

Metafora divadla jako paradigma výzkumu

(s dodatkem o jejím využití v oborové didaktice osobnostní a sociální výchovy).

Tento text je částí jedné z kapitol připravované monografie. A koliv má své titulní téma, je navíc složen (též) z partií, které jsou i budou posléze obsaženy v jiných kapitolách oné knihy. K metafo e divadla bylo třeba přidružit ještě další výkladové partie, které by oz ejmily r zné kontexty tématu. V této podob se tedy text vyskytuje jen na této webové stránce.

Pro pípadné citování:

VALENTA, J. Metafora divadla jako paradigma výzkumu. In: *Katedra pedagogiky FFUK*. [online] srpen 2016. Dostupné z:

<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>, resp.

http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/Metafora%20divadla%20a%20v%C3%BDzkum_Valenta_2016.pdf

4
4

Kapitoly:

0. Úvod a d vod této práce, její cíl a jeho smysl	2
1. Metafora a výzkum	5
2. Metafora divadla/dramatu/performance jako výzkumné paradigma východiska a rozmanité úhly pohledu	10
3. Metafora divadla/dramatu/performance jako výzkumné paradigma konkretizace základních schémat	23
4. Dodatek: Tída jako scéna, píprava jako režijní kniha	29
5. Poznámky	41
6. Literatura	50

Za komentá e kritické i povzbudivé d kuji (abecedn) doc. H. Kasíkové, Dr. J. Strakové a prof. J. Vostrému.

Josef Valenta,

Katedra pedagogiky FFUK,
Katedra výchovné dramatiky DAMU
2016

0. Úvod a d vod této práce, její cíl a jeho smysl

S metaforou divadla jako prizmatem odborného pozná(vá)ní a samoz ejm tedy i se jménem Erving Goffman a s pojmem „dramaturgická psychologie/dramatismus“ (apod.) jsem se dostal poprvé do styku ve 2. polovin 80. let XX. století. Díky (v pravém smyslu tohoto slova) sociální psycholožce S. Hermochové. Jako osobu v nující se pracovn témata m komunikace a chování a amatérsky divadlu mne tento p ístup kromoby ejm zaujal. O ekáváte-li závažné zd vodn ní tohoto p íklonu, pak je zde: bavilo mne to a baví stále. Pohled na chování lidí prizmatem divadla je vzrušující, jeví se mi logický a zábavný, ale sou asn vyžadující, abych si od n j držel jistou distanci (o níž ostatn hovo í i Goffman ve vztahu ke své vlastní práci s tímto paradigmatickým). A dlužno íci, že ím více jsem v poslední dob m l možnost sledovat jisté tendence ekl bych normalizovat myšlení o pedagogickém výzkumu,¹ tím víc mne použití metafory divadla zajímá a vábí.² (tuto poznámku doporu ují íst...) Ostatn p í opakovaném studiu Goffmanovy knihy o každodenních sebe prezentacích jsem se nemohl ubránit dojmu, že ho jeho vlastní paradigma rovn ž bavilo ...

Nejde ale jen o zábavu. Líbí se mi jedna z definic výzkumu ve slovníku OECD, která sd luje, že je výzkum je „... jakákoliv systematická tv r í aktivita konaná za ú elem rozší ení znalostí v . znalostí o lov ku, kultu e a spole nosti, a jejich využití p í nových aplikacích.“ (OECD, 2008) D ležitě se mi jeví slovo „tv r í“. Pomí me již faktum, že tv r í innost by už ze své podstaty m la i bavit a zastavme se spíše u toho, že taková innost obvykle spojuje dva r zné nároky: jednak svobodu badatele, ale na druhé stran í dodržování ur ítých standard . Obojí se m že potkat v tom, že badatel má i svobodu volby on ch standard a dokonce povinnost standardy prov ovat a t eba i zpochyb ovat.

Jakkoliv se m že zdát použití prizmatu „divadla“ i „dramaturgie“ jako zbyte né, nebo v rámci seriózních a nezpochyb ovaných metodologií máme k dispozici adu typ r zných analytických p ístup ,³ p esto pat í stále k t m možným. Obšírnému zd vod ování metafory divadla ve výzkumu se v tuto chvíli vyhnu. Ješt na to p ijde e . Fakt jejího letitého prakticky od antiky používání v b žném myšlení a b žných diskurzích, odborné práce tzv. dramatis (o nichž hojn dále), r zné zp soby „použití“ konceptu divadla i dramatu nebo performance v sociologii i psychologii (vzpome me jen užití konceptu „scéná “ pro popis životní komunika ních schémat E. Bernem), v lingvistice (z níž vlastn celý tento sm r vzešel díky muži jménem K. Burke) i filozofii je prost obtížn zpochybnitelný (blíže viz též Hlavica, 2008, s. 118n.).

Vrátím se ale ješt k motivacím a zkušenostem vlastním (když už tedy obor neexistuje, avšak existují lidé, kte í se jím zabývají ... viz poznámka . 2). A z nich vyvodím i cíl tohoto textu. Nuže: Pohled na r zné interakce jako „na divadlo“ znamená brát p í pozorování (jak jinak, když je ve h e i „diva“-dlo) v potaz jevy, které slouží k analýze skute ného divadla a sd lení, které k nám vysílá. Tyto jevy jsou ozna eny ur ítými pojmy a jejich aplikace na „vid né“ (ale i p íp. na „psané“ – viz dále) pomáhá pozorované d ní strukturovat, analyzovat a nalézat to, co je v dané akci jedine né i to, co je zobecnitelné i opakující se. Za klí ové metodologické východisko „dramatismu“ se tak již od dob K. Burka (polovina XX. stol.; s pojmem dramatismus p íšel práv on) považuje jeho pentad, tedy p t základních otázek i oblastí sledování komunikace, interakcí atd.: co se událo; kdy a kde; kdo jedná/al; jak; pro (?). (Burke, 2005)⁴ Tak se lze samoz ejm ptát p í pozorování jak divadla (a interakcí postav na jevišti), tak života samého (a interakcí aktér v životních situacích. Odlou íme-li otazníky, vidíme, že jde o následující kategorie: typ (asoprostorová charakteristika) a obsah („p edm t“) situace, o aktéry (a tedy i jejich „role“), motivace aktér k jednání a samoz ejm i o ono vlastní jednání. A p jdeme-li od Burka ke Goffmanovi, seznáme, že se hodí i kategorie typu scéna (a zákulisí), p edstavení, výraz, obecnost (v

život ale nejen diváci, nýbrž i „diváci/(ko)aktéři“ nebo scénárista a režie (...tak si alespoň prokládám jeho „dramaturgické potřeby“ a „dramaturgické strategie“ Goffman, 1999, s. 7n; 244 ad.).

Prostednictvím těchto kategorií lze zkoumat různá témata. Burke je využíval ke zkoumání motivací, Goffman ve studiu něčeho ke studiu toho, jak vytváříme „tvář“ před druhým a jak se snažíme si ji zachovat „tvář“ a studiu řízení dojmů druhých lidí „omně“. A proud zvaný „performanční sociální studia“ (viz o něm v poznámce 2 a v části 2.2.5) pak říká, že se tímto způsobem dají zkoumat velmi různorodé typy interakcí (např. rituály, interakce v byznysu apod.).

Aplikace tohoto postupu se mi nejdříve samovolně podařila „zařazením“ zařazením aktualizovat přírodních inovací. Prizma divadla jsem začal nevědecky používat při výuce sociálních dovedností i ve veřejném vystupování, přesněji při pozorování a analýzách chování učitelských osob v tréninkových situacích (jak při jejich spontánních projevech, tak při cíleném nácviku zdokonalování dovedností); při výzkumném hledání scénaristů (až divadelnosti) a dramaturgů krajiny (Valenta, 2008, část o metodologii viz s. 133n);

při zkoumání různých forem i podob lidského (sebe)scénování v běžných životních situacích (Valenta, 2011, část o metodologii viz s. 163n).

Zde chci ale psát o tom, **kterak se mi filtr „dramaturgie“ začal jevit jako výhodný při pozorování a analýzách ukázkových („předváděcích“) hodin (vedených studenty u itelství nebo u iteli z praxe)**. Během těchto pozorování se ukázalo, že dramaturgie je (pro mne) výhodná též pro definování principů didaktického myšlení prezentujících, jejichž úkolem bylo v ukázkách začleňovat do vyučování tzv. osobnostní a sociální výchovu i výchovu dramatickou (a tomu se věnuji stále). A ve stejném smyslu se tento postup dal využít i při analýzách píprav jako de facto „scénář“, resp. režijních knih“ budoucích lekcí (blíže viz 4. část textu).

Prizma divadla i dramaturgie mne tedy provází dlouhodobě. Avšak v úsech, kdy probíhal výzkum jak scénologie chování tak výzkum v oblasti didaktického myšlení v aplikované (oborové) didaktice, jsem nemohl nevnímat, že **si ony základní kategorie** (zmíněné o pár řádek výše Burke a jeho pentad atd.) **při pozorováních konkretizují do kategorií i otázek dělích**. Nebylo možné, tak nečinil. Nepokoušel jsem se tyto konkretizace nijak zachytit např. v podobě pozorovacího protokolu atd. Bylo by to svazující. Pozorovatel s brýlemi dramaturgie na očích se podobá do jisté míry divadelnímu kritikovi (jak bude zopakováno znovu níže). Ten ví, jak se konkretizují ony základní kategorie, jaké podoby mohou mít, zná jejich dynamiku, zná jejich vztahové struktury, rozumí znakovost (tomu, „co právě toto, co vidím, znamená ...“) apod. Nedoneslo se mi, že by některý z kritiků sedl na balkón s dotazníkem a odškrtoval. I když, jak uvidíme později, dotazníky k takovému použití existují a jsou jistě vyplnitelné například po představení. A jen velmi sporadicky jsem zahlédl například na divadelních představeních analytiku, kteří si tu a tam udělali v průběhu sledování inscenace různé „terénní“, poznámky. K poznámkám se ale ještě vrátím později (nebo a koliv se něčeho volně s Pavisem až tak nehodí do křesla v hledišti, mohou být docela dobře použity při sledování některých typů neumleckých performancí). Kritici, členové poroty na představeních, teatrologové-analytici apod. vědí, na co se mají dívat i bez pozorovacího archu. A jsou aspoň ekající, co pozorovaná jevištní akce nabídne jako důležitá, profilová, definující, určující i třeba i (sebe)zníující ...⁵

Nicméně, dospěl jsem k tomu, že **se pokusím ptát se (aktuálně i zpětně) sebe samého, jaké dělící otázky mi při pozorování oných základních jevů bývají (bývaly) hlavou** (do níž však leckdy přicházely ze srdce). A jsou aspoň mne začalo zajímat, **jak obecné výchozí kategorie konkretizují jiní**. Začal jsem tedy hledat „sety“ oných konkrétnějších otázek z per autorit zabývajících se analýzami performancí a dramaturgickými analýzami jak

jev divadelních tak nedivadelních a zapracovat do nich otázky vlastní. Hlavním cílem tohoto textu tedy je **najít odpověď na to, jaké dílo i otázky stojí za sebou základními obecnými otázkami** (např. za pentadem)?

A **smysl takového cíle**? A to bude znít sobecky, jako první důvod uvedu, že chci více porozumět a více zdokonalit vlastní výzkumná pozorování performancí v jejich průběhu tak, abych co nejlépe je registroval a selektoval to, co se děje. A to nejen pro výzkum, pro strukturovanější „terénní poznamenávání si“ atd., ale i proto, že obvykle hned po skončení pozorování musím provádět se studenty reflexi. Avšak zveřejněným textu samozřejmě nabízím informace ke sdělení a budu šlechetný, pokud si v níže uvedeném textu najde kdokoliv jakoukoliv inspiraci.

A ještě ke strukturaci tohoto textu:

Nalézáme se v části:

0. Úvod a důvod této práce, její cíl a jeho smysl

Postupně budou následovat tyto části textu:

1. Metafora a výzkum
 - 1.1 Metafora jako prizma
 - 1.2 Metafora a její možné (vy)užití ve výzkumu
 - 1.3 Metafora jako instrument analýzy
 - 1.4 Metafora „něhového“ jako „paradigma“
2. Metafora divadla/dramatu/performance jako výzkumné paradigma – východiska a rozmanité úhly pohledu
 - 2.1 Metafora divadla, metafory v divadle a „zdivadelující“ metafory v chování mimo divadlo a tak dále ...
 - 2.2 Metafora divadla (performance), resp. dramaturgická metafora a výzkum – východiska minulá i současná
 - 2.3 Je metafora divadla metaforou? aneb: paradigma ne divadla, ale scénistů?
 - 2.4 Dramaturgická metafora jako typ art-inspired výzkumu
 - 2.5 Dramaturgie „per se“, tedy „o sobě“
 - 2.6 Dramaturgická metafora jako koncept nikoliv výzkumný, ale didaktický
 - 2.7 Pedagogické dílo – metafora hodiny jako artefaktu
3. Metafora divadla/dramatu/performance jako výzkumné paradigma – konkretizace základních schémat
 - 3.1 Krátké zopakování kontextu
 - 3.2 Způsob kódování v analytických kategoriích
 - 3.2.1 Saldaňovo dramaturgické kódování
 - 3.2.2 Pavisova dramaturgická analýza
 - 3.2.3 Pavisova analýza performancí
4. Téma jako scéna, příprava jako režijní kniha
 - 4.1 Základní charakteristiky – vlastnosti, při nichž výzkum vznikl a během nichž probíhal (a probíhá)
 - 4.2 Vynovování poznatků, otázek a cílů zkoumání
 - 4.3 Cesta k výsledkům
 - 4.3.1 Proč právě zde metafora divadla?
 - 4.3.2 Postup(y) pozorování
 - 4.3.3 Postup(y) analýzy příprav
 - 4.3.4 Formulace témat
 - 4.4 Výsledky (od)pozorovaná témata, a z nichž všešlé výsledky zkoumání, tedy principy, jejichž praktické osvojení je žádoucí

1. Metafora a výzkum

1.1 Metafora jako prizma

„Představa, že výzkum by se měl zaměřit pouze na data a jejich doslovný popis s opatrným rizikem interpretace a významu, je zodpovědná za většinu intelektuální chudoby a bídy. Tato věta sama o sobě je „nadívaná“ (metafora) metaforami (opatrné riziko, chudoba, bída).“ (Miles-Huberman-Saldñana, 2014, s. 280)

Za námě výklad o metafoře jako nástroji výzkumu právě pokusem o metaforu (či metametaforu). Prizma je v neprozesněném významu skleněný hranol, v němž se světelné světlo. Přiložíme (či přiblížíme)-li ho k oku, náš pohled na okolní svět i lidí v něm je podřízen právě tomu, jak jsou jeho hrany zbroušeny, jak se v nich láme zmíněné světlo a co a jak tedy můžeme z této i jiné strany skrze „prizma“ vidět.

To koneckonců platí jak pro metaforu obecně, tak i pro metaforu jako instrument výzkumu.

Etymologie slova metafora tkví (jak jinak!) ve staré řečtině. Prefix „meta“ znamená za, po. „Forein“ znamená nést. Z. Neubauer pak přidává k výkladu to, že „... řecké meta- odpovídá latinskému trans-...“, z čehož vyplývá, že metafora jest „přenos“. (Neubauer, 1993, s. 93) A co je přeneseno? V. Chrz nám (pro nás výhodně) vysvětluje, že „... v metafoře je přeneseno něco, co je přisuzováno věci jednoho druhu na věc jiného druhu.“ A dodá: „Tímto přisuzováním mohou být jak jednotlivé vlastnosti, tak i komplexnější struktura“. (Chrz, 2013, s. 202) Ano, to známe. Bílý kámen zalehnuvší náš dvůr přenáší jedinou vlastnost sněhu, totiž bílost, na koně. Podobně je tomu i s naším prizmatem – klíčovými je rys „specifického přehledu“. Naopak, metafora „společnost je moře“, kterou si v souvislosti se sociálním výzkumem vypůjčuje Mignot (Mignot, 2000, s. 5), je s to charakterizovat víc: neohraničenost i limity, sílu i zranitelnost, rizika i výhody pro život, nenahlédnutelnost, pohyb, změny ...

Ke slovu metafora se vrátíme, kdy jsme institucionálně vzdělávání, dostáváme obvykle v souvislosti s předmetem „eský jazyk a literatura“, v němž je podávána – jak název předmetu praví – jako jev jazykový i literární.⁶ Běžné je tedy pro nás metafora především v cílových slovech „krásném umění“, je metaforou „poetickou“. (Lakoff & Johnson, 2003, s. 235) A takto také je.

Podíváme-li se ale skrze další plošku našeho broušeného hranolu, uvidíme (s tímž autory) metaforu ještě jinak, totiž jako metaforu konceptuální: „Metafora není jen v cílovém jazyce. Je to konceptuální struktura.“ Nejde tedy jen o „hru se slovy“ i hledání originálního (verbálního) obrazu, jde o způsob poznávání.⁷ A dále: „Konceptuální struktura není pouze v cílovém intelektu zahrnuje všechny přirozené dimenze naší zkušenosti v etické smyslové, která registruje barvu, tvar, látku, zvuk atd. Tyto dimenze strukturují běžnou každodenní zkušenost stejně jako zkušenost estetickou.“ (Lakoff & Johnson, 2003, s. 235) Ale nejen smysly. Auto i hovoří i o tom, že „konceptuální metaforické mapování vystupuje v konečném sledku z korelací v naší vztahované zkušenosti“. (Lakoff & Johnson, 2003, s. 247) Důležitě pro další výklad je tedy faktum běžné a přirozené přítomnosti metafor v našem poznávání a pojmenovávání v cílových lidí. A dále faktum souběžného angažmá jak „rozumu“, tak smyslu, citu a tla⁸ v těchto procesech.

Lze tedy říci, že použití metafory jest způsobem poznávání.

1.2 Metafora a její možné (vy)užití ve výzkumu

Pokud je použití metafory „zpřesňování“, pak stojí za to nahlédnout, zda může být i nástrojem (i oním „zpřesňování“) pro výzkumné poznávání. A odpověď je (v literatuře) nasnadě: Ano.

Cazal a Inns (1998) se zamýšlejí nad významem metafory v výzkumných analýzách organizací. Ty sice nejsou předmětem tohoto článku, ale výklad obou autorů má i pro nás zajímavé obecné partie. Metaforu považují za užitečný nástroj etnografického výzkumu. Podíváme-li se blíže, co tím míní, objeví se nám (i v jiných textech se tak i onak opakující) **struktura základních funkcí metafory ve výzkumech**. Zkusme ji vyložit stále ve vazbě na Cazal a Inns v text. Tak tedy nejprve:

1. Etnografický výzkumník potřebuje získat přístup k významům, které překládají událostem, dle nich. samy zkoumané osoby ve svém specifickém kontextu.
2. To, co takto zjistí, to etnografie určitým způsobem uspořádá (např. rozliší klíčové a vedlejší jevy) etnograf v domě strukturuje zkušenost.
3. Etnograf musí prezentovat výsledky (tyto zkušenosti a významy) tak, aby v jeho zprávě byla zachována síla „percepce“ zkoumaných osob (jejich vidění jejich světa v jejich světě), avšak současně aby zpráva byla srozumitelná i těm, kteří nejsou součástí zkoumaných kontextů.

A ve vztahu k tomu to je úkol má a rovněž „krok“ výzkumu autoři vykládají funkci metafory jako výzkumného nástroje takto:

1. Je užitečné sledovat metafory v promluvách zkoumaných osob, nebo mohou užít i napomoci k odhalování skrytých i obtížně artikulovatelných pocitů, významů apod.
2. S odkazem na Milese a Hubermana (1994) autoři považují metaforu za užitečný nástroj výzkumné analýzy, protože umožňuje výzkumníka schopným pohledem na jeho momentálně existující konceptuální rámce a modely.⁹
3. Metafory se považují za výhodný prostředek pro sdělování výsledků výzkumu. Jsou nástrojem redukce dat, mají potenciál „kompaktně“ sdělovat množství idejí a přehlednout množství konotací. (Cazal & Inns, 1998, s. 179-180)

Pro nás je tedy (byť zřejmě nepřekvapivě) důležité, že s metaforou můžeme pracovat ve výzkumu takto:

- metafory používané zkoumanými osobami přináší výzkumníkovi informace, jsou v nich obsažena „data“, mohou být instrumentem, jehož prostřednictvím se dobíráme našich zjištění;
- metafory mohou sloužit ke strukturaci a interpretaci zjištěného „materiálu“;
- metafory mohou být užitečným prostředkem sdělení výsledků.

Potenciál metafor pro výzkum je hned několik.¹⁰ Ve volném překlade se podíváme, co o nich píše Miles, Huberman a Saldaña, kteří mezi „taktikami generování významů“ v kvalitativním výzkumu uvádí též „making metaphor“: Metafory jsou **instrumenty kondenzace dat** pracují s několika údaji a vytvářejí k nim sjednocující obecninu. Například metafora „obtního beránka“ v soustěhuje (do jednoho „balíku“) fakta o skupinových normách, zacházení s těmi, kteří jsou vnímáni jako „deviantní“, o společenských rituálech a sociálních racionalizacích. Tuto vlastnost metafory lze těžko přehlédnout a neocenit. Sníží objem dat a přitom neuzavře více cest k analýze. Metafory jsou také **nástroje pro vytváření modelů** (včetně zkoumaných i v myšlení výzkumníka). Například ve studii o optimalizaci školy se zjistilo, že v jedné škole byla místnost pro nápravné učení jako *oáza* pro ty, kteří sem byli odesláni na část dne z „božných“ tůd. Učitel použil to slovo spontánně a výzkumník postehl přitomnost modelu. Metafora „oázy“ zahrnuje současně více informací: Škola je tvrdé prostředí (těba jako poušť); studenti nejen mohou v této místnosti odpočívat, ale také zde mohou získat posilující potravu (učení); v které zdroje zde jsou velmi bohaté

(jako voda v oáze) a tak dále. Takové metafory také pomáhají umístit zaregistrovaný model do širšího kontextu (kterým je v tomto případě krutá a na „výživné“ zdroje chudá škola). Metafory jsou také vynikající **instrumenty decentrace**. Můžeme odstoupit od zmetičovství pozorování a rozhovorů a ptát se: "Co se to tady děje?" A metafora nás to nenechá jen jednoduše popsat. Budeme muset postoupit o stupeň výše, na více inferenční, odvozující nebo analytickou úroveň. Místnost pro nápravné učení nevypadá jako oáza a v tšina lidí ji takto popisovat nebude ani se v ní nebude nikdo chovat jako vyčerpaný Beduin pod datlovou palmou. A ještě navíc: metafory jsou **způsobem spojení zjištěných poznatků a teorie**. Metafora "oáza" vede k úvaze, jak instituce vytvářejí kompenzační mechanismy, aby snížily stres, který učitelé součástí role svých „obyvatel“ (žáků) nebo jak se o izolované jedince. Můžeme též začít zvažovat mechanismy společenské kontroly obecně. Obrazné myšlení efektivně sjednocuje rozum a představitivost. (Miles et al., 2014, s. 281)¹¹

Metafora je tedy využitelná de facto ve všech „fázích“ výzkumu: sběr informací, vyhodnocení, prezentace.

1.3 Metafora jako instrument analýzy

Zdá se (tedy alespoň autorovi těchto řádků), že první a teoretické užití metafory je jasné. Druhá funkce je ale zejména „jiného zrna“. A chápu-li dobře, pak charakteristiky metafory v předchozím citátu ukazují alespoň zčásti jakého. Metafora je klíčem ke strukturaci, k analýze, je principem interpretace. Co míním slovem „klíč“? De facto jistý princip obsahové analýzy zkoumaného „materiálu“. „Citlivé“ je tu adjektivum „obsahová“. K substantivu „analýza“ se připínají různé adjektiva. Jen dvě (v pedagogice) neznámější esky učebnice kvalitativního výzkumu uvádí tyto: diskurzivní, konverzní, protokolární (Hendl, 2005, s. 54), dokumentární, jazyková, konverzní, mimiky a pohybu, narativní, strukturní, tématická (Švaříček et al., 2007, s. 130-139). P. Gavora vnuje v článku z r. 2015 pozornost obsahové analýze zejména i takzvané výhradní (různých typů) textů. „Množstvo metodologických vplyvov zapríčinilo, že obsahová analýza nadobudla rôzne podoby a že jej súasný stav je dosť komplikovaný.“ (Gavora, 2015, s. 345). „Terminologická nejednotnosť naznačuje koncepčný zmatok.“ (Gavora, 2015, s. 348) Ve svém textu se ho pokouší přiklenout a na začátku uvažuje takto: „Každý výskum pracuje s dátami, ktoré musí výskumník analyzovať. Predmetom analýzy je obsah týchto dát. Pritom môže použiť najrôznejšie výskumné metódy na ich získanie, napríklad test, dotazník, interview alebo pozorovanie. Môže sa prikláňať k akémukoľvek metodologickému smeru – zakotvenej teórii, diskurzívnej analýze, konverznej analýze atď. Obsahová analýza je prítomná v každom výskume. [...] dáta zosobňujú určitý obsah. Úlohou výskumníka je podrobiť dáta analýze, iže analyzovať určitý obsah.“ (Gavora, 2015, s. 348)

Cazal a Inns (jak víme) považují metaforu za užitečný nástroj výzkumné analýzy, nepochybně tedy i analýzy určitých obsahů a již v podobě textu, písemně mluveného slova, dokumentu, písemných příprav na vyučovací hodiny atd., ale i v podobě „vizuálního“ materiálu. Alespoň Gavora to připouští. „*Obsah* je to, o čem se komunikuje. [...] Když obsah vždy plní komunikační funkci, funguje jako *komunikát*. Z hlediska formy můžeme komunikáty rozdělit na tři základní skupiny, podle toho, jak mají a) verbální, b) vizuální nebo c) dvojakou (verbální a vizuální) formu. [...] Vizuální formu mají například obrazy, fotografie, mapy, schémy, nákresy. Dvojakou formu mají například portfóliá žáků, učebnice, mapy, videa, webové stránky, televizní programy.“ (Gavora, 2015, s. 351)

A tu-li pozorně Gavorovy výřky, nevidím důvodu, proč by předmet analýzy nemohlo být též pozorované chování lidí v konkrétních situacích.

Připomejme si ale, že výše byla použita metafora „klíč“ ke strukturaci, analýze, interpretaci atd. Ještě, než opustíme Gavorův text, zastavme se u jeho zmínky o tzv. smerech

analýz. V principu jde o dva: „V prvom prípade ju označujeme ako *induktívny postup*, v druhom ako *deduktívny postup*. V prvom prípade sa závery extrahujú z dát, v druhom sa dáta vzťahujú k teoreticky vyleneným kategóriám.“ (Gavora, 2015, s. 357). Jinak by bolo: Postupovať deduktívne znamená, že máme z teórie predem daný vzorec a dané koncepty, podľa nichž analýza probíhá. Máme tedy určitý klíč... Postupovať induktívne pak (naopak) znamená, že nemám predem dané vzorce, koncepty atd., ale to vše se vynoří a koncept vystupující z analýzy stává se základem formulace, když ne předem (celé) teorie, tedy alespoň hypotézy k dalším zkoumáním atd.

Mohou platit tyto dvě možnosti i dva směry i při použití metafory jako paradigmatu i nástroje analýzy? Nepochybně to ostatně již víme. Je ale možné postupovat při práci s metaforou v tom smyslu, že ona bude východiskem deduktivního postupu? Že dodá předem ony „kategorie ke sledování“? Bylo by množné, jako tomu bylo v příkladu se „společností jako mořem“, vyjít z metafory a začít empiricky bádát podle oných výše uvedených kategorií, které může metafora také obsahovat (neohraničenost i limity, síla i zranitelnost, rizika i výhody pro život, nenahlednutelnost, pohyb, změny...)?

Hledejme odpověď na položené otázky v dalším textu.

1.4 Metafora „moře“ jako „paradigma“

Odpověď na předchozí otázku zní, že ano. Podívejme na problém o čemž muže proslulého zejména etnodramatem a etnodivadlem jako výzkumnými formáty, ale v nutném se kvalitativnímu výzkumu i mimo performanční typy etnografie, J. Saldaña. Nezapomene však s konceptem metafory, nýbrž „kódováním“.

Co je to tedy „kód“? Podle Saldaña je v kvalitativním výzkumu kód nejastjí slovo nebo krátká fráze symbolicky označující souhrnný, významný, o podstatě vypovídající a evokativní atribut pro určitá vizuální i verbální vyjádřená data získaná předem rozhovoru, poznámkami ze zúčastněného pozorování, zázpisem, dokumentem, literaturou, různých artefaktů, fotografií a videí, webových stránek, emailové korespondence atd. (Saldaña, 2009, s. 3) Jedním z důležitých rysů kódování je „filtrace“ (coding filters): „Akt kódování vyžaduje mít „analytický objektiv“. Ale jak vnímáte a interpretujete, co se „odehrává“ v datech, to závisí filtru, který na objektiv nasadíte. Podívejte se třeba na následující prohlášení staršího muže: „V této zemi není místo pro ilegální přistěhovalce. Otočit je a poslat ty kriminálníky tam, odkud přišli.“ První výzkumník, vyznavač zakotvené teorie používající filtr tzv. „*in vivo kódování*“¹² hledá data ve vlastním jazyce zkoumané osoby a k výroku „V této zemi není místo, pro ilegální přistěhovalce. Otočit je a poslat ty kriminálníky tam, odkud přišli.“ přidá kód „*není místo*“. Druhý, místní etnograf používající *deskriptivní kódování*,¹³ jímž dokumentuje a kategorizuje etné názory mnoha účastníků výzkumu, může k této viditelné kódu „*problém imigrace*“. A ten výzkumník, kritický teoretik zabývající se rasovou tematikou, který bude jako filtr k zachycení a pojmenování subjektivních pohledů aplikovat *hodnotové kódování*¹⁴, použije k dané viditelné kódu „*xenofobie*“.“ (Saldaña, 2009, s. 6-7) A podobných způsobů kódování/filtrů na objektivu uvádí autor více než dvacet.¹⁵

Podívejme se na pro nás výhodný příklad. V kapitole o literárních a lingvistických metodách kódování předstává Saldaña tzv. *narativní kódování*. To může posloužit jako exemplum použití předem daných (známých atd.) kritérií pro analýzu literárního textu při analýze narativního materiálu sebraného ve výzkumu. A metaforičnost? Pokud se může hovořit o metafoře divadla jako paradigmatu zkoumání lidských interakcí s použitím pojmů, jimiž se popisuje divadlo jako probíhající akce (scéna, role atd.), snad si mohou dovolit analogii souslovím „metafora literatury“. Filtr, který si výzkumník užívající toto kódování nasadí na objektiv, jímž se dívá na materiál shromážděnou v podobě vyprávění účastníků výzkumu, jej orientuje ke sledování různých prozaických, poetických i dramatických

element ve vyprávění. „Nebeletristický“ text je nazven jako literární, stane se jakoby-literaturou a je možno na něj „nasadit“ kategorie literární analýzy. Kóduje se potom v těchto oblastech:

- typ vyprávění (např. historka, příběh o zjevení; příběh sebepřijetí atd.); - žánr (tragédie; komedie; romance; melodrama ad.); - záměr (osobní; morální; emancipační; terapeutický ...); - prostředí (lokalita; prostředí; roční období ...); - osnova (epizodická; chronologická; medailonek; scéna; prolog; konflikt; bod obratu; klimax; podtéma ...); postava (vypravěč; protagonista; antagonist; kombinace; „druhé housle“ ...); - charakterizace (fyzický popis; status; motivace; hrdinství; podvod...); - forma (monolog; samomluva; dialog; sousedská rozprava; song ...); - úhel pohledu (první osoba; třetí osoba; vševěd; svědek ...); - literární postupy (flashback/flashforward do příběhu probíhající chronologie příběhu vložená scéna z minulosti/budoucnosti; náznak budoucí události; juxtapozice: dvě místa, postavy a jejich incese ocitají v příběhu zejména pro expozici kontrast; ironie; motivace; symbolismus; aluze; narážka, nepřímý odkaz k jinému kontextu; metafora; podobnost ...); - rysy mluvené řeči (pauzy; melodika; akcenty; plynulost; aliterace; opakování hlásek na začátku po sobě následujících slov; dialekt ...). (Saldaña, 2009, s. 110-111)

Kromě Saldaña ještě dodává, že narativní kódování a analýza může „míchat“ koncepty ze sociálních věd i z literární kritiky, protože ke kódování a interpretaci narativ lze přistupovat z literární, sociologické, resp. sociolingvistické, psychologické i antropologické perspektivy. A je to potřeba, aby výzkumný pracovník použil toto kódování příběhu ústníka výzkumu z perspektivy literatury jako **p edb žný p ístup k dat m** umožňující mu pochopit strukturu vyprávěné podoby tohoto příběhu. (Saldaña, 2010, s. 109; zvýraznil J. V.)

V této souvislosti je zajímavé zmínit, že u nás Poláková Šolcová et. al. (2016) využily také „metaforu literatury“ při výzkumu osobních zkušeností ústníka ze sedmnácti měsíčního experimentu simulujícího cestu na Mars, při němž šest osob žilo v izolaci. Výzkumnice použily pro zjištění McAdamsovu metodu zvanou „Life story interview“ adaptovanou do podoby „Flight Story Interview“. Žádáno bylo, aby zkoumaní formulovali svou zkušenost jako příběh, při němž struktura narace je předem dána určitými požadavky: například rozdělení do pojmenovaných kapitol, určení nejdležitějších momentů jejich izolace, co byla vrcholná zkušenost, co pády na dno, co body obratu, co klíčové vzpomínky apod. Prvky oekávané v beletrii tedy předem strukturovaly „data“.

Vrátím-li se k výše položeným otázkám týkajícím se toho, zda může nabídnout metafora strukturu posuzovacích kategorií předem, pak odpověď bude zejména opo-
tvozní: ano.

Pojme tedy nyní blíže k divadlu a metafoře divadla i dramatu.

2. Metafora divadla/dramatu/performance/scény (atd.) jako výzkumné paradigma východiska a rozmanité úhly pohledu

2.1 Metafora divadla, metafory v divadle a „zdivadel uující“ metafory v chování mimo divadlo a tak dále ...

Dramatický rámeček se velmi dobře hodí pro studie zabývající se komunikací jako performancí.“ (Lincoln & Denzin, 2003, s. 236 in Saldaña, 2009, s. 103)

Vraťme se zpět k poznámce 10 a k upozornění, kterak jsme se v úvodních částech zabývali metaforou především jako „v cí“ jazyka/ e i. Le metafora může být nazvána i jinak než být z jiného materiálu ... Píjeme si tedy, že Chrz p i charakteristice úkolu metafory dochází k použití sousloví „p edvád ní jako“. (Chrz, 2013, s. 201) A dále hovoří o tzv. metaforické exemplifikaci, která ale není výlučným majetkem slovesnosti, nýbrž je zp sobem komunikace všech umění. (viz Chrz, 2013, s. 244) Sám divadelní jazyk (jímž nejsou jen slova, nýbrž celé, v jistém prostoru hrané situace) skutečně nepostrádá využití tropů, tedy i metafory. „Obrazivé kvality divadla však nespoívají jenom v jeho literárním podkladu; divadelní dílo – tj. jevištní realizace, inscenace – má i svou *specificky divadelní* metaforičnost, jejímiž nositeli jsou dramatické situace, akce, pedm ty apod. Z tohoto hlediska není podstatné, zda obrazivé elementy vycházejí přímo z dramatického textu nebo jsou přínosem herecké i režijní tvorby. Určitý děj, určitá jednání lze na jevišti vyjádřit v zásadě dvojím způsobem: buď *p ímým zpodobněním* (tento způsob v netvořivé, vnější kopírující podobě byl povýšen na jediný možný v naturalistických „obrazech ze života“, v onom divadle, jež bývá – nepěsně! – označováno jako „iluzionistické“) nebo metaforicky (opisem, přínosem významu, symbolem, podobě, náznakem aj.).“ (Hořínek, *Metaforický ...*)¹⁶ Ale s pojmem metafora operují i jiné, nejen teoretické diskurzy „o divadle“ mluvící o třeba tom, že Oidipus je metafora pro vodní úspěšného lovce (Opoldusová, *Oidipus ...*) apod. Metaforou tedy může být také na jevišti jednající postava a samozřejmě nezbytný kontext scény a situace, v němž toto jednání nabývá účelu, smyslu, určitých tvarů atd.

Víme tedy, že metafora nemusí mít jen podobu v textu (apod.), ale může mít podobu „behaviorální akce“. Na jevišti jde o fikci, v životě o skutečnost.¹⁷ Jejich jevová podoba je ale více i méně, avšak v principu vždy „n jak“ shodná, a to v různých vnímatelných segmentech chování postavy na scéně nebo lovce v životní situaci.

Mohli bychom nyní „požonglovat“ s tím, že užíváme-li metaforu divadla, užíváme vlastně jakési zdvojení metaforičnosti (netroufám si říct přímo metametaforu) i metaforu založenou na jevu (bázové doméně – basic domain) metaforami „nadaným“ (divadlo) nebo, že užíváme jako metaforu jev, který je ve své reálné (nemetaphorické) podobě založen na principu metaforičnosti a metafory produkuje. Může jako takové (viz o něm výše jako o metafoře společnosti) je prostě záměrného vytváření znaků.¹⁸ Jakékoliv umění má však metaforičnost zabudovanou ve své podstatě jako klíčový prvek umělecké komunikace. I „metafora literatury“ tedy z tohoto hlediska nese ono jisté zdvojení metaforičnosti ... Při použití metafory divadla v rámci výzkumu interakcí je pro nás ale důležité zejména to, že „nefiktivní“ pozorovaní lidé podobně jako postavy („fiktivní“ lidé) nesou jisté znaky, něco symbolizují, k němu odkazují atd. Sice ne v kontextu umění, ale principiálně podobně, nebo rovněž prostě ednictvím chování a jednání.¹⁹

Zastavme se tu na okamžik:

1. Jsou situace, které v sobě nemají zabudováno nic divadelního (ve smyslu skutečného divadla), avšak i ty mohou být scénické. To je třeba případ zásahu záchranářů lovce, který se svalil na ulici. Že jde o scénický akt, je patrné už z toho, že má diváky (a kolik ...). A divák

je jednou z definovaných kategorií jevů scénických. Aktéři/záchránáři ale nic neinscenují.²⁰ Jejich jednání je vedeno tím, co lze s J. Vostrým označit jako „holý úhel“. (Vostrý, 2006, s. 48) Přesto se na toto jejich jednání můžeme dívat divadelním prizmatem. Sledovat jak ovládají scénáře, jakou mají režii, role/statusy, jak pracují s prostorem a „rekvizitami“, ale i jak fungují jejich interakce v okamžiku, kdy je nutno začít improvizovat. Diváci by pro charakteristiku sledované scény mohli snad použít spíše než slovo „divadlo“ slovo „koncert“ (i když výraz koncert /viz třeba „herecký koncert“/ se hodí i pro dobré představení, byť ve významu přeneseném...). Nicméně nepokládáme, že by záchránáři „předváděli“.

2. Pak lze pohled skrze metaforu divadla využít samozřejmě pro tyto interakce, kterými se zabýval Goffman. Lidé spolu komunikují a pokoušejí se ovlivnit to, jak se navzájem vnímají, stylizují se, vytvářejí o sobě i určité fikce, snaží se vytvořit v hlavě druhého žádoucí obraz svého já apod.²¹

3. Těmito typy situací jsou pak ty, které jsou skutečně určeny k ukazování jako celek nejde tedy jen o (rozmanitost) a třeba i náhodné ukazování (se) jednotlivých aktérů jako v bodu 2. Jistě, sem můžeme zařadit divadlo jako takové.²² Ale na mysl mám v případě tohoto textu především situace typu „showing doing“, třeba ceremonie, ukázky cvičení hasičů a rovněž ony již zmíněné „ukázkové hodiny“. Celá taková lekce je pro pozorovatele jistým typem představení i performance.²³

2.2 Metafora divadla (performance), resp. dramaturgická metafora a výzkum východiska minulá i současná

2.2.1 J. Saldaña a dramaturgické kódování

Ve stejné kapitole, v níž popisuje Saldaña „literární“ (narativní) kódování nalézáme též tzv. dramaturgické kódování. (Saldaña, 2010, s. 102n.) A k blízkosti obou způsobů kódování podle jejich analytické podstaty také Saldaña odkazuje. Dramaturgické kódování je vhodné pro sledování/zkoumání lidského jednání a prožívání v průběhu interakcí, tedy i v průběhu specificky scénických interakcí, při jednání, které je „ukazováno“. Dramaturgické kódování přistupuje k přirozeným pozorováním a sdílení příběhu jako k „sociálnímu dramatu“ v širokém slova smyslu. Život je vnímán jako "performance", v níž lidé jako postavy ešují v interakcích vzájemné konflikty. Přes rozhovory se stávají monologem a dialogem. Terénní poznámky a videa běžných sociálních interakcí odhalují improvizované scénáře i s jejich režijními aspekty. Prostředí, oblečení lidí a předměty jsou vnímány jako scéna, kostým a rekvizita... Je jasné, že Saldaña tu připomíná i E. Goffmana, nebo dramatické kódování používá pro analýzu pojmy týkající se postav, scénáře a samotné produkce. Pokud jde o aktéra-postavu, pak Saldaña používá tyto kódy:

1. Cíle aktéra – motivy ve formě akčních sloves (OBJ).²⁴
2. Konflikty a překážky, s nimiž se aktér konfrontuje, a které brání dosažení jeho cíle (CON).
3. Taktiky a strategie aktéra pro jednání v konfliktech a pro dosažení cíle (TAC).
4. Postoje aktéra k dění, druhým lidem a konfliktům (ATT).
5. Emoce, které aktér zažívá (EMO).
6. Podtexty, nevyslovené myšlenky aktéra nebo jeho řízení dojmu o něm v hlavách druhých (SUB).

Saldaňovy kódy takto mohou být tím, co Manning (bývalý vztahu ke Goffmanovi) označuje jako instrumenty předsouřené uspořádání materie.²⁵ A můžeme tvrdit, že jde o metaforu divadla? I v tomto případě o metaforu „dramatické osoby“? Názory se jistě mohou rozdílnit, dovoluji si nicméně setrvat (neoriginálně znovu) na tom, že ano.

2.2.2 Metafora obecná a metafora divadla

Vraťme se na okamžik z předchozí kapitoly. V. Chrzypka vymezení pojmu zdárazňuje, že „metafora ztvárňuje jedno jako druhé“. (Chrz, 2013, s. 201) Slovo „jako“ je tu velmi vhodné, nebo při výkladu i popisu (a zhuštěná i v laickém diskurzu) nějakého scénického jednání i přímo divadelního hraní se používá²⁶ a znamená to, že na „viděné“ se přenáší vlastnosti a struktura něho, co právě nevidíme, ale třeba i toho, co není skutečné, co ani neexistuje (Romeo...?) atd. (viz Chrzyzovy /2013/ definice na s. 202) Poznamenám tedy, že „jako“ není definicí prvku pouze metafory obecné, ale i těchto druhů scénických, které se snaží ukazovat „něco jiným“. Chrzyz nám tedy říká, že v metafoře je přeneseno něco, co je přisuzováno věci jednoho druhu na věc jiného druhu. Bude korektní použít výraz metafora, když přeneseme charakteristické prvky, rysy, vlastnosti atd. probíhajícího (právě hraného) skutečného divadla, přitom může znít osoba (postava) zastupovaná však jinými osobami (herci) interagují, na běžné situace? V těchto případech interagují lidé jednající za sebe, nezastupující postavy... Bude to korektní? Můžeme tedy označit divadlo například za konceptuální metaforu, přičemž rozumíme jednomu typu zkušenosti v pojmech jiného typu zkušenosti? (Lakoff a Johnson, 2003, s. 116)

Opět si odpovídám „ano“. Argument vidím například již v tom, že ony „pojmy“ jsou z valné části stejné (jednání, motivy, city, činy, tématy...). Dále v tom, že spojení života a divadla i „divadla“ je naprosto přirozené. A spojení pohledu na život jako na divadlo nebo drama²⁷ je rovněž naprosto přirozené, protože druhé (divadlo) zrcadlí první (život), ale současně se v prvním (život) objevují rysy i „enkλάβy“ (Osolsob), postupy atd. druhého (divadlo).

A kdybych (si) oním „ano“ neodpověděl já, tak jako tak na stejnou otázku zaznamenal stejná odpovědi „jindy a jinde“... Metafora divadla se objevila již v antice, v Platonově dialogu Filebos i později u Erasma Rotterdamského přirovnávajícího ve Chvále bláznivosti život k divadelní hře. V proslulé variantě ji pak použil například Shakespeare ve hře Jak se vám líbí (celý svět je jeviště...) a na počátku XX. stol. se „divadlem v život“ zabírá také známý ruský divadelník Jevrejnov.²⁸ Přeskočíme-li do naší doby, vidíme, že ji využili jak renomovaní badatelé z oboru sociálních věd,²⁹ tak třeba editoři jediného u nás přeloženého Goffmanova textu, který se v originále jmenuje *The Presentation of Self in Everyday Life*, český pak *Všichni hrajeme divadlo* (1999). Ale vraťme se ještě trochu zpět v čas. Zřejmě nejznámější ústa po Shakespeareovi, která takto odpovídala, patřila V. Turnerovi³⁰ a E. Goffmanovi.³¹

2.2.3 E. Goffman a V. Turner, dramaturgický přístup a sociální drama

Turner používá pojem drama, resp. „sociální drama“, resp. „sociálně-dramatická analýza“ pro popis a výklad životních komplikovaných, kritických, konfliktních atd., zkrátka dramatických situací. Ty (a jejich analýzy) jsou strukturovány variantou známého dramatického oblouku: roztržka (porušení akceptovaných sociálních norem); krize (roztržka se rozšiřuje a stává se otevřenou); hledání nápravy (mediace; soud; uvíznutí mezi rozhodnutími); vyřešení (návrat k předchozímu stavu) nebo nenapravitelný rozkol. A jednání v těchto situacích navíc není prostě jistého (sebe)ukazování [(sebe)scénování].³²

Goffman je spojován se souslovími „metafora divadla/performance/dramaturgická“ atd. Zřejmě se ale nedá dohledat, že by sám podobná sousloví použil. V českém překladech jedné ze svých klíčových knih³³ mluví například o „modelu“, který však není opatřen jedním „definitivním“ přívlastkem.³⁴ Později pak užívá i pojem „divadelní rámec“.³⁵ Nicméně při aplikaci divadelní terminologie na běžné sociální situace fakticky s metaforou pracuje. Klíčové pojmy této terminologie jsou tyto: - představení (a „herectví“ v život; tady je mj. zajímavé, že Goffman rozlišuje u jedinice „složku“ performání je účinkujícím a „složku“ postavy ukazuje, co chce ukázat druhému (Goffman, 1999, s. 242n.); - týmy (aktéři, režisér, scénograf atd.); - prostředí (scéna a zákulisí); - diskrepantní role (konfident, volavka, falešný

zákazník atd.); - komunikace p i vystoupení z role (v zákulisí o nep ítomných ..., režijní debaty týmu v zákulisí; tajné dohody týmu atd.) a - um ní ídit vjemy druhých (to je onen proslulý impression management založený nap . na konsistentnosti provád ní role, st ežení p esv d ívosti p edstavení atd.).

K otázce, zda se tato šestice „kódových“ oblastí Goffmanovi „vynosa“ p i jeho výzkumech í zda naopak výzkumy podroboval této p edem p ípravené struktu e viz poznámku .³⁶

Výzkumné p ístupy obou d ležitých muž dramatismu se shodnou v metaforickém principu, ale mají své odlišnosti. „Když Goffman íká, že lidé jsou jako ú inkující na jevišti a Turner íká, že sociální konflikty jsou jako divadelní hra, vidíme, že model z jedné sémantické síť se aplikuje na subjekt z jiné, jejíž charakteristiky chceme osv tlit metaforickým srovnáním. [...] Metafora, je-li dobrá, zvýrazní n které charakteristiky zkoumaného jevu ...“ cituje Vösu (2010, s. 138) z jiné literatury. A autor citátu ješt dodává, že další charakteristiky metafora ponechá neviditelné, což je ale napravitelné jinou metaforou, která je umí odhalit.³⁷ K tomu se ješt vrátíme ... Oba p ístupy mají ale též rozdílnosti.

Sociální drama je analogie založená na podobnosti s dramatickou, „konfliktovou“ složkou divadla, Goffmanova „dramaturgie“ všedního dne pak na podobnosti s hereckou a performa ní složkou divadla. Turnerova metafora vychází z klasické struktury dramatického textu, Goffmanova z princip p edstavení. Rozdíl je také v tom, že Goffman studuje mikrosituace každodenní komunikace, zatímco Turner sleduje sociální skupiny a r zná „vyšnutí“ z jejich každodennosti.

Goffman si vybírá dynamický model performa ní dramaturgie, jímž studuje stabilitu společenského ádu, zatímco Turner používá stabiln í strukturovaný model sloužící k pozorování zm n v procesech usilujících o zachování rovnováhy. Oba vidí dramaturgii/drama v prv í ad jako metafory zkoumající procesy a akce. Nicmén , "sociální drama" se vyzna uje pom rn í pravidelnou a opakující se narativní strukturou, srovnatelnou se stabilitou dramatického textu (i když se interpretace mohou v pr b hu doby lišit), zatímco dramaturgie sociálních performancí se podobá spíše experimentálnímu improvizovanému divadlu bez rolí v tradi ní smyslu (tradi ní = založené na textu).³⁸ Charaktery se „vynosí“ v pr b hu interakcí aktér p ed publikem. (parafrázuji dle Vösu, 2010, ss. 139, 142, 160)

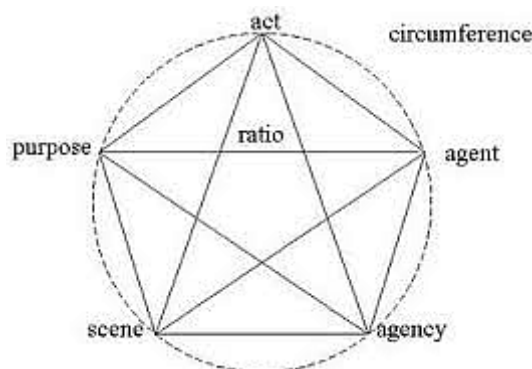
2.2.4 K. Burke a (znovu) pentad

A víme, že již p ed Goffmanem tu byl se svou strukturou „otec-zakladatel“ celého sm ru, K. Burke. Ten chce interakce (a motivy aktér ³⁹) analyzovat prost ednictvím svého „pentadu“, p ti kritérií pozorování a jejich vzájemných vztah : 1. co se událo (act); 2. kdy a kde se to událo (scene); 3. kdo jednal (agent); 4. jak jednal, p íp. s jakými prost edky (agency); 5. pro (why). (Burke, 1945) Pentad sloužil (a slouží) k analýze mluvené e i í psaných text , která pak m la vést í k predikci motiv á s nimi svázaného chování. „Dramatická“ orientace jinak velmi univerzáln í se tv á ícího pentadu⁴⁰ spo ívala zejm. v tom, že tento nástroj byl ur en k analýze problematických komunikací, tedy ne toliko k jednoduchým popis m.

Povšimn me se, že všichni t í zatím uvád ní badatelé „sí“ vysta íli vždy s celkem malým balí kem obecných analytických kategorií í kódových oblastí nebo p ímo výraz . Faktum bohatosti reálných jev , které se za každou takovou kategorií skrývá však jednak odpovídá charakteristice metafory divadla jako dynamického modelu na jedné stran í a na stran í druhé zcela samoz ejm í p edpokládá, že výzkumu ízeného t íto kategoriemi se zmoc ují odborníci znalí teorie í praxe interakcí, komunikací, jednání a divadla. Navíc je pot ebné dodat, že všechny kategorie, resp. oblasti výskytu jev (kdo co d ílá, jak to d ílá atd.)

m by být p i analýze naz eny ve vzájemných souvislostech. P edstavíme-li si (a taková schémata se dají v literatu e vid t) nap . p t Burkových pojm /kategorií uspo ádaných graficky do p ticípé hv zdy a povedeme-li mezi jejími hroty spojovací linky, vznikne celkem slušná sí p ekřývajících se ar/vztah ...

Obr. 1 Burk v pentad



Zdroj: <http://sites.chapman.edu/thescrivesarena/2013/03/06/obama-drama-a-pentadic-criticism-of-his-sequester-statement/>

2.2.5 R. Schechner a performa ní studia

Vynechat nyní rozhodn nechci zmínku o performa ních sociálních studiích, které bude reprezentovat R. Schechner (viz též poznámka . 2). Pavis svižn vysv tluje vznik t chto studií (se za átkem 70. let XX. stol.) v souvislosti s novými formami divadla a íká: „Nešlo tu již pouze o dramatický text a jeho p edstavování (i inscenování), ale o veškeré možné typy p edstavení, akcí, happening a performancí. A pouze anglický výraz *performance* byl ještě schopen pojmut všechny tyto spektakulární praktiky vznikající po celém sv t . Spolu s divadelními p edstaveními z nejr zn jších ástí sv ta se vyno ily i další odlišné formy, jako nap . ob ady, rituály, slavnosti. ... Kritéria estetická i kritéria pro fikci p estala být relevantní; nešlo již o hodnocení fikce a um lecké produkce, ale o nahlížení na tyto kulturní dokumenty – a ji spektakulární i nikoliv – prost ednictvím etnologie a antropologie.“ (Pavis, 2010, s. 7)

Základní princip t chto studií je podobný „dramatistickému“. Performativní nauka vnímá lidskou innost jako innost výrazovou. (Denzin, 2005, s. 414) Performativita je fakticky (op t) ur itý heuristický princip sloužící k pochopení lidského chování. Performancí se tu nazývají um lecké scénické akty, ale stejn tak i neum lecké, avšak výrazové chování lidí v r zných situacích. Ne všechno lze považovat za performanci, ale cokoliv – po ínaje um ním a kon e politikou – lze jako performanci studovat. Schechner vidí performance v nejrozmanit jších situacích: „... 1. v každodenním život (va ení, socializace, „b žný život“) 2. v um ní 3. ve sportu a jiných populárních zábavách 4. v byznysu 5. v technologii 6. v sexu 7. v náboženských i sv tských rituálech 8. ve h e“. (Schechner, 2006, s. 31) „To, co mají všechny tyto situace sémanticky společné se stane zjevným, odpovíme-li na otázku „Co íní performativní um ní performativním?“ nebo t eba (nespecificky) jen: „Co íní performativními jednotlivé performance?“ Odpov íká, že to je vše, co je založeno na fyzické p ítomnosti lidí, kte í p edvád jí p ed druhými, resp. druhým nebo dokonce mezi nimi své jednání...“ (Dirksmeier & Helbrecht, 2008, bez paginace) Krom výše uvedených typ Schechner rozlišoval v zásad ještě dva druhy performancí: Jednak tzv. is-performance, tedy cosi, co performancí skute n je – b žné denní a společenské rituály, konvence, výkony sociálních rolí etc. A jednak as-performance, tedy cokoliv, co se dá (koneckonc) za

performanci považovat – tedy třeba i normální scénáře každodenního chování nebo dokonce mapy apod. (Schechner, 2006, s. 38n.)

Metodologicky nahlédnuto – subspecie toho, co bylo řečeno v předchozích odstavcích se performance studia zabývají širokou škálou jevů (a mají na nás „a huge appetite“, náramnou chuť ...) a využívají k tomu různé metodologické přístupy. Proto také Schechner poznamenává, že prakticky nikdo nemůže ovládnout celou šíři performance studií. Sjednocujícím prvkem tak může být snad to, že performance je zde považována (jako v předchozích teoriích divadla i drama) za výkladovou metaforu (explanatory metaphor). (Denzin, 2005, s. 415).

Na možný problém s metodou a se samotnými performance studii proklamovanou „neukončeností“ upozorňuje i Pavis, a to ve vztahu ke studiu kulturních performance, které jsou „... ze své definice velmi různorodé; vyžadují různé a specifické metody analýzy, pro které zatím ještě nevznikla systematická teorie.“ (Pavis, 2010, s. 11)

M. Hlavica k tomu spíše varovně podotýká: „Performance studia jsou opravdu, jak tvrdí Schechner, „široce otevřená“, avšak tvrzení je nutno upravit dodatkem, že obor je široce otevřený všemu a všem, kteří si osvojí ústřední ideu. Tento obor je souborem lidí, kteří se hlásí k hlavní ideji, tedy že svět je nejlépe (a jedině) možno zkoumat jako performance, a kteří jako základní pracovní metodu používají pohled na svět jako na performance. Jakákoli výzkumná práce v tomto oboru je pak aplikací této metody. Rozhodneme-li se tedy například své chování při obhajobě disertační práce zkoumat jako performance, pak také svým výzkumem potvrdíme i oprávněnost této metody.“ (Hlavica, 2008, s. 63)⁴¹

Snad(?) na rozdíl od M. Hlavici si ale dovedu docela dobře představit, že obhajobu disertační práce budu (coby osoba zabývající se mj. pedagogikou) analyzovat jako performance, nebo při větší definici problematice tohoto pojmu performance obvykle skutečně je a výzkum performativity obhajob je jistě možný.⁴² Ostatně, tím spíše, že tu obvykle neperformuje jen disertant, ale zhruba i členové komise, z nichž mnozí opatřují (jak vím z letité zkušenosti, koneckonců se sebou samým) mohou být ve svých promluvách motivováni snahou předvést se druhým akademikům, strukturovat během odborné rozpravy „klovací podání“ podle svých potřeb atd. atd. (ostatně, již samo obsazení různých aktérů do různých rolí v komisi bývá interpretabilní ve vztahu k příběhu, kterýž se má při obhajobě odehrát a k tématu za příběhem stojícímu ...).

2.2.6 J. Vostrý a scénologie

Specifickou podobu nabývá práce s metaforou divadla v českém konceptu scénologie. Začínáme takto: 1. „Scénost rozumím vlastnost nebo spíše 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, s. 9). A dále: 2. „Scénováním měžeme rozumět představení i předvádění v cíli a osob – zahrnující jak jejich prezentaci mezi jinými, tak vlastní (příslušným způsobem tvarované) chování – za účelem estetické (smyslové) vnímatelnosti jejich (i na první pohled nenahlédnutelných) kvalit a (vnitřních) obsahů.“ (Vostrý, 2006, s. 48) A dále: 3. „... atributem scénost je adresovanost nějakému publiku, na které působí dotyčný nejenom tím, co dává, ale také a hlavně tím, jak to dává...“ (Vostrý, 2009, s. 27)

Pokusím se ještě dále vykládat tuto trojici východisek. A protože závěrečná podkapitola tohoto textu je věnována zkoumání didaktického myšlení studentů učitelství a učitelů, poněkud předehnu a nahlédnu na tyto definice z pozice toho, kdo ve výzkumu sleduje didaktické (či chcete-li výukové) performance. Z hlediska tohoto zájmu k 1. citátu dodávám, že jednání pedagoga de facto v každé edukativní akci je scénické. Avšak jak víme, svět díl scénost si tu ukrojí v nejrozmanitějších situacích i žáci (situace zkoušení; situace sporu

s u itelem p ed t ídou a snaha neztratit p ítom tvá ; situace prezentace úkolu atd.).
 Specifickou scénickou akcí jsou pak hodiny s hospitujícími i ukázkové (metodické) nebo
 cvičné hodiny, jimž v nujeme pozornost dále. Pokud jde o 2. citát, pak si budu chtít spíše
 odmyslet výraz „estetický“, avšak nikoliv smyslový. A musíme se zastavit u „na první pohled
 nenahlednutelných obsah“, jimiž v p ípad pozorování vyu ovací hodiny mohou být nap .
 pedagogické „ideologie“ ode itatelné z u ítelových aktivit v akci. Tak jako za jednáním
 postavy vidíme její témata (promítající se do myšlení, pocit a postoj zhmot ujících se v
 jednání), tak skrze „didaktické akce“ vidíme typ u ítelova vzd lání, jeho myšlení, cít ní, jeho
 postoje a skrze n zase onu jím vyznávanou ideologii, koncepci, paradigma jeho eduka ní
 práce atd. I tady se setkáváme s principem goffmanovské dramaturgie, která se zabývá
 významy, jež se „vyno ují“ b hem probíhajícího d ní. (Briset & Edgly, 2005, s. 2) A 3. citát
 upozor uje na to, co bylo ve výzkumu velmi blízké Goffmanovi: m j zájem se orientuje
 rovn ě na *jak*. Ve výzkumu scénologie b žného chování bylo zjišt ní onoho „jak to d l á jak
 se stylizuje?, jak vytvá í klam?“ atd. leckdy kone ným cílem zjiš ování. Ve výzkumu
 didaktického myšlení je „jak“ ale spíše klí ovým zdrojem obrazu u ítelova myšlení,
 souborem znak , které ono myšlení reprezentují „navenek“. (viz též Briset & Edgly, 2005, s.
 3)

Ve vztahu ke scénologii je ovšem nutno ješt dodat následující: Scénologie je obor
 v nující nemalou pozornost zkoumání ryze divadelnímu. Tím má „koncep n“ jakoby blízko
 k t m studiím performancí, která se rovn ě zabývají jevy um leckými (a koliv eská
 scénologie se kup . k Schechnerovi nikterak nehlásí). Zatímco Goffman zkoumal skrze pojmy
 divadla jen sociální interakce a ne um ní, scénologie užívá sv j pojmový aparát p í zkoumání
 divadla, ale op t podobn jako performa ní studia i p í zkoumání dalších scénických tvar
 (balet, performance atd.), p í zkoumání scéni nosti dalších um ní (výtvarné um ní,
 fotografie) a nakonec též p í zkoumání („neum leckých“) scénických projev v jednání lidí a
 dokonce i zkoumání scéni nosti životního prost edí jako – více i mén – produktu lidské
 innosti. V t chto posledních p ípadech se pak hovo í o tzv. nespecifické scéni nosti
 (scéni nosti mimodivadelních jev).

Scénologické pojmosloví má tedy p ímo „uvnit“ tohoto oboru dvojí povahu. Jednak
 je aparátem používaným zcela nemetaforicky⁴³ k analýze divadla a jednak má i podobu
 metafory scény (a d ní na ní), a to v p ípad , kdy se používá pro analýzy nedivadelních jev .
 Pojmy jako scéni nost (subjektivní a objektivní, specifická a nespecifická), scénování,
 scénovanost, sebescénování, aktér, scénický smysl, dramatický cit atd. jsou s to p eklenout
 onen rozpor, na n jž poukazují kritici použití divadelní metafory ve spole enských v dách. Je
 to pojmosloví popisující jisté principy jednání, které vidíme na skute ném divadelním jevišti a
 stejn tak i mimo n . Potvrzuje to i J. Vostrý p í analýze Zichovy terminologie. Když Zich
 hovo í ve své Estetice dramatického um ní o scén pro hereckou hru, neopomíná p ívlastek
 „divadelní“. „... ‘divadelní’ a nikoli ‘dramatickou’ ji [*scénu*] ozna uje kv li dvojzna nosti
 slova scéna: m ě znamená nejen jevišt , ale i výjev, zatímco on nazývá scénou pouze
 jevišt , na kterém se ‘provozují díla dramatická, a nikoli jiná, nap . balety’ (Zich 1986: 177).
 Dnešní scénologie p stovaná na DAMU vychází na rozdíl od Zicha z toho, že pro scéni nost
 nazíranou i jako projev scénického smyslu [...] je práv tato dvojzna nost konstitutivní“.
 (Vostrý, 2004, s. 159).

2.3 Je metafora divadla metaforou? aneb: paradigma scéni nosti? (vsuvka)

Kon il-li jsem výše výkladem o scénologii a scéni nosti, nebude od v ci se práv u
 druhé jmenované zastavit jako u dalšího možného klí e k nazírání na n které situace, resp. i
 eduka ní situace. Nep jde však o klí „jiný“, nýbrž spíše o jakýsi posun úhlu pohledu na
 interak ní jevy skrze prizma, kterým se tu zabýváme.

Za n me takto. Metafora „život je divadlo“ je založena na tom, že pojmenování náležité k jistému druhu umění se přenáší na jev, který sice specificky může divadlo zahrnovat, avšak na rozdíl od divadla se předpokládá, že je skutečnost, která není omezena na dvě hodiny s přestávkou.⁴⁴ Tato metafora obsahuje i jakýsi „směr“ – divadlo je použito k popisu života. To víme. Nezapomínáme se ale vůbec metaforou typu „divadlo je život“. Divadlo je součástí života a život zobrazuje. V době využívajícím metaforu divadla se samozřejmě především hodí tvrzení, že život, svět, interakce atd. = divadlo. Opačná metafora by mohla fungovat v rámci jistého přístupu k hledání například podstaty divadla atd. Jakkoliv je nám známější metafora první, její opak naopak může poukázat na faktum, že „divadlo jako fikce“ je těsně spojeno se životem jako skutečnost.

Víme již, že scénologie podobná jako dramatismus i studia z doby tzv. performativního obratu ve společenských vědách⁴⁵ umí nahlížet na životní situace prostřednictvím pojmů používaných i pro popis divadla (scéna; nejen „hrá“ i herec, ale i aktér; předvádění; „tvarované“ stylizované chování atd.), ale přece jen poněkud posunuje i rozšíření jejich obsah. Má to logiku. Scénologie pod svými křídly studuje rovnocenné jevy divadelní (specificky scénické) i jevy nespécificky scénické, tedy ono scénování mimo divadlo v jeho různých podobách (od promočních rituálů až po „vytahování“ se v hospodě). Může tu tedy hovořit o využití metafory divadla i dramatu? Pokud se mi podaří skutečně správně pochopit metaforu divadla, pak jde o to, že pojmy používané pro popis skutečného divadla (scéna, jeviště, performance) použijeme pro popis pozorovaného mimodivadelního chování. Scénologie však jakoby už svou základní nomenklaturou ohlašovala, že mezi divadlem (představením) a běžnou životní interakcí se scénickými rysy je vztah spíše blízký, že jsou to dvě strany jedné mince. Hned však opatrnicky prohlásím, že to nikterak nemá naznačovat, že tyto strany jsou stejné i zaměřitelné. Někde uprostřed té mince je ale jádro, z něhož každá svým směrem tyto strany „vyrůstají“.⁴⁶

Metafora divadla se tu tedy (po mém rozumu) jakoby rozplývá ... pojmy sloužící k popisu (i kódování) jsou stále stejné pro popis a analýzu divadla i „života“. A navrch: jsou to pojmy vystupující jak v „běžných“, laických atp. diskurzích o životě i divadle, tak zase v diskurzích odborných, psychologických atd., „diskutujících“ o jevech s oním stejným jádrem ...

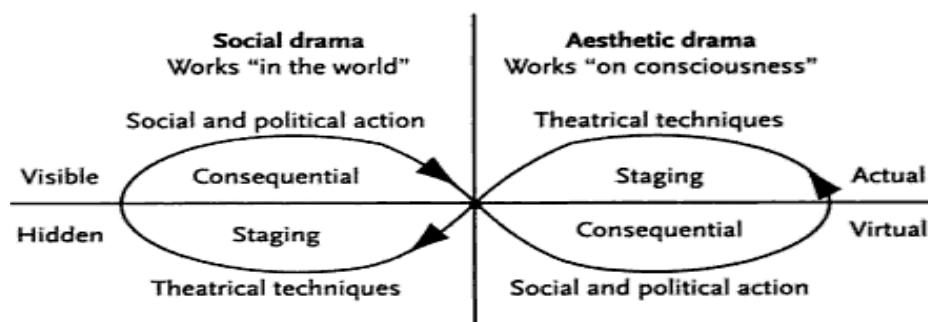
Nepřekvapivě pak lze jít i cestou opačnou: totiž popisovat „divadlo“ (a dění na jevišti) v pojmech společenských věd ... (jak dokládá třeba běžné sousloví „psychologie postavy“).

V této souvislosti jistě není náhodou, že scénolog J. Vostrý nechal po vydání předkládané knihy německého teatrologa A. Kotteho *Divadelní v. da. Úvod*.⁴⁷ (Kotte, 2010) Autor tu hned z počátku definuje klíčové koncepty jako situace⁴⁸; jednání v situaci; událost; akcentace⁴⁹ akcentované jednání (ale i akcentace prostoru-scény, oblekem-kostým atd.), které používá pro deskripci a analýzu nejrozmanitějších typů interakcí. Svým způsobem analogicky k metafoře mince. S použitím kombinací pojmů, akcentace a konsekvence (důsledky)⁵⁰, rýsuje schémata typů situací. Za běžnou u běžných životních situací, které jsou neakcentované (osoby v nich se nesnaží jednat výrazně akcentovaně, což ovšem neznamená, že budou jednat „bezvýrazně“ nebo „nevýrazově“) a mohou mít různé důsledky. A končí u události, která již může být divadlem: akcentovaná, ale bez skutečných důsledků. Je ovšem jasné, že taková situace se nemusí odehrát jen na jevišti, nýbrž může mít i podobu toho, co si dovoluji nazývat „napodobování jiných lidí“ nebo „divadlo mimo divadlo“. (Valenta, 2011, s. 95-99) Tedy „hraní-sí“ v životě, herní zdivadelnění běžné situace. Jak vidno, akcentace a konsekvence si nepřijmeme ani z teatrologie ani z těch společenských věd. Jsou to obecné pojmy, které se hodí pro jakékoli popisy jednání v situacích. A Kotte tak nakonec zavádí pojmovou dvojici „divadelní scénický“ připomínající snad naši „specifickou scéničnost“ a „nespecifickou scéničnost“ (berme toto přirovnání ale spíše jako „pomůcku“⁵¹). Scénické a divadelní se Kottemu stále nepřekrývá (ale nekryje). Nicméně i zde najdeme náznaky

„hierarchizace“ nap . ve v t : „V tšinou lze za divadelní události pokládat takové scénické události, které jsou vid . né pouze optikou daného pojetí divadla.“ (Kotte, 2010, s. 39).

Na sep tí reality a divadla poukázali v ase tzv. performativního obratu ve společenských v dách kup . i Turner a Schechner. Turner komentuje Schechnerovo schéma (obrázek nekone né (o)smy ky) zahrnující „sociální drama“ a „scénické (estetické) drama“.

Obr. 2 Schechnerova nekone ná smy ka



Zdroj: http://www.icosilune.com/Research/schechner_loop.png

Zajímavé je to, jak oba velcí mužové performativních studií vidí (v interpretaci prof. Dudzika) spojení a obousměrné působení dramatu v životě a dramatu na scéně: „Pravá strana osmy představuje určitou performanci vlastní dané kultuře pro další cíle ji prostě považujeme za scénické drama. Je tedy zřejmé, že viditelné sociální drama napájí utajenou oblast scénického dramatu; forma první z nich, jež je vlastní dané kultuře v daném místě a času, nevdomnebo předvdomovlivuje nejen formu, ale i obsah scénického dramatu, v němž se jako v pohyblivém nebo magickém zrcadle odráží sociální drama. [...] poslání a rétorika scénického dramatu napájí zase ze své strany utajenou dynamickou strukturu sociálního dramatu, což nás vysvětluje jeho schopnost ritualizace. Život se stává zrcadlem, v němž se odráží umění a živí lidé začínají hrát vlastní život, poněvadž scénické drama poskytuje protagonistům sociálního dramatu nejlepší názory, představy, stylistické prostředky i ideologické perspektivy.“ (Dudzík, 2009, s. 5)

Inu, jak podotýká A. Kotte, přechody mezi životem a divadlem divadelní vidu zamstnávají velmi intenzivně ...

Lze tedy nyní uvažovat, že metafora divadla je vlastně zbytečná, protože životní realitu i divadelní fikci lze i bez ní popisovat v pojmech, které jim mohou být společné. Pesto zstanu dále v rný souslovím „metafora divadla/dramaturgická/scény/performance“.

2.4 Dramaturgická metafora jako typ arts-informed/inspired výzkumu

S pojmy je to na poli tzv. art-based výzkumu těžké. Nejsou fixní, prolínají se a navzájem nahrazují, některé mají povahu takřka deštníku nad jinými, další popisují jednotlivý postup (Valenta, 2012 + 2014). Je tedy jasné, že „běžný“ akademický svět má s „něm podobným“ potíže a považuje to za nevědecké i kontroverzní. „Who is afraid of artistic research?“, ptá se dokonce titul jedné článku. Zdá se, že pozitivistický duch výzkumu nenápadně infiltruje ze svého mateřského prostředí ve výzkumech kvantitativních i do výzkumů kvalitativních. Zdá se, že se vždycky najde někdo, kdo má potřebu kvalitativní postupy normalizovat, korigovat kvantitativními, fixovat atd. Obsluha na umění založeného výzkumu ale nic podobného obvykle nepostupuje ...

Jeví se, že metafora divadla by mohla náležet k typu (ale opět ne jednoznačně definovatelnému) tzv. arts-informed výzkumu. V něm jde o to, že data ze zkoumaného

teritoria získáváme a nahlížíme s použitím nějaké kreativní umlecké činnosti. Zjišťování cestou „arts-informed“ je zacíleno na výzkum, ne na umění.⁵² (Ewing & Baguleyová) Arts-informed výzkum je zjišťování, v němž je umění vlivnou položkou, ale není položkou centrální. V rámci kvalitativních metodologií může být považován i za specifickou metodu. (Cole & Knowles, 2008) Umlecký proces je výrazně orientován na zjišťování poznatků. Klíčovým výstupem jen znalost, ne estetický artefakt. (Shannon & Baker, 2015, s. 36-7) Ledger říká o použití art-informed výzkumu ve svých studiích: „Umění je tu považováno za prostředek prohloubení i zdokonalení znalostí, ne na produkci „estetického artefaktu.“ (Ledger, 2015, s. 451) I v rámci v oblasti výzkumu uměním, kteří vidí jako centrum svého bádání vnímavého pedagogického praktika, využívají v domácnosti celou řadu kreativních postupů jako součást souboru výzkumných postupů (Irwin & de Cosson, 2004; Neilsen, Cole & Knowles, 2001; Mitchell, Weber & O'Reilly-Scanlon, 2005), dokládá Sullivan (2009).

„Prožití zkušenosti, subjektivita a paměť jsou tu považovány za důležité prvky tvorby v dané oblasti...“ Coleová and Knowles (2001) popisují tento přístup jako „výzkum inspirovaný uměním“ (Sullivan, 2009 – v originále *Sullivanova textu je ovšem použit výraz „arts-informed“, nikoliv „inspired“ k tomu viz níže*). „Výzkum inspirovaný uměním spojuje systematické a exaktní rysy vědeckého bádání s vlastnostmi umění jako jsou tvořivost a představitelství. Takto se proces výzkumu stává kreativním a citlivým a forma reprezentace při komunikaci zahrnuje elementy různých uměleckých forem – poezie, beletrie, dramatu, dvou i trojrozměrných vizuálních umění v etnografii, filmu a videa, tance, hudby a multimediálních instalací“, popisují performativní výstup i zde Sullivan (Sullivan /2009/ cituje z Coleová and Knowles (2001).

Vraťme se však ještě ke zmíněnému výrazu uměním inspirovaný výzkum. V angličtině se výraz arts-inspired research objevuje, ale sporadicky. U nás, jak víme, je takto jako uměním inspirovaný překládán výraz arts-informed v Sullivanově textu. Nic proti – naopak. Pojem „výzkum inspirovaný uměním“ deklaruje, že metoda zjišťování je umlecká. Zároveň sice může být také artistní, ale není to nutnou podmínkou. Termín „inspired“ užívá (ale nerozvádí) i Barone (2008). G. Knowles⁵³ k tomu poznamenává: „Uměním inspirovaný výzkum, to není špatný termín. Dovedu si představit, jak inspirovat výzkum v sociálních vědách obojím: jak uměním samotným tak třeba strukturami sloužícími k jeho analýze. Uměním informovaný výzkum může za jinat inspirací uměleckou formou nebo prvkem umění. Pomáhá to tvarovat proces výzkumu i dokonce i jeho prezentaci.“ Uzavřeme tedy tuto část takto: „Uměním inspirovaný“ výzkumný přístup se podle mého názoru k metafoře divadla hodí.

2.5 Dramaturgie „per se“

Pokusím se nyní vrátit k dramaturgické metafoře poněkud specifičtější. Vyjdeme z letmého dotknutí se pojmu „dramaturgie“. Dramaturgie je obecně činnost především dvojího typu: Jednak jde o jistou koncepci toho, co se bude v divadle (ve filmu, v televizi atd.) hrát. Dramaturgie pečuje například o to, jaké typy sdělení, témat, otázek apod. bude v dané sezóně (i v době) určité divadlo divákům nabízet. A jednak je to konkrétní pohyb mezi dramatickým textem předlohou pro jevištní ztvárnění a právě tímto ztvárněním. V tomto případě dramaturg pracuje s konkrétní hrou vzhledem k tomu, co chce divadlo představením sdělovat a vesměs do textu více (třeba až „autorsky“) i méně zasahuje. V mnohém se jeho zásahy mohou blížit i režijnímu pojetí příslušného kusu, tedy tomu, co se bude skutečně dít na scéně. „Dramaturgie je činnost na pomezí“, říká J. Čísa (1999, s. 7). Práce dramaturga je tudíž patrná jak v psaném textu, tak následně v jeho jevištní realizaci, z níž lze zpravidla prostě vnímat, nebo i zaměřeně sledovat právě dramaturgii. Ne nadarmo hovoří J. Vedral o dramaturgii produkční, interpretační, inscenační, ale i autorské. (Vedral, 2016, s. 40-42)

Obra me se ale zp t k tématu dramaturgie jako výzkumného nástroje. Ono „pomezí“ m žeme vid t ještě v n em jiném, než v pohybu mezi koncepcí divadla, textem a asoprostorovou fyzickou akcí, jíž je text ztvárn n. Ono pomezí m že být vnímáno i takto: „... chápu dramaturgii jako tvorbu, ale zároveň i jako zdroj poznání. Jednou ástí své podstaty je tudíž založena v um ní, druhou v humanitní v d .“ (Motal, 2014, s. 9)

Hlavním nástrojem dramaturgie je dramaturgická analýza, tj. „... odkrývání smyslu díla na základ studia jeho architektury a nástroj , jimiž tento smysl konstruuje.“ (Motal, 2014, s. 40) Povšimn me si, že autor p edchozího citátu, J. Motal (vystudovaný dramaturg profesn p sobící na švu um ní a společenských v d), hovo í o „díle“, nikoliv jen a pouze o textu. Upozor uje, že vnímá dramaturgii divadla i filmu odlišn od klasického pojetí dramaturgie sledující „dramatickou“ situaci. Sám o svém pojetí dramaturgické analýzy p i studiu životního díla dokumentaristy J. Špáty íká: „Má dramaturgická analýza ... m že být v rámci této metody chápána i jako analytická práce s v deckým nárokem, ovšem ve smyslu humanitní v dy „filologického“ charakteru, jak jsem ukázal.“ (Motal, 2014, s. 39) Dramaturgickou analýzu považuje za „... druh interpretace audiovizuálního um leckého díla, založené na filozofické hermeneutice v tradici Hanse-Georga Gadamera. Takto ur enou metodu pak Motal (e eno jeho slovy) používá pro analytické rozum ní toho, jak pojmají krásu vybraná filmová díla Jana Špáty. Podrobná analýza zvolených film vychází z úkolu dramaturgie jako rozum jící disciplíny, která odhaluje smysl díla ve vztahu ke konkrétním nástroj m jeho konstrukce.“ (Motal, 2014, s. 113)

„S v domím všech t chto ur ení má práce p esahuje íst dramaturgické ambice a usiluje o to, pozvednout dramaturgii ve smyslu humanitní v dy na poznání v decké“, íká Motal (2014, s. 40) Zdá se tedy, že na scén dramaturgických analýz p ed námi nedefiluje jen onen „goffmanovský“ sm r vycházející ze sociologie a vyp j ující si dramaturgii coby sou ást um ní jako metaforu umož ující v deckou analýzu. Je tu i „sm r“ p icházející „od um ní“ a definující samu dramaturgii sou ást um ní jako nástroj humanitního bádání.

Ale nejen to J. Motal s námi jako tená i fakticky „uzav e kruh“ následujícím tvrzením: „Dramaturgie se však v užším slova smyslu zabývá d ji, tedy díly, která pojednávají o jednání aktér v jejich ur ité vzájemné souvislosti. V tomto smyslu m že existovat dramaturgie života, nap íklad tak, jak o ní mluví Paul Helwig.^[54] Celý lidský život vykazuje dramatickou strukturu a my m žeme pátrat po jeho smyslu. To, co je d ležitá a významné v lidském život , ukazuje zároveň na smysl d je, jehož jsme sv dky a v n mž je toto významné zapojeno.“ A to za následující podmínky, vlastní i kvalitativnímu výzkumu: „Musíme se ale vždy ptát: jak tento význam vnímají sami akté i? Rozum t d j m ve skute nosti znamená pono ít se do hloubky toho, co se d je, a pokusit se co nejvíce porozum t tomu, jak sami akté i vnímají jednotlivé prvky tohoto d je. Dialog zde potom znamená otev enost interpreta – dramaturga – dramatice života, které je sv dkem, a op tovnou revizi svých p edstav o významech, které v ní nachází.“ (Motal, 2014, s. 34)⁵⁵

2.6 Dramaturgická metafora jako koncept nikoliv výzkumný, ale didaktický

„Pojem dramaturgie ... expanduje ven ze sféry um ní do nejr zn jších oblastí, kde se pracuje s koncep ním výb rem prvk a jejich následným sestavováním do významov vyšších celk “. (Pavlovský, 2004, s. 93–94) A tak se m žeme s dramaturgickou metaforou setkat v odlišném kontextu, než je onen divadelní i metodologický, totiž jako s metaforou pro konstrukci eduka ní akce. Z ejm nikdo se dnes nepozastaví nad tím, že slovo „dramaturgie“ je pevnou sou ástí diskurzu oboru nazývaného „zážitková pedagogika“.⁵⁶ Zde je dramaturgie považována za metodu „... jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celk (programových blok) s cílem dosáhnout ve vymezeném ase kurzu i akce co nejv tšího ú inků a efektu“. (Paulusovou⁵⁷ cituje in era, 2007, s. 35)

Smyslem dramaturgie obvykle je vytvořit obsah směřující k naplnění cíle akce a související charakteristiky účastníků, vybrat k tomu optimální metody a rozvrhnout různé typy aktivit do času trvání akce tak, aby byla zajištěna souvislost a gradace.

Totéž se samozřejmě dá považovat za smysl jakékoliv přípravy na edukační akci, třeba i vyučovací hodinu. Nicméně dramaturgie v zážitkové pedagogice má přece jen jistá specifika související s jejím umleckým původem. Finera (2007, s. 38) cituje například: intenzita, rytmus, tempo, vyváženost, návaznost, emoce, pestrost, zážitek, oddech, pozitivní bilance, vrcholy, gradace. Další (méně technická specifika) pak dodává Mack: „Dramaturgie zážitkových akcí, stejně jako dramaturgie umlecké, pracuje s tzv. poetickou fabulí, což představuje požadavek na to, aby dění na kurzu přesahovalo meze všednosti, aby bylo mimořádné. Druhým momentem, kde se tyto dramaturgie střetávají, je požadavek na aktuálnost sdělení. Můžeme říci, že se jedná o přesah z onoho vlastního světa umění (z vlastního světa daného díla) zpět do všednodennosti. Tento přesah můžeme vnímat jako most mezi těmito dvěma světy. Požadavek na aktuálnost sdělení je kladen například umleckými odvětvími. Objevuje se v hudbě, literatuře, divadle, filmu ... Nejinak je tomu i u dramaturgie zážitkových akcí. Mluvíme-li o aktuálnosti sdělení, nutně je nám asociováno slovo „téma“ značící aktuální, oslovující, někdy i provokující ideu, myšlenku, kterou chce dílo (kniha, film, divadelní představení, kurz) předat, která nutí konzumenta daného díla k zamyšlení.“⁵⁸

Tak i onak: dá se říci, že učitel při přípravě určitého edukačního celku koná činnost, kterou lze označit (analogicky) za dramaturgickou. Jde o jakýsi typ autorsko-režijní dramaturgie (viz Vedral výše). Má téma (ve smyslu obsahu); má cíl (k jaké „zmenšit“ „žák“ má dojít?“); obvykle ví, na koho bude edukační akcí „přesobit“; má k dispozici podklady a různé thesaurusy prostředků (souhrnně je označím za pre-texty); z nichž skládá segmenty obsahu/úvodu a vybírá postupy, podmínky, které musí vytvořit; sleduje návaznosti v hodině i ve vztahu k hodinám předchozím a následujícím (jako obraz mých hry); kalkuluje s časem a prostorem a to celé halí závoj jeho profesních (pedagogických) přesvědčení i „ideologií“ atd.

A pokud můžeme takto uvažovat o zrodu „pedagogického díla“, pak (třeba i dle principů popsaných J. Motalem nebo nakrásně E. Goffmanem ...) pro takto neuvažovat i o jeho analýze?

2.7 Pedagogické dílo – metafora hodiny jako artefaktu

Předchozí řádky nabízejí příležitost zastavit se u pojetí (například) vyučovací hodiny jako „pedagogického díla“. I tady máme k dispozici další paralelu mezi edukací a uměním, která ospravedlní pohled na konkrétní edukační akt jako na artefakt. Naším průvodcem budiž J. Slavík, který s konceptem přišel již v 90. letech XX. století.

Uveďme nejprve stručný pohled jakýchsi výchozích klíčových slov tématu: dílo – výsledek a způsob; tvorba a výtvar; možnosti a uskutečnění. Dále tu Slavík vidí konotaci díla pedagogického a umleckého (pro obě díla platí charakteristiky obsahové, časové, prostorové a funkční ucelenosti). Dalším důležitým momentem je to, že obě díla mají mít „účin“. A nakonec je tu i „krása díla“ (pozorovatelná jednota a sounáležitosti jevů).

Z hlediska našeho tématu je pak výsostně důležité (a zajímavé) toto tvrzení: „Analogie mezi pedagogickým a umleckým dílem se zdá být produktivní zejména proto, že dovoluje pro reflexi a posuzování [sic! J.V.] učitelovy práce používat postup a metody odvozených z umění, estetiky, sémiologie, psychologie umění a jím blízkých oborů“ (Slavík, 1997, s. 16-17) A ještě se (v části 4.3.2) vrátíme k tomu, co Slavík nazývá sémioididaktickým přístupem. Celek výuky je pro něj „... sémantickým polem, v němž jednání učitele a žák nabývá specifických významů a hodnot ...“ (Slavík, 1996, s. 28) Do hry tedy zavádí znakovost (znak jako cosi, co zastupuje něco jiného ... učitelovo chování znakuje například jeho

„didaktické vyznání“; ale z jiné strany: i klíčový jev tohoto textu, metaforu, lze považovat za znak...).

Analogii podporuje i možnost dívat se na obě díla prizmatem těchto kategorií: 1. formát jako časoprostorové vymezení; 2. kompozice jako soubor obsahově - obsahových segmentů, temporytmu, dynamiky dění atd. a rovněž faktum struktury situací, jimiž se celé dílo (které samo je základní a rámcovou situací) realizuje; 3. již zmíněná krása pedagogického díla. (Slavík, 1996, s. 31-33)

Pro (mé) použití metafory divadla při analýze ukázkových hodin pak bylo a je důležité toto: Slavík pojmenovává komponenty dobrého tvaru pedagogického díla. Je to jednak užití pojetí výuky (v němž/za nímž vidím ony zmíněvané „ideologie“), které Slavík označuje jako „hodnotu modelu“ (Slavík, 1997, s. 25) a jednak jsou to dovednosti pro realizaci výuky projevující se ve vyučovací stylu.

Pokud nám má dramaturgická analýza „pedagogického díla“ sloužit jako nástroj poznávání především způsobů didaktického myšlení (o tom viz dále a v podkapitole 4. Tím pádem jako scéna, připravená jako režijní kniha), pak stojí za to připomenout si i následující: „Nelze ... přehlédnout, že výuka, analogicky jako umělecké dílo, sice je neopakovatelná kreační, avšak jen jako jedinečný celek. Oproti tomu v jejích dílčích složkách a jejich struktuře lze odhalit didakticky podstatná zobecnění.“ [!] (Slavík, 2010, s. 70)

3. Metafora divadla/dramatu/performance jako výzkumné paradigma konkretizace základních schémat

aneb

možnosti konkretizace obecných kategorií otázky, které si klademe při použití metafory divadla/dramatu, a které si kladou i divadelníci při analýze textu i představení

3.1 Krátké zopakování kontextu

Připomenu: Když jsem se pokoušel pracovat s metodologií dramatismu, pocíval jsem jistý neklid vyplývající z malé „výchozí“ strukturovanosti kritérií, kódů, témat atd. tchto analýz (zmínka o tom byla již v části 2.2). Burk v pentadě i Goffmanova „šestice“ pokrývají vzhledem k obvyklému předmetu tchto výzkumy, jímž je lidské chování vše podstatné. Chtěněcht jsem si ale při pozorování situací skrze prizma divadla **kladl konkrétnější otázky nebo formuloval kategorie na úrovních méně obecných**, než jsou ony z perklasiků. Bylo to nezbytné. Na základě tchto konkretizací bylo možno dopouštět se jistých zobecnění toho, co bylo pozorováno. Konkretizace tak umožnily ve výzkumu scénologie chování nově definovat nebo potvrdit i předformulovat apod. patnáct způsoby (sebe)scénování v životě. Ve výzkumu didaktického myšlení pak byly podkladem pro zobecnění ve smyslu formulací určitých principů didaktického myšlení stojících za jednáním pedagogů ve vyučovací situacích.

Ostatní Pavis podotýká (při výkladu o analýze performancí) ke konkrétnosti, resp. obecnosti, že pokud „... budeme aplikovat příliš obecnou analytickou mřížku, hrozí nám, že se zcela mineme se studovaným předmetem...“ (Pavis, 2010, s. 11) Při pohledu na performanci aktivistů vnímáme celek, ale součástí není dost dobře možné neprovádět i detailnější analýzu. Ta jednak poslouží k reflexi dílčích aspektů performance a jednak k (finální) syntéze poznatků. Jak bylo zřejmé na začátku, dramaturgický výzkumník tak má být přirovnáván například ke kritikovi, tedy specifickému návštěvníkovi divadla disponujícímu ve vztahu k tomuto umění jistou zkušeností a kompetencemi v jeho schopnosti zahrnout do hodnocení i estetické principy. (Mangham, 2005, s. 340 + 342) Ale nejen ke kritikovi i když tato metafora je pro například pozorovatele cvičných ukázkových hodin docela trefná. Zde již dříve citovaní autoři definují i jiné role výzkumníka pracujícího s metaforou divadla: divák, dramaturg, šéf kastingu i režisér apod.

Tak i onak při vlastním výzkumu jsem si ve vztahu k právě probíhajícímu dění v pozorovaných situacích ad hoc) **obecné kategorie konkretizoval**. Vedle toho mne však zajímalo, **jaké konkretizace využívají odborníci analyzující obecně scénické události**. Chtěl jsem **porovnat vlastní konkretizace s jinými a obohatit svůj** (v hlavě nachystaný viz 4.3.2) **rejstřík otázek i položek k pozorování**. Co jsem si vybral, nabízím vzápětí. Nutno ale ještě dodat, že k některým položkám definovaným níže použitými autory již **dočítám i své vlastní dílčí otázky i (si) n kde formulace drobně upravuji** podle potřeb mých pozorování (aniž bych porušil princip, na němž jsou svými autory založeny).

A protože poslední část tohoto textu pojedná o sledování ukázkových hodin (resp. též „dramaturgickém“ tení představení na hodiny), budu v následujících podkapitolách občas též ilustrovat předkládané konkretizace jejich vztažením ke sledování právě ukázkových hodin.

3.2 Způsob ke kódování i analytickým kategoriím

3.2.1 Saldaňovo dramaturgické kódování

S připomínkou toho, že bylo nutno klást si při použití metafory divadla dílčí otázky, na jejichž základě byla generována témata, učiníme další krok ke konkrétnějším ukazatelům,

otázkám apod., zejména ujím „kritéria“ dramaturgické analýzy. Za neme návratem, a to k Saldaňovým kód m. P ípome me si, že Saldaña je neváže jen k textovým analýzám, ale i k pozorováním. A p ípome me si též to, že jak ostatn ukazuje už Turner dramaturgickou analýzu nemusíme provád t jen p í práci s textem, ale i p í posuzování hotového scénického díla, tedy i p í sledování probíhajícího chování.

Saldaña nabídl dva nám blízké typy kód . Jednak kódy k narativní analýze a jednak kódy k dramatickému kódování. (Saldaña, 2006, s. 103n.) Uvedl jsem je výše (1.4 + 2.2.1). Nebudu je zde opakovat a pokusím se sestavit z nich společnou skupinu kód podle toho, jakou mám zkušenost s oním kladením si konkrétnějších otázek p í analýzách zmíněného „materiálu“ (p ípravy, ukázkové lekce, interakční situace i mimo edukační kontexty).

Například pro účely analýzy p íprav a ukázkových lekcí jsou výhodné kategorie, které na základě Saldaňových výt mžeme (p ískupit a) pojmenovat takto:

- aktér („postava“), resp. jeho chování znakující tyto další jevy:
 - jeho pojetí cíle akce (ve škole bývá i explicitě sděleno);
 - taktiky, které volí k naplnění cíle (v našem případě taktiky edukační),
 - technika, výraz a způsob/žánr (ony Saldaňovy „rysy mluvené řeči“ atd. jeho komunikace (zejm. u ukázkových hodin; u p íprav srozumitelnost autorova podání);
 - prožívání aktéra (jako pomocné zejm. u ukázek, ale i v reflexích realizovaných p ípravy);
 - vznik, průběh a řešení konfliktních a problémových situací (dramatická ...);⁵⁹
 - jeho různé postoje (rozhodnutí ty pedagogické) promítající se v chování (nebo v jeho popisovaném „projektu“ v p íprav);
- další aktéři (další postavy – pomocníci, antagonisté, neutrálové atd.), zejm. žáci a jejich chování/jednání, v němž se promítají:
 - jejich zájmy;
 - jejich charakteristiky (emoce, komunikace, vztahy);
 - jejich řešení situací a konfliktních zvláště, jejich strategie.

Prostednictvím jednání učitele a žák (nebo jejich psaného „projektu“) pak vnímáme i osnovu – průběh, segmentaci kroků akce
 časoprostorový faktor;
 formu vedení hodiny (monolog?, hra? ...);
 a žánr (je lekce estráda? drama? konverzace? ...).

Mnohé z těchto „bodů“ (například zrovna dva poslední) mne ale vracejí k nevysloveným myšlenkám, podtextům a pedagogickým ideologiím – takže, posledním, ale ne dležitým ukazatelem jsou právě:

nevyslovené myšlenky, podtexty a pedagogické ideologie jako obecnější témata.⁶⁰

3.2.2 Pavisova dramaturgická analýza

Nezajímavé podněty p ínáší i teatrolog P. Pavis, který má evidentní tlhnutí ke „strukturování“ pohledu na jevy divadelní a dramatické a nabízí analytické nástroje užité nejen jak p í tení dramatických textů a jejich „mentálním transformování“ do jevištní podoby v „hlavě“ – tená e, tak pro analýzu pozorovaných performativních umleckých aktů. Podívejme se na jeho nabídky skrze naši potřebu ptát se po konkretizacích obecných kategorií „dramatismu“. A znovu připomínám, že nás zajímá právě metafora dramatu i divadla jako nástroj mimodivadelního poznávání a nikoliv dramaturgie jako umlecká činnost. Proto se můžeme výběr Pavisových otázek jevit jako zjednodušený atd. K uvedenému účelu ho však považují za použitelný.

Podívejme se nejdříve na obecnější úroveň kategorií jeho pohledem. Pracuje s pojmy zápletky, téma, dramaturgie, fabule, akce-děj, aktéři (či spíše „akční prvky děje“, aktanty), význam. (Pavis, 2007, s. 181 a 195). V rámci těchto obecných kategorií pak pracuje se dvěma paralelními sloupci dramaturgických kategorií a k nim p ínáležejících skupin otázek. Jedna

skupina otázek se váže ke sv tu fikce v textu a k analýze textu. Druhá k tzv. referen nímu sv tu, k tomu, že „ itatel a divák fikciu intepretují a prostřednictvím dramatického textu jej kladú otázky“ a k tomu, že tená si rozehrává [v p edstav] text a „premiatá“ si ho na scéně. (Pavis, 2007, s. 180) Pro naše ú ely ekn me, že slovo „fikce“ je nahraditelné slovem „model“ budoucí akce/vyu ovací lekce a použitý pojem „divák“ odkazuje k uplatnitelnosti otázek i p i sledování skute né akce.

Nebudu však dále d sledn dodržovat paralelismus sloupc , ale vystavím tu otázky, které odpovídají mým pot ebám a zkušenostem z vlastních pozorování hodin nebo ze tení p íprav a Pavisovy otázky doplním dalšími.

Zopakujme nyní ty základní kategorie, které v následujícím odstavci budou otázky zast ešovát: téma; zápletká; akce-d j; akté i; dramaturgie; význam. Tyto kategorie vztáhneme ke „ tení p íprav“ (a p edstavování si jejich realizace) i k pozorování ukázkových hodin. A mimochodem m žeme si i p edstavit, že níže uvedené kategorie aplikujeme na pozorování pedagogického díla ve smyslu Slavíkov .

Co všechno tedy m že být p edm tem našeho zájmu?

P edm t a „v cné“ téma.

Podobn jako v divadle obvykle víme, na co jdeme, i tady se musíme (vždy!) zajímat o podobné. Je to jistá nezbytná technikálie, kterou p ed adím Pavisovým otázkám. M žeme se tu ale p ece jen zastavit s následující otázkou:

- V jakém tematickém rámci (p edm tu) se pohybuje?
- Jaké jen konkrétní téma/u ivo akce?
- Dává u itel lekci s pojmenovaným v cným tématem (u ivem) i jiné eduka ní téma (dává nap . z u ení o sv tové válce p idanou hodnotu tématu „smrtící tvá nacionalismu“)?

A dále pokračuje s Pavisem cestou jeho dramaturgické analýzy.

Akce, d j.

- Jaké situace budou probíhat/probíhají?
 - Jaký je jejich charakter?
 - Jaká je jejich d ležitost v rámci d je?
- Akté i.
- Kdo v situacích má jednat/jedná?
 - Jaké síly jsou ve h e?
 - Jaká interakce se p edpokládá/probíhá mezi aktéry?
 - Jak se akté i prost ednictvím svého jednání profilují (v p ípad u itele lze ode ítat i z p ípravy)?

Dramaturgie.

- Jaké postupy jsou využity pro vznik situací a jejich pr b h?
- Jak je vystav n d j? O em vypovídá jeho stavba?
- Má lekce „dramatický oblouk“?
- Je tu plánována n jaká zápletká, dramatický moment, problém, a pokud ano, jak je realizován-a? Resp. nastala zápletká i dramatický moment i problém sám od sebe?
- Jaké je ešení?
- Jaká je organizace prostoru (scény/t ídy)?
- Jaké asové proporce mají situace?
- Má hodina žánr, má pojmenovatelný styl?
- Jaký jazyk se používá?
- Jaká je atmosféra?

Významy, smysl, ideologie.

- Jaký je p edpokládaný ú inek/je ú inek patrný?
- O em akce obecn vypovídá?
- Jakými principy, paradigmaty atd. se ídí?

- Co je implicitní skryté?
- Jaké podtexty jsou za „textem“/promluvami?
- Kde a jaké jsou různé možnosti výkladu sledovaného díla?
- A nevynecháme ani oblast:
- Auto-reflexe pozorovatele/ teatru.
- Co cítím při sledování/pozorování?
- Jaký je můj přístup ke sledovanému/viděnému, jaká je moje „ideologie“?
- Co vím a co odhaduji?
- Kde je interpretace obtížná?
- Mohu situace vykládat jinak?

3.2.3 Pavisova analýza performancí

Pavis se ale vnuje i analýze performancí jako takových. Tady je nutno v souladu s jeho texty uinit pár poznámek:

Akademik Pavis se zabývá tématem „the state of current research“ na poli dramaturgických analýz, resp. analýz performancí. Jde mu o analýzu umleckého díla. Nám jde o použití kategorií takové analýzy (v rámci dramaturgické metafory) pro zkoumání jevu, který má podobné „strukturní“ rysy, ba který je při „ukazování“ (ukázková lekce) skutečně druhem performance. Důležitá je pro nás právě analýza jako „segmentace“ celku lekce, která nám ale přinese porozumění celku (lekce).

Za další poznámku rozhodně stojí dva Pavisovy typy analýz. Jeden označuje za „analýzu jako reportáž“, druhý za „analýzu jako rekonstrukci“. V prvním případě probíhá analýza (jako u rozhlasové sportovní reportáže) v průběhu akce. „Spectator-analyst“ reaguje (na vnímané) bezprostředně a své reakce si za sebou nechává v domě okamžitě poté, co proběhla. (Pavis, 2006, s. 10) Tak se postupuje běžně i při pozorování hodiny, avšak obvykle se zapisuje ve formě poznámek nebo zaškrťává v hospitální archu apod. (o tom bude ještě dále). „Rekonstrukce“ je pak analýza následná, post festum (jak praví Pavis; l. c.), a je k ní obvykle potřeba nahrávka performance, ale uplatní se rovněž i různé dokumenty apod. K této analýze se blížíme při sledování videonahrávek, avšak opatrně s tím, že neanalyzujeme umlecký akt, nýbrž jednu z forem mimoumleckých performancí. Jak patrně, s Pavisovými analýzami nás tedy pojí „jen“ jisté, avšak markantní principy.

Poslední poznámka je o prostědcích analýzy, které divák-pozorovatel-analytik užívá. Jde o „slovní deskripci“, kterou Pavis míní hovory „o performanci po performanci“. Tedy to, co všichni známe, když si například po představení sdílujeme dojmy. Pro případ analýz ukázkových hodin předešlou, že podobným typem analýzy je de facto reflexe se studenty bezprostředně po skončení ukázkové hodiny (nebo projekce). Další metodou je „psaní poznámek“. Pavis se k nám staví v případě pozorování divadla-umění po právu rezervovaně. Bude o tom ještě dále v poslední subkapitole. Nicméně při pozorování lekce je to pro mě klíčová aktivita.⁶¹ Tetivou je „dotazník“ pro diváka (Pavis tu užívá pojem spectator). Je to v podstatě „ex-post pozorovací arch“ sloužící ke strukturaci, analýze a výkladu viděného představení. Bylo již řečeno na začátku tohoto textu, že pozorovací protokol do korespondence v hledišti fakticky nepatří. Při výzkumu mimoumleckých performancí to ale může(!) být nástroj použitelný i v průběhu pozorování. Pavis sám jeden takový dotazník nabídne a za okamžik se k nám vrátíme, nebo nabízí celou strukturu otázek, které si můžeme více méně vypůjčit i my pro zkoumání mimodivadelních performancí. Následují „doplňující materiály“ – fotky, videa, programy, produkční materiály atd. Tak mohou sloužit i přeruby, které doplňují ukázkovou lekci a její rozbor a samozřejmě videonahrávky.⁶²

Podívejme se tedy nyní na Pavis v dotazník a základní oblasti jeho analýzy. Konkrétně ale již upravuji pro účely mého (mimodivadelního) zkoumání. Nuže, oblasti:

1. Základní charakteristiky performance/scény.⁶³ Pro nás zejm. celkový dojem z pozorované akce ... Otázky: Co drží elementy akce pohromadě? Na čem je založena její koherence nebo inkoherece? Jaká je její pozice v kulturním, resp. estetickém, pro nás však rozhodně „pedagogickém“ kontextu? Co je v ní zneklidňující, rušivé, nudné, silné atd.?
2. Scénografie. Pro nás prostorové uspořádání lekce, objekty v prostoru, zapojení prostoru do edukativních činností. Typ prostoru, vztahy prostoru a aktérů, principy strukturování prostoru jeho dramaturgická funkce např. pro různé fáze akce, je část prostoru scénou?, co je vidět a co je skryto?, jak se prostor mění?, jaké typy prostorů se v učebnách nacházejí?.
3. Světla. Pro nás opravdu základní úroveň iluminace „ve tmě“, ale i její specifické výskyty a využití v souvislosti např. s použitím projektorů i v souvislosti s různými metodami (na které mohou vyžadovat zatemnění atd.).
4. Objekty. Pro nás viz „Scénografie“, ale specificky též např. nábytek a jeho využití, resp. jiné prostorové objekty, učební/herní apod. pomůcky atd.
5. Kostýmy, masky („make-upy“) atd. Pro nás snad opravdu odlišné všechny aktéry (za určitých okolností mohou být například znakem příslušnosti žáků k určitým subkulturám atd. i dokreslení osobnosti učitele nebo mohou být součástí nutnou pro určité činnosti nebo pro použití některých metod.
6. Performance aktérů. Pro nás jednání učitele i žáků. Pavis dále takto: Fyzický popis aktérů a změny jejich vzhledu; kinestetický aspekt jednání aktérů, resp. vzájemné ovlivnění kinestézií; charaktery – vztah aktérů a role – doslova lze analyzovat pro použití metod edukativní dramatiky, kdy učitel i žáci skutečně vstupují do rolí a hrají postavy; obecně lze pak sledovat vztah výkonu „sociálních“(!) rolí pozorovaných osob a jejich osobností; vztah mezi textem a učitelem (pro nás spíše vztah „pre-textu“, tedy toho, co učitel má říkat a toho, jaký postoj ke svému „pre-,textu i textu zaujímá); hlas, paralingvistika, atd.; dále Pavis uvádí „status performerů“, což pro nás může být pozorování edukace znamenat, zda sledujeme profesionála, praktikanta, pozvaného hosta, suplujícího atd.
7. Funkce hudby, ticha, zvuk. Pro nás vztah těchto „jevů“ k tématu, jejich „dramaturgický“ úkol a zvuk/ticho jako součást metody.
8. Rytmus akce (performance) – snad lze využít i u nás zabývaného termínu „tempo-rytmus“. Pro nás: skutečně lze sledovat rytmus hodiny, pravidelnost časových segmentů, přítomnost a hybaty, rychlost, vliv rytmu na celkový obraz akce atd. a to vše ve vztahu jak k celku tak k jednotlivým segmentům lekce.
9. Téma zápletky/osnovy, ale (dodávám) i tématu skrze performanci/akci. Tady se naše sledování oblasti musí posunout ještě více „od divadla“, jehož snahou je vyprávět prostřednictvím ukazovaných situací určité příběhy hlesoucí určité téma (ve smyslu myšlenky, ideje, teze atd.). Pozorování jakékoliv interakce nám rovněž prostřednictvím jednání aktérů v situaci/situacích umožňuje sledovat téma („O čem je vlastně to, co vidíme? O čem vypovídá (např.) jejich způsob komunikace?“ apod.). Pavis zde sleduje tyto ukazatele: Jaký příběh se tu vypráví? Jaký je vztah mizanscény a textu? Jaká je dramaturgická volba? Jaké jsou dvojznačnosti v textu i ve scéně? Jak je téma strukturováno? Jak je konstruováno aktéry ve scéně?
10. Text v performanci. Pro nás by mohlo být analogií to, jak je učivo převáděno do edukativní akce, jak modifikováno, jak jsou předkládány pojmy apod. (Pavis se dále zajímá o vztah rolí a textu, textu a obrazu atd.).
11. Divák. Tady je to z našeho hlediska opět složitější. Za diváka může být považován žák, který je ale zhruba především koaktérem, resp. oním Boalovým „spect-actorem“. Pokud bychom tedy brali žáka jako „příjemce“ akce, pak nám mohou posloužit Pavisovy otázky pro to, v jaké instituci se akce odehrává, zda mají žáci nějaké očekávání, jaké předpoklady by

m li mít pro „d-ocen ní“ akce, jak reagují, jaký je jejich podíl na vytvá ení smyslu akce, co budí jejich pozornost a na em „uvízne“, jak je jejich pozornost manipulována. Svým zp sobem se ale takto možu jako pozorovatel akce ptát i sám sebe.

12. Jak akci zaznamenat? Pro nás spíše okrajové skute n se m žeme ptát na to, jestli a jak je hodina natá ena, ale koneckonc na to, jak si d láme poznámky p i pozorování atd.

13. Co nem že být „znakováno“? Co nám nedává smysl? Co se nedalo redukovat „na znaky“, znakovat a pro ?

14. Záv re né hodnocení a otázky, zda n co vyžaduje zvláštní pozornost i zda se objevily další jevy, které se nevejdou do kategorií dotazníku?

Pavis tedy nabízí nemálo inspirací a upozor uje zajímav na etné prvky interakcí, které je možno sledovat i mimo pozorování divadla samého. A znovu p ipomenu, že všechny tyto díl í otázky mají sloužit ke kone nému „generování“ témat „T i “. A k tomu, aby na zjišt ní bylo možno reagovat „opat eními“. Ale o tom již následující podkapitola.

4. Dodatek: *Tída jako scéna, píprava jako režijní kniha*

Na začátku textu je uvedeno, že prizma divadla jsem měl (a mám) možnost využívat v různých kontextech. Jednak nevízku, spíše jako instrument edukace, ale i výzku, zejm. pí výzku scénických a dramatických aspekt krajiny a výzku scény nosti v našem každodenním chování. V těchto oblastech se použití metafory divadla jeví jako nesporné. Zde ale o těchto výzku nepojednávám (odkazy na příslušné výklady jsou na str. 3). V následujícím výzku je „dramatismus“ využít poněkud odlišně od oných předchozích.

Cílem podkapitoly⁶⁴ (tuto poznámku doporučuji) je informovat tená o o použití „metafory divadla“ v konkrétním specifickém pedagogickém zkoumání, které posléze vyústilo v sérii článků v elektronickém časopisu Metodický portál RVP a završeno bylo vydáním monografie *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*.⁶⁵

4.1 Základní charakteristiky činností, pí nichž výzku vznikl a během nichž probíhal (a probíhá)

Výzku nebyl v tomto případě plánován jako výzku „o sobě“, ale vznikl samovolně pí

a) supervizním (i hospitacím atd.) pozorování a reflektování cvičných a ukázkových hodin vedených v kurzech dalšího vzdělávání jejich učitelů/praktiky a v seminářích na fakultách vedených studenty;⁶⁶

b) pozorování a reflektování jednání studentů v krátkých praktických cvičení určených k aplikaci didaktických principů, které byly „na místě“ vyvozeny z nedostatků v práci probíhající lekci a provedeny (opět „na místě“) se studenty s cílem jejich praktického učení jinému způsobu didaktického myšlení;

c) tení písemných píprav na hodiny komentují je a vracím k úpravám aplikujícím žádoucí didaktické principy.⁶⁷

d) Velmi doplnkově pak bylo využito videonahrávek práce učitelů i studentů se „skutečnými“ dětmi ve školách.

Výukové lekce i písemné pípravy se zaměřovaly na osobnostní a sociální výchovu (dále OSV⁶⁸) jako samostatný píedmět; na integraci OSV s různými píedměty a ústně též na dramatickou výchovu jako píedmět i na využití jejich metod ve výuce jiných píedmětů (dále DV⁶⁹).

Tyto lekce nenavazují na žádné teoretické výklady realizované na začátku kurzu. Vychází se z toho, jak studenti uvažují „ad hoc“. Teorie přichází na scénu později.⁷⁰

Pokud jde o lekce: Lekce byly (jsou) spojeny s následnými reflektivními dialogy. Lekce i reflexe nabízely různá pedagogická témata. Soustavně jsem začal sledovat, jaká didaktická paradigmata („didaktické ideologie“ /viz o tom Postonová níže/, píístupy atd.) lze rozpoznat v jejich jednání. A v tomto rámci pak i to, co budu dále označovat za „deficity“, tedy takové způsoby didaktického myšlení, které ve vztahu právě ke specifické oborové typu OSV/DV nepodporují efektivitu učení nebo ji dokonce blokují. Jednoduché „supervize“ se začaly tedy měnit v soustavné sledování určitých didaktických jevů.

K dispozici ale byly i lekce natočené ve školách pí práci vyučujících se „skutečnými“ žáky. Pokud šlo o studenty, obvykle byla ukázka reflektována, pokud šlo o nahrávky z různých projektů, kde jsem měl možnost s vyučujícími hovořit, pak nahrávka sloužila „jen“ ke zkoumání, jehož výsledky pak byly uplatněny v kurzech s jinými učitelů.

Pokud jde o krátká cvičení: Ta probíhala sice v semináři, ale v rámci mimo vlastní lekce student v rámci reflexí nebo ve zvláštních časových blocích. Cvičení obsahovalo typickou učebníinnost, která měla být „zpřítomnit“ žádaný princip.

Pokud jde o psané materiály: Vesměs jsou to de facto „akce in spe“, akce potenciální. V prvé řadě jsou to přípravy na lekce. Některé z nich se váží přímo k ukázce realizované na fakultě nebo v kurzu. Jiné byly uskutečňovány na základních a středních školách, avšak nebyl jsem jim přítomen. Spíše v tšina je ale „jen“ projektem akce/lekce (bez ohledu na možnou realizaci). Po odevzdání tohoto materiálu píše k němu reflexi vedoucí studenta k následujícím úpravám projekt lekcí, na nichž se u něj „zdokonalovat“ své didaktické myšlení. Úpravy jsou pak opět reflektovány atd. (v kopii i pro další účastníky kurzu).

Doplňkové zdroje informací viz v poznámce 71.

4.2 Vynořování poznatků, otázek a cílů zkoumání

Výše bylo řečeno, že výzkum nebyl plánován jako výzkum „o sobě“, ale vznikl samovolně. Při supervizní (hospitální i podle současněho diskurzu i mentorské) inosti se začaly objevovat a tematizovat jisté deficity v didaktickém myšlení⁷² při praktikování na výše vymezených tematických polích (OSV, DV, integrace atd.). Za deficitní jsem (si) začal označovat způsoby myšlení (z nichž vycházely i praktické úkony prezentujících), které nerespektovaly základní (obecné) didaktickou logiku na straně jedné a specifiku („behaviorálního“ a situovaného) učení se především seberegulativním a sociálním dovednostem na straně druhé (viz k tomu více Valenta, 2013, s. 40n; 52n. atd.).⁷³

Nejprve jsem tedy „volně“ registroval deficity a pracoval s nimi především při supervizních/hospitálních reflexích jako při běžné pedagogické praxi. Postupně jsem ale začal vždy znovu a znovu očekávat, „jaké (deficitní) téma se tentokrát objeví/znovuobjeví“. Žádná východiska počinajícího zkoumání jsem si ale neformuloval. Sice ve vztahu k divadlu, le pracujeme-li s dramaturgickou metaforou, pak i pro nás smysluplně praví J. Vostrý: „Především formulace tématu může být dokonce velmi škodlivá, protože je schopná zabránit tomu, aby [...] vznikalo při objevování ...“ (Vostrý, 2001, s. 89) Takže o to, „které z témat se objeví a zda se bude některé opakovat?“, jsem se začal zajímat teprve po jistém záse educační práce s ukázkovými lekcemi. A potom se samovolně objevily i první otázky: „Které deficity lze sledovat v didaktickém myšlení praktikantů na poli školního osobnostně sociálního rozvoje?“, „Jak je možné pojmenovat jako didaktická témata?“ a následně i „Které z nich jsou nejnepříjemnější než jiné? Je možné u nich uvažovat o jistém zobecnění?“. Pojmenování témat, resp. deficitů v nich obsažených pak vedlo záhy k další otázce: „Jaký prostředek (nám zde) poslouží k minimalizaci dopadu i odstranění těchto deficitů?“ Odpovědi na ni byly formulace určitých principů, z nichž bylo možno generovat doporučení pro praxi. Tato doporučení se pak stala uřivem mého kurzu a zakomponovával jsem je jak do reflexí, tak do dílčích didaktických cvičení a do doporučení, jak postavit další ukázkové lekce.

Tím se tedy běžná práce s ukázkovými hodinami stala postupně jakousi analogií ke školnímu výzkumu.⁷⁴ A v tomto smyslu bylo lze také (do)definovat cíl tohoto zkoumání, jímž je **zm na didaktického myšlení (mých) studentů na daných tematických polích a sekundárně upozornit na to, v čem je stávající příprava učitelů pro práci s tématy osobnostního a sociálního rozvoje sama deficitní.** (K námitkám vůči tomuto cíli, zejm. že výzkum nerozvíjí obor, nebo že podobné výsledky lze znáti i bez, že bychom je výzkumem zjišťovali viz poznámka 75).

4.3 Cesta k výsledkům

4.3.1 Proč právě zde metafora divadla?

Chci především předeslat, že teoreticko-metodologická východiska tohoto zjišťování jsou obsažena v předchozích subkapitolách. Nicméně zde zopakujme, že metaforu divadla lze využít rovněž při zkoumání edukace. Pozorujeme-li chování lidí v různých situacích, přirozeně se dostáváme do pozice „pozorovatele scény“. Nejde o náhodnou formulaci. I J. Hendl ve svém textu o kvalitativních metodologiích hovoří v souvislosti s pozorováním o „scéně“ (Hendl, 2005, s. 196). Scénická situace je – velmi stručně – situace určená k pozorování (Gajdoš, 2005; Vostrý, 2006; v pedagogických podmínkách: Valenta, 2010b). A při pozorování hodiny se pro nás navíc stává scénickým objektem situace, která je sama v mnoha případech plná dalších scénických situací.⁷⁶ Ukázkové lekce jsou tím, co Schechner (2006, s. 28) nazývá „showing doing“ („ukazování děláním“). Slouží k ukázání/předvedení konkrétního způsobu edukace. Východiska jsou zřejmá: „Třída a procesy vzdělávání jsou podívaná [*spectacle*]“. A dále: „Využívání je performativní událost.“, říká Alexander. (Alexander et al., 2005, s. 4 a 48)⁷⁷ Pineau pak korektivně dodává: „... výrok ‘využívání je performance’ znamená ani ne tak pozorování vyučovacího stylu, jako je spíše generativní metafora pro pedagogický výzkum.“ (Pineau, 1994, s. 22) Při použití dramaturgického paradigmatu ve výzkumu edukativních interakcí se můžeme – analogicky k pozorování divadelního představení – ptát otázkami, o nichž jsem podrobněji pojednal výše.

K použití metafory divadla konkrétně ve vztahu k níže popsanému šetření je ale nutno předeslat ještě několik informací (byť leccos již bylo i znovu bude zmíněno).

0. Nulté upozornění říká, že autor si je v domě jedné skutečnosti: Na jednu věc, které příznivci dramatismu nazývají prizmatem divadla, se dá hledět i jinak. Pozoruje-li prakticky vycvičený sociální psycholog interakci dvou jedinců, může dospět ke stejným závěrům, jako scénolog pozorující ji jakoby to byla scéna na jevišti. O tom viz například podkapitola 2.3. Podobně didaktik může i bez prizmatu divadla sledovat ve třídě jevy, které jsem tímto prizmatem sledoval já. Přesto doufám, že předchozí kapitoly dostatečně vysvětlily a ospravedlnily obecné použití tohoto přístupu ve výzkumu nedivadelních jevů.

1. V předchozím textu bylo opakovaně zmíněno (dokonce již na samém začátku), že prizma divadla jsem využíval ve výuce různých typů komunikačních dovedností jako instrument „behaviorálně sémiotický“, tedy jako filtr vyhledující důležité znaky v chování (mých) „žáků“. Identifikace těchto znaků v edukativní práci sloužila jednak k hlubšímu (sebe)poznání jejich (vlastní) komunikace a jednak k proměně toho, co proměněno v jejich chování (v rámci výcviku) být mohlo nebo mělo. Metafora divadla nabízela dobré otázky k pozorování a „diagnostice“ jednání. Jedna z těchto klíčových například zní: „Kdyby toto autentické chování/jednání, které jsme právě ve cvičné situaci [*například v výuce komunikace*] viděli, bylo záměrně narežirováno režisérem právě takto, co by tím chtěla režie ukázat a sdělit? A jakými prostředky?“ A musím dodat, že přecházející od výcviku k výzkumu necítím jsem potřebu se metafory divadla zříci.

2. Ukázkové hodiny realizované při studiu na fakultě rozhodně nejsou primárně určeny k tomu, aby se jejich „žák“ vzdělával v učivu, které je využíváno.⁷⁸ To se sice může i dít (u příkladu například historik a žáky mu „dělají“ lingvisté), ale praktikant učí především proto, aby ukázal(!) mně jako supervizorovi/„kritikovi“ (lečli využívaným spolustudentem, o jejichž „rolích“ viz ještě dále) to, jak je schopen didakticky uvažovat a pracovat s integrací OSV/DV do výuky předmětu nebo při výuce OSV/DV jako samostatného předmětu. Praktikant tedy bude ukazovat své „(scénické) pedagogické dílo“. Metafora dramaturgická/divadelní jako nástroj analýzy může být aplikována.

3. Metafora divadla je rozhodně ideálním prostředkem pro zkoumání chování, resp. interaktivního chování. Uvedlo jsem ale již (a znovu to připomenu níže), že při pozorování ukázkových hodin jsem zadal konkrétní parametry jednání „praktikant“ považovat „pouze“ za prostředek nabízející znaky, které odkazují k oněm nevyčísleným způsobům myšlení,

princip má a „shluk má hodnot“ řídícím jejich jednání, k jejich r zným osobn -profesním témat m. Na rozdíl od výcvik zde konkrétní projevy jednání nejsou cílem, ale „nosi em“ zpráv d ležitých pro sledování cíl jiných. A op t je tu použitelná otázka: „Kdyby režisér takto režíroval postavu u itele, i p esn ji ur itý zp sob výuky tímto u itelem reprezentovaný, co by nám o pojetí výuky „v hlav “ tohoto u itele cht l sd lit?“

4. To, že jsem nezkoumal interak ní chování jako prioritu, ovlivnilo i jazyk, jímž je o tomto výzkumu psáno (reaguji tímto na jeden z komentá k textu). Analýzy konkrétního chování nabízejí mnohem více p íležitostí k využití „divadelního diskurzu“. Ze slovníku „divadla“ je tu nakonec nejfrekventovan jší slovo „téma“. Ale práv o téma tu jde. P i výzkumu scénicko-„hereckých“ prvk jednání u itele bylo snadné operovat s pojmy, jimiž se popisuje divadlo například: „ ekn me, že v p ípad u itele d jepisu je subrole herec exploatována jen n kdy (nap . když sebou samým znázorní ve dvacetivte inovém ske i chování st edov kého velmože). Je ozvlášt ujícím prvkem metodiky výuky d jepisu, ale ne jeho klí ovou metodou; hlavní úkol ‘zahrání role’ tu sm uje k napln ní požadavku ‘názornosti’ a ‘zajímavosti’ (i když kvalita hry u itel d jepisu bývá ‘všelijaká’...). Jde tu stále spíše o ‘hrajícího u itele’ než o ‘hrajícího herce’.“ (Valenta, 2011, s. 187) V p ípad tohoto výzkumu jsem však vysta il p edevším s kategorií „téma“. Prizma divadla je tedy využito jakoby v redukované podob . Nezahrnuje celou ší i scénických aspekt akce, nejde tu nap . o typ u itelského herectví, nejde tu tolik o ono „jak“ ve smyslu „jak aktér jedná“, ale spíše o ono „pro takto jedná, že takto jedná“, p i emž onen motiv není chápán až tak psychologicky (... je temperamentní), nýbrž spíše jako produkt kombinace minulé i aktuální laické zkušenosti praktikanta s vyu ováním a základ pedagogicko-didaktického vzd lání.

5. Zmín na byla n kolikrát též metafora pedagogického výzkumníka jako divadelního kritika. I k tomu se pojí poznámka. Kritik m že být ve svízelném dilematu. Jednak by m l na sebe nechat p sobití um ní, tedy vnímat emocionáln , somaticky apod., avšak sou asn se od jeho profese o ekává i analyti nost povýtce kognitivního (racionálního) pohledu na p edstavení. Podobn je na tom výzkumník hledící na „didaktický performa ní akt“. Záleží na tom, co akcentuje. Op t p i zkoumání interakcí vnímám v tší prostor pro vyžití jiných, než jen racionáln analytických p ístup . Nicmén , sledoval-li jsem ona témata (o nichž viz výše i níže), pak faktum, že jsem se p i hodin bavil, nebo šlo o „svižnou konverza ku“, rozhodn nemuselo být tím, co mne prioritn zajímalo. I zábavná „konverza ní“ hodina nese v pozadí téma t eba typu „mnoho diskusí málo cvi ení“ odkazující k deficitu didaktické znalosti o tom, kterak prakticky rozvíjet sociální dovednosti. Jako „kritik“ jsem se snažil p edevším vyloupnout ze situací téma a k tomu byla racionální analýza (na pozadí divadelních kategorií) vhodná.

A jsem-li u kritika, ješt poznámka, že kritik z podstaty kritizuje, což nevyllu uje, že chválí. Soust e oval jsem se ale na témata níže ozna ená jako „deficity“. Byla pro mne d ležit jší, než to, co bylo chvályhodné, nebo tomu se již nebylo t eba u it (p ipomínám, že výzkum b žel a b ží v rámci výuky student u itelství).

6. Pro jsem ale i nadále trval na využití metafory divadla, když k on m témat m jsem mohl dojít cestou jiných analýz? Jde prost o volbu p ístupu. Op t p ipomenu sémiodidaktiku (viz 2.7 výše a 4.3.2 níže). A též faktum, že divadlo (obvykle) není jen ukázkou um ní herc prom ovat se, ale cestou k témat m. Témat m postav (která mají co d lat s jejich psychologií, hodnotami, stereotypy atd. atd.), témat m situací (... i p es dobrou v li se domluva nemusí da it) až po témata celých kus , p edstavení apod. (... m žeme spolu prožít život a p esto si z stat cizinci). Takové prizma je využitelné i v život mimo jevišt s oponou.

7. Poslední, le d ležitá poznámka. O ukázkových hodinách se v režimu, v n mž je konáme na fakult dá íci, že jsou samoz ejm performa ním aktem, avšak spíše povahy nep etřit probíhající zkoušky zkoušky nikoliv ve smyslu známkové examinace, ale ve smyslu divadelní zkoušky. „Dramatik, dramaturg, režisér i herec“ p ichází se svým kusem, který

rozeb hne a hraje ho se svými „sparing-partnery“ (spect-actory) nepřetržitě po dobu několika desítek minut. Bez tzv. zcizovacích efektů (zde rozumím, že bez toho, že by metodicky komentoval své konání) vypadával z role debatními vstupy se mnou jako supervizorem / kritikem ještě v průběhu své hodiny. A zhusta skutečně jde o zkoušku. Vzhledem k tomu, že studenti učitelské jsou jen málo „didakticky“ připraveni na to, aby uměli pracovat s rozvojem sociálních dovedností, jejich výstup má téměř vždy podobu zkoušení, jak to dlat. Bohužel, režim předem tu nedovoluje hodinu i se všemi korekcemi, které kritik i diváci vyučujícímu po provedené lekci nabídnou nebo na které půjde praktikant sám, zopakovat. Pokud by to bylo možné, zkoušení by nabylo ještě jiného rozměru.

4.3.2 Postup(y) pozorování

Východiska jsou jedna věc. „Procedury“ další. Pojíme tedy ke konkrétním postupům. Vyjdeme z toho, že jako pozorovatel/divák mám v hlavě „rastr“ i filtr onoho výše popsaného dramatického kódování. A už více i méně podobný tomu, co nabízí Saldaña i tomu, co Pavis atd. atd. Mám v hlavě struktury otázek i kategorií. Položky k pozorování a analýze scénických aktů i edukacích performancí (opět showing doing) atd. vstupují „do hry“ takto:

Nepřicházím pozorovat s tím, že bych je měl předem napsané na papíře i v tabletu opakuji: vím, co všechno mohu sledovat během akce ... pokud to nastane. Kategorie i položky se ale tematizují samy právě podle toho, co se děje. Např. scénografie-sv. tla-objekty se netematizují zdaleka vždy. Většina ukázek pracuje s běžným uspořádáním tady/uděny a tento prostor nemá speciální funkce. Někdy ale vyučující přeskupuje své žáky i nábytek v prostoru, někdy dokonce staví scénu pro hraní rolí, jiný zase na určité partie výuky má běžný „světelný plán“ tady a zatím uje okna apod. V těchto okamžicích ožívá „v hlavě“ kategorie „scénografie“ i se svými konkretizacemi a hlásí se o pozornost. Záleží tedy na tom, co hodina přinese. Kupř. kategorie „konflikt“ se v některé hodině vůbec nemusí aktualizovat. V jiné ale vidíme (viz poznámka 59) konflikt jako téma v úvodu (válka...), jinde ho nalézáme v metodě (kupř. tzv. sociokognitivní konflikt v skupinovém učení nebo konflikt realizovaný při použití edukacní dramatické hry - zde je ale konflikt součástí učivem), v další lekci nastane konflikt mezi jedním z žáků a vyučujícím (např. pedagogicky vzdělaný „žák“/student FFUK jeví už v průběhu lekce nespokojenost s její metodikou a „rýpe“ ...) nebo konflikt mezi žáky (obvykle jde o konflikt názorů a faktických znalostí - žáci/VŠ studenti jsou vesměs velmi inteligentní a ve svých oborech vzdělaní). Důležité je, aby tato kategorie byla připravena ve variantách svých konkretizací v mé hlavě k použití jednak sama o sobě a jednak jako součást jevů vytvářejících společný charakter ukazované akce (mizanscénu ...).

Samozřejmě, že klíčové kategorie, které se tematizují vždy, jsou „aktér“ a „jednání“. Pokud jde o vyučujícího, lze sledovat jeho jednání jednak jako soubor sociálních / komunikačních, vztahových apod. dovedností. A jednak - a to mne zajímá především - lze sledovat, jaké didaktické dovednosti znakující jeho způsobem myšlení ukazuje. Počítá se tedy, které jsou na špičce s dovednostmi komunikačními (ví, že je taktické položit nejprve otázku a teprve pak říci jméno toho, kdo odpoví a skutečně tak otázky klade) a koncepty, které se dají odlišit ze souboru celého jeho chování, tedy, které vycházejí z jeho způsobu myšlení, z jeho „ideologie“ (vede hodinu konstruktivisticky nepřednáší látku, ale přes zadané praktické úkoly vede žáky k tomu, aby si jádro učiva našli sami).

A právě tyto „pedagogické ideologie“ jsou tím, co mne zajímá prioritně. Právě tyto ideologie odliším z toho, jaké konkrétní prvky učitelova jednání v hodině „ožívají“. Sémiodidakticky⁷⁹ vzato mi vyučující nabízí velké množství znaků - jak mluví, jak se pohybuje, jak se vztahuje k žákům, jak organizuje edukacní činnost, jaké (edukacní) taktiky volí, jak reaguje v sociálně-edukacních situacích ... jde o celé série znaků, z nichž mohou odlišit (kromě jiného) rozpoznat témata v učebním tématu jeho didaktického myšlení. Dívám se na ně jed-

facto i jako na „postavu“, která nese i p ímo nevy ená sd lení o sob , o svém vzd lání, odborné ví e, profesních postojích a p esv d eních apod.⁸⁰

Podobn ale sleduji žáky/spolužáky další aktéry na scén ukazované lekce. Ti jsou ovšem v podobných akcích ve více etné „rolí“. Jednak jsou „za sebe“ jsou to studenti nap . filozofické fakulty, kte í se touto hodinou mají n emu u it. Víme již, že rozší ení jejich t eba historické erudice m že být p íjemný bonus, avšak je vedlejší. U it se naopak rozhodn mají didaktice integrace OSV nebo DV do výuky jiných p edm t . Sou asn jsou v jakýchsi „rámcových rolích“ v tšinou st edoškolák . Hrají tedy n koho, kým nejsou, aniž by se ovšem od nich o ekávalo, že se budou chovat „jako st edoškoláci“ (kup . žvýkat í prost rtat svým chováním v pr b hu lekce „psychologii adolescenta“...). Ale jsou též v rolích on ch zmín ných „spect-actor“, hrajících divák , do akce angažovaných divák , ba i divák -kritik . V dí, že mají též úkol pozorovat pr b h hodiny, která je ukazována i jim (nejen mn), v dí, že po skon ení budou o akci hovo it a reflektovat ji na základ svého p ímého zú astn ného pozorování, jehož sou ástí je i komplexní psychosomatický zážitek. Budou tedy muset pozd ji, v pr b hu reflexe ukázkové hodiny (hned po jejím skon ení) aktualizovat a komunikovat své didaktické znalosti a rozum ní. A budou je rovn ž muset ukazovat nejen spolužák m, ale i mn jako supervizorovi jak skon ené výuky, tak i této reflexe. Tedy i oni budou „provád t“ b žný akt (sebe)prezentace, ukazování toho, co umím (nebo neumím ...), jaké ideologie jsem vyznava em apod.

Nemohu tudíž p esn specifikovat, jakou otázku z on ch konkrétních v kapitole 3.2 si kdy položí. Mohu ovšem specifikovat, že bez ohledu na to, jaká konkréta se tematizují v pr b hu lekce, tak jako tak mne nakonec zajímají p edevším definice obecn jších didaktických témat. Z konkrétních znak (a op t: znakové oblasti viz Saldaña, Pavis atd.) v lekci aktéry nabízených generují n kolik typ témat s tím, že klí ové je ono „ideologické“. O t chto typech témat viz ást 4.3.4 níže.

Konkrétní provád ní zkoumavé innosti tedy pak stojí na tom, že jsem vycvi en (a již v rámci nabytých typ vzd lání nebo v rámci mé vlastní praxe pod supervizí i bez ní i praxe sdílené s jinými odborníky atd.) v pozorování, analýze a interpretaci znak v chování viz i zmínka o rastrech výše.⁸¹

Nemám pozorovací arch. V pr b hu akce (si) d lám cosi jako „terénní poznámky“, n kdy ve form otázek, v nichž zachycuji práv ty jevy a klí ová témata, které/která se^{b hem} lekce aktualizují.

V poznámkách zachycuji p edevším dvojí:

1. píšu rychle to, co se d je, délku jednotlivých u ebních situací, body u íva a významné prvky v komunika ním jednání p ítomných apod.;
2. jinou barvou do této struktury (zachycující pr b h d ní) pak ale píšu poznámky, které mají být základem zobecn ní, základem formulace témat, nebo které takovými zobec ujícími formulacemi již p ímo jsou.

Poznámky se tedy typov pohybují na škále

od ryze v cných í „technických“ (nap . „nevychází zpoza stolu“; „cíl žák m zaml en“; „Veronika [studentka-žákyn] jí [studentce-vyu ující] stá í debatu spontánn do osobní roviny“; „Pro toto vyjad ovat jen gesticky?“ atd.; tyto jevy n kdy ale i kreslím viz též poznámka . 82)

p es zobecn ní ur ítých typ konkrétních znak v chování („dobrá koncentrace energie“; „jde po hodnotách, ne po žácích“; „po ád je to jen cizí p íb h“ apod.);

až po to, že poznámka obsahuje již zobecn né pojmenování tématu svázaného obvykle i s dramaturgií hodiny („mnoho slov, málo skutk“; „ryzí kognitivismus“; „rolová hra zábava nebo u ení?“; „nedramatická dramaturgie“; „jen o cizích zkušenostech ...“).

Poznámky samoz ejm píší se z etelem k tomu, co považuji z dané lekce za nezbytné reflektovat pro další rozvoj student . Hned v diskusi/reflexi po ukázce se vracím k

„technikální“ i témat, o nichž je třeba hovořit (příp. i zkoušet je), aby se studenti učili obma oborům (OSV/DV) adekvátnímu myšlení. Další z etele zaaly být zohledňovány postupně již ve vztahu k vno uujícímu (i již vno enému) zkoumání. Takže mne nap. zajímá opakovaný výskyt určitých již pojmenovaných témat a to, jestli znaky objevující se právě v této dané lekci umožní použít (znovu) zobecnění již použité („jen cizí zkušenosti“). Je jev, který „se ukázal/jevilo“ z hlediska didaktiky spíše individuálním znakem rozumní jednoho studenta? Nebo se de facto opakuje? Nebo se opakuje, ale jen částečně? Stojí za to formulovat ho jako didaktický princip?

Poznámky jsou tedy využity i pro zobecnění jevu nebo jím dokonce již jsou a mají jak již víme sloužit k obecným definicím opakujících se deficitů a ke stanovení opatření, která by je měla (v mých hodinách) alespoň redukovat. Takže například dílčí poznámky „nezosobnění!“; „jen cizí zkušenosti ...“; „OSV akademická psychologie“ apod. vedou k (metaforickému) vyjádření tématu „OSV bez zosobnění matematika bez úsel“. Na to naváže vyjádření určitého principu, kupř. „I žáci mají své životní zkušenosti. Pracujte s nimi (cizí příběhy jsou podprůměrné)“. A z toho zase vychází opatření formulované vždy ještě v rámci reflexe a nepravidelní v sylabech doplňujících výuku, které pro studenty zpracovávám po některých lekcích. Opatření může vypadat třeba takto: „Nastudujte téma „zosobnění v OSV“ (*Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, str. ...). Do aktivit v dalších lekcích zapracujte princip zosobnění tak, abyste a) buď vycházeli k tématu OSV, které se rozhodnete integrovat do výuky svého předmětu, ze zkušeností jednotlivých předmětových žáků nebo b) abyste zajistili, že každý z žáků bude v nějaké aktivitě vámi využívané téma tak či onak prakticky provádět a prožívat nebo c) učit obojí. Pamatujte, že v reflexi je nutno se novovat osobní zkušenosti žáků jak s tímto tématem obecně, tak zkušenosti nabyté/prožité právě ve vaší hodině.“⁸²

4.3.3 Postup(y) analýza příprav

A pokud jde o strukturované přípravy, které byly předmětem analýz? Mají fakticky charakter scénáře opatřeného režijními poznámkami, tedy – řečnické – oné „režijní knihy“. A tak je možno k nim postupovat. Studenti vepisují přípravu do strukturovaného formuláře, který jim později umožní dohledovat, jak rozumí základním didaktickým kategoriím a jak uvažují o/vztazích mezi nimi. Přípravy přinášejí scénosled (kroky) a v něm zakomponované cíle, včasná témata i předpokládané/žádoucí jednání aktérů. Z nich lze opřít odebrat témata „didaktického myšlení“ autorů příprav. Je to jistá analogie toho, když uchazeči studia na umlecké škole dostávají zadání drammatizovat beletristický text a k tomu dostávají několik kritérií, co při drammatizaci neopominout. Příprava je tedy i dokument dramaturgický (viz 2.6).

Základní struktura formuláře je taková:

Edukační cíle a) předmět b) OSV:	Učivo ainnost učitele a) Učivo: b) Metoda: c) Instrukce:	innost nebo předpokládaná innost žák	Pomůcky, materiál, technika	čas
1. krok Konkrétní cíle kroku: a) předmět b) OSV	a) b) c)			

1) **Reflexe** (témata a otázky pro reflexi se žáky!!!):

- a) pedm t
- b) OSV

P íklady n kterých formulací indikujících deficit:

Cíl OSV pro lekci: „žák dokáže samostatn vyhledat pot ebné údaje na internetu“ [není cíl z oblasti OSV téma deficitu: „OSV je cokoliv ...“]

Cíl OSV pro jeden jediný krok v rámci lekce: „Vnímá partnera v komunikaci, dokáže naslouchat. Koncentruje se na sv j proces osvojování si probíraného u íva, koncentruje na partnera v komunikaci. Používá základní dovednosti/základní sociální dovednosti pro práci ve dvojici, ve skupin , v týmu. Umí prosadit svoji p edstavu ideálního školního výletu. Dokáže se smít se situací, kdy jeho p edstava nebyla druhými akceptována.“ [téma deficitu: „Mnoho zajíc ...“ + velmi pravd podobn : „Psycholog-laik“]

„Rozvoj schopnosti kooperace ve dvojici i ve skupin , uv dom ní si hodnoty pomoci, rozvoj empatie a schopnosti pomoci a podpory ostatním, rozvoj smyslového poznávání.“ [formulace cíl pro integraci OSV do jiného p edm tu pro jednu(!) vyu ovací hodinu; nezávládnutelné a navíc p íliš obecné téma deficitu: „Mnoho zajíc ...“ + „Obecnost = nejasno“]

Popis zp sobu reflexe po skupinové práci: „Lektor zhodnotí, jak se mu jevila spolupráce ve skupinách a zeptá se d tí, jak se jim pracovalo ...“ [reflexe „lektor zhodnotí...“; otázka „Jak se vám pracovalo?“ je neur ítá a provokuje nicne íkající odpov typu „dob e“; téma deficitu: „U ítel je nejchyt ejší ...“ + „Obecnost = nejasno“]

1. krok

„Konkrétní cíle kroku:

- a) znalost p í in lidské migrace na p íkladu sou asné imigrace do Evropy
- b) cíl OSV rozvoj empatie“

Úkol pro žáky [metoda rozvoje empatie]: „Sepište co nejvíce p í in sou asné imigrace do Evropy. Pro líd e v sou asnosti migrují? P edstavte si, že se ocitnete v obdobné situaci jako sou asní migranti, jak byste se zachovali? Zdroje informací citujte.“ [rozvázaný cíl a metoda; nejasno v tom, co je empatie téma deficitu: „Psycholog-laik“ = v didaktickém myšlení „st elba naslepo“].

4.3.4 Formulace témat

Výše jsem se opakovan zaklínal slovem téma a nazna oval, že d ležitým krokem mé práce je práv formulace „témat“, a to zejména témat souvisejících s deficitem v didaktickém myšlení pozorovaných osob. A téma „téma“ se por znu vyskytuje nap . i v p ehledu zp sob vyhodnocování v kvalitativním výzkumu u J. Hendla (u rámcové analýzy í analýzy v etnografické studii). Týž autor abych se op t zaštlítil autoritou také íká, že p í kvalitativní analýze dat "... jde o systematické nenumerické organizování dat dat s cílem odhalit **témata** [zvýraznil J.V.], pravidelnosti [atd.]." (Hendl, 2005, s. 223) Co tedy vlastn míním slovem téma?

S J. Vostrým (1998) m žeme mluvit jednak o „tématu vn jším“, jímž je d ní, p íb h, ale i „nám t“. Takovým tématem m že být t eba „nev ra“. Vedle toho však divadlo ukazuje i „téma vnit ní“, vyjevující se obvykle prost ednictvím zp sob práce s prvky tématu vn jšího. Vnit ní téma lze charakterizovat jako tezi (r zné úrovn obecnosti), myšlenku, princip, postulát, klí ový pojem ozna ující d ní, „(verbalizovatelný) smysl (í intelektuální aspekt smyslu) vnímaného celku“. (Vostrý, 2001, s. 250) Ve vztahu k nev e jím m že být t eba teze „vždycky t to bude n co stát“.

Téma nepatří k vždy explicitně definovaným analytickým kategoriím nabízeným výše citovanými klasiky. Z použití jejich kategorií při analýze pozorovaných situací lze ale generovat jisté souhrnné a slovy definovatelné zobecnující zprávy o klíčových rysech/klíčové rysy pozorovaného dění (to jsou nepochybně například Goffmanovy výzkumem zjištěné a pojmenované jevy typu „diskrepanční role“, „tajné dohody“ nebo „mystifikace“ jako způsob jednání aktéra). Téma nemusí být přímo, explicitně aktéry „sděleno“ („To, co ti říkám, je o tom, že ...“), nýbrž má často podobu toho, co rozznívají a nazývají podtexty, nevyslovené myšlenky, na první pohled nenahlédnutelné významy, významy, které se vynořují, ideologické rámce.⁸³ Specificky na taková témata upozorňuje například Postonová (2000) a užívá v této souvislosti právě pojem „ideologie“ (k němuž opatřuji adjektivum „edukační“ a k němuž mám jak patrně zjevnou afinitu i já).⁸⁴

K tématu „téma“ jsem se dostal výše při využití a vlastním doplnění jednoho z Pavisových pohledů kategorií: Významy, smysl, ideologie. - Jaký je předpokládaný účinek/je účinek patrný? - O čem akce obecně vypovídá? - Jakými principy, paradigmaty atd. se řídí? - Co je implicitně skryté? - Jaké podtexty jsou za „textem“/promluvami? - Kde a jaké jsou rozné možnosti výkladu sledovaného děje? (Pavis, 2007, s. 181 a 195) A stejně tak při hledání využití Saldaňova dramatického kódování: nevyslovené myšlenky, podtexty a (v mém případě) pedagogické ideologie jako obecnější témata. (Saldaña, 2006, s. 103n.) Takto pojednané kategorie se staly klíčovými cílem mého zájmu ve zde popisovaném výzkumu.

Při pozorování ukázkových hodin se nakonec jevil jako užitečné formulovat několik typů témat, která se dala odečíst ze znaků v jednání aktéra situací.

K technice zjišťování de facto znovu připomínám: Témata jsem se vesměs snažil formulovat již v průběhu psaní terénních poznámek (a zapisovat je jako poznámku) nebo v krátkých pauzách mezi skončením lekce a reflexí (jakási „dodatečná“ poznámka). K formulaci témat jsem se pak vracel nepravidelně při úpravě sylab doplnující reflexe a ukládání úkolu ještě v hodině.

Pracovní vymezení typů témat za svou tím typem, který byl konečným předmetem mého zájmu:

- Téma, které označím jako „T^I“ definuje témata ideová, edukační ideologii, edukační „žánry“ (viz dále), paradigmaty, užitelskou filozofii, přístup, (pedagogicko-dramaturgický) princip, způsob didaktického myšlení v „konstrukčním deficitu“ atd. („Konstruktivismus ...“ nebo „Paradox učení o chování bez chování ...“ atd.).

Další typy témat byly formulovány víceméně „provozně“ jejich sledování nebylo konečným cílem, ale sloužily jako odrazové momenty k definici „T^I“.

- Tématem „T^U“ jsem označoval (a označuji) úroveň, obsah obsahové téma lekce (Sahara, gerundivum a gerundium, bitva na Bílé hoře, lávkovci i ona nevěra atd.).

- Téma „T^T“ pak se skrývalo v tom, jaké pedagogické technologie učitel používá, tedy témata technická; resp. šlo o vystižení klíčového principu použitých postupů (například „Lekce je monolog...“; „... show s interaktivní tabulí...“).

- Téma „T^{OS}“ jako téma osobní/osobnostní, resp. téma sociálních dovedností (s osobností vždy tak či onak spjatých) pak stálo při pozorování ukázkových hodin za účelem didaktického zkoumání především mimo hlavní sféru mého zájmu (ne tak ale u výzkumu scénologie běžného chování!), avšak doplněvalo poznatky týkající se „T^T“, nebo zahrnovalo spíše „psychologické“ charakteristiky vyučujícího, které se obvykle vyjevují ve vyučování ruku v ruce s „technickými a ideovými“; tedy témata osobní (například „... ironický manipulátor...“).

Definice „T^T“ a „T^{OS}“ mohou být konečným cílem u ryze hospitálních/supervizních pozorování, kde jde o to, vylepšit studentu konkrétní dovednosti vyučovací komunikací.

Čím více se ale blížíme od supervize k výzkumu, je důležitéjší, aby „T^T“ a „T^{OS}“ sloužily především jako „odrazové momenty“ k formulaci „T^I“. Cílem pojmenování těchto témat nebylo „mít osobnosti“ (činit z exaltovaných choleriků introvertní beránky atd.), ale mít

didaktické myšlení a potažmo jednání. Proto byl akcent na sledování tématu s indexem „I“, od n ěž ale bylo kv ěli opat ěn ěm nutno vracet se i k tématu s indexem „T“.⁸⁵

4.4 Výsledky (od)pozorovaná témata, a z nich vzešlé výsledky zkoumání, tedy principy, jejichž praktické osvojení je žádoucí

V této ěsti textu se budu v ěnovat p ědevš ěm p ěklad ěm témat „T^I“, i když to nep ějde bez jist ěho z ětele k témat ěm „T^T“. Odstavec v ěnovan ěy charakteristice jednotliv ěch témat v ěždy bude obsahovat

tez ěi nebo ot ězku, v n ěž je definováno odpozorované (p ě ěten ě) téma, tedy ur ěit ěy deficit v didaktick ěm myšlení;

doporu ěn ě, jak je t ěeba uvařovat a konat v souladu didaktickou logikou a kone ěn ěm že b ět sou ěst ěy charakteristiky i p ěklad konkr ětn ěi ot ězky, která padla k dan ěmu tématu v reflexi po uk ězce. Všechny t ě ěsti budou v ěždy odd ělen ě tímto znakem: .

- „C ěl beze smyslu ěml ěn bez vody.“ Když formuluji c ěl lekce (OSV/ DV), m ěl bych sou asn ě v ěřn ě uvařovat o (praktick ěm) smyslu tohoto c ěle pr ěv ě pro tyto konkr ětn ěi ř ěky, resp. pro jejich zvl ěd ěn ěi sebe i śivotn ěch situac ěi. „Pro ě jste se u t ěmatu „x“ zdrželi tak dlouho?“; „Nevysv ět ěla jste, jak ěy m ě aktivita smysl ě Kamila (ř ěkyn ě) ho ve sv ě ot ězce vlastn ě rekonstruovala, protože cht ěl v ě d ět, pro se aktivita d ěl ě...“.
- „Obecnost je cestou do nejasna“. C ěle aktivit m ěj ě b ět konkr ětn ěi a formulované jako v ěsledn ěa zm ěna ř ěka. „Jak m ěte formulovan ěy c ěl? Co by m ěli ś astn ěci um ět po t ěto lekci?“
- „Dovednost nad definic ěy“. C ěle lekc ěi OSV (DV) jsou p ědevš ěm behavior ěln ěi (kone ěn ěm c ělem je dobr ěe chov ěn ěi / jedn ěn ěi⁸⁶). Teoretick ěy v ě domosti jsou n ěstrojem, ale ne c ělem. „Pro ě jste o t ěto dovednosti jen mluvili?“
- „V ě d ět neznamena automaticky um ět“. Znalost (nap ě. o sob ě sam ěm – „rychle se rozzlob ěm“) nenastol ěi automaticky zm ěnu chov ěn ěi. „N co v ě d ět“ je jeden krok. Dal ř ěi krok/y by m ěl/y v ěst k využit ěi v ě d ěn ěi pro zm ěnu (nebo potvrzen ěi) chov ěn ěi. K tomu se śzce v ěže dal ř ěi princip:
- „Uv ě dom ět si neznamena um ět.“ Jak ěy je vlastn ěe eduka ěn ěi smysl mezi studenty i u ěiteli tak obl ěben ěe(!) formulace c ěle „ř ěk si uv ě dom ěi ...“ (že lid ěe mohou stejnou v ěc vid ět jinak atd. atd.)? Transfer uv ě dom ěn ěi do chov ěn ěi ponech ěme jen a jen na n ěhod ěa ř ěkovi? Takov ěy c ěl by nem ěl b ět kone ěn ěm c ělem, op ět je sp ěře 1. krokem ke zm ěn ě. „Tak dobr ěa, ř ěk si uv ě dom ěi že, ...“. A co s t ěm budete d ělat d ěl? “
- „Postoj nen ěi chov ěn ěi“. Tzv. postojov ěe c ěle jsou podp ěrn ěe. Nen ěi jednoduch ěe dos ěci ve t ě ěid pln ěe individualit u kař ěd ěho ř ěka rychle (jak ř ěkoln ěi tempo vel ěi) cel ěch ř ěk ěl spole ěnsky hodnotn ěch postoj ě. A navíc – to, že n ě kdo „zauj ěm ěa postoj“ jeřt ě neznamena, že se v souladu s n ěm chov ěa ... „A jak byste mohla ot ězku po jejich postoj ěch k tomuto t ěmatu p ěv ěst pr ěce s t ěm, zda a jak ěy m ě takov ěy postoj v ěliv na chov ěn ěi jednoho kař ěd ěho ř ěka?“
- „C ěl jako śkol ěkol jako c ěl?“ V OSV i v DV nutno vn ěmat polaritu „c ěle rozvojov ěe/eduka ěn ěi“ vs. „c ěle provozn ěi/śkolov ěe“. C ěl je o ěk ěvan ěy v ěsledek, śkol je cesta k n ěmu.⁸⁷ Formulace c ěle „ř ěaci nakresl ěi na pap ěr lidskou postavu“ v OSV (nikol ěv t ědy ve v ětvárn ěe v ěchov ěe) je on ěm druh ěm p ě ěpadem. „„ř ěaci ve skup ěn ěi aktivn ěe diskutuj ěi“ je c ěl nebo śkol? Pokud je to śkol, jak ěy c ěl m ě plnit?“
- „OSV bez zosobn ěn ěi je cos ěi jako matematika bez ěsel ...“. U ěivo OSV by m ělo b ět „zosobn ěe“. U ěivem je ř ěk s ěm. Prim ěrn ěi je, aby m ěl mořnost pracovat s vlastn ěi zkuřenost ěi se sebou sam ěm (sd ělov ěn ěi zkuřenost ěi pedagogov ěch nebo zkuřenost ěi „lid ěi obecn ěe“ je sp ěře podp ěrn ěe). „Pro ě jste m ěsto sc ěnek ukazuj ěic ěh a definuj ěic ěh „obecn ěe“ r ězn ěe“ stereotypy nepouřila sc ěny ztv ěrn ěn ěi vlastn ěch stereotyp ěp ětomn ěch ř ěk ěy?“

„Ach, ty pocity ...“. Oblíbená je na začátku reflexí po aktivitách otázka „Jak jste se cítili/jaký jste měl pocit?“. Pomineme-li to, že odpověď zhruba není o pocitech (např. „My jsme to udělali rychle.“), pak je ale důležité, co je cílem takové otázky a nakolik se váže k cíli hodiny i konkrétní aktivity. Po položení této otázky obvykle vyvolají dále s pocity nepracuje a ptá se na jiné věci. „K čemu má sloužit otázka po pocitech?“

– „Co má žák umět, to musí zkusit dělat“. Přemýšlíme o jádrové innosti metody aneb „a metoda skutečně obsahuje innost, kterou se žák má naučit...“: konkrétní innost (byla i „myšlenková“), která je cílem, by měla být součástí obsažena v innostním jádru metody tak, aby do této innosti byl vtažen žák v „organismus“ jako do innosti uvnitř.⁸⁸ „Proč v něm v hodinách bývá němu nácviku artikulace tolik času odezírání hlásek z mlčenlivých promluv místo hlasité artikulace?“

– „Dotazník nebo situace? Kdy se lépe poznám?“ Zvažujeme edukační potenciál metody/techniky v příležitosti k učení obsaženou v metodě. Vysvětlení příkladem: Téma sebepoznání: jak se tu liší edukační potenciál vyplněný dotazníku o sobě samém a potenciál při jímní při živých „živých“ vzájemných vazeb typu „myslím si, že máš tuto vlastnost“ od spolužák? „Jaký by byl rozdíl v procesu i výsledku, kdybyste místo sebepoznávacího dotazníku použila při jímní vzájemné výroky?“

„Méně je/má být více.“ Aneb nemá smysl napsat do záhlaví přípravy jedné lekce, že plní všechna témata/cíle OSV a všechny kompetence uvedené v rámcovém vzdělávacím programu (je to i prakticky nereálné). Jak v OSV v podobě příjmu tak snad tím spíše při integraci OSV nebo DV s jinými příjmy je žádoucí stanovit si méně, ale za to konkrétních cílů. „Zredukujte těchto sedm cílů na jeden, klíčový pro tuto jednu hodinu.“

– „Součástí reflexe má být i ‘pre-flexe’“⁸⁹... aneb když reflektujeme aktivitu, je třeba hledat nejen příčiny, k jejímu přiblížení, ale i do budoucna, k jejímu perspektivnímu přínosu pro život žáků (součástí reflexe je tedy i definice opatření do budoucna, transfer naučeného atd.). „Otázky při reflexi šly do minulosti zkušenosti žáků zkusíte otázku na transfer do budoucí zkušenosti.“

„OSV je proaktivní“. Princip „OSV má být pro-aktivní“ pak cílí k omezení „retro-aktivního“ příjmu. Ten spočívá obvykle v tom, že vyvolávají instruuje innost (např. „Ve skupinách vyhledejte informace o lávkách...“), ale neinstruuje sociální dovednost, která má být součástí učení. Avšak po skončení práce „na lávkách“ se jakoby dodatečně v reflexi ptá „Jak se vám komunikovalo?“, v lepším případě pak i „Skákali jste si do vody?“. A při zjištění-li to, pak následuje ponaučení, že to není správné. Reálné cvičení dovedností pro skupinovou komunikaci má být příjmem dané instrukcí (např. „Při práci ve skupinách trénujte to, že každého vyslechnete až do konce jeho promluvy. V reflexi se k tomu vrátíme.“). „Proč nebylo příjmem stanoveno, která sociální dovednost má být cílem učení při skupinové komunikaci?“

– „Použití“ nemusí být učení. Princip „učení (řízeným) používáním dovedností, ale (samo) použití určitých dovedností není vždy učení“. Například to, že nechám žáky komunikovat nad úkolem ve skupinách jistě navodí komunikaci, ale nemusí je to samo sebou učení dobře komunikovat. „Ano, vím, že pracovali ve skupinách. Jste si ale jisti, že šlo ve všech případech o skutečnou spolupráci členů skupiny?“

– „OSV jako skryté kurikulum – výsledek bezradnosti?“ Jsou-li životní dovednosti součástí explicitně vyjádřeného obsahu školní edukace, neodkazujeme je výhradně do sféry skrytého kurikula. I přes to, že jde o explicitní kurikulum, velké množství pozorovaných příjmu předpokládá, že (viz o tom výše), když žáci komunikují, plní se tím automaticky edukační úkol OSV. Při tom bývá patrná souvislost s tím, že praktikanti neví, jak realizovat témata OSV jako explicitní kurikulum. „Vidím, že „cítíte potenciály OSV“ v tomto učivu dle jepsu, ale explicitně s nimi nepracujete ...“.

„Komunikaci p ece rozumí každý...“ Potíž je i v nedokonalé znalosti a v laickém rozumu ní jev m, které mají být v OSV/DV u eny. To je nedostatek v cného psychologického vzd lání. „A byla tato komunikace skute n asertivní?“

Od t chto témat se ale odvíjely i definice dalších typ ů a úrovní témat, nap . obecná témata d ležitá pro výuku didaktiky OSV/DV a tedy i pro p edpokládané zvýšení efektivity praxe výuky OSV/DV.

Nap . z hlediska OSV/DV jako obor se specifickými eduka ními obsahy:

- „Specifika kurikula životních dovedností je pedagog m/student m (které jsem mohl pozorovat...) spíše neznámá.“

- „B žné pedagogicko-psychologické vzd lání, kterého nabyli, jim ve vnímání on ch specifík nenapomáhá.“

- „Základním rysem didaktického uchopení témat osobnostní a sociální výchovy je obecnost a neur itost.“

- „Panuje všeobecné (a jak se zdá, zhusta implicitní) p esv d ení, že na efektivní u ení dovednostem chování/jednání (behaviorální) a dovednostem seberegulace sta í verbální u ení.“

- „U ení (se) životním dovednostem je v praxi ponecháno samovolnému pr b hu, který nekoresponduje s žádoucí intencionalitou edukace.“

A ještě jeden „krok“. I Hendl upozor uje, že výsledkem analýz má být „n jaký typ syntézy vyššího řádu“ apod. (Hendl, 2005, s. 269), takže nakonec ještě „T^I“ jako apel pro didaktiku t chto obor :

- „Klí ový úkol didaktiky OSV/DV? (na pozadí obecného) U it myslet konkrétn í!“.

A tuto poslední tezi si dovoluím použít i jako záv re nou, nebo práv ta obsahuje **klí ové téma „konkrétnosti“** vyplývající (pro mne) z pozorování praktického jednání vyu ujících v lekcích, z rozhovor ů a z analýz psaných „scéná “ lekcí. Jakákoliv neschopnost být konkrétní v uvažování o u ení životním dovednostem se obvykle projeví v deficitech praktického pr b hu eduka ních akcí. Didaktika OSV má tedy jako klí ový (a jist ne ne ekáný) úkol u it konkrétním znalostem a konkrétnímu uvažování. Podobn jako v divadle se jakákoliv obecná myšlenka musí p evést do podoby konkrétního jednání, jinak divadlo „nenastane“. A je tomu tak i v tomto p ípad . Není to v nijakém rozporu s pot ebou u it/studovat teorie. Ovšem u it/studovat je tak, aby poskytly jak informace í tolik žádané návody, tak rovn ž zp soby myšlení a hodnotové rámce. U itelství je praktická profese. Proto sázím na praktickou „použitelnost“ u itelského vzd lání. Pokud jde o eduka ní práci s životními dovednostmi, myslím, že jí p íprava u itel ů zatím leccos dluží ...

Poznámky:

¹ Mrzí mne, že tyto tendence vnímám právě u disciplíny, jejímž praktickým ekvivalentem je výchova, tedyinnost, která bývá někdy označována za umění, nebo jestinností, která má mít rysy kreativity, improvizace, akčnosti a performativity, individuálnosti, kontaktu, komunikace a vzájemného vlivu, konstrukce scén, svobody myšlení a jednání, ustavení řešení napětí mezi konvencí a jejím rozrušováním atd. atd.

² Adjektivum „dramaturgický“ (dramaturgical) se v kontextu výzkumu v odborné literatuře pojí s adou substantiv. Dvojjakost obsažená v pojmech „dramaturgická metafora“ a „metafora divadla“ není důsledkem zavrženíhodného chaosu, ale faktu, že v nomenklatuře „tohoto“ umění se prost vyskytuje „drama“ i „divadlo“. Obsahy těchto pojmů se někdy zaměňují, jindy se vystupují s jejich propojením v jednom z těchto dvou, ale stále odkazují ke skutečnosti, že lze od sebe odlišit umění dramatické (např. jako umění vytvořit k zahrání určený příběh nesoucí téma) a divadelní (např. jako umění transformovat tento příběh do jevištní akce). Více viz pozn. 27.

Rovněž upozorňuji, že s pojmy jako prisma, paradigma, perspektiva, model, ale i metoda i přístup (a samozřejmě i koncept i teorie) apod. budu v tomto textu zacházet volně a jak bude z kontextu patrné, jejich zaměnitelnost nebude na úkor porozumění. Prostudoval jsem řadu textů, českých i zahraničních a např. jen pokud jde o termín paradigma, narazil jsem na různé výklady. Nemíním tu řešit definitivní významy těchto slov. Naštěstí jsem se zbavil úzkosti, která by mne vedla k tomu, že cokoliv není „definitivně dodefinováno“, je nepatřivé atd.

Nehledě na to, že tzv. performanční studia (i tento termín může být a bude variován), o nichž pojednám opakovaně ještě na dalších stranách, a do nichž lze tuto stránku zahrnout, jaksi poštávají s tím, že některé jevy se definitivnosti brání (protože definitivnost může z definice snadno uinit definici problematickou) a poštávají rovněž s tím, že někdy ani nemá smyslu je definitivně definovat.

Samozřejmě, že podobné postoje jsou předmětem (z jistých hledisek pochopitelné) kritiky, což ale nebrání tomu, aby performanční studia nebyla přistavována na seriózních univerzitách. M. Hlavica, který se (též) umí ve své disertaci podívat na performanční studia kriticky, upozorňuje na úvodní větě textu, jímž H. Bial otevře jednu ze „základních“ knih tohoto oboru. Využiji Hlavici v předklad a doplním ještě o v tu další: „Existují lidé, kteří opravdu vědí, nebo si myslí, že vědí, co jsou performanční studia. Tato kniha není pro ně. Tato kniha je pro lidi, kteří mají rádi nevědomí, kteří nejistotu nezmapovaného terénu shledávají vzrušující. Taková je také opravdovost oboru samotného.

Jednotlivým prvkem je, že tato studie sdílí charakteristiky svého předmětu: performance.“ (Bial, 2010, s. 1) Pokud vyloučíme možnost [pokračuje dále již Hlavica], že se ze strany Biala jedná o ironii, což je málo pravděpodobné u tohoto typu knihy, navíc vydané prestižním nakladatelstvím akademických spisů, pak takové prohlášení musí být jen obvyklé těmto knihy proto, aby se někdo dozvěděl, odradil od četění následujících více než tisíce stran. Pro nás jsou však Bialova tvrzení zajímavým dokladem hledání a nalézání identity oboru. Zatímco Schechner [viz o něm dále] se pokoušel, byť nepříliš úspěšně, co nejraciálněji charakterizovat obor, Bial od Schechnera přejímá tvrzení, že obor definovat nelze: „Jediná definice, která je univerzálně použitelná na obor, je tautologie: performanční studia jsou to, co dělají lidé z oboru performančních studií.“ (Bial, 2010, s. 1) Bohužel se autor spokojuje s konstatováním této tautologie a odpovídá na nabízející se následnou otázku – Jak se člověk stane člověkem z oboru performančních studií? – jená nenalezne. Usoudit z toho lze, že performanční studia sama o sobě nikdy nejsou a jsou vždy jen tím, jací lidé je utvářejí. Znamená to tedy, že při pátrání po identitě oboru, bychom se měli zajímat zejména o tyto lidi. Bial si je tohoto faktu vědom. Lze si toho povšimnout také na novém nezvyklém spojení „lidé z oboru performančních studií.“ Schechner ... hovoří takto výhradně o oboru ... Pro Biala však samotný obor neexistuje, je jen spojením „lidí z oboru“, uzavírá Hlavica. (2008, s. 71-2) Je tedy pravděpodobné, že tyto úvahy některého z těchto lidí, kteří vědí, jak se má správně např. v pedagogice myslet, správně zkoumat, které knihy a teorie jsou v pedagogice tyto správné atd. nadurdí. Nu, ale to opravdu není můj problém ...

³ ...a dovoluji si ten luxus na nikoho neodkazovat, nebo jená těchto úvah si může přehledně rýzných typů analýz i podrobné texty o nich pojednávající během chvíle pohodlně „vygooglovat“ ...

⁴ K. Burke, Američan, literární vědec a lingvista, 1897 - 1993. Chápal literaturu a jazyk jako akty symbolické, člověka jako živoucího symboly užívajícího (i neužívajícího ...) a je jako akci a na tomto pozadí vytvořil typ analýzy opírající se o tzv. pentadu. Používal pojmy jako „drama života“,

„dramatismus“ apod. Uitel E. Goffmana. D ležitě práce: Gramatika motiv (1945); Rétorika motiv (1950); e jako symbolická akce (1966).

⁵ Ostatn , i proto, abych mohl prizma divadla p i dívání se na ne-divadlo používat, vzd lával jsem se na divadelní fakult a procházel r znými tréninky takové praxe.

⁶ A ku své újm na tomto míst podotýkám, že tu rezignuji na n kdy nelehké vymezení rozdíl mezi prostým p irovnáním a metaforou i metaforou a tím, co v recenzi prof. Vostrý nazývá symbolickou potencí (jako v p ípad citovaného textu Opoldusové viz 2.1). I když rozdílly vnímám, pro zjednodušení jsem se p iznávám s jistou vd ností spíše podržel toho, že n které „mé“ anglické prameny si s podobným rozlišováním zas až tak hlavu ned lají ...

⁷ Mimochodem, n co podobného tvrdil i K. Burke.

⁸ Viz nap . Kövecses, 2010, s. 116n.

⁹ Na švu prvního a druhého použití se dle mého úsudku pohybuje nap . domácí, zatím nepublikovaný výzkum I. Polá kové-Šolcové, která používala tzv. projektivní a enabling techniky (umož ují „vyjád í ex/im/plicitní myšlenky, p esv d ení, postoje, pocity, mýty, stereotypy, zkušenosti ad. nep ímou (zprost edkovanou) cestou“, jak praví autor ina prezentace. Uvád la p íklady z oblasti zkoumání náhled pacient na vlastní duševní nemoc). Od zkoumaných žádala asociace, metaforické projekce i performativní akty, jimiž tyto náhledy vyjad ovali (blíže viz Polá ková, 2012).

¹⁰ Vý et p edností použití metafory jako nástroje výzkumu (v sociologii) i jejich nevýhod podává Mannig, 1991, s. 78-9.

¹¹ Chci ale již na tomto míst pon kud p edb žn upozornit, že metafora nemusí mít jen podobu slovní formulace. Výklad o metafo e jsme zatím vskutku odvíjeli od její poetické funkce a všechny další komentá e a definice se vícemén opíraly o pojetí metafory jako „slov“. Nic proti. Nap . Jensen zajímav vykládá, jak se metafora za ala exponovat v oblasti pedagogického výzkumu v dob nástupu kvalitativního paradigmatu cca v 80. letech XX. století. Tedy v dob obratu pozornosti od výzkum typu „proces-produkt“ (Jensen, 2006, s. 4), v dob obratu od výzkumníkem „z venku“ p inášených témat (external world) k objevování vnit ních sv t zkoumaných osob (educator´s internal world) v eduka ních prost edích. Klí ový postup výzkumu nazývá „narativním zjiš ováním“.

„Metodologicky naz eno spo ívá narativní zjiš ování v jazykových prost edích, jako jsou obrazy, metafory, p irovnání a popisy coby nástroje analýzy dat, protože se jedná o respondenty b žn užívané zp soby vyjád ení, z nichž lze odvozovat komplikovanou realitu.“ (Jensen, 2006, 5) Nebo i Chrz ve svém podrobném vypráv ní o metafo e dokládá teoretické postuláty a úvahy vý atky z básní. Avšak pozor! Když Chrz dosp je ve výkladu k tzv. „metaforické exemplifikaci“, nabízí i p íklad z oblasti výtvarného um ní („... obraz šedé krajiny [...] ve své p enesené funkci m že vyjad ovat smutek.“ Chrz, 2013, s. 226). A posléze de facto v návaznosti na p edchozí vysv tlování podstaty metafory jako takové – íká, že metafora vypovídá o skute nosti tím, že ji „ztvár uje jako“. (Chrz, 2013, s. 201) A nebu me na pochybách: Tady se již blížíme i k jiným, než jen slovním metaforám a samoz ejm i k divadlu!

¹² ... jako kódy se využijí výrazy ze slovníku samotných zkoumaných osob.

¹³ ... jako kódy slouží obvykle substantiva shrnující vždy klí ové téma ur ité pasáže textu obsahující kvalitativní data.

¹⁴ ... kódy jsou výrazy popisující hodnoty, postoje a p esv d ení respondenta.

¹⁵ „Který postup kódování je vhodný pro tvou studii?“, „zatíná“ Saldaña otázku nad množstvím zp sob kódování. A odpovídá slovy metodologa M. Pattona (*Qualitative research and evaluation methods*. Sage, 2002): „Protože každá kvalitativní studie je jedine ná, jedine ný bude i k ní náležitý analytický p ístup“ s dodatkem: „Nikdo, v etn mne, nem že být finální autoritou, která zná nejlepší cestu ke kódování kvalitativních dat.“ (Saldaña, 2010, s. 2, 47)

A ješt jedna poznámka k on m dvaadvaceti zp sob m kódování. Jde o tzv. kódování prvního cyklu. Jde o první fázi kódování dat, kterou Saldaña považuje za celkem jasnou a ne obtížnou. Pak následuje kódování druhého cyklu (uvádí šest zp sob), které je „tak trochu výzvou“, protože vyžaduje analytické dovednosti jako nap . t íd ní, hierarchizování, integrování, syntetizování, abstrahování, konceptualizaci a výstavbu teorie. (Saldaña, 2010, s. 45) A dodává, že „Jen lidský pozorovatel m že být ostražitý v i odchýlkám i subtilitám, které se mohou ukázat jako mnohem d ležit jší než data získaná prost ednictvím jakýchkoliv p edem daných kategorií/kritérií pozorování i jiného nástroje ... Kategorie popisující, co se d je, se opakují v událostech, jimiž lidé žijí, do nekone na, avšak p esto je

každá tato událost unikátní.“ (Saldaña, 2010, s. 45-46; cituje ze Spindler & Spindler (1992) *Cultural proces and ethnography: An anthropological perspective*. In LeCompte et al. *The Handbook of qualitative research in education*.). Saldaňovo upozornění chápu jako varování před metodologickou apoteózou kódování, nebo (opět se Spindlerovými, s. 66-67) praví, že kódy nejsou jedinou metodou a dodává, že volba postupu vyhodnocení je výsostně závislá na tom, co se zkoumá a ne na výtu kódů třeba právě v jeho knize.

¹⁶ O rozdílech vnímání metafory tená em a divákem a jevištní metaforičnosti a metonymičnosti viz též Hořínek, 2002.

¹⁷ ... skutečnost, která ovšem rovněž může být prodchnuta fikcí, leč nikoliv uměleckou, nýbrž jaksi „existenciální“ ... O tom ale pojednám níže.

¹⁸ Tedy pomineme-li tu která biologicky naprogramovaná divadylka, jichž se dopouští jí kupříkladu některé ryby ve snaze získat co nejkvalitnějšího partnera k množení atd. ...

¹⁹ Vyjadřuje-li postava na jevišti například svou podřízenost jině postavě, pak i přesto, že tak činí třeba velmi stylizovaně a metaforicky, obvykle vyjevuje toto „vyjadřování podřízenosti“ prostřednictvím prvku chování obecně srozumitelných, identifikovatelných, jasných tak jako ona součástí základních konvencí „mezi“ jevištním a hledištním atd. Jinak by kýženou zprávu divák patrně „nepřevít“.

²⁰ Tedy, alespoň to lze předpokládat mají obvykle jiné starosti. Z druhé strany vidíme, jistě není výlohou eno u těch kterých zasahujících povídomí o tom, že jsou divácky sledováni a na tomto základě též někdy i jistá úprava vlastního chování v průběhu takové akce.

²¹ Některé znaky vtlučujeme do svého denního jednání cíleně, promyšleně, ba i (tak jako divadelně) nazkoušeně atd., zatímco jiné zcela nevdomě, nekontrolovaně. Jenže i ty nevdomě exponované znaky nemusí být vytvořeny v našem běžném chování zcela náhodně – mohou být sice nevdomě, ale v podstatě rovněž záměrné. (Valenta, 2011, s. 115) Nemusí jít hned o „divadylko“... často jde o drobné úpravy chování, jisté druhy sebestylizací majících vyvolat o nás žádoucí dojem (správně, jsme na Goffmanovo pole, ale i na pole tzv. nespecifického (sebe)scénování apod.). I tady, v těchto životních performancích vidíme metafory. A nejsou intelektuálem, vytvořím-li před dámou svého srdce sám ze sebe postavu intelektuála, pak budu nepochybně metaforou: rysy (nepřítomného) intelektuála přenesu na sebe, lovka prostěho nejen jakýchkoli intelektuálních potřeb, ale i dispozic. Tato metafora však (vesměs ...) nebude mít umělecký úkol, nýbrž se bude řídit oním holým účelem (dostat ji ...). Může tedy snad dokonit „cyklování“ metafor poznámkou, že i Goffman přitom v svém výzkumu zkoumal s použitím dramaturgické metafory i metafory divadla nedivadelní performance, v nichž byly obsaženy rovněž jisté aspekty metaforičnosti.

²² Pozorování interakcí hraných postav během představení se obejde bez metafory divadla jako poznávacího instrumentu – snad jen kdybychom zkoumali představení samo a nasazovali na něj kritéria „pozorování divadla“. O to nám ale nejde. Jde nám o životní situace neztvářované právě na jevišti umělců.

²³ A uvnitř takové lekce se pak odehrává (a je pozorovatelné) to, o čem byla řeč u předchozích dvou typů situací: Lze sledovat režisérské jednání řídicí se holým účelem, lze sledovat sebestylizace ve víceméně běžných „konverzacích“ v průběhu hodiny, lze sledovat „divadylka“ atd.

²⁴ Jako označení kódu používá vždy první tři písmena anglického klíčového slova: OBJ = objective/cíl; NOC = conflict/zápletka; TAC = tactics/způsob řešení problému; ATT = attitudes/postoje; EMO = emotions/emoce; SUB = subtexts/vci nevyslovené.

²⁵ „Goffman used metaphors as 'conceptual models' and 'preliminary ordering devices', rather than simple words.“ (Manning 1992: 143-144)

²⁶ „On to ale Hugo dává jenom jako, tak z toho nebuď nervózní...“ nebo „Vždy je to divadlo, tam je všechno jen jako ...“.

²⁷ Připomejme si tu znovu, co je pro nás drama a co divadlo. Princip dramatičnosti jako princip „behaviorální situace“ odkazuje k tomu, že lov k se dostává do složitých situací, které ho nutí, aby je řešil jednáním. Drama je pak uměleckou, literární reflexí těchto, především mezilidských situací. Drama jako umělecká forma vyžaduje, aby se ho ujalo divadlo. Princip divadelnosti předpokládá, že lov k v případě divadla jako umělní modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou skutečnost, nejlépe jiného lovka, model (tak jako) 1:1, hraje postavu. Dodejme ale, že scénické prvky (stylizace, vytváření iluzí v hlavách druhých atd.) bývají nedílnou součástí onoho „ešičího jednání“ též

v životních (ne-umleckých) dramatických situacích. Pojem „drama“ se u nás též používá i ve smyslu pojmu „divadlo“ a naopak.

²⁸ *The Theatre in Life*. New York: B. Bloom, 1927.

²⁹ Odkazy na autory jednájící o využití „dramatu a divadla jako metaforických analogií“ p ináší Vösu (2010, s. 134n) – viz nap .: „Richard H. Brown ozna uje “drama” za “ko enovou metaforu” sociálních v d ...“ atd. (Brown, R. H. (1977) *A Poetic for Sociology: Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 160.).

³⁰ 1920–1983. Brit (Skot), který se v noval antropologii, etnografii a neurosociologii.

³¹ 1922–1982. Ameri an, sociolog.

³² Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

³³ *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books, 1959, v eštine viz Goffman, 1999.

³⁴ Na místo toho je tu popis „opisem“: „Snažím se sledovat, jak lov k [...] prezentuje sám sebe ...“ nebo „P i rozvíjení pojmového rámce této studie jsme užívali áste n jazyka divadla“ a o využití pojmu popisujících (obecn e eno) divadlo hovo í jako „pouhých analogiích“. Snad nejbliže metafo e divadla stojí termín „maska, jevišt “ apod. (Goffman, 1999, ss. 7, 244, 245)

³⁵ iní tak v textu *Frame Analysis* (Boston: Northeastern University Press, 1974). Rámce obecn jsou podle Goffmana de facto kontexty „obklopující“ konkrétní jednání. Napomáhají organizaci naší zkušenosti a badateli umož ůjí lepší interpretaci jednání. Pojem divadelního rámce ale nevztahuje Goffman jen k b žným interakcím, nýbrž se se v nuje skute n i ve vztahu k divadlu.

³⁶ Goffman se v období „p eddramaturgickém“ zabýval komunika ními manipulacemi, impression managementem, rituály a p izp sobováním se. Pozornost v noval jedinci jako cynickému manipulátorovi. Pozd ji se ale obrací i k tématu d v ry. V lánku o symbolech sociálního statusu (*Symbols of Class Status*, 1951) nakro uje k divadelní metafo e. V n m tvrdí, že symboly status reprezentují, ale nevytvá ejí. Text o symbolech sice ne erpá výslovn z divadelní analogie, ale klade otázky týkající se podmínek nezbytných pro autentickou prezentaci(!) sebe sama. Následuje (1952) text o cynických manipulacích v p edstaveních každodenní interakce, ve kterém rozlišuje „podvodníka“, jeho klamavé „hry“ a „ob “ (On Cooling the Mark Out). Tyto texty vedly z ejm Goffmana k divadelní metafo e tak, že mu poskytly p íležitosti uvažovat o nástrojích, jimiž se snažíme ídit dojmy jiných lidí o nás samých v každodenním život . Druhá edice jeho klí ového textu o každodenních sebeprezentacích z roku 1956 pak už má posílený výklad o performancích. (Manning, 1991, s. 73-74) Manning o divadelní metafo e v Goffmanov pojetí hovo í jak už víme jako o „konceptuálním modelu“ a „nástroji p edb žné strukturace“. (Manning, 1992, s. 143-144) Lze tedy p edpokládat, že Goffman, a koliv je b žn spojován s etno-metodologií (nap . jako „p edskokan“ mnoha jejích pozd jších idejí /Jacobsen, Kristiansen, 2014, s. 148/ a etnograf d sledn p sobící dlouhodob uvnit zkoumaných komunit /Wilson, 2008/) i se poukazuje na blízkost jeho induktivních postup se zakotvenou teorií nebo je v azován do etno-proudu v bec (Alijeva, 2008, která v této v ci krom vlastní argumentace cituje i text Smith, G. (1999) *Introduction: Interpreting Goffman’s Sociological Legacy*. In G. Smith (ed.). *Goffman and social organization: Studies in a sociological legacy*. London, New York: Routledge.), k pozorováním p istupoval s v domím svého divadelního prizmatu.

³⁷ States, B. O. (1996). Performance as metaphor. *Theatre Journal* 48(1), 7.

³⁸ V knize *The Presentation of Self in Everyday Life* Goffman nep edkládá dramaturgii p edem jako jasn definovatelný nebo p esn aplikovatelný analytický model. Místo toho prov uje ur ité „principy“ nebo „techniky“ ídící každodenní interakce a užívané pro sebe-expressi a pro pochopení chování druhých.“ (Vösu, 2010, s. 150)

³⁹ ... k emuž Rountree (1987) dodává, že nejde o jednoduchou pom cku pro analýzu motiv , ale o univerzální heuristický koncept sloužící k jejich rozpoznávání v jednání.

⁴⁰ Hendl nap . podobné kategorie /akté i, as, události atd./ ozna uje jako „základní analytické prom nné“ v etnografickém výzkumu obecn . (Hendl, 2005, 212)

⁴¹ M. Hlavica se k performaním studiím staví pom rn kriticky a pokud dob e chápu, oprávn n varuje p ed riziky mými slovy e eno „divadelní metafory“ jako paradigmatu. Tím je jeho práce cenná. Avšak práv otev enost performaních studií mi nevdá a nepovažuji ji a priori za faktor výzkum deformující atd. ...

⁴² Pokud jde o slovo „svě“, ani to není možno zcela vyloučit tak jako autoetnografie nevykládá reflexi vlastního zážitku ani její strukturování určitou metaforou.

⁴³ ... když vzhledem k obrazivému a dynamickému jazyku, jímž se vyjadřují mnozí autoři z oboru divadelních věd, i tady nalézáme užití výrazu odborného pojmosloví jako metafor. Viz například sousloví „představení jako událost“ nebo „divadlo jako svátek“ (Fischer-Lichte, 2011) a jiné.

⁴⁴ Viz rovněž další pojmenování obou komponent metafory: „base domain“ (divadlo) and „source domain“ (život), „vehicle term“ (divadlo) a „topic term“ (život). (Jensen, 2006, s. 9) Nebo „target domain“ (život) a opět „base domain“ (divadlo). (<http://grammar.about.com/od/tz/g/targetdomainterm.htm>)

⁴⁵ O něm blíže Hlavica, 73; Valenta, 2011, s. 178

⁴⁶ Ostatně, dovoluji si tu citovat z vlastního textu (2011, s. 141): „M. Brauneck (*Theater im 20. Jahrhundert*. Hamburg, 1991) přichází s výrazem ‘teatralika’, ... aby nejak pojmenoval [...] ‘divadlo mimo divadlo’, tj. ve všedním, ‘vážném’ životě ...“, cituje J. Roubal (1999: 10). Tak jako Vostrý nebo Burnsová mají své specifické pohledy, tak klíčovým principem Brauneckova uvažování je to, že „... chápání divadelního jednání se uskutečňuje jen na základě analogií mezi ním a obdobnými interakcivními vztahy a situacemi ‘váženého’ všedního života. [...] ony struktury, jež znovuobjevujeme v situacích a jednáních – jako každodenní nebo umělecké jednání – jsou založeny ve všeobecných fyzických a psychických podmínkách člověka, které označujeme jako divadlo.“ (ibid.) Brauneck, podle Roubala, míní, že člověk je přímo disponován pro vnímání a uskutečnění ‘divadelnosti’, resp. teatraliky. „Brauneck tedy chápe ‘teatraliku’ jako souhrn projevů ‘divadla každodennosti’, které, jak je vidět, považuje za základní rezervoár divadla, předpoklad a pozadí divadelního vnímání a jednání, jakousi školu divadelní kompetence. Zároveň ale [...] odděluje divadlo jako umění od těch kterých projevů ‘teatraliky’ všedního života“ (Roubal 1999: 11).“

⁴⁷ ... což neznamená, že by s Kottem místy nepolemizoval (Vostrý, 2012, s. 239n.)

⁴⁸ ... k jejich analýze využívá sérii otázek ne nepodobných těm Burkovým ...

⁴⁹ Výraz akcentace v tomto smyslu spojuje různé obsahy pojmů zvýraznění, stylizace, zdůraznění, upravení atd.

⁵⁰ ... v polaritách „akcentovaná-neakcentovaná událost“ a „událost s minimálními důsledky-bez minimálních důsledků“.

⁵¹ A jsem si plně vědom, že J. Vostrý tuto Kottovu terminologii diskutuje – viz Vostrý, 2012, s. 239n.

⁵² A odborníci opět dodávají, že se jedná o jednu z nových metodologií, která je pro akademické prostředí stále kontroverzní ...

⁵³ Ze soukromé korespondence. J. G. Knowles je emeritní profesor University of Toronto.

⁵⁴ 1893–1963; Německý divadelník a psycholog. Nemůžu se s jeho dílem seznámit, nicméně podle wikipedie své psychologické přístupy označoval za dramaturgické a behaviorální. Studoval jednání osob jak v dramatických textech (sám je autorem četných her) tak v „životních dramatech“. Viz například Helwig, P. (1958) *Dramaturgie des menschlichen Lebens*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

⁵⁵ Neodolám pokušení vložit zde poznámku z recenzního komentáře tohoto textu J. Vostrým, který říká, že Motalovo chápání dramaturgie jako interpretace má ovšem již i své předchůdce například v Lessingovi (jeho text *Hamburská dramaturgie*) i O. Zichovi.

⁵⁶ Pořadí viz: Gintel, A. (1982) Obrana vědeckých myšlenek aneb dramaturgie. *Metodické listy pro teatralogické brannou innost*, 10(2), 7-9.

⁵⁷ Paulusová, Z. (2004) Smysl a význam dramaturgie v přípravě zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 1, 85-89.

⁵⁸ Jiné specifikace lze pak najít i u dalších autorů. Patrně tu někdy ale bývá i to, že autoři jsou s podstatou „metropolitního“ konceptu (dramaturgie v umění) seznámeni jen velmi schematicky.

⁵⁹ Podle vlastních zjištění lze v edukacích situacích nalézat následující „dramatické“ (tedy situace, které vyžadují řešení prostřednictvím určitého jednání): Potenciály dramatické:

a) ve formulaci cíle; b) v úvodu (například úvod ve formě problému); c) v metodě (například úvodní postupy vyvolávající například rozpor atd.); Reálný výskyt dramatické: 1) v intrapersonální interakci aktéra (učitele nebo žáka) se sebou samým (obvykle rozpor mezi aktuálními dovednostmi nebo rozpor různých motivů; posun z „komfortní zóny“ do zóny učení atd.); 2) v interakcivním jednání aktéra (žák X

u itel; žák X žák; žák X skupina/tída; u itel X tída). (viz též Valenta, J. (2013) Dramaticko-performa ní koncept edukace. In: Katedra pedagogiky FFUK [online]. Univerzita Karlova v Praze, fakulta filozofická. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/DPKE.doc>

⁶⁰ Podstatn ější roli tu hrají n které Saldaňovy kódy z oblasti narativní analýzy, nap . kód „literární postupy“. Snad v písemných p ípravách by as od asu bylo co k tomuto kódu p ídit, ale jejich struktura je jednak p edem daná mnou uloženým („povinným“) formulá em a jednak i tady jde spíše o srozumitelnost popisu pro tená e p ípravy než o formu textu.

⁶¹ P í analytickém pozorování um ní je situace složit ější než p í psaní „terénních“ poznámek v pr b hu sledování ukázkové hodiny. Bezprost ední písemné zachycení zážitku z um ní jist ě že mít zna nou hodnotu, je ale získáno za cenu ěkn me rychlého „p ekódování“ a redukce kup . aktuální kinestetické zkušenosti (zážitku) do slov.

⁶² Pavis uvádí ješt ě dv metody, které pro nás ale nejsou podstatné. Jednu nazývá podle M. Pearsona (Pearson, M. (1994) *Theatre/Archaeology. Drama Review, 38(4)*) „*archeologií divadelního v d ní*“. Hovo í se tu mj. i o možnosti opakování performance, což by v našich podmínkách bylo jist ě dobrou p íležitostí p edvést/pozorovat pokrok v u ení budoucího u itele, ale bohužel to kv li organizaci fakultní výuky nelze naplnit v ideáln ěžadoucí podob ě. Posledního nástrojem je „*mediatized body of the spectator*“ a jde o vliv mediálních zkušeností na t lové vnímání performancí diváky. Pokud správn ě chápu, pak jen poznamenán, že se mi „to“ p í pozorování d ěje, ale rozhodn ě „to“ neužívám jako metodu.

⁶³ Pavis vztahuje tuto první položku k „mizanscén ě“ a jde mu o její charakteristiky. Mizanscena je pojem b žný i v eské terminologii. Zna í fakticky vnímaný (sémioticky zám rn divadelníky organizovaný) komplex všeho, co je práv na scén ěvid t a co má tedy ur itou znakovou hodnotu. Pavis mluví o mizanscén ě spíše jako syntéze možností a organizujících princip ě jako o abstraktním teoretickém konceptu. Mizanscena není p ímo p edm ětem analýzy, tím je vlastní performance. (Pavis, 2006, s. 8) Dlužno dodat, že pojem mizanscena se objevuje ješt ě i u dalších položek jeho dotazníku. Nap . u položky . 9 o tení zápletky „skrze mizanscenu“ („through the mise-en-scene“), zatímco jinde užívá pojem performance, nap . u položky . 8 rytmus performance. Pro ú ely mimodivadelních analýz se pokusím z t chto pojmových nuancí pon kud vyklouznout.

⁶⁴ Tato kapitola je poz statkem lánku, který po anonymním recenzním ízení v pedagogickém asopisu nebyl doporu en k tisku. Nicmén ěk posudk ěm (i p es agresivní tón jednoho z nich ...) bylo p íhlédnuto. Upravený text byl pak poskytnut k p e tení již neanonymním osobám, jimiž d ěv ují (na titulní stránce jsou jmenováni jen t ě poslední!). I po t chto teních se objevila ada komentá ě, takže jsem do textu zasahoval ješt ěn kolikrát. Máte tedy p ed sebou podstatnou úpravu etných úprav vzniklých i na základ protich dných požadavk tená textu. Jistou nevýhodou je, že p vodn zkrácený text této ásti p ípomínkami a žádostmi o podrobn ější vysv tlování op t nabyl na objemu ... Rozsah mírn ězv tšilo také dodání dalších princip /témat, které se objevily v pr b hu pokračujícího sledování ukázkových hodin i po sepsání první verze textu (v r. 2014).

⁶⁵ Konkrétní linky/odkazy na lánky lze dohledat zde: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/157>.

Kompletní bibliografický údaj monografie je v seznamu literatury viz Valenta, 2013.

⁶⁶ Na FFUK a DAMU v Praze – studenti u itelství humanitních a p írodov dných p edm ět , oborové pedagogiky, psychologie, andragogiky, eduka ní dramatiky apod.

⁶⁷ Týká se zejm. „dálkových“ studií, kde nemám možnost (vzhledem k jejich asové organizaci) procházet se studenty p ímo praktickými situacemi.

⁶⁸ Základní informace o oboru viz heslo „osobnostní a sociální výchova“ dostupné v Pedagogickém lexikonu dostupném online na Metodickém portálu RVP:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/

⁶⁹ Základní informace o oboru viz heslo „dramatická výchova“ dostupné v Pedagogickém lexikonu dostupném online na Metodickém portálu RVP: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/. O obou oborech viz též Valenta, 2014.

⁷⁰ Ideu podobných postup ěv u itelské p íprav viz: Korthagen, F. et al. (2011) *Didaktika realistického vzd lávání u itel ě*. Brno: Paido.

⁷¹ Využitý, by sekundárn ě, byly též písemné analýzy konkrétních postup /metod rozvoje sociálních dovedností. Úlohu zdroj ěs hrály dále odborné debaty s realiza ními týmy n kterých projekt ě (p sobil jsem v nich jako lektor, supervizor, odborný garant) nad koncepcí OSV a z ní vyplývajícími

edukacími aktivitami. Důležitým zdrojem informací o způsobu myšlení na poli školního rozvoje sociálních (atd.) dovedností byly i konzultace s autory metodických materiálů pro učitele. Šlo fakticky o scénáře „prefabrikáty“ lekcí na různá témata OSV (dle RVP ZV, 2010; RVP G, 2007) nebo dokonce o projekty celých kurzů zaměřených k dané tematice.

⁷² Didaktickým myšlením tu budu pracovat mínit zejména „... schopnost rozumět logickým vazbám mezi kategoriemi, respektive jevy téma – cíl – metoda – účinnost, respektive účinnost jako učení – procesy probíhající v žákově „organismu“ působení touto účinností – řízení učení v průběhu účinnosti – reflexe jako na předchozí navázaná učební účinnost – hodnocení výsledku, proces a výsledek učení. To vše ještě v logickém vztahu k dalším podmínkám učení a možnostem konkrétních žáků. A navíc – jde o myšlení na hraně teorie a praxe a o to, abychom „rozumění“ teoretickým didaktickým konceptům umožnili transformovat z podoby myšlenkových konstruktů do podoby jednání nás samých i našich žáků. Ale i naopak, abychom za konkrétním jednáním dokázali vidět teorii, zejména tu, která se jevu týká a která nám může být nápomocná v dalším řízení učení.“ (Valenta, 2013, s. 9; dále rovněž Valenta, 2006)

⁷³ ... nebo i specifiku metod dramatické výchovy jakožto oboru expresivního, jako estetické výchovy s výrazným potenciálem rozvíjet osobnostní sociální dimenze žáků.

⁷⁴ Od roku 2000 jsem pozoroval a reflektoval mnoho ukázkových hodin k daným tématům v několika projektech dalšího vzdělávání učitelů, vychovatelů, ale i učitelů-mentorů vzdělávajících jiné učitele. Později přibývaly ukázkové lekce studentů ve výuce na vysokých školách. Za více než deset let epizodických i pravidelných pozorování je to cca 500 hodin k dnešku více než 500. Výrazy „později“, „i učitel“, „více než“ atd. patrně neobstojí před přísným měřítkem kvantitativních metodologů. Avšak jak bylo zřejmé, převažovalo v oboru výzkum a ani nyní (již) nejde o kvantifikaci výskytu těchto jevů (výsledky zkoumání z let 2000 – 2005 viz Valenta, 2005).

⁷⁵ Pokud jde o námitku, že výzkum by měl „rozvinout dále teorii“, pak chci říci toto: Výzkum nezkoumá obecná didaktická témata a jeho cílem nejsou nové didaktické postuláty, nýbrž zkoumá didaktické myšlení učitele/budoucího učitele v jisté oblasti aplikace. A z toho staví určitou didaktickou strukturu a zakládá (na bázi empirických zjištění) soubor nezbytných témat didaktiky osobnostní sociální výchovy jako aplikované disciplíny i využití učitelů v přípravě učitelů.

⁷⁶ Připomejme si: učitel je prakticky stále ve scénické pozici. Do ní pak vstupují i žáci, když něco říkají učitelům „ukazují“. Na jedné straně můžeme jít o scénu „vymlouvání se, pro nemám úkol“, na druhé o řízenou edukací simulaci hry, kterou realizuje jedna skupina a zbytek třídy ji pozoruje, načetí o situaci zkoušení před tabulí.

⁷⁷ Viz dramaticko-performační pojetí edukace in Valenta, 2013, s. 65n.

⁷⁸ Ukázkové hodiny s dětmi ve škole mají samozřejmě i běžný učební cíl v oblasti učiva předem tu i OSV.

⁷⁹ Viz sub-subkapitola 2.7 a pedagogické dílo.

⁸⁰ Na kterého tená je jistě napadná otázka, jak se má sémioididaktický přístup k metafoře divadla a zda jsem se tedy neodchýlil nesprávným směrem atd. Nuže třeba takto: Saldaňovy i Pavisovy kategorie, jejichž prostřednictvím lze nahlížet na ukázkovou hodinu jako na „divadlo“ i prostřednictvím scénického aktu lze v „reálnu“ pozorovat pouze prostřednictvím znaků. Jsou-li tedy v nějaké škole uspořádány předvážené jako hlediště kukátkového typu, lze to považovat jako znak pedagogické ideologie, která v dané škole předvážuje. Pokud učitel o sociální dovednosti, která je u žáků, pouze předváží, ale netrénuje ji, je to znak jeho osobní didaktické „ideologie“ atd. Kódy, kategorie a znaky se tedy navzájem nevykládají.

⁸¹ Předpokládám, že tvrzení, že mám „v hlavě“ určité rastry i že píše poznámky ad hoc podle toho, co se vynoří, a co považuji v kontextu dané hodiny za zaznamenání hodné, mi vynese nepřehlednost některých tená. Dovolím si k tomu jen krátké zamyšlení. Téma subjektu výzkumníka se objevilo v souvislosti s etablováním kvalitativních postupů. Ve výzkumech založených na umění nebo uměním inspirovaných pak hraje roli ještě mnohem větší, než se běžně píše například v našich dostupných učebnicích kvali-metodologií. Celkově málo se ale hovoří o dalších předpokladech výzkumníka (kromě toho že „má subjekt“). V souvislosti s pozorováním jsme se zastavili u tohoto tématu v textu Chvál et. al. (2013, s. 58n.). Pozorování je účinnost, pro kterou je třeba mít podle mého úsudku různé předpoklady. Pojímá typem třeba typem senzuality přes supervidovaný a způsobnými vazbami opatřený výcvik v percepci, behaviorální sémiotice a sémioididaktice až po takový typ odborného vzdělání, které umožňuje tzv. rozumějící znalost spojenou s praktickým rozpoznáním jevů. Vzdělání má šanci redukovat v „lidském pozorování lidí“ jinak velmi mocný vliv subjektivních a učitelů

implicitních teorií, jimiž pozorovatel disponuje (Valenta, 2013, s. 47-48). Výzkum založený na pozorování ale v běžné akademické praxi může stát tebou na „angažmá“ student jako pozorovatel, a na takové jejich právu, která spočívá jen v poučení, co znamenají jednotlivé položky v pozorovacím archu, který budou mít v terénu v ruce. Ze zkušeností z výuky například „e it la“ mohou dokládat například, jak lidé bez pozorovacího talentu, lidé s výraznými rigidními schémata posuzování druhých atd. selhávají ve spolehlivosti odeítání znaků v lidském chování. Je mi líto, ale troufám si v těchto zjišťováních prostě spoléhat na své záměrně získávané kvalifikace v analýzách chování jak v oblasti sociálně psychologické tak v oblasti scénologické i divadelní a též na letité zkušenosti (zhusta doplněné korektivními způsoby vazbami směřujícími k tomu, zda se mylím i ne).

⁸² Vráťím se ještě k části 3.3.3 v nově Pavisových kategoriích. Není to pro tento text sice fatálně důležité, ale je to zajímavé. Připomínám tedy, že Pavis uvádí několik prostědek analýzy performancí. Jde o slovní deskripci, psaní poznámek a dotazník pro diváka. Za mě dotazníkem. Výše jsem napsal, že je to v podstatě „ex-post pozorovací arch“ sloužící k dodatečné strukturaci, analýze a výkladu viděného představení. Bylo již dříve na začátku tohoto textu, že pozorovací protokol do kódes v hledišti fakticky nepatří. Jeho vyplnění by a to je právě v analýzách uměleckých performancí zásadní! narušilo komplexní vjem umění, přepínalo by divácké vnímání od prožitku v širokém psychologickém smyslu k procesně převažujícímu kognitivnímu. Proto má sloužit Pavis v dotazník k dodatečné strukturaci a analýze (ujasní si atd.) viděného. Podobně jsme de facto postupovali v „porotách“ na předhlídkách. V případě, že jsme představení „nerozuměli“, ale bylo naším úkolem o něm posléze hovořit na semináři předhlídky, Dr. Zborník prováděl, sice bez dotazníku na papíře, ale s podobnou systematickostí deskripci toho, co se během představení odehrálo. Scéna byla taková..., postavy takové..., hudba byla taková...

Přítukázkové lekci jistě můžeme mít běžně „pozorovací dotazník“ na stole. V rámci použití metafory divadla jako způsobu poznávání interakcí, které nejsou uměním, jsem ale vnímal práce s takto strukturovaným archem jako svazující.

Přechází odkaz na ujasnění si v porotách nás zde ale přiblížil tomu, co Pavis označuje jako „slovní popis“. říká, že jde o nejjednodušší způsob reflexe performance, i když i tady jde „... verbalizace proti umělecké estetice ...“ a „figurálnímu charakteru jevištní prezentace“. (Pavis, 2006, s. 31)

Souhlasně říká, že jde o nejjednodušší typ reflexe, zcela přirozený, s potenciálem prodloužit radost z performance. Ano, tak jako tak si po představení spontánně povídáme o představení. V případě zde popisovaného výzkumu má podobný charakter reflexe společně vedená bezprostředně po skonění hodiny. Aktualizuje zážitek, analyzuje příběh a zmíní konkrétní znaky, zobečtuje...

A je tu ještě „psaní poznámek“. Ani ty by neměly být v hledišti divadla domovem. Nicméně Pavis říká: „Mělo by se navrhnout divákovi nebo specialistovi, aby si dával během představení poznámky? Rozhodně ne, ale v případě, že na tom trvá, odvážíme se dát mu ... rady.“ (Pavis, 2006, s. 33) A vedle psaní poznámek Pavis hovoří též o kreslení (u lekcí užívám též, ale sporadicky například pro zachycení prostorového uspořádání, e it la u itele apod.). Opět ale upozorňuje, že psaní poznámek je „kouzlo rušící racionalizací“ (l. c.). Nevykládá ovšem, že nalezneme-li zapisovatel dobrý způsob, může zachytit přecháivé okamžiky „mizanscény“. Kreslení pak nabízí primární reakci. „Místo detail pozorovatel hledá obecnou trajektorii, jakousi „texturu“ i stav: jinými slovy, „partituru“ (score) performance.“ A též „kvalifikaci“ diváka: „Je-li divák vyškolen a zvyklý dívat se na performanci z hlediska kategorií jako akumulace, posun, zlom, změna, bude tebou jen několik tahů k zachycení „kořisti“. (Pavis, 2006, s. 34)

⁸³ Viz v tomto textu již citovaní Brisset a Edgely, Postonová, Saldaña, Vostrý.

⁸⁴ Postonová je dramaturgyně a ve své (skutečné) dramaturgické práci vychází z Goffmanovy ideje „divadelního rámce“ (jako specifického rámce pro interpretaci divadlem zobrazovaných interakcí). Uvnitř tohoto rámce, uvnitř fiktivního světa líčeného dramatem, sleduje ještě následující další čtyři rámce: první je onen ideologický zpráva, která „leží pod“ příběhem hry. K výrazu „ideologie“ se ještě vrátím.

⁸⁵ Takový pohled na témata lze ale zřejmě uplatnit v podobných zkoumáních i mimo sledování právě ukázkových hodin. Tím s indexem můžeme vidět například u Goffmana v pojmu „mystifikace“, což je druh klamavého jednání. Tím s indexem oslovíme pak můžeme být onen „face saving“: důvodem klamání je úzkost ze ztráty tváře a tím s indexem i je pak můžeme být například faktum, že „všichni hrajeme divadlo ...“ a že se jedná o evolučně výhodný prostředek k vylepšování vlastní existence.

⁸⁶ Chováním se obvykle označuje vnější, smyslově registrovatelný projev živého organismu. Jednáním pak chování v domě, řízení, volní nebo alespoň reflektované.

⁸⁷ ... pokud nedojde na variantu, že i „cesta je cíl“ ... to je jistě možné, ale doporučí se za to neskrývat ...

⁸⁸ Pojem „jádrováinnost“ byl konstruován jako výhodný pro řešení pozorovaných deficitů v logice vztahu „cíl – metoda“ (viz jádrováinnost „cílová“ a „technická“; Valenta, 2013, 130n.). Do jisté míry podobně viz tzv. „obsahová jádra“ jako klíčová součást úlohy, která „vyvolává a nese“ obsah. Obsahová jádra jsou spojnicí oboru učení s aktivitou žáka učitelské v hodině. (Janík, T., & Slavík, J. (2009) Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116-135.)

⁸⁹ Pojem pre-reflexe je slovní hříčka a mnemotechnická pomůcka vycházející z faktu, že prefix re- odkazuje k opakování něho, tedy k cestě od současnosti k minulosti (a – optimálně – též zpět). Jeho opozitem může být prefix pre- odkazující k němu, což „předchází“ němu jinému – tedy i k cestě od současnosti do budoucnosti.

Použitá literatura:

- Alexander, K. B. (2005) Performance Ethnography, in Denzin, N. K.; & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 411-441.
- Alijeva, D. (2008) Chytanie v žite každodennosti. *Sociologicky asopis/Czech Sociological Review*, 44(5), 889-922.
- Barone, T. (2008) Going Public with Arts-Inspired Social Research: *Issues of Audience*. In Knowles, J. G., & Cole, A. L. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 485-92.
- Bial, H. (Ed.). (2004) *The Performance Studies Reader*. New York & London: Routledge.
- Burke, K. (2005) The five keys of dramatism. In Briset, D., & Edgley, CH. *Life as Theatre. A Dramaturgical Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Comp., 411-418. (reprint ásti textu: Burke, K. (1945) *Grammar of motives*. New York, NY: Prentice Hall.)
- Carpenter, J. (2008) Metaphors in qualitative research: Shedding Light or Casting Shadows? *Research in Nursing & Health*, 31, 274-282.
- Cazal, D., & Inns, D. (1998) Metaphor, language and meaning. In Grant, D., Keenoy, T. W., & Oswick, C. *Discourse and Organisation*. Newcastle Upon Tyne: SAGE, 177-192.
- Císa , J. (1999) *Základy dramaturgie. I. Situace*. Praha: DAMU, 1999.
- Dudzík, W. (2009) Ke kulturní teatrologii. *Divadelní revue*, 2, 3-8.
- Edgley, Ch. (2016) *The Drama of Social Life: A Dramaturgical Handbook*. New York – London: Routledge.
- Ewing, R., & Baguley, M. (2013) The integrity and authenticity of arts-Informed research. *Australian Educational Researcher*. Získáno XI. 2014 z <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/8541/The-integrity-and-authenticity-of-arts-Informed-research%C2%A0>
- Fischer-Lichte, E. (2011) *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na Konáři.
- Gibbs, G. R. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. London-Thousand Oaks: Sage.
- Gavora, P. (2015) Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Poh ad na jej sú asné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345-371.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row Publishers.
- Goffman, E. (1999) *Všichni hrajeme divadlo: Sebe prezentace v každodenním život* . Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hlavica, M. (2008) *Performa ní studia*. Brno: JAMU.
- Ho ínek, Z. (2002) Metafora a metonymie v sou asném divadelním kontextu. *Divadelní revue*, 13(4), 37-43.
- Ho ínek, Z. (1966) Metaforický princip v divadle. *Masarykova univerzita v Brn* . Získáno I. 2016 z http://is.muni.cz/el/1421/.../Horinek_METAFORICKY__PRINCIP.doc
- Chvál, M., Kasíková, H. & Valenta, J. (2013) *Posuzování rozvoje kompetence k u ení ve výuce*. Praha: Karolinum.
- Jensen, D. F. N. (2006) Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17. Získáno VII. 2014 z http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf
- Chrz, V. (2013) Metaforické „ztvárn ní jako“. In Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. *Tvorba jako zp sob poznávání*. Praha: Karolinum, 200n.
- Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014) *The Social Thought of Erving Goffman*. Thousand Oaks: SAGE Publications,
- Kasíková, H. (2001) *Kooperativní u ení a vyu ování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008) Arts-informed research. In J. Gary Knowles & Ardra L. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: SAGE, 55-70.
- Korthagen, F. et al. (2011) *Didaktika realistického vzdělávání uitelů*. Brno: Paido.
- Kövecses, Z. (2010) *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003) *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press.
- Ledger, A. (2015) Performative, Arts-Based, or Arts- Informed? Reflections on the Development of Arts-Based Research in Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 52(4), 441–456.
- Mangham, I. L., & Overington, M. A. (2005) Dramatism and the Theatrical Metaphor. In Briset, D., & Edgley, CH. *Life as Theatre. A Dramaturgical Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Comp., 333-345.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mack, R. (b.d.) Starší sestřičky dramaturgie aneb dramaturgie jako umění. Gymnasion- portál pro zážitkovou pedagogiku. *Gymnasion (archiv)*. Získáno II. 2016 z <http://www.gymnasion.org/archive/article/starsi-sestricky-dramaturgie-aneb-dramaturgie-jako-umeni>
- Opoldusová, J. (2012) Oidipus ako metafora o úspešnom ľloveku. *Pravda*. Získáno II. 2016 z http://kultura.pravda.sk/oidipus-ako-metafora-o-uspesnom-cloveku-f09-/sk-kdivadlo.asp?c=A111216_152334_sk-kdivadlo_p46
- Manning, P. (1991) Drama as Life: The Significance of Goffman's Changing Use of the Theatrical Metaphor. *Sociological Theory*, 9(1), 70-86.
- Manning, P. (1992) *Erving Goffman and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014) *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. 3rd ed. London: SAGE. Úást textu (275-321) získána X. 2015 z <http://researchtalk.com/wp-content/uploads/2014/01/Miles-Huberman-Saldana-Drawing-and-Verifying-Conclusions.pdf>
- Mignot, P. (2000) Metaphor: a paradigm for practice-based research into 'career'. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(4), 515-531.
- Motal, J. (2014) *Kráska ve filmovém dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Neubauer Z. (1993) Holo, eko, trans – p edpony nového v ku. *Souvislosti*, 4–5. Získáno XII. 2014 z <http://www.souvislosti.cz/archiv/neubauer4-93.htm>
- OECD Glossary of Statistical Terms*, (2008) Získáno 2012 z <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2312>
- Pavlovský, P. et al. (2004). *Základní pojmy divadla – teatrologický slovník*. Praha: Libri.
- Pineau, J. (2007) *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada.
- Pavis, P. (2010) Současný stav výzkumu v oblasti analýzy představení: divadelní v da i performance studies? *Divadelní revue*, 1, 7-27. (p el. D. Jobertová)
- Pavis, P. (2007) Tézky k analýze dramatického textu. In *Antológia súčasných francúzskej drámy a jej analýz*. Bratislava: Divadelný ústav, 177 – 198.
- Pavis, P. (2006) *Analyzing Performance – theatre, dance and film*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Pineau, E. L. (1994) Teaching is performance: Reconceptualising of problematic methaphor. *American Educational Research Journal*, 31(1), 3–25.
- Poláková Šolcová, I., Šolcová, I., Stuchlíková, I. et Mazehóová, Y. (2016) The story of 520 days on a simulated flight to Mars. *Acta Astronautica*, 126, 178–189.

- Poláková Šolcová, I. & Tavel, P. (2012) Z psychologie do marketingu a zase zpátky: výzkumné techniky jako spojnice disciplín - workshop. In Lášticová, B., Petrjánošová, M. & Masaryk, R. *Diverzita v spojení českých vědách: XI. esko-slovenská konferencia s mezinárodní účastí: Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku : zborník abstraktov a program*. Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Poston Anderson, B. (2000) Research Methodologies in the Creative Arts. Dramaturgical analysis. In Jeffrey, P. (Ed.) *Conference Proceedings. Australian Association for Research in Education*. Získáno 2011 z <http://www.aare.edu.au/data/publications/2000/pos00016.pdf>
- Rountree, J. C. III (1998) Coming to Terms with Kenneth Burke's Pentad. *American Communication Journal*, 1(3). Získáno III. 2015 z <http://ac-journal.org/journal/vol1/iss3/burke/rountree.html>
- Rountree, J. Clarke III. (1987) Kenneth Burke: A Personal Retrospective. *The Iowa Review*, 17(3), 15-23. Získáno III. 2015 z <http://ir.uiowa.edu/iowareview/vol17/iss3/3>
- Saldaña, J. (2006) *Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Shannon-Baker, P. (2015) But I wanted to appear happy: How using arts-informed and mixed methods approaches complicate qualitatively driven research on culture shock. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(2), 34-52.
- Slavík, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (1996) Pedagogické dílo a reflektování jeho význam a hodnot (Sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově). In Mareš, J.; Slavík, J.; Svatoš, T. & Švec, V. *Umělecké pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů - Masarykova univerzita 1996, s. 28-45.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2010) Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(4), 69-9.1
- Sullivan, G. (2009). Akty výzkumu v umělecké praxi. *Metodický portál RVP*. Získáno 2009 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3005/AKTY-VYZKUMU-V-UMELECKE-PRAXI.html/>
- Švaříček, R. & Šešková, K. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2013) *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing.
- Valenta, J. (2005) Glosy k (meta)didaktice osobnostní a sociální výchovy. In: Vališová, A. (Ed.) *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 187-202.
- Valenta, J. (2010a) Maska a tvář. *Disk*, 32, 107-115.
- Valenta, J. (2008) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Valenta, J. (2012) Prolegomena k metodologii výzkumu v oboru výchovy dramatické I. *Disk*, 40, s. 67-85.
- Valenta, J. (2010b) Scénická dimenze výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, LX(2), 104-114.
- Valenta, J. (2011) *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU-KANT.
- Valenta, J. (2006) *Scénologie krajiny*. Praha: AMU-KANT.
- Valenta, J. (2015) *Tída jako scéna, příprava jako režijní kniha*. Nepublikovaný rukopis článku.
- Vedral, J. (2016) Jaroslav Vostrý - písničkář dramaturg zakazovaného divadla. In Gajdoš, J. (Ed.) *Pane profesore - udělejte nám scénu*. Praha: KANT, 40-51.
- Vostrý, J. (1998) *O hercích a herectví*. Praha: Achát.
- Vostrý, J. (2001) *Režie je umění*. Praha: AMU.
- Vostrý, J. (2012) *Scénování v době všeobecné scénovanosti. Úvod do scénologie*. Praha: AMU-KANT.
- Vösu, E. (2010) Metaphorical analogies in approaches of Victor Turner and Erving Goffman:

Dramaturgy in social interaction and dramas of social life. *Sign Systems Studies*, 38(1/4), 130-166.

Wilson, A. (2008) Goffman in 'the home': Exploring the viability of a Goffmanian style analysis of the nanny and parent relationship, *Australian Sociological Association*. Získáno 2.11.2012 z www.tasa.org.au/.../Wilson,%20Amy,%20Session%2072%20PDF.pdf