AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

„TEN DRUHÝ" V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Bc. Kristýna Doubravová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Oponent práce: doc. PhDr. Josef Valenta, Csc.

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic arts

Drama in education

DIPLOMA THESIS

„THE OTHER ONE" IN DRAMA IN EDUCATION

Bc. Kristýna Doubravová

Tutor: doc. Mgr. Radek Marušák

Opponent: doc. PhDr. Josef Valenta, Csc.

Date of thesis defence:

Academic degree granted: MgA.

Prague, 2022

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

„Ten druhý" v dramatické výchově

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.

S o u h l a s a u t o r a

Souhlasím s využitím této práce pro prezenční studium v knihovně AMU.

Autor práce ……

Praha, dne …….

Evidenční list

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že jí vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

Jméno	Instituce	Datum	Podpis

P o d ě k o v á n í

Děkuji především svému vedoucímu práce doc. Mgr. Radku Marušákovi za jeho trpělivost, odborné vedení a vždy vstřícný přístup. Děkuji respondentům za jejich ochotu a otevřenost při účasti na výzkumu a děkuji svým nejbližším za neutuchající podporu.

Abstrakt

Tato práce se zabývá využíváním tandemové výuky v rámci dramatické výchovy na základních uměleckých školách, v dramacentrech a v zájmovém vzdělávání.

Cílem práce je zachytit a popsat využívání tandemové výuky lektory a učiteli dramatické výchovy napříč různými institucemi a pochopit, jaká specifika klade dramatická výchova na tandemovou výuku a jaké specifické výhody může z tandemové výuky čerpat.

V teoretické části práce je popsána tandemová výuka, její specifika, formy i její pozice ve vzdělávání v České republice. Dále jsou uvedeny základní informace o dramatické výchově a také o reflexi v procesu učitele, lektora.

Výzkumná část této práce analyzuje data získaná formou polostrukturovaných rozhovorů s lektory, učiteli dramatické výchovy využívajícími prvky tandemové výuky. Získaná data jsou poté třízena do kategorií, které se snaží nastínit způsob využívání tandemové výuky v dramatické výchově.

Klíčová slova: tandemová výuka, dramatická výchova, reflexe, učitel

Abstract

This diploma thesis deals with the use of cooperative teaching during drama in education at elemantary art schools, drama centers, and others.

This thesis aims to describe how drama in education teachers implement cooperative teaching across different types of institutions. The aim is to understand the demands drama in education poses on cooperative teaching as well as how can drama in education benefit from cooperative teaching,

The theoretical part of the thesis describes cooperative teaching, its specificity, forms and place in the Czech education system. In the next chapter, the basic facts about drama in education and teachers reflection processes are presented.

The analytical part is based on semi-structured interviews with drama in education teachers who implement cooperative teaching. The data are codified into categories that show the manner of using cooperative teaching in drama in education.

Key words: cooperative teaching, drama in education, feedback, reflexion, teacher

Obsah

Seznam příloh 11

Seznam použitého označování a zkratek 12

1 Úvod 13

2 Tandemová výuka 16

2.1 Co je tandem 16

2.2 Tandem a jeho formy 17

2.3 Průběh tandemu 21

2.3.1 Před začátkem spolupráce 21

2.3.2 Příprava a realizace 23

2.3.3 Reflexe 24

3 Dramatická výchova 27

3.1 Proces dramatické výchovy 27

3.2 Formy dramatické výchovy 30

3.3 Dramatická výchova v tandemu 31

4 Metodologie výzkumu 35

4.1 Téma a cíl výzkumu 35

4.2 Výběr výzkumného vzorku 36

4.3 Metody sbírání dat 37

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor 37

4.4 Metody zpracování dat 37

5 Výzkumná zpráva 39

5.1 Respondenti 39

5.2 Tandem a jeho technické zajištění 40

5.2.1 Základní umělecké školy 40

5.2.2 Ostatní instituce 42

5.3 Podoby tandemu 43

5.3.1 Co je a co není tandem 43

5.3.2 Tandemová dvojice 46

5.3.3 Formy tandemové výuky 51
5.4 Účastníci tandemových lekcí 54
5.4.1 Sdílení hodnot 55
5.4.2 Péče o kolektiv 56
5.5 Učení se skrze tandem 57
5.5.1 Sledování skupiny a jeho přidaná hodnota 59
5.6 Reflexe v tandemu 61
5.7 Radost z tandemové výuky 65
5.7.1 Komunikace 66
5.7.2 Souhra 67
5.7.3 Pocit bezpečí a sdílení odpovědnosti 68
6 Závěr 70
7 Soupis použitých pramenů a literatury 73
8 Přílohy 75

Seznam příloh

1. Otázky k polostrukturovanému rozhovoru
2. Tabulka segmentů předběžně dělených do centrálních kategorií

Seznam použitého označování a zkratek

1. Tj. – to je
2. DV – Dramatická výchova
3. ZUŠ – Základní umělecká škola

1 Úvod

Jako studentka střední pedagogické školy jsem byla v minulosti pozvána, abych pomáhala v projektu dramatické výchovy pro seniory. Původně jsem měla pozici spíše administrativní, ale časem jsem byla požádána, abych navštěvovala i jednotlivé lekce. Mým úkolem bylo, dle naší prvotní domluvy, vítat účastníky, chystat čaj a drobné občerstvení a pomáhat s technikou. Co budu dělat během samotných aktivit, bylo na mně. Rozhodla jsem se tedy, že se lekcí budu účastnit a jednotlivé aktivity si zažívat spolu s ostatními. Souběžně s tím jsem dále studovala pedagogickou školu s uměleckým zaměřením na dramatickou výchovu a navštěvovala literárně-dramatický obor na ZUŠ. Vzhledem k mé pozici v týmu jsem ale časem začala být tázána jednotlivými účastníky na dovysvětlení zadání nebo jsem se přirozeně přidávala ke skupině nebo jednotlivci, když jsem měla pocit, že by moji přítomnost mohl potřebovat. Časem jsem v některých aktivitách začala doplňovat zadání nebo tvořit své vlastní malé bloky pro účastníky. Pozorovala jsem skupinu a časem jsem byla hlavní lektorkou i zahrnuta do reflexí hodin a příprav. Mohla jsem komentovat, doplňovat, dle svého citu se zapojovat či pomáhat, mohla jsem pozorovat skupinu, mohla jsem být účastníkem, organizačním článkem i lektorem. A tehdy jsem se začala tázat, co že to vlastně dělám, a pídit po zdrojích, které by mi mohly být inspirací nebo radou v plném naplnění mé pozice. Po čase hledání a nenacházení zdrojů týkajících se tandemové výuky v dramatické výchově jsem se smířila s tím, že si budu muset zkušenosti z jiných oborů převést do toho dramatického, nicméně ani tam jsem nenašla mnoho informací, a tak vznikla tato magisterská práce.

Tato magisterská práce vychází z výzkumu výuky různých forem dramatické výchovy v tandemu. Pro teoretické ukotvení bylo mým cílem zařadit i literaturu zabývající se problematikou tandemové výuky. Publikaci zabývající se tandemovou výukou v dramatické výchově jsem nenalezla ani v české literatuře, ani v cizojazyčné. Zaměřila jsem se tedy na hledání publikací o tandemové výuce obecně. O tandemu toho v české literatuře nebylo napsáno mnoho, zařadila jsem proto i zdroje popularizační, jako jsou různé články, studie a výzkumy studentů z různých škol, stejně jako pár stěžejních anglických článků a publikací.

V této magisterské práci bych ráda nejprve v teoretickém úvodu shrnula to, co již bylo napsáno o tandemové výuce a následně velmi krátce ukotvila

dramatickou výchovu a její podoby, se kterými jsem pracovala. Jádrem práce bude zpráva o výzkumu obsahující analýzu rozhovorů s českými a slovenskými lektory dramatické výchovy majícími zkušenost s prací v tandemu.

Závěr by měl zahrnout klíčové myšlenky z analýzy rozhovorů stejně jako porovnání mých výsledků s obsahem dosavadních zdrojů zabývajících se tandemovou výukou. Doufám, že bude tato magisterská práce zdrojem zajímavých myšlenek a tipů pro ty, kteří se o tandemu chtějí něco dozvědět nebo se chystají v tandemu pracovat, obzvláště na poli dramatické výchovy, a hledají po inspiraci podobně jako já před několika lety.

Teoretická část

2 Tandemová výuka

Tandemová výuka je pojem, který se v českém školství zatím spíše usazuje a buduje si své místo ve školních vzdělávacích plánech. Jaký je cíl tandemové výuky? Jaká je role jednotlivých lektorů? Jak v praxi probíhá úspěšná spolupráce mezi dvěma lektory? To je jen zlomek mnoha otázek, které si někteří lektoři, stejně jako já, kladou.

Dosavadní využití tandemové výuky často bylo a je spojováno s výukou různorodých skupin s různými specifickými požadavky a také s alternativními metodami výuky. Vznik tandemové výuky v českém prostředí je často spojován s projektem „Pomáháme školám k úspěchu" vedený nadací Renáty a Petra Kellnerových The Kellner Family Foundation. Projekt Pomáháme školám k úspěchu byl založen v roce 2009 a zaměřuje se mimo jiné na společné profesní učení pedagogů. Cílem projektu je, aby se všichni žáci učili s chutí a nasazením a aby učitelé cítili kolegiální podporu, spolupráci a vzájemné sdílení zkušeností, což se děje právě skrze tandemově vedené lekce a společnou reflexi. V roce 2022 je do projektu zapojeno už 112 českých veřejných škol, které nadace financuje.[1] V poslední době tandemovou výuku v ČR velmi rozšiřují také výzvy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v podobě takzvaných „šablon", kde bývá zahrnuta spolupráce pedagogů různých oborů, spolupráce pedagoga s odborníkem na danou problematiku či přímo tandemová výuka.

Setkala jsem se s poměrně velkým nedostatkem česky psané odborné literatury na zadané téma, a proto budu vycházet také z popularizačních zdrojů a některých případů dobré praxe. Na některé z nedostatků se snaží reagovat právě tato diplomová práce, jejímž hlavním cílem bude mimo jiné objasnit základní hlediska tandemové spolupráce učitelů či lektorů a nadále pak toto zasadit do kontextu dramatické výchovy v České republice.

2.1 Co je tandem

Tandemová výuka (jinak také párová výuka) je spolupráce dvou či více lektorů na jedné vzdělávací jednotce (lekci). Lektoři společně procházejí celý proces

1 Rodinná nadace Renáty a Petra Kellnerových [online]. Praha: Symbio, 2022 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/

výuky od plánování, realizace až po reflexi.[2] Cook definici tandemové výuky specifikuje a uvádí, že je to: *„spolupráce dvou či více lektorů, kteří sdílí společnou zodpovědnost za jednu skupinu studentů zpravidla ve společném prostoru a čase se vzájemně sdílenými zdroji a odpovědnostmi, i když míra zapojení každého jedince se může lišit*."[3]

Důvodem ke spolupráci dvou pedagogů bývá nejčastěji hledání efektivních cest vedoucích k diferenciaci a individualizaci výuky. Autorky Krčmářová a Tomková uvádí, že má-li mít tandemová výuka své opodstatnění, je třeba aby přinášela efekt především pro učení studentů, ale připomínají i vliv na profesní rozvoj lektorů.[4]

Nejde však jen o profesní rozvoj, v lektorské práci se často může dostavit tázání sama sebe, jestli tak zodpovědnou roli naplňuji správně, přicházejí obavy, překážky a nejistota z jejich překonávání a také znejistění způsobené nejen vnějšími vlivy. Smysl výuky v tandemu proto může být mimo jiné sdílení všech těchto myšlenek, vzájemné hledání a objevování a podpora mezi lektory ve dvojici.[5] Lektor tak získává partnera, který velmi úzce zná pole, ve kterém se oba pohybují a jsou společně účastni procesu výuky. To umožňuje mimo vzájemné učení i hlubokou diskuzi a sounáležitost.

2.2 Tandem a jeho formy

Tandemová výuka se může odehrávat v různých formách i variantách. Tandem je možné dělit do modelů dle způsobu spolupráce lektorů nebo z hlediska spolupracujících pedagogů a jejich zaměření

Cook uvádí, že při výběru přístupu k účastníkům je dobré zohlednit primárně potřeby studentů vedoucí k efektivnímu učení, například zvládání přechodů mezi jednotlivými bloky nebo změnami lektorů či způsoby motivace studenta. Stejně tak je třeba následovat potřeby a charakteristiky daných lektorů. Nedílnou podmínkou zahrnutou do výběru přístupu je také obsah a jeho efektivní způsob

2 SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-7290-832-5.
3 COOK, Lynne. Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics [online]. 2004 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf
4 KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.
5 Co pro nás znamená tandemové učení. Dva vzdělávání [online]. Praha: WordPress [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://tandemoveuceni.cz/co-pro-nas-znamena-tandemove-uceni/

předávání, stejně jako institucionální požadavky na zvolené metody. Není dobré zapomínat ani na pragmatická hlediska, jako je tolerance hluku a požadavky na prostor.[6]

Způsob, jakým tandemová dvojice lektoruje, se může lišit. Modely této spolupráce klasifikoval a popsal Cook (2004)[7]

1) Jeden vyučuje-jeden pozoruje

   V tomto modelu tandemové spolupráce je mnohonásobně navýšena možnost lektorů pozorovat skupinu, její dynamiku a jednotlivé aspekty jednání a reakce účastníků. Lektoři se mohou předem dohodnout, co bude předmětem pozorování, a stanovit si i způsob zaznamenávání dat, závěry a analýzu dat by ale měli oba lektoři provádět spolu. Tato metoda má dobré využití v začátcích výuky v dané skupině nebo při sledování vybraných aspektů u jednotlivých studentů.

   Je velmi zajímavé, že v níže uvedeném výzkumu uvádím několik případů, kdy lektoři zpochybňují zařazení modelu jeden vyučuje-jeden pozoruje do tandemové výuky a často neví, jak specifikovat roli lektora, který v danou chvíli lekci nevede, a zaměňují tento model s modelem jeden vyučuje-jeden asistuje.

2) Jeden vyučuje-jeden asistuje

   Cook uvádí, že v některých případech je nejefektivnějším modelem tandemové výuky model, kdy jeden lektor nese hlavní zodpovědnost za vyučování, zatímco druhý se pohybuje po třídě a zajišťuje přirozenou asistenci tam, kde je potřeba. Tento přístup je dle autorova názoru nadužívaný a je dobré jej užívat převážně ve chvílích, kdy má jen jeden z lektorů odbornost, nebo v případě, kdy je lekce pro účastníky náročná a potřebují asistenci jednoho z nich. Zároveň uvádí, že během tandemové výuky by měli mít oba lektoři příležitost si vyzkoušet jak vedení lekce, tak asistování.

   I když autorky Tomková a Krčmářová uvádí, že v případě rozděleného semináře na části, které vždy vede jen jedna lektorka a druhá lektorka

6 COOK, Lynne. Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics [online]. 2004 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf
7 Tamtéž.

nemá přesně danou roli, můžeme se domnívat, že se jedná o model výuky jeden vyučuje-jeden asistuje. Potvrzuje to uvedení náplně práce lektorky, která v čase, kdy nevede svoji část, pomáhá lektorce i účastníkům a reaguje na aktuální dění a potřeby studentů. Toto vyplývá i z níže uvedeného výzkumu.[8]

3) Paralelní vyučování

V modelu paralelního vyučování má každý účastník větší prostor vzájemné interakce s lektorem. Jedná se model, ve kterém oba lektoři předávají stejný obsah, nicméně skupina je rozdělená na části, přičemž každá část pracuje s jedním lektorem. Tento model je dobré využívat v případech, kdy je pro účastníky příjemnější vzhledem k dynamiky skupiny nebo předávanému obsahu pracovat v menší skupině či je potřeba podpořit iniciativu jednotlivých studentů. Model nabízí také diskuzi následující po paralelním vyučování, kdy mohou skupiny sdílet myšlenky a nuance předaných obsahů. Cook považuje za výhodu nejen možnost větší interakce každého účastníka, ale také příležitost k rovnoměrné aktivitě obou lektorů.

Tento model se v dále popsaném výzkumu objevil jen zřídka, je ovšem, dle mého názoru, zajímavý, a to zejména pro témata, která vyžadují diskuzi, mohou být citlivá, nebo která nabízí náhled na téma z různých perspektiv.

4) Vyučování na stanovištích

Ve vyučování na stanovištích si lektoři rozdělují jak obsahy, tak studenty. V případě dvou lektorů Cook doporučuje zřídit dvě lektory obsluhovaná stanoviště a jedno stanoviště nezávislé, kde studenti pracují sami či ve skupinách. Doporučuje tento model tandemové výuky využívat v případě, kdy předávané obsahy jsou složité, nicméně nejsou hierarchické a či při předávání obsahů, které v sobě nesou mnoho různých témat.

Ve vyučování na stanovištích osobně spatřuji velký potenciál obzvláště pro dramatickou výchovu, kde je žádoucí a zajímavé nahlížet na témata z různých úhlů pohledu a zároveň myslím, že pro účastníky dramaticko-

8 KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.

výchovných lekcí by bylo přínosné a zajímavé, kdyby si mohli řídit proces učení sami střídáním stanovišť. Přesto však musím konstatovat, že respondenti níže uvedeného výzkumu tento model tandemové výuky nezmiňují.

5) Dvojí vyučování
   Model dvojího vyučování Cook doporučuje využít v případě, kdy majoritní část účastníků pracuje s jedním lektorem na předávání hlavních obsahů lekce, zatímco minoritní skupina pracuje s lektorem druhým na podkladu alternativního, dílčího či jinak pojatého obsahu lekce. Takto vydělené skupiny mohou být po celou jednotku lekce či jen na její část. Dvojí vyučování se jeví jako velmi vhodné v případě, kdy v dané oblasti mají jednotliví účastníci jinou úroveň znalosti nebo když je třeba obohacení zaběhnutého modelu tandemové výuky. Cook zdůrazňuje, že je tento model poměrně náročný na přípravu a také, aby byl efektivní a nepůsobil na skupinu selektivně, je třeba členství ve skupinách měnit a kombinovat s jinými modely tandemové výuky.

6) Týmové vyučování
   Týmové vyučování je model, kdy oba lektoři ve stejný čas předávají stejné obsahy jedné skupině účastníků. Oba lektoři zde volně zadávají a pohybují se po prostoru mezi jednotlivými účastníky, aniž by měli striktně rozdělené role. Cook upozorňuje, že tento model tandemové výuky klade velké nároky na lektory a je dobré jej využívat ve chvílích, kdy se oba lektoři cítí komfortně a se společnou tandemovou výukou mají dostatečné zkušenosti. Tento způsob tandemové výuky Cook považuje za nejnáročnější na osobností sladění a je velmi ovlivněn stylem výuky jednotlivých lektorů.
   Zajímavé je, že ač tento model tandemu Cook považuje za nejnáročnější, je to zpravidla ten, o kterém respondenti níže uvedeného výzkumu často referovali jako o „pravém" tandemu a který by rádi praktikovali.

Z hlediska zaměření se v podmínkách českého veřejného školství setkáváme s několika modely spolupráce dvou pedagogů.

Marek Adler uvádí že, se často jedná o spolupráci dvou kolegů různých aprobací v rámci jednoho vyučovaného předmětu nebo spolupráci kolegů stejné aprobace

v rámci jednoho vyučovaného předmětu. Dále se můžeme setkat se spoluprací učitele a asistenta pedagoga nebo spoluprací dvou prvostupňových učitelů v rámci pokrytí celého rozvrhu.[9]

Jak uvádí Jirotková a Lauermann, při jedné z nejčastějších forem, a to zapojení méně zkušeného lektora do výuky lektora zkušenějšího, je velmi důležité, aby byl student popř. méně zkušený lektor vnímán rovnocenně se zkušeným: *„Vnímáme ji jako formu párové výuky, kdy dvojici vyučujících tvoří student a učitel a tito jsou důsledně v partnerském vztahu. Student není v roli ani asistenta učitele, ani pozorovatele, ani mu není pro práci v hodině přidělena jistá skupinka žáků, ale je plnohodnotným partnerem učitele se všemi závazky a důsledky."*[10]

2.3 Průběh tandemu

Proces tandemové výuky je založen na spolupráci dvou lektorů v celé šíři pedagogického procesu, což mimo jiné znamená, že by měl být uplatněn princip 3 S, což je společné plánování, výuka i reflexe.

To potvrzuje i Jirotková a Lauermann referující o tandemové výuce na 2. stupni ZŠ. Píší o tom, že pomocí tandemu zapojují mladé učitele ke zkušenějším. Dle nich se kolegové v tandemu rovnocenně podílí na všech částech výuky (příprava, realizace i reflexe) a předem si připravují rozdělení rolí, při kterém využívají svých silných stránek, pro reflexi si vedou pedagogické deníky. Cílem přitom je, aby se žák cítil bezpečně, výuka byla kvalitní a proces učení co nejefektivnější.[11]

2.3.1 Před začátkem spolupráce

Při výběru partnera do výuky je třeba zvážit mnoho faktorů. Cook přímo uvádí až dvacet hledisek, která je dobré před začátkem spolupráce mezi lektory prodiskutovat. Rozhodla jsem se zde uvést ta nejdůležitější a zároveň ta hlediska, která byla zmiňována jako důležitá v níže popsaném výzkumu. Mezi praktická důležitá témata k diskuzi patří plánování, rozdělení rolí a povinností

9 ADLER, Marek. Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?. Učitel, kouč, lektor - Marek Adler [online]. Praha: Marek Adler, 2020, 20.3.2021 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/
10 SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-7290-832-5, s. 138.
11 SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-7290-832-5.

v tandemu a dále výukové a organizační postupy. Je také doporučováno prodiskutovat přístup každého lektora ke kázeňským přestupkům a hodnocení studenta. Jako velmi důležité se mi zdá i hledisko rovnosti lektorů a stanovení si jednotlivých kroků, které mají potenciál naplnit požadavek na rovnost lektorů i v případě, kdy budou mít rozdílné role.[12]

„Tedy tandem by měl být sestaven ze dvou osobností, které umí navázat partnerský vztah, které jsou ochotny všechny své zkušenosti, znalosti, chyby i ukázky dobré praxe sdílet, umí kriticky reflektovat výuku vlastní i výuku kolegy tandemisty a v závislosti na tom modifikovat svůj edukační styl, umí argumentovat a obhajovat vlastní názor."[13]

Těmito slovy uzavírá svoji úvahu o podmínkách fungujícího tandemu Z. Lauermann. Ve stati hovoří o tom, že někomu osobnostním nastavením tandem vyhovovat nemusí a že je také třeba, aby spolupracující lektoři byli výraznými osobnostmi s chutí diskutovat o vlastním názoru a kriticky posoudit názory ostatních a na základě nich zkoušet nové postupy. Doplňuje, že je výhodné, když oba mají podobný pohled na výuku a navzájem se vnímají jako partneři nehledě na to, jaké má kdo zkušenosti.[14] Tento postup potvrzují i autorky Tomková a Krčmářová, které zdůrazňují, že je třeba vědomá cesta k postupnému úspěšnému slaďování ve dvojici.[15]

Naopak, jak vyplývá z provedeného výzkumu, zatímco u některých tandemových spoluprací je výběr lektora do dvojice opravdu stěžejní pro kvalitní průběh lekce, někteří jsou schopni spolupracovat i s náhodně vybranými jedinci za dodržení podmínky společných hodnot a cíle.

Lektoři z instituce DVA vzdělávání uvádějí, že člověk jako takový je nastavený na dualistickou strukturu. Může se jednat o vzorce z bazální rodiny stejně jako z přírody a jejich projevů. Důležitým faktorem pro kvalitu výuky je pozornost a motivace účastníků, přítomnost dvou různých lektorů, kteří působí jako dvě aktivní centra vzdělávání, by podle lektorů mohla přispívat k lepší percepci i pozornosti. Velice zajímavou myšlenkou ke zvážení také je kompletní zahrnutí

12 COOK, Lynne. Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics [online]. 2004 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf
13 LAUERMANN, Zdeněk. SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. Praha: Retida spol., 2015, s. 141-152. ISBN 978-80-7290-832-5.
14 Tamtéž.
15 KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.

ženssko-mužského prvku do dvojice lektorů a naplnění genderově vyvážené dvojice.[16]

2.3.2 Příprava a realizace

Jednotliví vyučující v tandemové výuce mohou mít během lekcí ustálené role, nebo se jejich role mohou střídat. Autorky Kopecká, Jenšíková a Králová píší o tom, že by dva lektoři v tandemu neměli mít v tutéž chvíli stejnou či neurčenou roli, pokud se nejedná o mistry párové výuky, kteří jsou schopni reagovat na vývoj výuky a potřeby účastníků.[17] Jak ale vyplývá z výzkumu této diplomové práce, ne vždy musí být role každého lektora přesně stanovené, a přesto lze tandem považovat za funkční.

Autorky Tomková a Krčmářová k rozdělení rolí zprvu přistoupily metodou dělení semináře na části, nicméně časem své naplánované role naplňovaly spíše volně, aby reagovaly na potřeby studentů. Důvodem, proč si dovolily během tandemu takto experimentovat, byla podle nich zkušenost obou vyučujících, vzájemné sladění se se zkušenostmi v oboru a poměrně malá skupina dostatečně motivovaných studentů, ve které tandemová výuka probíhala bez problémů.[18]

Při realizaci tandemové výuky se však může vyskytnout také mnoho překážek. Tandem jako takový je často na přípravu i realizaci náročnější než klasická výuka, nicméně, jak uvádějí Tomková a Krčmářová, je důležité pochopit důvody, proč se v tandemové výuce prozatím nedařilo, během přípravy se pokusit problémům předejít a během realizace naplnit domluvené. U studentů dané dvojice bylo překážkami často nejasné rozdělení rolí, nevyjasněný cíl lekce či odlišné přístupy k plánování nebo pohledu na daný obor.[19]

16 Co pro nás znamená tandemové učení. Dva vzdělávání [online]. Praha: WordPress [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://tandemoveuceni.cz/co-pro-nas-znamena-tandemove-uceni/
17 SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-7290-832-5.
18 KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.
19 Tamtéž.

Zajímavé je, že Alexander Fales výrazně nedoporučuje se pouštět před účastníky do odborné pře, ale názorovou diskuzi vítá, stejně jako někteří účastníci níže uvedeného výzkumu.[20]

2.3.3 Reflexe

Pojem reflexe je zejména ve vzdělávání a praxi učitelů a lektorů důležitým a často zmiňovaným pojmem. Díky reflexi dokážeme nahlédnout do prožívání účastníků lekcí, ale je i důležitým nástrojem sebehodnocení lektora.

Korthagen zmiňuje, že: *„Jednou z nejdůležitějších funkcí reflexe je pomoci učitelům, aby si uvědomili své mentální struktury, podrobili je kritické analýze a v případě potřeby je restrukturovali."*[21] Většina lektorů a učitelů po celém světě se dnes již shoduje, že reflexe je důležitou a nedílnou součástí každého kvalitního lektorování či vyučování. Z výše uvedené citace vyplývá, že reflexe primárně slouží k sebehodnocení lektora tak, aby mohl z hodnocení svého jednání a prožívání vyvodit závěry pro další pokračování profese. Korthagen na otázku, proč je reflexe důležitou součástí profesního života, odpovídá mimo jiné také to, že učitelé navíc oproti jiným profesím musí umět přebírat zodpovědnost za své činy a vysvětlovat svá rozhodnutí druhým, což vyžaduje, aby uměli své jednání reflektovat. Učitel také musí pružně reagovat na rychlé změny společnosti a být tak schopen reflexe a z ní vyplývajícího nového učení po celou dobu výkonu své profese.[22]

Proces reflexe dle Korthagena probíhá v několika fázích, první fází je jednání, následuje fáze zpětného pohledu na jednání a fáze uvědomění si podstatných aspektů. Důležitou fází je tvorba alternativních postupů jednání a poslední a zároveň první nového cyklu je fáze vyzkoušení, která je novým jednáním.[23] Ve výuce bychom tento proces mohli chápat jako fázi jedné lekce, následuje ohlédnutí za lekcí, uvědomění si toho, které metody fungovaly, a naopak co nefungovalo dobře a následovala by tvorba plánů na další lekci následovaná lekcí s proměněnými metodami. Jak ale Korthagen upozorňuje, tato rovina reflexe -

20 FALES, Alexander. Tandemová výuka - jak na to. Ve škole [online]. Praha: AV Media, 2022, 8.6.2018 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to

21 KORTHAGEN, F. A. J. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5, s. 65.

22 NEHYBA, Jan. Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

23 Tamtéž.

takzvaně akčně orientovaná reflexe - velmi často nepřináší funkční změny a dobré výsledky proto, že se při ní lektor pohybuje spíše po povrchu celého procesu. Popisuje tedy model úrovní reflexe jako „model cibule". Tento model má jako nejvyšší vrstvu uvedeno ono prostředí – tj. s čím se lektor setkává, následuje vrstva jednání – co lektor dělá a směrem k jádru pokračuje kompetence – co lektor umí, přesvědčení – čemu v dané situaci věří a identita – kým ve své práci je. V samém jádru tohoto modelu je možné najít poslání lektora a jeho jádrové kvality. Korthagen mluví o tom, že jakmile se naváže na jádrové vrstvy této reflexe, dochází k aktivaci osobnostních kvalit lektora, jejíž cílem je posílené vědomí lektora o svých kvalitách a úvaha nad vztahy mezi jednotlivými vrstvami modelu. Společně s úvahou o vnitřních překážkách lektora, které by mu mohly zabraňovat v naplnění jeho kvalit a poslání, tak nakonec vzniká efektivní řešení problémových situací, ale i vymezení lektorovy profesní identity a poslání.[24]

Většina článků věnujících se tandemové výuce reflexi a její důležitost neopomene zmínit, ale vždy jen krátce bez rozpracování jejího fungování. V článku publikovaném nadací Kellner family foundation pojednávající o tandemové výuce v ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově je toho řečeno o reflexi o něco málo více. Autorka Bára Procházková uvádí: *„Ať už jsou pocity vyučujících z hodiny jakékoli, jejich cílem je odhalit, co se v hodině doopravdy stalo a co to znamená pro další práci. Pokud existuje záznam z výuky, je dobré se vrátit ke konkrétní situaci a popsat ji v souvislosti s tím, co dělal vyučují a co žáci, jak se cítili a jak je to vzájemně ovlivňovalo."*[25] Cílem tohoto postupu je odhalit korelaci mezi žákovým prožíváním a sebehodnocením a jednáním a prožíváním vyučujícího. Východiskem reflexe by poté měl být výstup v podobě změny či utvrzení nějakých jednání do dalších hodin za účelem naplnění cíle výuky. Výhodou tandemu je, jak je uvedeno ve výše zmíněných modelech, že některé modely spolupráce umožňují uvolnit jednoho z pedagogů specificky pro sledování lekce. Následovat by vždy mělo společné vyhodnocení sledování a také vzájemná reflexe i sebereflexe pocitů lektorů.

24 NEHYBA, Jan. Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
25 PROCHÁZKOVÁ, Bára. Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů. Řízení školy [online]. 2022, 7.3.2022, 2022(03) [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky

V praxi se reflexe tandemové výuky může odehrávat několika způsoby, které se odvíjejí mimo jiné také od toho, jaké mají smluvené role a pozice v tandemové spolupráci. Reflexe buď může probíhat společně, oboustranně v jednom čase pomocí rozhovoru či je možné, aby si každý formuloval předem své ohlédnutí a následně je sdílí, ať už písemně či ústně. Je také možné, aby jeden z lektorů reflexi vedl a primárně to byl on, který sděluje své reflektivní poznatky. Korthagen neopomíná možnost využití kolegy nebo kouče za účelem osvojení si úspěšného reflektivního procesu i během klasického modelu výuky, kdy reflexi provádí jeden pedagog.[26] Myslím, že myšlenka využití kouče by mohla být vhodná a přínosná i pro vedení reflexe v tandemu.

Dle mého názoru je problematika reflexe v tandemové výuce velmi málo prozkoumanou i opomíjenou složkou tandemu. Do reflexe v tandemu se oproti reflexi jednoho lektora dostávají rušivé vlivy způsobené tím, že intrapersonální dialog lektora a zpracování prožité situace by se nyní mělo dít interpersonálně, tedy mezi jednotlivými lektory. Do tohoto čistého procesu tak najedou vstupuje velkou měrou schopnost empatie, naslouchání, komunikační šumy, schopnost řešení konfliktů, ochota sdílení svých pocitů i názorů, ochota se upřímně otevřít druhému a verbalizovat své mentální procesy. Proto jsem se rozhodla, že reflexi v tandemu věnuji jednu samostatnou kapitolu ve výzkumné části této práce.

26 NEHYBA, Jan. Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je učení zkušeností skrze fiktivní situace přesahující reálnou praxi jedince. Dramatická výchova vychází z dramatického umění, jež má kořeny v řeckém slově *drán* neboli jednat. Toto jednání probíhá ve fiktivních situacích, základním prostředkem jeho nastolení a realizace je hra v roli.

Na rozdíl od dramatu jsou ale cíle dramatické výchovy pedagogické a není proto možné divadlo a dramatickou výchovu zaměňovat.[27] Společným jmenovatelem dramatu i dramatické výchovy je jádro světa fikce, domluvy mezi účastníky a popřípadě diváky na svět „dělání jako". Dramatická výchova má nést vazbu na skutečnost, reálný život a tak účastníka učit a připravovat na jednání v reálných situacích.[28]

3.1 Proces dramatické výchovy

Pro to, aby mohla vzniknout kvalitní lekce dramatické výchovy, je třeba, aby lektor prošel poměrně dlouhým procesem. Jako první je třeba zjistit informace o skupině, instituci, ale i kontextu, ve kterém se bude lekce odehrávat, následuje stanovení obsahu lekce a s tím souvisejících cílů lekce.

Následně si lektor volí jeden z nejdůležitějších faktorů, a to styl vedení lekce. Lektor by měl účastníky vést k řízenému učení, jak uvádí E. Machková: *„O řízeném učení – na rozdíl od učení spontánního nebo samoučení – lze tedy mluvit tehdy, jestliže je záměrně, vědomě a promyšleně navozováno, učitel do něho zasahuje svými impulzy a vytváří příhodné podmínky.*"[29] Lektor dramatické výchovy by měl vždy volit řízení demokratické, otevřené a vstřícné, takové, které umožňuje bezpečnou atmosféru ve skupině a vybízí k diskuzi. Jedině tak je možné naplnit zejména osobnostně-sociální cíle, které dramatická výchova stanoví. Interaktivní řízení, jak jej popisuje E. Machková, je založeno na dialogu mezi lektorem a účastníky a jejich spoluúčasti na procesu lekce. Lektor bere

27 MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
28 Tamtéž.
29 MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9, s. 66.

v úvahu všechny složky osobnosti účastníků a každého z nich posuzuje na základě posunu od původního stavu ke stávajícímu.[30]

Jedním z velmi důležitých faktorů je způsob, jakým jsou jednotlivé činnosti zadávány. Je-li zadání formulováno správně, určuje, jakým směrem se má práce ubírat, je z něj zřetelný cíl aktivity a možnost užitých metod. S metodami řízení velmi úzce souvisí také verbální metody vedení, které by v dramatické výchově vždy měly naplňovat představu otevřené atmosféry vybízející k vzájemnému naslouchání a diskuzi. Verbální vedení má mnoho forem a variant, kdy některé z nich vychází z přirozenosti pedagogické situace či typu obsahu, ale některé vyžadují i náročnější domácí přípravu, vložené úsilí se pak velmi často projeví v motivovaných a zvídavých účastnících.[31]

Vedle již zmíněných aspektů lekce dramatické výchovy patří do způsobu, jakým lektor komunikuje se skupinou, také volený jazyk, pohyb po prostoru, (ne)formálnost jeho vystupování, výraz a oblečení.[32] To vše jsou prvky, se kterými lektor může, a dle mého názoru by i při zachování adekvátní míry autentičnosti měl, pracovat a variovat je tak, aby dosáhl vhodné atmosféry a přiblížení se skupině účastníků.

Jádrem procesu dramatické výchovy je dramatická hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci. V dramatické hře se střetávají různé osoby, role v různých prostředích s různými chtěními, které nějakým způsobem jednají a společně tvoří děj neboli příběh. Vedle individuálního rozvoje jedince je tak jednou z nejdůležitějších součástí dramatické výchovy rozvoj sociální. Proces dramatické výchovy by se měl vždy odehrávat na pilířích otevřené a vstřícné komunikace, skupinové citlivosti a empatie.[33] Jak již bylo řečeno, lektor proces dramatické výchovy ovlivňuje nejen z hlediska obsahu, cílů a metod, ale také z hlediska skupinové dynamiky a celkové atmosféry lekce. Každý lektor se skupinou sdílí svoje hodnoty, předává vzorce chování a myšlení, a to často i nevědomě. Domnívám se, že tandemová výuka má tak možnost ovlivnit proces dramatické výchovy nejen množstvím nových forem výuky, ale hlavně dvěma

30 MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9, s. 66.
31 Tamtéž.
32 Tamtéž.
33 MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0./

lektory, kteří na skupinu mohou působit jako dvě osobnosti. Dvě osobnosti, které se skupinou sdílí každá svoje hodnoty, vzorce chování i způsoby, jakým komunikují se skupinou i s druhým lektorem. Lektoři v tandemu tak mohou společně působit pozitivně na atmosféru i dynamiku skupiny a nabídnout účastníkům dvě cesty pozitivního sociálního jednání.

Součástí každé lekce dramatické výchovy by mělo být hodnocení. Hodnocením však není míněno jen posuzování žáka, ale i reflexe, jak už o ní bylo psáno v kapitole o tandemové výchově, za účelem informování lektora o efektivitě a důsledcích jeho práce. Specifikem hodnocení v dramatické výchově ke vztahu k žákům je dle E. Machkové kladné hodnocení založené na úspěchu žáka, které generuje kladný vztah k aktivitě.[34] Hodnocení v dramatické výchově by mělo naplňovat myšlenky a zásady formativního hodnocení, které se nesoustředí na srovnávání žáků mezi sebou. Ve formativním hodnocení je velký důraz kladen na diskuzi mezi učitelem a žáky, ve společné diskuzi s učitelem je zpravidla nastavován cíl a kritéria dalšího postupu a ve společné diskuzi i vyhodnocují, co se povedlo naplnit a na co je potřeba se dále zaměřit. Formativní hodnocení tak pomáhá žákům převzít zodpovědnost za své učení, pochopit, jaké jsou jeho silné stránky, a také rozvíjet strategie k úspěšnému dosahování cílů a osobnímu rozvoji.[35]

Všechny tyto aspekty procesu dramatické výchovy mohou pro lektory působit jako východisko, které je možné v praxi zkoušet, přetvářet a podrobovat experimentům a hledat tak různé varianty a osobitý styl lektorování každého jedince. Zároveň jsou aspekty procesu lekce jedním z hledisek, které je možné diskutovat při přípravě lekce v tandemu, ověřovat si tak kompatibilitu lektorských stylů spolupracujících lektorů a společně hledat cesty, které naplní očekávání obou lektorů od tandemové spolupráce.

34 MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0./

35 BARTOŠEK, Miroslav a Alena SOCHOROVÁ. *Formativní hodnocení: Metodická příručka SYPO MAT* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021 [cit. 2022-06-21]. WBS kód: 4.1.6.1.2. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2022/02/e-kniha-pro-vas-formativni-hodnoceni.html

3.2 Formy dramatické výchovy

Dramatická výchova se v České republice vyskytuje v různých podobách formálního i neformálního vzdělávání. Ve formálním vzdělávání se dramatická výchova vyskytuje zejména ve vzdělávání základním, ale nějaké formy se vyskytují i ve středním vzdělávání a na vysokých školách. Velmi rozvinutá je výuka dramatické výchovy na základních uměleckých školách. V neformálním vzdělávání se dramatická výchova vyskytuje zejména v domech dětí a mládeže nebo v jiné formě volnočasových aktivit Postupy dramatické výchovy jsou inspirovány i mnohé programy v muzeích, galeriích, neziskových organizacích. O rozvoj dramatické výchovy v České republice napříč školstvím i zájmovými činnostmi dlouhodobě usilují střediska dramatické výchovy, zkráceně dramacentra.

V této fázi textu bych ráda nastínila základní formy dramatické výchovy jako kontext k výzkumné části, kdy se bude čtenář setkávat s dramatickou výchovou ve zmíněných institucích.

Základní umělecké školy poskytují základní umělecké vzdělávání v oboru tanečním, hudebním, výtvarném a literárně-dramatickém. Vzdělávání na základních uměleckých školách má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního studia poskytovaného zpravidla za úplatu. Cílem základních uměleckých škol je dle RVP pro základní umělecké vzdělávání je rozvíjet žáka v klíčových kompetencích osobnostně sociálních, kulturních a kompetenci k umělecké komunikaci. *„Dramatická výchova na základních uměleckých školách si klade za cíl prostřednictvím tvořivých činností rozvíjet umělecké vlohy žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu. Stává se tak významným nástrojem rozvoje sociability žáků (schopnosti vnímat druhé, vnímat motivace jejich jednání a prostřednictvím vstupu do rolí řešit různé sociální situace), jejich emocionálního rozvoje a schopnosti sebepoznání a sebekontroly.*"[36] Konkrétní náplň dramatické výchovy si poté řídí každá škola sama ve svém školním vzdělávacím plánu, který je rámcovému vzdělávacímu plánu podřízený. Literárně-dramatický obor je tak na každé základní umělecké škole v něčem specifický, rozdílný, ale všechny naplňují výše zmíněné cíle.

36 BOŘEK, Lubor. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3, s. 47.

Dramacentrem se rozumí: *„…servisní, vzdělávací, kulturní a komunitní zařízení zabývající se dramatickou výchovou ve všech jejích podobách*."[37] Dramacentra se primárně zaměřují na programy pro školy a zájmovou činnost ve volném čase, ale výjimkou není ani vzdělávání pedagogů. Důkazem, že metody dramatické výchovy lze využívat pro obsáhlé spektrum předávaných obsahů, je nabídka vzdělávacích projektů dramacenter. Ty se svojí nabídkou pohybují na široké škále od programů zaměřených na estetický, sociálně-výchovný rozvoj až po nabídky prevence patologických jevů.

Domy dětí a mládeže jsou specifikovány jako školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Zájmové vzdělávání v domě dětí a mládeže je poskytováno zpravidla za peníze, a to ve více oblastech zájmového vzdělávání.[38] Není předepsáno, jaké oblasti zájmového vzdělávání musí domy dětí a mládeže pokrývat, ani jaká má být náplň jednotlivých oblastí zájmového vzdělávání.

3.3 Dramatická výchova v tandemu

O výuce dramatické výchovy v tandemu se v kuloárech lektorů mluví často. Můžeme slyšet, že se ve dvou lépe tvoří, navazuje vztah s dětmi i se lépe pracuje se zadáním a technickými požadavky lekce, ale mnoho odborné literatury se tématu zatím nevěnuje.

Alexander Fales, píše o tom, že tandemová výuka se nehodí pro každý typ vyučování ani pro všechny obsahy.[39] Na pozici dramatické výchovy jsem však zatím nenašla pole, kde by byla tandemová výuka nevyužitelná či na obtíž.

Jedním z mála popsaných zkušeností tandemové výuky na poli dramatické výchovy je článek Tomkové a Krčmářové publikovaný v roce 2020 v časopisu Tvořivá dramatika. Autorky vyučovaly v tandemu jeden semestr předmětu Pedagogika na katedře výchovné dramatiky na DAMU. Výuka byla zaměřena na předání aktuálních obsahů a hledání efektivních způsobů předávání informací

37 Dramacentrum [online]. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2011 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: http://www.dramacentrum.cz/index2.html
38 Vyhláška č. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. 7. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.
39 FALES, Alexander. Tandemová výuka - nic lepšího neznám. Ve škole [online]. Praha: AV Media, 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam

studentům. Tandemová spolupráce zde byla jedním z prostředků naplňujících cíl, ale také metodou, kterou si mohli studenti v praxi zažít a dále používat. Studenti dramatické výchovy na lekcích konstatovali, že tandemové vedení je v jejich oboru poměrně časté a shrnují důvody a benefity jejího užití:

„I v případě dramatické výchovy platí, že víc hlav víc ví. Dva pedagogové mohou bezpečněji otevírat a do hloubky prozkoumávat s dětmi nebo i dospělými různorodá náročná témata. Mohou v pedagogickém procesu zastávat nejen různé organizační a sociální role, ale také role spojené se specifickými postupy dramatické výchovy. Děti mohou pozorovat různé přístupy obou vyučujících a jejich spolupráci. Také proto studenti dramatické výchovy mají zažívat v odůvodněných případech tandemovou výuku přímo při studiu a její přínosy i limity společně s vyučujícími reflektovat."[40]

Z uvedené citace vyplývá, že tandemová výuka je schopná naplňovat a podporovat přesně ty obsahy, které je v dramatické výchově žádoucí předávat. Lektor i studenti mají větší oporu při zkoumání různých témat, ale také je možné skrze lektory naplňovat různé sociální role, které se v dramatické výchově a jejím zkoušením sociálních situací „nanečisto" snažíme naznačovat. Neposledním a důležitým prvkem uvedeným v citaci je skutečnost, že tandemová výuka ukazuje a předává vzory fungování ve dvojici a spolupráce mezi kolegy během tvůrčího procesu, což naplňuje myšlenku sociálně-výchovné funkce dramatické výchovy. Toto potvrzuje i Marek Adler, který jako jeden z benefitů vidí právě neustálou ukázku spolupráce dvou osob přímo v tandemové dvojici směrem k účastníkům lekcí, stejně jako možnost otevřené diskuze mezi lektory a společné reflexe.[41] Toto je však dle mého názoru jen malá část toho, do jaké míry může dramatická výchova a tandemová výuka spolupracovat a co může ve své kombinaci přinášet lektorům a především účastníkům lekcí.

Dramatická výchova má, dle mého soudu, mnoho oborových specifik, o nichž se však neví či nemluví, které mohou ve vztahu k tandemové výuce působit tvořivým a obohacujícím způsobem.

---

40 KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.
41 ADLER, Marek. Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?. Učitel, kouč, lektor - Marek Adler [online]. Praha: Marek Adler, 2020, 20.3.2021 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/

Jaká přesně specifika tedy klade dramatická výchova na tandemovou výuku a jak přesně na ni působí? Jaké klade výzvy a v čem je její přínos pro tandemovou výuku? Uvažování nad těmito otázkami se stalo jedním z důležitých východisek pro zacílení výzkumu.

Výzkumná část

4 Metodologie výzkumu

Jelikož je cílem mého výzkumu porozumění jevu tandemové výuky v prostředí dramatické výchovy, volila jsem pro svůj výzkum kvalitativní orientování. Kvalitativní výzkum má tu výhodu, že je plastický, podrobný a pracuje s významy, které jsou pro daný jev důležité, přičemž zároveň ponechává prostor pro odlišnosti každého člověka účastnícího se výzkumu a nevytváří tak jednolitou hmotu. Nevýhodou naopak může být, že touto prací nevzniká libovolně aplikovatelná teorie přenositelná do jiných kontextů.[42] Já přesto věřím, že tento výzkum bude inspirací a alespoň zprávou o existenci a provozu daného jevu pro ty, co se o tandem v dramatické výchově zajímají.

4.1 Téma a cíl výzkumu

Obecným tématem této výzkumné práce je využití tandemové výuky na poli dramatické výchovy v České i Slovenské Republice. V oblasti tandemové výuky dramatické výchovy mne bude zajímat samotný proces výuky, vztah dané instituce k využití tandemu a prožívání a zkušenosti lektorů. V oblasti propojení tandemové výuky a dramatické výchovy budu zkoumat, jaká jsou specifika a výzvy pro tandemovou výuku v rámci dramatické výchovy.

Motivací k realizaci výzkumu je současný stav tandemové výuky na poli dramatické výchovy, kdy mnoho lektorů již tandemově alespoň z části lektoruje a velmi často se mluví o výhodách a přínosech této formy lektorování, nicméně jako inspirace a rady pro samotné lektory či jako podklady pro instituce zatím neslouží žádná psaná publikace. Je proto tedy třeba alespoň ukázat, jak tandem v dramatické výchově funguje, v čem je přínosný a proč je dobré uvažovat nad jeho volbou.

Cílem výzkumu je porozumění využívání tandemové výuky dramatické výchovy v různých institucích napříč Českou i Slovenskou Republikou. Dále je cílem výzkumu ukázat využitelnost tandemové spolupráce na poli dramatické výchovy a její přínos pro samotné lektory i skupinu účastníků takovýchto lekcí. Bude mne zajímat, zda je možné najít nějaký přínos i pro instituci, ve které se lektoruje dramatická výchova tandemovou formou a na jaké limity naráží jak instituce, tak

42 GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

samotní lektoři. Cílem této práce je také identifikovat různé formy tandemové spolupráce, které se dají v dramatické výchově realizovat a inspirovat tak další lektory ke vstupu na tuto cestu.

4.2 Výběr výzkumného vzorku

Jelikož se pohybujeme na poli kvalitativního výzkumu, výběr případů ke zkoumání byl záměrný. Záměrný výběr zajišťuje, aby osoby byly vhodné, tedy měly potřebnou zkušenost z daného prostředí.[43]

Výzkumným vzorkem proto byli zvoleni lektoři dramatické výchovy, kteří lektorují část nebo všechny své lekce ve spolupráci s dalším člověkem. Nebylo již dále specifikováno, v jaké instituci má zvolená dvojice pracovat či jaké má být její vzdělání či profesní zaměření. Pouze bylo důležité, aby osoby dobře reprezentovaly dané prostředí[44] tzn. měly danou zkušenost a mohly a chtěly o ní uvědoměle referovat.

Primární způsob, jakým byli respondenti voleni, byla otevřená výzva v online prostoru, kde se schází velká část lektorů dramatické výchovy, preferovala jsem ty osoby, které měli s tandemovou výukou dlouhodobější nebo opakované zkušenosti a byli tedy reprezentativním jedincem. Asi 80 procent osob reagujících na výzvu bylo poté zařazeno do výzkumu.

Dále jsem pokračovala kumulativním výběrem[45], kdy se postupně rozšiřoval okruh osob, se kterými byl výzkum konán, a to na základě mého kontaktování osob, které mi byly doporučeny jinými respondenty.

Posledním způsobem, jakým se někteří zařadili do výzkumu, byl výběr případů s dobrou reputací[46], kdy jsem na základě povědomí o dobrém fungování daného jevu na nějakém místě kontaktovala tamní lektory. Do výzkumu pak byli zařazeni ti, kteří odpověděli na mou cílenou nabídku.

43 GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
44 Tamtéž.
45 Tamtéž.
46 Tamtéž.

4.3 Metody sbírání dat

Pro výzkum daného tématu jsem volila empirický design, konkrétně velmi blízký případové studii, jejíž smyslem je podrobné zkoumání a porozumění několika málo případům[47]. Data jsem sbírala formou online rozhovoru s jedním nebo oběma lektory působícími v tandemové výuce.

4.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro svoji výzkumnou práci jsem volila formu polostrukturovaného rozhovoru s lektory dramatické výchovy, kteří pracují v tandemu. Tato forma rozhovoru se mi zdála vhodná zejména proto, že jsem měla stanovené téma, čili oblast zájmu, nicméně mým cílem bylo získat široké informace o zvolené oblasti, které nebylo žádoucí omezovat přesnými otázkami.

Kostru polostrukturovaného rozhovoru jsem tvořila tak, aby bylo možné se v rozhovoru dotknout všech oblastí tandemové práce. Záměrem bylo v rozhovoru zachytit institucionální zaštítění, informace o lektorech, samotný proces výuky a její vliv na všechny zúčastněné strany. Také jsem chtěla ponechat dostatečný prostor pro vyjádření informací, které samotní lektoři považují za důležité. Otázky jsem strukturovala do čtyř částí – otázky institucionálního charakteru, dále otázky na samotnou spolupráci lektorů, následovaly otázky na rozvoj a zakončující otázka se týkala doporučení ostatním. Každá oblast v sobě měla zahrnuto několik otázek a pro mé účely jsem si specifikovala i dílčí podotázky, které jsem využívala dle svého uvážení. Dílčí podotázky měly sloužit ke specifikaci odpovědi, avšak nebylo cílem, aby zastínili specifické sdělení každého respondenta přílišnou detailností a strukturovaností. Celá podoba rozhovoru viz příloha č. 1.

4.4 Metody zpracování dat

Sesbíraná data jsem poté zpracovávala metodou formulace významových kategorií.[48] Zpočátku jsem záznamy rozhovorů procházela a při opakovaném čtení nacházela segmenty textů, které se týkají jedné věci, vyjadřují podobný

47 EMANOVSKÝ, Petr. Úvod do metodologie pedagogického výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3664-7.
48 GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

význam napříč všemi materiály, tímto způsobem bylo vytvořeno několik významových kategorií, které pokryly shromážděný materiál.

Tyto významové kategorie jsem poté nadále shromažďovala a snažila se seskupit tak, aby bylo vytvořeno několik málo kategorií vyššího řádu, které v sobě budou zahrnovat více významových kategorií. Tyto kategorie jsem poté v textu opakovaně hledala a text kódovala barevnými označeními, čímž jsem sdružovala získaná data do centrálních kategorií Příloha č. 2 této práce obsahuje hrubý projekt získaných kategorií předběžně sdružených do návrhu centrálních kategorií, který mi pomáhal při kódování celých textů.

Tyto centrální kategorie mi byly oporou při psaní výzkumné zprávy a do velké míry byly základem pro její stavbu. Některé původně navržené centrální kategorie byly však pozměněny a segmenty přeskupeny na základě nově nalezených vztahů mezi jednotlivými segmenty během psaní výzkumné zprávy. Pro formulaci teorie ze získaných dat jsem se rozhodla zvolit metodu anonymizování jednotlivých respondentů tak, aby bylo zachováno jejich soukromí a aby bylo možné ve výzkumné zprávě podat kompletní získaná data.

5 Výzkumná zpráva

V průběhu analýzy rozhovorů se objevilo několik segmentů, které byly opakovaně zmiňovány napříč vícero rozhovory. Tyto segmenty jsem roztřídila do několika témat, o kterých bych ráda jednotlivě více informovala.

Mezi nejčastěji zmiňované segmenty patřila metodika práce ve dvojici, technické zajištění tandemové výuky, rozložení rolí a jejich naplňování v průběhu tandemu, dále učení a benefity sledování. Byla zdůrazňována nutnost otevřené komunikace a často bylo zmiňováno zvýšení chuti do práce, pestrosti, zábavnosti, jakéhosi bezpečí a sdílení a také rozložení sil. Mimo jiné vše podbarvovalo téma souhry s partnerem.

Tyto i další segmenty se mi podařilo roztřídit do několika centrálních kategorií – detailně viz příloha č. 2 této práce – a mezi kategoriemi najít i blízké vztahy či společné jmenovatele, které se pokusím u jednotlivých kapitol zprávy rozvést.

Na základě tohoto zkoumání se mi podařilo formulovat hlavní výzkumnou otázku:

Jaké výzvy klade dramatická výchova na tandemovou výuku?

Na tuto otázku se pokusím odpovědět v závěru této práce.

5.1 Respondenti

Respondentem A je žena, zkušená pedagožka pracující v divadle zaměřeném na výchovu dětí a mládeže na plný úvazek a dále vyučující na konzervatoři a zaměřující se na hlasovou výuku. V tandemu v divadle pracovala již před několika lety jako začínající pedagog a nyní se vrátila zpět.

Respondentem B je žena ze Slovenské republiky, která pracuje a je jedním ze zakládajících členů dramacentra a dále má zkušenost z výuky na základní umělecké škole i s prací v galerii. Ve všech formách pracovala v tandemu.

Respondentem C je muž, zkušený pedagog dramatické výchovy, momentálně ve vedoucí pozici základní umělecké školy. V současnosti všechny své lekce učí v tandemu.

Respondentem D je kompletní dvojice tandemové výuky, která společně pracovala v minulosti na základní umělecké škole na oboru literárně-dramatickém.

Respondentem E je žena, mladá pedagožka pracující na základní umělecké škole a také pořádající letní tábory pro děti, obě také v tandemu.

Respondentem F je muž, zkušený pedagog na základní umělecké škole, vyučuje dramatickou výchovu, ale také se intenzivně věnuje hudbě. V tandemu vyučoval na základní umělecké škole v rámci výzvy MŠMT, konkrétně v bodech zapojení odborníka do výuky a spolupráce kolegů.

Respondentem G je žena, mladá lektorka pracující v dramacentru a lektorující programy pro děti zaměřené na literaturu, oboje v tandemu.

Respondentem H je muž, zkušený pedagog pracující na základní umělecké škole, kdy některé lekce učí sám a některé v tandemu, a také lektorující dlouhodobé semináře zaměřené na dramatickou výchovu, které vede v tandemu.

Respondentem I je žena, mladá pedagožka pracující pouze v tandemu na základní umělecké škole a momentálně studující dramatickou výchovu.

Pro zjednodušení budu dále v této výzkumné práci uvádět pouze písmena.

5.2 Tandem a jeho technické zajištění

Jak vyplývá z teoretické části práce, přijde-li řeč na tandemovou výuku a její zavedení, jednou z velkých výzev zejména u státem zřizovaných institucí je její proplácení a ekonomická výhodnost. Zeptala jsem se proto respondentů, jak se k tandemové výuce staví instituce, ve kterých pracují, a jak jsou za tandemové působení hodnoceni. Vyplynulo, že to velmi závisí na typu instituce a právě jejím zřizovateli.

5.2.1 Základní umělecké školy

Co se týče základních uměleckých škol, tam tandem buď není oficiálně vůbec veden, jako je tomu v případě D, H a I. H k tomu doplňuje: „*my to máme tak, že to má placený jeden z nás, takže tam jako spíš jde o to, že ten druhej tam chodí ve svým volným čase a nebo prostě si nějakým způsobem rozdělíme mezi sebou ty prachy, ale my nemáme placený dva pedagogy na jednu hodinu.*"

Jak vyplývá i z citace H, častým odůvodněním je, že na působení dvou lektorů v rámci jedné skupiny žáků nejsou peníze či časové možnosti. Lektoři poté tandemově působící v takovýchto institucích vše dělají na bázi dobrovolnosti, kdy

si dělí plat a tandem se děje nad rámec jejich rozvrhu vyučování či jsou třídy různě propojovány jako v případě I, kdy v tandemu dvojice vede všechny skupiny: *„my to oficiálně nemáme jako tandemovou výuku, my oficiálně máme každá jakože svoji skupinu, ale spolupracujeme spolu, protože se nám nechtělo řešit nějaký papírování.* " Je tedy patrné, že oficiální zavedení tandemové výuky do základních uměleckých škol není jednoduché a často se tak děje neoficiální cestou, která je ale na bázi dobrovolné neoceněné aktivity.

Existují ale i oficiální cesty, jak zavést tandem. Jednou z cest je způsob základní umělecké školy, kde pracuje E. Tam má každý pedagog svoji třídu, a navíc jsou v jejich rozvrhu soubory, do kterých přechází ti žáci, kteří se chtějí intenzivněji věnovat divadelní práci, tyto soubory jsou vedeny vždy dvěma pedagogy, kdy jsou oba finančně ohodnoceni a nemusí pro jeho zavedení překonávat překážky.

Velmi pozitivní vliv na tandemovou výuku na základních uměleckých školách měly, jak vyplynulo z výzkumu, výzvy MŠMT, takzvané „šablony", o kterých je psáno již v teoretické části práce. ZUŠ, ve které pracuje F se do těchto výzev zapojila a díky nim bylo nad rámec platu zaměstnance oceněno i tandemové vyučování. Nevýhodou výzev však je, že jsou pouze krátkodobé, po jejich odeznění tedy na dané ZUŠ tandemová výuka odezněla.

Výzvy MŠMT byly spouštěčem tandemu i v případě C: *„Popravdě řečeno, hlavním spouštěčem těch tandemů byly až šablony, kterých jsme se účastnili a kde nás to vlastně ponouklo k tomu na těch tandemech nějak pracovat. Zaprvý to bylo zajímavý finančně a zadruhý to bylo zajímavý i opravdu pedagogicky. A došlo i na tandemy v tom dramaťáku a zjistili jsme, že to je opravdu zajímavá věc a strašně obohacující nás jako učitele, že to máme vlastně i místo nějakých seminářů vzdělávacích. Že vlastně se od sebe navzájem můžeme učit a čerpat podněty. A vlastně teďkon už šablony nemáme, ale v každém případě prostě nám to zůstalo nám to zůstalo a zůstalo nám to tam vlastně jak kvůli tomu, že to je zajímavý. Tak i, a to je možná trošku jiný okruh, i kvůli tomu, že samozřejmě řešíme úvazky. … že vlastně můžete tomu zaměstnanci dát nějakou jistotu toho, že když se mu z nějakého důvodu pohne úvazek, takže vlastně na tom není bitej, že tady má nějakou jistotu toho, že ten úvazek prostě si může udržet v té patřičný výšce.*"

Jak je tedy z výše uvedené citace patrné, výzvy MŠMT nemusí být pouze jednorázovou oddělenou nabídkou, ale mohou v mnohém otevřít cesty k novým postupům na školách.

Zkouška tandemové výuky na škole C přinesla mnoho pozitivního jak pro vzájemné učení se pedagogů, tak pro materiální chod školy a ukázalo se, že tandem má potenciál i pomáhat s vyrovnáváním počtu dětí na základních uměleckých školách a s tím souvisejícími platy jednotlivých učitelů.

Samostatnou kapitolou jsou poté základní umělecké školy na Slovensku, tato práce se jimi primárně nezabývala, ale B uvádí, že v jejich případě se jednalo spíše o projektové práce při různých souborech, kdy měli možnost vytvářet skupiny a pracovat v tandemu, popřípadě se mezi sebou potkávat a vzájemně se obohacovat z vlastní iniciativy, ne však z vedení. Vše se poté dělo ne nad rámec běžného ohodnocení, ale jako jeho součást.

5.2.2 Ostatní instituce

Velmi pozitivní ohlasy má zavádění tandemu u nestátních institucí. Buď je tam tandem zaveden jako navyklý a klasický způsob práce, jako v případě A: *„(instituce) vlastně s tím, že má dva pedagogy na skupinu, má dlouholeté zkušenosti a myslím si, že už tak jako od téměř od svého začátku … to tak vlastně takhle fungovalo … , že ten člověk jako pedagog je trošku jako nahraditelný kór … určitě tam byla i ta nezkušenost těch lidí.“,* kdy z citace vyplývá také, že velkou výhodou, jakou instituce spatřuje v tandemu, je vzájemná nahraditelnost lektorů a tím minimalizování situace, kdy jeden lektor je indisponován a musí zrušit lekci a poté dále faktor vzájemné podpory a učení se, který bude ještě diskutován v dalších kapitolách.

Podobný případ jsou dramacentra, kde vedení lekcí ve více lidech bývá dobrou zavedenou praxí. Důvody využívání tandemu v dramacentrech jsou podobné důvodům zavedení jakéhokoli tandemu v dramatické výchově a budou ještě dále zmiňovány, ale navíc, jak uvádí B i G, zde nastává hledisko na dramatickou výchovu nezvykle velké skupiny v podobě školní třídy a dále rovina vstupu do školy jako úplně nového prostředí a do kolektivu, který lektoři neznají. Tandem tam tak pro lektory působí jako bezpečné prostředí sdílení zodpovědnosti a vzájemné opory, o které se budu dále zmiňovat v kapitole 5.7.

V případě zavádění tandemů do různých projektů a seminářů zpravidla bývá tandem vyžádán přímo od lektorů a od vedení podpořen i finančně či přímo nabídnut vedením. Cesta zavedení tandemové výuky je zde tedy o mnoho jednodušší. I to má však svá omezení a podmínky, jak uvádí H ze zkušenosti organizátora a vedoucího divadelní přehlídky: *„myslím si, že jako ty tandemy vždycky jako nějakým způsobem fungujou, a když jakoby třeba z organizačního hlediska, když mám důvěru v ty lidi, tak si myslím, že se stihne mnohem víc práce a asi bych jakoby tandem, protože stojí víc peněz a jako víc nákladů z ekonomického hlediska, bych nevzal takovej, kterej neznám, nebo nemám odzkoušený, nebo prostě nedůvěřuju, jakože nevím. Ale u těch lidí, který vím, tak si myslím, že bych se nebál tam jít do toho tandemu, protože mi to přijde mnohdy jako rozumnější, když tam máš patnáct dětí nebo studentů nebo dospělých, tak v ten moment jakoby to může mít větší dosah a základem těch workshopů si myslím, že je vždycky, aby si odnesli co nejvíc.*"

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že tandem je jistě ekonomicky náročnější pro všechny instituce, které se snaží jej zavést, ale vedle toho, že má pedagogické výhody, tak má i mnoho výhod praktických organizačních, které jsou často důvodem, proč je dobré ekonomickou náročnost podstoupit a tandem zařadit.

5.3 Podoby tandemu

Jak již bylo naznačeno v teoretické části této práce, tandemová spolupráce může mít mnoho podob a forem odvíjejících se od stylu spolupráce i východisek samotných lektorů. Zajímavé je, že například co jedni za tandemovou spolupráci považují, jiní by takto vůbec nepojmenovali.

5.3.1 Co je a co není tandem

Z teoretické části víme, že definice tandemu dle Cooka zní: spolupráce dvou či více lektorů, kteří sdílí společnou zodpovědnost za jednu skupinu studentů zpravidla ve společném prostoru a čase se vzájemně sdílenými zdroji a odpovědnostmi, i když míra zapojení každého jedince se může lišit.[49] Tato definice zní poměrně jasně, ale respondenti se k tomu, co je a co není tandem vztahují různě.

49 COOK, Lynne. Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics [online]. 2004 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf

C: "*Ale nechat tam svobodný prostor pro toho vnímat toho druhého učitele, aby to byl opravdu tandem, aby to nebylo ABAB – jednu aktivitu já, druhou ty, jednu já, jednu ty. Toto pro mě není tandem … přijde mi to jako vlastně strašně netvůrčí a nesvobodný.*"

Z výše uvedené citace vyplývá, že C považuje za důležité, aby aktivity nebyly striktně dělené a ve chvíli, kdy to tak je, přestává se pro něj výuka být tandemově plnohodnotná. Mnoho respondentů ale právě naopak uvádí, že pracují způsobem rozdělení si aktivit, a přesto je tam podstata tandemu naplněna.

H: „*Tak už je daný od začátku, že on vede prostě herecký a já stavím tu inscenaci. Tam to je prostě jakoby daný a já myslím, že to je rozumný … ale to nejde říct, jako že já bych měl na starosti jenom tu režii a oni jenom tohleto jakoby ono se to propojuje, akorát jakoby třeba v rámci toho těch hodin nebo toho setkání se to prostě jako proměňuje a nad obouma věcma se diskutuje a vlastně jakoby tam hledáš ten svůj pohled. Snažíš se to prostě propojovat tam jakoby myslím si, že každej z nich jako přináší strašně moc, jako to není o tom, že by jeden tam seděl na židli a koukal a jenom kýval tomu druhému, to ne.*"

E: „*Ale vlastně jak v ZUŠce, tak na tom příměstském táboře, mně se osvědčilo – a asi je to taky tím, že tu zkušenost nemám tak ukotvenou – si opravdu jako rozdělit, kdo je tam ten, kterej to vede. Protože ve chvíli, třeba s (jméno partnera), kdy jsme vedli ten tábor první rok, tak jsme si říkali, úplně normálně klasicky, jako když děláš si svoji přípravu, tak tímhle tím způsobem jsme postupovali, s tím ale, že tam budem dva. A tlouklo se to. Bylo vidět, že jako nevíme nebo nechceš tomu druhýmu skákat do řeči, chceš mu dát prostor a najednou se to stává pro ty děti i takový lehce rozpačitý podle mě a od té doby, co to opravdu jako dělíme způsobem, že já si vezmu nějaký úvodní hry, ty si vezmeš přivítání a není to o tom, že by ten druhý potom seděl a mlčel vůbec, právě když tam jako vstoupí do toho, tak je to hezké, ale už do toho vstupuje s tím, že já mám tady, potřebuju něco říct a vlastně už to tam najednou funguje jinak. Takže pro mě hrozně důležité vědět, kdo v tu chvíli to kormidlo drží, protože jinak tam je pro mě takovej jako lehkej zmatek, ale jak říkám, třeba je to prostě tím, že prostě neučím 20 let, ale učím 5 let a zároveň třeba když potom s někým spolupracuješ jako dlouho, tak už se naučíš v tom chodit.*"

F: „*Že prostě musí být jeden, kterej to vede a druhej jako poradní hlas … protože ve chvíli, kdy se tam bavíme o tom, že tady jde nějaká scéna a někdo má zahrát*

nějakou emoci a teď to zkoušíme jinou emocí, nebo zkoušíme jiný varianty nebo pohyby … pak vlastně v jednu chvíli se může stát to, že každej máme jinej názor na ty věci, že bysme to udělali jinak."

Lektoři uvádí, že přestože si aktivity rozdělují, tandem může být naplněný a jako podmínku naplněného tandemu uvádí plnou přítomnost druhého lektora i ve chvíli, kdy aktivitu nevede.

G: *„…tady máme vlastně dopředu daný scénář toho programu, takže jakoby oba ti lektoři nebo tři někdy lektoři, když jdeme na ten program, tak vlastně víme přesně, co budeme dělat, že jsou dopředu ty programy prostě strukturovaný … Ale mám ráda a já osobně to potřebuji tak, abych věděla, že ten druhej tam pořád je se mnou a je přítomný, že i když já mám jako zakroužkovaný, že tohle vedu jo, tak že ten druhej tam prostě nesedí a vlastně nepíše esemesky, ale že je tam jako se mnou, poslouchá, vnímá tu skupinu, checkuje, co se kde děje, jaký jsou jako reakce na to, případně je nachystanej mě doplnit, kdybych na něco zapomněla, protože i to se může stát. Že tam prostě vědomě pořád se mnou a hlavně i s tou skupinou je.*"

V některých případech je za tandem považován dokonce i model, kdy má každý striktně oddělenou časově i prostorově svou část působení, i když míra propojení lekcí může být variabilní.

B: *„Jednak je ta interpretační část u díla, kde se teoreticky – dávám do uvozovek – rozebírá a snaží pochopit to dílo a potom se v ateliéru nebo ve výtvarné dílně výtvarně interpretuje. Takže vždy to jako bylo v tandemu teoretik kunsthistorik s praktikem výtvarníkem, ale já jsem víc razila trend, že výtvarné interpretace částečně vstupovali do toho už v rámci výstavy a už v rámci toho teoretizování u díla.*"

D: „My jsme tři roky učili literárně-dramatický obor na té samé zušce A začalo to tím, že jsme měli každý svoje děti, svoje skupiny. A postupně se nám to začalo prolínat. Jako ten druhý rok se to prolínalo trochu a ten třetí rok už jsme to postavili na tom prolínání, protože jsme viděli, že to funguje. Hlavně, že ten, koho já jsem měla jako v souboru tak ty měl (lektor2) na individuální hodiny a naopak."

Z výše uvedených citací vyplývá, že tandem bývá hodnocen jako funkční zpravidla ve chvílích, kdy jsou oba lektoři ponoření v procesu výuky, i když v rozdílných rolích a úkolech, čímž je potvrzena Cookova definice zmiňující

rozdílnou míru zapojení lektorů. Naopak podmínka stejného prostoru a času je u respondentů B a D do jisté míry diskutabilní a je otázkou, zda se v těchto variantách nejedná spíše o jakousi spolupráci než o tandemovou výuku. Nicméně tato spolupráce velmi často v dalších fázích vyústila v působení na účastníky paralelně, takže by se dalo říci, že je to fáze tandemu předcházející, předpřípravná.

D: „*Hele spíš takový jakoby kde se to dalo nazvat soustředěním, nebo už jako v té práci v tom finálním pilování. … Prostě jsme najeli na ně oba, kdyby se to členilo jako do struktury toho ZUŠ rozvrhu, tak by to byl ten předmět jako soubor jo, kdy jsme jo teda pracovali cílevědomě na inscenaci, no tak tam jsme jako napřely i paralelně ty pedagogické síly.*"

5.3.2 Tandemová dvojice

Dvojice v tandemu spolupracujících lektorů se mohou v mnohém lišit. Na základě analýzy dat jsem dospěla k závěru, že podoba tandemové dvojice v mnohém určuje, jak bude spolupráce probíhat. Jedním z důležitých faktorů jsou zkušenosti lektorů, dále pak také gender či oborové zaměření.

Gender

Problematika genderu nebyla u většiny respondentů výzkumu vnímána jako nějak zásadní a neměli potřebu ji zmiňovat, jinak tomu ale bylo u G a A, kdy obě ženy lektorky vyzdvihovaly výhodu mužsko-ženského tandemu.

G: „Jo a potom taky mi přijde dobrý, že když jezdí kluk s holkou, takže je tam jako jak mužský, tak ženský element. A zvlášť třeba jako v některých kolektivech jako vyloženě cítíš, že – nebo takhle, já jsem někde cítila – že já jako ženská tady na tuhle skupinu kluků jako nestačím nebo mě nerespektují a přišel kolega prostě, řekl jim to stejný a byl to prostě chlap a najednou to šlo jak po másle jo. Nebo i třeba malý děti, když jsme jako ve školkách tak mám pocit, jako že tam toho chlapa pedagoga nebo lektora fakt málo viděj, není to tak běžný, že jako ten mužský element je tam taky dobrej no. Přínosný."

Možným vysvětlením toho, proč G zmiňuje přítomnost mužsko-ženského elementu jako důležitou je, že jako jedna z mála účastnic výzkumu má možnost při práci v dramacentru setkávat se vždy s novým kolektivem, který ještě nezná a který může cítit větší respekt právě k mužskému lektorovi například proto, že jsou muži ve školním vzdělávání zastoupeni v menšině. O složení kolektivu

vzhledem k zastoupení mužského lektora se zmiňuje i A, která dává do souvislostí kombinaci mužsko-ženského tandemu s tím, že se jim daří do kroužků dramatické výchovy nabírat i nezvykle velké množství chlapců, kteří mají o lekce zájem. Na druhou stanu muži účastnící se výzkumu toto téma nezmiňovali, bylo by tedy jistě zajímavé dále toto téma zkoumat.

„My se dost často snažíme, aby, když je to jenom trošku možné, aby ten kluk tam byl jako spolupedagog. Takže my tam máme i jako chlapy … protože i ten klučičí přístup je samozřejmě jako jinej, přínosnej, a není to jenom takovej ten dramaťák o těch holčičkách a tak. A máme kluky i v kroužcích. Já se vloni měla skupinu patnácti dětí, kde bylo devět akčních chlapečků. A byla jsem strašně ráda, že jsem toho chlapa k sobě měla, protože on tam vnášel ten mužský element a takovou jako mužskou klidnou autoritu. Ne ty ženský, která je ještě ve věku jejich mámy. Jako máme ten vřelej příjemnej dramaťákovskej vztah, ty děti mě, myslím, docela berou, ale jsem prostě ta paní."

Zkušenosti

Zkušenosti lektorů se v mnohém prolínají do rozdělení rolí v tandemu. Častou formou bývá, že tandem je složen z lektora zkušeného a lektora méně zkušeného, tuto formu v nějaké variantě zažili respondenti A, C, E, G, H i I.

Tandem v takovémto případě bývá velmi oceňován jako způsob nabírání zkušeností jako u A: *„Když ten kroužek vedl někdo, kdo už třeba měl nějakou zkušenost a k němu se přidal někdo, kdo tu zkušenost neměl, tak jako to bylo takový samovzdělávací.*" nebo u C, který popisuje zkušenost, kdy inicioval tandem mezi zkušeným a méně zkušeným pedagogem: *„Zase to je přesně takovej spíš mentorský přístup tandemu, protože (jméno) je skvělej učitel a já jsem ho poprosil, jestli by vlastně nevzal (jméno) do dvojice v rámci přednesu, a to pro to, protože (jméno) vlastně s tím přednesem, nemá vůbec zkušenost a ta praxe je fakt k nezaplacení a může tam spoustu věcí okoukat. Spoustu věcí si vyzkoušet a přijde mi to, že to je vlastně zase nejefektivnější cesta.*"

Vnímám ze získaných dat však velký rozdíl v tom, když jsou oba lektoři, ač s rozdílnými zkušenostmi, postaveny do rovnoprávných rolí, jako tomu je v případě E či I.

E: *„…která je vlastně jako ve věku mých rodičů, vlastně je to ta generace starší, a tam se jako neskutečně dobře doplňovala ta její zkušenost s tou nějakou jako energií a těma nápadama zase z tý mojí strany.*"

A přestože se nezkušený lektor má možnost učit, je zdůrazňována rovina rovnoprávného partnerství a zároveň srovnatelného podílu zodpovědnosti za lekci, přestože míra zapojení do plánování lekce či jejího průběhu může být jiná.

I: *„No prostě jako to, že se člověk tam cítí bezpečně, že ne jakože pod kontrolou … tak by to jako mohlo být, ale jako není no. Jakože necítíš se tak. (Lektor 2) je super, spíš naopak jako parťák, který je prostě víc zkušenej. … Jsme tak jako navyklý, že jsme schopní to každá v tu chvíli prostě vzít a vést to.*"

Jiná situace nastává ve chvíli, kdy je zkušenější lektor postaven do role jakéhosi mentora či školitele, kdy má také větší podíl zodpovědnosti za lekci. Tato rovina přináší vedle kýženého učení se pro méně zkušeného lektora i nedostatky pro lektora, který je mentorstvím zatížen.

G: *„Tak tady je vlastně takovej jako limit, že někdy se stane, že aby jako druhej člověk se ten program naučil nebo do něj naskočil, tak je potřeba mu věnovat jako taky nějakou péči. A potom, když máš jako věnovat tu energii tomu programu, tak už to vlastně nejde dohromady, tak tam prostě to to partnerství nebo ta dvojička na tu chvíli přestává fungovat a je to prostě hele, já to udělám, ty se koukej, jo.*"

Od A, která má zkušenost s oběma variantami, zaznívala právě rovina nerovnoprávné kooperace a větší zodpovědnosti, která spadá na zkušeného pedagoga.

A: *„Do jisté míry teďka třeba v současný době fakt mám k sobě ty mladochy, takže holt jsem to já z pozice toho zkušenějšího. Ale stalo se nám před několika lety, že jsme učili s jinou osobou společně, což bylo krásné, protože tam ta kooperace je opravdu byla jako rovnoprávná v tom, co kdo do toho přinášel a mohly jsme se jedna na druhou víc spolehnout.*"

Důležité je ale zmínit, že tandemová dvojice a její zkušenosti se vyvíjí a mohou růst a postupně se zrovnoprávnit jako tomu je v případě H: *„Tak to pro (lektor2) to jako ze začátku – třeba ten první rok – bylo náročný a opravdu mi spíš koukala pod ruce, než že by vedla. Druhej rok se jako trošku ozývala a třetím rokem už to bylo jako v pohodě.*"

Z výše zmíněného tedy lze chápat, že pro plnohodnotnost tandemu je žádoucí, aby byli oba pedagogové postaveni do rovnoprávných rolí. Na druhou stranu, jelikož je tandem vhodnou variantou vzdělávání lektorů od sebe navzájem, často se stává, že jsou zkušenosti lektorů rozdílné. V takovýchto případech je rovina rovnoprávných rolí ne východiskem, ale spíše žádoucím cílem tandemové spolupráce, jako o tom mluví C: „*Největší cíl bude odučit tu hodinu spolu, jo, že to bude o tom, že opravdu jsme tady a teď oba přítomní a oba můžeme v tu chvíli udělat něco, co si myslíme, že k tomu průběhu jako přispěje.*"

Zaměření

Jiná kritéria jsou poté v případě, kdy jsou oba lektoři zkušení ve stejné míře, ale každý v jiném zaměření. Tato situace je mnohými lektory vnímána jako žádoucí a chválí si ji. Například E k rozdílnosti zaměření lektorů uvádí: „Je *vidět, jak opravdu ta síla přichází v těch věcech, kde se ti dva pedagogové rozcházejí pro mě, nebo kde každej má nějakou silnější stránku a doplňují se. Že vlastně ve chvílích, kdy jsme dva na podobný notě, tak to pro mě nemá takový kouzlo.*"

Možnost pracovat s lektory úplně jiného zaměření má F, který v rámci hodin literárně-dramatického oboru na ZUŠ spolupracoval s pedagogy z hudebního oddělení i s absolventem herecké školy. Uvádí, že ač byl ve dvojici zkušenějším lektorem, bylo pro něj důležité si síly rozložit. Jako jedno z hlavních kritérií pro možnost rozložení sil přitom uvádí důvěru v méně zkušeného lektora v oblastech, ve kterých se cítí silný a zároveň zapojení obou do přípravy i průběhu lekce. F: *„Tak pokud bylo potřeba něco domluvit, tak vždycky jsme se sešli a dělali jsme nějaký návrhy, asi jsem to většinou trošku řídil víc, ale potom … jsme třeba fungovali tak, že ten (lektor2) si jako něco připravil on, že on si přišel s nějakým tématem … a pak si něco připravil, pak jsme si sedli a já jsem mu jakoby s tím poradil. A pak jsme si třeba rozhodili, kdo jakou část povede. Jo to jsme vždycky jako řekli, protože mě přišlo dobrý abychom to jako vymýšleli i spolu, ale zároveň tam byl nějakej prostor na to, aby tohle si připravil on a udělal to prostě podle sebe nějak, jakože jsme si to nekontrolovali všechno do detailu, taky jsme nechtěli na tom strávit prostě milion času. No já jsem důvěřoval, důvěřoval jsem jim v těch věcech, který jako oni bylo vidět, že jim rozumějí.*" Časová náročnost, která bývá často vnímána lektory jako zápor tandemové výuky, je tady tedy řešena právě rozložením sil a vzájemnou důvěrou tak, aby bylo možné si některé aktivity rozdělit bez nutnosti vzájemně je konzultovat.

Možné odůvodnění, proč je rozdílnost žádoucí, přináší ze svého pohledu D: *„Dramatický umění je syntetický umění. Ty syntetizuješ a při té syntéze si vybíráš. Jednou víc hraješ na hudbu, podruhé víc maluješ obrazy a potřetí se víc spolehneš na to slovo … a tady ta možnost volby, respektive ta šíře možnosti těch prostředků, to ti to ukazuje, tam ta párovost ti najednou otevírá tu škálu, ten pestrý vějíř, který ten jeden člověk jakoby nestíhá, nemůže takhle pestře rozevřít. Ve dvou najednou rozevíráš až totiž vějíř mezi těma dvěma. A to je vždycky mnohem víc.*"

Tandem v dramatické výchově tedy rozevírá možnosti využití různých prostředků k naplnění divadelnosti dramatické výchovy. O tom, jaké toto přináší výhody pro účastníky lekcí, budu dále psát v části 5.4.

Rozdílnost zaměření s sebou však často přináší také rozdílnost přístupů ke společné výuce a rozdílnost názorů na jednotlivé situace, což může být zárodkem konfliktu. Tuto situaci řeší mimo jiné i H ve svém projektu seminářů o dramatické výchově a navrhuje předcházet těmto konfliktům stanovením rolí: *„ale já si myslím, že s (lektor 2) jsme si dali už nějaký svoje role v tom tandemu. Že jsme si řekli, že prostě každej z nás má veto na něco a když už jakoby potom se dohadujeme nějakou dobu, tak prostě (lektor2) má třeba veto na to říct si v tý herecký a stejně tak jakoby já potom v rámci tý režie té inscenace možnost říct ne. Abysme zabránili právě zbytečným dvacetihodinovým dohadům a třeba abysme jakoby něco odzkoušeli a z toho zjistili, jako jestli něco funguje nebo nefunguje v tý praktický rovině.*"

Doposud jsme se však stále pohybovali v rovině, kdy oba lektoři měli nějakou pedagogickou zkušenost a pedagogické zkušenosti. Jiná a velmi zajímavá situace nastala u F, který v rámci výzev MŠMT spolupracoval ve svých hodinách dramatické výchovy s absolventem herecké školy a významně se rozcházeli v přístupu k žákům i cíli výuky. F: *„Tím, že (jméno) prošel vlastně tou hereckou školou, tak každej student kopíruje styl svých učitelů, i když nechce … A on potom přišel a najednou prostě na ty děti byl jako moc drsnej, což já jsem nikdy takovej nechtěl být. A teď se to dělo tak, že já jsem mu potom říkal: „Pojď, musíme si promluvit. No tak jsme šli a teď jsme sedli a já jsem mu začal povídat, o cíli dramatický výchovy a začal jsem úplně jako od začátku. Jaký to má cíle a jaký je rozdíl mezi dramatickou výchovou a klasickým divadlem. A on vlastně se pomaličku teprve začal vlastně učit a začal si to porovnávat s tím, co ho učili v jeho škole. A musím říct, že mu to trvalo docela dlouho, jako třeba půl roku, než*

vlastně on se nějak přešaltroval, než vlastně mu to došlo. A já jsem se snažil bejt trpělivěj s tím, že on vlastně to má nastavený jinak a já jinak a on zase prostě byl ochoten mě vyslechnout a teď jsme si to museli nějak pojmenovávat a on postupem času vlastně už začal k těm dětem mít jiný vztah a začal s nimi komunikovat jiným způsobem."

5.3.3 Formy tandemové výuky

Formy tandemové výuky velmi úzce souvisí s rozdělením rolí v tandemu a vychází tak přímo z charakteristik tandemové dvojice. Jak už jsem se zmínila v kapitole 5.3.1, kdy bylo diskutováno, co je tandem, nejčastější formou rozdělení rolí v tandemu je rozdělení si lekce na části, kdy každou z nich vede vždy jeden daný lektor, a aby byla naplněna podstata tandemu, tak druhý lektor bývá přítomen a zapojen do lekce, připraven doplnit či asistovat. Tento model do velké míry kopíruje Cookovu formu jeden vyučuje-jeden asistuje a myslím, že není třeba jej dále rozebírat.

Jak však víme z teoretické části, modelů tandemové výuky může být o mnoho více. Poměrně velká část respondentů také vyzdvihují možnost dělení si skupiny na části, což dovoluje lepší přizpůsobení lekce jednotlivým účastníkům.

Respondentka E vyzdvihuje možnost dělení skupiny dle věku a jednodušší monitorování skupinové práce: *„…je tam obrovský benefit toho, že ty si můžeš rozdělit ty děti na dvě půlky v tý hlavní části, což je naprosto fantastický, třeba v tom ohledu, že máme ten smíšený soubor, kterej má různě staré děti. To znamená že, já si třeba vezmu/ děti od těch osmi do deseti, (lektor2) od deseti do patnácti a taky už je to jiná práce. Každý si dělá na svém, ty tam nějak jako přihlížíš, trošku pomáháš a pak vlastně to spojení je ještě o to obohacující.*"

Z výše uvedého je patrné, že model paralelního vyučování dle Cooka přináší nejen větší prostor k monitorování skupinové práce, ale i obohacující moment ve chvíli, kdy po rozdělené skupinové práci nastává spojení skupin i lektorů. A to zejména proto, že práce mohla probíhat tak, aby se navzájem účastníci neovlivňovali. Toto zmiňuje také A a doplňuje, že je možné nechat skupiny pracovat paralelně, přičemž ale každá skupina má různá zadání, což přináší paralelně dva různé pohledy na dané téma: *„…přímo u té hodiny je opravdu ta velká výhoda toho dělení se. To znamená, ve chvíli, když je ta skupinka veliká,*

tak my se dělíme až na tři menší skupinky. Nebo je možné vymyslet ty aktivity tak, že probíhají paralelně na dvou místech s těma dvouma pedagogama a my dopředu víme, co po sobě chceme, co chceme po těch dětech a je to jako hrozně fajn v tý plynulosti. No a můžou být ty věci paralelně, a to zadání třeba pro každou skupinku může bejt trošku jiný. Každá skupina pracuje trošku jinak, trochu to téma nahlíží jinak, nebo já nevím. A pak ve chvíli, kdy se ty skupiny spojí, tak můžou přinést nějaký pokrok." Toto potvrzuje Cookovu teorii o dvojím vyučování, které, jak uvádí Cook, i respondentka A je vhodné zejména pro velké či diverzifikované skupiny účastníků.

Jak je tedy patrné, většina respondentů volí v tandemu model, kdy jsou jasně předem domluvené role a forma tandemové spolupráce tak, aby byl naplněn cíl. Poněkud rozdílnou zkušenost má I, která na ZUŠ učí v tandemu se svojí velmi blízkou osobou: *„No ono je to tak jako různý, ale třeba my si většinou neřekneme úplně, kdo co vlastně povede, nebo co kdo má na starosti. Většinou jsme tak jako navyklý, že jsme schopní to jako každá v tu chvíli prostě vzít a vést to. Nám jako fakt už potom stačí jenom pohled a je nám to jasný, kdo to vede. Nebo třeba se i kolikrát nedržíme toho plánu, ale prostě když jedna vidí, že je potřeba spíš udělat ještě něco víc pohybového, tak prostě to tam jako zařadí.*" Jak je patrné, tandemová spolupráce I naplňuje myšlenku týmového vyučování dle Cooka a navíc jsou lektorky schopné se během lekce bez velkého domlouvání oddálit od plánu a přesto stále spolupracovat. Jde dle Cooka o jednu z nejtěžších forem tandemu v této konkrétní dvojici opřenou a velmi silnou osobnostní, ale i pedagogickou a oborovou souhru, o které bude ještě dále psáno v kapitole 5.7.

Je potřeba reflektovat, že všechny doposud uváděné formy tandemové výuky se odehrávají na pozadí specifických metod a obsahů dramatické výchovy. Jak je uvedeno v teoretické části práce, dramatická výchova je založena na prožívání, hře a jednání účastníků v kontextu různých situací, což vyžaduje udržení plné pozornosti všech účastníků lekce a také plného pochopení dané situace. O to náročnější spatřuji, když jsou během procesu dvě aktivní centra předávání obsahů a zadání. Na druhou stranu, jelikož jednou z často používaných metod dramatické výchovy je právě skupinová práce, která může být zaměřena na poměrně náročná témata, tandemová výuka poskytuje možnost monitorování a supervize práce ve skupinách v užším kontaktu s účastníky díky tomu, že poskytuje dvakrát více lektorské pozornosti.

Metody dramatické výchovy jsou často naprosto odlišné od toho, co účastníci zažívají při jiných lekcích nebo ve škole, může se tedy stát, že jsou hůře pochopitelné, zejména ve chvíli, kdy se jedná o z hlediska dramatické výchovy účastníky velmi nezkušené nebo malé děti, řešením může být právě tandemová výuka, jak uvádí A: *„Já vedu tu aktivitu nějakým způsobem verbálně a on to dělá s těmi dětmi. To znamená, že v tu chvíli jim jde příkladem a vlastně je to takový společník. Takže tam je to určitá role asistenta. … ale zase mám tu možnost, že můžu toho druhého použít k nějaké demonstraci kór u těch malejch dětí třeba.*"

Velmi jedinečnou technikou dramatické výchovy je poté učitel v roli, který v danou chvíli v lekci figuruje za nějakou postavu a má tudíž změněné, do určité míry omezené možnosti komunikace s účastníky. Tandem v takových případech může nabídnout druhého lektora, jak uvádí B: *„Tím že většina těch děcek, ke kterým přijdeme poprvé nebo s kterými poprvé pracujeme, neznají tu techniku, dramaťák nikdy nezažili. Takže máme tu výhodu toho, že jeden z nás vždy může být v roli jako postava, anebo učitel v roli a druhý jde s tou skupinou a jakoby motivuje, vede zevnitř.*" Popřípadě, jak uvádí G, ve chvíli, kdy je v jeden lektor v roli, druhý může skupinu monitorovat a směřovat, kam je třeba z pozice jakéhosi poradce.

Dalším aspektem tandemové výuky, který velmi přispívá dramatické výchově a který byl velmi často zmiňován velkým procentem respondentů, je možnost odděleně pracovat na již vzniklých situacích ve chvíli, kdy se tvoří nějaký produkt, inscenace. Díky tandemu je tak možné více individualizovat práci ve skupině a zaměřit se na různé cíle práce. Jak uvádí I: *„Že třeba prostě s jednou skupinou děláme něco, nebo když jsou nějaký doinscenace, se něco chystá a jsou tam prostě nějaký dvě skupiny, tak se prostě rozdělí a podle toho třeba pracujeme s nima zvlášť.*"

Jak už je nyní z výzkumu patrné, tandemová výuka nabízí dramatické výchově zejména širší využívání jejích metod, které jsou díky druhému lektorovi méně omezené technickými aspekty výuky. Stejně tak umožňuje jednomu lektorovi jednodušší práci v roli, zatímco druhý má volno pro vedení skupiny, ať už zvenku, z pozice lektora, nebo i zevnitř z pozice účastníka aktivit. Pozici účastníka aktivit může také lektor využívat pro nenásilné směřování a motivaci skupinového jednání nejen při skupinových pracích

Jednou z oblastí tandemu, které dramatická výchova jako prožitkové učení může také využívat pro svůj prospěch, je možnost jednoho lektora na část lekce uvolnit a tím mu dovolit si sám zažívat na vlastní kůži program, a tak se učit a rozvíjet, jak uvádí H: *„Ty aktivity, když vede ten druhej, tak se snažím do toho zapojovat, že je dělám taky, jako já tam mnohdy jenom nečumím, ale prostě jsem aktivním účastníkem té dílny taky vlastně v ten moment. Takže si jakoby to zkouším na vlastní tělo. A to mě obohacuje.*"

5.4 Účastníci tandemových lekcí

Tandemová výuka by měla přinášet pozitivní efekt hlavně pro účastníky lekcí. Jak již zmiňoval respondent D, dramatická výchova jako syntetické umění propojuje různé umělecké obory a přístupy a jedním z největších cílů dramatické výchovy, jak je vidí B, je právě propojování oborů: *„Vytvářet samostatné kreativní jedince, kteří nebudou spolupracovat a schopní pracovat jen v rámci té jedné oblasti umění, ale budou pracovat i s jinými oblastmi a budou je umět různě využít.*" Cestou, jak tohoto dosáhnout, se jeví, dle H, právě tandem: *„Jakože fakt se jako obohacovat navzájem a vlastně jako těm děckám nabízet jako nejrůznější alternativy … Jako učitele dramaťáku pro mě bylo vždycky důležité, aby ty děcka chodili na workshopy i k někomu jinému, aby neměli jenom mě, aby vlastně byli obohacováni i někým jiným, protože nikdo z nás nemá recept na to, jak to je nejlepší a každej se cítíme být odborníkem v něčem jiným.*"

Tandem v dramatické výchově může přinášet, jak uvádí také většina respondentů, větší variabilitu metod a přístupů k jednotlivým tématům dramatické výchovy. Možnost nabídnout účastníkům lekcí variabilitu přístupů byla u většiny respondentů jednou z důležitých motivací pro vstup do tandemu. F toto považuje za jednu z hlavních výhod: *„Výhoda pro skupinu je ta, že je to pro ně pestřejší program, to znamená, že víc hlav víc ví. Program vymyslí zajímavější, každej má jinej přístup. A vidí taky, že každý učitel má jiný přístup a vidí, že někdy má každý učitel jiný názor – a když se to dá prostě na stůl, řekneme dětem, že to se prostě stává, tak pro ně je to pestřejší a zajímavější*."

Je ale důležité říci, že stejně jako v dramatické výchově, tak i v tandemu v dramatické výchově nejsou účastníci braní pouze jako pasivní přijímači obsahů. Jak uvádí E: *„Celkově tam vlastně najednou vzniká úplně jako výbornej*

trojúhelník, kdy nemáš ten klasický ping pong, učitel žák, ale vlastně je to učitel, učitel, žáci, takže ti to vlastně fakt jede v takovém úplně no jako trojúhelníku. Nestává se, že by z toho byl zmatek ono to tak jako možná zní, že někdy jako nevíš, kam se ten míček odrazí, ale vlastně to jako v praxi mě to fungovalo vždycky dobře." Tento komunikační trojúhelník, jak jej popisuje E, působí velmi pozitivně na dynamiku lekce a často může pomoci i v situacích, kdy spolu lektoři nesouhlasí, jak uvádí B: „*Jasné, že tam došlo na to, že někdo z nás to chtěl tak a někdo takto, ale tak uvidíme a budeme otevřený těm děckám, s kterými pracujeme, co do toho přinesou a která cesta bude vyhovovat jim.*"

5.4.1 Sdílení hodnot

Jako jedno z nejstěžejnějších témat, které bylo během výzkumu zmiňováno většinou respondentů, se objevilo předávání pozitivních mezilidských hodnot, které se dramatická výchova snaží budovat. V tandemové výuce se tak může dít právě skrze interakci mezi jednotlivými lektory, jak uvádí D: „*Protože oni se vlastně tím, že nás vidí spolupracovat a doplňovat se, tak se učí respektovat se navzájem.*"

Aby bylo předání respektujících hodnot možné, je ale třeba, aby byli účastníci lekcí do velké míry zapojeni i do tematických a pedagogických diskuzí mezi lektory či jim alespoň mohli přihlížet. Debaty o tom, jak má aktivita dále pokračovat či jakou volit metodu, tak nezůstávají za zavřenými dveřmi, ale dějí se přímo v trojúhelníku účastník-lektor-lektor, jak uvádí G: „*Jo jo taky jsou tam vlastně dva pohledy, dva názory na tu věc, což je taky podle mě obohacující. Mám ráda, když jako ty děcka můžou vidět i nějakou komunikaci mezi náma dvěma, když se jako daří nebo nějak jako probíhá i v rámci toho programu, že s někým jako se nějak otevřeně můžu bavit jako: „A co si o tom teďka myslíš ty?*" *Jako mluvím na toho lektora, vlastně je to takový jako příjemný, otevřený, co možná jindy jako nevidí.*"

Tuto myšlenku sdílí také I a zároveň uvádí, že tandem může účastníkům i nabídnout dva různé styly komunikace: „*I pro ty děti mi to přijde dobrý v tom, že vidí ty dva různé přístupy, zaprvé tu různorodost nebo že jednu věc můžu říct dvěma způsoby a můžu dojít k tomu stejnému. Zároveň vidí to fungování jako vlastně vzor dalo by se říct v tom, jak se k sobě chovat, jak spolu komunikovat, když něco spolupracujeme. No tak to si myslím, že to je asi nejzásadnější.*"

Myšlenku budování vstřícného prostředí skrze vztah lektorů, kteří spolu mohou nesouhlasit, vyzdvihuje i A: *„Mně se třeba líbí i situace, když spolu třeba nesouhlasíme, s tím druhým pedagogem. Mně to přijde jako úplně skvělá situace, protože samozřejmě, že ten nesouhlas jako není myšlen v tom, že bychom se nějakým způsobem hádali. Ale když se řeší nějaké téma a řekne nějakej názor na toto téma i ten druhej pedagog, je to skvělé i tak vůbec pro to prostředí toho dramaťáku. Protože tam se nesmírně snažíme o to, že s někým nesouhlasit neznamená konflikt. … Ono je to je to vstřícný, je to vstřícný prostředí, ve kterým se můžu cítit dobře.*"

Nastavení tohoto klimatu lekce a předání mezilidských se zpravidla děje v lekcích organicky, právě zapojením účastníků do diskuzí o samotném procesu, ale jak uvádí B, v jejich programech v dramacentru s tímto efektem již začali pracovat záměrně jako s jedním z cílů lekce: *„Najednou jsou tam dva, je to mezi nimi i vtipné a najednou vidí že i my se – my při některých typech programů máme to, že si chceme protiřečit – ukazuje to jiný způsob komunikace, nahlížení na věci a přemýšlení.*"

Možnost sdílení hodnot otevřené komunikace, respektu, vstřícnosti a řešení konfliktů skrze interakci mezi lektory většina respondentů neuváděla jako motivaci pro zavedení tandemové výuky ani jako jeden z jejích pojmenovaných cílů. Přesto se o tomto efektu téměř všichni respondenti zmiňovali jako o jednom z nejzásadnějších a zároveň nejvíce překvapivých a nadále jej uvádí jako jeden z nejdůležitějších, proč tandemovou výuku považují za přínosnou pro účastníky.

5.4.2 Péče o kolektiv

Každá skupina účastníků v sobě zahrnuje mnoho individualit, které mají často jiné osobnostní nastavení, jiná citlivá témata i jiné preference metod.

Často se tak může stát, že účastník lekce opustí či je nezažívá naprosto pozitivně, protože si se svým lektorem takzvaně „nesedl". Tandem může tuto situaci alespoň zčásti vyřešit, jak uvádí B: „*Ta dynamika dvou přináší, že když mi v jedné části jeden nesedne, tak ten druhý to může napravit*."

Díky možnosti dělit si v tandemu kolektiv do skupin má dramatická výchova také větší možnost o skupinu pečovat. Může se stát, že jakákoli metoda nebo téma lekce způsobí nechtěnou reakci. K tomu uvádí G, že tandem svou možností dvojího přístupu poskytuje bezpečný prostor pro otevírání různých témat a

zároveň možnost variability programu dle nastalých situací*: „Podle mě je to jako o bezpečí toho lektora samotného a o bezpečí toho kolektivu taky proto, že se jako třeba často stává, že se v té třídě něco otevře nějaký téma, ať už jako u té skupiny celé, nebo jenom u jednotlivce, jako řeknu to úplně na napřímo. Dítě se ti jako rozbrečí, že mu to téma něco připomene, nebo je tam nějaká jiná, silná emoce, nějakej problém prostě a ty v tu chvíli můžeš udělat to, že jeden z těch lektorů jde prostě za tím dítětem, vezme si jeho stranou nebo nějakou skupinu a může s ním jako pracovat, na čem zrovna potřebuje. Dá jako prostor tomu, co je potřeba a druhý lektor může jako dál pokračovat s celou tou skupinou. Vlastně v nějakých krizových momentech bych to řekla, že je prostě fajn, když jsou tam dva lidi … To, že prostě je tam pozornost dvou na ten kolektiv, tak je podle mě jako hrozně dobře i pro ty účastníky. Můžeš jako věnovat nějak víc péče tomu kolektivu.*"

Věnování péče kolektivu ale nemusí být tématem jen v krizových situacích. To, že program lekce je zpravidla v tandemové výuce tvořen dvěma lektory a je tak náročnější na přípravu pro účastníky, mimo jiné znamená, že je detailněji a dokonaleji připraven, jak uvádí C: „*Ty děti získávají víc z toho procesu tandemový výuky proto, protože ty učitelé jsou na ně lépe připravení, protože když se člověk připravuje sám a není ukázněný, tak si řekne, jo to to, to to jo a nejvíc jo. V tý dvojici je jasný, že si musí říct, jo, protože si do hlavy nevidí, takže si musí říct přípravu a tady ty hodiny prostě jsou opravdu připravený.*"

A také, že se mnohem častěji během lekcí otevírají zajímavá a promyšlená témata, jak uvádí H: „*Učí tě to argumentovat a tím více se dostáváte do tý hloubky a tím víc to může bejt silný pro ty frekventanti. To si myslím, že je strašně důležité.*"

5.5 Učení se skrze tandem

Tandemová výuka bývá lektory volena často ze dvou různých důvodů. Prvním důvodem je již zmíněné obohacení lekcí pro účastníky, nabídnutí jim alternativ a možnosti si zažít jiný lektorský přístup.

Druhým důvodem bývá učení samotných lektorů, kteří se chtějí vzdělat v určité umělecké oblasti nebo mít možnost přihlížet procesu lektorování jiným lektorem

a tím se také učit, jak uvádí C*: „Mě vždycky u toho tandemu baví nahlédnout do kuchyně toho druhýho učitele, na to se vždycky těším … vlastně rozvoj těch pedagogů, jejich pedagogických schopností a dovedností, jejich vlastně praxe, protože se navzájem obohacují.*"

Pokud je motivace tandemové výuky právě učení lektora v pedagogické či umělecké oblasti, zpravidla jsou pozice tandemové spolupráce nastaveny tak, že se jedná o lektora zkušenějšího a méně zkušeného, jako je tomu i v případě A, která začínala právě v tandemu jako méně zkušená s tím, že se bude mít možnost v oblasti pedagogiky i dramatické výchovy mnohé naučit od svých zkušenějších kolegů. Učení však probíhá i opačným směrem, jak uvádí F, on sám se jako zkušenější měl možnost mnohé naučit od méně zkušených lektorů: *„Zároveň je to obrovský obohacení, protože jak jsem mluvil o tom, že každej s tím tam přichází s něčím novým a něčím svým a vzájemně ty lidi se inspirujou a může to být na mnoha úrovních. To může být na úrovni nějaké činnosti nebo komunikace – že vidím, že ten druhý komunikuje s dětma prostě způsobem, který se mi líbí.*"

Více o této formě bylo již řečeno v kapitole 5.3.2., dále se tedy budeme zajímat hlavně o učení se v tandemu, kde jsou pozice nastavené více rovnocenným způsobem. V tandemech rovnocenných bývá zpravidla motivací pro tandemovou výuku spíše rozvíjení účastníků lekce, ale rozvoj lektorů v tandemu spolupracujících se přesto děje a často je příjemným osvěžením a novou motivací pro lektory, kteří už delší dobu učí sami, jak uvádí E: *„Jo vlastně ty, když jedeš pořád sama, tak se přistihneš, že vlastně už spadáš do nějakých jako šablon, podle kterých prostě jako jedeš, i když třeba se snažíš šít to těm dětem na míru. Vlastně už se pak začneš trošičku točit v tom stejném kruhu a najednou přichází člověk, který má nový nápady, třeba i nové hry, nové reakce … Jako fakt vykopne tě to z nějakého tvého nějakých kolejí, na kterých si jedeš no.*"

Rozvoj jednotlivých lektorů jako překvapivý bonus uvádí B, která pracovala s výtvarníky-teoretiky formou dvou časem i prostorem oddělených částí lekce: *„Ale že najednou jakoby to zadávání úkolu začínalo být vyjádřené storytellingově, že už ta samostatná tvorba se stávala více příběhová a že i ten výtvarník začal tak jinak o těch věcech uvažovat. Že už to nebyly dvě separované části, ale najednou se to začalo tak víc vnitřně propojovat.*"

V některých případech je spolupráce v tandemu a učení se lektory přijato tak samozřejmě, že si bonusy pro svůj rozvoj neuvědomí. Lektorka G si začala uvědomovat benefity učení se v tandemu ve chvíli, kdy zažívala lektorování na ZUŠ v klasické formě jeden učitel na skupinu: *„Pak jsem si nějaký rozdíly a benefity toho začala uvědomovat, když jsem byla sama ZUŠce a tam jsem si začala uvědomovat, že mi ten pohled toho druhého strašně chybí. I pro mě jako pro lektorku, nebo i pro člověka vlastně, je hrozně obohacující, mít tam pohled toho druhého. Učí tě to prostě být s těma lidma nějak jako partnersky ve smyslu toho pracovního vztahu.*" Lektorka G se zde ovšem nedotýká jen roviny pedagogického či oborového učení, ale jak sama uvádí, tandemová spolupráce ji i další respondenty mnohé rozvíjí i v rovině mezilidských vztahů.

Toto potvrzuje H a uvádí, že jej tandem učí diskutovat s respektem a navzájem se pochopit: *„Tak jakoby tam od toho základního tak přinášejí novej pohled na tu věc, že jo? Takže jakoby seš nucenej nějakým způsobem diskutovat, máš nějakého oponenta a myslím to v tom nejlepším slova smyslu. Takže jako každej si tam nějaký svoje osobní zkušenosti, který dává všanc a bavíte se o nich … takže tě to učí formulovat, učí nás to víc, jak se snažit pochopit ten druhej pohled, což občas jako je hodně problematický, ale zároveň to je strašně důležitý.*"

Rovina učení a učení se v tandemu se zprvu zdála jako jeden z nejdůležitějších a zároveň nejjasnějších efektů tandemové výuky. Já i respondenti jsme předpokládali, že vzájemné učení se bude dít zejména v oblasti technik a metod dramatické výchovy. Z této citace i jiných výše uvedených však vyplývá, že se lektoři od sebe navzájem učí v rovině oborové, ale také v rovině pedagogické. Velmi často se každý z nich také učí schopnosti komunikovat a argumentovat, domluvit se a vyjít spolu. O tom, jak důležitá je komunikace v tandemu pro jeho hladký a radostný průběh, bude ještě dále psáno v kapitole 5.7.

5.5.1 Sledování skupiny a jeho přidaná hodnota

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, v tandemu, stejně jako ve všech jiných oblastech života, je sledování jedním z nejdůležitějších nástrojů učení se. Lektoři se sledováním učí od svých partnerů novým schopnostem v oblasti pedagogiky i dramatické výchovy, ale jako nadstavbu uvádí G i učení o sobě samém skrze sledování druhého: *„Nějaký rušivých chování ze strany pár děcek, který se jako neustále opakovalo během toho programu. A já jsem jako zrovna v tu chvíli byla*

nějak v roli, že já jsem to řešit nemohla a nějak jsem ho jako přitom teda jenom sledovala. A já jsem si jako fakt uvědomila dost věcí o tom, jaký mě komunikační stereotypy tam začaly naskakovat, co by se mělo udělat, jak bych měla jednat. A že to tak vlastně možná být nemusí."

Rovina sledování skupiny velkou měrou naplňuje model tandemové výuky dle Cooka jeden vyučuje-jeden pozoruje. Jak už jsem uváděla, v případě, kdy jeden lektor vede aktivitu, druhý lektor často svoji roli uvádí jako asistenci či je sám aktivním účastníkem programu. Existuje však také možnost sledování skupiny, o kterém se v krátkosti zmiňuje F: „*Tak tam jsou různé možnosti, že jo. Buď ten člověk nějak vypomáhá nebo se dívá nebo se sám účastní té aktivity.*" Model jeden vyučuje-jeden pozoruje, může být doplněn asistencí lektora nevedoucího tak, aby lekce probíhala hladce, jak uvádí D: *„Třeba při těch nějakejch generálkách a tak, že (lektor2) režíroval a já jsem na to koukala a říkala jsem jim připomínky a naopak. … tak se třeba stává, že jeden něco říká, chce to po těch dětech a ten druhej vidí, že oni mu nemůžou rozumět, protože používá blbý slova třeba, takže si jako tam stačí říct větu a je to tam, kde to má být.*"

Rovinu sledování uvádí G jako základní aktivitu, když nevede skupinu: *„Já osobně to potřebuji tak, abych věděla, že ten druhej tam pořád je se mnou a je přítomný … Poslouchá, vnímá tu skupinu, checkuje, co se kde děje, jaký jsou jako reakce na to.*" Výše uvedená citace do jisté míry kopíruje Cookovu myšlenku, že je možné pozorovat dynamiku skupiny i jednání a reakce účastníků na zadávání a komunikaci lektora a je také možné si hlediska pozorování předem dohodnout. Způsobem pozorování skupiny za účelem zlepšování metod, technik i celého programu praktikovala také B: *„Když jedna vedla nějakou část, tak druhá to sledovala a věděla, že teď se má na to dívat, abychom to uměly vychytat. Jakoby hledat ty úskalí jednak i toho lektorského vedení, ale jednak i toho, jaká metodika bude fungovat pro tento typ práce.*" Doplňuje také, že pozorování jim dávalo možnost vysledovat nuance při přechodu z lektorování na základních uměleckých školách do lektorování v dramacentrech s rozdílnými skupinami účastníků.

Velkým zastáncem modelu jeden vyučuje-jeden pozoruje je C, který uvádí, že skrze sledování skupiny je možné se dozvědět informace, které přispívají do dalšího plánování lekcí, ale i dalšího pedagogického působení a že není možné takto efektivní sledování realizovat, pokud má lektor ještě k tomu za úkol vedení aktivity: *„Jednoduchý jo, mají víc kapacity mozkové na to sledovat, sledovat ty*

děti. A ta přidaná hodnota, kterou získává to dítě nebo ta skupina dětí, je v tom, že ty učitelé o těch dětech vědí o hodně víc, než když jsou na to sami, protože na to mají víc času. Máte čas, máte klid na to opravdu jenom sledovat a reflektovat tu práci těch dětí z nadhledu, s odstupem. O to víc vy chápete a vidíte, co ty děti uměj a můžete podle toho už třeba i stavět další přípravy." Doplňuje, že sleduje aktivitu dětí, které dovednosti mají osvojené, co je třeba dále zlepšovat a také, jak jednají během skupinové práce a jak se chovají k sobě navzájem. Tato zkušenost dle C přináší i velký efekt do další praxe lektora: *„Mě osobně to posouvá v tom, že se na ten proces té hodiny, na ten její průběh, vlastně koukám dvojíma očima jo. Jednou jako ten, kdy vedu a opravdu jsem teď jsem zodpovědnej za tu aktivitu. A pak mám možnost toho sledovat to jako z té strany, že teď opravdu jenom sleduji to tu práci. Teď mám ten komfort vidět, co se tu vlastně děje a dá se to aplikovat vlastně i do výuky, když učíte sám. Vlastně vás to učí důvěřovat té skupině ještě víc, než jí člověk jako učitel má důvěřovat, protože když zadáte nějakej úkol zadáte nějakou práci, tak se dá říct, že máte vlastně stejnou možnost prostě se někde upozadit a jenom sledovat, jak ty děti pracujou. Jo a dát jim tu důvěru, že to opravdu jako daj. V tom tandemu si ověříte to, že ten proces, když ho nastartujete, tak vlastně jede a vy můžete si dovolit v uvozovkách ten komfort poodstoupit nechat to bejt, nechat to jen té skupině, jo.*"

Sledování skupiny se tedy jeví u většiny respondentů jako poměrně intuitivní a neuchopená aktivita, ale jak uvádějí respondenti B a C, pokud se sledování zavede jako cílená role lektora, může přinášet mnohá pozitiva pro danou skupinu i pro lektora a jeho následující pedagogickou cestu. Jak uvádí Cook, po sledování skupiny je vhodné zařadit reflexi, která data získaná sledováním pomůže promítnout do dalšího pokračování tandemové výuky.

5.6 Reflexe v tandemu

Jak bylo uváděno v teoretické části této práce, má očekávání od procesu tandemové reflexe obsahovala zejména ztížení podmínek reflektivního procesu založené na tom, že vnitřní dialog se nyní děje interpersonálně a vstupují do něj komunikační schopnosti jednotlivých lektorů i ochota otevřené komunikace. Jak ale uvádí C, příležitost vést zpravidla evaluační monolog najednou v dialogu procesu může být i přínosem: *„V tý dvojici se to přemýšlení o tom, jaká ta*

skupina je, jaká je tam dynamika, jaké jsou tam problémy jako mezilidský mezi těma dětma, jaký jsou tam problémy prostě těch dětí, co potřebujou, tak se to samozřejmě všechno v těch v té dvojici dělá líp, protože máte parťáka, se kterým můžete vést dialog jo, kdežto, když se na to sám, tak je to prostě monolog."

Reflexe tandemové výuky může plnit několik funkcí a být nápomocna v několika oblastech lektorování. Jednou z nejjasnějších funkcí je obsahová reflexe, která vede ke směřování lekcí a evaluaci metod a technik, jak zmiňuje E: *„A no jinak samotná ta zpětná vazba – my o tom mluvíme i ve vztahu k tomu, kam to vlastně teda směřuje. … To znamená, my třeba zjistíme, cítili jsme, že tohle je pro ně zásadnější, pojďme se tím třeba příští hodinu ještě trošku víc zaobírat a třeba přehodnotíme ten náš celkový plán, ten cíl*." Proměna metod a technik však nemusí být záležitostí jen zpětnovazební reflexe, I uvádí, že reflexi se svojí partnerkou provádí napříč celým procesem lekce: *„My většinou stihneme něco k tomu tak jako říct už během toho, že mají třeba nějaký zadání, tak my si tak jako něcos konstatujeme, případně upravíme právě ten program, co bude teda následovat. Potom my totiž většinou jezdíme autem a během té cesty to tak jako stihnem zvládnout probrat co a jak jako stálo za nějaký jako návrh vlastně na další pokračování rovnou a pak o tom právě přemýšlíme každá tak jako sama. A pak se zase sejdeme a připravujeme tu další lekci.*"

Další, velmi často zmiňovanou funkcí reflexe, je společná diskuze nad procesem lekce a evaluace jednání jednotlivých lektorů, jak uvádí E: *„Máš tam okamžitou spolupráci nebo zpětnou vazbu na to, jak ty to děláš. Potom samozřejmě, protože pokud si vyloženě jako nějak přešlápl, tak ten parťák ti to řekne – ne před dětma, ale potom při tý nějaký reflexi. Ale zase je to o tom, že si to při té zpětné vazbě řeknete a příště už se to nestane.*" Doplňuje, že oproti hovoru s mentorem nebo supervizorem je zde velmi důležitá rovina toho, že člověk, se kterým diskutujete a sdílíte okamžiky z lekce, je měl příležitost zažít a udělat si tak svůj náhled na situaci*: „Pro mě je nejpřínosnější a myslím jako nejdůležitější faktor, že člověk má zpětnou vazbu na sebe jako na člověka. Mnohdy, když nevím, jestli jsem něco nepřešlápla nebo tak, tak pak to můžu v kabinetu se snažit jako vysvětlovat a připodobňovat. Ale ten člověk tam nebyl.*"

Cíl reflexe by dle všech respondentů měla být efektivní tandemová spolupráce s funkčními vztahy mezi lektory. H uvádí, že otevřenou možnost diskuze nad jakýmkoli aspektem lekce považuje za jeden z nejdůležitějších aspektů, které

vedou k rozvíjejícímu se funkčnímu tandemu*: „Ty vztahy mezi náma teďka jako jsou nastavený tak, abychom jakoby měli mezi sebou čistý, jako že si vždycky řekneme, že se snažíme to vyčistit jakoby tak, aby to fungovalo. Že si řekneme, že si třeba myslím, že by to mělo být jinak a jakoby hledáme ty cesty. … Tam jako vždycky si musíte vyjasnit jakoby nějaký věci, jako jestli tomu druhému něco nepřišlo jako v pořádku. … Myslím si, že ta rovnost v rámci toho je strašně důležitá, přesně jakoby ta reflexe, kterou si potom řekneš, prostě si vyříkat ty věci, který jako třeba necejtíš, že tam jsou jako nějak funkční, nebo všechno vlastně si vyříkat. … Protože bez toho bys neposunula tu tandemovou věc dál.*"

Přestože reflexi tandemové spolupráce považuje většina respondentů společně s otevřenou komunikací za jeden z nejdůležitějších kritérií funkčního tandemu, u velké části respondentů reflexe probíhá spíše neformálně, organicky v návaznosti na tvorbu dalšího setkání bez pevné struktury či pravidel. Někteří respondenti naopak zmiňují jako velmi důležité i stanovení prostoru pro otevřenou reflexi. Podobně to vnímá A, která doplňuje, že efekt stanoveného prostoru pro reflexi může pomoci ve chvíli, kdy by mohl mezi lektory vstoupit ostych z upřímné zpětné vazby, který by mohl brzdit efektivitu tandemu: *„Je fakt, že se jako snažíme tyhle věci řešit, že máme nějaké takové jakoby zpětné vazby, že se třeba i sejdeme. Není to nic jako pravidelnýho, ale snažíme se vlastně dát si jako společně po nějakým střetu vzájemnou zpětnou vazbu. Takže já jsem samozřejmě, když jsem tam v roli toho zkušenějšího, tak samozřejmě potřebuju dát tu zpětnou vazbu tomu méně zkušenýmu, ale snažím se ptát se i jako z toho druhýho pohledu. Což si myslím, že je jako hodně důležitý, protože ačkoli jsme všichni kamarádi, tak stejně cejtím, že by mohl nastat nějaký ostych k autoritě toho, že já jsem teda ta zkušenější, že ten člověk by si třeba sám neřekl, že mu něco vadí.*" Podobně postupuje i C zejména v krizových situacích a uvádí, že v případě, kdy vnímá potřebu diskuze nad jakýmkoli problematickým aspektem, vždy co nejdříve iniciuje setkání a ve společné diskuzi sdílí svůj pohled na danou situaci: *„Je ale pravda, že tam máme asi půl hodiny pauzu, takže když by se fakt dělo něco problematického, co bysme potřebovali jako probrat, tak tam ten čas na to je, to jo. Některé věci je dobré otevřít vlastně, když jsou čerstvý, upozornit na to (lektor2), zeptat se jak to vnímá ona.*"

Je tedy důležité zmínit, že aby se zpětná vazba odehrála, není-li předem určena a stanoven pro ni přesný čas, je důležitá iniciace jednoho z lektorů a vyhrazení si času nad rámec společně lektorovaných celků, což může mít za následek, že se

některá témata neotevřou a nechají vyplynout nebo je reflexe spíše akčně zaměřena, jak uvádí Korthagen, a nedostává se tak do hloubky k jádru dějů. To může mít za následek dopady na fungování tandemové dvojice a jejich vztahy.

Jiná situace je v případě F a G, kdy oba lektoři mají reflexi tandemové výuky obsaženou jako nedílnou strukturovanou součást tandemové spolupráce.

V rámci výzev MŠMT vyplňoval F dokumentaci vztahující se tandemové výuce, jejíž součástí byla reflexe procesu výuky. Jak sám ale uvádí, sepisování dokumentace po každé lekci bylo nesmírně náročné a tak časem přistoupili na model reflexe, kdy se ve vyplňování dokumentace lektoři střídají za účelem úspory času, nicméně zdůrazňuje, že vždy ve spolupráci: *„Byl to byl jako zajímavej krok, ty šablony … Přišlo mi to velice zajímavý i tím, že nám na to dali nějaký peníz navíc, takže my jsme byli ochotní to i prostě sepisovat. Bylo jako popis ty přípravy a potom druhá kolonka bylo reflexe toho, jak to proběhlo. Buď jsme to sepisovali oba, že jsme oba seděli a teď jsme se domlouvali, jak to jako formulovat a zjistili jsme, že to je strašně na dlouho. Takže jsme potom to dělali tak, že jsme si to třeba rozhodili. Jeden to napsal, pak to tomu druhému poslal a ten mu to trochu opravil a bylo takový rychlejší Ale vlastně vždycky to bylo jako v nějaký spolupráci, že to nebylo to tak, že by to jeden odučil a napsal.*" Jak sám uvádí, ochota věnovat čas do dokumentace byla také odvislá od faktu, že se jednalo o projekt placený nad rámec standardního ohodnocení. Je tedy možné odvodit, že reflexe přesně časově nestanovená, nastavená jen v krizových chvílích či v rámci přípravy na další lekci se může objevovat ve větší míře v případě, kdy se děje tandemová výuka dobrovolně nad rámec rozvrhů a není dostatečně oceněna.

Reflexi pomocí dotazníků využívá také dramacentrum, ve kterém pracuje G: *„Vyplňujeme zpětnovazební dotazník pro pedagoga, takže většinou vyplňujeme nějak v té dvojici, že vlastně reflektujeme. Bavíme se o tom procesu, o tom, jak to probíhalo v té třídě a vyplníme ten dotazník. Stává se, že prostě někdo se v tomhle cítí víc, nebo je mu to vlastní tahle práce a tak prostě to vyplní on a druhý zatím balí pomůcky, ale jako většinou se to děje nějakým způsobem dohromady. Nebo se o tom minimálně bavíme dohromady …*", lektoři G i F se tedy shodují na tom, že v určitých případech, kdy necítí nutně potřebu společné hluboké reflexe, se v rámci úspory času vypisování nechává na jednom z lektorů, zatímco druhý plní jiné úkoly.

Z výše uvedeného je možné odvodit, že pravidelná nařízená reflexe nad každou lekcí v rámci tandemové výuky může mít za následek někdy zbytečné časové ztráty. Ovšem v případě, kdy by opravdu nastala situace, nad kterou je třeba diskutovat, jsou si lektoři jisti, že je pro ni pravidelně otevřený prostor. Reflexe tak má možnost probíhat právě, když je zážitek aktuální na rozdíl od reflexí, které jsou organizačně neurčené.

Možný kompromis mezi zmíněnými přístupy využívá dramacentrum G k reflexi jednání a vztahů mezi lektory: *„A potom to, co jsme to takhle uzavřely se školou, tak následuje ještě jako uzavírání nebo reflexe naše interní, která není nijak strukturovaná. Jenom ale máme daný, jakože by měla proběhnout. Zpětná vazba k tomu programu, který proběhl a bavíme se jednak, pokud je jako potřeba něco dořící, jak jsem jako vnímala tu situaci v té třídě, ale i o tom jak mi bylo jako v rámci té dvojce, jestli se tam stal nějaký kiks jako z pohledu mýho nebo toho druhýho, jak mi tam bylo, co bych potřebovala příště jinak.*" Uvádí, že někdy se jedná o velmi krátkou reflexi v rámci společné cesty autem, ale jindy naopak, když vnímají potřebu, se reflexe prodlouží v celé setkání, u kterého můžou prodiskutovat své pohledy a pocity a které tak pomáhají i lektorskému rozvoji každého z nich.

5.7 Radost z tandemové výuky

Závěrečnou kapitolu této práce jsem se rozhodla věnovat tématu radosti z tandemové výuky, jelikož to bylo téma, které respondenti zmiňovali napříč celým rozhovorem. Radost z výuky velmi často opírali o pocit sladění, vzájemné souhry a také o pocit bezpečí a možnost sdílení svých pocitů a odpovědnosti za lekci.

Respondenti uváděli, že příjemně probíhající tandemová spolupráce jim přináší pohodu a více je baví, jako například B: *„Má to i ten efekt toho, že tě to víc baví. Nemusíš se v tom plácat sám … a že ta práce je dynamická, že si vzájemně nahazujeme a že nás to obohacuje, už bych to v životě nechtěla jinak.*" či C: *„Vždycky očekávám, že to bude dobrodružství a vždycky je to dobrodružství. Je to vzájemné obohacení a je to vlastně ku prospěchu nás obou.*"

Důvodem, proč je výuka v tandemu pro lektory zábavnější, může být dle E možnost na chvíli popustit vypětí a užít si lekci s důvěrou ve vedení druhého lektora: *„Což pak vlastně i jako hrozně hezky funguje, protože máš hodinu a půl,*

tak kolikrát si třeba i jako lehce odpočineš, ne že si jako jdeš sednout, ale vlastně můžeš se na chvilku vypnout a nechat se unášet tím, co se dělá a tím jako tím spíš ti potom naskakují ty věci, protože ti naskočí a já bych teď chtěla zkusit tohle. Že vlastně opravdu tu roli toho pedagoga i tak jako hezky rozvolníš." Jiný důvod uvádí H, který uvádí myšlenku, že v dialogu se jednodušeji tvoří a že sdílení procesu tvorby s dalším lektorem je příjemnější i díky tomu, že na tvorbu není sám: „*Ne jako fakt jakoby já si myslím, že hele ono ti to strašně uleví v určitých ohledech, jakože najednou to nevymýšlíš jenom ty, jste na to dva. Je to příjemnější, občas si dáte víno, řešíte to u toho vína. Je to jako příjemný. No a zároveň tě to nevyčerpává, protože prostě se bavíte o tom, co máte rádi, no vo divadle.*"

5.7.1 Komunikace

Jako podmínka prožívání radosti z tandemové výuky byla často uváděna otevřená komunikace, o které jsme se mohli již v kapitole 5.6. dozvědět, že předchází eskalaci konfliktu a nastavuje přátelské a vstřícné vztahy mezi lektory.

Upřímná a vstřícná komunikace v tandemu slouží nejen k reflexi procesu tandemové výuky, ale mnoho respondentů ji zmiňovalo jako ideální cestu, jak tandemovou spolupráci začít. A: *„Já si myslím, že je to o otevřené komunikaci těch dvou pedagogů a že přesně by si měli nastavit nějaká svoje očekávání a cíle. Proč tam do toho vstupují oba dva a co v tom kdo vidí a kam by to mělo společně směřovat. A v tu chvíli si myslím, že to může být věc, která je jako nesmírně obohacující a inspirující pro oba dva.*" Jak však míní F, otevřená komunikace je nejen dobrým vstupem do tandemu, ale i aspektem tandemové výuky, který je možné během společného lektorování zdokonalovat a učit se jej: *„No jako ideální je, když ty lidi jsou přátelé a jsou k sobě otevření a upřímní. Takže je dobré, když si spolu popovídají, jdou na kafe a popovídají si o těch věcech a řeknou si, že k sobě budou upřímní, že si budou říkat věci narovinu, že si popovídají si o tom, kdo má jakej styl. A učit se to vyříkávat si to způsobem, aby ty lidi se na sebe ne naštvali, aby se domluvili, aby si to prostě řekli.*"

Cílem otevřené komunikace tedy je příjemný průběh tandemu, který je obohacující a inspirující pro oba lektory a zároveň možnost řešit konflikty bez negativních emocí. Tuto myšlenku sdílí i H a uvádí, že nedílnou součástí tandemové spolupráce jsou také kompromisy, které díky komunikaci mohou být přijatelné pro oba lektory: *„Hele no tak jako vždycky to jako musí být o nějakých*

kompromisech, ale nemusí to být kompromis, kterej by tě bolel, pokavaď spolu komunikujete."

Myšlenku společné komunikace zdůrazňuje i respondentka I a nadřazuje ji nad téma souhry, které je mnohými respondenty zmiňováno jako záruka dobrého tandemu: *„Ne každá ta dvojice bude vždycky jako schopná úplně se na sebe naladit. … Musíme si rozumět i v tom, jakou teda skupinu vedeme, k čemu ji vedeme nebo proč tam učíme spolu. Mít tam ten důvod, proč jsou tam dva lidi, co jim chceme dát. Tohle si vlastně vyříkat ještě než se do toho člověk pustí.*"

5.7.2 Souhra

Idea souhry partnerů lektorujících spolu v tandemu byla zmiňována lektory jako záruka radostného a fungujícího tandemu, který nevyčerpává, ale obohacuje. Souhra lektorů pak také může mít pozitivní efekt na dynamiku lekce, jak uvádí G: *„Pak se dějou i takový jako příjemný věci, když ten program už má člověk zaběhaný a sedne si třeba i s tou lektorskou dvojkou, s tím parťákem. Nějak jste jako podobně naladěný, tak se mi stává třeba, že jako dopředu už si s někým nerozdělujeme, kdo co přesně povede, který aktivity a necháváme to tak jenom jako úplně božsky plynout.*"

Na druhou stranu, velká část lektorů zmiňovala situaci, kdy si lektoři takzvaně nesednou jako situaci odstrašující, která se jim naštěstí nikdy nestala a která tandem velmi ztěžuje až do takové míry, že je lepší tandemovou spolupráci ukončit, například A: *„Lidsky si ty dva lidi nemusejí sednout nebo můžou mít jiný představy.*" Jak je patrné, nesoulad může nastat ve dvou různých aspektech spolupráce, a to jak v osobnosti lektorů, tak v oborovém vnímání společné práce a jejího cíle. C doplňuje, že souhru vnímá jako něco zprvu velmi neovlivnitelného: *„To je fakt jako chemie, která prostě buď zafunguje nebo nezafunguje. Pokud si ty lidi jako sednou a jsou na sebe schopní navázat, můžou fungovat hned a vlastně není problém. Ale může se stát, že opravdu si lidsky budou k sobě ty lidi hledat dýl cestu a může se to na tom tandemu projevit. Anebo jsou to fakt totálně profíci, který prostě jsou v tom procesu empatický, otevřený a neblokující.*" Ale dále doplňuje, že existuje cesta, jak se prvotní nesouhra na dynamice lekce nemusí projevit. To, co C ve výše uvedené citaci přisuzuje profesionalitě spolupráce, můžeme také chápat právě jako umění komunikovat a spolupracovat, které je možné se v průběhu tandemové spolupráce učit.

Během analýzy dat bylo velmi zajímavé, že souhru lektorů téměř všichni respondenti zmiňovali jako podmínku příjemné tandemové spolupráce a velice často ji uváděli jako něco neovlivnitelného, co buď bude fungovat nebo si to takzvaně „nesedne". Na druhou stranu, pokud došlo na osobní zkušenosti lektorů, ani jeden z respondentů neměl zkušenosti se situací, kdy by nastal nějaký zásadní rozkol mezi lektory, ať už v aspektu osobnostním či pedagogicko-oborovém, který by se nedal vyřešit komunikací tak, aby nenesl negativní dopady na tandemovou spolupráci. Myslím si tedy, že téma souhry je do jisté míry přeceňované a navazuji na myšlenku respondenta C, který uvádí, že pokud lektoři přistupují k procesu tandemové výuky profesionálně, může i po počátečních neshodách díky komunikaci tandemová výuka probíhat stejně radostně, jako v případě respondentky I, která uvádí, že si uvědomuje, že v její dvojici tandemová spolupráce plyne velmi dobře a jako možné důvody uvádí jakousi osobnostní a pedagogickou souhru.

Ta je v jejich případě určována na jednu stranu tím, že I je žačkou své tandemové partnerky a velmi dobře se znají i osobnostně, na druhou stranu také tím, že spolupracují již poměrně dlouhou dobu: *„A fakt já si jako nedovedu úplně představit jako spolupráci s někým jiným, protože tohle mi na tom právě přijde úplně jako to nepopsatelný, že fakt stačí ten pohled, nebo jakože kolikrát fakt si nemusíme vůbec nic říkat a jde to tak tím směrem, jak jsme jako vlastně chtěly obě no … Ono je to asi tím že já jsem na tom jako vyrostla, takže vlastně ty postupy nějak mám jako v sobě a zároveň jako s tím souzním, že to není nic proti mně. Takže je to o zvyku asi. A jsme jako naladěný na stejné vlně, takže máme jako i dost podobný myšlení.*"

Moji myšlenku společného učení se souhře potvrzuje i G, která má díky lektorování v dramacentru bohaté zkušenosti s velkým množstvím tandemových partnerů: *„Učí tě to prostě být s těma lidma nějak jako partnersky ve smyslu toho pracovního vztahu, nějak jako pracovně toho člověka vnímat a respektovat. I když to někdy může být náročný, když si s někým sedneš trochu míň.*"

5.7.3 Pocit bezpečí a sdílení odpovědnosti

Lektorská práce, jak vyplynulo ze získaných dat, může být do velké míry prací velmi náročnou, zodpovědnou a také do jisté míry osamělou. Tandem tak lektorům přináší jedinečnou možnost sdílení procesu lektorování s další osobou, která může být lektorovi oporou, jak uvádí mnoho respondentů, včetně B:

„Rozložení těch sil, že na to nemusím být odkázaná sama, protože je hrozná úleva, že se můžeme na toho druhého spolehnout."

Téma důvěry v druhého lektora a možnost spolehnutí se na něj a sdílení zodpovědnosti za lekci rezonovalo ve většině respondentů napříč různými zkušenostmi i formami dramatické výchovy. Důvěra v druhého lektora v tandemu však nepřichází jen tak. Často, jak uvádí D, je opřena o získané zkušenosti a znalosti tandemového partnera: *„No, já musím vědět, co to je za člověka, co umí, čemu rozumí, co mu jde dobře. Musím mu naslouchat, slyšet ho, vidět ho, vidět toho druhého tak, abych mu pak mohla důvěřovat a pak si to můžeme všechno rozdělit.*"

Například i v situaci, kdy je program pevně nastaven, jako to bývá v dramacentrech, uvádí B, že cítí potřebu zodpovědnost za lekci s někým sdílet: *„Na různá rozhodnutí, která prostě, i když je ten program vepředu jako danej strukturovanej, tak vždycky v každém kolektivu funguje jinak a provází to jako spousta rozhodnutí a spousta různých reakcí a je podle mě důležitý nebo dobrý, aby tam na to byli dva.*" Atmosféru, kdy není lektor na lekci sám popisuje I jako bezpečí založené tandemu, kdy je možné se na druhého lektora spolehnout: *„Když se jako něčím necejtím nebo tak, takže to jako vím, že tam to můžu nechat jí, že jako ta se vyseká z každého problému … Jakože ne že by si sedl a udělal si kafe, ale prostě je tak jako v pozadí, ale zároveň jako my o sobě víme, že tam jako jsme, že se na sebe můžeme obrátit. No že tam člověk jako není sám, že to nemusí řešit úplně sám, je to takové jako bezpečí.*"

Toto bezpečí v tandemu, jak vychází ze získaných dat, je lektory velmi často uváděno jako základ pro spokojené prožívání výuky a umožňuje jim svobodnou tvorbu a plné ponoření se do procesu lekce.

6 Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala tandemovou výukou na poli dramatické výchovy. Kladla jsem si za cíl stanovit a popsat, jak probíhá tandemová výuka během lekcí dramatické výchovy napříč různými institucemi v České republice a na Slovensku.

Skrze rozhovory s lektory se mi podařilo popsat různé formy tandemové výuky během lekcí dramatické výchovy a specifikovat role, jaké lektoři mohou zaujímat. To vše jsem podrobovala srovnání s Cookovým rozdělením forem tandemové výuky. Během analýzy dat se objevilo mnoho zajímavých vztahů mezi dramatickou výchovou a tandemovou výukou. Objevily se také nové benefity tandemové výuky, o kterých jsem nereferovala v teoretické části. V následujícím textu bych ráda nastínila ty nejzajímavější z nich.

Tandem, jak bylo uváděno v teoretické části, bývá velmi často zaváděn zejména za cílem učení se. Z analýzy dat však vyplynulo, že nejvýznamnějším bonusem vnímají respondenti možnost sdílení. Přestože jej lektoři vnímají jako bonus k tandemové práci, je to často ten aspekt, který je nejvíc obohacuje. V tandemu obecně je pozitivním aspektem sdílení odpovědnosti a názorů na proces lekce, nicméně v dramatické výchově se objevuje i téma sdílení procesu tvorby. Proces tvorby – ať už programu lekce či nějakého divadelního tvaru – se tandemem mění z monologu lektora na dialog lektorů, ve kterém se tvoří mnohem jednodušeji a zároveň odvážněji. Děje se tak díky tomu, že zodpovědnost za lekci je sdílená, a lektoři si tak mohou dovolit vystoupit ze své komfortní zóny a experimentovat.

V oblasti procesu lekce a rozdělení rolí byla velmi rozporuplně vnímána forma tandemové výuky, kdy jeden lektor pozoruje a jeden vyučuje. Někteří lektoři jej popisovali jako tandem velmi funkční, jiní naopak mluvili o tom, že „pravý tandem" se děje ve chvíli, kdy oba sdílí společný cíl a jsou „jako jeden". Zajímavé ale bylo, že i lektor, který považoval na správný právě tandem bez rozdělení rolí a aktivit, velmi vyzdvihoval chvíle, kdy aktivitu nevede a může se uvolnit a lekci pozorovat. Pozorování procesu lekce bylo všemi lektory popisováno jako nutné minimum ve chvíli, kdy aktivitu vede druhý lektor. Nicméně benefity pozorování sahají mnohem dál. Lektoři mluvili o tom, že díky pozorování mohou skupinu

lépe poznat a reagovat tak na její potřeby a také, že jim tandem v tu chvíli dává možnost reflektovat sebe sama skrze pozorování lektora při činnostech se skupinou. Jako velký benefit pozorování lektoři také uváděli rostoucí důvěru ve skupinu a samotný proces dramatické výchovy.

Samostatným tématem je poté reflexe v procesu tandemové výuky. Reflexe v tandemu umožňuje sdílení názorů na proces výuky, dává možnost diskutovat nad různými pohledy na umělecké i pedagogické pojetí lekcí. Na druhou stranu, aby byla reflexe efektivní, je třeba, aby byli lektoři k sobě vstřícní a zároveň otevření sdílet pozitiva i negativa. Díky reflexi si lektoři zvědomovali proces lekce, učili se argumentovat i vysvětlovat svá rozhodnutí, což jim dodalo na sebevědomí. Lektoři, se kterými byly vedeny rozhovory, se často dělili na dvě skupiny. První skupina reflexi v tandemu považovala za nezbytnou a neoddělitelnou část procesu tandemové výuky se svým stanovený prostorem a cílem, zatímco druhá ji využívala více neformálně – primárně ve chvílích, kdy jeden z lektorů reflexi inicioval. Jak vyplynulo ze získaných dat, velký vliv na toto postavení reflexe má samotná instituce, ve které lektoři pracují. V případech, kdy se tandem v instituci odehrával neoficiálně, nebyla pro něj zavedena pravidla, a proto byla reflexe často využívána občasně či v rámci volného rozhovoru. Zatímco v případech, kdy instituce o tandemu věděla, reflexe byla součástí placené hodinové dotace na tandemovou výuku a mohla se tak dít detailněji, pravidelněji i více strukturovaně. Rozhodně by bylo zajímavé dále zkoumat, jaký je rozdíl mezi lekcemi tandemové výuky s reflexí neformální versus s reflexí strukturovanou.

Některým institucím se daří pracovat s tandemovou výukou tak, že jim přináší mnoho benefitů. Tandem může samozřejmě pokrýt chvíle, kdy jeden z lektorů onemocní, a zabraňuje tak nechtěnému rušení lekcí. Tandem je také institucemi velmi často vnímán jako alternativa vzdělávání učitelů, protože ve dvojici se zkušeným lektorem se lektor méně zkušený má možnost mnohé naučit. A v neposlední řadě je díky tandemu možné přizpůsobovat úvazky učitelů tak, aby peněžní odměna za výuku nebyla odvislá od každého jednotlivého dítěte, jako se tomu ve státních pedagogických institucích často děje.

Úspěch tandemové výuky, jak bylo uváděno v teoretické části, často velmi závisí od důkladné přípravy a jejího následování během procesu lekce. Naopak, lekce dramatické výchovy jsou specifické tím, že během procesu je možné a žádoucí reagovat na podněty přicházející od žáků a improvizovat na základě vzniklých

situací. V tandemové výuce se tak najednou stávají lektoři dvěma myslícími osobami, které mohou proces směřovat a musí reagovat na podněty od žáků, což bylo často lektory vnímáno jako možný počátek konfliktu. Avšak stejně jako v dramatické výchově obecně, je možné se učit z této mezilidské situace.

Dramatická výchova si mimo jiné klade za cíl osobnostně-sociální rozvoj účastníků. Aby tohoto cíle dosáhla, využívá prostředků dramatické hry, které zasazuje do kontextu paralelnímu k mezilidským situacím. Tandem jako práce dvou lektorů na jedné vyučovací jednotce poskytuje tak účastníkům lekcí v přímém přenosu sledovat situaci mezi dvěma lektory, kteří se mohou, ale nemusí shodnout. Díky tandemu se tak jeden z cílů dramatické výchovy naplňuje nejen obsahem lekcí, ale i jejich formou. Účastníci získávají nejen možnost sledovat dvojici osob jednající a komunikující v různých situacích, ale také v lektorech získávají dva různé příklady pohledů na tvorbu i svět, dva hodnotové žebříčky i způsoby chování.

Na základě této práce bych nyní neřekla, že existuje „pravý tandem". Myslím si, že smyslem tandemové výuky není účastníky naučit nové technice nebo si navzájem ukázat nové aktivity. Myslím si, že tandemová výuka je úspěšná ve chvíli, kdy se z monologu lektora stane dialog lektorů a účastníků, ve kterém je každý vrchol plně zapojen do procesu lekce a je naplněno „společné bytí" lektorů, jehož úspěšnost není závislá na konkrétních očekáváních a cílech.

7 Soupis použitých pramenů a literatury

1) ADLER, Marek. Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?. Učitel, kouč, lektor - Marek Adler [online]. Praha: Marek Adler, 2020, 20.3.2021 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/

2) BARTOŠEK, Miroslav a Alena SOCHOROVÁ. Formativní hodnocení: Metodická příručka SYPO MAT [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021 [cit. 2022-06-21]. WBS kód: 4.1.6.1.2. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2022/02/e-kniha-pro-vas-formativni-hodnoceni.html

3) BOŘEK, Lubor. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.

4) COOK, Lynne. Co-teaching Principles, Practises, and Pragmatics [online]. 2004 [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf

5) Co pro nás znamená tandemové učení. Dva vzdělávání [online]. Praha: WordPress [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://tandemoveuceni.cz/co-pro-nas-znamena-tandemove-uceni/

6) Dramacentrum [online]. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2011 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: http://www.dramacentrum.cz/index2.html

7) EMANOVSKÝ, Petr. Úvod do metodologie pedagogického výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3664-7.

8) FALES, Alexander. Tandemová výuka - jak na to. Ve škole [online]. Praha: AV Media, 2022, 8.6.2018 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-jak-na-to

9) FALES, Alexander. Tandemová výuka - nic lepšího neznám. Ve škole [online]. Praha: AV Media, 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam

10) GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
11) KORTHAGEN, F. A. J. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
12) KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Anna TOMKOVÁ. Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. Tvořivá dramatika. 2020, 2020(2), 31-36. ISSN 1211-8001.
13) MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.
14) MA/CHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
15) MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0./
16) MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
17) NEHYBA, Jan. Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--. Brno: Ma6sarykova univerzita, 2014. ISBN 0978-80-210-6489-8.
18) PROCHÁZKOVÁ, Bára. Společné plánování, vyučování i reflexe. Párová výuka podporuje nejen žáky, ale rozvíjí i kompetence učitelů. Řízení školy [online]. 2022, 7.3.2022, 2022(03) [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam/aktuality/spolecne-planovani-vyucovani-i-reflexe-parova-vyuka-podporuje-nejen-zaky
19) Rodinná nadace Renáty a Petra Kellnerových [online]. Praha: Symbio, 2022 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/
20) SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-7290-832-5.
21) Vyhláška č. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. 7. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.

8 Přílohy

1. Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s lektorem dramatické výchovy, který pracuje v tandemu

Institucionální

Popiš mi, prosím, kde a v jaké formě lektoruješ dramatickou výchovu ve spolupráci s partnerem?

Jaká je charakteristika skupin, ve kterých takto lektorujete z hlediska věku, zkušenosti, specifických potřeb či motivace?

Jaká je pravidelnost vašeho společného lektorování?

V jakém pracovním poměru jste zaměstnáni a jak jste za práci odměňováni finančně?

Mohl/a bys mi něco říct o svých zkušenostech s výukou, lektorováním nejen DV, popřípadě i o zkušenostech tvého partnera?

Jakou máš zkušenost s prací v rámci DV?

Jakou zkušenost má tvá dvojice partner ve dvojici?

Jaké máte vzdělání?

Víš nebo tušíš, z jakého důvodu instituce, ve které pracuješ, zvolila formu výuky DV dvěma lektory?

Jak složité bylo najít partnery do spolupráce?

Jak složité bylo prosadit spolupráci v instituci?

Spolupráce ve dvojici

Jak se ve vaší dvojici projevuje spolupráce při přípravě lekcí?

3Jak se ve vaší dvojici projevuje spolupráce při procesu lekce?

Máte v rámci procesu lekce rozdělené role, úkoly?

Jak vnímáš vaše funkce v rámci procesu lekce, jsou něčím odlišné?

Jak do rozdělení rolí vstupuje vaše osobitost, temperament, charakter?

Jak se ve vaší dvojici projevuje spolupráce při evaluaci?

V čem jsou podle tebe výhody, přínos spolupráce dvojice lektorů na lekci DV?

Jaké jsou benefity pro instituci?

Jaké jsou benefity pro účastníky?

Jaké naopak vnímáš limity a úskalí?

Rozvoj

Co tě vedlo k tomu, že jsi začal/a lektorovat DV ve dvojici?

Jaké byly před počátkem této spolupráce tvé dosavadní zkušenosti s lektorováním ve dvojici?

Vnímáš nějaký rozdíl oproti lektorování DV samostatně?

Pokud si teď vzpomeneš, jaké jsi měl/a očekávání před začátkem spolupráce v rámci lektorování DV, dokážeš říct, v čem byla naplněna a co je pro tebe nové?

Dokážeš říci, v čem si myslíš, že tě tato zkušenost posunula?

Doporučení

Co bys poradil/a někomu, kdo se chystá lektorovat DV ve dvojici?

Doplň cokoli k tématu, na co jsem se nezeptala, ale je to z tvého pohledu významné.

2. Tabulka segmentů předběžně dělených do centrálních kategorií

Technické informace	Formy a podoby	Učení se –	Účastníci	Sledování	Reflexe	Radost a bezpečí
Dvojice, instituce, úvazky	Role a jejich rozdělení	Mezi lektory	Učení se informací	Učení se skrze – vidím někoho dělat jinak – nastavuje zrcadlo mému jednání – pomáha definovat styl – s tím související argumentace	Jak probíhá v tandemu	Motivace dětí i lektorů
Motivace pro vstup a očekávání	Dělení, střídání	Společné hledání cesty – 2 pohledy na proces	Učení se vzorem – sledováním – konflikty, názory, argumentace	Lepší znalost dětí – specifický přístup	Jak probíhá v dané formě DV	Chuť experimentovat, vystoupit ze své komfortní zóny
Účastník - kdo, kde, jak dlouho, jeho zaměření, očekávání a motivace - popsat ke každému	Lektoři – slabé a silné stránky, gender, zkušenosti, věk, znalosti, zaměření, hranice a argumentace, otevřená komunikace	Metod, technik, informací	Přidaná hodnota oproti normální výuce - - různorodost, pestrost, různé přístupy, DV jako syntetický obor	Evaluace metody – metodika, lektorské vedení, specifika skupiny	Naplnění očekávání	Chuť se měnit, učit, rozvíjet
		Komunikace, nastavení si hranic, spolupráce				Záchrana ve chvílích odpojení, povolení
	Vidina společného cíle	Propojování přístupů a ovlivňování se nezáměrně	Ovlivnění procesu	Péče o děti	Možnost diskuze a zpětné vazby nad svými kroky	Sdílení zkušeností i zodpovědnosti
	Před začátkem spolupráce	Konzultace dějů ve skupině	Trojúhelník	Lepší znalost dětí – přizpůsobení jejich potřebám		Živost, zábavnost, pestrost, odlehčenost, inspirace
	Míchání oborů	Učení sama sebe o svých silných a slabých stránkách	Navázání na pedagoga	Svoboda na sledování a reflektování – pochopení kolektivu		Souhra s partnerem – osobnostní, pedagogická, tematická
Jaké výzvy klade dramatické výchova na tandemovou výuku?						