AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova – kombinované bakalářské studium

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autentický člověk Jan Patočka

Jan Mrázek

Vedoucí práce: doc. Radek Marušák

Oponent práce: Mgr. et Mga. Roman Černík

Datum obhajoby: 27. 6. 2017

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2017

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education – Combined Bachelor Programme

BACHELOR THESIS

Authentic Man Jan Patočka

Jan Mrázek

Supervizor: doc. Radek Marušák

Opponent: Mgr. et Mga. Roman Černík

Date of Defense: 27. 6. 2017

Academic Degree: BA

Prague, 2017

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Autentický člověk Jan Patočka

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

Praha, dne: 10. 5. 2017 .....

podpis diplomanta

Upozornění

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

Evidenční list

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

Jméno	Instituce	Datum	Podpis

Abstrakt

Práce je popisem realizace pedagogického projektu, který používá metod dramatu ve výuce filosofie. Jeho tématy jsou *pravda, autenticita* a *Charta 77,* s přihlédnutím k osobě a práci Jana Patočky. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je představen vznik projektu, přípravy realizace, filosofická východiska a také rozbor metodiky dramatu ve filosofii. V praktické části je pak zaznamenán průběh projektu s poukazy na naplnění, či nenaplnění východisek z teoretické části. Klíčovou metodou práce je reflexe. Oborově stojí na pomezí pedagogiky, filosofie a divadla a jejím cílem je vyvodit z realizace projektu metodické závěry. Může být inspirací pro další pedagogy zabývající se spojením metod dramatu a jiných oborů ve výuce, nebo pro pedagogy, hledající filosofická východiska své práce.

Klíčová slova: dramatická výchova, strukturované drama, filosofie, pedagogika, gymnázium, maturita, fenomenologie, Patočka, pravda, autenticita, Charta 77, Heidegger, Husserl, Hogenová, improvizace, přítomnost, noeze, noema, tradice

Abstract

This work is a description of the realization of a pedagogical project that uses the method of drama in teaching philosophy. It's themes are the truth, authenticity and Charter 77, with focus on the personality and work of Jan Patočka. It is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part presents the creation of the project, the preparation of the realization, the philosophical starting points and also the analysis of the methodology of drama in philosophy. In the practical part, the realization of the project is being described, with notes on the fulfillment or non-fulfillment of the starting points from the theoretical part. The key method of the work is reflection. It is set between pedagogy, philosophy and theater and aims to draw methodological conclusions from the implementation of the project. These conclusions are based on pedagogical and philosophical assumptions. This work may be an inspiration for pedagogues dealing with the combination of drama and other disciplines in teaching or for educators seeking the philosophical foundations of their work.

Key words: Drama in Education, Structured Drama, Philosophy, Pedagogy, Grammar School, Maturita Exam, Phenomenology, Truth, Authenticity, Charter 77, Heidegger, Husserl, Hogen, Improvization, Presence, Noesis, Noema, Tradition

Chtěl bych poděkovat všem svým Učitelům – v této práci především Miroslavu Žitnému, Radkovi Marušákovi a Jiřině Lhotské. Dále také Jaroslavu Provazníkovi za ochotné zapůjčení archivních materiálu, Jitce Hejlové za pomoc s korekturou a rodičům, za podporu v materiálním světě.

OBSAH

1. Úvod 9

TEORETICKÁ ČÁST 11

2. Vývoj projektu 12

Východiska 13
Organizace 16
1. setkání - Pravda? 21
2. setkání – Autenticita? 24
3. setkání – Charta 77 26

3. Pravda ve fenomenologické tradici 33

Pojetí pravd 34
Koherence a korespondence 36
Skepse a alétheia 38
Autentický život 40

4. Dramatická výchova ve filosofii 42

Filosofie v pedagogickém ohledu 42
Dramaticko-výchovná metodika 44
Improvizace 48

PRAKTICKÁ ČÁST 50

5. Popis realizace 51

1. setkání – Pravda? 51
středa 22. března 2017 51
2. setkání – Autenticita? 62
čtvrtek 23. března 2017 62
3. setkání – Charta 77? 69
pátek 24. března 2017 69

6. Zhodnocení cílů projektu 78

Písemná zpětná vazba 78
Reflexe 82

7. Závěr 84

8. Seznam literatury 85

PŘÍLOHY 87
Handouty s citáty 88
Charta 77 90
Evidence kádrů 91
Dialog Ondřeje a Karla 98
Plakát 99
Fotografie 101

1. Úvod

Bakalářská práce *Autentický člověk Jan Patočka* je postavena na mezioborovém přesahu. Její téma nepochází z jednoho oboru, ať už vědeckého nebo uměleckého, naopak spojuje oborů hned několik.

Myslím, že náš obor - dramatická výchova – má přesah zakořeněný už v samotné své podstatě. Z hlediska klasických oborů není možné přesně vymezit hranice oboru dramatická výchova. Jeho metodika vzniká až druhotně - sloučením metodik jiných oborů. Jeho kontext vzniká sloučením jiných kontextů. Vedou se spory o jeho hlavní cíl. Předmět dramatické výchovy se dá těžko vyjádřit jednou větou, protože je už sloučením jiných předmětů. Ten, kdo myslí v intencích dramatické výchovy, tedy vždy myslí dialekticky, jeho myšlení počítá s dynamikou vztahu a s procesem. Z toho také vyplývají všechny základní kompetence dramatické výchovy. To co je živé, je vždy dynamické a neuzavřené. Můžeme se s tím tedy potkat právě na přesahu.

Není náhodou, že obor výchovné dramatiky vzniká právě v době, kdy Edmund Husserl, zakladatel fenomenologie, tvoří své stěžejní dílo o krizi evropských věd. Krizi vidí v tom, že evropské vědy přestávají vypovídat o přirozeném, „žitém" světě, a to právě proto, že zůstávají uzavřeny v systému svých oborů.

Já sám, jako autor této práce, jsem se rozhodl své profesní snažení postavit na paradigmatu přesahu. Jako student jsem se vydal na dvojí cestu – jednak na PedF UK (obor dějepis a společenské vědy), jednak na KVD DAMU, tedy na katedru zabývající se dramatickou výchovou, kde také tato práce vzniká. Mým plánem bylo stát se gymnaziálním učitelem, který ve své výuce spojuje metody dramatické výchovy s výukou dějepisu a filosofie. S tímto záměrem jsem psal první semestrální práci na KVD pro prof. Machkovou. Tématem byly právě možnosti tohoto spojení. Paní profesorka to tehdy okomentovala tak, že přesah dramatické výchovy a dějepisu už je prozkoumaný a navrhla mi vydat se cestou dramatické výchovy v ZSV. Při výběru tématu bakalářské práce jsem si na toto její doporučení vzpomněl.

Považuji za důležité se úvodem takto představit, aby čtenář měl ponětí o tom, kdo k němu promlouvá, a také aby se orientoval, na jakých základech práce stojí a z

jakého myšlenkového pole vyrůstá. Jedná se o pole, kde se protínají obory hned tři – divadlo, pedagogika a filosofie.

Jak jsou v této práci nastaveny vztahy těchto tří oborů? Sama dramatická výchova je vztahem divadla a pedagogiky, neboť pedagogika používá pro své cíle prostředků divadla. Tyto cíle pak mohou být z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, z oblasti jiného oboru nebo z oblasti divadla samotného. V našem případě jde o cíle z oblasti filosofie.

Hned v úvodu je tedy třeba vyjasnit, z jaké pozice k práci přistupuji. Její základní cíl je metodický - píši tedy především jako pedagog. S ohledem na látku projektu, která je filosofická, ale nemohu zůstat pouze pedagogem, východiska práce musí být filosofická. To se v práci projevuje především ve způsobu, jakým přistupuji k tradiční metodice nebo cílům a především v tom, jaké otázky si kladu – to dotazované je až za hranicemi pedagogiky.

Stěžejní metoda, které se budu držet, je metoda reflexe. Práce má dle zadání pojednávat o realizovaném bakalářském projektu, zaznamenat jeho cíle, přípravu, průběh a reflektovat jej z hlediska oboru. Metoda reflexe je pro výchovnou dramatiku stěžejní a přičítám to právě tomu, že se obor nachází na přesahu. Cílem této metody, jak ji vnímám, není přinést obecnou jednoznačnou teorii, jako by se o to snažily obory v klasickém paradigmatu. Výsledky reflexe nejsou platné, pokud se nevztahují ke konkrétnímu fenoménu, který reflektují. Sice tím pozbývají na univerzálnosti, ale oproti tomu udržují fenomén živý. Proto je také struktura práce rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Projekt jsem realizoval od 22. března do 24. března na Gymnáziu Strakonice pod pracovním názvem *Pravda-Autenticita-Charta 77*. Se studenty maturitního ročníku jsem se zabýval především tím, co je pravda, a pokoušel se to zasadit do filosofického rámce. Postavení Jana Patočky jako tématu projektu se v průběhu práce proměňovalo.

Mým cílem z hlediska bakalářské práce je prozkoumat metodiku dramatické výchovy ve výuce filosofie, konkrétně v gymnaziálním kurikulu. Vybral jsem si pro to nabízenou formu „osmi lekcí," které jsem postupně spojil ve tři tematické bloky. V teoretické části zachytím proces vzniku projektu, popíšu jeho teoretické zázemí z oblasti filosofie a předložím svou metodiku divadelních prostředků ve filosofii. V praktické části pak popíšu průběh realizace s poukazy na naplnění nebo nenaplnění předpokladů z teoretické části.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Vývoj projektu

Jak bylo řečeno v úvodu, projekt si klade ambici zůstávat na *přesahu*, což znamená, že metodika i cíle jsou nastaveny tak, aby projekt zůstal otevřen novým vlivům a aktuálním stavům. Projevuje se to zejména v metodické stavbě druhého setkání, ale i v obecnosti oborových cílů z oblasti filosofie. Tato nestálost je sama o sobě metodickým předpokladem, o čemž bude blíže pojednáno v kapitole *Dramatická výchova ve filosofii*.

Nestálost se projevila také ve vývoji cílů v průběhu geneze projektu. Co se o projektu dá říci obecně:

- Používá metody dramatu ve výuce filosofie (druhotně i dějepisu).
- Je určen pro skupinu gymnaziálních studentů.
- Oborové cíle z oblasti filosofie se odvíjí od filosofické práce Jana Patočky.
- Nejzazším cílem ve všech rovinách je přivádět studenty k *autentickému* pojímání sebe sama. Být dotekem této životní možnosti.

Vedle toho postavme konkrétní vymezení projektu z fáze realizace:

Poznatkové zdroje:

- *Heidegger, M.*: O pravdě a bytí, Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela;
- *Hogenová, A.:* Jan Hus, Čas a sebepoznání;
- *Husserl, E.:* Krize evropských věd;
- *Nietzsche. F*: Zrození tragédie z ducha hudby;
- *Hvížďala, K.:* Dálkový výslech.
- *Patočka, J.:* Kacířské eseje o filosofii dějin, Čím je a čím není Charta 77;
- *Kolektiv autorů:* Charta 77;

Rozsah: 3 bloky lekcí po 145 minutách
Věková skupina: Maturitní, případně předmaturitní ročníky gymnázií
Témata: Pravda, autenticita, Charta 77

Cíle:

Oborové

- Účastník projde zkušeností filosofického myšlení.
- Má povědomí o linii filosofického pojmu „pravda".
- Má povědomí o oblouku evropské filosofie v celku, což může posloužit jako vhodný základ pro zvládnutí studia k maturitní zkoušce.
- Dokáže vyložit hlavní téma fenomenologie.
- Je otřesen jako člověk ve svých samozřejmostech. (viz kapitola *Pravda ve fenomenologické tradici*)
- Účastník zná kontext a reálie situace kolem Charty 77.
- Je uveden do problematiky práce s texty a prameny.

Dramatické

- Účastník chápe divadlo jako možnost získání odstupu od situace – coby divák.
- Oproti tomu chápe divadlo i jako možnost ponoru se do situace – coby performer.
- Účastník zažije zkušenost přítomného stavu vědomí a intenzivního sebevnímání. Na základě této zkušenosti pak lépe pracuje se svými psychofyzickými možnostmi.

Osobnostně-sociální

- Účastník dokáže pochopit a přijmout pluralitu pravd ve společnosti.
- Osvojuje si dovednost formulovat svůj názor.
- Dokáže vnímat metafyzickou rovinu své osobnosti.

Nejzazší cíl, tedy dotek možnosti *autentického sebeprožívání,* je ze své podstaty cíl stojící nad obory.

Východiska

Pedagogická

Hlavním východiskem z hlediska metodiky v tomto projektu je snaha prozkoumat možnosti a předpoklady dramatických metod ve výuce filosofie. Jsou zde použity metody čistě dramatické, ale hojně též metody obecné pedagogiky, jako *výklad, diskuse, brainstorming, práce s textem, práce s pramenem* nebo *myšlenková*

mapa. Z dramatických metod uveďme *živý obraz, připravenou improvizaci, učitele v roli*, jež jsou v oboru obecně známy. Významnou roli pro cíle projektu hrají také metody zaměřené na psychofyzické dovednosti – hry a cvičení, rozvíjející vnímání. Jsou to především metody improvizace, zaměřené na *koncentraci, kooperaci, kreativitu* a *komunikaci*.[1]

Stěžejní dramatickou metodou se ukázalo být *strukturované drama.* Na něm je postaven celý závěrečný blok lekcí. Strukturování v podobě, ve které je použito, stojí na ohniskové situaci, v níž by měli účastníci pracovat s prožitky a dovednostmi nabytými jak v průběhu dramatu, tak v průběhu celého projektu. Účastníci ve strukturovaném dramatu spoluvytváří příběh jedné gymnaziální třídy, která reaguje na společenské dění roku 1977 v ČSSR.

Dalším pedagogickým východiskem byla snaha nezanedbat cíle gymnaziálního kurikula s ohledem na maturitní zkoušku. Praktický ohled výrazně formoval cíle projektu, byť by se to tak nemuselo zdát kvůli ambici býti projektem s nad oborovými cíli. Tento striktně oborový cíl hrál v hierarchii cílů v průběhu projektu různou roli, vždy byl však spíše cílem podpůrným. V kurikulu Gymnázia Strakonice, na němž byl projekt realizován, má výuka filosofie v rámci ZSV podobu *dějin filosofie* a je jí věnován celý závěrečný ročník studia. Rámec oborových cílů filosofie tohoto projektu, tedy fenomenologie, v sobě má potenciál shrnout celý oblouk evropské filosofie na průřezovém tématu pojetí pravdy. Zařazením tohoto cíle projekt vychází vstříc potřebám instituce.

Oborová

Oborovým východiskem – filosofickým i dějepisným – byla osoba Jana Patočky, která v sobě nese téma otisku filosofie do jednání, což bylo zásadním kritériem výběru pro sloučení dramatické výchovy a filosofie. Nejsou to jen témata Patočkovy filosofické práce, ale také samotný jeho život, který v sobě toto téma nese, a to v přímo osudové formě. Na sklonku svého života se Patočka rozhodl převzít díl zodpovědnosti za Chartu 77, hnutí, které se vymezilo proti totalitárnímu režimu tehdejší ČSSR. Patočka se

[1] MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. S. 21.

rozhodl dobrovolně a údajně z čistých filosofických a etických pohnutek. Pravděpodobně i s vědomím, že to bude to poslední, co v životě udělá. Tak se také stalo – Jan Patočka záhy po vyčerpávajícím výslechu umírá.

V průběhu studia Patočky a fenomenologie (filosofické školy, k níž Patočka náleží) se jako hlavní téma pro projekt ukázala otázka *pravdy* a *autenticity*. Tyto pojmy budou podrobněji rozebrány v části *Pravda ve fenomenologické tradici*. Nyní jen v krátkosti: pojetí *pravdy* u fenomenologů je charakteristické tím, že nejde o *status quo*, ale o *proces*. Je to pohyb: vždy znovu se opakující objevování pravdy. Autentický život je tak životem konstituovaným tímto pohybem. Patočkův čin vycházel právě z těchto motivů.

Živnou půdou pro dramaticko-výchovné pojetí se zdál být právě tento čin. Jádro projektu se ale přesunulo z Patočky na celou jeho filosofickou tradici. Jeden z důvodů už zazněl – práce by měla pojímat celý oblouk evropské filosofie a nezaměřovat se jen úzce. Hlavním důvodem ale bylo, že takto pojaté téma vyznívalo příliš moralistně.

Na základě spisů Heideggera, Husserla, sekundárně Petříčka a Hogenové se tedy hlavní didaktickou náplní stalo pojetí pravdy ve fenomenologické tradici. Patočkův příběh zde zůstal jako námět pro strukturované drama a sám Patočka jako „patron", ke kterému jsme se odkazovali v průběhu projektu.

V kontrastu k pedagogickému cíli sledovat v projektu dějiny filosofie, tak jak jsou pojímány v gymnaziálním kurikulu, sleduje projekt i cíle čistě filosofické. Pokouší se vzbudit filosofické myšlení a otřást samozřejmostmi v životech účastníků. Tyto cíle, podobně jako cíl autentického sebeprožívání, přesahují hranice oborů a daly by se stejně dobře pojímat jako cíle osobnostně-sociální. S plnou filosofickou upřímností by však měly být zařazeny opět do sféry *nad obory*. Sama filosofie v současném specializovaném světě totiž nutně musí být nad oborová, neboť promýšlí i samotné předpoklady oborů, což ony samy zevnitř svých předpokladů nemohou. Filosofická problematika *oborovosti proti transdisciplinaritě* je také jedním z principiálních východisek této bakalářské práce a ústí v úvodní proklamaci *přesahu*.

Dramatická

Dramatické východisko této práce je dvojí. To první vychází z klasického pojetí aristotelského dramatu, ve kterém je jasný rozdíl mezi divákem a hercem. Tato cesta je typicky řecká – dovoluje divákovi vystoupit z kontextu situací a podívat se na ně z nadhledu. Divák tak vidí dvojznačnost situací, které by nebyl schopen vidět, kdyby

byl uvnitř nich.[2] Toto pojetí je uplatněno zejména v prvním setkání, způsobem, který bude podrobněji rozpracován v kapitole *Dramatická výchova ve filosofii*.

Oproti tomu stojí východisko, které můžeme nazvat jako *antropologické*. Toto východisko zakládám na divadelní práci Jerzy Grotowského a celé divadelní antropologie. Jde o divadlo, pojímané jako rituál, který má schopnost uvádět své aktéry do stavů. Aktér může být sám divákem toho, co se děje s jeho vlastní fyzickou, senzorickou, psychickou nebo sociální složkou v situacích, kde má někoho nebo něco mimeticky představovat, nebo když je uprostřed mizanscény. Takové dramatické aktivity především vedou k nastavení vnímání na *přítomný okamžik*. Lze dojít až k tomu, co Grotowski nazývá pojmem *totální akt*[3], tedy modus konání, v němž je performer plně přítomný *tady a teď*, bez podmínek, bez záměru, jen v čistém prožívání svého lidství, tak jak je, v celku. Něco takového je ale záležitostí dlouhodobé profesionální práce. V našem případě se můžeme spokojit jen s *doteky* takového sebeprožívání. O tom, jak jsou tyto doteky pedagogicky využity, bude opět pojednáno v kapitole *Dramatická výchova ve filosofii.*

Organizace

Reálná podoba projektu se začala formovat až na základě praktických ohledů a konzultací, tedy na přelomu listopadu a prosince 2016.
První neinterní dokument, který byl určen do rukou ředitele Gymnázia Strakonice, byla anotace, kterou na tomto místě uvádím v plném znění. Zachycuje stav projektu na začátku prosince 2016.

*„**Název:** Autentický člověk Jan Patočka*
Bakalářský projekt studenta Katedry výchovné dramatiky DAMU a kombinace Dějepis/ZSV na PedF UK.

---

[2] VERNANT, J.-P. Napětí a ambivalence v řecké tragédii. *DaS*. **1992**(6), S. 27 – 38.
[3] GROTOWSKI, Jerzy. *Divadlo a rituál: texty 1965-1969*. Bratislava: Kalligram, 1999.

Cílová skupina

Určeno pro studenty maturitního ročníku gymnázií, zvláště pak pro maturanty z dějepisu a společenských věd.

Rozsah

Čtyři setkání v rozsahu 45 minut + závěrečný tříhodinový projekt.

Nabízený termín uskutečnění

Přelom února a března roku 2017.

Metodika

Projekt pracuje s metodami dramatické výchovy, například: hra v roli, boční vedení, vedená improvizace apod. Závěrečná tříhodinová část je pojata formou strukturovaného dramatu. Metody jsou nastaveny tak, aby je přirozeně zvládl i student bez předchozích divadelních zkušeností.

Dalšími metodami, hojně využívanými především v prvních čtyřech setkáních je diskuse, práce s textem, samostatná práce i klasický výklad.

Obsah a cíle

V prvních čtyřech setkáních se žáci budou zabývat teoretickými základy filosofie Jana Patočky a společenským, kulturním a politickým kontextem Charty 77. Jan Patočka ve své práci reflektuje celé dějiny evropské filosofie – od presokratiků přes Platóna a Aristotela, středověkou filosofii, Nietzscheho, Masaryka i své nejbližší fenomenologické předchůdce, jakými byli Husserl a Heidegger. Vidím jej tedy jako vhodnou látku pro výklad dějin evropské filosofie v celku. Chartu 77 pak lze chápat jako uvedení těchto hodnot do politické a společenské praxe. Tato látka bude probírána za použití klasických výukových metod i metod dramaticko-výchovných.

V závěrečném tříhodinovém projektu budou studenti pomocí formátu strukturovaného dramatu uvedeni do situace v době Charty 77 a dostanou tak možnost dosažené znalosti aplikovat. Zároveň si pomocí metod dramatu prožijí a zpřítomní tuto historickou událost očima různých členů tehdejší společnosti (pracující, student, matka v domácnosti, důchodce, učitel, politik…).

Účastník by po absolvování projektu měl získat tyto kompetence:

- *Znalost událostí, spojených s Chartou 77, v tuzemském i celoevropském kontextu s důrazem na roli Jana Patočky.*
- *Znalosti o zdrojích evropské politiky dvacátého století.*
- *Přehled o filosofické linii pojmu pravda a díky tomu i přehled o evropské filosofii v celku.*

- *Dovednost pracovat s informacemi, vnímat je v kontextu a vztahovat je k současnosti.*
- *Prožitek situace Jana Patočky i situace plurality názorů.*
- *Základní dramatické dovednosti.*

Především by to však mělo ve studentech otevřít otázku, jak mohou abstraktní a teoretické znalosti, kterými se zabývali v průběhu studia, uvést do života v reálné společnosti. Téma Charty 77 a Jana Patočky chápu jakou úběžník celého humanitního gymnaziálního vzdělávání, a tedy jako vhodnou látku pro jeho shrnutí před maturitní zkouškou."[4]

Následovala doba několika konzultací, korespondence se školou a vylaďování organizace, metodiky a tématu. Projekt jsem konzultoval s vedoucím práce, ale i s učitelem dějepisu a občanské výchovy na gymnáziu PhDr. Miroslavem Žitným, se kterým jsme se znali už z dob mého studia a který nad projektem ochotně převzal záštitu. V práci se o něm zmiňuji jako o *garantovi.* Jeho rad jsem využil nejen při organizaci, ale i v otázkách dějepisných a filosofických. Pro popis této fáze mezi lednem a březnem 2017 bude třeba přestat sledovat vývoj projektu v celku, ale popsat jej v několika liniích:

Cesta tématu a cílů

Jak vedoucí práce, tak garant se nezávisle na sobě shodli, že by bylo výhodnější posunout těžiště tématu. Tak jak byl projekt prezentován, kladl totiž stále velký důraz na osobu Jana Patočky, přestože reálně se už zabýval jinými cíli, popsanými v anotaci. Tento důraz byl pozůstatkem prvních úvah a v kontextu změn působil neadekvátně. Zároveň se ukázalo, že prezentovat projekt, s důrazem na obecné téma *pravdy* je mnohem atraktivnější pro středoškoláky. Ti pravděpodobně nevědí, kdo je Jan Patočka, ale tím, co je to *pravda,* se zabývají určitě. Bylo tedy potřeba změnit tematické cíle. Vyšly z toho tři na sebe navazující témata:

1. pravda

Co je pravda. V jakých rovinách můžeme vnímat pravdu. Jak je možná pluralita pravd.

[4] Nepublikováno.

A není jen jedna pravda?

2. autenticita

Tedy pravda, jako vůdčí motiv našeho jednání, sebeprožívání a života. Autentický člověk, svobodně vykonávající pravdu, kterou vnitřně poznal.

3. autenticita vs. polis

Reálná situace ve společnosti. Jak se srovnat s tím, že společnost může naši autenticitu regulovat? Je to stále ještě autenticita? Zároveň se jedná o základní konflikt v situaci Charty 77.

Dílčím cílem projektu zůstala příprava na maturitu, přestal jsem však tomuto cíli přikládat takovou váhu.

Cesta názvu

Pokud se tedy přesunulo těžiště tématu, bylo třeba změnit i název. Ten původní: *Autentický člověk Jan Patočka* předesílá, že se celý projekt bude zabývat osobou filosofa a zároveň je v něm i poukaz na téma autenticity. Patočkův příběh už ale figuroval spíše jako prostředek než jako téma.

Zvažoval jsem tedy jiný, výstižnější název např. *pravda*[5]*, pravda?, #pravda, Mám pravdu nebo má pravda mě?* aj. Tyto názvy vyjadřují snahu zobrazit obecnost, pochybnost, lakoničnost a zároveň komunikovat se svou cílovou skupinou. Z různých důvodů jsem je však zavrhl a pokusil se rovnou v názvu reflektovat všechna tři klíčová témata: *Pravda? Autenticita? Charta 77?* Konečná podoba názvu pak vznikla náhodou při tvorbě plakátu[6] a je v ní obsažena i grafická rovina:

WORKSHOP

Pravda – Autenticita – Charta 77

?

Projekt tedy nemá jednotný, či jednoduchý název. Jak už bylo předesláno, je postaven na přesazích, což takovýto název vyjadřuje.

---

[5] Záměrně s malým *p*.

[6] Viz kapitola Přílohy.

Bakalářskou práci samotnou jsem se však rozhodl pojmenovat původním názvem, protože v sobě reflektuje celý tematický oblouk, zatímco finální název je spjat se samotným projektem.

Cesta cílové skupiny

Kdo je ta cílová skupina se kterou by měl název komunikovat? Anotace zachycuje nabídku maturantům z daných oborů. Bylo to proto, aby studenti mohli pracovat s nějakým povědomím o dějinách filosofie. S vývojem cílů se ale ukázalo, že omezení na základě znalostí je zbytečné. V částech které se budou zabývat konkrétními filosofy, mohou být předchozí vědomosti výhodou, ale ne podmínkou. Pro ty, kteří o dějinách filosofie nemají žádné povědomí, to naopak může být zajímavým vstupem do problematiky. V konečné fázi je workshop otevřen komukoli, kdo má chuť se tématem zabývat, ať už je z jakéhokoli ročníku čtyřletého gymnázia. Anotace uvádí počet deseti, až patnáct lidí, projekt by se však mohl plnohodnotně uskutečnit i s pěti. Otázkou byla závaznost docházky. Studenti se účastní dobrovolně, částečně i ve svém volném čase, a nebylo by tedy na místě je nutit, aby byli přítomni po celou dobu. Projekt byl zadarmo, takže jejich účast byla založena čistě na vnitřní motivaci. Na druhou stranu bylo pro plnohodnotný průběh práce třeba, abychom byli všichni plně přítomni od začátku do konce. Rozhodl jsem se tedy jejich vnitřní motivaci pouze podpořit, aby věděli, že plná účast je ceněná hodnota. Stanovil jsem na první schůzce pravidlo, že kdokoli může po domluvě z projektu odejít. Kdo však odejde, nemá už možnost se vrátit zpátky, protože by tím sobě i skupině přidělal práci se zasvěcováním do společné roviny vědomí.

Posledním a závažným specifikem skupiny bylo, že se u účastníků nedala předpokládat žádná zkušenost s divadlem. To výrazně ovlivnilo volbu metodických prostředků.

Cesta časové organizace

Časové rozdělení bylo otázkou, která se plně vyřešila až s ohledem na potřeby gymnázia. Spolu s vedoucím práce jsme stanovili formu osmi lekcí s tím, že je možné je podle potřeby spojit. První anotace tedy nabízí čtyři lekce po 45 minutách a jeden blok, který měl nahradit čtyři lekce zbylé. Ukázalo se však, že pro organizační možnosti školy bude jednodušší lekce spojit ještě více. Výsledkem byla tři stejně dlouhá setkání po třech školních hodinách. V té samé době došlo k redefinici tématu

na tři výše zmíněná na sebe navazující podtémata a tak se volba tří bloků ukázala jako vhodná i z tohoto pohledu.

Zde můžeme linie vývoje projektu opět na okamžik spojit. Představme si, že se časově nacházíme přibližně v předvečer prvního setkání: projekt bude rozdělen na tři bloky, které proběhnou ve třech dnech. První blok má pracovní název *Pravda?*, druhý *Autenticita?*, třetí *Charta 77?* Máme za sebou dlouhou cestu v přípravě tematického podkladu lekce (který představím v kapitole *Pravda ve fenomenologické tradici*), jež sestávala ze studia textů Heideggera, Patočky, Husserla, Petříčka a zápisků z přednášek prof. Hogenové a PhD. Rybáka. Tyto prameny si ale necháváme stále po ruce, protože víme, že je ještě budeme potřebovat. Proběhla také příprava textů a úryvků, se kterými budou studenti pracovat. Přihlášeno je šestnáct studentů. Metodika prvního setkání je poměrně podrobně promyšlena, příprava druhého setkání je stále rámcová (bude ovlivněna průběhem prvního workshopu), příprava strukturovaného dramatu je pevně daná. Pojďme si teď tedy pročíst tyto přípravy v předvečer prvního setkání s možnými exkurzy do procesu jejich vývoje.

1. setkání - Pravda?

Mělo by být pojato především diskusní a reflexivní formou – metody dramatu jsou zařazeny na začátku, pro aktivizaci a koncentraci a potom v jednom momentu pro předvedení zážitků ze života studentů. Dalšími metodami jsou práce s textem, diskuse i výklad.

Mezikroky hlavních cílů projektu

Rovina autentického sebeprožívání

- V účastnících jsou problematizovány jejich samozřejmosti a jsou otevřeni jít v otázce po pravdě hlouběji do své vlastní osobnosti.

Vědomostní rovina

- Účastník chápe dějiny evropské filosofie v celku, skrze proces tradice.

Cíle setkání

- Zasadit běžné cítění pravdy do filosofického rámce.
- Seznámit účastníky s typologií pravd.
- Vytvořit společnou hladinu vědomí.

Příprava realizace

Úvod: Lektor úvodem otevírá témata docházky, organizace, formuluje rámec tématu a snaží se navázat rovnou a respektující komunikaci.

Hejá: Klasická improvizační „rozehřívačka", založená na tom, že hráči stojí v kruhu a posílají si impulz. Cestu impulzu mohou také obrátit, předat přes kruh, někoho přeskočit nebo hru zastavit, proložit akcí, přičemž každý tento úkon je vázaný na předem domluvený signál. Signály se přidávají postupně a zvyšuje se tak náročnost. V druhé fázi si studenti vystačí jen se základními signály, ale navážou na ně konkrétní asociace. Asociují pak po kruhu, vždy jen na předchozí slovo. Ve třetí fázi už studenti po kruhu neasociují na předchozí asociaci, ale všichni postupně na jedno slovo: *pravda*.

Diskuse: Na základě vyřčených asociací se účastníci společně s lektorem pokouší odpovědět na to, co je pravda. „Kdy s pravdou přicházíte do styku? Jaké otázky související s pravdou si nejčastěji kladete? Dokázali byste vymyslet slovníkovou definici pravdy?" Tyto otázky mohou a nemusí zaznít, lektor však diskusi moderuje k poslední otázce: „Je jen jedna pravda?"

Osa: Studenti se postaví na názorovou osu. Na jednom pólu jsou ti, kteří si myslí, že je jen jedna pravda, na druhém pólu jsou ti, kteří si myslí, že je pravd více. Jakmile se studenti umístí, lektor okomentuje stav, a koho se dotkne, ten může jednou větou okomentovat, proč se postavil právě tam.

Diskuse: Buď přímo na ose nebo opět v kruhu se skupina společně s lektorem pokusí vyvodit závěry. „Je ta otázka vůbec dobře položena? Není to tak, že v nějakém ohledu je jen jedna pravda a v jiném zase ne? Pojďme to prozkoumat pomocí divadla!"

Situace – etudy: Účastníci se rozdělí do skupin a dostávají všichni stejné zadání: najít ve skupině situaci, kterou zažili, nebo o ní slyšeli, jež je charakteristická tím, že se v ní dostanou do rozporu dvě pravdy. Měla by to být situace, u které jsou obě tyto pravdy pochopitelné a dají se těžko rozsoudit. Během osmi minut by měli své

zážitky sdílet a vybrat jeden, který nejvíce odpovídá zadání. Když lektor vidí, že jsou skupiny s prací hotové, obejde je a nechá si sdělit výsledek. Na místě pak zadá jednoduchou režijní formu etudy, která pomůže ke ztvárnění tak, aby etudy nejlépe odpovídaly situaci, např. televizní debata, dvě verze příběhu, komentovaný živý obraz, pantomima, dialog u oběda… Účastníci si své etudy předvedou. Po každé etudě následuje reflexe zaměřená na to, jaké pravdy se utkávaly a proč byl mezi nimi rozpor.

Teorie pravd: Studenti dostanou do skupin handout s citáty[7]. Jedná se o citáty filosofů, ale i umělců, politiků nebo úryvky z tisku. Každá skupina má jiné citáty a s tím i jinou teorii pravd. Mají za úkol si citáty přečíst, probrat a následně se pokusit pojmenovat, co mají texty společného z hlediska pojetí pravdy. V následné diskusi lektor pojmenuje, že se jedná o pojetí: *alétheia*, *korespondence*, *koherence a skepse – voluntarismus*. Zaznamenává teorie pravd na flipchart, takže by měly po zbytek workshopu už zůstat studentům před očima. Následně tato pojetí vztáhne na odehrané etudy.

Výklad historie: Na další flipchartovou tabuli skupina společně s lektorem seřadí filosofy z handoutů podle časové osy. Na časovou osu pak také zanesou také pojetí pravd a z tohoto hlediska lektor vyloží jejich dějinnou souvislost. Tento výklad vychází z teoretického základu, který je popsaný v kapitole „Pravda ve fenomenologické tradici."

Komentář

Už předem jsem věděl, že se pravděpodobně nestihne probrat vše, a proto jsem už rovnou počítal s tím, že polovina výkladu se může přesunout na začátek druhého setkání.

[7] Viz kapitola Přílohy.

2. setkání – Autenticita?

Metodický klíč lekce bych pojmenoval jako využívání situace mimetického představování k zpřítomnění otázek autenticity. Tzn. zařazení jednoduchých hereckých cvičení, jejichž cílem by nebyla průprava hereckých dovedností, ale zkoumání vlastního bytí.

Prožitky pak budou materiálem pro závěrečnou diskusi/výklad . Všechna cvičení by měla vést k zaměření pozornosti na zakoušení vlastního bytí a své vlastní pravdivosti jako ontologické veličiny a nechat tak na vlastní kůži prožít problém, který řeší fenomenologie. Závěrečným tématem pak je autentický život. Příprava realizace je zde spíše zásobníkem nápadů a celků, připravených k použití s ohledem na průběh prvního setkání. Příprava počítá s rezervou, ve které bude možné dodělat, co se nestihne, nebo manévrovat v případě, že se ve společném uvažování dostaneme někam jinam, než předpokládám.

Mezikroky hlavních cílů projektu

Rovina autentického sebeprožívání

- Účastník zažije a dokáže reflektovat stav vědomí, ve kterém je zaměřen na své vlastní bytí.

Vědomostní rovina

- Účastník chápe historii a pojetí pravd z hlediska fenomenologie.

Cíle setkání

- Otevřít otázku po bytí věcí a bytí člověka.
- Nechat studenty pomocí dramatických her, uvědomit si své bytí.
- Na základě této zkušenosti pojmenovat pravdu jako neskrytost a vyložit tak hlavní cíl fenomenologie.

Příprava realizace

Hejá: Hra zařazená na začátku minulého setkání zde slouží jako rituál a uvedení do atmosféry včerejška.

Chození prostorem – Pojmenovávání věcí: Studenti nejprve chodí prostorem a rovnoměrně jej zaplňují, aby si uvědomili sebe i okolí. Poté přesunou pozornost na sebe navzájem, všímají si, co má kdo na sobě. Na signál se zastaví, zavřou oči a ukážou směrem kde je např. někdo v modrém tričku, s náušnicemi, jen v ponožkách apod.

Následně dostávají za úkol ukazovat na věci, které kolem sebe v prostoru mají a prostě vyslovovat jejich jména (klika, okno, žárovka…). Tato instrukce se pak několikrát promění: úkol vyslovit vždy první asociaci k předmětu (žárovka – světlo), vyslovit, co to v žádném případě není (žárovka – velryba) a vyslovovat metafory (žárovka jako elektrický balón).

Vědci: Další hra navazuje na zadání „vyslovit, co to v žádném případě není". Někdo vynese „postulát" např.: „Žárovka nemá nic společného se židlí." Ostatní – v roli vědeckého konsilia (do kterého se může zapojit i ten, kdo vynesl úvodní větu) – hledají, co mohou mít tyto věci společné (Žárovka i židle mohou být v místnosti, Žárovka i židle se dá roztřískat, Žárovku i židli vyrobil člověk apod.)

Reflexe: Výše zmíněná cvičení vedou k otázce, *jak věci jsou?* Pro každého z nás mohou být jinak a nést v sobě různé kontexty. Je to téma, které rozpracovává Heidegger a dodává, že člověk je jiným způsobem, než věci. Už v této reflexi je možné vrátit se k flipchartu z minulého setkání a navázat na látku z jeho konce.

Hledání hrané a opravdové: Když si přiblížíme bytí věcí, přesuneme se ke sledování svého vlastního lidského bytí v jednoduchých divadelních situacích. Studenti se rozdělí na dvě skupiny. Lektor schová do prostoru jednu konkrétní věc tak, že jedna skupina ví, kde je schovaná a ta druhá to neví. Druhá skupina se pak vydá věc hledat a ostatní se na ně dívají a sledují jejich reakce při nalezení. V dalších fázích tato skupina už ví, kde je věc schovaná, ale má za úkol hrát, že ji hledá. Druhá skupina pak sleduje, jak se jejich bytí liší od první situace, kdy opravdu hledali a jak jsou při tom autentičtí.

Bytí na jevišti: Jednoduché cvičení, ve kterém má každý minutu na to, být sám na jevišti před očima diváků a nic tam nedělat. Reflexe je okamžitá. Vzhledem k počtu účastníků bude toto cvičení určeno pouze dobrovolníkům.

Příchod neutrální a příchod motivovaný: Podobným způsobem vypadá další herecké cvičení, ve kterém diváci sledují nejprve neutrální příchod jednoho studenta na jeviště a potom příchod s nějakou motivací, která ale zůstane divákům skryta. Různé příchody si pak mohou zkoušet účastníci paralelně.

Reflexe: Prožitky pak budou materiálem pro závěrečnou diskusi/výklad . Otázky se budou týkat toho, jak se mění vnímání jednotlivce, když jedná za sebe a co s tím udělá zadání; jak se chová tělo jedince, když je sledováno, jak se chová jedinec ve vztahu k jinému jedinci apod. Všechna cvičení by měla vést k zaměření pozornosti na zakoušení vlastního bytí a své vlastní pravdivosti jako ontologické veličiny, a nechat tak na vlastní kůži prožít problém, který řeší fenomenologie. Závěrečným tématem pak je heideggeriánský *autentický život*, tedy život v pravdě, vykonávající svobodně své bytí s ohledem na svou konečnost. Na základě toho je vyložena druhá část dějin filosofie z minulého setkání.

3. setkání – Charta 77

Poslední setkání má formu strukturovaného dramatu a jeho cílem je prožitek probírané teorie aplikovat v modelových situacích. Zde právě jako syžet poslouží příběh Jana Patočky a Charty 77.

Pravda – pojímána ve filosofii nebo pojímána jako vlastní autenticita – nabývá mnohem složitějších konotací, když se začíná nahlížet z hlediska *spravování polis* tedy z hlediska *politiky*. Společnost se skládá z mnoha dílčích společenství a kontextů a *pravda* členů těchto společenství je determinována tím, kdo kde stojí. Je to však skutečně tak, že jsou tyto pravdy neslučitelné? Že potkání se není možné? Charta 77 je jedinečná právě tím, že se tento rozpor snaží překročit voláním po té autentické pravdě každého člověka, jež je podmíněna svobodným vykonáváním svého bytí. Tuto hodnotu staví na první místo v řadě těch, o které by měl dbát stát.

Toto strukturované drama má za sebou složitější cestu. Původním záměrem bylo postavit jej na příběhu Jana Patočky, přičemž účastníci vystupují v rolích různých členů tehdejší společnosti a jeho příběh reflektují. K tomuto principu bylo inspirací strukturované drama *Antigoné*[8]. Narazil jsem ale na problém – Jan Patočka jako osoba

[8] MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. Str. 173 – 186.

nebyl v tehdejší společnosti známý, bylo by tedy nepravděpodobné, že se k němu všichni členové společnosti nějak vztahují. Chtěl jsem tedy téma Patočky vnést prostřednictvím studenta, který na začátku a na konci vypráví svým rodičům na venkově, co se děje v Praze. Samotný průběh by byl veden příběhem skutečných historických událostí, prožívaný jakýmsi abstraktním modelem společnosti. Absence osobního příběhu se mi ale posléze ukázala jako nevýhodná a abstrakce společnosti jako přílišný teoretický konstrukt. Začal jsem tedy hledat možnost, jak by se tito členové společnosti mohli někde reálně sejít, nad společným příběhem.
Nakonec jsem se rozhodl postavit drama na příběhu maturitního ročníku gymnázia, kteří prožívají dobu kolem vydání Charty 77. Studentům jsem tak nabídl role, které jsou jim blízké – v podstatě by to mohli být i oni sami, v jiné době. Téma plurality pravd na základě kontextu původu jsem v příběhu nechal přes rodiče studentů.

Mezikroky hlavních cílů projektu

Rovina autentického sebeprožívání

- Účastník na základě zážitku z minulé hodiny jedná v modelových situacích.

Vědomostní rovina

- Student probranou filosofickou teorii aplikuje a reflektuje na konkrétních situacích.

Cíle setkání

- Účastník prožije historickou situaci kolem Charty 77.
- Účastník prožije a dokáže reflektovat téma plurality pravd.
- Účastník prožije a dokáže reflektovat téma autentického činu.
- Účastník chápe téma propagandy v souvislosti s tématem *noemat*.

Příprava realizace

Kyneš: Studenti chodí se zavázanýma očima po místnosti a jeden z nich je Kyneš. Když na sebe dva narazí, jeden se zeptá: „Kyneš?". Ten druhý, pokud není Kyneš, odpoví: „Nekynu." Pokud však je Kynešem, mlčí a oba dále prostorem chodí spolu a postupně k sobě přibírají všechny.

Odebrání zraku koncentruje pozornost studentů a zároveň navede atmosféru nejistoty a nastolí princip jedinec vs. společnost. V krátké reflexi může padnout otázka, jaké pocity vyvolávalo setkání se s Kynešem, a kdo to může být.

Polis: V úvodním výkladu otevřeme pojem *polis*. Studenti nejprve budou po kruhu říkat své jednoslovné asociace na slovo *společnost* a na slovo *komunita*, na základě toho bude vyložen pojem *polis*. Důležité ve výkladu bude spojení se slovem politika a to, že v polis může fungovat i nějaké rozvrstvení (řemeslníci, strážci, filosofové podle Platona, nebo třeba i dělníci, rolníci a pracující inteligence).

Práce s dokumenty: Jednou takovou společností se budeme zabývat i v této lekci a představí se nám pomocí dobových dokumentů. Každý student si z hromádky vybere jeden pramen, který si sám za sebe přečte. Hromádka bude obsahovat propagandistické články o závěrečných paktech kongresu o lidských právech, o Svobodné Evropě, o soudu se členy undergroundu, o Václavu Havlovi apod. V kroužku pak společně stanovíme, že prameny pochází z roku 1976. Každý pak ostatní několika větami seznámí s obsahem svého pramene.

Student – učitel v roli: Takhle vypadá zpráva o té době prostřednictvím oficiálních tiskovin, stačí nám to ale k přehledu o tom, jaká ta doba asi byla? Učitel nabídne možnost, pozvat si jednoho svědka z té doby. Půjde o chlapce, který by se mohl jmenovat dejme tomu Ondřej Král a který je studentem maturitního ročníku gymnázia. Účastníci se ho po dobu, co bude sedět na židli, mohou ptát na témata, která se otevřela v předešlém cvičení, ale mohou zjistit i co nejvíce o životě v té době. Ondřej Král [9]je sedmnáctiletý student, jehož rodiče jsou oba vystudovaní psychologové – matka však pro odmítnutí vstupu vojsk dělá uklízečku. Ondřejova pozice na gymnáziu je proto vrtkavá, mohl tam zůstat jen díky tomu, že jeho otec se zná s ředitelem. Ondřej spolu se svými rodiči navštěvuje bytové přednášky Jana Patočky – odtud se jeho rodina zná s Václavem Havlem, Jirousem, Jiřím Němcem apod. Jan Patočka je pro něj velikým vzorem. Společně s rodiči dokonce jednou navštívili koncert PPOU. S rodiči má výborný vztah. Rád by se hlásil na filosofii, ví ale,

[9] Inspirováno Ondřejem Němcem, synem zakladatele Charty 77 a Milanem Mrázem, filosofem, který už na gymnáziu chodil k Patočkovi.

že to asi neprojde. Je energický, inteligentní, ale i evidentně ukřivděný a nenávistný vůči systému.

***Kádrový posudek**:* Studenti opět budou mít možnost pracovat s prameny, které však budou uměle vytvořené. Dostanou vylosovat z balíčku „kádrových posudků"[10] Ondřejových spolužáků i Ondřeje samotného. Dokumenty budou obsahovat vždy jméno, vlastnosti v kolektivu, hodnocení přístupu k učivu a také profil obou rodičů s jejich povoláním a vztahem k politice. Tyto postavy budou vytvořeny v závislosti na parametrech reálné skupiny. Budou mezi nimi postavy průměrných studentů s rodiči úředníky, dělníky nebo učiteli, problémových studentů s rodiči umělci nebo vědci, i postava syna význačného funkcionáře. Toto hodnocení nemusí v některých případech úplně odpovídat realitě, a tak bude mít každý úkol položit si nad svou postavou otázku, jak si takového člověka představuje v osobním životě a jak si představuje jeho rodiče.

Živé obrazy – rodinné fotografie: Ondřej nás seznámil s tím, jak tráví čas jeho rodina. Rodiny studentů v posudcích ale dost možná tráví čas jinak. Studenti se rozdělí do dvou skupin po pěti a vzájemně si své postavy představí. Následně společně vytvoří ve formě živých obrazů pět rodinných fotografií ze života svých postav. Fotografie by měly vyjadřovat to, co je pro danou rodinu skutečně důležité. V živém obrazu mohou být maximálně čtyři. Pátý bude při předvádění stát mimo obraz a popisovat, kdo je kdo, kde je to focené apod. Popisuje to v roli své postavy, která je na snímku také vyfocená.

Školní den: Účastníci pod jeviště postaví židle do rozestavení klasické frontální výuky a pokusí se posedat si tak, jak by si jejich postavy asi vedle sebe posedaly. Bude se odehrávat situace běžné školní hodiny v lednu 1977 – lektor bude v roli třídního učitele, účastníci pak v rolích svých postav. Pravidlo je takové, že když je učitel na stupínku (na jevišti) probíhá situace, ale když z jeviště sestoupí, situace se zastavuje. Účastník v roli Ondřeje Krále navíc potají dostane lístek: „Tajný herecký úkol – s tím, co se bude v této situaci dít, Ondřej Král nesouhlasí a na otázku: „Má snad někdo jiný názor?" se Ondřej učiteli vzepře."

[10] Viz kapitola Přílohy.

Lektor v roli učitele přijde do třídy, pokyne, aby se studenti postavili a zase si sedli. Potom udělá docházku.

Dál ale situace nepokračuje rutině: „Milí studenti. Tuto hodinu se nebudeme učit. Chtěl bych ji věnovat něčemu, co je stejně důležité, ne-li důležitější než látka. Přestože naše socialistická společnost vzkvétá a dává nám blahobyt, i přesto se tu pořád najdou tací, kteří se snaží pevnou základnu naší společnosti naleptat. Právě to, dokázat se bránit proti takovým parazitům považuji za nesmírně důležité, protože jsme všichni občany ČSSR."

Na to třídní učitel čte zkrácenou verzi článku *Ztroskotanci a samozvanci*, který odsuzuje autory Charty 77. Poté, co článek dočte, situace se zastaví tím, že se učitel vzdá své role, sestoupí z jeviště, a koho se dotkne, ten vysloví větu, která se mu právě honí hlavou. Situace pak opět pokračuje – třídní učitel osobně Chartu odsoudí, varuje před ní a monolog zakončí větou – „má snad někdo jiný názor?" Poté, co Ondřej Král jakýmkoli způsobem projeví svůj nesouhlas, situace se opět zastaví a účastníci opět jednou větou projeví svou reakci na právě nastalou situaci. Tím situace končí – lektor pouze dovypráví, že Ondřej Král za svou revoltu dostal poznámku a zbytek hodiny se probírala látka. Po skončení hodiny třídní učitel odešel, ale ve třídě stále panovala napjatá atmosféra. První prolomil ticho Ondřej, slovy: „Vůbec to není pravda!". Ne všichni však na to měli stejný pohled, a tak se v napjaté atmosféře rozpoutala hádka mezi Ondřejem a jeho spolužákem Karlem.

Hádka + sociogram: Představitel Ondřeje a představitel Karla dostanou texty s dialogem[11] a postaví se každý na jednu stranu místnosti. Mezi nimi bude názorová osa, na kterou se během jejich hádky budou stavět ostatní postavy a vyjadřovat tak, jestli jsou spíše na straně Ondry nebo na straně Karla. Učitel rozhovor několikrát zastaví a účastníci budou mít možnost svou pozici měnit. Mohou svůj názor vyjádřit i tím, jakým způsobem se postaví. Na vyzvání budou moci přidat i slovní reakci.

Karel zastává to stanovisko, že by Ondřej měl radši být zticha, protože akorát přivede celou třídu do maléru. Blíží se maturita a s takovými řečmi maturitu asi těžko udělá. Všichni ta pravidla pochopili, jenom Ondřej pořád ne. Takoví, jako je on a ti

[11] Viz kapitola Přílohy.

ztroskotanci z Charty, akorát zhoršují situaci, nebýt jich, tak už dávno mohl být klid. Zaútočí i na jeho rodiče a proti nim postaví svoje – významné funkcionáře.

Oproti tomu Ondřej argumentuje tak, že když ví, že má pravdu, tak to říct musí. Stále zdůrazňuje, že článek je lživý, a že chartisté nejsou takoví, jak jsou vykresleni. Často si bere k ruce Patočku, jehož jméno zmiňuje. Říká, že je lepší trpět, než žít v nesvobodě a taky, že si určitě plno spolužáku myslí to samé, akorát se to bojí říct.

Reflexe: Otázky budou směřovány na podstatu debaty a pocity účastníků ve svých postavách. Zreflektují se i pocity obou chlapců, kteří mají najednou pevně danou roli. Také moment, kdy představitel Ondřeje nečekaně odporoval třídnímu učiteli.

Názor rodičů: Situace, která se ve škole odehrála, byla pro všechny studenty poměrně nepříjemná, navíc mnozí vůbec nemají jasno v tom, kde je pravda. Když se tedy večer vrátí domů, cítí potřebu mluvit o tom s rodiči. Možná že někdo by chtěl, aby rodiče Chartu podepsali, možná že někdo by chtěl ujistit v tom, že chartisti jsou nepřátelé. Účastníci se teď rozdělí do skupin po třech a vytvoří situaci večer po návratu ze školy, ve které dojde k rozhovoru mezi studentem a rodiči na téma Charty. Nejprve si vyberou, u kterého studenta doma se to bude odehrávat, poté si připomenou rodinnou fotografii a rozdělí si role. Všichni společně, pro sebe pak rozehrají improvizaci, která by měla řešit stanovisko rodičů.

Další školní den: Opakuje se situace jako v části *Školní den* i způsob zastavování situace bude stejný. Uplynula mezitím doba tří měsíců, ve které se možná ledacos změnilo. Studenti se scházejí do školy, jediný, kdo nepřišel, je Ondřej Král, jehož představitel si tedy nesedá do lavice, ale jde mimo a do situace se nezapojuje. Učitel při příchodu do třídy provede obvyklé rituály včetně docházky, při níž se ukáže, že Ondřej chybí. Učitel nato studentům sdělí, že jejich spolužák Ondřej Král už s nimi do školy chodit pravděpodobně nebude, protože by měl být vyloučen kvůli svému nevhodnému chování. Pokud nepřijdou od studentů reakce, učitel situaci zastaví a koho se dotkne, ten se projeví větou, která se mu honí hlavou. Pak se vrátí a pokračuje, že to nelze svalovat jen na něj, ale i na jeho rodiče, kteří ho vedli špatně, prý byli dokonce jedněmi ze signatářů Charty. Promluvu pak končí tím, že: „je třeba být raději v klidu a nedělat zbytečné rozbroje. Má na to snad někdo jiný názor?“ Pokud se ani tady nikdo ze studentů neprojeví, učitel ukončí situaci tím, že jde probírat látku.

Reflexe: První část by měla být čistě pocitová – jak se účastníci cítili ve svých rolích, proč se jejich postavy chovaly tak jak se chovaly a jak se měnil jejich názor v průběhu. Z toho se pokusíme zhodnotit, v jakých formách se v příběhu objevovala pravda a jestli mohl mít třeba v něčem pravdu i Karel, učitel anebo rodiče, podle situací, které vzniknou. Dostaneme se tak zpět k tématu polis – společenství, komunity, která náš názor ovlivňuje. K tomu lektor přečte konečně úryvek ze skutečného znění *Charty* [12] a část eseje Jana Patočky *Čím je a čím není Charta 77*. Nakolik skutečné znění Charty odpovídá popisu učitele? Kde je komunistickou ideologií zásadně nepochopena? A z jakého hlediska by postoj komunisté propagandy mohl být pravdivý? Závěr tohoto setkání i všech tří setkání by měl být ten, že pravda se liší, podle toho v jaké pozici se k dané věci vztahujeme. Kontexty naší výchovy, našeho věku, naší role a naší životní situace ovlivňují to, co považujeme za pravdu a proto dochází k tomu, že to, co považujeme za zjevnou pravdu, může někdo odmítnout a to i se zcela pochopitelnými argumenty. Zůstáváme-li tedy vězni našich kontextů, jsme odsouzeni k tomu se neshodnout. Zdá se však, že člověk je schopen nad tuto rovinu vystoupit. A Charta pak byla iniciativou, která volala po tom, aby tato lidská možnost byla i základní hodnotou státu.

[12] Viz kapitola Přílohy.

3. Pravda ve fenomenologické tradici

Už v úvodu jsme se potkali se jménem Edmund Husserl, i s tím, že věda ve své klasické podobě neodpovídá na otázky přirozeného světa. Také jsme se dozvěděli, že existuje určitá filosofická tradice, fenomenologie, k níž bývá řazen i Patočka. Tato tradice se dívá specifickým způsobem na to, co je pravda, a zároveň se specifickým způsobem dívá na historii toho, co se pravdou nazývá. Pro pochopení metodických základů tohoto projektu je na místě pokusit se nyní toto pojetí představit. Jde o velice rozsáhlou látku plnou paradoxů a poukazů k jiným filosofickým koncepcím. Naším cílem v této kapitole nebude vyložit dějiny filosofie, ani představit celistvý koncept fenomenologie. Půjde spíše o hrubé zmapování jedné *tradice* - toto slovo podtrhuji, neboť se ukáže, že sám pojem *tradice* bude třeba podrobit skepsi. Teoretický základ této práce je čerpán především z filosofických a etických kurzů prof. Anny Hogenové a PhD. Davida Rybáka na PedF UK. Dále se opírám přímo o Husserlovy, Heideggerovy a Patočkovy filosofické spisy. Čerpám také ze sekundárního výkladu profesora Miroslava Petříčka v zápisu jeho přednášek *Úvod do (nejen) současné filosofie*.

To jak každý z nás poznává svět, není samozřejmé. Naše poznávání se odehrává prostřednictvím *„noezí*, která v sobě nesou už předznačená *noemata."*[13]
Tyto termíny můžeme najít původně u Husserla,[14] *noeze* znamená akt poznávání, *noema* pak jeho obsah. Hogenová tyto pojmy používá ve významu: struktury a formy našeho poznávání. Mnohdy myslíme, že poznáváme věc samu, ve skutečnosti však poznáváme pouze nějaký její ohled - podle toho, jak se vejde do struktury našeho poznávání. Tyto způsoby poznávání se do vědomí dostávají tradicí: přebíráme *noeze* našich rodičů, naší společnosti, naší kultury a přejímáme je jako samozřejmé. Dá se také říci, že jde o *předsudky*, přičemž tento pojem nemusí být zabarven nutně

[13]HOGENOVÁ, Anna. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. S. 9.

[14] HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. Praha: OIKOYMENH, 2006. Knihovna novověké tradice a současnosti. S. 183 – 202.

negativně. Předsudek je vše, co přichází před soudem, tedy vše, co přijímám za své, aniž bych to podrobil kritické analýze. Dle Husserla se věda na počátku dvacátého století stala obětí samozřejmosti a předsudku. Věda se už netáže, jak je vůbec možné poznání nebo proč má vůbec člověk potřebu poznávat.[15] Neví už nic o svých základech, předpokladech, neví nic o tom, kde se bere její nárok na univerzalitu. Pro jednotlivá vědní odvětví je samozřejmé, že mají své axiomy nastaveny právě tak, jak mají. Fenomenologická analýza dějin nachází místa, kde se tyto samozřejmosti dostávají nejen do myšlení vědy, ale i do myšlení společnosti.

Pojetí pravd

Alétheia

V historii se utvořilo několik pojetí pravd, která můžeme sekundárně typizovat. Antičtí Řekové měli pro pravdu pojem *alétheia*, což v doslovném překladu znamená *neskrytost*.[16] Zajímavé je už jen to, že Řekové vymezovali pravdu vlastně negativně, jakoby se nedalo říct, co pravda je, ale jen to, co není. Pravda je to, co není skryté - čili to, co se nám ukazuje ve své nahotě. To co je, tak jak je. Není s podivem, že se k tomuto pojetí pravdy jako k tomu nejstaršímu z nám známé evropské historie vrací právě fenomenologové. Jim jde také o čistý fenomén, ne o konstrukty, kterými je obestavěn. Heidegger představuje pravdu ve smyslu *alétheia* takto: „ - Alétheuein[17] neznamená: -zmocňovat se pravdy-, nýbrž jde v něm o to, že *jsoucno*, […] bereme jakožto nezahalené do opatrování.“[18] A o kousek dále doplňuje, že je třeba „nechat předmět, aby se mi […] sám od sebe ‚zjevil' jakožto on sám.“ Z pohledu heideggeriánské ontologie se dá říci, že předmět čerpá pravdu ze svého bytí.

[15]PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: [11 improvizovaných přednášek]*. 4. upr. vyd. Praha: Herrmann, 1997. S. 10-17.

[16] HEIDEGGER, Martin. *O pravdě a bytí*. Praha: Vyšehrad, 1971.

[17] Čili „říkat pravdu“ nebo „být pravdivý“

[18]HEIDEGGER, Martin. *Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela*. Praha: OIKOYMENH, 2008. Knihovna novověké tradice a současnosti. S. 39-40.

Korespondence

Dalším pojetím pravdy může být pravda ve smyslu *korespondence*. Toto pojetí bylo po celý středověk i dnes považováno za majoritní. Neříká nic jiného, než že pravda je shoda věci s myšlenkou, ústy Tomáše Akvinského: „*adequatio rei et intellectus*." Předpokládá tedy, že existuje poznávající subjekt a poznávaný objekt. Tomuto *předsudku* se říká subjekt-objektové rozvržení světa.

Koherence

Rozšířené je také pojetí pravdy jako *koherence*. To předpokládá, že existuje nějaký systém, v jehož rámci se pravdivost posuzuje. Pokud prvek do systému nezapadá, není v jeho rámci pravdivý. Typicky je to logika, ve které se pravdivost výroku posuzuje na základě pravdivosti premis.

Z tohoto pojetí vychází například *konsensuální* pojetí pravdy, které říká, že pravda je to, na čem se lidé shodnou, nebo *majoritní*, které tvrdí, že pravda je to, co chce většina. *Pragmatické* pojetí pravdy zase zohledňuje, že pravdivé je to, co považujeme za prospěšné nebo užitečné. Zároveň je také třeba se zmínit o pojetích, která existenci pravdy vylučují, jsou tedy *skeptická*. Jedním z nich je *voluntarismus*, který za pravdu považuje to, co je člověk schopen prosadit pomocí své vůle.

Dokážeme si představit, že každé z těchto pojetí je již předznačeným *noematem*. Člověk, který nedohlédne za hranice svých *noezí* může žít v samozřejmosti, že jeho způsob pojímání pravdy je jediný možný. Tím jsou vytyčeny hranice jeho světa. Člověk, jenž pravdu pojímá čistě *majoritně,* nikdy nevezme do hry možnost, že se většina může mýlit. Naproti tomu člověk, přesvědčený, že pravda je to, co dokáže prosadit svou vůlí, bude názorem většiny pohrdat.

Tato situace, ve které se nám pravdy nedostává, může vést ke skepsi, voluntarismu nebo také k upnutí se ke *koherentnímu* pojímání pravdy, tedy k tomu, co říkají zákony nebo většina. Je tu také cesta nadhledu: duchovní, či filosofická. Vzdělaný člověk, který to „myslí vážně" se snaží rozpoznat své vlastní horizonty, tedy své *noeze.* Pojďme se tedy podívat do historie a zjistit, kde se do našeho evropského myšlení dostala tendence zakládat pravdu na myšlenkových konstruktech a ne na věci samé.

Koherence a korespondence

Začněme u Aristotela, který říká: „Pravdivé je říci o něčem, co je, že to je, a o něčem, co není, že to není.“[19] Vidíme, tady jasný pramen řeckého myšlenkového základu: pravda je věcí bytí a nebytí. Zároveň si však můžeme všimnout toho, že se nám do otázky pravdivosti najednou kromě věci samé dostává to, co o ní někdo „řekne“. Už v této větě pozorujeme přesun jádra pravdy z věci do výroku. To je charakteristické právě pro logiku, tedy koherenční pojímání pravdy. Dochází tak k přesunutí důrazu na systém výroku. Vzniká tak jeden ze zásadních předsudků, na kterém je postavena věda. **Věda nepracuje s fenomény, ale se znaky, které je zastupují.**

Mezi antikou a středověkem je významná pramenná propast. Naprostá většina starořeckých pramenů se ztrácí. Středověcí mniši v klášterech opisují pouze to, co považují za hodnotné ze svého křesťanského hlediska, tedy především Platóna, na jehož základech stojí první křesťanská filosofie. Tomáš Akvinský už má k dispozici i Aristotelovy spisy, které se do Evropy dostaly oklikou přes arabské opisy. To už je ale situace jiná a pravda znamená něco docela jiného. Akvinský Aristotela znovu vyložil a kromě logiky z něj také vyčetl základy svého pojetí pravdy, tedy že pravda je shoda věci s myšlenkou. Aby však mohla vzniknout takováto úvaha, je třeba vycházet z toho, že věc a myšlenka jsou nějak odděleny.

Základ tohoto předznačeného *noematu* můžeme hledat právě u hojně opisovaného Platóna. Ten je znám jako „objevitel“ světa idejí – tedy myšlenkové roviny, ve které se nacházejí podstaty věcí, které vídáme v našem „žitém“ světě. Pro Platóna tento žitý svět není ničím skutečně pravdivým, je to naopak „svět stínů“ neboli obrazů pravé jsoucnosti věcí ze světa idejí. Svět stínů je nahodilý a nestálý, zatímco svět idejí je stálý a podstatný. Úkolem našeho poznání, dle Platóna, je tedy proniknout skrze rovinu nahodilostí do roviny podstat. Středověk toto pojetí přejímá a modifikuje. To, co je v něm však důležité pro Akvinského pojetí, je **otevření k rozporu ideje a jejího stínu.** Je tak možné rozehrát snahu o shodu věci (stínu) s myšlenkou (idejí).

---

[19] ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: OIKOYMENH, 2015.

Tento koncept je pak řešen celý středověk, aniž by bylo nahlédnuto, že už on sám je *předsudkem.* V takto rozvrženém světě totiž nutně musí přijít otázka, která z částí je ta první: zda subjekt, nebo objekt. V extrému se pak dá říct, že existuje jen subjekt a objekty jsou jeho pouhými představami, nebo naopak, že subjekt je pouhá prázdná entita, která se zaplňuje působením objektů. Tak jsme v sedmnáctém století svědky vzniku dvou myšlenkových proudů – racionalismu a empirismu. René Descartes, který je u vzniku tohoto rozštěpu, nestojí ani na jedné straně, je jen prvním, který si tento problém připustil. Objektem si nemůže být nikdo zcela jistý – to že se teď dívám na hrníček, neznamená, že tady skutečně je a že je takový, jak se mi jeví. Možná se mi jenom zdá, nebo je tady nějaký lživý démon, který se mi jeho představu snaží podsunout. Vnímám jej smysly, ale smysly mě už mnohokrát zmátly a není moudré naprosto věřit těm, kteří nás třeba jen jednou oklamali.[20] S Descartem tedy vzniká nová půda: „vědomí". Neptá se už, co *je*, ale jak se to jeví mému vědomí. S tím souvisí také to, že všechny objekty se dají idealizovat, převést do nějakého znaku, sítě vztahů a můžeme s nimi pracovat nikoli v reálném světě, ale ve světě ideálním. Descartes tak kromě „vědomí" odkazuje svým následovníkům „matematizaci" světa. Tedy něco, co by v jiném než subjekt-objektovém světě nevzniklo.

V době osvícenství se ale zdá, že to nevadí. Naopak, takto rozvržený svět fantasticky funguje a přináší objevy, které by stará metafyzika vymyslet nedokázala. Matematizovaný svět totiž umožňuje tvořit nové objekty a ovládat ty staré. Člověk se tedy stává stvořitelem a přijímá předsudek „věčného růstu". Jak bylo řečeno, člověk je přece obrazem Božím a stará metafyzika říkala, že člověk se má Bohu přibližovat. Teď se jím najednou může i stát. Vzniká člověk moderní, člověk, který žije v horizontu své sílící moci. Na začátku dvacátého století oslavuje futurismus sílu a krásu lidské moci a ještě netuší, že již za několik let se v sobě lidská moc definitivně zklame. Při pohledu na rozbombardovanou Varšavu, vybydlený Stalingrad nebo dnes již tiché zdi koncentračních táborů, hořknou na jazyku slova o tom, že se člověk může stát bohem

[20]DESCARTES, René. *Úvahy o první filosofii, v nichž se dokazuje boží existence a rozdíl mezi lidským duchem a tělem*. Praha, 1970. S. 36.

a určit, co je pravda. Nastává doba post-moderní, to je ale příběh, který už sami prožíváme a těžko říct, jak bude pokračovat. Matematizace tedy umožnila tvořit a ovládat tím způsobem, že přirozený svět obestavěla konstrukty, ve kterých si už ani člověk nemůže být jistý, zda je člověkem, nebo jen svým vlastním konstruktem.

Skepse a alétheia

Vždy, když dochází k nějaké krizi pravdy, člověk bere pravdu do vlastních rukou. Prvním konvenčním příkladem takových myslitelů jsou antičtí *sofisté*. Reagují na situaci, kterou otevřel Parmenidés, když problematizoval samotný pohyb a objevil tak, znovu a poprvé, že lidské myšlení stojí na nějakých samozřejmostech. V panice nad tímto zjištěním říká Protágoras:„Mírou všech věcí je člověk, jsoucích, že jsou, a nejsoucích, že nejsou.“ Můžeme si všimnout, že se zde objevuje poukaz na bytí – tak, jak bychom to od Řeků čekali, zároveň však je vlastně popřeno, že by pravdivost určovalo samo bytí. Je to tedy svým způsobem podobná úvaha jako Descartova. Jejím jádrem je, že člověk se vlastně vyděluje z ostatních jsoucen – proto jsou také sofisté tak nenáviděni Platónem, který tady reprezentuje tradici člověka jako součásti *kosmu*. Je tedy zřejmé, že tendence člověka hierarchizovat se nad ostatní jsoucna je mnohem původnější než subjekt-objektové rozvržení světa. Přichází zřejmě zkrátka ve chvíli, kdy člověk zakouší, že jeho možnost myslet vede i k možnosti ovládat. Dokonce i ovládat pravdu, potažmo to, co je za pravdu považováno. Pravdivostní skepse se projevuje znovu ve filosofii helénismu, po pádu starověkého Řecka a v různých formách po celý středověk. Dalším velkým skeptikem, který z našeho pohledu skutečně boří staré paradigma, je ale až Nietzsche. Skeptici nám vždy dávají zakusit temný stín filosofie. Nietzsche obviňuje ze lži nejen osvícence, nejen křesťany, ale už Platóna a Sokrata. Popisuje, jak právě orientace se na ideální sféru vědomí udělala z člověka trosku toužící po moci. Příklad si bere z antického člověka – ten se ještě ze světa nijak nevyděloval. Antický člověk pojímá svět jako *kosmos*, protiklad *chaosu*, svět prodchnutý nějakým pořádajícím principem, kterému je člověk sám podroben. Právě se sofisty však vidíme, že se tento svět pomalu mění z *kosmu* na *univerzum*, tedy na svět, který je uspořádán řádem, jenž mu dává člověk.

Středověký člověk, je přesvědčen o tom, že Země je středem *univerza* a právě proto je pro něj tak těžké přijmout tzv. Kopernikovský obrat, tedy zjištění, že Země je

vlastně naprosto nahodilá planeta. Je zajímavé, že tento objev přichází právě v době, kdy i Evropa zjišťuje, že nemusí být středem světa, protože byla objevena Amerika. Pro člověka, který už ale svět předem pojímá subjekt-objektově, má toto zjištění překvapující vyústění. Je-li tedy Evropa jen nahodilým kontinentem, není žádný problém se na ty ostatní kontinenty dostat a není ani žádný problém je ovládnout. Stejně tak už nemusí být žádný problém ovládnout vesmír. Člověku, který sám sebe vnímá jako subjekt a okolní svět jako objekt, totiž nedělá žádné problémy objekty ovládat.

Nietzsche vidí, že **moderní člověk nemyslí věc samu, ale myslí způsob, jak ji ovládnout.** Jak ovládnout problematiku, jak ovládnout dovednost, jak ovládnout látku, jak svou argumentací ovládnout diskusi. Moderní věda, dodal by Husserl, nemyslí svůj vlastní předmět, ale to, jak jej zachytit, zapsat a v posledku ovládnout.

Máme hledat viníka tohoto rozporu? Možná je to už Platón, který rozlomil svět mezi věc a její ideu a tím nás zavázal ke snaze ideu naplňovat. Možná je to až Aristoteles, který se rozhodl celý svět zachytit do kategorií, čímž jej vlastně umrtvil a fragmentoval. A není problém už u úplně prvních filosofů, kteří si začali klást otázky a tím přestali přijímat svět takový, jaký je?

Tato změna kosmu na univerzum je dědictvím od Řeků, kteří nám jej ale neodkázali. Nastala totiž ve chvíli, kdy jsme jejich otázky pochopili jako odpovědi.

Řekové dokázali zůstat v otázce. Sokratovský dialog je toho typickou ukázkou. Pravda se odehrává v dialogu. V procesu. Je třeba ji vždy znovu a znovu *odkrývat* a zakoušet, nedá se zakonzervovat v odpovědích. Řek pojímá pravdu jako neustálý proces vytrhování pravdy ze skrytosti do *neskrytosti*. Héraklitos, říká: „*Panta rei* – vše plyne. A nevstoupíš dvakrát do stejné řeky!“. Pod tímto určením je třeba vykládat řeckou filosofii. Co se ale stane, když se tento proces zaznamená? **Pravda se promění v tradici.** Raně-středověcí filosofové, kteří se odvolávali na Platóna, už nečerpali pravdu ze samotných jeho dialogů, ale ze záznamů o nich. Snaha o záznam procesu myšlení, byla přijata jako univerzální odpověď a byla tak i dále předávána.

U starověkých Řeků dodnes hledáme kořeny naší civilizace. Vidíme v nich základ naší demokracie, naší kultury i našeho myšlení. Jak už ale z výše popsaného vyplývá, skutečnost, že se takto pojímáme, je dána tradicí, která je zároveň naším horizontem. Mnohdy tuto tradici přijímáme nevědomě a mnohdy ji dokonce nevědomě předáváme. Otiskla se v základech jazyků, školství, kultury, politiky, architektury, morálky a všech ostatních institutů. **Protože však obsah toho, co *tradice* předává,**

je svou podstatou v přímém rozporu s tím, aby byl předáván tradicí, cítíme v našem životě tento věčný rozpor.

Autentický život

Teprve pokud pochopíme toto pojetí pravdy jako procesu a paradox, do něhož nás tradice uvrhuje, můžeme plně pochopit, co znamená onen heideggeriánský a patočkovský *autentický život*. Je to neustálý proces návratu k pravdě sebe sama. Svobodné vykonávání tohoto procesu. Snaha o překonání výše nastíněného rozporu mezi konstrukty a věcí samou. Člověk jako jediný má možnost tento proces vykonávat, protože jako jediný se může sám na sebe dotázat: „tázání na bytí jsoucna a tedy i tázání na smysl bytí odhalil Heidegger jako **způsob bytí toho jsoucna, které tuto otázku klade.** […] Ale jak to, že toto jsoucno, které Heidegger terminologicky označuje jako **Dasein** („pobyt"), rozumí bytí, a jak mu rozumí?

Pobyt je takové jsoucno, jehož bytostnou charakteristikou je to, **že mu v jeho bytí jde o toto jeho bytí.**"[21] Člověk je tedy bytost plná zájmu o svět i o sebe. Tím se liší od ostatních věcí ve světě. Z toho také plyne jeho zájem, žít sám se sebou v souladu: „[…] být existencí **autentickou** /eigentlich/ tj., přijmout sebe, vzít na sebe tíži své existence, přihlásit se k sobě a starosti, což znamená: interesovat se na svém bytí ryzím způsobem […]"[22].

Patočka téma autentického života reflektuje ve své stěžejní teorii životních pohybů. Jsou tři a souvisí s přijímáním tradice. Člověk je do světa vržen a nejprve se musí *zakotvit* v jeho souvislosti tak, jak je nastavena. Tedy ji *akceptovat* – vykonat pohyb *akceptace.* Ve chvíli, kdy člověk tuto souvislost přijímá, musí se jí nutně také odevzdat, žít v těchto souvislostech a žít pro tyto souvislosti. Patočka tento pohyb nazývá jako pohyb *obrany, sebevzdání* nebo *pohyb práce*. Následuje ale třetí pohyb – *pohyb pravdy*, kdy člověk tyto souvislosti opouští a redefinuje se sám, právě ve

[21] PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: [11 improvizovaných přednášek]*. 4. upr. vyd. Praha: Herrmann, 1997. S. 37.

[22] Tamtéž.

smyslu hledání svého autentického já.[23] Tato teorie nabývá na hodnotě právě tím, že je podložena filosofovým skutkem, který ji uskutečňuje. Tedy obrácení se proti systému, který možnost lidské autenticity potlačuje.

Závěrem tohoto pojednání si ale neodpustím jej celé zpochybnit. Vždyť už jeho název musí pozornému čtenáři evokovat nutný rozpor. Není tato snaha o autentický život opět pouhým předznačeným *noematem*? Nejsme tím, že sami sebe vnímáme jako proces návratu sama k sobě, rovnou odsouzeni k věčnému navracení se? Definujeme-li se jako „na cestě k věci samé", není distance od věci samé tím, co nutně potřebujeme pro svou identitu? A co hůře, nejsme my jako pedagogové pouhými zprostředkovateli těchto předsudků? Pokud ano, jakou hodnotu má naše fascinace *přesahem* a *procesem.* Jakou hodnotu má naše snaha vůbec u dětí tematizovat autenticitu, pluralitu názorů, relativitu, svobodu rozhodování se v možnostech, když je to vše jen produktem tradice, výše nastíněné. Není předávání této tradice nakonec jen prohlubováním a upevňováním rozporu? Filosof by v těchto otázkách pokračoval dál, ale já v roli pouhého filosofujícího studenta už na ně odpovědět neumím. Uchyluji se tedy do role pedagoga, vstupuji do souvislosti této neproblematizované samozřejmosti, abych se pokusil hledat odpověď uvnitř ní.

[23]PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. Oikúmené (OIKOYMENH).

4. Dramatická výchova ve filosofii

Filosofie v pedagogickém ohledu

V kurikulu gymnázia, na kterém se projekt uskutečnil, má výuka filosofie podobu *dějin filosofie*: studenti se učí o filosofických tématech prostřednictvím jednotlivých filosofů. Takový přístup je zřejmě převažující i na jiných českých gymnáziích. V této práci je ale nutné *filosofii* a *dějiny filosofie* oddělit. Co by bylo cílem hodin *filosofie*? Pravděpodobně dialog o nějakém tématu, s možnými poukazy k jiným filosofům. V pojetí *dějin filosofie* jde pak spíše o to podat zprávu o již proběhlých dialozích. I takové hodiny se mohou stát hodinami *filosofie*, když tato látka vede k osobnímu tázání se, a to nikoli jako vedlejší aktivitě, ale jako ke svému nejpodstatnějšímu cíli. V opačné tendenci se však cíl může míjet s podstatou.

Fridrich Nietzsche v sedmdesátých letech předminulého století reagoval ve svých řečech o budoucnosti vzdělávacích ústavů[24] na tzv. *historizaci*[25] vědění. *Historické vzdělání* zde znamená *faktické vědění*. Filosofie ale není a nemůže být *faktická*, to jí je podsunuto až zpětně. Redukcí na pouhý seznam znalostí ztrácí univerzitní typ vzdělání svou podstatu. Nietzsche hovoří o krizi univerzitního vzdělání ve své době, tendence pojímat *filosofii* jako *dějiny filosofie* na gymnáziích v naší době je v tomto kontextu ale více než podezřelá.

Metodika tohoto projektu se snaží najít způsob, jak se vyhnout historizaci filosofického vědění a zároveň dostát cílům směřujícím k maturitní zkoušce. V kontextu minulé kapitoly to znamená, osvobodit se od *předávání tradice* a postupovat tak aby se vše probírané odehrávalo v přítomném čase. To si žádá metodiku, která pracuje s tím, že směřuje k něčemu, co je neustále v pohybu. Jistota

---

[24] NIETZSCHE, Fridrich. *O budoucnosti našich vzdělávacích ústavů. Pátá řeč přednesená 23. 3. 1872*. In: CHOTAŠ, Jiří, Aleš PRÁZNÝ a Tomáš HEJDUK. *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015.

[25] V Aristotelském pojetí: *historia* – vědění týkající se nahodilostí.

cílů a metod je pouze zdánlivá. To, že se student dostane do stavu vědomí, ve kterém probíhá autentický, přítomný dialog, se nedá vyvolat žádnou metodou, ale pouze jejím opuštěním, krokem do nejistoty.

To je ale až poslední fáze, metoda může k těmto podmínkám dovést. V rovině cíle směřujícímu k autentickému sebeprožívání je tedy metodická cesta projektu spíše dekonstruktivní, než konstruktivní. Jejím cílem není vytvářet nové *samozřejmosti* ale ty staré problematizovat, aby se od nich účastník mohl osvobodit při novém autentickém poznávání. Metodická cesta projektu se může skládat ze tří částí:

1. Zproblematizování toho, co dosud bylo v tématu samozřejmé.
Projekt se v prvním setkání zabývá běžným cítěním filosofické látky a také tím, jak ji pojímají klasičtí filosofové. Samotný výklad látky se ale snaží hledat paradoxy, postupuje tak, aby zbylo více otázek než odpovědí.

2. Dotek autentické pravdy, vycházející z přítomného děje.
Tedy přesměrování hledání jádra tématu z faktické roviny do roviny přítomné situace. V druhém setkání se toho projekt snaží docílit metodami divadla.

3. Péče o tento dotek a jeho amplifikace.
Ve třetím setkání se o to projekt snaží poskytnutím možnosti jednat s ohledem na tento dotek.

To je nástin metodické cesty v rovině autentického sebeprožívání. Jak už ale bylo řečeno, projekt se snaží dostát i cílům směřujícím k maturitní zkoušce, což jsou cíle vědomostního typu, spíše z oblasti *dějin filosofie*. Jak je v projektu nahlíženo na tyto vědomosti? Nehodnoťme je z hlediska důležitosti – cíle *filosofie* i cíle *dějin filosofie* chápejme jako koreláty. *Historické vědění* jsou nahodilé případy podstaty, skrze něž je ale možné se k podstatě dobrat. Podstata tyto nahodilé případy spojuje. Studentu, který chápe podstatu, je pak i zpětným způsobem přístupná rovina vědomostí nebo je pro něj alespoň jednodušší se jí učit. Metodická cesta projektu ve vědomostní rovině tedy nepostupuje horizontálně, ale vertikálně. V této rovině by mohly tři části metodické cesty vypadat takto:

1. Práce s vědomostmi.

Konkrétně to zde znamená seznámení s teorií pravdivostních pojetí a evropskými dějinami filosofie v celku.

2. Zažití podstaty vědomostí v přítomném čase.

Tedy porozumění podstatě.

3. Zpětná aplikace podstaty na příkladu jedné konkrétní situace.

Konkrétní situace je zde vznik Charty 77.

Dramaticko-výchovná metodika

Metody divadla se v kontextu výše popsaného jeví jako ideální, zvýrazňují totiž ve výuce filosofie rovinu *přítomnosti tady a teď.* Tato je samozřejmá i v klasické výuce, školní hodiny se odehrávají v přítomném čase, bývá však někdy přehlížena, nebo přímo potlačována. Pedagog se v takovém případě potlačení snaží přenést mysl žáků do roviny probírané látky a odvést jejich pozornost od přítomné situace: vztahy mezi spolužáky, aktuální bytí a potřeby ustupují do pozadí před látkou. Přítomná situace, ale vždy působí a je také navíc silnější, než abstraktní rovina látky. Je tedy minimálně technicky výhodné volit pedagogické metody tak aby nešly s přítomnou situací do konfliktu. Dramatická výchova nabízí možnosti jak přítomnou situaci dokonce použít pro cíle látky. Divadlo totiž může téma zpřítomnit nápodobou.

Píšu-li, že přítomná situace vždy zvítězí nad tou hypotetickou, nese to s sebou i významnou vlastnost z hlediska výuky filosofie – přítomná situace totiž dokáže bořit i *noeze*: „[…] tyto platnosti v nás fungují anonymně, dostaneme se k nim jen připomínkou tvrdého pádu na zem, jde o blesk, jde o mezní jaspersovskou situaci, jde o patočkovský otřes […].“[26] Hogenová zde píše o mezních životních situacích, které mají schopnost rozbořit zakořeněné předsudky a způsoby vnímání. Tento potenciál má ale i prosté *zpřítomnění se*. Přítomnost je totiž nestálá a dostává nás do modu,

[26]HOGENOVÁ, Anna. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. S. 21.

v němž musíme být připraveni reagovat. Zde je většinou třeba rezignovat na předpřipravené konstrukty, neboť ty jsou stabilní, zatímco přítomnost plyne.

Divadelní metody se mohou na základě tohoto předpokladu využít dvojím způsobem – student má možnost dívat se z odstupu na *zpodobení* látky v přítomném *tady a teď*, nebo může být sám součástí tvorby nějakého zpodobení a přítomnost prožívat. Popřípadě se tyto roviny mohou prolínat.

Pokusím se nyní představit tato využití na příkladech konkrétních technik a metod využitých v projektu a vztáhnout je rovnou ke konkrétnímu filosofickému tématu, jež jsem se jimi snažil představit:

Etuda — Živé obrazy

Tuto metodu v projektu zařazuji pro personifikaci pravdivostních rozporů, které mohou vycházet z rozporu pravdivostních systémů, tak jak jsou popsány v minulé kapitole. Účastníci nejprve sdílí své vlastní zážitky pravdivostních rozporů. Je-li ale člověk součástí rozporu, je pro něj těžké se v něm orientovat – díky divadlu má tedy možnost z něj vystoupit a reflektovat ho zvenčí. V metodě, tak jak je zde nastavena, sice účastník figuruje uvnitř etudy, ale díky práci na jejím ztvárnění už ji také nahlíží z jiného pohledu – zobrazuji-li něco, musím nutně nějak přijít do kontaktu s podstatou zobrazovaného. Po reflexi navíc tvůrce slyší názory diváků. Protože by témata měla být z oblasti běžného života, je pravděpodobné, že etudy budou zpracovávat situace, které i diváci ze svého života znají.

V tomto případě bylo nutné volit metodiku tak, aby bylo ztvárnění divadelní etudy dosažitelné pro studenty, kteří nemají zkušenosti s divadlem. Velká část práce tedy zůstává na lektorovi, který před realizací zhodnotí téma a nabídne adekvátní způsob provedení. V reflexi zase může pojmenovat, co kvůli nepoučenému provedení mohlo být nejasné.

Z hlediska znalostní roviny tato metoda poslouží v třetí části metodické cesty: studenti v první fázi pracují s citáty, v druhé fázi hledají jejich podstatu a ve třetí se ji snaží aplikovat na etudy.

Osa

I tato metoda se dá pojímat jako divadelní – je v ní totiž obsažena *mizanscéna*. Reaguje opět na téma plurality pravd. Účastník tady o pluralitě pravd nejen přemýšlí, ale přímo ji situačně prožívá. Postavením se na osu vstupuje do vztahů – to, v jakém

je vztahu k ostatním, zda je osamocen, nebo ve skupině, i to, v jakém postoji ostatní jsou, vytváří situaci, jíž je účastník součástí.

Relaxace[27]

Mezi metody dramatické výchovy patří i ty, které nepracují vyloženě se situací nebo jednáním, ale jsou spíše podpůrné pro naladění psychosomatických možností účastníka. Relaxace s představou v sobě ale má i mimetické prvky – divákem je zde však jen účastník sám. Předpokládáme–li, že divadlo je interpersonální, už se v tomto případě o mimetické prvky nejedná. Pro naše potřeby to však připusťme – ukazuje se tak totiž podstatné filosofické téma – člověk je schopen v určité míře být sám k sobě v distanci, tedy být sám sobě divákem. Už v tom se tedy otevírá heideggeriánské téma: jak je člověk?

V tomto projektu je metoda použita i pro další cíle. Sleduje cíl zpřítomnění, s intenzivním zaměřením na sebe sama – účastník může prozkoumávat jakost svého sebeprožívání a také zkoumat své *noeze*. Dále je cílem prozkoumat předpoklad *subjekt-objektového* rozvržení světa, tak jak je popsán v minulé kapitole. Díky představě v relaxaci je účastníkům nabídnuta představa zrušení objektu, zrušení subjektu nebo zrušení hranice mezi subjektem a objektem.

Chození prostorem

Metoda pracující opět s mizanscénou, která se v tomto případě ale neustále mění. Zatímco v relaxaci se člověk soustředí na sebe, zde je jeho pozornost přesměrována na vztahy, lidi, věci a prostor. To, jak se při chození prostorem vjemy jednotlivce neustále přelévají, může poskytnout zajímavý materiál pro rozlišení bytí věci a bytí člověka. Je jiné, když se člověk blíží ke sloupu, nebo k člověku, který se ještě navíc může k němu různě vztahovat.

Herecká cvičení

Tato cvičení umožňují účastníkovi upřít pozornost na sebe a zachytit rozdíl mezi tím, jak je v přítomnosti a tím, jak je, když něco představuje. Jejich jádrem je právě

[27] Tato metoda je zaznamenána až v Praktické část v oddílu 2. setkání.

autenticita, protože se tu účastník dostává i do situace, kdy má mimeticky napodobit sebe sama (např. ve cvičení *Hledání opravdové a hledání hrané*). Účastníci v roli diváků pak mohou sledovat rozdíl, mezi situací skutečně autentickou a situací napodobovanou.

Ve cvičení, kdy má jeden účastník sám stát na jevišti, zase vychází najevo, kolika vlivy je lidské bytí podmíněno – jen to, že účastníka lidé sledují, má vliv na jeho bytí: na zaměření pozornosti, na fyziologické procesy, na vnímání sebe sama. Právě protože člověk je plný zájmu o sebe a o svůj kontext. Kdybychom na jeviště postavili třeba jen židli, je to jiná situace, než když tam stojí člověk.

Tato metoda zde počítá s tím, že účastníci nejsou zkušenými herci. Lze tak předpokládat, že na sobě budou moci sledovat výraznější reakce, než kdyby byli na herecké situace zvyklí. To samozřejmě předpokládá vybudování vysoké míry pozornosti, protože tyto zážitky sami nejsou sdělné bez pojmenování v reflexi.

Metody strukturovaného dramatu

Metody strukturovaného dramatu v projektu jsou použity spíše pro cíle dějepisné. Z hlediska přítomnosti ale poskytují kontinuitu, důležitou proto, aby účastníkova koncentrace a zpřítomnění proběhla plnohodnotněji. Proces přijímání postavy je pokusem o vstup do cizího kontextu, což vede hlubšímu prožití plurality pravd. Jejich hlavním filosofickým potenciálem zde, je prožití otisku filosofie do jednání.

Metody divadelní improvizace

Divadelní improvizace přichází nejvíce do kontaktu s tím, co je přítomnost – právě protože vylučuje možnost upnout se na scénář jako předpřipravený konstrukt. Jedna z definic říká, že: „Improvizací označujeme jednání bez předem dané předlohy, jednání, které vzniká teď a tady.“[28] Tou předem danou předlohou nemusí být nutně divadelní text, ale také zažité vzorce chování, zažité vzorce prožívání nebo poznávání. Metody divadelní improvizace umožňují vytvářet podmínky, ve kterých účastník nutně

[28] MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. S. 10.

musí tyto konstrukty opustit a jednat v návaznosti na *tady a teď.*

Například hra *Hejá* dosahuje zpřítomnění hráčů pomocí skupinové koncentrace – každý musí být neustále *tady a teď*, jinak nezpracuje signál. Má v sobě i prvky rituálu – kruh, rytmus, hlas, zapojené tělo – to vše je možné touto hrou sledovat i ve výuce filosofie. Lze použít pro navození adekvátního stavu vědomí, ale lze na ní jednotlivé prvky i tematizovat.

Další použité improvizační cvičení je *Pojmenovávání věcí* a *Vědci.* Obě cvičení sledují především cíle kreativity, zároveň však opět odkazují na přítomnost – účastníci vycházejí z věcí, které jsou kolem nich. Filosoficky tak lze sledovat, jak se pravda věci přesouvá do výroku, tím že je pojmenována. Zároveň odkazuje na Heideggera — věci pro nás jsou skrze různé kontexty a jejich pojmenováváním se nám tyto kontexty odhalují.

Improvizace

V určité fázi práce na projektu se improvizace stala tím nejpodstatnějším metodickým východiskem práce a to nejen v divadelní rovině. Připomeneme-li si již jednou citované klíčové dovednosti improvizace: *koncentrace, kooperace, kreativita, komunikace*, můžeme je směle pojmout i jako klíčové dovednosti učitele. Dovednost pedagogické improvizace je nezbytná pro to, aby se edukace skutečně mohla odehrávat v přítomnosti.

Učitelova orientace na přítomnost se projevuje už ve vytváření prostředí. Přichází-li pedagog k nové skupině, musí nejprve zjistit, v jaké pozici se vůči skupině nachází. Jde zkrátka o to navázat skutečnou komunikaci nikoli z pozice funkce, ale z pozice člověka. Pokud pedagog staví svoji roli na danostech, které se nezakládají na aktuální situaci, tedy například na autoritě připsané institucí, posouvá tím komunikaci do hypotetické roviny – což se ukáže ve chvílích, kdy se přítomná povaha situace dostane do konfliktu s tou vytvořenou. To jediné, na čem může stavět je, co je patrné v přítomné situaci: temperament, charizma, věk, schopnosti, ale třeba i ona autorita připsaná institucí, pokud je to adekvátní aktuální situaci.

Do připravené metodiky se tedy dostává řada velmi variabilních faktorů, v posledku třeba aktuální nálada účastníků i pedagoga.

Pro cíle projektu je orientace na přítomnost klíčová, nerespektování přítomné

situace by tedy bylo ještě nemyslitelné. Představenou metodiku dramatické výchovy ve filosofii je třeba umět v pravou chvíli opustit a uchýlit se k metodice improvizace, která spočívá v prostém přijímání a rozvíjení nabídek, které nám přináší přítomnost.[29] Pak mohou vzniknout předpoklady pro to, aby se „pravda ukázala ve své neskrytosti". Vznik takového momentu ale nelze zajistit žádným návodem. Popis metodiky tedy zaznamenává jen chabou část skutečného pedagogického procesu, který se vždy odehrává až v přítomném čase.

[29] Tamtéž.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Popis realizace

Realizace probíhala od středy 22. do pátku 24. března 2017. První dva dny jsme se sešli od 13:20 do 15:45, v pátek jsme začínali ve 12:30 a končili ve 14:55.

Popis prostoru: Školní klub Gymnázia Strakonice. Jedná se o sál s dřevěným podiem, jehož prostor se dá zmenšit zatažením závěsů. Podium je poměrně hluboké – zabírá přibližně třetinu prostoru sálu, ale tento prostor je znehodnocen sloupem. K dispozici je zvukový i světelný pult, reflektory ale poskytují pouze kombinaci modré, zelené a červené, nedá se jimi tedy docílit normálního bílého světla. Prostor před jevištěm je dostatečně velký a vhodnější pro dramatické aktivity než podium, na němž se nedá docílit dostatečného osvětlení. Podium jsme využili například pro prezentaci živých obrazů nebo etud. Většina aktivit se ale odehrávala v druhé části sálu.

Popis skupiny: Na prvním setkání se sešlo šestnáct studentů – tři chlapci a třináct dívek. Přišly dvě dívky z třetího ročníku, zbytek byli maturanti. Překvapivě velká část z nich se však nechystala maturovat ze ZSV. Jejich počet kolísal, nikdy jich však nebylo méně než čtrnáct.

1. setkání – Pravda?
středa 22. března 2017

Úvod

Setkání začíná *garant*. Představuje mě, jako svého bývalého studenta, který nyní studuje katedru výchovné dramatiky. Následuje krátký výklad o metodě. V parafrázi: *Metoda se říká tomu, „jak" se něco dělá. Naše gymnázium se zaměřuje spíše na to „co", ale nehledá už tolik formy toho „jak". Honza přichází s metodou divadla, která nám umožňuje nezůstat jen v abstraktnu, ale udělat krok do reálna.* Následně se pouští do krátkého výkladu teorie tří životních pohybů, ve kterém používá analogii pohybu a onoho *kroku do reálna.* Poté mi předává slovo a odchází.

Přijímám to, co říkal *garant*. Jako první otevírám téma docházky: *všichni jste tu ze své vlastní vůle a pokud zjistíte, že tu být nechcete, můžete po domluvě odejít. Kdo ale odejde, už nebude mít možnost se vrátit zpět. Budeme tady postupně budovat rovinu společného vědomí, do které se těžko zpětně naskakuje.* Záhy z tohoto pravidla stanovím výjimky – tou první je *garant*, který občas v průběhu nahlédne a bude fotit. Druhou je *profesor* z DAMU Jaroslav Provazník, který přijde na hospitaci při druhém setkání. Téma pravdy pak představuji jako téma, které jsem sám vybral, protože se s ním každý neustále potýkáme, zvláště v dnešní době. I v této souvislosti zmiňuji Patočku a jeho čin. Nakonec se vracím k tématu divadla, jak jej nadnesl *garant: divadlo je v pohybu, pojďme si tedy jedno takové základní divadelní cvičení zahrát.*

1 cíl – nastolení bezpečného prostředí.

O slovo jsem garanta požádal záměrně, chtěl jsem, aby studenti viděli na vlastní oči příklad dialogu a myšlenkové spolupráce, ve které by se měl odehrávat celý workshop. Vnitřní předpoklad také byl, že tento dialog bude pro studenty silným zážitkem z toho hlediska, že jej vedou učitel a bývalý žák, jejichž role se teď vyrovnávají. K reálnému dialogu nakonec nedošlo, naše promluvy byly odděleny, snažil jsem se tedy navázat dialog alespoň zpětně s jeho myšlenkami.

Ve vztahu lektora a účastníků mi šlo o partnerský, respektující vztah. Svůj projev jsem volil intuitivně na základě toho, co je popsáno v kapitole Dramatická výchova ve filosofii*. Zařazení pravidla docházky bylo upevněním autority, ale prostřednictvím vyzdvihnutí hodnoty společné práce. Během projektu jsme se s některými studenty domlouvali na výjimkách. Tím jsem přesunul odpovědnost za rozhodování o pravidle na sebe. Tato odpovědnost je ale na místě, neboť vystupuji jako garant metody a vím tedy, kdy je vhodné udělit výjimku a kdy ne.*

Tento cíl považuji za splněný. Celý projekt se nesl v duchu dialogu a atmosféra se nezměnila, ani když byl přítomen garant*, který se také zapojoval. Cítil jsem, že se ve společné práci projevuje důvěra v lektora, ale že se studenti zároveň nebojí oponovat.*

2. cíl – naladění na společnou rovinu vědomí.

Vzhledem k tomu, že vymezení tématu i metod projektu je poměrně složité, cítil jsem potřebu nevstupovat in medias res, ale pokusit se pojmenovat, o co půjde.

V úvodu jsem se tedy snažil nastolit, že se pohybujeme ve velmi obecných mezích. Studenti na to přistoupili.

3. cíl – vlastní koncentrace.

I já sám jako lektor jsem se začal brzy cítit bezpečně. Koncentraci velmi dopomohl garantův *úvod, protože mi dal možnost se zpřítomnit a navazovat. K dovršení procesu koncentrace pomohlo i následující cvičení.*

Hejá

Pozval jsem účastníky do kruhu a pohovořil při tom i o jeho funkci: rovnocenný útvar, v němž každý vidí na každého. Účastníci nejprve na hru reagovali smíchem, ale zároveň velkou koncentrací. Někteří se do hry zapojovali naplno, někteří jen stydlivě. Přidávali jsme na náročnosti a postupně jsem upozorňoval, co všechno se dá na hře pozorovat – přijímání impulzu, důležitost koncentrace, zpřítomnění. Účastníci začali sami experimentovat a kromě impulzu přejímali i způsob předání (potichu, furiantsky, s důrazem na druhou slabiku aj.)

1. cíl – koncentrace na teď a tady.

Hra probíhala čím dál, tím víc dynamicky a postupně se přestaly objevovat blokace smíchem nebo nepřijetím. Skupinové koncentrace jsme dosáhli, ale u každého se projevovala v jiné míře. Téma „tady a teď" se objevilo a bylo názorně zakotveno.

2. cíl – icebreaker.

Pro skupinu jako celek hra nebyla „trapným zážitkem", naopak jsem viděl, jak se všichni postupně uvolňují a cítí dobře. Důkazem toho je, že postupně začali experimentovat s přejímání způsobu předání. Tato tendence se začala objevovat sama a já ji možná příliš brzy pojmenoval, protože se pak účastníci snažili naplňovat něco, co mohlo být spontánní.

Následovalo *Hejá* s asociacemi. Každý účastník asociuje na to slovo, které se k němu donese. Ponechali jsme jen ty nejzákladnější signály. Hra se zde výrazně zpomalila a začalo se opět objevovat vypadávání.

Cíl – uvolnění myšlení.

Spojení slova s pohybem bylo v tuto chvíli spíše překážkou a někteří studenti se začali blokovat. Raději jsem tedy aktivitu opustil a pokračoval oproti původnímu plánu už bez propojení se hrou Hejá.

Úvodní diskuse

Požádal jsem účastníky, aby nyní každý z nich v klidu řekl jednu asociaci na slovo pravda. Studenti nabídli tato slova: *láska, lež, lež, lež, slovo, maminka, důležitost, věda, světlo, iluze, víra, lež, lež, svoboda, empatie.*
Stejným způsobem říkali asociace na slovo autenticita: *přirozenost, originalita, opravdovost, opravdovost, pravda, autobiografie, originál, osobitost, škola, neznámost, otevřenost, pravdivost, maska, otázka.*

Cíl – otevření tématu pravda*.*

Po zábavné hře nastalo zklidnění, ve kterém se studenti mohli zamyslet. Své asociace říkali ochotně, s chutí projevit vlastní názor. Bylo vidět, že jako skupina berou téma vážně. Plynule jsme pak skrze reflexi asociací přešli k úvodní diskusi.

Zaznamenávám jen hrubý průběh diskuse. Navázali jsme na slovo *lež*, které se v asociacích objevilo hned několikrát. Skrze protiklad *pravda X lež* jsme se pokoušeli pravdu definovat. Účastníci na to šli pomocí příkladů, přesunuli jsme se tedy k otázce – *kdy se s pravdou nejčastěji setkáváte?* Uvedli, že například při čtení článků nebo ve škole. Objevilo se sousloví *daná pravda,* se kterým jsme dále pracovali. *V jakém kontextu o pravdě nejčastěji přemýšlíte?* Právě v souvislosti s tím, jestli je *daná pravda* opravdu pravdivá. Není jisté jestli to, co se říká, je pravda. Není ani jisté, jestli nás neklamou smysly. Téma, zda existuje *jen jedna pravda,* se začalo objevovat samo.

V průběhu povídání přišla ještě jedna studentka, která byla na hodině a předpokládala, že nevadí, když přijde později. Přijali jsme ji, přestože jsem v souvislosti s pravidlem dal najevo, že to není samozřejmé. Záhy přišel i *garant*, který se posadil mimo kruh a poslouchal probíhající debatu.

Cíl – nasměrovat přemýšlení o pravdě k běžnému životu a otevřít otázku „Je jen jedna pravda?" .

Zde se projevilo, že péče o bezpečné prostředí se vyplatila – diskuse probíhala svobodně a v duchu vzájemného respektu. Ani to, že znovu vstoupil garant, účastníky nevyvedlo z míry a nijak diskusi nepřesměrovalo. Vstup nové studentky pak byl ve výsledku jen potvrzením koherence vznikající skupiny – účastníci dávali najevo, že s mým postojem souhlasí a že se jich to týká. Stejně tak reagovali i na to, když jsem podotkl, že byť máme za sebou jen tři čtvrtě hodiny, už jsme vybudovali nějaký společný stav vědomí, do kterého teď nová studentka bude muset nějak vstoupit.
Začínal jsem ale cítit, že nás tlačí čas, měl jsem tedy tendenci diskusi urychlovat.

Osa

Když jsme v diskusi dostatečně exponovali polaritu, zda je jen jedna nebo více pravd, nabídl jsem ukázat si to na názorové ose. Využil jsem, že byl přítomen *garant,* a dal jsem mu roli pólu „Je jen jedna pravda." Tuto nabídku přijal rád, okomentoval to dokonce tak, že právě tento pól by si vybral. Sám jsem se postavil na druhou stranu sálu do role pólu „Pluralita pravd." Ještě před vstupem do role jsem vysvětlil, že účastníci se mohou mezi tyto póly postavit a vyjádřit tak svůj postoj k tématu. Když se tak stalo, předal jsem roli pólu studentce, která se postavila přímo vedle mě. Zmínil jsem možnost vyjádřit myšlenkový postoj i postojem fyzickým. Nevyužili jí všichni, u většiny měla podobu spíše jen jakéhosi vnitřního napětí těla. Někteří se vyjádřili pomocí toho, k jaké možnosti stojí čelem. *Garant* v roli pólu „Je jen jedna pravda" se také vyjádřil postojem – přijímaným gestem otevřených paží. Poté jsem studenty obcházel: *koho se dotknu, může jednou větou vyjádřit, proč stojí právě tam, kde stojí.* Rozložení sil bylo takřka ukázkovým příkladem modelu Gaussovy křivky – nejvíce lidí uprostřed a stejně se snižující počet směrem k jednomu i druhému pólu. Padaly takováto vyjádření (v parafrázi):

- *Myslím si, že to je něco mezi, ale nevím co.(dívka stojící přesně uprostřed)*
- *Je v tom paradox: když řeknu, že je více pravd, pravdivost té věty se už sama vylučuje. (chlapec tendující k pólu „Pluralita pravd")*
- *Je jen jedna univerzální pravda, ale ta se projevuje ve více podobách. (dívka tendující k pólu „Je jen jedna pravda.")*
- *Já věřím, že je jen jedna pravda, která nás všechny spojuje a která tu na nás všechny laskavě čeká. (*garant *v roli pólu „Je jen jedna pravda".)*

aj.

Část diskuse probíhala ještě v tomto prostorovém rozmístění (již bez postoje) a do kruhu jsme se přesunuli v nahodilém momentu. Moderoval jsem diskusi skrze vyjádření: *Je jen jedna univerzální pravda, ale ta se projevuje ve více podobách.* Vede mě to k připravené otázce: *Je má otázka po tom, zda je, nebo není jen jedna pravda, vůbec dobře položená?* V následující debatě prozkoumáváme vztah plurality a univerzality pravdy. Účastníci se opět snaží do tématu dostat pomocí příkladů, většina příspěvku směřuje k věci.

Cíl – orientace v problematice plurality pravd.

Díky názorové ose se téma studentům názorně otevřelo. Už sama skutečnost, že se jedná o osu *ne jen o dva póly, implikuje, že je vždy více možností a více kritérií, kterými se dá pravda posuzovat. Díky vyjádření jednotlivých účastníků také došlo k situaci, ve které vedle sebe stály různé a přitom plnohodnotné názory. Možnost zapojit garanta do hry byla jedinečná, protože úvodní cíl exponování spolupráce se tady naplnil ještě v další rovině – pan učitel spolupracuje nejen s lektorem, ale se všemi dohromady. Časový skluz se podařilo dohnat a celkově byla ideální konstelace pro to přijít s prvním velkým divadelním úkolem.*

Situace – etudy

Studenti se jdou napít a já vysvětluji zadání: *Rozdělte se do čtyř skupin a najděte situaci, kterou jste zažili nebo jste o ní slyšeli, charakteristickou tím, že se v ní dostávají do rozporu pravdy, které není možné jednoduše rozsoudit. Mělo by jít o situaci ze skutečného života. Během následujících osmi minut ve skupině své situace sdílejte, já vás pak obejdu a řeknu, co dělat dál.* Chvíli trvalo, než se účastníci rozdělili do skupin a začali pracovat. Nechal jsem jim tedy více času než osm minut a přidal instrukci, aby se pokusili pojmenovat, jaké pravdy jsou v jejich situaci v rozporu.

Cíl aktivity – sdílení zážitků.

Ztrátu času a koncentrace přikládám tomu, že jsem spojil čas na krátkou přestávku se zadáváním úkolu. Kdybych vyhlásil přestávku, museli bychom znovu navazovat myšlenkovou nit. Zároveň však už bylo citelné, že je třeba alespoň na okamžik vydechnout. Intuitivně jsem tedy zvolil paralelní cestu, myslím však, že se tady začala práce zpomalovat a že by bývalo bylo výhodnější krátkou přestávku udělat. Cíl aktivity tedy splněn byl, ale v delším čase.

Postupně jsem obešel všechny skupiny a na základě jejich materiálu zadal jednoduchou režijní formu výsledné etudy.

Skupina 1

Přinesli téma ze života jedné ze studentek. Její rodiče se prý někdy hádají o hloupostech a ji staví do role prostředníka. Tématem rozporu byla připálená buchta: otec se zlobí, že je buchta připálená, matka se zlobí, že jí otec nepomohl a přesvědčují dítě o své pravdě.

Navrhl jsem formu *živého obrazu*, rozžitého replikami. Jedna věta za matku, druhá věta za otce, třetí věta za dítě. Matka i otec sdělí svůj náhled na problém a dítě tento rozpor okomentuje. Protože skupina byla čtyřčlenná, navrhl jsem zařadit před závěrečnou repliku dítěte i náhled někoho jiného.

Jednalo se o osobní téma jedné z dívek, vyhodnotil jsem však, že je bezpečné se jím zabývat – dívka o svém tématu mluvila sama a vyrovnaně, zdálo se, že se do něj sama chce pustit. Nejednalo se navíc zřejmě o nic závažného.

Skupina 2

Druhou skupinu zajímal rozpor v oblasti náboženství. I ve škole se prý často setkávají s věřícími spolužáky a mnohdy na náboženská témata dojde. Proti sobě postavili tvrzení: *Náboženství může za mnoho válek a utrpení*. Vs. *Za války a utrpení mohou konkrétní lidé, ne náboženství.*

Zadal jsem, aby v etudě ukázali běžné setkání dvou studentů: jednoho věřícího a druhého nevěřícího. Etuda začne podnětem, který vyvolá debatu, bude pokračovat debatou – dva argumenty na každé straně, a zakončí se možným konsensem obou stanovisek.

Skupina 3

Pro třetí skupinu bylo důležité aktuální téma přijímání uprchlíků ze Sýrie. K vymezení konfliktu pravd použili módní označení *sluníčkaři* X *slušní Češi (myšleno ironicky)*.

Zde se nabízela forma televizní debaty. Zadal jsem čtyři možné role: moderátor; osobnost, která je proti přijímání; osobnost, která je pro přijímání;

skutečný uprchlík, přítomný debatě.

Skupina 4

Nabídla podobnou situaci jako *Skupina 1*. Zde se však zřejmě nejednalo o konkrétní zážitek, jen o zobecněný spor matky a otce s dítětem mezi nimi. Pro skupinu bylo důležité, jak mohou tyto spory dítě osobnostně ovlivnit.

Nabídl jsem tedy formu, reflektující téma ovlivnění dítěte hádkami. Fáze 1: Vyjádření dítěte. Fáze 2: Skrumáž různých názorů, které mohou dítě ovlivnit. Fáze 3: Vyjádření dítěte po této skrumáži.

Když byly všechny skupiny hotové, přesunuli jsme se k jevišti. Skupina sama začíná a ukončuje etudu tlesknutím. Realizace jsme okamžitě reflektovali.

Realizace a reflexe

První se odhodlala *Skupina 4*. Na scéně byla nejprve sama představitelka dítěte a vyjadřovala se bezstarostně: *je krásný den a já se mám dobře*. Za scénou se začala ozývat hádka rodičů, která postupně přešla na scénu. Hádka se točila kolem malichernosti, ale odehrávala se na předpokladech genderu: *To jste vy, ženský! Jsi jako tvoje máma. A to dítě bude určitě taky po tobě.* Nebo: *Jseš neschopnej, jako všichni chlapi! Na takový hulváty si dávej pozor, dítě!* Dcera pak hádku okomentuje jen zoufalým výkřikem.

Překvapivě se na této etudě ukázalo téma genderu, díky kterému jsem mohl vést diskusi k obecnému tématu: jak předurčenost člověka ovlivňuje, co považuje za pravdivé. Jaký vliv na pojímání pravdy mají biologické faktory, výchova, původ aj.

Jako druhá předváděla *Skupina 2* téma náboženství. Událost, která situaci rozpoutala, byla znázorněna v posledních větách hodiny dějepisu, ve které se probíraly křižácké výpravy. Po zazvonění se dvě studentky na základě hodiny pustily do debaty. Své argumenty zřejmě improvizovaly, a tak došlo k tomu, že každý argument se rozrostl v několik argumentů a etuda se tak poněkud natáhla a rozmělnila. Děvčata neměla stanovený závěr a tak došlo k boji o poslední slovo, ne ke konsensu.

Tak jsme také situaci reflektovali a pustili se do nastoleného tématu. Debata se obírala tím, že se všichni studenti s věřícími spolužáky na škole potkávají. Mnozí se

projevili v tom smyslu, že sami úplně věřící nejsou, ale v něco věří. Konečná myšlenka reflexe byla ta, že náboženské debaty mnohdy mohou být citlivé, protože pro věřícího člověka je jeho náboženská pravda tím, na čem zakládá vlastní identitu.

Skupina 3 šla jako třetí. Došlo k rozmělnění tématu, podobně jako u minulé skupiny. V televizní debatě se setkali pan Politik, paní Sluníčková, moderátorka a uprchlík z publika. Argumenty pana Politika se zakládaly na tom, že uprchlíci jsou nebezpeční, že je proti nim většina občanů a že nejsou peníze na to se o ně starat. Paní Sluníčková, coby humanitární aktivistka, argumentovala tím, že jsou to přece také lidé, kteří mají strach, a že i pan Politik by se na jejich místě choval stejně. Uprchlík byl ztvárněn jako zahalený a klečící. Projevil se dvakrát. Jednou poměrně agresivně reagoval na výroky pana Politika a podruhé si hrál s mobilem, což využil pan Politik proti němu. Mezi tím, klečel a modlil se. Moderátorka situaci začala a ukončila.

Reflexe byla poměrně vzrušená, ale podařilo se ji udržet stále v mezích vzájemného respektu. Byly zde názory pro přijímání i proti přijímání uprchlíků a konsensus jsem mnohdy musel vnášet já. Někteří argumentovali tím, že i v etudě bylo vidět, jak byl uprchlík agresivní, a že od něj bylo neuctivé hrát si v publiku s mobilem, načež jsem musel připomenout, že se jedná o stylizaci a zeptal se, jestli si studenti myslí, že by uprchlík takhle jednal i v reálu. Všichni uznali, že pravděpodobně ne, a diskuse se pak stočila k tomu, že i v médiích mnohdy vidíme jen takové „stylizované" zprávy a málokdo se doopravdy dostane k reálu. Skončili jsme u obecného tématu – jakou hodnotu má pro nás lidství?

Skupina 1 představila své téma jako poslední a předvedla stručný a jasný rozžitý obraz, který se pokusím parafrázovat:
Otec: Ty jsi to zase připálila!
Matka: To je tím, že jsi neschopný mi pomoc!
Strýc: Tak už to vytáhněte z trouby – čoudí to!
Dítě: Pravdu nemáte ani jeden – musíte se dohodnout!

V reflexi jsme dospěli k možnosti, že se pravda dá také pojímat jako konsensus, tedy že pravdivé je to, na čem se lidé dohodnou.

1. cíl – představit témata rozporu pravd z odstupu.

Účastníci se zde dostávají k tématům z dvojí pozice: diváků a představitelů. V reflexi by tedy měly zaznít oba pohledy na věc. Tento potenciál se úplně plnohodnotně nevyužil. Reflexe byly vždy započaty otázkou, co jsme viděli? *Vždy se dařilo držet trajektorii od konkrétního k obecnému, čímž aktivita slibně směřovala k následujícímu kroku, teoretickému zobecnění, který už ale nenastal.*

2. cíl – přivést k první zkušenosti s divadelním vystupováním.

Každý účastník si tady prošel zkušeností tvůrce i herce. Rozhodl jsem se postupovat cestou, při které jsem na sebe vzal velký díl odpovědnosti za strukturu etudy. Kdyby bylo mým cílem naučit účastníky postavit dramaturgicky dobře fungující divadelní etudu, postupoval bych jinak. Zde však byly cíle z oblasti divadelních kompetencí spíše okrajové. Zadání struktury mohlo studentům hodně pomoci ve vědomí, že za ztvárnění vlastně nenesli takovou zodpovědnost. V realizaci už se mohli zaměřit na to, jak strukturu naplnit obsahem. Byť mé režijní zadání často nebylo přesně dodrženo nebo pochopeno, dodávalo etudě kostru, která ji držela pohromadě. Bylo tak pojištěno, že etudy nebudou bezbřehé, což by se nezkušené skupině mohlo hravě stát a znepříjemnilo by to práci divákům i protagonistům.

Pro mě samotného to byla zkouška bezprostřednosti mých dramaturgických dovedností. Snažil jsem se zadání formovat tak, aby jasně vyznělo hlavní téma rozporu, aby dostaly prostor oba póly a také, aby role byly pro nezkušené hráče dosažitelné. To se nepovedlo snad jen v případě role uprchlíka, která není studentům herecky dosažitelná jinak než pomocí vžitých klišé. V reflexi jsme tento nedostatek proměnili v klad, protože otevřel novou rovinu diskuse, představitelce jsem ale rozhodně její pozici neulehčil.

Závěrečná reflexe

Zbývalo zhruba deset minut do konce, rozhodl jsem se tedy setkání ukončit. Před odchodem jsme se ještě pokusili formulovat, k čemu jsme ohledně tématu pravdy došli:

1. To, jak vnímáme pravdu, může být dáno tím, do jakého kontextu jsme se narodili.

2. Možná mají pravdy společný základ, ale panuje pluralita v tom, jak je pojímáme.

3. Pravda je subjektivní.

4. Abychom se v pluralitě a subjektivitě pravd dohodli, je třeba umět „stavět mosty".

Zhodnocení cílů celé lekce

1. cíl – zasadit běžné cítění pravdy do filosofického rámce.

Tento cíl nebyl ještě naplněn zcela, kvůli špatnému časovému rozvržení. Měl jsem v plánu seznámit studenty se čtyřmi teoriemi pravd a etudy tak plně oborově zakotvit. Dvě tyto teorie jsem ještě chtěl probrat hlouběji z pohledu historie. To podstatné se však odehrálo – v účastnících byly otevřeny otázky. Projevovalo se to tím, že měli chuť dále diskutovat a druhý den před začátkem mi někteří řekli, že se o tématu bavili i po skončení workshopu. Navíc, k reflexi pravd už jsme přistupovali implicitně filosofickým způsobem – první téma, které vyšlo ze závěrečné reflexe je v podstatně téma tradice a předznačenosti noemat*. Druhé téma zase odkazuje k Platónovu světu idejí a stínů. Poslední téma v sobě nese filosofické pojmosloví pocházející ze subjekt-objektového rozvržení světa. V prvních diskuzích jsme dokonce otevřeli vyloženě karteziánský problém, jestli nás neklamou smysly. Všechny tyto filosofické poukazy jsem v reflexi zachytil, a buď je přímo pojmenoval, nebo odkázal na příští setkání.*

2. cíl – seznámit účastníky s typologií pravd

Tento cíl zůstal beze zbytku nesplněn. Rozhodl jsem se však, že se k němu vrátím v následujícím setkání.

3. cíl - vytvoření společné hladiny vědomí.

Na základě splnění dílčích cílů ohledně bezpečného respektujícího prostředí tento cíl považuji za splněný. V prvním setkání se dařilo mluvit k věci a dobrat se i konkrétních tvrzení. Zároveň se podařilo v obecnosti témat vytvořit strukturu, která měla své základy v názorech účastníků.

Mezikrok v rovině cíle autentického sebeprožívání je splněn, mezikrok ve vědomostní rovině splněn není, ale je dobře otevřen k splnění v druhém setkání.

2. setkání – Autenticita?
čtvrtek 23. března 2017

Metodika i cíle druhého setkání vyrůstají teprve z realizace setkání prvního. Jak se tedy proměnily cíle setkání a mezikroky hlavních cílů?

Mezikroky hlavních cílů projektu

Rovina autentického sebeprožívání

- Účastník zažije a dokáže reflektovat stav vědomí, ve kterém je zaměřen na své vlastní bytí.

Vědomostní rovina

- Účastník chápe historii a pojetí pravd z hlediska fenomenologie.

Aby toto bylo splněno, je třeba naplnit ještě dva cíle z minulého setkání:

- Účastník dokáže použít rozdělení pojetí pravd.
- Účastník má povědomí o dějinách evropské filosofie v celku.

Cíle setkání

Druhé setkání jsem rozdělil na dvě části. Ta první měla být pokračováním minulého setkání.

Cíle první části

- Zasadit zkušenost práce předešlé hodiny do kontextu látky dějin filosofie.
- Představit teorie pravd.
- Představit koherenční a korespondenční pojetí pravdy v dějinném kontextu, a odhalit tak tendenci dějin k tradici.

Cíle druhé části

- Otevřít otázku po bytí věcí a bytí člověka.
- Nechat studenty pomocí dramatických her, uvědomit si své bytí.
- Na základě této zkušenosti pojmenovat pravdu jako neskrytost a vyložit tak hlavní cíl fenomenologie.

Krátký úvod

Pozval jsem účastníky do kruhu a upozornil, že tu s námi dnes je *profesor* z DAMU. Představil jsem jej jako člověka, kterého není třeba se bát, protože je laskavý a především protože tu je dnes kvůli tomu, aby hodnotil mě, ne je.

Rozehřívací hra

Bez dalších průtahů se rovnou vracíme k minulé rozehřívací hře: *Hejá*. Velmi rychle se daří dosáhnout včerejší úrovně koncentrace. Účastníci dále experimentují, například s „vypnutím zvuku." Přidávám pokyn *štronzo*, ve kterém všichni strnou do soch.

1. cíl – rituálem navázat na rovinu vědomí minulého setkání.

Účastníkům se velmi rychle povedlo znovu se naladit. Ani jsem nemusel říkat, že budeme hrát tuto hru – někteří už tušili, že přijde a těšili se na ní.

2. cíl – zpřítomnit se.

Stejně jako minule: tento cíl byl zřejmě naplněn u každého jinak, skupinová koncentrace však fungovala.

3. cíl – připravit na tvorbu živých obrazů.

Několika štronzy jsme dosáhli zkušenosti pevného tělesného postoje.

Úvodní diskuse

Sedáme si do kruhu a snažíme se navázat na předchozí den: *Jaká otázka vám zůstala?* Účastníci vzpomněli subjektivitu pravd nebo také ovlivnění kontextem, do něhož jsme se narodili. Sám jsem pak přečetl ze svých poznámek témata, která považuji za nejdůležitější:

- *Pravda je věcí kontextu, do něhož jsme se narodili. Do jaké danosti jsme přišli.*
- *Často je to únavné, máme z toho zmatek.*
- *Je jen jedna pravda? Možná jedna pravda, která je různě pojímána.*
- *Do kontextu druhého nevidím.*
- *Tolerance, respekt.*
- *Možná, že mě klamou smysly.*
- *Subjektivita pravdy.*

Živé obrazy

Po diskusi přichází první divadelní úkol – formou živých obrazů připomenout etudy. Studenti se rozdělí do stejných skupin a pokusí se celou svou etudu redukovat na živý obraz, ve kterém bude mít každá postava možnost říct jednu větu. Zároveň mají za úkol pojmenovat si *dějiště pravdy* své etudy, tedy jaká pravda se rozporuje. Po pěti minutách přípravy jsem zjistil, že skupiny ještě nejsou hotové. Většina nepochopila, co po nich žádám tím *dějištěm pravdy*. Než tedy došlo k realizaci, uběhlo dalších pět minut. Samotná realizace pak byla formou *listování ve fotoalbu*: na tlesknutí přiběhla na jeviště skupina, na druhé tlesknutí se ustálila v obrazu a pronesla své repliky, na další tlesknutí se vyměnila z další skupinou. Poté následovala krátká reflexe, ve které jsme shrnuli, o čem jsme se v souvislosti s etudami bavili.

1. cíl – připomenout účastníkům obsah etud.

V povrchní rovině se to povedlo, každá skupina si minimálně připomněla svou etudu. Ukázalo se však, že forma „fotoalba", která měla zajistit rychlé tempo, není výhodná. Účastníci se nestačili koncentrovat, zvláště když věděli, že za okamžik jdou na jeviště oni. K připomenutí ale došlo v reflexi.

2. cíl – koncentrace a redukce tématu. Dílčím cílem byla také práce s tématem – jak jej redukovat.

Filosoficky jde vlastně o cestu k podstatě. S tím souvisela i instrukce pojmenovat dějiště pravdy*. Ukázalo se však, že jsem tím práci spíše zproblematizoval. Studenti byli navíc zklamaní, když* dějiště pravdy *nemohli nijak prezentovat.*

Teorie pravd

Nyní se pokusíme naše poznatky podložit filosofickou teorií. V průběhu historie vzniklo několik pojetí pravd. Když to říkám, sám se tomu vlastně trochu směju, protože pravda není nic, co by se dalo rozškatulkovat. Nám toto rozdělení ale teď může pomoci orientovat se v pravdivostních rozporech.

Účastníci se rozdělili opět do čtyř skupin, požádal jsem je ale, ať si každý zkusí práci zase s někým jiným. Každá skupina dostala na handoutu skupinu citátu,

charakterizujících jedno pravdivostní pojetí[30]. Instrukce: *přečtěte si citáty, pobavte se o nich a pokuste se v nich najít společný způsob, kterým pojímají pravdu.* Zde jsem nechal na práci alespoň 15 minut s časovou rezervou. V průběhu jsem procházel mezi skupinami. Skupiny, které řešily *koherenci* a *skepsi – voluntarismus* odhalily podstatu citátů hned napoprvé. Problém měla skupina, řešící pravdu jako *korespondenci*. Zde byly citáty vybrány tak, že popisovaly subjekt-objektový vztah z různých i protikladných úhlů. Pokusil jsem se jim tedy v tomto smyslu poradit. Skupina řešící pravdu jako *alétheiu* poradit nechtěla.

Následně jsme začali pravdivostní pojetí rozebírat jedno po druhém. Názvy jsem zaznamenával na flipchart. Skupina zabývající se pravdou ve smyslu *alétheia* se shodla na tom, že všechny citáty pojímají pravdu jako něco, co může ovlivňovat člověk. Vzal jsem tento výklad do hry s tím, že se určitě jedná o pravdu osobní. Od toho jsem vyložil pojetí pravdy přes *bytí* – pravda je to, co prostě je. Dále také přes etymologii slova – neskrytost. Pomohl jsem si některými asociacemi, které studenti nabídli v minulém setkání: *světlo, svoboda, láska, empatie, maminka.* Z etud jsme vybrali postavu dítěte ze *Skupiny 4,* které je před tím, než ho rodiče ovlivní hádkou čisté a šťastné – bere svět tak, jak je. U každého pojetí jsme si odpověděli i na otázku, co je lež a jestli je jenom jedna pravda.

Druhá skupina se zabývala *skepsí-voluntarismem*. Celkem přesně pojmenovali, že v tomto pojetí není jen jedna pravda a o pravdivosti rozhoduje člověk. V diskusi / výkladu jsme se bavili o sofistech, o Nietzschem a Hitlerovi, i o významu slova *voluntas*. Z asociací jsem vybral: *iluze, slovo*. Z etud všechny situace, kdy docházelo k hádkám pouze na základě urážek, např. genderová hádka rodičů.

Třetí skupina představila *korespondenční* pravdu. Definovala ji vlastně jako *koherenční:* pravda musí mít nějaký předpoklad. Uznal jsem, že to souvisí, jádrem je však shoda myšlenky s věcí. Ze situací jsme vybrali všechny příklady projekce, ať už u rodičů nebo v souvislosti s uprchlíky. Asociace: *víra, věda, empatie*.

Poslední skupina definovala *koherenční* pojetí přesně: přes systém, do kterého musí pravda zapadat. Podobnost *korespondence* a *koherence* dokazuje i to, že jsem vybral podobné asociace: *víra, věda, maminka*. K tomuto pojetí jsem ve výkladu

[30] Viz kapitola Přílohy.

přidružil i další *konsensuální, majoritní* nebo *pragmatické*. V situacích jsme jej našli především v argumentech pana Politika, který se odvolával na většinu a na daný systém.

Cíl – podložit myšlenky filosofickým základem a vyložit pojetí pravd.

Tato fáze byla pro účastníky velmi náročná. Setkali se zde s prvními skutečnými paradoxy a mnohdy se dostali do rovin, na které ještě neuzrál čas. Metodické pojetí mělo být na pomezí diskuse a výkladu, tendovalo ale spíše k výkladu, protože si studenti s mnohými věcmi nevěděli rady. Tato část trvala poměrně dlouho a už nás opět tlačil čas, bylo však nutné udělat přestávku. V této fázi už jsem chtěl mít hotový i výklad o tradici na základě dějin filosofie. I po konzultaci s profesorem *jsem od něj ale během přestávky upustil. Forma následující části vznikla během přestávky sloučením několika připravených cvičení a přesměrováním jejich cílů.*

Relaxace

Po přestávce zadávám pokyny: *Odpočineme si teď od teorie a budeme se zabývat naším vědomím, abychom si vyzkoušeli, co to je bytí.*

- *Najděte si příjemné místo, lehněte si na záda a zavřete oči.*

Když všichni leží, pouštím hudbu[31] a pokračuji dál.

- *Představte si, že svět za vašima zavřenýma očima neexistuje. I hudba, kterou slyšíte, i můj hlas se odehrává jen ve vašem vědomí.*
- *Nejen svět kolem vás, ale i vaše tělo začíná pomalu mizet. Nemáte nohy, nemáte ruce, nemáte pánev, břicho, hrudník, krk. Zbývá vám hlava, ale i ta pomalu mizí – nemáte bradu, ústa, tváře, nos, uši, i vaše oči mizí, i váš zátylek. Zbývá jen vaše vědomí. A pokuste se teď přistoupit i na to, že váš mozek, vaše myšlení, vaše vědomí přestává existovat. Nejste.*

V tuto chvíli přestávám mluvit a postupně stahuji i muziku až do úplného ticha. Za okamžik, ale muzika opět začíná znít.

- *Srdce. V tomto nebytí začíná tepat život tam, kde jste kdysi mívali hrudník.*
- *Nová energie se probouzí i tam, kde jste mývali pánev.*

31

- *Opět se rodí i vaše vědomí a z těchto tří center se rozlévá bytí znovu do vašeho temene, obličeje, krku, hrudníku, břicha, pánve. I do levé ruky, i do pravé ruky i do nohou.*
- *Začínáte tušit, že za vašima zavřenýma očima možná je nějaké bytí.*
- *Zatím oči neotvíráte, jen si to představujete.*
- *Můžete si dovolit pocit, že to, co uvidíte, až oči otevřete, není okolní svět, jste to pořád vy.*

Účastníci otevírají oči.

- *Než vás pozvu, abyste se postavili, upozorňuji, že možná uvidíte i nějaké lidi. V tuto chvíli jsou to pro vás jen lidi, ne Alena, Tereza, Honza… Pozorujte je, jako když se díváte třeba na stromy.*
- *Postavte se. Přijměte prostor a pokuste se orientovat na věci kolem sebe.*
- *Vidíte věci, zkuste si rozvzpomenout na to, jak se jmenují. Prostě na ně ukažte a nahlas je pojmenujte. (Připomínám, v jakém postavení jsou teď lidi, raději se jimi teď nezabývejte)*

Účastníci si stoupají, někteří zůstávají v koncentraci, někteří se neubrání smíchu. Na pokyn ukazovat na věci nereagují, začínám tedy ukazovat sám, načež se přidají. V další fázi ukazují na věc a vysloví jednoslovnou asociaci, v další fázi vysloví, co ta věc určitě není.

- *Nyní se zaměřte na lidi kolem vás. Všímejte si jejich pohledů – jak se na vás tváří.*

Někteří se v tomto momentu odbourají, ale snaží se koncentraci udržet.

- *Každý si teď představte, že se na vás ostatní tváří nepřátelsky.*
- *Teď si představte, že jste mezi ostatními úplně malí a bezvýznamní.*
- *Teď si představte, že se na vás ostatní tváří přátelsky.*
- *Dokonce láskyplně.*
- *Pokuste se své vnímání rozšířit tak, abyste věděli o všech lidech v sále.*
- *Pokuste se nyní společně vyskočit.*
- *Až skončí hudba, pokuste se o společný nádech a výdech.*
- *Rozdělte se rychle do skupinek po třech a poskytněte si vzájemně dotek. Nejprve jednomu z vás zprostředkujte zážitek, jako když padá slabý déšť, potom silnější a potom slejvák, který ho spláchne od hlavy až k patě.*

Následná reflexe vycházela z prvních pocitů: jejich libosti, či nelibosti. Pro většinu byl příjemný zážitek jen ležet a relaxovat, pro někoho měl zážitek i hlubší konotace. Jaké byly pocity z nebytí? Narazili jsme na předem připravený problém – není možné vymazat své vědomí, protože by pak nebylo vědomí, které by ho vymazalo. Mluvili jsme v této souvislosti i o meditacích nebo o spánku. V zásadě jsme tím ale otevřeli téma existence člověka, jako někoho, kdo je vždy ve vztahu sám k sobě. Věci takovým způsobem nejsou. Pro některé studenty bylo silné využít možnosti představit si, že okolní svět jsou vlastně oni sami. Jedna studentka uvedla, že to pro ni vůbec nebyla hezká představa, druhá zase, že cítila neuvěřitelnou sounáležitost s okolím.

Vychází z toho filosofická témata: *subjekt – objektové rozvržení světa, bytí věci a bytí člověka.*

1. cíl – uvolnit se.

Studenti se touto aktivitou skutečně uvolnili a nabrali novou chuť do debaty.

2. cíl – zaměřit pozornost na své vlastní autentické bytí.

Účastníci se zaměřují nejprve na své vlastní bytí (relaxace se zavřenýma očima), poté na bytí věcí (pojmenovávání věcí), po té na bytí ostatních lidí (jak se na vás tváří) a nakonec na bytí skupiny jako celku (společný výskok, společný nádech a výdech). V tomto bloku se koncentrovaně objevují všechna metodická východiska – přesměrování vnímání, zpřítomnění, bytí v mizanscéně aj. Cílem je dotek vlastního, tedy autentického bytí. Tento cíl byl naplněn u každého jinak. Někteří cvičení reflektovali jako velmi silný zážitek, pro některé to tak bylo méně. Odbourávání se a ztráta skupinové koncentrace neumožnila dostatečný ponor skupině jako celku. Z mé strany se tomu dalo předcházet delším časovým plánem, ale také pečlivější přípravou. Málo jsem dbal na to, aby všichni leželi rovně a uvolněně, zvláště při mizení částí těla, jsem zřejmě příliš spěchal.

3. cíl – přivést k tématu fenomenologie.

Z reflexe jsme získali dostatek materiálu k tomu, abych mohl vyložit hlavní téma fenomenologie.

Závěrečná diskuse/výklad

V poslední části jsem se vrátil k tomu, co jsem chtěl udělat na konci první poloviny tohoto setkání. Vytvořili jsme časovou osu filosofů, jejichž citáty byly

zařazeny na handouty a na tom pak spojili výklad tématu fenomenologie s výkladem dějin filosofie.

Cíl – vytvořit povědomí o oblouku evropské historie.

V těchto závěrečných 20 minutách bylo vlastně třeba splnit celou sérií cílů související s přípravou na maturitní zkoušky. Protože jsme se však k jednotlivým filosofům odkazovali už v průběhu diskusí a reflexí, šlo vlastně jen o to udělat v těchto myšlenkách pořádek z hlediska dějin filosofie. V dané situaci tento cíl považuji za splněný, i když by mohl být splněn mnohem hlouběji.

Zhodnocení cílů celé lekce

Cílem této lekce bylo přivést studenty k prožití vlastního bytí a zároveň probrat všechny důležité filosofické konotace, které budou koncentrovány v činu Jana Patočky. To, co bylo potřeba k plnohodnotnému uskutečnění strukturovaného dramatu, splněno bylo. Ukázal se však velký problém mých východisek: jejich časová nereálnost. Nejvíce se nesoulad plánu se skutečností projevil v části Teorie pravd*. K předání takto obtížné látky je třeba mnohem většího časového prostoru. Student musí informace nejen přijmout, ale rovnou i reflektovat, což je v takto abstraktních tématech velmi náročná myšlenková operace. Jak jsem zjistil později, studenti dokázali s teoriemi pravd pracovat, ne však rovnou ve výkladu. I zážitky z relaxace bylo třeba nechat „uležet." To byly nakonec dobré vyhlídky pro strukturované drama, ve kterém by se měly všechny tyto zážitky zúročit a upevnit.*

3. setkání – Charta 77?
pátek 24. března 2017

Krátký úvod

Poslední setkání uvádím tak, že dnes by se všechno, co jsme dělali, mělo spojit a ukončit. Oproti minulým setkáním už bude také méně diskusní a více divadelní.

Kyneš

Úvodní hra proběhla podle plánu, studenti si dokonce vyžádali opakování. Objevovali se reakce smíchu, ale i plná koncentrace. I ti, kteří se smáli, se utišili ve chvíli, kdy narazili na Kyneše. V reflexi jsem se ptal, zda pro ně setkání s Kynešem bylo příjemné nebo ne. Pro mnohé ne, protože nevěděli, co je čeká. Objevily se však i názory, že se studenti mezi ostatními cítili v bezpečí. Na otázku *„Kdo by mohl být takový Kyneš*?" hned jeden z účastníků odpověděl, že společnost. Rovnou jsme tedy šli po této stopě a debatovali o tom, jaké výhody a nevýhody přináší člověku být součástí společnosti. Záhy byl objeven hlavní rozpor – člověk je ve společnosti ve větším bezpečí, ale na úkor své individuality a osobní svobody. Rovnou jsme přešli k tématu *polis*, jako pojmu původně řeckého, který ale můžeme použít obecně na jakoukoli společnost.

1. cíl koncentrace.

V tomto smyslu hra velmi dobře zafungovala. Díky tomu, že studenti mají při hře zavřené oči, je zde koncentrace pro hráče vlastně „životně" důležitá – kdo se nesoustředí, mohl by si ublížit. Atmosféra následné reflexe pak také ukázala, že jsou účastníci schopni koncentrace na téma.

2. cíl naladění na atmosféru sedmdesátých let.

Vedle soustředění zde hraje velkou roli pocit nejistoty. Účastníkům prý už při hře začalo docházet, že může mít i závažnější roviny, než pouhou zábavu. Nebyla navozena nějaká konkrétní atmosféra, ale účastníci byli otevřeni tomu, že dnes půjdeme i do zcela závažných témat.

3. cíl navození tématu jedinec vs. polis

K tomuto tématu jsme se dostali poměrně rychle a zdálo se, že účastníci se jím zabývat chtějí. Rozhodl jsem se tedy nezdržovat výkladem o různých pojetích polis a nebylo třeba ani původně plánovaných jednoslovných asociací k uvedení do tématu – bylo zřejmé, že studenti přesně vědí, o co jde.

Práce s dokumenty

Jednou takovou polis se budeme zabývat i v této lekci a představí se nám pomocí dobových dokumentů. Přinesl jsem do kruhu složku s novinovými výstřižky z roku 1976, což jsem ale neřekl. Dokumenty obsahovaly delší i kratší výstřižky, nebo

i celé noviny. Dal jsem studentům za úkol se dokumenty probrat a zaměřit se každý sám nebo ve dvojici na takové množství dokumentů, které budou schopni za deset minut zběžně pročíst, aby nám pak mohli podat zprávu o tom, co četli. *Hledejte to, čemu bychom dnes řekli „mediální kauzy" a zkuste na jejich základě charakterizovat dobu.*

Účastníci přednesli své úlovky – někteří četli o stejných událostech, a doplňovali se. Nejdůležitější mediální kauzy byly: rozvědčík Minařík, Pakt o lidských právech, soud s undergroundem a po té jednotlivé články vymezující se vůči západní kultuře. Studenti správně stanovili rok 1976 a dobu charakterizovali tak, že se media snažila podávat nějaký obraz o skutečnosti, který ale zřejmě není pravdivý. Články jsou útočné a tato polis má svého nepřítele v jiné polis. Je zřejmě uzavřená cizím vlivům, což ale na druhou stranu přináší bezpečí jejím účastníkům.

1. cíl – uvedení do doby
2. cíl - aplikace pojmu polis.

Studenti měli dostatečné vstupní vědomosti a tato aktivita je jen podpořila. Dobu se jim podařilo vykreslit nad míru plasticky – zabývali se skutečnou podstatou a tím, jak tato podstata determinuje člověka sedmdesátých let. Naprosto odhlédli od potřeby tuto dobu nějak hodnotit. Pro charakteristiku používali právě pojmu polis*. To, že pro ně byla doba tak plastická, přičítám tomu, že na ni nahlíželi skrze témata dnešní doby – problém medií, otázka uzavřenosti a bezpečí. Je tedy vidět, že studenti nacházejí podstatné paralely mezi situací v roce 1976 a aktuální situací jara roku 2017.*

3. cíl – práce s prameny.

Dílčí cíl, který je zároveň opět prací s redukcí tématu. I zde se objevuje téma autenticity – studenti mají v ruce autentické dokumenty z dané doby – kritickým zrakem ale zjišťují, že dokumenty dostatečně nevypovídají o tom, jaká ta doba skutečně byla, respektive vypovídají o tom, jak byla ta doba „neautentická".

Předložení autentických archiválií pro mě byl zároveň dílčí pedagogický experiment. Dával jsem studentům do rukou primární prameny, které ale byly zapůjčené – do poslední chvíle jsem nevěděl, jestli si to mohu dovolit, nebo jestli alespoň studenty důrazně neupozornit, aby na ně byli opatrní. Rozhodl jsem se toto téma neotvírat a důležitost dokumentů podpořit tím, jak se k nim sám vztahuji – když

jsem je přinášel do kruhu, nakládal jsem s nimi jako s něčím nad míru křehkým a vzácným a mluvil o nich, jako o něčem jedinečném. S radostí jsem pak sledoval, jak studenti přebrali tento způsob nakládání s dokumenty, aniž bych je musel upozorňovat a tím dávat najevo nedůvěru.

Student – učitel v roli

Protože studenti sami odkryli, že tyto zprávy nejsou dostačující k tomu, aby dobu skutečně poznali, nastal ideální čas pro další aktivitu: *Mám tady dnes člověka, který z té doby pochází a může nám zodpovědět nějaké otázky. Je to chlapec stejně starý jako vy, studuje také maturitní ročník gymnázia, takže stejně jako vy nemá moc času – ptejte se ho tedy rychle. Jmenuje se Ondřej Král. Poznáte ho tak, že bude sedět na této židli.*

Někteří studenti zjevně do poslední chvíle netušili, co se bude dít a tak pro ně bylo překvapením, když jsem se posadil na židli sám. Po prvních rozpacích se ale dialog rozproudil. Začal ho jeden z účastníků otázkou: *Taky to máš za pár, co?* Tím jsme se dostali k tématům, které běžně studenti řeší: *Z čeho maturuješ? Kam chceš jít na školu?* Ondřej Král řekl, že chce studovat filosofii, ale projevil pochybnost, že to půjde. Účastníci tuto narážku chytili a začali se vyptávat, proč by to nešlo. Ondřej Král tak představil, že jeho rodiče jsou nepohodlní režimu, matka byla psycholožka, ale kvůli neschvalování bratrské pomoci je z ní uklízečka. Otec je psycholog a ředitel gymnázia je jeho známý – proto může Ondřej dostudovat. Ukázal se jako velmi inteligentní chlapec, který je ale trochu ublížený a velmi skeptický ke své době. Nekriticky obdivuje všechno, co je západní a často používá formulaci: *Pan Patočka říká, že…* Zná ho, protože k němu chodí na bytové semináře. Souzené lidi z undergroundu zná také, se svými rodiči byl i na jednom koncertě na Hrádečku. O budoucím prezidentovi se vyjadřuje jako o *Vaškovi*. Žáci se také ptají, jestli si myslí, že by se režim mohl změnit. Ondřej reálnou naději nemá, ale po vzoru pana Patočky říká, že to neznamená, že člověk přestane chtít být svobodný.

V reflexi se ukazuje, že osud Ondřeje Krále na studenty velmi zapůsobil a velmi se s ním ztotožnili. Zároveň ale pojmenovávají jeho negativa – především nekritičnost ke všemu západnímu, přejímání názorů svého „guru". Upozorňují, že člověk, který se chce vymanit ze systému, často jen přijme jiný systém. Zároveň ale vidí, že v Ondřejově situaci je tento postoj naprosto pochopitelný.

1. cíl – blíže seznámit s dobou, ale především s postavou příběhu.

2. cíl – vzbudit zájem o příběh.

3. cíl – nechat účastníky samostatně jednat.

Zájem o příběh se v této fázi už jen umocnil. Dostaly se do něj nové důležité motivy, především postava Jana Patočky a kontext českého undergroundu. Studenti se ptali velmi přesně a tak se podařilo dobře vykreslit postavu Ondřeje i celý jeho kontext.

Kádrový posudek

Příběh, kterým budeme procházet, je právě příběhem třídy, do které chodí Ondřej. Mám tady pro vás dokumenty, které představí jeho spolužáky i Ondřeje zase z trochu jiné strany. Postava, kterou si vyberete, vás bude provázet celým dnešním setkáním.

Každý si vylosoval jeden kádrový posudek a měl čas si ho pročíst. Dokumenty se nezabývali postavou přímo, ale spíše situací jejích rodičů. Během čtení měli účastníci za úkol odpovědět si na tyto otázky: *Jaká asi moje postava může být? Co mám a co nemám se svou postavou společného? Jaký má postava vztah se svými rodiči?*

1. cíl - tvorba postavy.

Účastníci zde mají čas být kreativní. O své postavě neví vlastně nic, jen to, co režim říká o jejích rodičích. Zatím svou postavu tvoří jen v teoretické rovině, ke ztotožnění ještě nedochází. Tento cíl se plně naplní až v další fázi.

2. cíl - znovuotevření otázky determinace.

Nad postavou se zamýšlí z hlediska jejích rodičů. Jak se ukázalo v následných krocích, to že jsme na téma determinace narazili v minulých setkáních, se zde zúročilo.

Chození prostorem

Účastníci chodí prostorem, nejdříve sami za sebe, snaží se jej rovnoměrně zaplňovat. Jakmile tento cíl splní, upozorním, že za okamžik, na tlesknutí, vstoupí do své postavy. Budou chodit dál, jen takovým způsobem, jakým by asi chodila jejich postava.

Po vstupu do role se mění prostředí: *Je první pololetí školního roku 1976/77. Představte si typický nudný školní den. Je přestávka, vy chodíte po chodbách gymnázia, jedna nudná hodina za vámi, jedna před vámi. S lidmi se kontaktovat nechcete a oni se nechtějí kontaktovat s vámi. Raději se ponoříte do sebe a při bloumání po chodbách vás napadají otázky. Já zde budu v roli těchto otázek a vy na ně můžete každý sám za svou postavu nahlas odpovědět.*

- *Jsi ve škole rád?*
- *Jací jsou tvoji rodiče?*
- *Jaká je největší hodnota tvých rodičů?*
- *Co tvoji rodiče nesnáší?*
- *Jaká je tvoje největší hodnota?*
- *Je jen jedna pravda?*

Cíl – ztotožnění s postavou.

Většina účastníků odpověděla na každou otázku. Mnohdy je ale nebylo slyšet. Ať už kvůli tomu, že mluvili přes sebe, nebo protože mluvili po tichu. To by šlo z mé strany lépe ošetřit, neboť by se tím podpořil další cíl – vytvoření plurality. Účastníci by slyšeli, že ostatní to mají třeba jinak. Jako vstup do postavy a situace to ale fungovalo.

Rozhodl jsem se touto aktivitou nahradit původní aktivitu Rodinné fotografie*. Tento způsob více podpoří vstup do postavy a vztah s rodiči se v něm účastníkům může ukázat stejně dobře. Je to zároveň podstatně rychlejší a zázemí se vybuduje všem účastníkům – u rodinných fotografií z dovolené by ne každý mohl svou fotografii prezentovat.*

Školní den, Hádka + sociogram, Názor rodičů

Zde začíná probíhat strukturované drama, tak jak je popsáno v kapitole *Vývoj projektu.* Vše probíhá podle plánu. K předání tajného hereckého úkolu dojde bez povšimnutí ostatních. Můj vstup v roli pedagoga byl složen z několika rituálů (vztyk třídy, čtení docházky) na které studenti okamžitě reagovali. Ve svých rolích byli submisivní. Když jsem vystoupil z role po četbě článku *Ztroskotanci a samozvanci*, dotekem jsem zjišťoval názory postav – každá postava reagovala jinak. Když jsem v roli pronesl větu „*Má snad někdo jiný názor*?", představitel Ondřeje se skutečně postavil a oponoval větou: „*Myslíte, že je to pravda, co nám tady říkáte?*" Představitel

jeho souseda v lavici se jej pak snažil posadit: „*Neblázni, sedni si!*" Na tuto situaci studenti ve svých myšlenkách reagovali převážně: „*Sedni si! Buď zticha. Mám strach.*" *aj.*

Při dialogu se pak v sociogramu studenti přikláněli spíše ke stanovisku Karla, ale často se přemisťovali. Jedna studentka v poslední chvíli úplně změnila názor a přešla na stranu Ondřeje. Představitel Karla svou postavu pojal jako vyloženě negativní, i když v závěrečné reflexi řekl, že zpětně by jej chtěl pojmout mnohem méně černobíle. Možná jej v tom, ale utvrdil dialog, který dostal. Představitel Ondřeje svou postavu zase pojal jako typického *honest guy*.

Bez plánované reflexe pak rovnou přecházíme k paralelním situacím, zobrazujícím dialogy studentů a jejich rodičů. Účastníci si ve skupinách po třech vybrali jednu rodinu, kterou se chtějí zabývat, řekli si k ní to nejzákladnější a pouze si rozdělili role. Pak si našli vhodné místo a nastavili se do živého obrazu. Na signál se situace rozžívá a na signál se zase ukončuje.

Teprve teď přichází reflexe, ve které skupiny sdělují, jak jejich postavy pochodily u svých rodičů. Ztvárněna byla například rodina Karla, která svého syna pochválila za to, jak se zachoval. V dalších rodinách se studenti setkali většinou s názorem: *hlavně se do ničeho nezapleť,* i když bylo zřejmé, že rodiče s Chartou nějakým způsobem sympatizují. Jediný otec (za kterým jeho syn musel jít do vězení) by Chartu 77 podepsal.

1. cíl – prožít příběh, ve kterém se objevují probíraná témata.

Samotný průběh se odehrával podle plánu. V replikách i reflexích se objevovaly poukazy na subjektivnost pravdy, odvahu pravdu vykonávat, tradici, zakrývání pravdy, pravdu společnosti aj. Tato témata vyplývala přímo ze situací, odpovídala však tomu, co jsme v minulých hodinách zobecnili.

2. cíl – jednání.

Studenti se se svými postavami ztotožnili, což se projevilo i tím, že aktivita Názory rodičů *pro ně byla svým způsobem nepříjemná – většina musela opustit svou postavu a hrát něčí rodiče, což zpětně reflektovali jako nekomfortní. Jak později reflektovali, pro většinu to byla podnětná sonda do kontextu někoho jiného, a nepochopili by tak tento kontext, kdyby v něm nemohli jednat.*

Další školní den

Závěrečná situace se ale odehrávala jinak, než bylo v plánu. Na zprávu učitele, že Ondřej Král bude vyloučen ze školy, sice studenti reagovali, ale nechali se poměrně rychle převálcovat. A to i přesto, že při zastavení situace byla většina studentů touto skutečností pohoršena. V průběhu situace se ozvala jen jedna studentka, která se Ondřeje zastala diplomatickým způsobem: *„Když je Ondřej tak zkažený kvůli rodičům, nebylo by lepší mu na gymnáziu dovolit zůstat a převychovat ho?"*

Bylo mi líto opustit ohniskovou situaci celého projektu tak rychle, zvlášť když jsem cítil, že by účastníci měli co říct. Napadlo mě celou situaci dokončit jen v jakémsi hypotetickém dialogu. Tak, jako si často přehráváme v hlavě, co jsme měli říct, ale neřekli to. Tento způsob se ukázal jako velmi funkční, protože dovolil zapojit se i představiteli Ondřeje, který v reálné situaci nevystupoval. V této situaci se dokonce ukázalo, že i učitel v hloubi duše ví, že nejedná správně, ale že tak jednat musí, protože v ideály komunismu celý život věřil. Kdyby je opustil, zničil by tím vše, na čem se zakládá jeho identita. Většina studentů také přiznala, že s tímto krokem nesouhlasí, ale že se bojí. Představitel Karla ani v tuto chvíli své přesvědčení neopustil. Tato závěrečná ohnisková situace pak byla ukončena poněkud násilně – vstupem člověka zvenčí. Všechny účastníky toto přerušení otrávilo, využil jsem ho však pro ukončení situace, která by se jinak už mohla stát bezbřehou.

1. cíl – spojení všech cílů v jednání.

Z myšlenkového dialogu vzešlo nečekané a podstatné zjištění. V této hypotetické situaci jsou najednou všichni upřímní a k jádru problému se dostanou. Dokonce i postava učitele je studentům pochopitelná a nikdo nemá tendenci jej soudit. V reálné situaci ale dochází ke konfliktu, protože to, co brání domluvě, je právě trvání na svém statusu. Přestože se v hypotetické situaci ukazuje, že se vlastně všichni dohodnout chtějí. V takto nastavené situaci skutečně můžeme najít velkou řadu poukazů k dříve probíraným tématům – je to typ situace, ve které jsou všechna noemata rozbourána, pravda se ukazuje ve své autenticitě, jedná se o věci samé. Je pozoruhodné, že toto tematické završení nebylo v původní struktuře a vzniklo až improvizací.

Myslím, že skupina zde byla konečně v plné koncentraci a přítomnosti v situaci. Ukázalo se to tím, jak bouřlivě zareagovala na vyrušení z venku.

Závěrečná reflexe

První věc, kterou bylo třeba reflektovat, byl vstup zvenčí. Z ní jsme se ale dostali k reflexi toho, co v situaci vzniklo a co jsem popsal výše. Schylovalo se k ukončení - přečetl jsem studentům zkrácené znění Charty 77, o které se celou dobu jednalo, ale nikdo ji nečetl. Pak jsme se podívali na to, „co by o tom řekl Patočka" skrze jeho text *Čím je a čím není Charta 77.* Tím jsme stočili diskusi zpět k filosofickým cílům, protože jsme v Patočkových myšlenkách hledali fenomenologické základy. Na závěr studenti mluvili o svých zážitcích z workshopu nebo i o příbězích svých předků, kteří zažili dobu normalizace. Celý projekt jsme pak ukončili v kruhu jedním společným impulzem ze hry *Hejá.*

Zhodnocení cílů celé lekce

Jak se ukazovalo během setkání i v závěrečné reflexi, všechny cíle setkání byly naplněny. Problematickým však zůstává naplnění cílů celého projektu. Tyto cíle budu hodnotit v následující kapitole.

6. Zhodnocení cílů projektu

Písemná zpětná vazba

Pro písemnou reflexi účastníky jsem využil internetovou aplikaci *Google Forms*, na kterou mohli anonymně psát své postřehy. Tento dotazník rozšířil po spolužácích jeden z účastníků. Rozhodl jsem se pro toto řešení, neboť mě zajímalo, jaký názor budou mít z odstupu, a to i za cenu, že mi pravděpodobně neodpovědí všichni. Ze šestnácti účastníků odpovědělo šest. V jejich vyjádřeních koriguji jen pravopisné chyby a překlepy.

1. Který moment workshopu byl pro Tebe nejsilnější a který zase nejslabší?

- *Nejsilnější moment byl, když jsme si měli představit, že lidé kolem nás, se na nás dívají zlostně, jakoby nás neměli rádi. A mně došlo, že si to vlastně ani nemusím představovat, protože automaticky počítám s tím, že si o mně lidé myslí to nejhorší. Bylo to zajímavé poznání. Nejslabší byl ten, kdy jsme četli články ohledně ČSSR.*

- *Nejsilnější- poslední den- povídání o Chartě. Nejslabší - příliš dlouhá teoretická část u pojmu pravdy - koherence, voluntarismus atd.*

- *Nejsilnější bylo cvičení se zavřenýma očima, kdy jsme se snažili oprostit od okolního světa, vypnout mysl a pak vše nahazovat od 0. Jako znovuzrození. Nejslabší je silné slovo, ale označila bych tak možná úvahy o druzích pojímání pravdy.*

- *Nejsilnější pro mě bylo, když jsem se tak vcítila do osoby, že jsem dění ve "třídě" ohromně prožívala. Nejslabší bylo, když jsem v půlce hraní mé postavy najednou musela hrát něčí rodiče. Chtěla jsem si svou postavu užít od začátku do konce. Takhle se mi její/můj vývoj přetrhl a všechna práce ta tam.*

- *Nejlepším momentem pro mě bylo vžití se do role studenta gymnázia v 70. letech a slabší, či pro mě méně zajímavé byl rozbor citátů a práce s nimi.*

- *Nejsilnějším momentem pro mě byl asi poslední moment, když jsme všichni stáli v kruhu a připravovali se na poslední společné "hejá". Naopak nejslabším momentem pro mne byl asi úplný začátek, připadalo mi, že jsme se trochu báli jeden druhého.*

2. Jak se Ti témata na workshopu spojovala s tématy, která probíráte v ZSV?

- *Hodiny ZSV se s tímhle absolutně nedají srovnat.*

- *Seřazování filozofů mi docela pomohlo, jinak u Charty ještě nejsme.*

- *Zase tolik ne, spíš mě bavilo a zajímalo přemýšlet o tom ve spojení s vlastními zkušenostmi nebo událostmi ve světě.*

- *Na workshopu jsem se naučila víc než za rok v ZSV.*

- *Spojovali se mi filosofové a jejich myšlenky, ale přišlo mi mnohem lepší, že jsme vyvozovali myšlenku z citátu a nebylo nám vše jen vyloženo bez jakéhokoliv zamyšlení.*

- *Bylo příjemné sledovat linii filosofů, které jsme probírali v hodinách, z trochu jiného pohledu. Pomohlo mi to spojit si některé pojmy, u kterých jsem si dříve nebyla jistá.*

3. Přinesl Ti workshop do života cokoli, co v Tobě ještě teď žije? Pokud ano, tak co?

- *Asi nic, co bych předtím neznala. Ale bylo to zajímavé.*

- *Příliš krátká doba.*

- *Určitě mi opět potvrdil sílu užití divadelních prostředků ve spojení s vnímáním. Dále, že jediná pravda je, že jedna pravda neexistuje. Pomohl mi i v mém vnímání skutečného světa.*

- *Samozřejmě hodně otázek a myšlenek. Například to, že nemůžu o něčem říct, jaké to bylo, ale jen jak jsem to vnímala. Nebo myšlenky o člověku, jeho moci. Taky mě*

zaujalo, jak moc člověka ovlivní výchova a dětství. Uvědomila jsem si, jak moc velké štěstí mám. :)

- *Přinesl mi toho spoustu. Vyslechla jsem mnoho zajímavých názorů svých spolužáků, začala přemýšlet, jestli a co je pravda a lépe poznala myšlení a chování lidí za socialismu.*

- *Přinesl mi do života plno otázek, na které budu hledat odpovědi nejspíše ještě dlouho a myslím, že další otázky budou ještě přibývat.*

4. V jakých momentech jsi potřeboval/a, aby něco bylo jinak? (jiná aktivita, jiné vysvětlení, jiný přístup pedagoga...)

- *Když jsme dostali svoje role dětí a hráli scénku ve třídě, kdy nám učitel četl noviny a Ondřej Král se mu vzepřel. Poté jsme měli sehrát scénku o tom, jak by vypadalo naše vysvětlení událostí doma. Ale nikomu jsme scénku nepředvedli, jen jsme si ji vytvořili sami pro sebe. To bylo trochu bezvýznamné.*

- *Právě u vysvětlování pravdy.*

- *Ne.*

- *Trochu mi vadilo docela dlouho dobu ležet na studené zemi. Jednak ta zem byla opravdu nepříjemně studená a možná jsme ten čas mohli využít nějak aktivněji.*

- *Myslím, že takový moment ani nenastal, nebo jsem si ho nevšimla.*

5. Je něco, co jsi na workshopu chtěl/a říct, ale nebylo Ti to umožněno nebo jsi to prostě neřekl/a?

- *Samozřejmě je spousta věci, které by člověk chtěl říct, ale stud vám to nedovolí.*

- *Ne.*

- *Bylo toho spoustu. Většinou, když jsme se měli projevit za postavu nebo se nějak prezentovat. Ale to nebyla chyba pedagoga.*

- *Máš hezký vlasy a svetr. :)*

- *Myslím, že prostoru na vyjádření se bylo dost a všichni byli otevření a nebyl tudíž důvod něco neříct.*

- *Měla jsem v hlavě jednu otázku, na kterou už nezbyl čas. "Co si o tom všem myslíš ty sám?" Ptal ses na naše myšlenky a názory a předkládal názory různých filosofů, ale nezmínil jsi svůj názor. Možná, že to byla jen naše chyba, že jsme se tě ani jeden nezeptal, ale bylo by zajímavé si to poslechnout.*

6. Pokus se zformulovat jednu shrnující otázku, která Ti po workshopu zůstala.

- *Co je pravda?*

- *Kdo určuje, co je pravda?*

- *Jsou ty lidi z gymplu mimo, nebo jsem mimo já?*

- *Proč?*

- *Co to znamená "pravda"?*

- *Podaří se nám někdy najít skutečnou pravdu?*

Další prameny reflexe

Ústní reflexe celého projektu proběhla i na jeho závěru, byla však nesystematizovaná a v některých ohledech ovlivněná aktuálním zážitkem. Reflektuji i ze svého vlastního pohledu.

Reflexe

Názory studentů objasnily, že příprava na maturitní zkoušku nebyla hlavní priorita jejich účasti nebo se v průběhu workshopu přesměrovala. Za nejslabší moment bylo všeobecně považováno jejich první setkání s filosofickou teorií. Sám jsem to cítil už v samotné realizaci – byla to chvíle, kdy se dostalo do ohrožení napojení na přítomnost, což se ale začalo ukazovat až v průběhu aktivity. Ukončili jsme ji však včas. Myslím, že tato aktivita nezafungovala z toho důvodu, že vyžadovala od účastníků příliš myšlenkových operací najednou – měli rovnou pracovat s předpoklady, které se teprve dozvídali. Vyvozuji z toho, že v této konkrétní situaci by bylo výhodnější zařadit výklad – otevřený nabídkami studentů a uzavřený společným vyvozováním příkladů z etud, ale až po vyložení všech pravdivostních systémů, aby měli možnost porovnávat.

Protože však studenti v následujících diskusích na pravdivostní pojetí navazovali, soudím, že pro ně nebyla zbytečná, ostatně i v jejím průběhu byli někteří, kteří zvládali diskutovat. V odpovědích na otázku 2 se ukazuje, že i tato aktivita byla ceněna jako zajímavá. Na základě těchto odpovědí také soudím, že se v projektu podařilo nastínit probíranou látku z jiného úhlu a dostat se pod povrch roviny faktických znalostí. Myslím tedy, že ve znalostní rovině bylo předáno to nejdůležitější: podstata. Studenti si při učení se na maturitu na workshop budou moci vzpomenout v každém filosofickém období, protože jsme se zabývali tím jedním, co je všechna spojuje. Nejsem si však jist, zda by studenti dokázali po workshopu vyložit jakýkoli souvislý filosofický koncept, kterým jsme se zabývali, což však bylo cílem jen u tématu fenomenologie. Proto také u otázky 3 někteří reagují tak, že jim workshop přinesl do života hlavně otázky a mají-li zformulovat otázku, která jim po workshopu zůstala, ptají se mnohdy na to, na co jsme se ptali už na začátku. V rámci cíle *přivedení k filosofickému myšlení* a *dekonstrukce samozřejmostí* to pojímám jako úspěch. Stejně tak otázku účastníka „Co si o tom myslíš ty sám?" beru jako dobrou zprávu o tom, že se mi jako lektorovi podařilo spíše budit touhu po vědění než předávat nějakou *tradici*.

Herecké metody připravené pro druhé setkání v realizaci zařazeny nebyly, kvůli času. Nepodařilo se tedy příliš prozkoumat jejich předpoklady, totiž zda skutečně efektivně mohou vést účastníky k prožití vlastního bytí a jeho reflektování. Pokusil

jsem se je koncentrovat do jedné dlouhé relaxace. V písemné reflexi i v té okamžité se ukázalo, že tato metoda zafungovala na každého jinak. Pro někoho byla nekomfortním zážitkem, při kterém si kladl otázku, proč ztrácíme čas (respondent u otázky 4), pro jiné zase silným zážitkem, který je třeba skutečně dovedl i k nějakému podstatnému poznatku o sobě (respondenti u otázky 1). V diskusi se nám podařilo dostat se k tématu *dasein*, nejsem si však jist, zda tomu tak bylo na základě autentického sebeprožitku. V tomto ohledu by bylo třeba skutečně více času na budování koncentrace, aby se tohoto prožitku dostalo všem alespoň v té míře, aby o něm studenti mohli mluvit.

Zde tedy přichází zásadní otázka, zda a jak se podařilo zprostředkovat *dotek autentického sebeprožívání*. Z celkové reflexe můžeme jen usoudit, že účast na projektu pro studenty něco znamenala, ale pro mnohé to zůstává ve formě otázky, tento zážitek není reflektovaný a dost možná se dá reflektovat až s velkým časovým odstupem – jeden respondent to zachycuje v odpovědi na otázku 3 – tři dny po skončení workshopu je ještě příliš krátká doba na to říci, zda přinesl do života něco podstatného. Jeden respondent na tuto otázku však odpověděl, že mu workshop „pomohl s vnímáním skutečného světa," což je zachycení toho, že v nějaké formě dotek autentického sebeprožívání přítomný býti mohl.

Dotek autenticity ale nemusí být zprostředkován pouze cvičeními, ale daleko spíše právě onou přítomnou rovinou situace, ve které probíhá proces edukace. Z odpovědí na otázku 5 lze vyčíst, že někteří respondenti měli až do konce zábrany se projevit, ale že cítili, že tu možnost mají. Pokud se tedy něco skutečně podařilo, tak vybudování svobodného prostředí, ve kterém rovina přítomné situace nešla do kontrastu s výukou.

Pedagogická improvizace se v tomto ohledu osvědčila. Studenti se díky ní stali spolutvůrci výuky, a byli tak stále v přítomném okamžiku. Ve výsledku nedošlo k tolika příležitostem, kdy bych se musel jako pedagog naprosto odchýlit od záměru, pouze v druhé polovině druhého setkání, kde jsem měl na přehodnocení svých cílů přestávku. Druhou příležitostí k metodické improvizaci byl samotný konec, který zafungoval naprosto v rámci cílů, skrze nečekané téma.

Nejvíce mi tento přístup ale pomohl být moderátorem a průvodcem filosofickou látkou, vyhýbat se faktičnosti a vést studenty k filosofickému myšlení, aniž bych je nějak výrazně ovlivňoval *tradicí*.

7. Závěr

V bakalářské práci *Autentický člověk Jan Patočka* považuji za zásadní především prozkoumání fenoménu *tady a teď* ve výuce filosofie. Zabývám se tím, především v protikladu k *historizujícímu vědění* a *tradicionalizaci* vědění. Předložená metodika je vlastně analogií k sokratovskému dialogu. Jejím cílem není předávat tradici, ale naopak ji dekonstruovat v cestě za autentickou pravdou přítomnosti. Je tedy zprávou o proběhlém dialogu.

Osobně si z projektu odnáším zjištění, že přítomnost sama je nejlepším učitelem. Vidím v tom únik z bludného kruhu, o kterém píši na konci kapitoly *Pravda ve fenomenologické tradici* – jak si může být pedagog jistý, že jen neparticipuje na předávání nějakého dogmatu? Tím, že přestane vyučovat a jen připraví podmínky tak, aby měl šanci promluvit život sám.

8. Seznam literatury

Prameny

PATOČKA, Jan. *Čím je a čím není Charta 77.*

KOLEKTIV. *Charta 77*

Použitá literatura

ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: OIKOYMENH, 2015-. ISBN 978-80-7298-209-7.

ARISTOTELÉS. *Poetika: řecko-česky*. Praha: OIKOYMENH, 2008. Knihovna antické DESCARTES, René. *Úvahy o první filosofii, v nichž se dokazuje boží existence a rozdí mezi lidským duchem a tělem*. Praha, 1970.

GROTOWSKI, Jerzy. *Divadlo a rituál: texty 1965-1969*. Bratislava: Kalligram, 1999. ISBN 80-714-9276-0.

HAVEL, Václav a Karel HVÍŽĎALA. *Dálkový výslech: rozhovor s Karlem Hvížďalou*. LEDA, 2015. ISBN 978-80-7335-398-8.

HEIDEGGER, Martin. *O pravdě a bytí*. Praha: Vyšehrad, 1971.

HEIDEGGER, Martin. *Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela*. Praha: OIKOYMENH, 2008. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 978-80-7298-305-6.

HOGENOVÁ, Anna. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-781-6.

HOGENOVÁ, Anna. *Jan Hus - pravda - fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-807-2904-945.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. Praha: OIKOYMENH, 2006. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-729-8085-8.

CHOTAŠ, Jiří, Aleš PRÁZNÝ a Tomáš HEJDUK. *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015. ISBN 978-80-7007-419-0.

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

NIETZSCHE, Friedrich. *Zrození tragédie z ducha hudby*. Praha: Gryf, 1993. Estetická řada

PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7298-275-2.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: [11 improvizovaných přednášek]*. 4. upr. vyd. Praha: Herrmann, 1997.

VERNANT, J.-P. Napětí a ambivalence v řecké tragédii. *DaS*. **1992**(6)

PŘÍLOHY

Handouty s citáty

Alétheia:

Krásná věc je pravda, trvalá, avšak (…) není snadné o ní přesvědčovat
Platon – Zákony

Svoboda je možnost vykonávat pravdu, kterou člověk vnitřně poznal.
Jan Patočka

Mít pravdu neznamená „zmocňovat se pravdy", nýbrž jde o to, že jsoucno (…) jež míníme jako takové, bereme jakožto nezahalené do opatrování. (…) Je třeba nechat předmět, aby se mi sám od sebe zjevil, jakožto on sám.
Martin Heidegger

Pravdivý výraz je výraz stromu.

Život se nedá vysvětlovat, ale vyvolat.
divadelní režisér Jerzy Grotowski

(…) Jsou tu věci, které měnit nemůžeme (…) Jsou tu, pracují a my s tím nemůžeme mávnutím ruky něco udělat, můžeme však změnit svůj postoj k tomu. Svůj virtuální svět můžeme odstraňovat a více vstupovat do toho skutečného proudění. A pak pochopíme, že svůj život nejlépe tvoříme tím, že ho odevzdáme tomu proudění, které ví, co má dělat, lépe než náš intelekt.
Jaroslav Dušek

Koherence:

Všichni lidé jsou smrtelní. Sokrates je člověk. Sokrates je smrtelný.
Aristoteles - příklad sylogismu ve spise Organon

Ideje jsou pravdivé, když vzájemně souhlasí.
John Locke

Je dáno $x \leq y$. Všechna x jsou pak menší nebo rovna y.
paní Jůzlová

Nelegální migranti jsou nelegální proto, že porušují nějaké zákony, v našem případě třeba Dublinské úmluvy. Ten, kdo porušuje zákon, by měl být vyhoštěn.
Miloš Zeman pro Blesk.cz

Byl jsem zvolen a o síle mandátu nemá smysl polemizovat.
Milan Chovanec pro Novinky.cz

Skepse-voluntarismus:

Mírou všech věcí je člověk, jsoucích že jsou a nejsoucích, že nejsou.
Protágoras

Tento svět je vůlí k moci – a pak už nic. A také vy sami jste jenom vůlí k moci a pak už nic!
Friedrich Nietzsche

Neexistuje dobro a zlo, existuje jen moc a lidé příliš slabí na to, aby o ni usilovali.
J. K. Rowlingová – Harry Potter a Kámen mudrců

Jakmile se opravdu odřekneš Boha, všechno bude jiné. Padne morálka jako zanikající geologické období a lidé budou hledat radost tady na zemi. Člověk zvítězí svou vůlí a rozumem nad přírodou, pochopí, že je smrtelný, že nemá naději na vzkříšení a přijme smrt a přijme ji rád. Bude jako Bůh a všechno mu bude dovoleno. A jakmile se Člověk stane Bohem, přestane platit jakýkoliv zákon. Všechno bude dovoleno, všechno!
F. M. Dostojevskij – Bratři Karamazovi

Stačí jen chtít a dokážeš všechno na světě.
stránka na facebooku

Korespondence:

Pravdivé je říci o něčem co je, že to je a o něčem co není, že to není.
Aristoteles - Metafyzika

Lidská duše je oddělena od věcí. Shoda mezi věcí a poznávající duší je jádrem slova pravda.
Tomáš Akvinský – přeformulováno ze spisu De Veritas

Vše, co jsem dosud pokládal za nejpravdivější, získal jsem buď od smyslů, nebo jejich prostřednictvím. Ale smysly jsem někdy přistihl při klamu a je moudré nikdy naprosto nevěřit těm, kteří nás třeba jen jednou oklamali.
René Descartes – Úvahy o první filosofii

Existuje pouze okolní svět a neexistuji já. Okolní svět je jakási veliká plocha, uprostřed níž jest místo, kde chybí Jára Cimrman.
Jára Cimrman

Charta 77

Zkrácená verze Charty 77 – čerpáno z http://www.svedomi.cz/dokdoby/charta_77.ht

CHARTA 77

Prohlášení CHARTY 77 ze dne 1. 1. 1977

(…)Dne 13. 10. 1976 byl ve sbírce zákonů ČSSR (č. I20) zveřejněn "Mezinárodni pakt o občanských a politických právech a Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech", které byly jménem naší republiky podepsány v roce 1968, stvrzeny v Helsinkách roku 1975 a vstoupily u nás v platnost dnem 23. 3. 1976. Od té doby mají naši občané právo a náš stát povinnost se jimi řídit.

Svobody a práva, jež tyto pakty zaručují, jsou důležitými civilizačními hodnotami (…) jejichž uzákonění může významně pomoci humánnímu vývoji naší společnosti. Vítáme proto, že ČSSR k těmto paktům přistoupilo. Jejich zveřejnění nám ale s novou naléhavostí připomíná, kolik základních občanských práv platí v celé naší zemi zatím - bohužel - jenom na papíře.

Odpovědnost za dodržování občanských práv v zemi padá samozřejmě především na politickou státní moc. Ale nejen na ni. Každý nese svůj díl odpovědnosti za obecné poměry, a tedy i za dodržování uzákoněných paktů, které k tomu ostatně zavazují nejen vládu ale i všechny občany. Pocit této spoluodpovědnosti, víra ve smysl občanské angažovanosti a vůle k ní, i společná potřeba, hledat její nový a účinnější výraz přivedl nás k myšlence vytvořit CHARTU 77, jejíž vznik dnes veřejně oznamujeme.

CHARTA 77 je volné, neformální otevřené společenství lidí různých přesvědčení, různé víry a různých profesí, které spojuje vůle jednotlivě i společně se zasazovat o respektování občanských a lidských práv v naší zemi i ve světě. Těch práv, která člověku přiznávají oba uzákoněné mezinárodní pakty.

CHARTA 77 vyrůstá ze zázemí solidarity a přátelství lidí, kteří sdílejí starost o osud ideálů, s nimiž spojují svůj život a práci.

CHARTA 77 není organizací, nemá stanovy, stálé orgány a organizačně podmíněné členství. Patří k ní každý, kdo souhlasí s její myšlenkou, účastní se její práce a podporuje ji.

Nechceme tedy vytyčovat vlastní program politických či společenských reforem či změn, ale vést v oblasti svého působeni konstruktivní dialog s politickou a státní mocí, zejména tím, že budeme upozorňovat na různé konkrétní případy porušování lidských práv.

(…) Jako signatáři tohoto prohlášeni pověřujeme prof. dr. Jana Patočku, dr. h. c. Václava Havla a prof. dr. Jiřího Hájka úlohou mluvčích CHARTY 77. Tito mluvčí ji plnomocně zastupují jak před státními a jinými organizacemi, tak i před naší a světovou veřejností a svými podpisy zaručují autenticitu jejích dokumentů. (…)

Věříme, že CHARTA 77 přispěje k tomu, aby v Československu všichni občané pracovali a žili jako svobodní lidé.

V Praze dne 1. 1. 1977

Evidence kádrů

Fiktivní kádrové posudky, jako textová příloha k 3. setkání. Všechna jména i informace jsou smyšlené.

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Helena Antoníčková
Narození: 21. července 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je učitelem občanské výchovy a češtiny na ZŠ. Straník, bratrskou pomoc schvaluje, na schůzích se projevuje aktivně. Matka je funkcionářka v radě kulturního domu, je ve straně. Svůj poměr ke straně projevuje dobrou organizací kulturního programu.

Nemáme výhrad.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Kateřina Brabcová
Narození: 2. ledna 1959

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je topičem v MŠ, souběžně kytaristou v bigbítové kapele. Není straníkem, invazi vojsk však schvaluje. Matka po smrti. Byla zubařkou, ve straně byla.
Doporučujeme se výrazně působit na rodiče a zajistit tak zdárný rozvoj a růst této žačky.

Za školní radu:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Helena Čiperová
Narození: 14. února 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je státní úředník, straník, bratrskou pomoc schvaluje. Na schůze chodí, ale neprojevuje se aktivně. Matka státní úřednice, je ve straně. Svůj poměr ke straně neprojevuje.

Doporučujeme působit na aktivnější přístup rodičů, k otázkám našeho lidově demokratického zřízení.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Andrea Čížková
Narození: 21. prosince 1957

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je lékařem ve fakultní nemocnici. Straník, bratrskou pomoc schvaluje, na schůze však chodí nepravidelně. Matka je dramaturg programu kulturního domu, je ve straně, bratrskou pomoc schvaluje. Na schůze chodí, ale neprojevuje se příliš aktivně. Práci dramaturga plní svědomitě, poukažme však na určitou nerovnováhu programů, které vybírá.

Doporučuje se věnovat větší důraz na rozvoj poměru jejích rodičů ke straně.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Kamila Divišová
Narození: 20. února 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je

funkcionářem na ÚVKSČ. Matka státní úřednice, je ve straně. Na schůze chodí, je aktivní a bezproblémová.

Nemáme výhrad.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Marie Falandová
Narození: 8. května 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je knihovníkem, není ve straně, ale bratrskou pomoc schvaluje. Jeho postoj k lidově demokratickému zřízení je nevyhraněný. Matka pracuje v ústavu sociální péče, rovněž není ve straně, bratrskou pomoc však rovněž neodmítá. Na schůze chodí sporadicky.

Doporučujeme apelovat na rodiče ve věci jejich vztahu k lidově demokratickému zřízení.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno: Alžběta Frková
Narozena: 4. března 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je prodavač v koloniálu, straník, bratrskou pomoc schvaluje. Matka uklízí na MNV, je ve straně. Poměr ke kolektivu a straně však neprojevuje.

Doporučuje se věnovat větší důraz na rozvoj poměru ke straně.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Barbora Churá
Narození: 5. září 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je prodavač v koloniálu, straník, bratrskou pomoc schvaluje. Matka uklízí na MNV, je ve straně. Poměr ke kolektivu a straně však neprojevuje.

Doporučuje se věnovat větší důraz na rozvoj poměru její matky ke straně.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Ondřej Král
Narození: 30. listopadu 1957

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je psychologem, ve straně není, na schůze nechodí, bratrskou pomoc však dle svých slov schvaluje. Matka rovněž pracovala jako psycholožka, pro nedostatečnou kvalifikaci s ní však byl přerušen pracovní poměr. Nyní dělá uklízečku. Není ve straně a dle svých vlastních slov odmítá bratrskou pomoc.
Doporučujeme se výrazně zaměřit na tyto rodiče a působit na ně ve věcech našeho lidově demokratického zřízení.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář Věc:

Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Karel Kraugartner
Narození: 11. srpna 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec funkcionářem na UVKSČ, matka rovněž. Jedná se o naprosto bezúhonné občany.
Nemáme výhrad.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Alena Lamačová
Narození: 8. listopadu 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je státním úředníkem. Je ve straně, bratrskou pomoc schvaluje. Aktivně se zapojuje při schůzích. Matka je vychovatelkou v MŠ, rovněž ve straně, bratrskou pomoc neodmítá. Na schůzích je přítomna a je aktivní i nad rámec svých povinností.

Nemáme výhrad.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Anežka Munzarová
Narození: 7. června 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je dělník, straník, bratrskou pomoc schvaluje, na schůze však chodí nepravidelně. Matka pracuje v chemičce jako vedoucí provozu, je ve straně. Poměr ke kolektivu a straně projevuje svou aktivitou v práci.

Doporučuje se věnovat větší důraz na rozvoj poměru jejího otce ke straně.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Tereza Munzarová
Narození: 5. září 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je

univerzitním profesorem matematiky. Ve straně není, bratrskou pomoc však schvaluje. Matka je bioložka, vedoucí výzkum v rámci Akademii věd. Není ve straně, pomoc však schvaluje. Jejich poměr k lidově demokratickému zřízení je neutrální.

Doporučujeme věnovat jejím rodičům pozornost.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Milada Niedermaierová
Narození: 8. září 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je houslistou v pražské filharmonii. Je straníkem, bratrskou pomoc schvaluje, jeho skutečný poměr k lidově demokratickému zřízení je však zřejmě neutrální. Matka je učitelka malby na AMU. Poměr ke kolektivu a straně neprojevuje.

Doporučuje se působit v politickém růstu obou rodičů.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Jan Pazdera
Narození: 17. ledna 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je nyní ve výkonu trestu za výtržnosti. Vyučený automechanik. Jeho vedlejší aktivitou je hra na bicí v bigbítové kapele. Jeho poměr ke straně je pochybný. Matka je státní úřednice, je ve straně, bratrskou pomoc schvaluje, na schůze chodí pravidelně.

Doporučuje se věnovat těmto občanům zvýšenou pozornost.

Za radu MNV: Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Barbora Wiesnerová
Narození: 22. dubna 1958

Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec je dělník, straník, bratrskou pomoc schvaluje. V kolektivu však není příliš politicky aktivní. Matka je prodavačka v trafice, je ve straně. Poměr ke straně však neprojevuje.

Doporučuje se věnovat větší důraz na rozvoj politického cítění rodičů.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Věc: Žáci IV. A
Evidence kádrů

Jméno studenta: Kristýna Zigurová
Narození: 9. září 1958

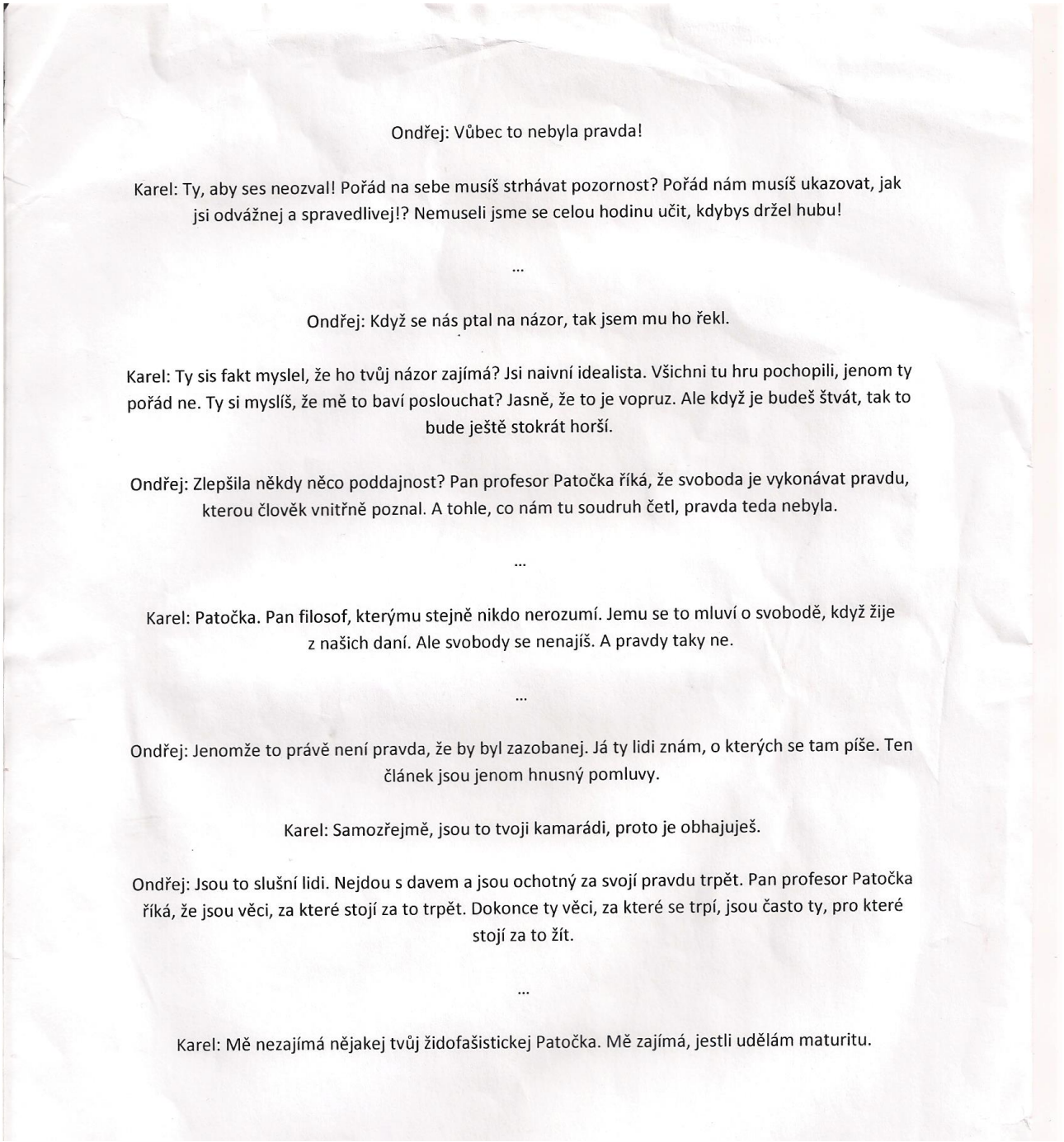
Ve věci žádosti o kádrový profil rodičů studenta oznamujeme, že se rada MNV na schůzi svolané na 18. prosince 1976 shodla na následujícím posudku: Otec příslušník VB, straník, bratrskou pomoc schvaluje. Matka je učitelka matematiky na základní škole. Je ve straně, v kolektivu oblíbená, poměr ke straně dává najevo. Má však zřejmé problémy s alkoholem.

Doporučuje se věnovat pozornost její matce a předejít případným nežádoucím vlivům na studenta.

Za radu MNV:
Bc. Miroslav Bečkář

Dialog Ondřeje a Karla

Původní dialog, inspirovaný eseji Jana Patočky a dialogem Václava Havla a spisovatele X. Y. z cyklu *České století: Je to jen rock'n'roll (1976)*.



Ondřej: Vůbec to nebyla pravda!

Karel: Ty, aby ses neozval! Pořád na sebe musíš strhávat pozornost? Pořád nám musíš ukazovat, jak jsi odvážnej a spravedlivej!? Nemuseli jsme se celou hodinu učit, kdybys držel hubu!

...

Ondřej: Když se nás ptal na názor, tak jsem mu ho řekl.

Karel: Ty sis fakt myslel, že ho tvůj názor zajímá? Jsi naivní idealista. Všichni tu hru pochopili, jenom ty pořád ne. Ty si myslíš, že mě to baví poslouchat? Jasně, že to je vopruz. Ale když je budeš štvát, tak to bude ještě stokrát horší.

Ondřej: Zlepšila někdy něco poddajnost? Pan profesor Patočka říká, že svoboda je vykonávat pravdu, kterou člověk vnitřně poznal. A tohle, co nám tu soudruh četl, pravda teda nebyla.

...

Karel: Patočka. Pan filosof, kterýmu stejně nikdo nerozumí. Jemu se to mluví o svobodě, když žije z našich daní. Ale svobody se nenajíš. A pravdy taky ne.

...

Ondřej: Jenomže to právě není pravda, že by byl zazobanej. Já ty lidi znám, o kterých se tam píše. Ten článek jsou jenom hnusný pomluvy.

Karel: Samozřejmě, jsou to tvoji kamarádi, proto je obhajuješ.

Ondřej: Jsou to slušní lidi. Nejdou s davem a jsou ochotný za svojí pravdu trpět. Pan profesor Patočka říká, že jsou věci, za které stojí za to trpět. Dokonce ty věci, za které se trpí, jsou často ty, pro které stojí za to žít.

...

Karel: Mě nezajímá nějakej tvůj židofašistickej Patočka. Mě zajímá, jestli udělám maturitu.

Plakát

Dvojstranný plakát, který vysel na školní nástěnce a na dveřích školního klubu.

WORKSHOP

Pravda - Autenticita - Charta 77

?

Tři setkání v rámci výuky, ve kterých se budeme zabývat filosofií prostřednictvím diskuse a divadelních metod.

Lektor: Jan Mrázek

student DAMU a Pedf UK, absolvent Gymnázia Strakonice

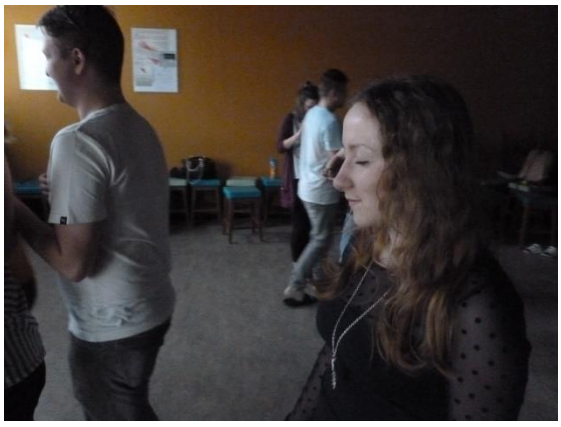
Projekt proběhne **v druhé polovině března** ve **školním klubu.**

Zájemci se mohou hlásit u pana doktora Žitného.
Dotazy směřujte na pana Žitného nebo na mail j.w.mrazek@seznam.cz

Co potřebujete vědět

- Workshop se týká především filosofie. Je to pro ty, které baví filosofie i pro ty, kteří chtějí prostě jenom vyjádřit svůj názor. Nebo třeba pro ty, kteří se chtějí dozvědět něco o sobě samotném.
- Budeme se zabývat tématy pravdy, autenticity a toho všeho v souvislosti s řízením státu. Dostaneme se i k příběhu Charty 77 a Jana Patočky.
- Budeme se tím zabývat pomocí diskuse a **dramatických a hereckých metod**. Díky divadlu si zažijete situace kolem Charty na vlastní kůži.
- Zvládne to každý student gymnázia, není třeba mít divadelní talent, ani znalosti o filosofii. Tato setkání budou prostorem, kde neexistují chyby, takže trému nebudete potřebovat.
- Projekt je vhodný zejména pro **maturanty ze ZSV** a dějepisu. Dbá se na to, abyste se dozvěděli souvislosti z celé středoškolské látky filosofie, které se vám při učení se na maturitu budou hodit.
- Určitě zažijete něco, při čem lépe poznáte sebe i své přátele.
- Kapacita je deset až patnáct lidí, počítá se s účastí na všech třech setkáních.
- Každé setkání bude blokem tří školních hodin a proběhnou v rozmezí dnů v druhé polovině března.
- Jedná se o bakalářský projekt vedený na Katedře výchovné dramatiky DAMU.
- Účast je zdarma.
- Konkrétněji v budoucnu.

Těším se na spolupráci

Jan Mrázek

Fotografie