

SCÉNICKÁ DIMENZE VÝKONU UČITELSKÉ PROFESÍ

Josef Valenta

Anotace: Text se věnuje otázkám scéničnosti v chování učitele při výkonu jeho profese. Jeho cílem je mapování tohoto tématu na pozadí autorových výzkumů tzv. nespecifické scéničnosti v běžném lidském chování (v rámci výzkumů v oboru scénologie pěstovaných na divadelní fakultě AMU v Praze). Zabývá se postupně otázkou, zda učitel – jak praví laický diskurz – je, či není herec, a definováním základních typů lidských scénických aktivit (ostentaci a ostentativní /skutečnost zvyrazňující/ chování na jedné straně a fikční chování a vytváření iluzí a klamů na druhé straně). Dále analyzuje nutnost scénického jednání (někomu k dívání a poslechu adresovaného a za tím účelem specificky upraveného) jako součásti jednání učitele. Specifikuje však rozdíly ve scénickém chování mezi učitelem a hercem. Shrnuje, že učitelská profese sice vykazuje některé shodné rysy s profesemi divadelními (např. nutná koncentrace energie na jednání; jistý druh expresivity; dobrá komunikační technika atd.), ale dochází k závěru, že učitel není herec (s výjimkou případů, kdy učitel skutečně přiznaně vstoupí do role postavy a hraje žákům de facto skutečné divadlo). Text je současně otevřením dalších autorových výzkumů v této oblasti.

Klíčová slova: učitel, herec, scénologie chování, performativita, ostentace, sebe prezentace, fikce, iluze, postava, cíle učitelovy práce, cíle herectví, řízení vzdělávání.

Key words: teacher, actor, scenology of behaviour, performativity, ostentation, selfpresentation, fiction, illusion, character, aims of teachers work; aims of acting; education management.

Snad v každé třetí debatě, kterou vedete s někým o učitelské profesi, se objeví obrat: „Vždyť učitel je přece také herec!“ Často jsou tato slova pronesena i s jistou pýchou, neboť integrace ‚hereckého‘ a ‚učitelského‘ propůjčuje onomu ‚učitelskému‘ jistou zajímavou společenskou prestiž či náznak přínaležitosti ke světu hry a umění či dokonce slávy. Ale to není až tak podstatné. Podstatné je, jak to vlastně s oním hereckým aspektem učitelské práce je ...

Hned na samém začátku vymezím úhel pohledu na uvedené téma. Tak tedy: Vyjděme z premisy, že **učitel je učitel a herec je herec**¹. Jsou to dvě odlišné profese s odlišnými cíli a technologi-

mi vlastního ‚provádění‘. Společné mají jen některé prvky. Přesto se říkává o učiteli, že je hercem. Blíže tomu můžeme (v anglicky psané literatuře) číst o učiteltství ve spojení se slovy *perform*, *performing*² atd. Pokusíme se

¹ Výrok „učitel je herec“ můžeme chápat jako výrok popisující jednu z parciálních subrolí učitele, přesněji řečeno však spíše jeden z možných principů jeho chování. Pokud bychom ho akceptovali v plné šíři, pak bychom museli akceptovat např. i formulace typu „učitel je obchodník“ atd. To by ale neodpovídalo skutečnosti.

² O performanci či performování můžeme (v souladu s angličtinou) uvažovat v zásadě ve dvojím smyslu: jednak to znamená cosi vykonat (provést výkon) a jednak to znamená hrát, provést představení. I na učitelskou profesi lze nahlédnout z obou těchto úhlů. Jednak každý učitel při své práci naplňuje sociální

popsat, co – podle našeho názoru – je v učitel-
ské profesi scénického, performačního či he-
reckého a divadelního. K analýze přistoupíme
prioritně z pohledu tzv. scénologie³ chování
(blíže viz např. Vostrý, a kol. 2008).

Scénologie se zabývá scéničností. „Scénič-
ností rozumím vlastnost nebo spíš soubor
vlastností, díky nimž se chování v jistém
prostoru stává *scénickým*, tzn. že vybízí ke
sledování, jinak řečeno, je zaměřené na
nějaké *diváky*.“ (Vostrý 2006) Tato definice
je natolik široká, že se do ní skryjí de facto
všechny formy scéničnosti. Počínaje kaž-
dodenní životní, nespecifickou scéničností,
tedy i scéničností spjatou s učitelskou profesí,
a konče specifickou jevištní scéničností, tedy
divadelností. Sami jsme též definovali scénič-
nost jako „...obecnější fenomén, společný
jmenovatel všech druhů artefaktů, zvl. ale
artefaktu „chování“, tvořených lidmi za tím
účelem, aby se na ně jiní lidé – diváci dívali.“
(Valenta 2008, s. 51)

K tomu ještě dodejme, že při studiu scéno-
logie běžného chování principiálně rozlišuje-
me **dva hlavní typy scénických aktivit**:

- a) scénické jednání na bázi zvýrazňování
skutečných rysů osobnosti, vzhledu,
prožívání a chování tak, aby je adresát
našeho chování rozhodně *musel vnímat*
(specifickou variantou je pak i *zakrývání*
skutečného, které se však již často přechy-
luje k jednání popsanému v bodu b) – zde
vzápětí níže);
- b) scénické jednání na bázi vytváření iluze
něčeho, co ve skutečnosti neexistuje
nebo není přítomno, chování vytvářející
fikci⁴.

Typ chování sub a) může být reprezen-
tován tím, když – např. – skutečně rozněvaný
pedagog ukazuje a navíc akcentuje/zvýraz-
ňuje svůj hněv (vč. toho, že udeří pravicí
do stolu, takže jeho emoce nemůže uniknout
ani tomu, kdo se na něj právě nedívá)⁵. Pro
takové chování můžeme použít pojem *osten-*

roli „učitel“, tedy vykonává ji. K výkonu této socioprofesionální role je však nutno dodat, že je do jisté míry
založena i na performanci jako veřejném vystoupení sledovaném druhými lidmi, ba dokonce že místy se
v rámci své performační aktivity učitel stává doslova hercem (ale jen někdy!). I proto lze hovořit o nutnosti,
aby i učitelství bylo založeno na „performance-based-competency“ (Belth 1974). Stranou v tomto textu
zcela ponecháváme performance s uměleckými cíli.

³ Scénologie je mezní disciplína pohybující se na švu teatrologie, psychologie, sémiotiky chování, teorie
komunikace, sociologie, sociobiologie apod. Systematicky je rozvíjena ve výzkumném Ústavu dramatické
a scénické tvorby na pražské DAMU (řed. prof. J. Vostrý). Prioritně se zabývá specifickou scéničností
(divadelností), ale zkoumá i scénické jevy nespecifické, mimodivadelní (tak vznikly např. studie typu scé-
nologie Ostravy (R. Lipus) nebo scénologie krajiny (Polomených hor), scénologie učitelství či scénologie
každodenního chování od autora tohoto textu.

⁴ V rámci výzkumného úkolu Podoby a způsoby herectví (GA408/07/0432) jsme na DAMU definovali
šestnáct variant popsatelného scénické jednání (Valenta 2008a; 2009a; 2009b). Tyto varianty vznikly na
základě kombinací patnácti různých kritérií posuzování scénovaného jednání (viz Valenta 2009c). Základní
metodologií bylo zúčastněné i nezúčastněné pozorování lidí v mnoha situacích (vč. pozorování učitelů při
práci, při dalším vzdělávání, na veřejnosti atd.); rozhovory na téma životního scénování v rámci seminářů
o scénovaném chování, sebeproměňování a vstupování do různých typů rolí se studenty DAMU, FF UK
a v dalším vzdělávání pedagogů (např. na vzdělávací akci viz <http://prazdniny.xf.cz/>), a využití reflexe
existenciální scéničnosti formou hraných scén v těchto seminářích. Dále bylo využito rozsáhlého studia
literatury, jejíž seznamy viz v odkazech v této poznámce výše.

⁵ To je ovšem jen jeden příklad za mnohé. Není tím zdaleka řečeno, že zvýrazňovaná skutečnost se váže
jen na emoci hněvu. Učitel může záměrně zvýraznit ve svém chování naopak např. skutečnou laskavost
či skutečné porozumění pro žákovy problémy atd.

tace (Osolsobě 1974) či *akcentace* (Kotte)⁶ či též (ovšem jen částečně) *ilustrativní exprese* (Široký 1964) apod.

Typ chování označený jako b) je pak nesen oním principem fikce či iluze. Ve vztahu k učitelské profesi může za příklad posloužit situace, kdy rozhněvaný kantor jedná viditelně i slyšitelně tak, jakoby rozhněván nebyl. Vytváří tedy pro žáka/diváka/příjemce zprávy iluzi klidného (či prostě jiného, ale ne rozčileného). Zakryje hněv a vytvoří (prostřednictvím tzv. pseudoostenze⁷) iluzivní dojem, že je klidný, nevzrušený (např. opakovanou neschopností žáků pochopit element učební látky) a otevřený třetímu pokusu o vysvětlení tématu (ač ve skutečnosti k tomu už nemá nejmenší chuť). Obrazně řečeno, v tomto případě to, co je uvnitř, není v souladu s tím, co je navenek⁸.

Považovali jsme za nutné tyto dva základní typy chování definovat (a jen in margine připomeňme, že mezi nimi existuje řada mezičlanků, jejichž jemné nuance v tomto textu nadále budeme sice využívat, ale ne již systematicky vykládat).

Je zřejmé, že učitelská profese je scénická v obecném slova smyslu již svou základní povahou – učitel předstupuje před jiné lidi a vesměs upravuje své chování, resp. jednání za tím účelem, aby bylo sledováno a aby následně ovlivňovalo chování a jednání

,diváků', resp. příjemců, a obracelo je též v ko-aktéry.

Vezměme další základní teze scénologie chování a vztáhněme je k našemu tématu: „V souvislosti se scénickým chováním, tzn. vystupováním (rozumí se na veřejnosti), se někdy mluví o herectví v životě. To, co má scénické vystupování v životě společného s herectvím, je vystupování za nějakých okolností, které jsou totožné s jistými požadavky, jimž je třeba vyhovět, tzn. jde o vystupování v nějaké roli (viz i použití tohoto termínu v sociologii a sociální psychologii). Rozdíl mezi vystupováním v životě a herectvím spočívá jednak v tom, že v životě jsou tyto okolnosti skutečné a ne smyšlené, zatímco herectví je vystupování ve smyšlených okolnostech, či chování na základě pouhé představy, kterou scénicky zpřítomňuje. Vystupování „v životě“ má také nějaký praktický účel (byť se odvozoval jen z přání upoutat pozornost). Tento účel nahrazuje v rámci herectví potřeba něco *vytvořit*: vlastně cosi *umělého*, přičemž pouze toto „umělé“ se díky tomu, co za skutečné city, představy a myšlenky vzbuzuje v obecnstvu, stává *uměním*.“ (Vostrý 2006)

Aplikováno na učitelství, je patrné, že z hlediska scénologie se teze o učiteli jako herci posouvá spíše do světa bonmotů či přibližných analogií. Pokusme se být konkrétnější.

⁶ Na DAMU chystaný překlad učebnice divadelní vědy A. Kotteho (2005).

⁷ ... tedy ukázáním „falešného originálu“ (Osolsobě 1974 a 2000).

⁸ Problém autenticity je (naštěstí!) ve scénologické teorii stále otevřený. Sám tento pojem tu vykazuje značnou „řetězovou konzistencí“. Stručně vzato – mohli bychom říci, že dotýčný učitel nejedná neautenticky, neboť na jazyku má něco jiného než na srdci. To je jedna strana řetězu. Na druhé ovšem může stát tvrzení, že učitel je autentický ve své seberegulaci, neboť kromě skutečných emocionálních stavů musí uvnitř jeho organismu působit i skutečné motivace a myšlenkové procesy a ještě jiné emocionální stavy, které vedou k tomu, že se zachová jako profesionál. „Toto slovo [sc. *autentičnost* – J. V.] označuje jistou kvalitu, která postihuje skutečnost, která *vskutku je*“, říká teatrolog J. Císař (1986). Jen těžko lze popřít, že by seberegulační proces, vedoucí ke scénování klidného chování, byl něčím, co *vskutku není*. Přesto ale trváme na tom, že pokud aktér překryje konkrétní emoci výrazem odpovídajícím jiné emoci, jedná se o scénování s pomocí fikce. To, co by samovolně nastalo (např. hněvivý výbuch), je proměněno v to, co aktér chce, aby nastalo (např. klidný komentář).

Učitel má několik příležitostí, kde uplatnit scénické prvky chování. Nás bude v tomto textu prioritně zajímat klíčová interakce, interakce se žákem⁹.

Mezi učitelem a žákem jde (ideálně) o participativní vztah, podřízený cíli změnit žáky¹⁰. Proto se také chování učitele podřizuje mj. cíli facilitovat změnu jiného člověka (k lepšímu...). Z hlediska efektivního naplnění tohoto cíle pak učitel skutečně některé segmenty svého chování vůči žákovi „scénuje“. Přitom z našich pozorování vyplývá, že využívá především onen typ scénování, kdy se scénuje či (sebe)stylizuje ve vztahu k žákům do **jinych já**. Tato sebestylizace bývá tzv. nepřiznaná, tedy adresátovi není sděleno: „teď scénuji“, teď něco hraji atd. Např.: Silně rozrušený žák přichází za učitelem s pošramocenou pomůckou. Při transportu z kabinetu si pohrával s pohyblivými částmi a podařilo se mu zablokovat vztyčenou krovku obrovského plastového chrousta. Brouk (ale koneckonců i vyděšený žák, jen o málo větší než názornina) vyhlíží komicky a učitel není dalek záchvatu smíchu. Nicméně vážným, hlubším, uklidňujícím hlasem praví chlapci: „To se spraví, Hugo. Ale příště, až budeš chtít s něčím takovým hýbat, si nejdříve zkontroluj mechanismus, ano?“

S použitím nastoleného slovníku bychom mohli říci, že tento scénický prvek v učitelově chování je tzv. pseudoostenzí – klamavou os-

tenzí. Tedy: klamavým ukázáním originálu. Učitel zjevně nevstupuje do role nějaké jiné postavy, ale ukazuje žákovi originál sebe samého. Avšak ukazovaný originál sebe samého je v tomto případě – a u lidí ukazujících své originály to tak běžně bývá – poněkud upraven. Z veselosti do vážnosti, neboť smích kantorův mohl by křehkého žáka ještě více rozrušit, či dokonce vyděsit nebo i urazit, a nic z toho učitel nechce. Ukáže tedy „jiné, nepravé aktuální já“, či spíše jiný prožitek (než právě má) a jiné chování, čímž zakrývá „pravé aktuální já“, či spíše onen prožitek, který skutečně má, a vykazuje jiné chování, než které by právě mít chtěl (a tím – v tuto chvíli – řídí žákovo prožívání situace)¹¹.

Koneckonců, i tato „přirozená proměna výrazu ve sdělení“ (Vostrý), určená Hugovi jako divákovi, „vnímátele“ (tomu, kdo má učitele vnímat) či adresátovi, může být v podstatě autentickou záležitostí. Svě o tom věděl E. Goffman (1999). V rámci výkonu sociální role (a právě z důvodů efektivního užití scénického prvku v rámci této role!) je možné zvnitřnit některé scénické či divadelní momenty v chování tak, že je začneme při výkonu určité role užívat vlastně autenticky. Nepochybně proto, že onomu fiktivnímu rozměru našeho chování důvěřujeme, neboť je nástrojem efektivního zvládnutí této role (alespoň tak rozumím Goffmanovu poselství ve vztahu k tomuto problému).

⁹ Scénovanému chování se však zhusta nevyhne ani v interakci s kolegy. Při různých debatách či společných činnostech ve sboru, nebo ocitne-li se v roli lektora dalšího vzdělávání. Poměrně významné může docházet ke scénování v interakci s rodiči! Dále v interakci s vedoucími nebo inspektory (zejm. návštěva inspektora ve výuce může být složitým předivem scénických akcí). A konečně i v interakci s veřejností (např. při přesunech žactva metrem, kdy kantorka „upraví“ verbální intervenci typu „nabádání žáků ke slušnosti“ tak, aby tím současně upozornila cestující veřejnost, že české školství ví, co se patří ... apod.).

¹⁰ Některé z následujících odstavců vycházejí z našeho vlastního textu určeného pro časopis Disk (Valenta 2006), avšak jsou přepracovány či alespoň parafrázovány.

¹¹ Jazykem pedagogiky hraní rolí bychom zase mohli říci, že učitel užívá „nepřiznané simulace“, tedy jedná tak, jako by byl ve své učitelské roli, ale současně v jiné (fiktivní) situaci (která není směšná a vyžaduje neemotivní věcné řešení), přičemž žák o simulované podstatě učitelova jednání neví.

Pokud se učitel dopracuje výše zmíněné autenticity ve scénování svého já, pak může právem mluvit o pozitivním dopadu scéničnosti jeho chování/jednání na žáka. Prostě to dělá, aby pomohl někomu druhému v jeho rozvoji. Když však jeho sebestylizace bude vyplývat „z vypočítavého vnějšího přizpůsobení modu prezentace očekávané odezvy“ (Vostrý 2005), např. aby přítomný inspektor neřekl, že to „neumí s dětmi“, pak bychom zřejmě mohli mluvit spíše o manipulující a jen k učitelově prospěchu obrácené „scénovanosti“ jeho jednání. Ztrácí se hlavní cíl použití scénování, totiž rozvoj žáka! Citát o pár řádek výše však nevylučuje, aby na vlastní prospěch zaměřené scénované chování učitele bylo rovněž jevem svým způsobem pozitivním. Chování učitele adresované inspektorovi může současně např. motivovat žáka k dalšímu učení. Pokud ho ovšem žák nebude vnímat jako nepravdivé¹²...

Proč tedy učitel v interakci se žákem používá způsoby scénovaného chování? Důvody jsou v podstatě identické s obecnými důvody lidského scénování (Valenta 2009a), byť aplikované ve specifických edukačních situacích. Zvýrazněním (akcentováním) něčeho skutečného ve svém autentickém chování, či vytvořením nějaké fiktivní skutečnosti svým chováním učitel ovlivňuje psychologické klima ve třídě (pocity, myšlení a chování žáků). A to jak ve smyslu např. zklidnit žáka a tím ho motivovat k učení apod., tak ve smyslu „polekat žáka, aby si zafixoval, co je nežádoucí“ apod. Další funkce scénovaného chování souvisí obecně s úkolem veřejně vystupovat za účelem ovlivnění druhých. Jakékoliv

veřejné vystupování přiměje téměř každého z nás k určitým stylizacím¹³. Obvykle se tím snažíme (vedle zmíněné motivace) i učinit názornějšími obsahy našeho sdělení (ilustrativní gesta a mimické výrazy, práce s pauzou atd. při výkladu určitého tématu). V jiné (na předchozí návazné) variantě pak může učitel skutečně začít hrát divadlo, tedy vstoupit do role např. pohádkové postavy nebo starosty města, s nímž má vést třída dialog (tyto vstupy bývají obvykle tzv. priznané, tedy adresáti vědí, že jsou svědky scénické akce). V tomto případě se pak učitel skutečně přibližuje uskutečňovaným způsobem chování herci. Opět tu jde o vyšší efektivitu učení a o motivaci. Poslední skupina cílů učitelského sebe-scénování je pak povýtce osobní a může se samozřejmě různě spojit s předchozím. Jde v ní o získání osobní prestiže u žactva (rodiče, inspektora). Účelem scénování tedy není vliv na žáka a edukační proces, ale hlavně vliv na to, jak žák (atd.) bude učitele vnímat jako člověka. Nemusí jít automaticky o spíše negativní, i když zdaleka ne výjimečné chvástání se (jen z let praxe na vysokých školách vím, kolik času dokáží někteří učitelé těmto sebe prezentacím zasvětit). Může jít naopak i o pedagogicky motivovanou a citlivě prováděnou snahu získat si ukázkou pozitivně laděného osobního image důvěru žáků. Pokud je ovšem někde pod touto snahou stín nepravdivosti, druhá strana to obvykle tak či onak, nebo více či méně vycítí¹⁴.

Jak je to tedy s hereckou dimenzí učitelova povolání? Pokusme se – i s užitím již výše řečeného – porovnat některé parametry učitelství a herectví.

¹² Ostatně, i inspektor tu někdy může stát před dilematem, zda (řečeno volně s U. Ecem) vidí informaci nebo podívanou (Eco 1997).

¹³ ... jak k ostentacím prvků našeho skutečného originálu, tak k hraným fikcím náš originál měnícím.

¹⁴ Vycítí to nejen analytickým pohledem na pedagoga, ale často též tzv. scénickým smyslem, tedy vnitřně hmatovým či též kinestetickým reagováním, které má co do činění s funkcí zrcadlových neuronů, a které u některých lidí funguje spolehlivěji než percepčně racionální analýzy.

1. Začne-li herec jednat v sociální roli hrajícího herce, tedy začne-li hrát, pak jedná ve smyšlených okolnostech (vytváří ‚umělé‘ postavy a situace), aniž by ovšem toto jednání mělo nějaké skutečné praktické důsledky ve skutečném životě diváků¹⁵. Nicméně to vše dělá proto, aby vyvolal u lidí skutečné city, proprio- a interoreceptivní reakce, představy a myšlenky. Herec tedy jedná tak, aby byl divák zasažen¹⁶. Není tím ale řečeno, že divadlo má apriori formativní či dokonce edukační (didaktický) záměr¹⁷. Jistě jde i o to, aby se také v divákovi cosi pohnulo, možná změnilo, aby se zamyslel nad svým životem, svými hodnotami, možná i aby se stal lepším atp. Divadlo je však především uměním a jeho případné reálné dopady v životech jeho ‚klientů‘ jsou věcí náhody, estetického vlivu díla, vysoce subjektivního zpracování divadelní zprávy divákem, ale i momentálního společenského kontextu atd.

Učitel – ať jedná jakkoliv – jedná tak (měl by tak jednat), aby (každého) konkrétního žáka zdokonalil, poučil, proměnil, pomohl mu, vytvořil podmínky pro jeho rozvoj atd.

Učitel vstupuje v okamžiku styku s klientem školy do přímého výkonu sociální role učitele a jedná v okolnostech velmi skutečných a se skutečnými důsledky (jimiž mohou být žákova znalost angličtiny či dovednost obrobít kus železa, ale i vyloučení ze školy atd.). Cílem jeho jednání není vytvářet umělý svět¹⁸. Cílem jeho jednání je skutečně (!) proměnit určité velmi konkrétní parametry žákovy osobnosti.

Značný rozdíl je právě v konkrétnosti vědomí cíle a ve formách dosahování cílů: Pomineme-li vysokoškolské stohlavé přednášky, pak pedagogická práce je v kontaktu učitele a žáka vždy nějak individualizovaná. Cíle v oblasti změny žákovy osobnosti jsou obvykle mnohem konkrétnější než ideový záměr představení. Jdou od úrovně velmi konkrétních – strukturovaných a často i dokumenty předepsaných – vědomostí (znalostí)¹⁹ a dovedností, až do úrovně změn takových osobních charakteristik, jako je vůle, emocionalita, mezilidské vztahy...

Jde tu tedy nejen o reálnost či fiktivnost podstaty jednání při výkonu té nebo oné

¹⁵ Skutečnými důsledky by bylo např. to, kdyby se po shlédnutí nějakého divadelního představení lidé běžně či dokonce houfně rozváděli, emigrovali, dávali své děti k adopci, vyměnili auta za velbloudy, zapisovali se na univerzity třetího věku atd. Obecně řečeno by hraní postavy nemělo mít zásadní důsledky ani na skutečný život hercův, i když zde už je tematika poměrně složitá počínaje tím, že herec je za práci placen (reálný důsledek v životě), nebo že ho v jisté době (a obvykle na určitý čas) role přiměje k tomu, aby zhubl, či se stal málomluvným (jako postava, kterou má hrát). A vyloučeny nemusí být ani podstatnější přesahy vlivu postav na hercovo myšlení o profesi atd.

¹⁶ Přeložíme-li volně jistý slavný výrok první dámy britského edukačního dramatu D. Heathcoteové, pak zní: „...aby divák dostal ‚kopanec‘...“.

¹⁷ Čímž není řečeno, že divadlo naopak nemůže mít zřejmý formativní, nebo dokonce edukační záměr. Didaktická (jistě pravdy ukazující) divadla bychom našli např. ve středověku (čítaje v to na přechodu k věku novému i na vzdělání zaměřené divadelní hry J. A. Komenského). Těž Brechtovo pojetí divadla směřovalo k tomu, aby divák začal přemýšlet o sociálních poměrech a stal se ze něj agens společenské změny. Nebo A. Boal svým interaktivním pojetím divadla (forum-theatre) bojoval proti nevzdělanosti brazilských venkovanů a pracoval na jejich sociálním uvědomování, dokonce z něj čerpal legislativní podněty.

¹⁸ I když ... co jsou např. mentální modely či i ‚viděné‘ představy dalekých pouští, vyvolané v žákově hlavě učitelovým výkladem?

¹⁹ Učitelovo působení apeluje často mnohem více na diskurzivní myšlení, zatímco hercovo na imaginativní.

role, ale také realnost důsledků z tohoto jednání vyplývajících. *V tomto bodě shledáváme v obou profesích odlišnosti.*

2. Učitel i herec uskutečňují své jednání v prostoru k tomu určeném, uzpůsobeném tak, aby byli dobře vnímatelní, tedy v prostoru v obecném smyslu scénickém. *Tady vidíme jistou shodu.*

3. Učitel i herec v rámci výkonu profese jednají vůči někomu jinému, kdo je vnímá, pozoruje, dívá se na ně a poslouchá (připustíme tuto pro oba dobrou variantu...) a dokonce má být ovlivněn. Avšak je rozdíl v kódu tohoto jednání či této komunikace:

Učitel jedná primárně jen vůči svému obecenstvu – žákům, a to přímo. Přímo s nimi hovoří, přímo žádá, aby hovořili i oni. Učitelova pedagogická práce je přímo interaktivní.

Herec převážně jedná především vůči dalším hercům v rolích (či jeho postava vůči jiným postavám) a teprve tímto „vespolným“ jednáním ve fiktivní situaci oslovuje diváka (nekomunikuje přímo za sebe, ale prostřednictvím postavy a hrané situace). V porovnání s učitelem tedy často, a spíše nepřímou²⁰.

Tady je tedy opět rozdíl, byť je shoda v existenci finálního adresáta, který – jak víme – má být (různě) ovlivněn.

4. Herec hraje obvykle postavy, proměňuje se v někoho jiného (bez ohledu na to, nakolik se v postavě promítá on sám), vytváří obraz

člověka, jehož identita není shodná s identitou herce samého. A všichni s tím počítají.

Učitel – pokud začne hrát – hraje vesměs sebe samého, své „jiné stavy“. Jeho základní identita zůstává zachována. Je to pan Novák. A Novák, zůstává stále Novákem, proměňuje prvky svého vnímatelného jednání, v ono „jiné já“ (stále Novákovo), resp. proměňuje se. Řekli jsme již, že toto považujeme za základní úroveň scéničnosti v jednání učitele při výkonu profese. *Tady vidíme klíčový rozdíl: je v základním typu využívané hry, v typu proměny²¹.*

Tím ale nevylučujeme, že učitel může též sehrát postavu – o tom viz dále.

5. S předchozím souvisí i již zmíněný fakt přiznanosti či nepřiznanosti scénické hry. Chci-li, aby mne žáci viděli rozzlobeného, mám-li svůj důvod se na žáky naoko rozzlobit, pak mám často i dobrý důvod k tomu, aby nevěděli, že je to naoko a mysleli si, že je to doopravdy²². Jen někdy se hodí, aby žáci poznali, že to, co učitel dělá, je naoko („Doposud jsem si myslel, že jste inteligentnější“, zahřmí učitel, když se mu nedostává odpovědi na jeho otázku, avšak jeho veselé oči metakomunikují: „Taková trivialita a vy mne necháte, abych vám říkal takovéhle řeči?!“).

Scénické akty hercovy jsou naopak běžně přiznané. Všichni vědí, že jdou na divadlo, že uvidí fikci, že vznikne iluze atd. Herec hraje postavy a jedná ve fiktivních okolnos-

²⁰ Výjimku tvoří tzv. participativní, často edukační formy divadel, kde herci provokují mnohdy sofistikované formy interakce s divákem a případně též participace (herecké, autorské, režisérské) na probíhající představení (viz např. Jackson 1993 nebo Valenta 2005).

²¹ Jsem přesvědčen, že to platí i v tom případě, že učitel „hrající jiné já“ má sám představu, že hraje jinou postavu (např. když se na žáky naoko rozzlobí a řekne si v duchu: „Teď jsem jako zuřivý Roland!“). To bych označil již spíše (v souladu s terminologií I. Vyskočila) za svého druhu „samohru“ (dovnitř učitele), byť v tomto případě spojenou s ostentací (vně učitele). Poněkud jiné to může být, když si o (naoko) hněvujícím se učiteli pomyslí některý žák: „Je jako Orlando!“ Snad jde o jakési privátní vyšší zdívdelnění učitelova (scénického) jednání, jehož konkrétní charakteristiky však příkne viditelným složkám tohoto jednání už žák sám, a povýší tak svým způsobem učitele na herce, aniž by to učitel věděl.

²² Převážná většina typů existenciálního scénování je nepřiznaná...

tech, a právě kvůli tomu se všichni scházejí a faktum fikce nejen přijímají, ale přímo vyhledávají.

Učitel jedná v reálných okolnostech. A všichni se nescházejí kvůli tomu, že čas od času využije „hru na jiné já“. Základní konvencí (tedy tím, co je známé a domluvené) není to, že učitel se bude tvářit jinak, než se mu chce. Naopak, předpokládá se, že jednání učitele bude pravdivé. Pokud učitel ve svém scénování není vnímán žákem jako pravdivý, buď scénuje špatně, nebo už o něm žák ví, že je (třeba) pokrytec či exhibicionista, nebo že „to jen tak dělá“.

Rozdíl je tedy i v základní konvenci²³.

6. Učitelova práce by měla mít – obecně řečeno – kulturu, ale není jejím stěžejním úkolem být „estetizovaná“²⁴ ve smyslu vztahování se k principům krásna a ošklivosti a ve smyslu symbolické obraznosti/metaforičnosti projevu, který nese vždy více či méně obecnou zprávu o člověku a světě. Hercova práce by taková měla být. *I tady je tedy rozdíl.*

Sečteno a podtrženo: **Učitel – podle mého soudu – není hercem**²⁵. Učitel v okamžiku začátku výkonu základní profesní činnosti nemusí vstoupit do sociální role hrajícího herce, nýbrž do sociální role učitele. Pokud v ní jednáním vytváří fikci, je to proto, aby lépe zvládl svůj socioprofesní (učitelský) rolový úkol. Jde spíše o úkaz sociologický, než umělecký. I když sociolog (etc.) Goffman s použitím i divadelního pojmu *maska*²⁶ de

facto říká, že abychom zvládali (sociální) role, musíme používat masky...

Pokud jde o „scénické“ profese provozované na jevišti či před kamerou, příp. (jen) mikrofonem, pak se snad učitel přibližuje moderátorovi, provázejícímu nějakým pořadem (a naopak: průvodci např. soutěžními pořady se v některých segmentech chovají stejně, jako učitel ve třídě).

Je však přece kus pravdy na onom titulním výroku o učiteli jako herci!

Především: Učitelství, stejně jako herectví, je profesí s performační podstatou. Obě profese jsou vykonávány tak, aby aktér, pohybující se v jistém víceméně jasně vymezeném prostoru, byl viděn a slyšen, aby byl pozorován, aby podával jakousi vesměs srozumitelnou zprávu a aby využíval jisté prostředky (ať např. výrazovost svého vlastního jednání nebo technické pomůcky/projekce atd./).

A dále: Sociální role *učitel* se skládá (jako i jiné role) z řady subrolí atd. Jen příkladem: učitel = diagnostik, organizátor, propagátor, informátor, posuzovatel, poradce a ... může být též herec. Herec bez uvozovek, herec ve smyslu předchozího vymezení herce. Může jím být jednoduše v tom okamžiku, kdy skutečně převezme roli někoho jiného a začne žákům skutečně hrát divadlo. Někdy loutkové (jemuž se např. učitelky předškolních zařízení učí), jindy činoherní. To když zahraje pohádkovou postavu, zahraje již zmíněného starostu, zahraje zvíře, zahraje abstraktní po-

²³ Připomeňme, že ona základní divadelní konvence, tedy dohodnuté pravidlo mezi divadelníky a diváky říká, že jevištní divadelní akce je „jako (by)“ („as if“ etc.).

²⁴ S výjimkou situací, kdy učitel naopak kód zvaný „učitelovo chování“ záměrně učiní stylizovaným, neboť je to součástí jeho edukačního záměru, který hodlá pracovat s onou estetizací či někdy spíše „jen“ stylizací (např. když učitel recituje, nebo vstoupí do sociální role herce a někoho či něco paroduje atd.). Principiálně tu tedy vystačíme s pojmem „kultura jednání“.

²⁵ Viz též jinak o tématu – Pineau 1997.

²⁶ Goffman si ovšem v podstatě pojmový aparát divadla a teatrologie do své sociologie sice významně, ale přece jen jenom půjčuje (alespoň tak rozumím jeho vlastního výkladu – Goffman 1999, s. 244–5).

jem, chemický proces, zahraje (např. v rámci osobnostní a sociální výchovy) v roli žáka scénku na téma „Jak sdělit doma, že přináším pětku získanou vlastní vinou!“ atd. Netváří se, že je to on sám, kdo se právě dívá, nebo je smutný z toho, jak dopadly písemky, ale přiznaně přebírá jinou roli a hraje divadlo²⁷.

To ovšem již do hry vstupuje varianta specifické scéničnosti, tzv. divadelnost. „Zdivadelněné“ učitelovo chování (jako nástroj edukace) bychom pak v široké míře našli v rejstříku metod managementu učení u pedagogů dramatické výchovy nebo divadelních pedagogů (či přímo pedagoga herectví)²⁸. Jedna z nejdůležitějších metod řízení učebních procesů v edukačním dramatu se nazývá „učitel v roli“ (teacher in role). Důležitá je proto, že učitel může otevřít důkladně svět fikce, jíž se bude s žáky zabývat, právě skrze svou hru v roli. V roli jim ukazuje parametry tohoto světa, vtahuje je do hry, sleduje ve hře procesy jejich učení, improvizuje – hraje s nimi – prožívá spolu s nimi různé situace ve fiktivním světě; ovlivňuje to, co budou žáci, ale i on, ve fiktivním světě dramatu zažívat a čemu se budou učit. Ovlivňuje...!

Avšak, vraťme se znovu k cílům. Cílem hereckých kreací učitelů např. dramatické výchovy je obvykle to, aby učitel svou rolí

hrou řídil procesy učení žáků (ať již hraje sám postavu na úvod otevření nějakého tématu, nebo hraje společně se žáky, ponořen jako oni ve fiktivní situaci). I tady je tedy učitel hercem proto, aby jednal jako pedagog. Je tedy hercem?...

Ke srovnávání učitele s hercem však vybízejí ještě další scénické nebo performační aspekty obou profesí.

- **Koncentrace energie:** Scénické jednání obvykle vyžaduje jinou koncentraci energie než jednání „běžné“. Pokud učitel koncentruje svou energii do psychosomatické aktivity zvané vyučování, rozhodně nic netratí.
- **Výrazovost:** Nutné učitelské úkoly typu „být sdělný, zaujmout, udržet pozornost“ etc. lze opřít – mimo jiné – též o tělový a hlasový výraz (zvýraznění...). Je jisté dobré, když učitel má dar scénického smyslu, který se projevuje v jeho chování, když zaujme stylem chování, či má charisma. Stále však platí, co bylo řečeno v tomto textu výše.
- **Vezměme tezi:** Učitel – stejně jako herec – musí dobře mluvit. Dobrá technika řeči jistě, ale a) viděno prizmatem předchozích výkladů je zřejmé, že i technika řeči při výkonu obou rolí slouží různým

²⁷ Většinou jen výjimečně – z důvodů překvapení a motivace – neohlásí konvenci a ponechá žáky v nejistotě – tedy začne hrát postavu, aniž by na to upozornil. Zaregistroval jsem použití tohoto postupu jen v lekcí edukačního dramatu. Složitější je, když si pak za tímto účelem přivede učitel do třídy cizí osobu, která hraje postavu, ale nepřiznaně, takže se jedná o „invisible theatre“ (Boal).

²⁸ V případě učitele edukačního dramatu se počítá s tím, že bude vstupovat do role hrajícího herce a hrát jiné postavy. „Herec“ je tu opět subrolí socioprofesionální role „učitel dramatu“. Co si však mění oproti situaci, kdy učitel ve druhé třídě zahraje dětem zajíčka jako motivaci k práci s pohádkou. Nebo jinak: Řekněme, že v případě učitele dějepisu je subrole herec exploatována jen někdy (např. když svou osobou znázorní ve dvacetivteřinovém skeči chování středověkého velmože). Je ozvlášťujícím prvkem metodiky výuky dějepisu, ale ne jeho klíčovou metodou; její hlavní úkol směřuje k naplnění požadavku názornosti a zajímavosti. Jde tu stále spíše o „hrajícího učitele“ než o hrajícího herce. V případě učitele dramatické výchovy jde však o subrolí hrajícího herce. Učitel divadelní a dramatické výchovy by měl umět hrát (měl by mít alespoň elementární herecké vzdělání a jistý díl talentu).

účelům; b) v základní úrovni (aby bylo rozumět) nejde o požadavek specifický pouze pro tyto dvě profese).

- Improvizační schopnost. V obou profesích se hodí, ale v obou případech slouží jiným účelům a i její podstata by měla být odlišná (učitel by si – obecně – např. ani v situaci, kdy musí improvizovat, neměl vymýšlet nepravdy...).

- Schopnost „postavit“ výchovně-vzdělávací projekt, hodinu, akci atd.

Zde se na chvilku zastavme, zejména proto, že do českého pedagogického slovníku proniklo v 90. letech 20. stol. z pedagogické angličtiny slovo *dramaturgie* (Činčera 2006; Paulusová 2007). Označuje se jím strukturace a výstavba edukační akce (ať již jde o hodinu nebo několikadenní kurz). Optimální schéma může být ne nepodobné lince tzv. Freytagova schématu vývoje dění uvnitř dramatu²⁹. Vrcholem tak v pedagogickém kontextu může být kulminace několikaleté hry, nebo vyřešení učebního problému, katarzí reflexe aktivit, vztahů a sebe samého v nich atd. Jde však i o další pedagogické aspekty. Ať tak či onak, učitel by měl mít určitý smysl pro „tvar“ souboru lidských aktivit.

- Schopnost všechno zorganizovat a řídit v okamžiku akce je občas uváděna jako jakýsi režisérský aspekt učitelství (jakoby při přímém přenosu). Avšak konkrétním úkolem učitele není vést žáky k tomu, aby svým modelovým jednáním ve fiktivních si-

tuacích vyjádřili nějaké obecné lidské téma, a to navíc jako sdělení pro někoho dalšího... Tomu se v realitě vyučování přibližují jen některé lekce různých předmětů, lekce většinou věnované životním tématům³⁰. Organizačním (a ne až tak režisérským) úkolem učitele je oživit nejrozmanitější formy učení žáků. Režisérem se mi jeví být jen ve velmi přeneseném slova smyslu. Skutečně režisérské vidění a dovednosti pak samozřejmě vyžadují od učitele hodiny edukativního dramatu, ale to je opět specifický případ, o němž již byla řeč.

Pojďme k závěrečnému resumé. Řekněme tedy, že učitelství je profese s výrazným scénickým či performačním potenciálem. Jeho nejsilnější zastoupení vidím v ostentacích či pseudoostenzích, které učitel, o sobě samém nabízí žákům, a to vesměs v prostoru, který je při edukaci obvykle uspořádán scénicky. To však neimplikuje automaticky, že učitel = herec. Učitel hercem není, a pokud je, pak jen ve specifických situacích. Dalo by se dále říci, že profese učitele je analogická s některými(!) dalšími profesemi od divadla. Ano. Ale i tvrzení, že učitel je divadelník, se mi jeví až příliš smělé a nepřesné.

Inspirací z našich nálezů může být konec konců i to, že v přípravě a dalším vzdělávání učitelů je možné věnovat se rozvoji scénického jednání či oné zmíněné *performance based competency* učitele (což by nemělo znamenat jen jakési nácviky chování, ale především otevírání scénického potenciálu osobnosti konkrétního učitele)³¹.

²⁹ To je ono schéma, ne zcela přesně připisované Aristotelovi, kterému jsme se všichni učili – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa (viz Freytag 1944).

³⁰ Kupř. v občanské výchově, osobnostní a sociální výchově nebo výchově dramatické.

³¹ Text vznikl v současnosti jako dílčí podpůrná studie pro autorovy výstupy v rámci MSM 0021620862 – Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Otevírá však současně perspektivní projekt výzkumu této problematiky v rámci plánovaného dílčího úkolu (nespecifická) „Scéničnost, performativita a divadelnost v učitelské profesi“, který bude autor řešit pravděpodobně na FF UK v Praze ve spolupráci s Ústavem dramatické a scénické tvorby a katedrou výchovné dramatiky DAMU.

Literatura:

- BELTH, M. The Art of Acting and the Discipline of Education. In BAGLEY, A. (ed.). *Teacher Education as an Actor Training*. Society of Professors of Education 174, s. 7-12.
- CÍSAŘ, J. *Proměny divadelního jazyka*. Praha : Melantrich, 1986.
- ČINČERA, J.; KULICH, J. Dramaturgie pobytových akcí environmentální výchovy. *Gymnasion*. 2006, č. 5, s. 12-20.
- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha : Vize 2000, 1997.
- FREYTAG, G. *Technika dramatu*. Praha : Ústav pro učební pomůcky průmyslových a odborných škol, 1944.
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999.
- JACKSON, T. (ed.). *Learning through theatre*. Routledge, 1993.
- KOTTE, A. *Theaterwissenschaft (Eine Einführung)*. Weimar; Wien; Köln : Böhlau Verlag, 2005.
- OSOLSOBĚ, I. *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha : Editio Supraphon, 1974.
- OSOLSOBĚ, I. Ostenze aneb zpráva o komunikačních reformách na ostrově Balnibarbi. In *Ostenze, hra, jazyk*. Brno : Host, 2000, s. 15-42.
- PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*. 2004, 1, s. 85-89.
- PINEAU, E.L. Teaching is Performance: Reconceptualising of Problematic Methaphor. *American Educational Research Journal*. 1997, roč. 31, č. 1, s. 3-25.
- ŠIROKÝ, H. *Úvod do herecké psychologie*. Praha : SPN; JAMU, 1964.
- TRUNEČEK, J. *Blažená alma mater uprostřed týdne: Stochastický příběh tří dnů*. Praha : Československý spisovatel, 1984.
- VALENTA, J. Divadlo ve výchově. *Tvořivá dramatika*. 2005, č. 2, s.1-2.
- VALENTA, J. 2008a. K odstínění reálného a fiktivního v lidském chování. Část I. *Disk 26*. 2008, s. 111-131.
- „ – 2008b. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008.
- „ – 2008c. *Scénologie krajiny*. Praha : AMU/KANT, 2008.
- VALENTA, J. 2009a. K odstínění reálného a fiktivního v lidském chování. Část II. *Disk 27*. 2009, s. 73-91.
- „ – 2009b. K odstínění reálného a fiktivního v lidském chování. Část III. *Disk 28*. 2009, s. 104-121.
- „ – 2009c. Scénování v situacích „běžné každodennosti“. *Disk 30*. 2009, s. 59-71.
- VALENTA J. O scéničnosti učitelské profese. *Disk 18*. 2006, s. 20-29.
- VOSTRÝ, J. Scéna a scéničnost v době všeobecné scénovanosti. *Disk 15*. 2006, s. 6-8.
- VOSTRÝ, J., a kol. *Herectví v životě a herectví na scéně (scénologie chování)* [online], [cit. 5. 10. 2008]. Dostupné na: <<http://www.damu.cz/umeni-veda-vyzkum/ustavy/ustav-dramaticke-a-scenicke-tvorby-damu/herectvi-v-zivote-a-herectvi-na-scene-scenologie-chovani>>.