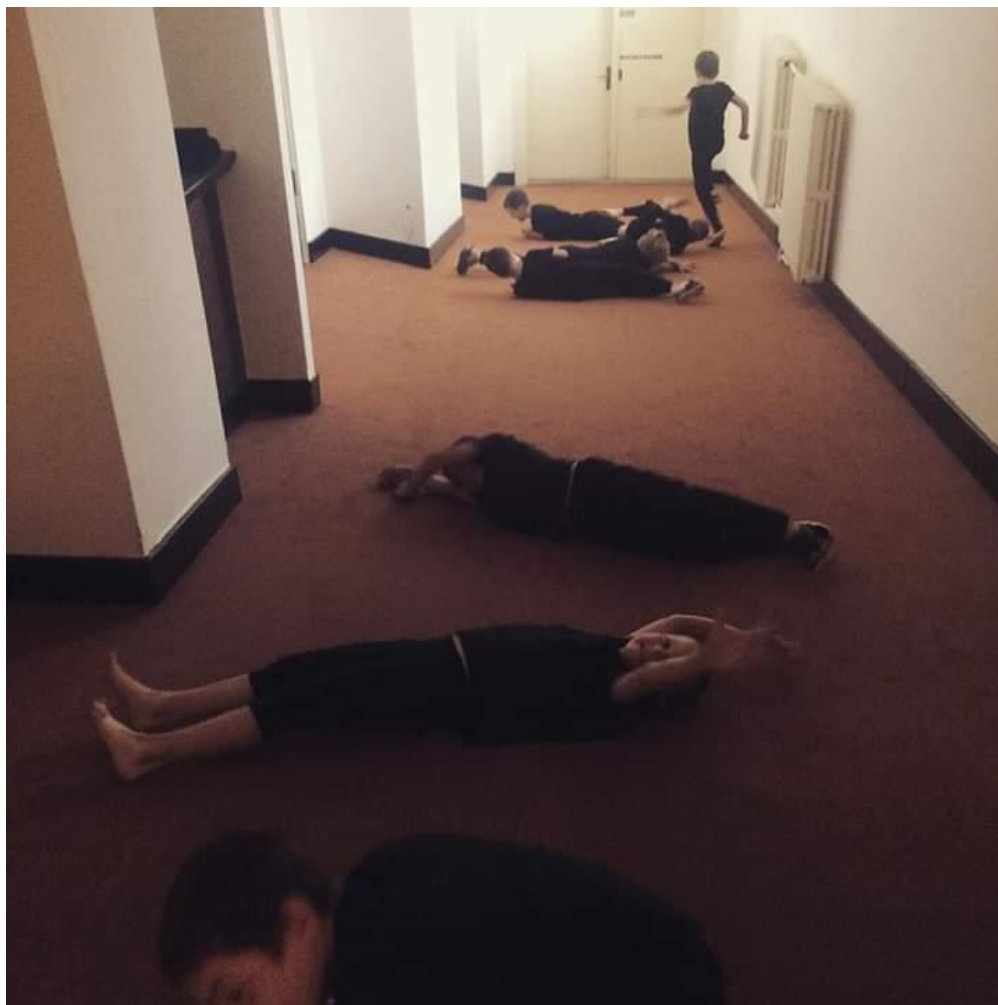
Obr. 15: Skupinová fotografie všech chlapců před divadlem v Kutné Hoře, foto: osobní archiv

2.2.1.1.2 Kutná Hora 17. - 20. května 2018

Naše chlapecká skupina se představila hned v sobotu 18. května (obr. 15). Do programu jsme společně s chlapci vytvořili tuto anotaci:

„Naším prvním tématem pro tvorbu bylo uvědomění si svého místa ve skupině. Dokážu reagovat na ostatní? Nechám se vést a dovedu vést skupinu? Obstojím před druhým, před ostatními? Zvládneme to společně?“

Chlapci se během dne zúčastnili představení Hany Strejčkové „Mezi námi“ a poté také dílny k tomuto představení (obr. 4). Zkoušku na jevišti i představení zvládli chlapci skvěle (obr. 10). Tatínek, který má obvykle roli „přicházejícího muže“ v závěru představení s námi tentokrát nemohl jet, a tak jeho roli přijal Radek Mačák, který v Kutné Hoře působil jako lektor.



Obr. 16: Momentka, po odtančení na jevišti a čekání na potlesk, aby mohli vstoupit do hlediště. Chlapci využili okamžik ke hře. Váleli sudy. Zcela to vystihuje jejich hravost, foto: osobní archiv

Největším přínosem pro chlapce bylo asi to, že viděli další chlapecké skupiny od Lucie Halašové a Jarušky Kubinové v choreografii „Padlí“. Zmiňuji úryvek z jejich anotace: " *Andělé nepřestanou být anděly jen proto, že jsou svrženi.* "

Uvědomili si, že je úplně normální a v pořádku, když kluci tančí. Dostali pro sebe potvrzení - i díky účasti na takové prestižní akci - že to, co dělají, je správné.



Obr. 17: Obraz „útok na principu akce a reakce.“, foto: Ivo Mičkal

Na závěr bych ráda citovala Bohumilu Cveklovou (text: Chlapecké skupiny na jubilejní 35. celostátní přehlídce dětských skupin scénického tance):

„Všechny čtyři chlapecké taneční kompozice měly vysokou úroveň pohybového projevu i hudební citlivosti a svědčí o výborném pedagogickém vedení a uměleckém citu jejich autorek. U příležitosti jubilejní 35. celostátní přehlídky dětských skupin scénického tance lze konstatovat, že chlapecké skupiny jsou velkým přínosem v oblasti tvořivé taneční výchovy a že nesporným impulsem byl jistě příklad a tvorba Blanky Rejholdové. Věříme, že v budoucnu z něj budou čerpat další pedagogové.“

2.2.1.2 Školní rok 2018-2019

Tento rok navštěvovalo chlapeckou skupinu třináct žáků. Odešli dva nejstarší chlapci ve věku 13 let a přišel chlapec ve věku šest let, sourozenec dvojčat a dobrovolně chodil navíc na tuto hodinu.

Změnila se atmosféra ve třídě. Vytvořila se silná čtveřice nejstarších chlapců ze čtvrté třídy ZŠ a díky tomu panovala v partě demokratičtější atmosféra. Víc se poslouchal názor všech. Na podzim nás čekala účast na akci ke svátku sv. Martina (obr. 5, 8, a 18).



Obr. 18: Společná fotografie před samotným výstupem ke svátku sv. Martina, foto: Vojtěch Juda

2.2.1.2.1 Rytířský příběh ke svátku sv. Martina

Tato akce „ Na svatého Martina“ se koná každý rok venku na náplavce u Vltavy a účastní se jí místní ochotníci. Od té doby, co učím v ZUŠ, byl každý rok osloven i taneční obor.

Úryvek z článku od Kristýny Šaarové z libčických novin „Libčické křižovatky“: *„Tentokrát byla do příběhu zapojena také klučí taneční skupina ze ZUŠ Libčice a předvedla bojovný tanec s dřevěnými meči a na závěr kluci celý příběh ve zkratce zatančili za zpěvu členů Scanduly a Senza Nome.*

Pro chlapce bylo nové, že poprvé pracovali s rekvizitou –dřevěným mečem. Využila jsem předešlou zkušenost, kdy jsem ve stejném roce 2018 s touto rekvizitou pracovala v rámci kreativního partnerství v ZŠ Eden s třetí třídou, kde jsem vytvořila taneční film „O Bruncvíkovi“. Tato škola byla sportovní a já ve třídě měla většinu hokejistů. Jednou jsem na workshop do ZŠ přizvala i „rytíře“ Jaroslava Dolejše (obr. 19), aby chlapci pochopili, v čem spočívá kult rytířství. Díky této zkušenosti už jsem dopředu věděla, jak musím namotivovat chlapce v ZUŠ, aby se celá hodina nerozpadla tím, že se změní pouze v boj hlava nehlava.



Obr. 19: Jaroslav Dolejš učí chlapce postavení těla a útok, foto: osobní archív

2.2.1.2.2 Autorské představení „Alenka v říši snů“

"Celý kouzelný svět žil dál v nevědomosti. Jak to celé mohlo jinak dopadnout. To věděla jenom Alenka, perla a Motýl. Pro tentokrát to dobře dopadlo, ale příště to bude jenom na nás, aby náš svět byl tak krásný, jak si ho představujeme ve snech." (závěrečný autorský text z představení Alenka v říši snů)

11. března 2019 se v libčickém kulturním centru „Kotelna“ uskutečnilo autorské představení celého tanečního oboru ZUŠ Libčice nad Vltavou „Alenka v říši snů.“ Do představení se zapojilo 96 žáků tanečního oboru (obr. 6 a 21).



Obr. 20: Scéna vlků, kteří usnuli a Alenka se snaží potichu odejít z nebezpečí, foto ze zkoušky: Kateřina Judová

Tomuto vystoupení předcházela tvořivá práce už od školního roku 2017/18. Tehdy jsem se čtyřmi nejstaršími smíšenými třídami vytvořila kratší tvar v délce dvaceti minut, s kterým jsme dvakrát vycestovali i v rámci zahraničního výjezdu ZUŠ do Itálie.

Na konci června školního roku 2018 po ukázce tohoto pásma v rámci zahradní slavnosti ZUŠ přišly děti, které v pásmu netančily s přáním, že by také chtěly být

součástí tohoto příběhu. Tak vznikl nápad vytvořit příběh o dvou částech pro celý taneční obor. V této práci nebudu uvádět příběh ani proces jednotlivých tříd.



Obr. 21: Obraz červená královna ukazuje svoji moc a ovládá malé karty, foto Vojtěch Juda

Chlapecká skupina dostala za úkol ztvárnit největší nebezpečí pro Alenku v závěru představení. Domluvili jsme se s chlapci, že rozvineme téma vlků, které nám začalo rezonovat během školního roku. Chlapci dost často během rozechřívání skrze pohybové principy zvířat (opice, pavouci, ještěři, psi) dělali zvuky. Hlavně vyli. Díky tomu nás vlastně téma vlků napadlo (obr. 20). Jsou rychlí, hbití, číhají. Můj cíl byl hlavně zaktivovat břišní stěnu a zrovnoprávnit horní a dolní končetiny. Tento obraz byl pouze čtyři minuty dlouhý i díky tomu, že chlapci účinkovali v dalších obrazech svých smíšených skupin. Věděli jsme, že je to pro nás pouze takový náčrt pro budoucí práci. Proto rozepíšu tvořivý proces tématu vlků a celého dalšího vývoje v další kapitole.

2.2.1.3 Školní rok 2019-2020

Tento školní rok je v chlapecké skupině celkem třináct chlapců. Odešel jeden chlapec proto, že začal vícefázově hrát fotbal za pražský klub. Na druhou stranu přišli dva další chlapci. Jednak chlapec z třetí třídy (kterého k nám dováží z Kralup nad Vltavou tatínek původem z Jižní Ameriky) - ten zcela splynul se skupinou i díky své veselosti a hbitosti. Dále pak starší chlapec (bratr už tančícího chlapce), který se stal velice důležitým článkem party a budoucím alfa samcem v práci (obr. 22).



Obr. 22: Choreografie Bobřík odvahy – portrét alfa samce v rámci vystoupení celého tanečního oboru ZUŠ, 3. února 2020, Bohnice divadlo za plotem, Praha, foto: Jiří Křenek

V minulém školním roce 2018/2019 jsme pracovali na velkém celooborovém projektu. Proto jsem si řekla, že je nyní čas pracovat a tvořit v rámci tříd. S panem ředitelem jsme se domluvili, že tento rok vyzkoušíme možnost uspořádat představení mimo město Libčice. Vybrali jsme divadlo „Za plotem“ v Bohnicích, které se ukázalo pro realizaci našeho záměru jako velice příjemné a vhodné místo.

2.2.1.3.1 Bobřík odvahy

„V každé partě (smečce) platí určitá pravidla a pouze ten, kdo má trochu kuráže a sil může přežít. Nejsilnější je ale ten, kdo umí pomoci slabšímu.“

Anotace choreografie Bobřík odvahy z programu k představení

Chlapecká třída v rámci projektu „Alenka v říši snů“ načrtla téma vlků už v druhém pololetí minulého roku. V původní kompozici byl tanec rozdělen na obrazy proměny, probuzení vlka v sobě, usínání smečky, lovu a útěku. Všechny principy jsme ponechali i v budoucí rozšířené sedmiminutové práci. Rozepíšu je později.

Díky chlapci, který přinesl další informace o vlčí smečce, jsme mohli toto dílo dál rozvinout. Také jsme našli pointu, jež byla pro chlapce více atraktivní. Její jádro spočívalo v tom, že jde o partu skautů, kteří se rozhodli přespát v lese. Nebyl to obyčejný les. Kdo v něm přespal, proměnil se ve vlka. Díky této představě, se chlapci lépe převtělili do zvířete a vžili do samotného boje. Pro mě osobně bylo náročné přijmout chlapci navrženou skutečnost, že vlci po doteku budou „umírat“. Hudbu opět rozšířil skladatel a klavírista Daniel Fiedler.

Úvodní část kompozice je vytvořena na mluvené slovo chlapců, na které reagují pohybově. Úvodní slovo přivádí diváka do situace, kdy se celá parta ukládá v lese ke spánku. Všichni mají trochu strach, ale uklidňují se, že to, co o lese slyšeli, jsou určitě jenom povídačky. Vedoucí skupiny (budoucí alfa samec) je všechny uklidní a jde se spát. Úvodní slovo vzniklo tak, že chlapci spontánně vedli rozhovor na toto téma vždy před opakováním choreografie. Když se blížilo představení a bylo potřeba text nahrát, už jsme si jen rozdělili, co kdo kdy říká.

První obraz začínal tak, že chlapci usínali v řadě na forbíně (představa velké dlouhé postele v chatě). Začala odbíjet dvanáctá hodina. Na domluvenou dobu jeden chlapec sám leknutím vyskočil z postele do aktivního stoje. Na dvanáctou dobu od sebe všichni odskočili.

Průpravná fáze k tomuto aktivnímu výskoku z uvolněného lehu do stoje spočívala nejprve v nalezení příhodné polohy vleže, aby se chlapec mohl pak dostat co nejrychleji do stoje. Další část práce byla zaměřená na rychlou reakci při zavnímání

smluveného signálu. Nejdříve jsme zkoušeli tlesknutí - buď moje, anebo někoho z chlapců. Poté v malých skupinkách si navzájem předváděli svoji mrštnost a rychlost a druhá skupinka „diváků“ jim dávala zvukový signál. Když si navzájem ukazovali, jak dokážou být rychlí, byli pak většinou všichni na daný signál přesnější. Nakonec jsme si rozdělili, kdo se a na jakou dobu při odbíjení dvanácté hodiny zvedne. Důležité bylo, aby se zvedli co nejpřesněji na „svou“ dobu, a ne až po ní. „Drama“ pro ně tak důležité mohlo začít.

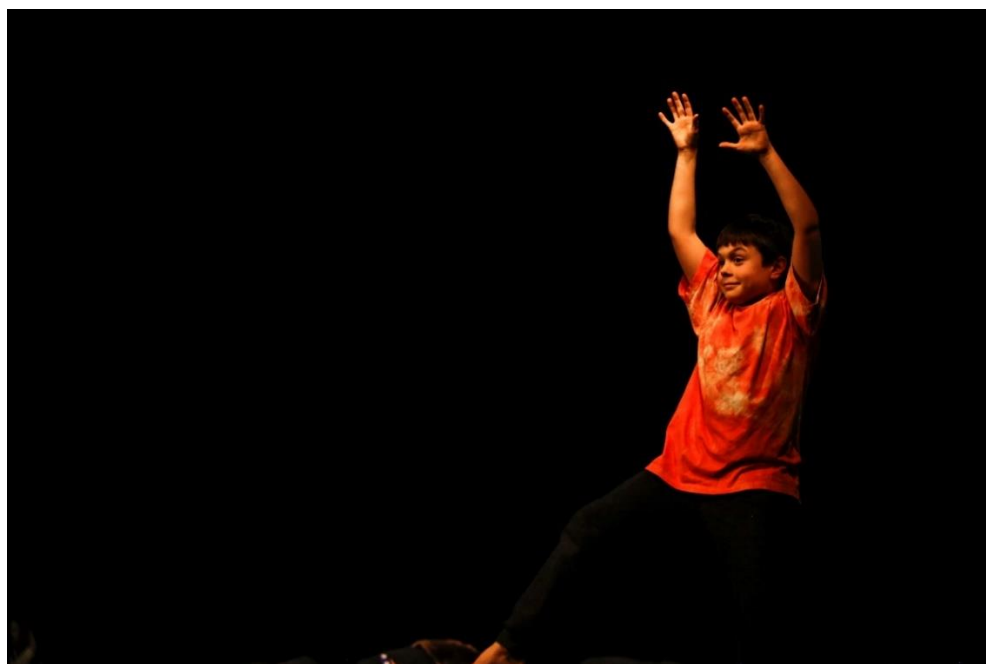
Druhý obraz byla proměna a probuzení vlka v sobě. V rámci osmi hudebních impulzů, měl každý z chlapců prostor najít v sobě „kontrakci“ - stáhnutí svalů, která vedla k proměně z chlapce na vlka. Dělalí to zcela přirozeně. Bylo vidět, že mají nakoukáno spoustu fantaskních příběhů a komiksů. Cíleně jsem je otočila zády nebo profilem k divákům, aby „nehráli“ jen ve tváři. Důležité bylo, aby příběh vyprávělo tělo. Při devátém impulzu celá skupina šla k zemi a při desátém vyskočila a zavyla. Po zavytí začala druhá fáze probuzení vlka v sobě. Hudebně i pohybově jsem tento obraz vnímala jako mumraj plný nahromaděné energie, dechu a tlukotu srdce.

Chlapci si v této fázi zkoušeli tři možnosti. První možnost – rychlý běh jako vlk, na zemi jsou pouze opory (dlaně a chodidla). Celé tělo je průchozí, oči vedou prostorem a chlapec si variuje, co vše může dělat s tímto omezením na čtyřech zrovnoprávněných končetinách. Druhá možnost – dělat střechu a nechat někoho prolézt; nebo třetí možnost – zůstat na čtyřech jakoby „ve stoličce“ a druhý si položí centrum nad pánev a zpravidla silnější poponese mladšího. Dvě poslední možnosti vyšly přirozeně z prvního úkolu improvizace.

Pozorovala jsem, že k tomu nemohu ze své pozice nic říct. Až zpětně mi došlo, že skupina si vlastně tvořila v rámci tohoto obrazu hierarchii tlupy. Kdo je silnější, nese slabšího, dokáže déle běhat jako vlk a poslední usíná. Celý obraz skončil v usnutí ve společném klubku.

Třetí obraz začínal komickým výstupem a představením role „tupý jelen“. Tuto postavu jsme vložili do rukou „šaškovi“ party. Vybudovali jsme ji na měkké chůzi, veliké artikulaci chodidel, výrazu lehké hlavy. Horní končetiny symbolizovaly parohy, ale spíše v symbolické rovině. Tričko, které měl chlapec na sobě, bude po smrti jelena symbolizovat maso. A maso bude příčinou všeho - i smrti.

S příchodem jelena (obr.23) se smečka vzbudila a tlumeným zvukem z břicha se domlouvala. Vždy, když se jelen otočil, smečka předstírala, že spí. Během celé cesty jelena z jedné strany forbíny na druhou, se smečka domlouvala na pasti. Jeden z chlapců vytáhl nohy do nebe (stoj na lopatce, hlava opřená o boční stranu a odtlačují se dlaní) a ten tvar představoval květinu, kterou chtěl jelena vlákat do pasti. A skutečně. Jelen uvěřil, že je to květina, a chtěl ji sníst. (Vím, že to nedává smysl - proč by jelen chtěl sníst květinu, kterou právě uviděl? - a z tohoto důvodu jsme jej nazvali „tupým“.) Jak jelen skočil po kytce, celá tlupa se v rychlosti zvedla a pojedla ho tím, že mu svlékla nenápadně triko. Celá skupina rychle vyskočila na nohy a zastínila „pojídání jelena“. Jak bylo řečeno, triko se stalo symbolem uloveného masa. V tu chvíli začal další obraz házení si masa skrze skupinu. Celá skupina věděla, kdy končí hudební motiv, a na poslední chvíli musel chytit maso omega samec.



Obr. 23: Choreografie Bobřík odvahy – portrét „Tupého jelena“ v rámci vystoupení celého tanečního oboru ZUŠ, 3. února 2020, Bohnice divadlo za plotem, Praha, foto: Jiří Křenek

Na omega samce, držícího v ruce maso, se obořil alfa samec. Vytrhl mu maso a měl svůj sólový výstup, kde demonstroval svoji sílu, svou dominanci. Ostatní se zatím přemístili dozadu do řady. Na konci sóla alfa samec hodil maso smečce a ta ho postupně okusovala. Nakonec se dostal k masu i omega samec a alfa samec ho vyhostil ze skupiny. Omega samec se snažil dostat zpátky, ale to nebylo možné (obr. 24). Dovolil si moc. Byl smečkou vyhoštěn.



Obr. 24: Choreografie Bobřík odvahy – obraz „omega samec“ se snaží dostat zpátky do smečky, 3. února 2020, Bohnice divadlo za plotem, Praha, foto: Jiří Křenek

V dalším obraze skupina pracovala s masem jako pomůckou při zavěšení skupiny do stoje. Při dalším vyhození se maso opět dostalo náhodou k omega samci. To zapříčinilo přechod celé smečky v čele s alfa samcem k němu po diagonále. Schylovalo se k zabití omega samce. Zastal se ho ale beta samec. Po neúspěšném útoku alfa samce na oba přeběhlíky, se mu dokonce vysmála celá tlupa. Podle odvahy vzbouřit se anebo jistoty být raději s alfa samcem se tlupa rozdělila na dvě nepřátelské skupiny. Každá hájila svého vůdce.

Začal nejnapínavější obraz, příchod obou vůdčích samců - alfa a beta. Každý ukázal svoji sílu zvukem a velikostí svého postoje, a pak vtáhli do boje všechny ostatní členy svých smeček. Vůdci pozorovali celou bitvu a zapojili se až po smrti všech ostatních. Začaly kontaktní souboje, ale citlivé - ve dvojicích a trojicích.

Průpravná část k tomuto boji byla snad nejvíce důsledná. To proto, aby si chlapci zapamatovali jednotlivé akce a reakce. Věděli, že je to vrchol kompozice a jde o

vše. A tak šli do všech akcí naplno a dostávali se více do kontaktu. Bylo opravdu důležité, aby vše měli zafixované jak pohybově, tak i prostorově.

Bylo zajímavé je pozorovat, jak vždy dlaní, která měla „drápy“, udělali poslední tečku boje, kde následovala „smrt“ druhého vlka. Bylo to vždy citlivé a neskutečně přesné. Některé „mrtvoly“ byly odsunuty na okraj jeviště, aby se nepletly v závěrečném boji alfa a beta samce. Alfa samec musel přesně znát závěr hudebního motivu, aby to vypadalo, že se blíží čas zabití (obr. 25). Ale těsně před tím „usnul“. Kouzlo půlnoci pominulo. Začala odbíjet šestá hodina ráno. Po uhození poslední doby se pomalu sbírali všichni chlapci a začali mluvit naživo: „Kluci, taky vás bolí kostrč? No to nechápu, proč si někdo myslí, že je tenhle les očarovaný.“ Chlapec, co hrál „tupého jelena“ chlapcům, kteří už odešli z jeviště, řekl: „Kluci mně se zdálo, že jsem jelen.“ Chlapci se zasmáli, následovala tma, ticho. Konec.



Obr. 25: Choreografie Bobřík odvahy – obraz „závěrečný boj alfa a beta samce, 3. února 2020, Bohnice divadlo za plotem, Praha, foto: Jiří Křenek

Důležitým momentem představení bylo závěrečné mluvené slovo, při němž se chlapci společně zasmáli, a tím se celá situace uvolnila. Celkově skupina na jevišti fungovala energeticky stejně dobře, jak na zkouškách v sále ZUŠ. Oproti dívkám, které na zkoušce mají větší tendenci „markýrovat“, a teprve na jevišti vidím jejich pravou energii a sílu, fungují chlapci stabilněji.

Odezva diváků na chlapeckou skupinu byla velice silná a pozitivní. Byli okouzleni hlavním vůdcem - alfa samcem. Bylo pro ně skutečným překvapením, že je tak výrazný a pro ně neznámý v tomto projevu.

Po představení jsem dávala dohromady koláž z fotografií do místních novin a každé skupině jsem řekla, že mají vytvořit poděkování, pochvalu nebo napsat, co se jim líbilo právě v den představení. Měli to napsat společně, sami bez mého vstupu do konverzace.

Chlapecká skupina napsala toto:

„Děkujeme Danovi Fiedlerovi za překrásnou hudbu a nejlepší učitelce Lucce za vše, co pro nás udělala.“

S touto choreografií se zúčastníme krajského kola přehlídky scénického tance v Sedlčanech. Ale kluci už myslí na další práci. Ve skupině jsme se domluvili, že dalším tématem pro nás bude kouzlo, trik, kouzelník.

3. Závěr

Psaním této práce jsem si uvědomila řadu věcí. Skrze teorii jsem si ověřila mnoho jevů, které se mi dějí v rámci pedagogického procesu. Díky získání pro mě nových informací jsem si lépe uvědomila různorodé chování chlapců a dívek v určitém věku. Je úplně v pořádku, že chlapci vnímají svět jinak a přirozeně potřebují něco jiného než dívky. Je dobré neustále se vzdělávat, aby učitel dokázal být otevřený a chápat v různých situacích během pedagogického procesu.

Další pozitivum vidím v tom, že jsem zkontaktovala pedagogy, a tím se mi otevřela možnost další komunikace, předávání a sdílení zkušeností. Když vedete chlapce, máte někdy pocit, že nedržíte otěže zcela pevně v rukách. Ale díky dalším podobným zkušenostem ostatních pedagogů pochopíte, že tak to má být a je to úplně v pořádku. Je potom snazší si tento fakt obhájit před rodiči žáků a před ostatními učiteli ZUŠ, kteří mají zkušenost vesměs pouze s individuální výukou.

Bylo pro mě také velice zajímavé vrátit se na počátek historie mé chlapecké třídy, zmapovat její vývoj a uvědomit si jednotlivé pochody při tvorbě kompozic. Při zpětném pohledu na těch pár let, které mi otevřely novou cestu s chlapeckou partou – třídou, jsem si mnohem více uvědomila čas, který jsem věnovala já jim a oni mně.

Jsem opravdu ráda, že velké množství svého času věnuji dětem, tanci a interakci.

4. Prameny a literatura:

Literatura:

BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. Vydání čtvrté. Přeložila Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál, 2016. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0991-1.

CORNEAU, Guy. *Anatomie lásky: vztahy otec-dcera, matka-syn a jejich vliv na budoucí partnerské vztahy*. Vyd. 5. Přeložil Miroslava CAMUTALIOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0402-2.

CORNEAU, Guy. *Chybějící otec, chybující syn: jak absence otce ovlivňuje utváření mužské identity*. Praha: Portál, 2012. Spektrum (Portál). ISBN isbn978-80-262-0075-8.

CVEKLOVÁ, Bohumíra a LÖSSL, Jiří. *5 celostátních přehlídek dětských skupin scénického tance: Kutná Hora 2004-2008*. 1. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. 110 s. Pohyb; sv. 8. ISBN 978-80-7068-225-8.

ČAPEK, Karel a Tomáš Garrigue MASARYK, OPELÍK, Jiří, ed. *Hovory s T.G. Masarykem*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2013. ISBN 978-80-87782-09-5.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991. ISBN isbn80-201-0098-7.

LÖSSL, Jiří. *Kutná Hora 2009-2018: 10 celostátních přehlídek dětských skupin scénického tance*. 1. vydání. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2019. 295 stran. ISBN 978-80-7068-336-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-897-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-121-5.

NOVÁK, Tomáš. *Vztah otce a syna*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2079-1.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.

ROGGE, Jan-Uwe a Bettina MÄHLER. Páni kluci: knížka pro rodiče, kteří vychovávají chlapce. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1134-8.

ŠVANDOVÁ, Lenka. *Taneční výchova pro předškolní děti*. Vydání třetí. Praha: NIPOS-ARTAMA, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. Pohyb. ISBN 978-80-7068-290-6.

TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-0523-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-x.

Periodika:

Casopis.mensa.cz[online].[cit.2019-12-31].

Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

Elektronické dostupné zdroje:

ABZ.cz [online]. web©2005-2019 [cit. 2019-12-30]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/konsolidace>

Apas.cz [online]. [cit. 2019-12-31]. Dostupné z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/kaussova-krivka-iq/>

5. Přílohy - dotazníky

5.1 Příloha č. 1 - Dotazník Bohumíra Eliášová

Od jakého věku chlapec vstupuje do této skupiny?

Od 7 let

Jaké vidíte rozdíly mezi chlapci a dívkami ve smíšené skupině v PTV (předškolní věk a 1.třída ZŠ)?

Rozdíly jsou v temperamentu, způsobu uvažování a také v soustředění nebo možná spíš vedení pozornosti. Chlapci potřebují větší akčnost, střídání aktivit, funguje, pokud musejí něco zdolat nebo trochu překonat, pokud mají jasně zadaný úkol a vědí, proč to dělají. Ve smíšené skupině je často převaha dívek a hoši tak trochu schovávají nebo příliš nepoutají pozornost...ale nemohu to generalizovat.

Od jakého roku u vás vznikla chlapecká skupina?

Školní rok 2016/17

Jak tuto skupinu máte vloženu do ŠVP?

nemám

Počet chlapců 2017-18

8

Počet chlapců 2018-19

9

Počet chlapců 2019-2020

10

Jaká je časová dotace za týden?

1,5 hodiny

Jaká témata používáte při tvorbě choreografie?

Témata vždy hledáme společně. Někdy se jedná o čistě klučičí témata (např. letos to je „Co to je být superhrdinou a mít zvláštní schopnosti“ nebo vloni to byl „Let papírové vlaštovky“), ale někdy to jsou prostě témata odpovídající věku (např. strach), ale to řešení nebo uvažování o tématu je vždy klučičí.

Prosím zmiňte jednu pohybovou hru, která vám funguje.

„Hledej balanc“ – hoši jsou ve dvojici proti sobě, stojí v širokém postoji (2.pozice) a dotýkají se pouze dlaněmi. Pohybují se společně a cílem je, aby jeden druhého vyvedl z rovnováhy pouze tím, že ho překvapí, v jakém okamžiku pustí jeho dlaně nebo ho dlaněmi vystrčí mimo osu.

Jaké jsou reakce spolužáků chlapců na vaši chlapeckou skupinu?

Nevím, zda otázku chápu správně, nicméně reakce spolužáků ze školy neznám, ale občas se stane, že některý z chlapců přivede kamaráda.

Jaké jsou reakce rodičů na vaši chlapeckou skupinu?

Rodiče jsou velmi rádi, zejména maminky projevují pozitivní reakce, ale musím říct, že i většina tatínků oceňuje to, že kluci tančí společně a je to něco jiného, pak je chodí podporovat na vystoupení.

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Jako pozitivní zkušenost vnímám to, že kluci v hodinách jsou schopni pomáhat si navzájem, zejména starší kluci rádi učí ty mladší a vysvětlí jim, pokud něco nechápou.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Náročné je zejména to, že někdy kluci víc mluví, než je žádoucí a také si občas vyjasňují to, kdo skupinu „vede“ nebo čí názor (zejména během tvorby) se prosadí.

Jak vnímáte to, že jako žena učíte chlapce?

Doposud jsem to vnímala jako velmi zajímavou zkušenost s tím, že jsou momenty, kdy si dovedu představit, že muž–učitel by měl větší autoritu a dokázal by si sjednat lepší disciplínu.

Jaká úskalí vám to přináší?

Někdy je pro mě obtížné nepropadat beznaději, nevyčerpávat vlastní energii a udržet svoji vizi toho, co je potřeba zvládnout a obsáhnout.

Jaká pozitiva vám to přináší?

Vždycky jsem překvapena, jak rozdílné uvažování je v nás zakódováno už od malička. Fascinuje mě proces tvorby, kdy hoši potřebují vědět, co, jak a proč budou dělat. Prostě to nejdřív vymyslí, a pak hledají řešení, zatímco dívky jsou schopny prostě jen tak to vyzkoušet a podle pocitu buď pokračovat nebo ne. Jinak pozitiva pociťuji v tom, že mě to učí být věcnější, myslím i důslednější. Líbí se mi i to, že pokud nastane nějaký konflikt, tak si ho kluci vyřeší hned a pak už mají čistý stůl. A odměnou mi je spousta legrace, která s kluky je.

Nenastala nějaká vyhrocená situace? Jaká? Téma?

Vyhrocenou situaci jsme zažili při prvním vystoupení na CP v Kutné Hoře, kdy jeden z kluků těsně před vystoupením začal provokovat druhého tak, že se málem poprali a pak řekl, že vystupovat nebude. Nakonec na jeviště šel a vše se uklidnilo, ale stálo nás to spoustu nervů. A nakonec se ukázalo, že chyba byla v komunikaci s maminkou, která mi neřekla, že hoch má poruchu (hraniční Touretův syndrom), bere na to léky a při nervozitě se to může různě projevat. Nicméně chodí tančit dodnes a přivedl i mladšího bratra.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

Připadá mi zajímavé, že možná nastala nebo se vrátila doba, kdy se kluci tancem zase chtějí vyjadřovat. Kdy to není jenom něco pro holky. Myslím, že tanec je učí jak sebevyjádření, tak práci ve skupině a i disciplíně. Jeviště je velký magnet a kluci (alespoň ti, kteří ke mně chodí) velmi rádi vystupují a milují, když mají úspěch a potlesk. Ale zároveň to není jediný smysl a cíl, Podle toho, co říkají, je prostě baví to, že dělají a vymýšlejí něco spolu a výsledek potom s někým dalším sdílí.

5.2 Příloha č. 2 - Dotazník Lenka Halašová

Od jakého věku chlapec vstupuje do této skupiny?

S nástupem do první třídy, stejně jako dívky.

Jaké vidíte rozdíly mezi chlapci a dívkami ve smíšené skupině v PTV (předškolní věk a 1.třída ZŠ)?

Chlapci bývají pracovitější a vnímavější. Dá se s nimi i lépe komunikovat. Někdy míváme pocit, že to, co do chlapců dostaneme, tam většinou zůstává; u dívek máme pocit, že začínáme pořád dokola a dokola. A pak ve smíšených skupinách bývá problém, kdy se dívky předvádějí před chlapci. Pokud chlapci nereagují, tak o nic nejde. Ale pokud zareaguje alespoň jeden z nich, tak je to potom velký problém. Proto u nás chlapci mají svoje hodiny. Jen při společných choreografiích se skupiny setkávají.

Od jakého roku u vás vznikla chlapecká skupina?

2011

Jak tuto skupinu máte vloženu do ŠVP?

Protože pracujeme u TJ Sokol, tak nepotřebujeme ŠVP. Když byli ještě součástí Základní školy, tak byli v ŠVP jako nepovinný předmět součástí výuky tance všeobecně.

Počet chlapců 2017-18

13-14 chlapců

Počet chlapců 2018-19

14 chlapců

Počet chlapců 2019-2020

18 chlapců

Jaká je časová dotace za týden?

90 minut týdně pravidelně, před vystoupením nebo přehlídkou až 10 hodin týdně

Jaká témata používáte při tvorbě choreografie?

Většinou chlapecká témata – bojovníci, zvířata, závodníci, atomy, parta kluků, andělé. Ale po tolika letech jsou už schopni tančit také témata typu Alenka v říši divů, cirkus, sochy, vánoční témata ...

Prosím zmiňte jednu pohybovou hru, která vám funguje.

5 fotek – v pěti obrazech děti musí sestavit situaci nebo příběh.

Jaké jsou reakce spolužáků chlapců na vaši chlapeckou skupinu?

Je to tak půl na půl. Dnes už je to trošku lepší. Dnes už jejich zájem většina spolužáků respektuje. Ale část žáků se jim směje a označuje je hanlivými výrazy typu „teplouši, buzerante, trapáku.“ Ale naši chlapci jsou poměrně dost hrdí, na to co, dělají, čemuž odpovídají i profily na sociálních sítích, kde si sami označili, že jsou tanečníky naší skupiny.

Jaké jsou reakce rodičů na vaši chlapeckou skupinu?

Až na výjimky rodiče chlapce v této aktivitě velmi podporují. Část rodičů chlapců dokonce podporuje skupiny i finančně prostřednictvím sponzorských darů, což se u našich dívek nevidí. Většina rodičů chlapců jezdí na jejich vystoupení i na různá místa po republice. Asi jsou zvyklí z hokejů, fotbalů a jiných sportovních oddílů, které většina našich chlapců také navštěvuje.

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Na společné hodině s dívkami se učili stejnou taneční variaci. Nejen, že se ji naučili rychleji než dívky, ale vypadali v ní mnohem lépe a tanečněji. Po tolika letech s nimi musíme přiznat, že začátky byly celkově hodně těžké. Dnes si z nich už tolik nepamatujeme, ale nově příchozí chlapci prostě mezi ty stálé rychleji zapadnou a přizpůsobí se režimu, který je již zavedený. Takže nezačínáme pořád znovu, ale navazujeme. Chlapci si navzájem i pomáhají v práci, tedy hlavně nováčkům. Není to pro jejich obětavost, ale protože jim nic jiného nezbyvá. Pokud jim nepomohou, tak bychom se na něčem triviálním, základním mohli zaseknout na dost dlouho. A to by opravdu nechtěli.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Šikana. Nestala se přímo u nás v souboru, ale týkala se našich dvou chlapců, kteří byli obviněni ve škole. Rodiče si nás přizvali ke konzultacím se školou i s chlapci.

Jak vnímáte to, že jako žena učíte chlapce?

Samy se od nich učíme. Při hodinách s nimi se nevnímáme jako ženy. Ne, že bychom se viděly jako muži, ale spíše jako neutrální osoba, spíše jako nějaká součást živoucího organismu. Je to úplně jiný způsob práce než s dívkami. Chlapci musí mít naprosto jasno, proč tančí, s kým pracují a co tančí. Na rozdíl od dívek, pokud s vámi mají nějaký problém, řeknou vám to na rovinu, a vy víte, na čem jste. Po těch letech si myslíme, že nás spíše vnímají jako druhé matky, a mají k nám podobný vztah, respekt a ochránářský komplex. Popravdě, raději trávíme tréninky a výjezdy s chlapci než s dívkami. Jsou méně komplikovaní. A když je potřeba, dokážou být velmi ukázněni, ačkoli část z nich trpí hyperaktivitou a někteří dokážou být neustále v nějakém průšvihů.

Jaká úskalí vám to přináší?

Neustále musíte být ve střehu. Nikdy nevíte, co vymyslí. A také je tu otázka soukromí. Většina rodičů má pocit, že musíme být světice, když s tolika chlapci vydržíme; chlapce to stále baví a stále tančí. Proto ve chvíli, kdy mají chlapci nějaký problém nebo průšvih, jsme přizváni rodiči k jeho řešení. Což někdy může zabrat poměrně dost našeho soukromého času. Ale co by člověk pro ně neudělal.

Jaká pozitiva vám to přináší?

Jiný pohled na svět. Rozšířené obzory možností.

Nenastala nějaká vyhrčená situace? Jaká? Téma?

Samozřejmě, že nastala a nejen jednou. Ze začátku to bylo o tom, vybudovat si přirozený respekt, proč by nás měli poslouchat. Později, při tvorbě jedné choreografie, kdy byli do té doby zvyklí být na jevišti všichni najednou po celou dobu a v den, kdy tomu bylo jinak, si z trucu postavili z žíněnek bunkr, schovali se do něj a odmítali spolupracovat.

Ústupek samozřejmě přišel z naší strany, což si do dneška oni neuvědomují. Stále mají pocit, že jsme ten spor vyhrály my dvě s kolegyní. My změnily téma, hudbu i koncept choreografie. Přesto si nevšimli, že bitvu jsme prohrály my dvě. Dále jsou to problémy s dospíváním. Jsou podobné jako u dívek, jen víc intenzivní.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

Navíc asi nic.

5.3 Příloha č. 3 - Dotazník Blanka Rejholdová

Od jakého věku chlapec vstupuje do této skupiny?

Od pěti let

Jaké vidíte rozdíly mezi chlapci a dívkami ve smíšené skupině v PTV (předškolní věk a 1.třída ZŠ)?

Chlapci jsou sebestřednější a průbojnější než dívky. Mají větší ambice soutěžit.

Od jakého roku u vás vznikla chlapecká skupina?

Před dvaceti lety

Jak tuto skupinu máte vloženu do ŠVP?

Tak jako ostatní ročníky – chlapci mají více prvků zaměřených na fyzickou přípravu, gymnastiku, akrobacii.

Počet chlapců 2017-18

dvanáct chlapců 5–9 let, deset chlapců 11–15 let

Počet chlapců 2018-19

dvanáct chlapců 6–10 let, deset chlapců 12–15 let

Počet chlapců 2019-2020

deset chlapců 7–10 let, osm chlapců 12–15 let

Jaká je časová dotace za týden?

Jedna skupina chlapců má 3 hodiny týdně

Jaká témata používáte při tvorbě choreografie?

Čerpám z přirozeného chlapeckého světa. Práce s rekvizitou. Naposledy papírové krabice.

Prosím zmiňte jednu pohybovou hru, která vám funguje.

Hra s míčem

Jaké jsou reakce spolužáků chlapců na vaši chlapeckou skupinu?

Z počátku se tanečnickům jejich spolužáci vysmívají, ale jakmile pochopí jejich úsilí a poznají výsledky jejich snahy, troufám si říct, že mají tanečníci u svých spolužáků obdiv.

Jaké jsou reakce rodičů na vaši chlapeckou skupinu?

Rodiče jsou nadšeni, obzvláště otcové jsou mile překvapeni, že jejich synové tančí s chlapeckou energií a přirozeným pohybem.

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Chlapci měli téma zvony. Z chlapců šla vlastní invence, které předcházela diskuse do hloubky k tématu.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Propínání nártů nohou

Jak vnímáte to, že jako žena učíte chlapce?

Mám pocit, že jsem jedna z nich

Jaká úskalí vám to přináší?

Nekonečná trpělivost, trpělivost, trpělivost!

Jaká pozitiva vám to přináší?

Vzájemná radost z utvoření choreografií, ale i společné motivace na daná témata.

Nenastala nějaká vyhrocená situace? Jaká? Téma?

Ano, neustále nastávají vyhrocené situace – chování.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

Pokud chtějí chlapci sami od sebe tančit, tak je to nádherná práce.

5.4 Příloha č. 4 - Dotazník od Pavly Šemberové

Máte chlapeckou skupinu?

Ano.

Od jakého věku chlapec vstupuje do této skupiny?

Většina chlapců začala v 1. třídě, ale zároveň se přihlásili i předškoláci a dva chlapci starší.

Jaké vidíte rozdíly mezi chlapci a dívkami ve smíšené skupině v PTV (předškolní věk a 1.třída ZŠ)?

Protože mám obě skupiny za sebou, tak si v dívčí skupině po klukách léčím nervy. Mám skupinu velice temperamentních chlapců. Největší rozdíl je v získání a udržení pozornosti.

Od jakého roku u vás vznikla chlapecká skupina?

2015

Jak tuto skupinu máte vloženou do ŠVP?

Nijak.

Počet chlapců 2017-18

10

Počet chlapců 2018-19

8

Počet chlapců 2019-2020

8

Jaká je časová dotace za týden?

3 h

Jaká témata používáte při tvorbě choreografie?

Kácení lesa, vítr, auto, letadlo, útěk z vězení... Aby tam byla rychlost, síla

Prosím zmiňte jednu pohybovou hru, která Vám funguje.

Parkúr – jeden překonává překážky z těl ostatních

Jaké jsou reakce spolužáků chlapců na vaši chlapeckou skupinu?

Vzhledem k tomu, že jádro skupiny už chodí pátým rokem, tak asi kladnou. Na školních vystoupeních mají velký ohlas.

Jaké jsou reakce rodičů na vaši chlapeckou skupinu?

Rodiče jsou nadšeni a vděční. :-))

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Po pěti letech už nevlítnou do šatny s ohlušujícím řevem.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Po pěti letech se pozornost a soustředěnost o moc neposunula.

Jak vnímáte to, že jako žena učíte chlapce?

Já jsem naprosto v pohodě. Mám v sobě dost "mužnosti", kterou moji chlapci bohužel občas potřebují.

Jaká úskalí vám to přináší?

Chlapecká skupina zvyšuje nároky na dozor v zákulisí při vystoupeních.

Jaká pozitiva vám to přináší?

Můžu zpracovávat témata, která s holčičkami nejdou.

Nenastala nějaká vyhrčená situace? Jaká? Téma?

Zatím nic extrémně vyhrčeného. Jdu to zaklepat.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

Občas mě napadne po obzvlášť povedeném tréninku, jestli to mám ve svém věku zapotřebí. Ale pak je vidím na vystoupení, kde si to opravdu užívají, a jdu do toho znovu.

5.5 Příloha č. 5 - Dotazník Miluše Šindlerová

Od jakého věku chlapec vstupuje do této skupiny?

převážně od 9 do 10 let

Jaké vidíte rozdíly mezi chlapci a dívkami ve smíšené skupině v PTV (předškolní věk a 1.třída ZŠ)?

Záleží na energii chlapců - zdatní a sportovně založení chlapci vyžadují více prvků obratnosti a her, aby se uplatnil jejich sportovní duch.

Od jakého roku u Vás vznikla chlapecká skupina?

2008

Jak tuto skupinu máte vloženou do ŠVP?

Hodinová dotace je od 3. ročníku I. stupně 3 hodiny týdně, chlapci tedy mají 1,5 hodiny samostatně chlapeckou hodinu a 1,5 pracují s dívkami ve své skupině. V ŠVP splňují tedy výuku svého ročníku.

Počet chlapců 2017-18

14

Počet chlapců 2018-19

12

Počet chlapců 2019-2020

11

Jaká je časová dotace za týden?

3 hodiny - hodina se dělí na 1,5 - chlapeckou a 1,5 dohromady s dívkami svého ročníku

Jaká témata používáte při tvorbě choreografie?

Upřednostňuji tvorbu se sportovním náčiním, inspirace životem zvířat, příběh, kniha, inspirace výtvarnou tvorbou

Prosím zmiňte jednu pohybovou hru, která vám funguje.

Např. „Želva-želva“ má za úkol ve svém pomalém pohybu obsadit prázdný prostor ohraničený např. obručí, švihadlem, zatímco ostatní se pohybují rychle a jejich úkolem je znemožnit želvě splnit její úkol. Rozvíjí bystrost a orientaci v prostoru

Jaké jsou reakce spolužáků chlapců na vaši chlapeckou skupinu?

Dnes již chlapci nemají problém jako v počátcích u svých spolužáků. Naopak v hodinách tělesné výchovy předčí své spolužáky.

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Umí překvapit i přesto, že ve výuce nejsou tak precizní jako dívky. Daleko více projeví emoce než dívky, jsou přímější. Chtějí daleko více pracovat samostatně, volnost při tvorbě je pro kluky zásadní.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Když chlapci vycítí slabšího jedince, který není zdaleka tak šikovný, obratný a nedosahuje jejich rychlosti. Musím hledat řešení, aby i tak zapadl přes svůj handicap mezi skupinu.

Jak vnímáte to, že jako žena učíte chlapce?

Je to pro mě zpestření, někdy v jejich hodinách načerpám mnoho energie, jindy jsem také velmi vyždímaná. Ale spíše to vnímám pozitivně, nutí mě hledat přístup k chlapecké nátuře. Jelikož mám doma tři chlapy, tak jsem se naučila neřešit "blbosti" a být v mnoha věcech nad věcí. Baví mě jejich energie a přímost.

Jaká úskalí vám to přináší?

Žádná

Jaká pozitiva vám to přináší?

Nechtít být dokonalá, hravost a být nad věcí.

Nenastala nějaká vyhrocená situace? Jaká? Téma?

Nevím, zda bych se měla hroutit z toho, když některý z chlapců řekne po pár letech, že už ho to nebaví a už nebude chodit? Tak, jak se vyvíjíme, tak se nám otvírají nové cesty a každá ta předešlá nám určitě něco přinesla a někam nás zavedla... Jinak si žádnou vyhrocenou situaci nevybavuji.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

momentálně nic

5.6 Příloha č. 6 - Dotazník Radim Kláska

Z jakého důvodu jste se rozhodl věnovat tanci?

Tanci jsem se věnoval už od útlého věku. Přihlášku na konzervatoř jsem však podal kvůli mé spolutanečnici, která se na konzervatoř toužila dostat. Až na škole se můj vztah k tanci prohloubil. Setkání s tanečními osobnostmi spolu s hlubokou a intimní zkušeností s tancem mě poté poslala dál na taneční cestu.

Proč jste učil nebo učíte v tanečním oboru v ZUŠ?

K tanci na ZUŠ mě přivedla náhoda, když jsem byl osloven, abych na pár let převzal taneční oddělení po kolegyni, která v té době odcházela na mateřskou dovolenou.

Co je vaším cílem v tanečním oboru ZUŠ?

Mým pedagogickým cílem (nejen v ZUŠ) je především zprostředkovat studentům tance radost a niternou zkušenost, kterou pouze vyjádření pohybem může poskytnout. Chci, aby žáci zažili uspokojení z poctivě provedené fyzické práce. Ať už v technice či improvizaci snažím se, aby se svou vlastní pílí posouvali a vyvíjeli a tím zažili radost a zadostiučinění. Zároveň se snažím, aby do svého tance promítli své emoce a naplnili pohyb svou osobností.

Jak byste popsal sám sebe jako pedagoga?

Těžko se mi popisuje sebe sama. Ale řekl bych, že jako pedagog jsem energický, mám rád, když je v hodině živo a když se žáci pohybují po celém prostoru ve víru tance. Snažím se být důsledný a věnovat každému jednotlivci alespoň chvíli koncentrované pozornosti. Věnuji pozornost důslednému a preciznímu provedení pohybu, načež to kombinuji s volnou improvizací a svobodným projevem pohybu. Ale především chci jako pedagog pomoci žákům nalézt radost v každém pohybu, který provádějí.

Cítil jste nějaký tlak v kolektivu ZUŠ, že ze společenského pohledu se věnujete spíše ženské profesi?

V kolektivu ZUŠ jsem nikdy tlak necítil.

Cítil jste nějaký tlak od rodičů vašich žáků, že jste muž?

Ani od rodičů jsem žádný tlak necítil. Možná trochu zvědavosti, neboť veřejnost není tolik zvyklá vídat muže v pedagogice všeobecně, tedy v tanci je to o trochu výraznější.

Jaké jsou reakce vašich nejbližších na to, že jste učil - učíte v tanečním oboru v ZUŠ?

Vnímám pozitivní reakce. Pozice pedagoga je v naší rodině všeobecně respektovaná.

Jaké jsou reakce lidí z vašeho vzdálenějšího okruhu na to, že jste učil - učíte v tanečním oboru v ZUŠ?

Opět vnímám buď kladné či neutrální reakce.

Prosím zmiňte jednu pozitivní zkušenost/ téma z výuky...

Zadával jsem improvizaci a jeden kluk si vymyslel, že bude představovat rybu. Jeho provedení bylo tak originální a propracované, že celá třída včetně mě jsme museli zastavit a sledovat ho.

Prosím zmiňte jednu náročnou zkušenost/ téma z výuky...

Asi nemám konkrétní událost. Spíš bych mohl zmínit kolektivně ty hodiny, kdy žáci prostě nechtějí pracovat. Jednou za čas se stává, že žáci prostě nemají náladu a veškerou snahu sabotují. Ať je to tím, že nespolupracují či záměrně dělají něco jiného. To jsou potom náročné hodiny.

Jak vnímáte vy sám to, že jako muž učíte dívky?

Já osobně nevnímám žádné abnormality. Ctím základní respekt mezi žákem a učitelem, pohlaví žáka na to nemá žádný vliv.

Jaká úskalí vám to přináší?

Úskalí muže jako učitele vidím v možných předsudcích, které společnost může mít. Ale v podstatě nevidím problém, který bych v rámci své pozice učitele nesdílel s ženskými kolegyněmi.

Jaká pozitiva vám to přináší?

Pozitivum může být diverzita, jiná energie a přístup, který od přírody z pozice muže mám. Ale opět si nemyslím, že bych měl tím pádem nějakou výhodu.

Nenastala nějaká vyhrocená situace? Jaká? Téma?

Nevybavuji si specifickou náročnou situaci, která by byla spojena se mnou jako mužem v pedagogice. Ačkoliv jsem se v pár náročných situacích ocitl, nikdy jsem neměl pocit, že by moje pohlaví v nich hrálo roli.

Co vás během dotazníku napadlo a v otázkách nezaznělo? Myšlenka?

Nenapadlo mě nic, co by zde nezaznělo. Možná bych jen dodal, že pozici pedagoga všeobecně ovlivňuje nižší společenský status, který tato profese v současné době má.