

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Autorské herectví, jeho teorie a psychosomatika

DISERTAČNÍ PRÁCE

AUTORSKÉ HERECTVÍ JAKO (NE)VÝCHOVA K OSOBNOSTI

Základ pro autentickou pedagogickou praxi

Zuzana Pártlová

Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Oponent práce: doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D.

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2018

ACADEMY OF PERFORMING ARTS

THEATRE FACULTY

Drama Arts

Authorial Acting, its Theory and Psychosomatics

DOCTORAL THESIS

AUTHORIAL ACTING AS (NON)EDUCATION TOWARDS A SELF

Basis for an authentic pedagogical practice

Zuzana Pártlová

Supervisor: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Oponents: doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D.

Date of defence:

Awarded academic title: Ph.D.

Prague, 2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma

Autorské herectví jako (ne)výchova k osobnosti

Základ pro autentickou pedagogickou praxi

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

Praha, dne

.....
podpis diplomanta

Upozornění

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

ABSTRAKT

Disertační práce zkoumá možnosti studia autorského herectví jako nezáměrné sebevýchovy. Zaměřuje se na charakteristiky a proces nabývání psychosomatické kondice k veřejnému vystupování jako způsobu sebe-poznávání a sebe-uskutečňování skrze bytostnou hru (Dialogické jednání) a ostatní dramatické psychosomatické průpravy. Podtématem práce je význam této kondice pro praxi vychovatelů a pedagogů.

V teoretické části vysvětluji základní pojmy a východiska mého zkoumání: proč mluvím o (ne)výchově k osobnosti spíše než o osobnostní výchově a jak souvisí celostní, tvořivá kondice s kondicí pedagoga či v nejširším slova smyslu vychovatele. Kvalitativní výzkum má tři části odpovídající třem výzkumným projektům. V první fázi jsem sledovala tzv. osobní trajektorie studentů dvouletého studia Kreativní pedagogika-pedagogická kondice (KP-PK) na základě písemných reflexí a dvoudenního diskusně-tvůrčího setkání. Součástí setkání byly praktické dílny, rozpravy s I. Vyskočilem a E. Vyskočilovou a diskuse studentů. Cílem bylo zkoumat vývoj individuální „kondice“ nejen na úrovni subjektivního reflektování, ale naživo v konfrontaci se sebou a s druhými v rámci dílen a při společných diskusích. Ve druhé fázi jsem se zaměřila na otázku autenticity a trojí vazbu aktér-divák-asistent. Za pomoci metody natáčení na dvě kamery a tzv. focus groups jsme se snažili analyzovat momenty spontánního jednání v rámci Dialogického jednání a identifikovat znaky autentického projevu. Z výzkumu výrazně vyplynulo téma vnitřního a vnějšího diváka a tělové vazby a radosti jako základní charakteristiky autentického jednání. Dosavadní zjištění jsem dále rozpracovala ve třetí fázi výzkumu pomocí šestnácti polo-strukturovaných rozhovorů s frekventanty KP-PK a interními i externími studenty. Výzkumné rozhovory jsem analyzovala metodou otevřeného kódování, a to ze dvou perspektiv: širší, tematické, a užší, pojmové.

Výzkum podkrývá komplexnost skrytých procesů učení, které v kontextu bytostné hry a psychosomatiky podporují směřování ke svébytné, tvořivé osobnosti, tzv. stávání se sebou. Zároveň se pokouší definovat základní „ctnosti“ autentického jednání a naznačuje přínos Vyskočilovy pedagogiky pro přípravu pedagogů.

Klíčová slova: psychosomatika, dialogické jednání, sebevýchova, sebereflexe, autenticita, spontánní jednání, tvořivá komunikace, tělová vazba, radost, skryté učení, stávání se sebou, pedagogická příprava.

RESUMÉ

This doctoral thesis explores the potential of authorial acting as a tool for open-ended self-education. It focuses on the properties and the process of acquiring psychosomatic capacity for presentation in front of an audience as a means of self-discovery and self-realization through play (Dialogical Acting with the Inner Partner) and other preparatory psychosomatic drama disciplines. The secondary subject of this thesis is the relevance of this capacity to teachers and educators.

In the theoretical section, I present the essential terms and concepts as well as the basis of my research. I explain why I use the expression "(non)education towards a self" rather than "personal education" and how one's holistic and creative conditioning relates to the skills of a pedagogue or educator in the broadest sense of the word. The qualitative research section consists of three parts which correspond to three research projects. The first part explores the "personal trajectories" of students of the two-year "Creative Pedagogy-Pedagogical Condition" (CP-PC) study program. The exploration is based on written reflections and a two-day encounter devoted to discussion and creative work. The encounter involved practical workshops as well as talks with I. Vyskočil and E. Vyskočilová and student discussions. The aim was to explore the development of the individual psychosomatic "fitness" by means that go beyond written subjective reflections and offer live confrontations with oneself and others in workshops and discussions. The second part focuses on the issue of authenticity and the triple actor-viewer-assistant relation. Using simultaneous recording with two cameras and focus groups, we tried to analyze the moments of spontaneity during the experimentation and to identify the essential features of authentic expression.

The themes that significantly emerged from the research were the theme of inner and outer spectator and of body resonance and joy as main characteristics of authentic presence.

In the third section, I followed up on the findings of the previous sections in 16 semi-structured interviews with students of the CP-PC program as well as regular and

external students at the department. These interviews were analyzed using the method of open coding combining two perspectives: a broader, theme-focused perspective and a narrower, notional one.

This research reveals the complexity of tacit learning processes which, in the context of play and psychosomatics, foster a personal evolution towards an original, creative personality, i.e. "becoming one's self". Simultaneously, this research attempts to define the essential "virtues" of authentic acting and outlines the benefits of Vyskočil's pedagogy for education of educators.

Keywords: psychosomatics, Dialogical Acting with the Inner Partner, self-education, self-reflection, authenticity, spontaneous acting, creative communication, body resonance, joy, implicit learning, becoming a person, education of educators

PODĚKOVÁNÍ

Výčet osob, kterým bych ráda poděkovala, je dlouhý. Snad jsem alespoň některým vyjádřila dík v samotné disertační práci.

Děkuji všem pedagogům Katedry a mým dalším inspirativním učitelům.

Děkuji všem skvělým spolužákům, kteří se účastnili mého výzkumu, a Slávkovi Keprtovi a ing. Janu Pospíšilovi za podpůrnou spolupráci.

Děkuji rodičům za jejich podporu a Matějovi za trpělivé naslouchání.

Zvláštní poděkování patří Evě a Ivanu Vyskočilovým.

Profesoru Vyskočilovi za jeho výjimečnou schopnost inspirovat a Evě Vyskočilové za její podporu, laskavost a moudrost.

Tuto práci věnuji Evičce, docentce Evě Vyskočilové.

OBSAH

I. PROLOG	11
II. ÚVODEM K VÝZKUMU	21
III. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
IV. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	29
IV.1 AUTORSKÉ HERECTVÍ	29
IV.2 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY	30
IV.3 DISCIPLÍNA	33
IV.4 DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ S VNITŘNÍM PARTNEREM	35
IV.5 OSOBNOST	38
IV.6 (NE)VÝCHOVA	43
IV.6.1 Etika	44
IV.6.2 Umění	47
IV.6.3 Učení	48
IV.6.4 Péče	49
IV.6.5 Východ versus Západ	52
IV.6.6 Ideál versus praxe	53
V. POSTUP A METODY VÝZKUMU	55
V.1 INVENTURA TVOŘIVÉHO UČITELE	55
V.2 MOMENTY TĚLOVÉ PROMĚNY V DIALOGICKÉM JEDNÁNÍ	57
V.3 INDIVIDUÁLNÍ POLO-STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	60
VI. VÝZKUMNÁ ČÁST	62
VI.1 INVENTURA TVOŘIVÉHO UČITELE	62
VI.2 MOMENTY TĚLOVÉ PROMĚNY V DIALOGICKÉM JEDNÁNÍ	66
VI.2.1 Sledování zdvojených videí	67
VI.2.2 Sledování naživo vs sledování videozáznamu	71
VI.2.3 Vnitřní pocit během zkoušení vs vnější pohled při videozáznamu	72
VI.2.4 Sledování „očima asistenta“	74
VI.2.5 Znak autenticity	78
VI.2.6 Výzkumná zjištění	82

VI.3 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	86
VI.3.1 Metodologie	86
VI.3.2 Tematická analýza	88
VI.3.2.a) motivace	89
VI.3.2.b) aktérství	91
VI.3.2.c) diváctví	99
VI.3.2.d) asistentství	107
VI.3.2.e) spolužáctví	109
VI.3.2.f) autenticita	110
VI.3.2.g) vztah pedagogiky a autorské tvorby	117
VI.3.2.h) přesah do profesního života	121
VI.3.3 Pojmová analýza	126
VII. DISKUSE	129
VIII. BIBLIOGRAFIE	142

Seznam příloh:

Příloha 1 Rozhovor Zoe

Příloha 2 Rozhovor Maryana

Příloha 3 Přepis diskuse z focus group

Příloha 4 Přepis celého rozhovoru s doc. E. Vyskočilovou

Příloha 5 Článek z Rodina a škola – rozhovor s doc. E. Vyskočilovou

Příloha 6 Pojmová tabulka (analýza)

Příloha 7 Autorský text Hana a Marie

Součástí CD-ROMU je navíc:

- videozáznam diskuse s profesorem Vyskočilem na setkání Inventura tvořivého učitele
- 25ti minutový záznam video rozhovoru s doc. E. Vyskočilovou (kamera, střih: ing. Jan Pospíšil)
- video ukázky z projektu Momenty tělové proměny - natáčení na dvě kamery
- video záznam jedné focus group

I. PROLOG

Co mě přivedlo na KATaP a k tématu mé disertační práce? Asi dva základní pocity: zvědavost a frustrace. Frustrace z toho, že s přibývajícimi roky na školách nepotkávám žádné skutečné učitele a že sama nespěji k žádné moudré vyspělosti, ale spíš vadnu a víc toho neumím, než umím. Zvědavost, jaké by to bylo studovat konečně něco, co má význam pro život – ne ve smyslu profese, ale žití.

Kořeny

Věřím, že je důležité znát své kořeny – nejen svůj rodokmen, ale i linii učitelů, od kterých jsme se kdy něco naučili. Na KATaP mě přivedl kurz Kreativní pedagogiky a na Kreativní pedagogiku mě přivedlo Dialogické jednání. S Dialogickým jednáním mě poprvé seznámila Renata, s Renatou Bára a s Bárrou jsme se seznámily díky Rebecce.

Rebecca byla uhrančivá, asi padesátiletá divadelnice odněkud ze severní Kalifornie, která stejně jako řada dalších zvědavých Američanů přijela koncem 90. let do Prahy. Jak přesně se u nás na katedře anglistiky ocitla, už nevím. Jisté však je, že když kráčela oprýskanou chodbou kolem nástěnek s rozvrhy s hustými rozevlátými vlasy, jiskrnýma očima a vytetovaným hadem na zápěstí, působila jako zjevení. Katedra anglistiky tehdy bývala ještě určitým ostrůvkem svobody, na rozdíl od hlavní bašty v Rettigovce připomínající svým vzhledem i přístupem josefínskou pevnost. Rebecca k nám doplula nějakou skulinou v systému a během jednoho semestru vdechla našemu pachtění na „Peďáku“ život, svobodu a radost.

Z jejího volitelného semináře „Drama in Education“ se vyvinul divadelní projekt, který nás zvedl z lavic i ze školy a během několika týdnů z nás byl divadelní soubor prokousávající se hrou Naše městečko od Thorntona Wildera až k finálním třem veřejným představením, která jsme dali dohromady kompletně sami včetně produkce, kostýmů, scény, zvuku, světla a propagace. Byla to ohromná škola nejenom angličtiny jako takové, ale angličtiny jevištní. V cizím jazyce jsme si uvědomovali ještě víc, jak blekotáme, jak jsme nevýrazní a toporní. A Rebecca s námi měla trpělivost, povzbuzovala nás nejenom k většímu dramatickému projevu, ale obecně ať si víc troufáme a užíváme. Sama nám šla příkladem. Bylo jí fuk, že pro některé paní docentky

byla jen bláznivou Američankou, a vymohla nám na katedře zvláštní studijní plán, takže jsme si jeden semestr nemuseli čárkovat docházku a místo toho mohli zkoušet, scházet se, vymýšlet a tvořit. Přátelství, která tam vznikla (včetně dvou manželství), byla dlouholetá a některá trvají dodnes. Měli jsme čas, mohli si dělat věci po svém a užívat si. To byla na tehdejší Pedagogickou fakultu a možná celou Univerzitu Karlovu úplná revoluce.

Setkání s Dialogickým jednáním

Díky Rebecce jsem se poznala s Bárou, které bylo stejně jako mně na „Peďáku“ těsno a která po Našem městečku zahořela pro divadlo a následující rok odjela studovat za Rebeccou do Kalifornie. Byla to Bára, kdo mě před více než 15 lety přivedl k mému prvnímu Dialogickému jednání.

Malá klubovna kdesi u Kulaťáku v Dejvicích. Zvoníme v suterénu u zamřížovaných dveří. Otevře nám asi o 10 let starší vysoká štíhlá černovláska s velikýma hnědýma očima – má první asistentka DJ Renata Bulvová. Většinou toho, co říká, nerozumím: že si budeme zkoušet navázat dialog s vnitřním partnerem, bez přípravy, bez rekvizit, nekontaktovat očima diváky, chovat se, jako bychom tam byli sami a podobně. Sedí nás vedle sebe asi pět zaražených. Bára už předtím párkrát byla, takže chápavě přikyvuje. Mně to připadá celé trochu divné, ale cítím vůči téhle Renatě s pěkným hlasem a hlubokýma – skutečně trochu bulvovitýma – očima důvěru a sympatie.

Z prvního zkoušení si pamatuju jen to, jak jsem se divila, co to tam „na place“ ostatní tak urputně řeší, než jsem sama přišla na řadu: rozbušené srdce, stažené hrdlo, knedlík v krku, ochromující rozpaky. Něco jsem říkala, vůbec nevím co, a šla si po chvíli sednout s rozpálenými tvářemi a hučením v hlavě. Šli jsme pak na řadu každý ještě dvakrát. Pamatuju si dlouhé pauzy, než se někdo osmělil, a jak mě překvapovalo, že Renatu to nijak nevyvádělo z míry. Vzpomínám si na směsici studu a trapnosti – i za ostatní – a zároveň zvláštní vzrušení z pobytu na jevišti. Jít zkoušet bylo skoro úlevné oproti čekání, až na mě přijde řada, a sledování pokusů všech ostatních. To vypadám takhle šíleně i já?! Po skončení odcházím zvláště rozrušená a v duchu se těším na příští úterý, kdy si vyzkouším všechno, co mě pak napadlo, cestou metrem na Jižák. Jaké však

zklamání, podruhé mi to nejde o nic lépe, naopak spíš hůř než napoprvé. Co bylo stejné, byla závrať „na place“, jinak bylo všechno zase jinak. Jak to, že třiminutový výstup před ostatními, kde se skoro nic neděje, mě dokáže takhle rozložit? A jak to, že v tom děsu je i dávka blaženosti? Zvědavost přijít tomu na kloub a určitá návykovost této podivné zkušenosti způsobily, že jsem to nevzdala a chodila k Renatě asi půl roku, než jsem odjela na stáž do Německa.

Rok v Německu

Z osmiměsíční stáže v Německu jsem nadšená. Poprvé stojím před žáky jako tzv. asistentka učitele na osmileté Gesamtschule v městečku někde mezi Kolínem nad Rýnem a Bonnem. Učím angličtinu v pětce, osmičce a jedenáctce. Nejstarší studenti jsou jen o čtyři roky mladší než já. Teoreticky máme být ve třídě s učitelem ve dvou, ale občas se kolegům hodí si během hodiny něco zařídit nebo dát pauzu, takže často skončím ve třídě sama. Nedostudovaná angličtinářka odněkud z Čečenska (opravdu si pletli Česko a Čečensko) na Gesamtschule – tedy ne na žádném gymnáziu, ale obyčejné, nevýběrové škole „pro všechny“.

Brzy zjišťuju, jak se mi zkušenost z Rebečina divadla a půlrok dialogického hodí. V něčem je to lehčí – mám dané téma, učební látku – a v něčem zase těžší – skupina patnácti diváků, kteří mi do toho vstupují, když nechci, a nevstupují, když chci. Kteří jednou mají vykulené oči očekáváním a podruhé vyhaslé nudou. Po hodinách si uvědomuju rozpálené tváře a zpocená podpaží – jako po sportovním výkonu nebo po jedné z našich repríz Našeho městečka. Jak si získat a udržet pozornost druhých a úplně se přitom nevyčerpat? Snad že ode mě jako té „z východu“ nikdo nic nečekal, že mi to nakonec docela šlo. Díky téhle stáži jsem překonala nutkání praštit s „Peďákem“ a přišla na chuť životu v cizině.

Zalíbilo se mi, že v Německu můžu být jakoby nanovo, nezařazená. Cítím se svobodnější a jiná nejen vůči ostatním, ale vůči sobě, jak se znám z domova. Hraje v tom roli jazyk. Zjišťuju, že skrze němčinu a angličtinu se najednou cítím a chovám jinak než v češtině. Být zpátky doma mi najednou připadá vzdálené a cizí. Stýská se mi po mých druhých já a za pár měsíců odjíždím na půl roku opět do Porýní. Tady konečně zažívám vysokou

školu, která mi v Praze chyběla: v seminářích se skutečně diskutuje, studentské referáty jsou o něčem a profesori nejsou tak uvláčení a nechovají se k nám povýšeně nebo jako k dětem. Vzpomínám na Uliho Welberse, mladého docenta, experta na nejnezáživnější předmět – textovou lingvistiku. V obrovské aule ve tvaru amfiteátru se pohybuje plavně jako moderátor nějaké talkshow. Má příjemný hlas, působí suverénně až svůdně, takže má v aule pokaždé plno. Nejenže mě baví se na něj dívat, ale taky pozorně poslouchám: teorii „neviditelné ruky“ si díky němu pamatuju dodnes. U něj mám svůj první opravdu velký referát s dataprojektorem, světelným ukazovátkem a mikrofonom. Před hodinou zažívám ochromující trému, jako před premiérou divadla s Rebecou. Je mi fyzicky špatně, jsem rozklepaná, buší mi tep. Mám strach ze své němčiny, z techniky, že všechno zapomenu, že mi selže hlas. Vnímám závrať z trychtýřovitě se otevírajícího prostoru přede mnou. Jen se z toho nepodělat. Doslova, mám totiž od rána akutní průjem. Nějak začnu, hlas z mikrofону mi zní cize. Slova vycházejí ven, ale pořádně nevím, co říkám. V hlavě mám mlhu. Pak se ale v jednu chvíli zaslechnu a zarazím se: „... teda ne ‚my Němci‘, ale ‚VY Němci!‘“ Z tribun posluchačů se ozve smích a mně se obrovsky uleví. Najednou jsem při sobě, tělo a mozek se „nahodí“ a referát dokončím bezstarostně a s lehkostí. Všechny obavy i bolesti břicha jsou najednou pryč.

Co mě na univerzitě v Německu dál potěšilo, byla samozřejmost začleňování dramatické výchovy do kurikula místní katedry anglistiky. Pohled na člověka jako aktéra a „performera“ v nejširším slova smyslu má právě v anglofonních zemích dlouhou tradici. Vychází to ze samotného jazyka: anglicky „act“ a „perform“ neznamená jen úzce vymezené „hrát“, ale jednat, vykonávat. Dramatika nemusí být chápána pouze jako prostředek pro metody vyučování, ale jako základní rámec **prostředí**, kde dochází k učení. Dobrý učitel musí být jednajícím aktérem, dobrým hráčem dané situace.

Naše hodiny dramatické výchovy vede nenápadná, poněkud přísně vyhlížející starší Angličanka Anne ve vytahaném svetru, s brýlemi s tenkými kovovými obroučkami a prořídilými vlasy svázanými do drdolu. Na první pohled nepůsobí nijak zvlášť dramaticky, rozhodně ne jako temperamentní, uhrančivá Rebecca. Jakmile však začne hodina, Anne se promění v živou, rozvernou Annie a ponouká nás k improvizování a

hře. Zkoušíme různá cvičení s řečí a hlasem a je to úleva a balzám na naše jazykovědou umořené hlavy. Zvláštní, že stejná Anne nás ve svém druhém předmětu – překladatelském semináři – nemilosrdně cepuje v rámcových konstrukcích, jako by byla dvě osoby v jednom. I já si vždy připadala, že mám v sobě několik protichůdných postav. Mátlo mě to a myslela jsem si, že je to asi nějaká moje vada. Až díky Dialogickému jednání mi došlo, že mít v sobě různé protiklady a dovolit si je projevit je v pořádku.

Tvořivé pokoušení

Po druhém návratu z Německa nastává hekticky tvořivé období: znovu chodím k Renatě na Dialogické jednání, se kterou zároveň zkoušíme autorské divadlo s několika lidmi z DJ v hospodě Na Slamníku. Pokouším se o saxofonové jazzování, s Bárou zkoušíme její autorskou hru a pravidelně vymetáme literární večery Klubu 8 a představení Duškovy Vizity. Chvíli koketuju (stejně jako můj bratr) s podáním přihlášky střídavě na Ježkovu konzervatoř a na DAMU. Ani k jednomu se nakonec neodhodlám. Leccos mě baví a tak trochu jde, ale v ničem se necítím být úplně doma. To mi zabraňuje se do věcí naplno pustit. O několik let později na KATaP opakovaně slyším komentář prof. Vyskočila v hodinách DJ: „Zuzko, je to pěkný, ale nemusíme toho dělat tolik... stačí se zaměřit na to jedno a pořádně si to prozkoumat.“ Zpětně mě napadá, že jsem možná nikdy nedostala v pravou chvíli tu pravou pochvalu, kterou je potřeba slyšet, aby člověk uvěřil, že umí a může. (viz I. V. na Dialogickém: „Dovolte si víc, a když se Vám daří, tak se pěkně pochvalte.“)

Učitelská praxe

Na fakultě zatím vrcholí pedagogické praxe. Jsem zklamaná, že značná část tzv. náslechnů se odbývá jenom formálně, odseděním si hodiny pozorováním modelového pedagoga. Chybí mi slibovaná společná reflexe a hlavně vlastní prožitek. Skutečně praktických hodin, kdy jsme v roli učitele je málo, a hned máme plnohodnotně zastoupit kmenového učitele. Propast mezi nulovou praktickou zkušeností a náhlým plným nasazením do vyučování je veliká. Cítím napětí mezi vůlí splnit plán hodiny a všechny metodicky správné postupy a přitom to udělat nějak zajímavě, po svém. Vnímám, jak mě žene čas, obava, že ztratím u žáků pozornost, že se budou nudit.

Učební plán mám nabitý doporučenými „hravými“ aktivitami, ale ne všechny fungují. Např. slovní hra na hodině němčiny v osmičce se zvrtné v bujaré vykřikování nadávek a militantních pojmů jako „Scheisekatze“, „Panzerfaust“, „die Bombe“ apod. Samotné mi to přijde docela vtipné, ale nevím, jak se k tomu jako učitelka postavit. Zjišťuju, že mezi představou a realizací je veliký rozdíl a že některé moje dobře míněné pokusy troskotají, což беру jako selhání. Vzpomenu si na posluchačku Pedagogické fakulty, kterou jsme měli na praxích v biologii někdy ve třetáku na gymnáziu. Jak nám připadala nezáživná, dokud na poslední hodinu nepřinesla do třídy živého hada – jedenapůlmetrového chřestýše (naštěstí s odoperovaným jedovým váčkem) – a nechala ho mezi námi kolovat. Byli jsme všichni pať a najednou ji vnímali úplně jinak – jako krotitelku hadů, ne jako poněkud bezradnou budoucí „pančnělku“.

Jenže jak to udělat, aby člověk dokázal vzbudit zájem a nadšení, aniž by pokaždé musel tahat z klobouku nějakého hada? V tom jsem se cítila bezradná a školou nevybavená. Děsila jsem se, abych neskončila jako neurotická „úča“, která si vymáhá pozornost házením svazku klíčů po žácích jako jedna naše učitelka na základce. Proto jsem po státnicích nezamířila do školství, ale zůstala v soukromé jazykové škole, kde jsem poslední rok na fakultě učila.

Objevy z KATaP

Co jsem se ze svých drobných divadelních pokusů a zároveň čerstvých zkušeností učitelky naučila? Že nervozita se nejdřív projeví na hlase a že ji nelze obelhat vůlí. Hlas mi občas selhává – ať už z úzkosti nebo v rozrušení mi dojde dech a já se zajíknu nebo mi hlas stoupá nepřírozně nahoru. Schválně zkouším modulovat hlas níž, ale chybí mi skutečná opora, takže nedokážu mluvit dostatečně zněle a hlasitě. Přestože jsem vždycky ráda zpívala, chodila jako dítě na zpěv do ZŠU a už pár let hraju na saxofon, neumím správně dýchat a zacházet s hlasem (!). To si ale uvědomím teprve po letech v kurzu Kreativní pedagogiky na KATaP. Při zhlédnutí videozáznamu z kamarádčiny autorské hry, kde mám roli poněkud vyšinuté učitelky, se nepříjemně konfrontuju se svým tělovým projevem: oproti vnitřnímu pocitu na jevišti si připadám prkenná, s mdlými gesty a bezbarvým hlasem. K své domnělé expresivitě mám daleko. Rozpor mezi vnitřním pocitem a navenek se projevujícím výrazem mě provází v nejrůznějších

situacích. Opakovaně slychám „přidej, můžeš víc“, ale nevím jak. Rozum by chtěl, ale tělo často malátní, chybí energie. Někdy musím prodavačkám v obchodě víckrát opakovat, co chci, protože mě není slyšet.

Zvláštní psychosomatickou hlasovou zkušenost zažívám prvních pár týdnů svého dvouletého pobytu v Irsku, kdy při shánění práce obcházením kaváren a barů skoro nejsem schopná slyšitelně vyslovit svůj dotaz, jestli někoho neshánějí. Celkově mi dělá problém zvednout hlas a vůbec neumím křičet. Paradox je, že přesto zřejmě dokážu působit rozhodně a jistě a od základní školy se dostávám do rolí různých předsedkyň a vedoucích.

K většině těchto reflexí docházím teprve během studia na KATaP, kde se učím odlupovat slupky „falešných jistot“, jak říká I. Vostárková, a skrze tzv. psychosomatické disciplíny do hloubky zjišťuju, jak na tom doopravdy jsem. Je to dlouhodobý proces, ale ukazují se první úspěchy. Zaprvé se začíná měnit můj styl vyučování (více v kapitole III. výzkumná část) a zadruhé se lepší má schopnost vypravěčství.

Vypravěčství

Bohužel jsem nezdělala tátův přirozený talent vypravěče a schopnost prosadit se hlasem ve kterékoli společnosti. Často se mi stávalo, že jsem se uprostřed vyprávění zničehonic zadržela. Najednou jsem měla okno a nevěděla, jak dál pokračovat. Myšlení a řeč jako by se rozpojily, jako bych se odpojila sama od sebe. Můj počáteční elán postupně vadl a s ním pozornost posluchačů. Někteří přestali poslouchat, někdy se prostě obrátili a začali se bavit s někým jiným. Nejsem plachá a nebyl pro mě problém začít mluvit. Horší bylo udržet svoji vlastní pozornost a energii příběh dokončit. Jako bych to sama předčasně vzdávala.

Prolomilo se to až jednou ve vlaku někdy před pěti lety cestou z filmového festivalu v Jihlavě. Seděli jsme na čtyřsedadle s dvěma cizími lidmi a rozebírali filmy, které jsme viděli. Rozjařená festivalovou atmosférou, listopadovým sněhem, novou láskou nebo čím jsem se pustila do výpravného líčení jednoho filmu, což u mě obvykle končovalo zašmodrcháním se v detailech a postupnou ztrátou pozornosti své i ostatních. Tentokrát mi to však mluví samo, jako bych to ani nebyla já. Naše spolucestující, které

sedí naproti mně, na mně visí očima, ani se nehnu. Až mě ta pozornost zaráží a pro jistotu se zeptám, jestli nemluví moc dlouho a jestli se náhodou nenudí. Ne, vůbec ne, řeknou překvapeně, naopak! Zvláštní, že mi vlastně připadalo divné, že by mě takhle napjatě mohl cizí člověk vůbec poslouchat.

I'm not Katka

Jsem nejmladší ze tří sourozenců, zvyklá přicházet do společnosti jako ta druhá, mladší sestra někoho, kdo už má svou historii a jméno. Jméno mi často zaměňovali podle sestry Katky, které jsem údajně hodně podobná, a jeden čas mě na ulici pravidelně zdravili neznámí lidé. Někdy prohodili pár vět v domnění, že jsem ona, a já je z nějaké podivné ohleduplnosti často ani neopravovala, nechtěla jsem je zklamat. Nezklamat druhé bývala moje skrytá obava. Možná v první řadě nezklamat svou o osm let starší sestru, pro kterou jsem nikdy nebyla úplně rovnocenným parťákem a o jejíž mínění a souhlas jsem vždycky podvědomě stála. Na to jsem přišla teprve během studia Kreativní pedagogiky. Došlo mi, že se v sestřině přítomnosti nebo přítomnosti jejích známých stylizuji do něčeho, co nejsem, že se snažím udělat dojem. Na velkolepém večírku v kavárně Sladkovský, jehož téma bylo „přijít sám za sebe“, jsem si na tričko vyrobila nápis „I'm not KATKA“. Brala jsem to jako manifest hlavně pro sebe, ale přiznávám, byla to určitá satisfakce, když mi můj „kostým“ uznale pochválil jeden slavný a sestrou obdivovaný výtvarník...

Zablokované psaní

A pozoruju další změny: přestávám psát pohledy úzkostlivě nanečisto, abych v nich neškrtala, jak jsem mívala ve zvyku, a už po sobě tolikrát nečtu maily, než je odešlu. V psaní však stále přetrvává blok kvůli strachu z definitivnosti napsaného a také po některých blbých zkušenostech ze školy.

V páté třídě na škole v přírodě dostáváme úkol napsat básničku. Nejspíš ovlivněná mou tehdy oblíbenou Nohavicovou písničkou „Až zítra ráno v pět“ napíšu básničku o odsouzení, který čeká na smrt. Básnička není nijak převratná, má však pravidelný rým, čtyři sloky a učitelce se zdá, že tak „vypělou báseň“ jsem nemohla v jedenácti letech napsat, tudíž jsem ji někde opsala. Je mi jako tomu odsouzení, cítím se křivě obviněná

a zrazená. Chtěli přece něco vlastního a teď mi nevěří?!

Na střední škole jsme v druháku dostali za úkol napsat pohádku. Napsala jsem příběh o duhovém trpaslíkovi a dostala ho zpátky červeně přeškrtnutý s pětkou kvůli „špatné úpravě“. Text jsem dostala za úkol přepsat, což jsem udělala, a zpátky se vrátil opět přeškrtnutý a za pět, tentokrát kvůli nedodržení okrajů. Třetí, poslední verze rukopisu konečně prošla, přesto s trojkou kvůli dvěma pravopisným chybám. Poprvé a jedinkrát jsem se vůči nějaké učitelce zatvrdila. Když po čase přišla s nápadem publikovat nejpodobenější texty v jakémsi almanachu, ani jsem pořádně neposlouchala, protože bylo jasné, že mě se to netýká. Prý bude číst jména těch, které vybrala, a ti ať řeknou „ano“, jestli s publikováním souhlasí. Učitelka postupně hlásí jména, ozývá se ano, ano, až doje k P – Pártlová? Když se vzpomatuju, že opravdu řekla moje jméno, ze mě po vteřině vyletí: „NE“! Je mi dobře. Jedno slovo a přitom tak všeříkající a výstižné.

Češtinářka naštěstí po roce změnila školu, jinak bych asi neodmaturovala. I tak to bylo na hraně. Literatura i jazyk mě bavily, ale to psaní... U maturitní písemky z češtiny jsem prvních 40 minut proloumala na chodbě a pak vypočila dvě nesouvislé stránky na to nejabstraktnější téma. Za dva dny si mě naše nová češtinářka zavolala stranou, aby mi diskrétně oznámila, že mi bohužel musí dát nedostatečnou. Vypadala nešťastně. „Co se Vám, Zuzko, stalo, Vy na tu češtinu taková šikovná...?“ Maturitu jsem nakonec udělala kuriózně za tři díky jedničky z ústního, ale až na pár melancholických básniček jsem několik následujících let neměla odvahu ani chuť nic napsat.

Nejsem jediná. Mezi známými potkávám řadu těch, ve kterých necitliví učitelé zaseli strach se projevit a uzavřeli cestu k tvořivosti zlými sudbami typu „když neumíš zpívat, tak radši nezpívej“. Můj bratr, který bojkotoval taneční, byl považován za pohybové dřevo. Dokud kolem třicítky nezačal chodit cvičit k Rebcovi, tančit salsu a tango a kolem osmatřiceti dělat Nový cirkus. Dnes vede kurzy akrobacie na šálách, a jak obdivně prohlásila jedna spolužačka z KATaP, „je vidět, že má pohyb v krvi“.

Odmalička doufám v učitele jako ty, kdo umějí a chápou víc než já, a že se od nich něco zásadního naučím. Některé takové jsem naštěstí potkala, ale teprve nedávno mi došlo, že opravdu vzácný učitel je ten, kdo mě přivede k sobě a pomůže mi si věřit a být si oporou. Protože pokud toto nezvládneme, tak snad ani není třeba se učit nic dalšího. Respektive, nemá smysl se učit nic dalšího, dokud toto nezvládneme. Jinak bude všechno další vždy na vodě a bude nás zrazovat. Teprve, když se v sobě zorientujeme a uchopíme, můžeme být inspirací a oporou pro druhé. Autorské herectví je zvláštní podnik, který umožňuje se sobě přiblížit a přitom v sobě nezabřednout. Být se sebou v kontaktu, ale mít cit pro druhé. Takový je i nárok na učitele – být pevně zakotven v sobě a přitom orientovaný na druhé. Prospělo by to všem bez ohledu na zaměstnání. Nicméně učitelé mají opravdu vlivné a nebezpečné povolání. Nebezpečné, protože je opravdu náročné naplnit základní etický požadavek „neškodit“ – a to ani žákům, ani sobě.

II. ÚVODEM K VÝZKUMU

Původním záměrem mého výzkumného projektu bylo zkoumat vztah mezi psychosomatickou kondicí k autorskému vystupování a předpoklady k učitelství čili přínos studia psychosomatických disciplín pro osobnostní průpravu pedagogů. Vycházela jsem z vlastní perspektivy absolventky Pedagogické fakulty, kterou okouzilo a zásadním způsobem ovlivnilo Dialogické jednání, a z dvouleté zkušenosti studia Kreativní pedagogiky-pedagogické kondice (KP-PK), u jehož zrodu stál právě tento zájem doc. Evy Vyskočilové sblížit průpravu herců s průpravou pedagogů.

V průběhu doktorského studia však téma analogií nebo přenositelnosti herecké psychosomatické kondice do pedagogické praxe ustoupilo základnější otázce – co vůbec je psychosomatická kondice? Jak se utváří, co od člověka vyžaduje? **Jakým způsobem a k čemu člověka vychovává, uschopňuje?**

Čím víc jsem se s problematikou psychosomatiky seznamovala, tím bylo zřejmější, že otázce osobnostních předpokladů učitele předchází otázka **osobnostní způsobilosti k otevřenému a svobodnému vystupování dospělých** obecně. Sama jsem se jako lektorka a učitelka přesvědčila, že být dobrým pedagogem vyžaduje víc než zvládat nějaké dovednosti či „rolí“ učitele. Pod slupkou role totiž dřímá to hlavní, co dělá pedagoga pedagogem, jak poslední desetiletí zdůrazňuje pozitivní psychologie, ale co v českém prostředí zůstává stále opomíjeno: **osobnost učitele – člověk**. Slovy profesora Korthagena: „*Neučíme, co víme, ale kým jsme.*“¹ Podle Palmera se učení neodlišuje od jiných lidských činností v tom smyslu, že vychází z lidského nitra a sklouká k lepšímu či horšímu. Skrze učení projektujeme na žáky stav své duše, sami sebe a způsob, jakým s žáky interagujeme: „*Teaching, like any truly human activity, emerges from one's inwardness, for better or worse. As I teach, I project the condition of my soul onto students, my subject, and our way of being together.*“²

Svou první, „iniciační“ zkušenost v tomto směru jsem učinila někdy v devatenácti

¹ Citace Don Hamacheka v příspěvku F. Korthagena na konferenci ACCOR Zkušenost-reflexe-učení, Brno 2013

² Giles, D.: 'Who We Are' and 'How We Are' are Integral to Relational Experiences: Exploring Compartment in Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 2011

letech, kdy jsem asi rok působila jako dobrovolnice ve volnočasovém klubu pro romské děti v pražských Nuslích. Měla jsem naivní a smělou představu, že stačí být kamarádká a vše půjde samo. Často to doopravdy šlo, čímž ve mně rostl pocit, že mám pro pedagogiku vlohy a že na tom není nic tak těžkého. Brzy však přišel první náraz a konfrontace s vlastní nevypěstostí – letní tábor v Křešicích. Seděli jsme u táboráku a nejmladší, sotva pětiletý klouček si mi vylezl na klín, začal mě hladit po vlasech a zničehonic mi uštědřil nefalšovaného francouzáka. Zkoprněla jsem a vůbec nevěděla, co mám dělat. Po chvíli jsem chlapečka odstrčila, vynadala mu tím nejkonvenčnějším: „To se nedělá!“ a utekla do pokoje. Instinktivně se ve mně ozvaly typické strategie jednání v krizi: únik, útěk, boj. Chlapeček měl ze mě očividně legraci a já si připadala ještě pár dní jako blbec, zvláště když se mě děti začaly ptát, jestli mám kluka, kterého jsem neměla a neuměla zalhat.

Představuju si, že něčím podobným asi procházela mladičká Eva Vyskočilová, která svou pedagogickou praxi zahájila jako vychovatelka v nápravném zařízení pro „mravně narušené“ dívky. Jaké asi bylo honit po Praze ty, které se nechtěly nechat vychovávat a neustále z ústavu utíkaly? Jak muselo být obtížné získat si respekt a domluvit se s dívkami otrlými a mnohem protřelejšími životem, než byla ona sama? Zřejmě není náhoda, že k prvním pokusům o Dialogické jednání inspirovala Ivana Vyskočila práce s mladistvými delikventy. S kým jiným testovat schopnost autentické komunikace než s těmi, kteří nejednají podle běžných představ?

Své téma jsem se proto rozhodla přivést zpátky ke kořenům toho, co mě před lety zaujalo – ke kouzlu Dialogického jednání a později také dalších dramatických psychosomatických disciplín jako **způsobu poznávání a „obdělávání“ našeho základního teritoria – sebe.**

Původní téma jsem zcela neopustila, spíš se stalo určitým podtématem výsledné práce. Důvodů bylo několik. Jednak jsem od počátku vnímala, že mi DJ a později celkové studium psychosomatických disciplín prospívá a něco mění primárně na úrovni osobnostní a teprve díky tomu na úrovni profesní, učitelské. Změnami nemyslím změny charakteru, ale spíše přístupu a způsobu jednání v každodenních a zejména

neočekávaných situacích. Díky studiu jsem určitě pozornější a pohotovější a také zdravým způsobem lehkovážnější. Problémy se mění v situace, které – byť třeba závažné – mají svou špetku komičnosti. Tak se uprostřed hádky občas dokážu sobě zasmát a snadněji čelím různým kritickým situacím, jako je autonehoda v Himálaji nebo vloupání do bytu (a krádeže notebooku s rozpracovanou disertačkou). Učím se vidět, že všechno má minimálně dva póly, a když ne okamžité řešení, tak určité pokračování, které nevymyslím, ale spoluvytvářím svým jednáním. *„Studium DJ je studiem improvizace, ale ne ve smyslu gagů, být za každou cenu zábavný, jak se dnes většinou improvizace vykládá, ale jako schopnost spontánně jednat.“³ (I. V.)*

Umět bezprostředně jednat je podle Freda Korthagena základním předpokladem učitele: *„75 % of our teaching is immediate action.“⁴* Otázka učitelovy připravenosti jednat s žáky se podobá připravenosti herce předstupujícího před publikum. Herce, který to na své diváky „nehraje“, ale chce s nimi komunikovat. Docentka Vyskočilová už před několika desetiletími napsala: *„Ale ani sebepoznání a sebevláda, ani poznání druhého ani poznání soustavy učiva není jádrem schopnosti vychovávat. Tu tvoří konkrétní řešení momentální výchovné situace. Aby toto řešení vedlo k zamýšlené změně žáka, musí přesně odpovídat na aktuální situaci (tj. být bezprostřední) a musí to být nejlepší z možných, tj. být si vědomé dalších možností.“⁵*

Jak být ale připraven? Neočekávaných situací je nekonečně mnoho a my se tudíž nemůžeme na každou připravit. Proto recepty a návody „jak učit“, podobně jako „jak být dobrým rodičem“ nebo „jak efektivně komunikovat“ často selhávají. Zřejmě jediné, co můžeme udělat, je učinit se **co nejtvárnějšími**, aby nás neočekávané nezahnalo do kouta. V buddhistických naukách se používá rčení: *„Než se snažit pokrýt celou zeměkouli mechem, aby se nám dobře chodilo, je lepší si nazout boty.“* Tedy vybavit sám sebe, aby nás vnější podmínky neohrožovaly a dokázali jsme s nimi zacházet. Jak se vybavit? V první řadě **sám sobě nepřekážet**⁶? Základem vybavenosti pedagoga by proto měla být vybavenost osobnostní a praktická, která však **přesahuje oblast učitelství,**

³ I. V. na semináři DJ, únor 2017

⁴ Fred Korthagen ve svém příspěvku na konferenci ACCOR, Brno 2013

⁵ Vyskočilová, E.: Schopnost Vychovávat, Praha: Ústav pro učitelské vzdělání na UK, 1987, s. 52

⁶ Vyskočil I., Vyskočilová E.: Výuka herectví jako psychoterapeutická možnost. s. 139 In Syříšřová E. a kol.: Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším somatickým postižením. Praha: Avicenum, 1989

týká se člověka obecně.

Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla zaměřit na psychosomatickou kondici k tvořivému jednání jako takovou, byla skutečnost, že se vstupem do doktorského studia jsem pozorovala rozdíly mezi přístupem a atmosférou na kurzu Kreativní pedagogiky a denním studiem. V denním studiu – jak v motivaci studentů, tak v přístupu pedagogů – se klade větší důraz na individuální tvorbu a otázka pedagogiky zůstává spíše latentní, přestože je jednotlivými disciplínami prostoupená. Zajímalo mě zkoumat téma sebevýchovy nejen u těch, kteří s ním od začátku do velké míry počítají, jelikož je součástí koncepce kurzu KP-PK, ale i u těch, kteří primárně tíhnou k múzickým uměním a kteří si osobnostní aspekt učení uvědomují až druhotně.

Ovlivnil mě také fakt, že téma osobnostní pedagogické kondice v průběhu mého studia skvěle pojednal kolega z Jihočeské univerzity a spolužák z KP-PK Josef Nota. Jeho disertační práci „Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele“ vnímám jako komplementární a spřízněnou s touto.

III. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Podívám-li se na svou (v začátcích studia tříletou) neteř a dospělé v naší rodině, kteří se více či méně podílíme na její výchově, nemůžu se ubránit dojmu, že nevychovaní jsme především my dospělí. Ne že bychom nevěděli, jak správně jíst příborem, na které straně eskalátorů stát nebo neuměli pozdravit či poděkovat, ale myslím tím absenci neteřiny samozřejmé koexistence s a před druhými, její bezprostřednost, všímavost, živost, otevřenost, vřelost a celkovou **osobní nefalšovanost**.

Tohoto rozporu si všímám leckde ve svém okolí: nejmenší děti působí často „plnokrevněji“ a v pravém smyslu vyspěleji než ti, kterým se mají teprve připodobnit – dospělí. Zejména v předškolním věku se většina dětí dokáže mistrným způsobem spontánně projevit – naplno vyjádřit radost, smutek, náklonnost, co chtějí a co nechťejí, umějí se dívat, všímat si, neposuzovat, přijímat, s chutí se pohybují a tančí, mluví, zpívají, navazují rozhovor a kontakt s druhými: zkrátka umějí všemožnými prostředky **svobodně vyjadřovat** své bytí a komunikovat se sebou a okolím.

Jakmile však vstoupí do první výchovné instituce, zejména první třídy ZŠ, něco z této úžasné vybavenosti a barvitosti ztrácejí. Sama jsem prošla snad všemi stupni českého vzdělávání – jeslemi, MŠ, ZŠ, čtyřletým gymnáziem a VŠ. Jsem tedy důkladně proškolená. Jsem však blíže „obrazu Božímu“⁷, jak psal Komenský, než když jsem bývala ještě školou nepovinná? Rozhodně jsem ustaranější, nahrbenější a rozháranější – podobně jako většina dospělých.

Je smutné, že po letech školní výchovy z živých, jedinečných, bezprostředních malých lidí vyrostou lidé bojácní a vážní, s nemocnými hlasy a ztuhlým tělem, plní bloků, (sebe)kritiky či falešného sebevědomí, kteří se buď hrbí, nebo naparují, maskují pravdu ironií, nejistotu suverénností, nerozumějí sobě ani ostatním, stylizují se a napodobují, nevěří si a neumějí být sami sebou. „Normální“ dospělý vypadá oproti nejmenším dětem – co se plnosti a osobitosti projevu týče – **nemohoucí a zanedbaný**.

Erich Fromm považuje moderní západní společnost za nemocnou a píše o „patologii

⁷ „Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“ (J. A. Komenský)

normality“⁸. Výrazem této patologie je mimo jiné **neautenticita a neschopnost spontánně jednat.**

„Dnes se setkáváme s člověkem, který jedná a vnímá jako automat, a který nikdy neprožije to, co k němu skutečně patří, který zakouší sám sebe jen jako osobu, jakou by dle své představy měl být, a jehož umělý úsměv nahradil skutečný smích, jehož nesmyslné žvanění nahrazuje jazyk určený ke sdělení, jehož temné zoufalství zaujalo místo pravé bolesti. U takového člověka můžeme zjistit dvě skutečnosti: za prvé se dá o něm prohlásit, že trpí nedostatkem spontánnosti a individuality, který je, jak se zdá, neléčitelný. Zároveň na něm pozorujeme, že se nijak zvláště neliší od milionů jiných lidí, kteří se nacházejí v podobné situaci. Většinou z nich dodává kultura model, jaký jim umožňuje žít s poruchou, aniž by onemocněli.“⁹

Docentka Válková píše o narušení a „sebe-zapomnění“ – „**somatické amnézii**“ dnešního člověka, který není schopen vnímat sebe jako psychofyzický celek. *„Dá se říci, že jednou z typických vlastností současného člověka je snížená schopnost uvědomovat si své tělesné pocity. Nedostatky ve vnímání vlastního těla – ‚somatická amnézie‘, ‚sebe-zapomnění‘ – není jen nedostatkem v našem tělesném vědomí, důsledky se projevují negativně také v našem vědomí duševním a citovém (citová amnézie).“¹⁰*

Dále píše o „**psychosomatické nevědomosti**“: *„Člověk během svého vývoje ztratil z velké části schopnost uvědomovat si vlastní tělové pocity, jeho organická paměť vyhasíná. Upadá stále hlouběji do psychosomatické nevědomosti.“¹¹*

Svou disertační práci nechci věnovat kritice našeho strnulého vzdělávacího systému, ačkoli s ní velmi souvisí. Chci se dotknout základnější otázky, kterou mi jako brouka do hlavy nasadil na setkání „Inventura tvořivého učitele“ v červnu 2013 profesor Ivan Vyskočil, údajně citující K. Marxe: **Kdo vychovává vychovatele?**¹²

Provokativní otázka už proto, že ji vyslovil člověk, který svůj celoživotní zájem o živou, tvořivou komunikaci začal před lety zkoumat při práci s chovanci „pastáku“. Jak mohou

⁸ Fromm, E.: Cesty z nemocné společnosti. Praha: EarthSave, 2009, s. 16-23

⁹ dtto, s. 18

¹⁰ Válková, L., Vyskočilová, E.: Hlas individuality. Praha: AMU, 2005, s. 49

¹¹ dtto, s. 54

¹² Během svého studia jsem tuto citaci slyšela od I.V. opakovaně, např. také jako ústřední myšlenku jeho slavnostní řeči při udělení čestného občanství hl. města Prahy na Staroměstské radnici v říjnu 2014.

být vychovatelé nevychovaní? Od vychovatelů – dospělých jedinců, kteří mají na starosti výchovu druhých, a to nejen v pedagogických či pomáhajících profesích, ale v nejširším slova smyslu všech dospělých – potenciálních rodičů, se přece předpokládá, že jsou vychovaní. V čem nebo k čemu by tedy potřebovali vychovat? Kdo má uschopnit ty, u kterých se očekává, že jsou schopní a umějí? Umějí co?

Otázka zřejmě míří k jádru toho, co souvisí s **osobnostní vyspělostí a připraveností k otevřené interakci s druhými**, a co dnešní škola fakticky neučí – **pozornost k sobě**. Zatímco hlavním mottem současného českého vzdělávání je profesionalizace a snaha objektivizovat zralost žáka i učitele souborem **kompetencí**, Ivana Vyskočila s manželkou Evou Vyskočilovou spojuje zájem o člověka jako subjekt a volají po praktickém sebevýzkumu – potřebě **poznat v první řadě sama sebe**, neboť „*teprve vyjasní-li se vztah k Já, je možné přistoupit ke druhému, k Ty*“¹³. Jinými slovy, vychovatelé – v nejširším slova smyslu dospělí – se musí uschopnit sami. V čem konkrétně se mají uschopnit, musí poznat také sami. Jak? V kontextu Ivana Vyskočila zcela nezáměrně, skrze **dialog, otevřenou dramatickou hru**.

Cílem tohoto výzkumu je prozkoumat **možnosti autorského herectví jako nezáměrné praktické sebevýchovy dospělých**: „*Ona vlastně ta výchova k herectví je výchova k vychovatelství*.“¹⁴ Zajímá mě, zda a jak ožíváním primární schopnosti ke hře můžeme jako dospělí probudit ne-rozumnou moudrost a čerstvost dítěte, se kterou jsme kvůli soustavnému formování v účelově orientovaném světě ztratili kontakt, a **jakým způsobem nás navazování tohoto kontaktu přivádí blíže k sobě a v pravém smyslu vychovává** a dá se říci, že **napravuje**. Napravuje ve smyslu pomáhá odhalovat a rozvíjet naše **dispozice k tvořivému, svébytnému a partnerskému přistupování k sobě a k druhým**.

Hypotéza:

Studium autorského herectví (respektive hráčství, aktérství) na KATaP je zároveň studiem osobnostních předpokladů k svébytné a partnerské komunikaci. Psychosomatická herecká kondice se dotýká celkové životní kondice člověka být sám

¹³ Vyskočilová, E.: Schopnost Vychovávat. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání na UK, 1987, s. 52

¹⁴ Úvodní slovo Ivana Vyskočila na hodině DJ pro začátečníky 20.2. 2017, soukromý archiv autorky

sebou a tvořivě přistupovat k životu. Dá se říci, že je nezáměrnou osobnostní sebevýchovou.

Výzkumné otázky:

Jak vypadá proces nabývání psychosomatické kondice skrze DJ? (a ostatní psychosomatické disciplíny)

K jakým kvalitám či „mohoucnostem“ nepřímo vychovává DJ? (a ostatní psychosomatické disciplíny)

IV. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

IV.1 AUTORSKÉ HERECTVÍ

Začnu nejprve omluvou za poněkud nesrozumitelný a krkolomný název této práce. Je třeba říci, že jsem si nad ním lámala hlavu i krk během dlouhých hodin u počítače, lepší však bohužel nevymyslela. První pojem, které si zaslouží vysvětlení, je autorské herectví.

Autorským herectvím neodkazuju k žádnému speciálnímu hereckému žánru, ale k souboru psychosomatických disciplín, které tvoří jádro studia na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Profesor Ivan Vyskočil, zakladatel katedry a myšlenky alternativního, celostního studia herectví, dlouhodobě zdůrazňuje, že se nejedná o studium herectví ve smyslu učení se „na herce“, ale o poznávání elementární schopnosti člověka tvořivě (tj. expresivně, hrově) jednat. Slovu herectví se pokud možno vyhýbá a mluví raději o studiu „dramatické kultury a tvorby“.

Hlavní praxí tohoto studia – předmětem mého zkoumání – je takzvané Dialogické jednání s vnitřním partnerem, které se opírá o tři základní podpůrné disciplíny – výchovu k hlasu, výchovu k pohybu a výchovu k řeči. Další partnerskou disciplínou je autorské čtení a můstkem k jevištnímu vystupování je autorská prezentace neboli autorský pokus. Smyslem studia není nácvik hereckých dovedností, ale celkové zcitlivění a uschopnění k spontánnímu jednání – nabývání určité psychosomatické kondice. Jak píše M. Čunderle, jde o „*výchovu k autorské, tvořivé a partnerské osobnosti*“¹⁵.

Tím vyvstává řada dalších pojmů, které je třeba vysvětlit. Jelikož jsem původně jazykárka, první, co mě při mém docházení na katedru zaujalo, byl zvláštní interní jazyk a to, jak se o povědomých věcech mluví jinak, nezvykle. Proč se například jednotlivé předměty nazývají disciplínami nebo proč se říká výchova k hlasu, k pohybu, k řeči místo hlasová, pohybová, řečová výchova? Dnes tyto detaily oceňuju. Významy se skrývají v detailech – třeba v předložce „k“. Slovník katedry je tak vizitkou jejího učení:

¹⁵ Čunderle, M., Roubal, J.: Hra školou: Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 2001, s. 85

smysl není nic samozřejmého, je třeba ho neustále ověřovat, znovu objevovat.

IV.2 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY

Jednotlivé „herecké průpravy“ – to, co se na katedře nazývá psychosomatické disciplíny – mají z mého pohledu dvě vrstvy. Na jedné straně vedou k rozvíjení základních hereckých dovedností – každý herec potřebuje umět zacházet se svým hlasem, řečí, tělem, soustředit se, uvolnit, vnímat prostor, zpětnou vazbu, navázat kontakt a tak podobně. Tyto dovednosti by stejně tak prospívaly učitelům, kteří potřebují umět komunikovat se svým „publikem“, zaujmout, být srozumitelní atp. Odtud celoživotní zájem doc. Evy Vyskočilové, která se na základě svých výzkumů a spolupráce s Libuší Válkovou, Jarmilou Kröschlovou a svým mužem Ivanem Vyskočilem snažila reformovat přípravu budoucích učitelů tak, aby zahrnovala také praktickou, múzickou přípravu inspirovanou studiem herectví.

Na druhé straně tyto průpravy nejsou jen jakýmsi tréninkem zaměřeným na řemeslnou virtuozitu herce (nebo učitele) právě proto, že nejsou pouze technikami, ale jsou prostředkem k poznání vlastní expresivity jako „*osvobodivé možnosti vyjít ze sebe ven*“¹⁶, svobodně se projevit a **existovat před zraky diváků, vědět o sobě, vidět se a slyšet se a nechat se být viděn a slyšen.**

Takové umění zdaleka překračuje hereckou (či učitelskou) profesi, byť obě, jak věřím, rozvíjí. Vyskočilův zájem jde dál, nejspíš k celkové **revitalizaci člověka**, tedy nejen na úrovni osobní expresivity a individuality, ale také ve vztahu k druhým a duševního bytí. „*Dá se říci, že v tomto ohledu (intenzitě projevu, pozn. aut.) jsme většinou málo vnímaví, málo vyvinutí, většinou buď povolení, ochablí, jak odpovídá nárokům ‚slušného chování‘, ‚nerušení‘, ‚normality‘, nebo naopak ‚odvázání‘, ‚přepjatí, křečovité. Tak i onak bez možnosti tvořivé komunikace, a tedy také tvořivé, produktivní empatie a chcete-li – bez účasti na vanutí ducha.*“¹⁷

To, co na první pohled může vypadat stejně, má jiné kořeny a jinou motivaci. Oproti tradičnímu pojetí hlasové výchovy jako metodice jak „mít hlas“ – vládnout jím a ovládat

¹⁶ Čunderle, M., Roubal, J.: Hra školou: Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi. s. 91

¹⁷ Vyskočil, I.: Rozprava o dialogickém jednání, Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Brno: JAMU, 2004, s. 23

ho, **výchova k hlasu** vybízí „být hlasem“, spojit se s ním a skrze něj vyjadřovat svou individualitu. Stejně tak výchova k pohybu („být pohybem“), výchova k řeči („být řečí“) naznačuje, že nejde pouze o účelové techniky pohybu či přednesu, ale že **pohyb, hlas a řeč jsou bytostnými lidskými projevy, které utvářejí naši osobnost** a „otevírají komunikaci subjektu se světem“¹⁸. Odtud pojem **psychosomatický** – jednota tělesného a duševního, vzájemná propojenost dílčích složek s celkovou osobností.

Nejde tedy jen o to, se pěkně pohybovat, mluvit či zpívat, ale slovy Ivany Vostárkové „být obsažen v hlase“, uvědomovat si sebe a sebe vyjadřovat. A to dnes v projevu dospělých není nic samozřejmého, jak upozorňuje profesor Vyskočil: *„Být hlasem, řečí, tělem je pro naprostou většinu záležitost zcela neznámá. Je tu hluboké odcizení. I jako důsledek městské, technické civilizace. Tudiž zkušenost sebe sama, schopnost prožívat a šíře i kvalita prožitku jsou zredukovány na povrchní, banální minimum, schéma. Proto je tak podstatné ono navozování a reflektování primárních zkušeností, které ještě před takovými padesáti šedesáti roky byly pro venkovskou populaci většinou samozřejmé.“*¹⁹

Vladimír Hohler píše o „personálním těle“: *„Vědomí jáství v těle vyplývá ze zkušenosti, že nejen vlastním své jedinečné, individuální tělo, kterým se prezentuju a jež také reprezentuje mě samého, ale také že jsem jeho prostřednictvím činný. Tento dvojjediný vztah k vlastnímu tělu je vyjádřen jako „mám tělo“ a „jsem tělo“.*²⁰

Rozdíl mezi „být“ a „mít“ tělo, hlas, řeč jsem si nejvíce uvědomila díky hodinám výchovy k hlasu s Ivanou Vostárkovou. Stále víc si všímám kvality (nebo spíš úpadku) hlasového a řečového projevu a držení těla lidí kolem sebe (včetně mě samotné). Nejkrásněji se vyjadřují malé děti nebo naopak nejstarší generace, jako například 86letý dirigent našeho studentského dechového orchestru, Lubomír Novák. Ve srovnání s dnešními televizními moderátory, baviči a „spíkry“ je radost ho poslouchat. Mluví kultivovaně, vtipně a spatra, ať už neformálně na zkouškách nebo na mikrofon během

¹⁸ Hančil, J.: Otevřený svět Dialogického jednání, Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Brno: JAMU, 2004, s. 36

¹⁹ Čunderle, M., Roubal, J.: Hra školou: Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi, s. 87 (ze soukromého dopisu I. V. Čunderlemu, červen 2000)

²⁰ Hohler, V.: Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum: Praha: AMU, 2000, s. 119

živých pořadů v rádiu nebo na vystoupeních. Jeho vtip spočívá v tom, že se nesnaží být vtipný. Prostě mluví k věci a přirozeně „po smyslu“, jak nás učila mistryně řečového projevu Ada Fryntová.

Pan profesor Novák je vůbec dobrým příkladem toho, jak souvisí autorský, dramatický projev s učitelovou a celkovou osobní autenticitou. Vždycky mě okouzlovala jeho schopnost nás zaujmout – od teenagerů až po vysloužilé hráče, mámy a táty od rodin. Pan profesor vypadá na první pohled docela obyčejně – starý, menší, bělovlasý pán s bříškem – nic, co by připomínalo dnešní celebrity. Nicméně má něco, čemu se u velkých filmových herců či veřejných osob říká charisma – lidově šarm, osobní kouzlo, v kontextu divadla „scénická přítomnost“²¹, schopnost „přítomně existovat, být“²². Těžko říct, co to přesně znamená. U pana profesora Nováka jsem vždy vnímala určitou důstojnost a svrchovanost, která se naplno zhmotní v momentě, když se postaví před dirigentský pultík a pozvedne ruce s taktovkou. Celé tělo získá na objemu a na intenzitě a jako by volalo „tady jsem“. Je v tom naléhavost, která budí pozornost a respekt. Ne nijak vynucený, ale má onu „přirozenou autoritu“, o které se mluví v souvislosti s dobrým učitelem. Přestože pan profesor²³ fyzicky vadne a poslední roky ho zrazuje paměť, tělo pořád bezpečně ví, jak má dirigovat. Tím mi připomíná profesora Vyskočila, který také fyzicky slábne, téměř neslyší, ale stále ohromným způsobem dokáže přitáhnout pozornost a „být přítomen“, ať už na hodinách DJ nebo když mluví před publikem.

Mimochodem hra „na dirigenta“ je dobrým cvičením pro zkoumání vlastní ukotvenosti v těle a schopnosti postavit se před ostatní a vést je. Poprvé jsem si ji vyzkoušela na semináři muzikoterapie s paní Jitkou Pejřimovskou v rámci studia PŠPSS²⁴ a potom na hodině Ivany Vostárkové. Byl pro mě objev, co udělá s tělovým vnímáním a celkovým sebepojetím ono zvednutí rukou. Uvědomila jsem si, jak jsme většinu času ochablí, v jakémsi „stand-by“ módu, a jak udržení tohoto tělového napětí vyžaduje skutečnou

²¹ Hančil, J.: Charisma a jeho herec, Disk, časopis pro studium dramatického umění, 30/12/2009, s. 10

²² Vostrý, J.: Předpoklady hereckého projevu, MŠMT, 1991, s. 3

²³ Pan profesor Novák ve skutečnosti není Profesor. Studoval na konzervatoři hru na trubku a předtím se vyučil čalouníkem. Není tedy žádný akademik ani „zasloužilý umělec“. Skladbu a dirigování se naučil jako samouk. Přesto v jedné nepodstatné ZUŠ vychoval a měl vliv na řadu skvělých profesionálních muzikantů jako Vaica Décziho (syn Laca Décziho). Je tedy skutečný PAN profesor a mistr.

²⁴ Pražská škola psychosociálních studií, kde jsem absolvovala jeden rok.

fyzičku nebo spíš psychosomatickou kondici. Nejde totiž o pouhý tělocvik – schopnost udržet ruce nad hlavou po celou dobu zkoušky či koncertu – ale o vnitřní koncentraci a záměr, který celou osobností komunikujeme.

Ještě jeden postřeh. Mezi vrstevníky mě zaujalo, že největší „jiskru“, otevřený hlas a schopnost vyprávět mají jednak lidé muzikální a jednak ti, kteří chodili do škol spíš méně než více. Díky hře na hudební nástroje umějí většinou správně dýchat a jsou více propojení se svým tělem. Pozoruju, jaká je v našem orchestru nevídaná koncentrace mužů (30–45 let), kteří umějí od srdce a z plna hrdla zpívat, vyprávět historky a tančit (!). Ačkoli jsou to Pražáci a většinou lidé z kanceláří, spojuje je určitá zemitost a chuť se radovat a „blbnout“. Pravda, často spojená s proléváním litrů alkoholu, ale vespod je něco zdravě tvořivého, vitalita a radost ze života.

Podobného tvůrčího elánu a zemitosti si všímám také u skupinky známých, kteří jsou z hlediska běžných měřítek světa dospělých outsideři – nemají stabilní práci, vlastní byty ani hypotéky, někteří nemají dokončenou střední školu, nepoužívají facebook ani chytré telefony, žijí se a žijí všelijak. Když se však sejdou třeba na oslavě něčích narozenin nejlépe někde u ohně, každý z nich umí na něco zahrát a jako dárek oslavenci zajamují svoji vlastní píseň nebo zaimprovizují jakési autorské představení. Jsou neotesaní, často nesnesitelní, ale co se jim musí nechat, umějí být spontánní, tvořiví a svým způsobem víc „za sebe“ než já, „slušně vychovaná“ dívka a studentka Autorské tvorby a pedagogiky.

IV.3 DISCIPLÍNA

Disciplína označuje sportovní odvětví nebo vědní obor, jinak znamená kázeň, určitou formu odříkání a sebezapření – například u vojáků, sportovců nebo žáků ve škole. Jak souvisí kázeň s hrou a svobodou, dvěma hlavními činiteli Vyskočilovy tvorby a školy? Podle anglického etymologického slovníku původní význam latinského disciplina je „instrukce, nauka, vědění“. Odtud pochází slovo „disciple“ – učeň, žák. Význam „kázeň“ se údajně vloudil až ve staroangličtině (středověku) jako „řád nutný pro instrukci“. To mimochodem zajímavě ukazuje, kam se posunulo pojetí učení a školy: od starořeckého scholé – volný čas pro rozjímání, doslova „prázdeň“ čili prázdniny od pracovního shonu

– k prosazování učení přes kázeň a řád.

V kontextu studia na KATaP, (psychosomatická) „disciplína“ zřejmě odkazuje k učení, které navazuje na antický ideál kalokagathia – harmonie tělesného a duševního – čili všestranně rozvinutou osobnost. Dosáhnout takové harmonie (v případě KATaP „kondice“) však vyžaduje úsilí, je opakem snadnosti a nahodilosti²⁵, jak poukazuje J. Hančil. Disciplína psychosomatických disciplín je tedy určitou „kází“, ne však ve smyslu uplatňování vnějšího řádu (jako běžně ve škole), ale **pěstování smyslu pro individuální vnitřní řád, strukturu**. Profesor Vyskočil na hodinách DJ opakovaně připomíná nutnost strukturovat svoje jednání. V hodinách výchovy k hlasu docentka Válková (a její žákyně Ivana Vostárková, Pavla Sovová a Tereza Roglová) mluví o vystavění vnitřních opor a o ústní dutině jako o „katedrále“. Zdeňka Kratochvílová připodobňuje člověka k plující plachetnici, který se nechá kormidlovat ze svého fyzického centra.

Přestože máme pocit, že umíme mluvit, chodit a pohybovat se, během studia zjišťujeme, že vlastně neumíme. Že je třeba se zevnitř nově přeskládat a mentálně přenastavit, abychom skutečně uměli a mohli spontánně vycházet ze sebe ven – čili vystupovat. To je zřejmě původní význam za spojením „veřejné vystupování“ – ne exhibovat hereckou dovednost, ale schopnost vyjít ze sebe ven, „**být v neskrytosti**“²⁶.

Postupně pozoruju, jak se můj projev v DJ – ústřední disciplíně studia na KATaP – uvolňuje a rozšiřuje skrze nabývání opory v hlase a těle díky hodinám výchovy k hlasu a Feldenkraisovy metody. Ve své reflexi²⁷ z 15. 4. 2014 píšu: „*Uvědomuju si, jak DJ souvisí s hlasovkou a Feldenkraisem. Poslední měsíce silně vnímám pocit svojí základní neukotvenosti v prostoru – fyzicky mi chybí těžiště. Zkousím hledat svoji ‚horizontálu‘, jak říká Vyskočil. Často v prostoru vlaju, mám pocit měkkých nohou a z toho plyne moje základní nejistota. Po letech zjišťuju, že skutečný klid není opakem nervozity. Na DJ nebývám nervózní, přesto nejsem klidná, tj. jistá na svém. Umět v klidu spočinout znamená stát nohama pevně na zemi – obrazně i doslova.*“

²⁵ Hančil, J.: Otevřený svět Dialogického jednání, Dialogické jednání s vnitřním partnerem, Brno: JAMU, 2004, s. 38

²⁶ dtto, s. 47

²⁷ archiv autorky

Mluvím-li o studiu autorského herectví, mám na mysli právě tuto provázanost jednotlivých psychosomatických disciplín. Přestože esenciální disciplínou i centrem mého zkoumání je Dialogické jednání s vnitřním partnerem, bez opory v hlasové, pohybové a řečové průpravě by bylo jako učení neúplné a limitované.

IV.4 DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ S VNITŘNÍM PARTNEREM

Ústřední praxí studia herectví na KATaP je Dialogické jednání s vnitřním partnerem (DJ). Nejenže integruje ostatní praktické nauky hlasu, řeči, pohybu, je vnitřním principem autorského čtení a také odrazovým můstkem k autorské prezentaci, ale v podstatě je cílem samo o sobě. To, co se souhrnně učíme poznávat a umět na KATaP, je jednat – sami za sebe, ne mechanicky, ale tvořivě – na míru situaci – a v souhře se sebou a s druhými, tj. dialogicky.

Důraz na slovo „jednat“ oproti „hrát“ vyplývá z potřeby odlišit dramatickou hru ve smyslu aktivního, bytostného sebevyjádření od jevištního představování a hraní rolí, což je princip konvenčního herectví, který se posledních sto let snaží nabourávat nejrůznější divadelní vizionáři a skupiny. Konečně Ivan Vyskočil často sám zmiňuje inspirační vliv Stanislavského, Mejercholda, Artauda či Brechta, představitelů tzv. 1. divadelní reformy. Potřebu vrátit se ke kořenům divadla, tedy ke hře a k člověku samotnému, pociťovali také další Vyskočilovi vrstevníci jako Grotowski, Barba či Brook. Pojem „jednat“ není nutně popřením herectví, ale pokusem o obnovení jeho původní podstaty. Jak totiž poukazuje Bruno Snella²⁸, starořecké „dran“, od kterého bylo odvozeno „drama“, původně znamenalo jednání. „*Ne jako účelová činnost, ale činnost sama o sobě, moment, kdy se člověk rozhoduje jednat.*“²⁹

Souvislost mezi herectvím (nebo spíš hráčstvím, aktérstvím) a jednáním čili paralela mezi vystupováním na jevišti a lidským konáním je mnohem zřetelnější v angličtině než v češtině. Slova „act“ a „perform“ neodkazují pouze k prostředí divadla a činnosti herců, ale k širšímu pojetí hraní jako určitého typu:

a) jednání (*act as a teacher* = být, vykonávat povolání učitele, *act as an intermediary* =

²⁸ Vostrý, J.: O hercích a herectví, druhé rozšířené vydání. Praha: AMU, 2014, s. 174

²⁹ dtto, s. 174

dělat/být v roli prostředníka),

b) chování se navenek (*act strangely* – chovat se divně),

c) vykonání určité specifické činnosti, zákroku (*the doctor performed an operation* – doktor provedl operaci, operoval. Této logice odpovídá poněkud zvláštní anglický výraz pro operační sál – *operating theatre*).

Přítom hranice mezi hraním jako jednáním a „hráním něčeho či někoho“ je často velmi tenká: *act as a teacher* (být povoláním učitelka) x *act like a teacher* (chovat se jako učitelka – hanlivě).

Řeč samotná ukazuje **rozpor mezi hrou jako autentickým jednáním a hrou jako napodobováním**, předstíráním, což je otázka, která se netýká pouze divadla, ale pobytu člověka ve světě vůbec. Člověk je tím, co činí³⁰ (a jak to činí). Tím, jak se člověk projevuje, jak jedná, jak *hraje*, podává o sobě zprávu, kým v daný moment je. Nemyslím tím Goffmannovo „všichni hrajeme divadlo“³¹ ve smyslu hry jako strategie sociální komunikace. To, co pozoruhodně vyjadřuje anglické slovo „act“, je **základní příbuznost dramatiky a běžné lidské interakce** (*interaction*) – toho, jak se člověk setkává s druhými.

DJ je tedy esencí studia autorského herectví a to, co mě osobně přivedlo ke studiu na katedře – nejprve do kurzu KP-PK a potom do doktorského studia. DJ je proto také těžištěm mého praktického výzkumu, zejména jeho druhé části (natáčení na dvě kamery v projektu Momenty tělové proměny). O tom, co je DJ (nebo spíš co není), si lze udělat obrázek z autorizovaného hesla Ivana Vyskočila a mnoha odborných článků a publikací, které k tématu byly napsány. Nicméně o čem tato disciplína skutečně je, k tomu je zapotřebí osobní zkušenost. Zároveň bude pro každého trochu jinou zkušeností, s individuálním přínosem a smyslem. Co zajímá mě a je předmětem výzkumu této práce, navazuje na název Čunderleho studie o Ivanu Vyskočilovi „Hra školou“: zajímá mě **vztah dramatických disciplín** (v užším pojetí DJ) **s primárním učením a (sebe)výchovou**.

Podobně jako se divadelní reformátoři touží dobrat k přirozenému, autentickému

³⁰ George, D. E. R.: *Buddhism as /in Performance*. New Delhi: K.K. Printworld, 1999, s. 34

³¹ Slavíková, E.: *Možnosti hry*. Praha: Brkola, 2011, s. 46

dramatickému projevu, staršímu, než je v pojetí západní kultury divadlo (odtud zájem posledních 60 let čerpat inspiraci z rituálů a umění původních kultur), řada pedagogických reformátorů cítí potřebu **sladit školu více s rytmem člověka a propojit učení s lidskou zkušeností**. Myšlenka známá od Komenského, avšak praktikovaná buď málo, nebo povrchně. Zkušenost v hlavním školském proudu znamená především účelově zaměřenou činnost čili plnění zadání. A to může vypadat sebe originálně jako tzv. projektové vyučování či zážitková pedagogika inspirované J. Deweyem a filosofií pragmatismu. Potíž je v tom, že ani tyto moderní metody nepřekračují utilitární pojetí školy, které u nás panuje od josefínských reforem, jen ho zabalí do hezčího kabátu. Dál přetrvává důraz na výkon a na rychlost, takže míra vlastního objevování je velmi omezená a přednastavená. Sama jsem několik let působila jako lektorka a školitelka interkulturního vzdělávání inspirovaného zážitkovou pedagogikou. Bylo to zábavné a hravé, ale zároveň natolik metodické a orientované na cíle, že mi to po čase připadalo umělé. K bytostné konfrontaci člověka se sebou nemohlo dojít – na to byl program příliš nabitý dílčími úkoly a cíli, musel se zvládnout za odpoledne či víkendový seminář.

V tomto ohledu je DJ revoluční: jednak od člověka nevyžaduje žádnou přípravu předem (naopak, příprava je kontraproduktivní), jednak netlačí k žádným výsledkům. Jeho hlavní premisou je „dát si čas“, a to jak během jednotlivých výstupů, tak z hlediska postupného nabývání „kondice“. Úlevou a zároveň něčím pro dnešního člověka nepochopitelným a neznámým je, že v DJ nejde o to, něco dokázat. V tom se podobá východní moudrosti nevytváření a neprosazování se, ale **dávání prostoru, abychom se mohli dění účastnit, ne je manipulovat**.

DJ by se dalo nazvat vystavováním se „mezní situaci“, „*otvírající prostor pro zviditelnění autentického já*“³² – Jaspersův pojem, který v souvislosti s dramatikou zmiňuje A. Pernica. Co to znamená? Aktér neboli zkoušející (od slova zkoušet – ne nacvičovat, ale hledat, jak a kudy) jde do prázdného prostoru před diváky, na pomyslné jeviště, nazývané „plac“. Vstupuje bez jakéhokoli zadání, záchytného bodu či externích rekvizit. Je tedy zcela na něm, jak svůj čas (obvykle 3 až 5 minut) v přítomnosti ostatních stráví (a to jak ve významu „co udělá“, tak jak to prožije neboli jak si daný čas „vychutná“ –

³² Pernica, A.: Přízemní rozvažování o psychosomatických disciplínách, Psychosomatický základ veřejného vystupování, sborník z konference 14. a 15. 10. Praha: AMU, 2000, s. 77

odtud častá Vyskočilova pobídka, aby si zkoušející na place „libovali“ a „chutnali“).

Jediným „požadavkem“ tohoto herního zkoušení je být k sobě laskavý, neobracet se na diváky, ale zkoušet pobýt sám se sebou v situaci takzvané „**veřejné samoty**“³³ a pokoušet se navázat se sebou kontakt jako „s někým druhým“ – činnost, kterou v soukromí běžně děláme a známe jako samomluvu. Zde však nejde pouze o verbální dialog, ale o celostní, hlasově-řečově-tělové zapojení jako prostředku k navázání vztahu a tím hrového kontaktu se svými druhými, méně uvědomovanými – a možná lepšími já, jak říká prof. Vyskočil.

Tato bytostná, nepředmětná hra (bytostná – jsme v ní celou svou bytostí, sami bez vnějších partnerů, nepředmětná – nemáme žádné předem určené zadání) má z mého pohledu dvě úrovně: jednak jde o určitý dramatický (hrový, expresivní) „rozhovor“ – hru jednoho hráče s více postavami a zároveň, v souladu s původním významem řeckého *dialogos*, jde o **nalézání smyslu skrze řeč** (verbální i tělovou) neboli o zápas o smysl³⁴, jak uvádí Hančil. Zápas ve smyslu balancování na hraně nevymýšlení, nekonstruování situace a spontánního objevování, nechání vzniknout. Člověk se v DJ nenasazuje pouze jako herec (hráč, aktér) v naprosté, čisté improvizaci, ale především jako **člověk vystavený vlastní holé existenci před svědky**, odzbrojovaný ochromující svobodou situace, která není určována nikým jiným než jím, a přesto ji nemá pod kontrolou. Paradoxně, adept DJ se hrou učí nic „nehrát“ a naopak být ve svém projevu maximálně poctivý a autentický. Co však znamená **být autentický**, je velkou otázkou, kterou se budeme zabývat v rámci praktického výzkumu.

IV.5 OSOBNOST

Pojem osobnost je problematický už tím, že se používá jinak v obecné mluvě a jinak v odborném jazyce. Krom toho je chápán různě nejen v různých humanitních vědách, ale také v rámci jednotlivých přístupů a škol. V samotné psychologii existují desítky definic osobnosti. Na rozdíl od lidové mluvy, kde se osobností rozumí „vynikající nebo výrazný jedinec“, z psychologického hlediska je osobností „každý od té doby, kdy jeho psychika

³³ Stanislavskij, K. S.: *Moje výchova k herectví*, Praha: Athos, 1946, s. 132

³⁴ Hančil, J.: *Otevřený svět Dialogického jednání, Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2004, s. 48

začne vykazovat specificky lidskou formu fungování³⁵. Stručný psychologický slovník definuje osobnost jako „*celek duševního života člověka; nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných; v osobnosti každého člověka lze nalézat větší či menší vnitřní konflikty a protiklady*“³⁶. Nakonečný chápe osobnost jako „*variabilitu a jednotnost (integrita) duševního dění*“³⁷. Vágnerová uvádí, že „*osobnost lze definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty, situace, resp. v interakci s nimi*“³⁸.

Všechny tři definice se shodují v pojetí osobnosti jako dynamického celku – osobnost není, **osobnost se děje**. První dvě definice zahrnují pouze duševní složku tohoto dění, poslední a nejmladší z nich (2010) zmiňuje již také složku tělovou, tj. **jednotu psychosomatickou**. Důležitým aspektem je vzájemná propojenost, integrita a zároveň vnitřní protikladnost, variabilita. Třetí definice dále uvádí důležitost souvztažnosti – osobnost není v sobě uzavřený systém, ale **projevuje se v interakci s prostředím**. „*Osobnost se nerealizuje ze sebe sama, ale ze vztahů ke svému životnímu prostředí, a je zvláštním způsobem bytí, tj. jsoucnem svého druhu.*“³⁹

V kontextu této práce, osobností je míněna lidská individualita, ne však jako monolitické „já“, ale dynamický celek tělesného a duševního, vyznačující se protikladností a pluralitou. V souladu s konceptem DJ, každý jedinec v sobě zahrnuje i ty druhé – svoje vnitřní partnery, druhé póly – jako výraz naší variability: slovy Ivana Vyskočila „možnost být ještě nějak jinak“. Osobnost tedy není jednolitý, statický celek, ale spíše soubor potencialit, které se uskutečňují v kontaktu s vnějším a vnitřním prostředím. Dá se říci, že osobnost je ze své podstaty dialektická nebo také dialogická, viz Hermansovu teorii „Dialogical self“.

Hermans chápe osobnost jako dynamickou rozmanitost pozic já („a dynamic

³⁵ Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1995, s. 10

³⁶ Hartl, P.: Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004

³⁷ Nakonečný, M.: dtto

³⁸ Vágnerová, M.: Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010, s. 13

³⁹ Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. s. 13

multiplicity of I-positions“⁴⁰), které spolu vstupují ve vnitřní a vnější dialog. Vychází z teze, že naše mysl je „vždy obývána dalšími lidmi“, tedy že kromě různých vnitřních identit (např. já jako matka, učitelka, optimistka apod.) zahrnuje řadu externích činitelů, které si určitým způsobem přivlastňujeme (např. můj otec, můj životní cíl). Pojem dialog chápe jako interakci mezi těmito vnitřními „hlasy“ a svou teorii rozvíjí především pro psychotherapeutickou praxi jako možnost sebe-konfrontace a učení se naslouchat a odpovídat rozmanitým pozicím svého já, které mají svou interní i externí reprezentaci.

Sebe-naslouchání a odpovídání je také základním principem Vyskočilova průzkumu bytostné dialogičnosti člověka. Na rozdíl od Hermanse však tento **dialog není myšlenkovou sebeanalýzou**. Vyskočila zajímá člověk: ne jako předmět psychologie, ale jako živý subjekt – tvořivá, konající bytost, která se se sebou setkává (a tím poznává a „spoluutváří“) skrze otevřenou dramatickou hru. Jde o to „*naučit se sám sebe brát jako toho druhého, nikoli jako to ego, jenom to ego*“⁴¹.

Z pohledu fenomenologické psychologie, který je našemu zkoumání blízký, osobnost patří na pomezí vědy a filosofie. Vědecké (empirické) pojetí osobnosti je omezené, jelikož mnoho vlastností osobnosti není měřitelných (tzv. transempirická dimenze): empirie „*pouze vysvětluje osobnost, jaká je, nikoli jaká má být*“⁴². Zkoumání osobnosti má však i „metafyzické nároky“. Osobnost je něco, co je za jejími projevy jako jejich podstata, která se plně neprojevuje, je skrytá.

Z hlediska múzických umění je zajímavá provázanost psychologického pojetí osobnosti a dramatiky. Jak dále uvádí Nakonečný, „*ve starší psychologii se rozlišovaly pojmy **osobnost** (vnitřní psychická podstata člověka) a **osoba** (vnější veřejný projev psychiky člověka)*“⁴³. „*Osoba (lat. persona), původně označovala **masku herce**, v níž vystupoval na jevišti, a byla chápána jako **neautentická osobnost** – jakási veřejná fasáda často zastírající skutečnou vnitřní podstatu, nebo ji naopak předstírající. Pojem osoba byl později nahrazen pojmem **role**, který vyjadřuje to, co se od člověka očekává v určitých*

⁴⁰ Hermans, H. J. M.: Handbook on Dialogical Self Theory. Cambridge University Press, 2012, s. 3

⁴¹ Rozhovor Kaplan, M.: Sókratés v Praze, Pandora č.28/2015 spolek Pandora, Praha, 2015, s. 11

⁴² Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. s. 15

⁴³ dtto, s. 17

situacích a s ohledem na jeho věk, pohlaví, sociální status a konkrétní společenské funkce (př. lékař, učitel, hostitel).“⁴⁴

Lidé (jako špatní herci) často ukazují (vědomě či nevědomě) pouze svoje masky. Jsme zvyklí vystupovat v rolích, skrze které konstruujeme jednak sami sebe a jednak vlastní model reality⁴⁵. Karl Popper píše: *„Vytvářím svět: nikoli reálný svět, nýbrž své vlastní sítě (nets), v nichž se pokoušíme zachytit reálný svět, tj. vytváříme si užitečný model skutečnosti.“⁴⁶* V životě tedy nevyhnutelně zkreslujeme – **nevědomost o skutečné podstatě naší osobnosti vede ke stylizování se, „hraní“ nás samých** a spíše vytváření dojmu, kým jsme, než skutečného sebevyjádření, sdílení se. Sami podléháme představě, kým se zdáme být, a tím také představě, jak se nám jeví svět.

Osobnost a svět nejsou dvě oddělené reality, píše doc. Vyskočilová. *„Osobnost není jen souborem schopností a ryze formálních možností, není prázdným schématem, ale je světem našeho chování a jednání. Jsme naplněni světem.“⁴⁷* Rozlišuje svět „osobní, niterní“ a svět „sociální, veřejný“. Tyto dva světy jsou však propojené, neboť *„vnitřní svět představuje nitro osobnosti, ale také všechno bohatství osobnosti, které může jedinec sdělovat druhému jedinci“⁴⁸.*

Divadlo, herectví bývá na jedné straně synonymem předstírání, šalby. Ve své podstatě však odnepaměti přitahuje jako možnost dotknout se něčeho, čemu v sobě a ve světě nerozumíme (viz kořeny divadla v náboženských ritech). Hrou se paradoxně můžeme „dohrát“ k něčemu velmi skutečnému, dokonce nadskutečnému, což je základ kouzla i selhávání divadla. V případě autorského herectví a DJ jako „holé“ dramatické hry jde z mého pohledu o hledání souladu právě onoho skrytého vnitřního světa naší osobnosti a naší *persony*, toho, jak se jevíme. Nebo také o *„restauraci vnitřní psychické rovnováhy jako relace dvou prvků: poznání sebe sama – být sám sebou“⁴⁹.*

⁴⁴ Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti, s. 17

⁴⁵ Guidano a Liotti, In dtto, s. 184

⁴⁶ Popper, K.: In, dtto, s. 184

⁴⁷ Vyskočilová, E.: Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice. Praha: KATaP DAMU, 2002, s. 9

⁴⁸ dtto

⁴⁹ Guidano a Liotti, In Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti, s. 189

Tázání se po tom, kdo jsem já a co znamená „být sám sebou“, je odvěkou lidskou otázkou a zásadní životní „úkol“, jak pravili 500 let před naším letopočtem staří Řekové (Pindaros: „Staň se, čím jsi“⁵⁰), v moderním věku existencialisté (S. Kierkegaard: „Být tím, kým člověk skutečně je“⁵¹) nebo nakonec Werichovo zlidovělé „Když už člověk jednou je, tak má koukat aby byl...“ Tomu odpovídá i Jungovo pojetí osobnosti jako „nejvyšší uskutečnění vrozené svéráznosti určité živé bytosti“, která je „činem největší životní odvahy, absolutního přitakání individuálně jsoucího a činem úspěšného přizpůsobení se univerzálně danému za co možná největší svobody vlastního rozhodnutí“⁵².

„Být sám sebou“ (v originále „Becoming a person“) je název přelomové publikace amerického psychologa a psychoterapeuta C. Rogerse z roku 1961 (u nás vydané v českém překladu teprve v roce 2015!). Rogers došel během své klinické praxe k překvapivému zjištění: pod slupkou různorodých problémů svých klientů rozpoznal palčivou potřebu (a neschopnost) být ve skutečnosti sami sebou⁵³. Svou „na klienta zaměřenou terapii“ (Client Centered Therapy) vystavěl právě na tomto zjištění: předpokladem účinné terapie je bytí sám sebou – a to jak na straně klienta jako výraz zdravé a spokojené (tedy opak neurotické a nešťastné) osobnosti, tak na straně terapeuta jako toho, kdo má s klientem navázat autentický terapeutický vztah.

Rogersův pohled je našemu zkoumání pozoruhodně blízký, přestože vychází z oblasti psychoterapie. Jak – přiblížím v následující kapitole. Každopádně mě inspiroval samotný název jeho díla a jeho český překlad nebo spíš interpretace: „Becoming a person“ doslova znamená „stávat se osobou, člověkem“. Člověkem, osobností jsme z psychologického i biologického hlediska od narození. **Jsme však schopni, slovy Rogerse, sami sebe aktualizovat, být skutečně sami sebou nebo slovy Junga „uskutečňovat svou svéráznost“?** M. Buber rozlišuje mezi „jedincem“ a „osobou“, kdy jedinec je každý, svým způsobem od narození jedinečný, ale osobou jen tehdy, když „žije opravdu se světem“. Ne ve světě, ale „ve skutečném kontaktu, v opravdové

⁵⁰ Jiránek, F., Souček, J.: Úvod do obecné psychologie. Praha: Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK, s. 109

⁵¹ Kierkegaard, S.: The Sickness Unto Death. New Jersey: Princeton University Press, 1941, s. 29

⁵² Jung, C. G.: Duše moderního člověka, Brno: Atlantis, 1994, s. 57

⁵³ Rogers, C. R.: Být sám sebou, Praha: Portál, 2015, s. 129

*vzájemnosti se světem ve všech bodech, v nichž se svět může potkat s člověkem*⁵⁴.

V kontextu herectví lze svébytnost přeložit jako „*celostný výraz*“, jak uvádí Hančil⁵⁵ odkazující na I. Osolobě, kdy „*skutečný herec je zpodobněním skutečného člověka. Skutečný člověk je takový člověk, který je otevřený ve všech vrstvách, člověk, který se rozvinul až k okamžiku, kdy se může dokonale otevřít – svým tělem, inteligencí a pocity tak, že žádný z těchto kanálů není uzavřen.*“⁵⁶

„(Ne)výchova k osobnosti“ v názvu této práce odkazuje právě k otázce uskutečňování této svébytnosti neboli **jak díky studiu autorského herectví rozvíjet smysl pro vlastní autenticitu, stávat se víc, kým jsme, a umět se jako takový druhým ukázat a ze sebe a za sebe s druhými jednat**. A to nejen v situaci na jevišti, ale i v běžném životě.

IV.6 (NE)VÝCHOVA

Možná proto, že mám vystudovanou pedagogickou fakultu, jsem se slovu výchova dlouho vyhýbala. Oproti vzletnému „autorskému herectví“ zní suchopárně a nelibě. Já přitom uvažovala o zcela jiné výchově, než jakou známe ze školy a často z domova. Výchově, která nevychází zvenčí, nýbrž zevnitř. Která neformuje člověka podle vnějších měřítek k obrazu dané společnosti a doby, ale která se nás dotýká a mění zevnitř k obrazu nás samých.

Nebát se slova „výchova“ v kontextu dramatické hry a hledání svého „skutečného člověka“ (pozn. 55) mi pomohla jak kniha Stanislavského „Moje výchova k herectví“, tak fakt, že páteří studia autorského herectví na KATaP konec konců je soubor výchov (výchova k hlasu, k pohybu, k řeči). Přimělo mě to k přezkoumání slova výchova, jaké má významy, co může znamenat v kontextu KATaP a jak oslovuje mě. Dospěla jsem ke čtyřem hlavním oblastem, kterých se výchova dotýká – **etika, umění, učení a péče**.

⁵⁴ M. Buber v rozhovoru s C. Rogersem In Kirschenbaum, H.: Henderson, V. L.: Rozhovory s Carlem R. Rogersem. Praha: Portál, 2016, s. 36

⁵⁵ Hančil, J.: Osobnostní herectví, jevištní osobnost a dialogické jednání. In: Tendence v současném myšlení o divadle, Brno: JAMU, 2010, s. 188

⁵⁶ Osolobě, I.: Herecká postava pro a proti. In Císař, J. et al (ed). O současné české režii. Praha: Divadelní ústav, 1982, s. 236 In Hančil, J.: Osobnostní herectví, jevištní osobnost a dialogické jednání. In: Tendence v současném myšlení o divadle. s. 188

IV.6.1 ETIKA

Oblast etiky souvisí s pojmem disciplína. Jak už jsem zmínila, nejedná se o kázeň ve smyslu společenských norem a adoptování určité morálky, ale o **sebezkušenostní hledání vnitřního řádu a celostní tíhnutí k osobní pravdivosti**. Neznamená to, že by osobní etika znamenala „každý ať si dělá, co chce“ nebo že by měla či mohla být v rozporu se základní (v západním světě převážně křesťanskou) morálkou. Skutečná zodpovědnost k sobě a k druhým však musí **vycházet zevnitř a vyjevovat se skrze autentické jednání, ne pouze vnějším chováním**.

V tomto smyslu píše Guardini o potřebě živého řádu, nikoli pedantství: „(Etika) musí být živá, nesmí se z ní stát tíživé a omezující jařmo.“⁵⁷ Odvolává se k původnímu řeckému významu „Areté“ – ctnost jako způsob existence ušlechtilého a vzdělaného člověka. Teprve postupně začala ctnost evokovat „*cosi ,spořádaného‘ a ,užitečného‘, až získala takovou podivnou příchuť, při níž přirozeně uvažujícímu člověku až zatrne v nitru*“⁵⁸. Guardiniho pojetí etiky je pozoruhodně blízké dialogickému jednání. Například pořádkumilovnost vnímá jako „*cit pro to, kam která věc patří a kdy je čas pro určité jednání, kdy platí jaké měřítko a v jakém vzájemném vztahu jsou různé věci v jeho životě*“⁵⁹.

Chování je velmi povrchní a nespolehlivý výraz našeho „vychování“, protože se zakládá na přizpůsobování místo na skutečném zvnitřnění – slovy J. Piageta **asimilování** určitých prvků do struktury myšlení, vnímání a jednání jedince. Výchova, která nevychází z prožitku a vnitřního pochopení, má podobný efekt jako povel „narovnej se“ – člověk na chvíli vypne hrud' a záda jako pravítko, ale za okamžik znovu upadne do shrbenosti a hrbí se vždy, když se nikdo nedívá. Ne že by nechtěl, ale problém je, že **se neumí nehrbit**. To platí i v přeneseném významu: chceme být „svými pány“, sami sebou, ale často se chováme spíš podle toho, jak nás chtějí vidět nebo jak si myslíme, že nás chtějí vidět anebo jak chceme, aby nás viděli ostatní. Vycházíme z toho, co je odpozorované, naučené, ne však naše vlastní, v souladu s tím, co skutečně cítíme, myslíme a chceme.

⁵⁷ Guardini, R.: Ctnosti. Praha: Triáda, 2015, s. 10

⁵⁸ dtto, s. 9

⁵⁹ dtto, s. 10

Dokud nemáme vyjasněnou vlastní pozici a neumíme být v základním slova smyslu vůči sobě a druhým pravdiví, je otázka, zda můžeme být skutečně dobří, spravedliví, milující, laskaví atp. Naše etika stojí na vratkých nohou – chováme se podle toho, jak tušíme, že máme, ale chybí nám vnitřní opora a zdroj těchto ctností v nás samotných.

Guardini říká: *„Celá naše existence spočívá na pravdě. Vzájemné vtahy mezi lidmi, společenské instituce, pořádek ve státě, všechno, co se nazývá mravností, stejně jako lidské dílo ve všech svých podobách – to vše je závislé na platnosti pravdy.“*⁶⁰

Zkušenost s totalitním režimem ukazuje, že život v nepravdě člověka i společnost deformuje. Marně vysvětlovat mladým Španělům, zapáleným obdivovatelům kubánské revoluce, které jsem potkala při svých iniciativách na podporu hnutí nezávislých knihoven na Kubě, že nutnost žít za totality s dvojitou pravdou – něco se říkalo doma a něco na veřejnosti – je pro společnost i jedince zhoubnější, než se na první pohled zdá. Žít „v bezpečí“, přitom ve lži, člověka korumpuje a deptá.

Vzpomínám si, jak jsem se ve školce poprvé setkala s tím, že pravdomluvnost může být nežádoucí a postihovaná. Paní učitelka se nás zeptala: „Děti, jak pomáháte doma mamince?“ Děti se jedno po druhém předháněly: já uklízím, já myju nádobí, já peru, vařím atp., až došla řada na mě a já po pravdě odpověděla: „Já doma nedělám nic, protože mám hodnou maminku.“ Zdálo se mi, že když toho spolužáci dělají už v pěti letech tolik, tak na ně musí být doma zlí. Nenapadlo mě, že by si mohli vymýšlet. Nicméně paní učitelka to vzala jako provokaci, vynadala mi, ať si nevymýšlím, že doma určitě pomáhám, mám-li svou maminku ráda. Do příště ať si rozmyslím, jak. Jako slušně vychovaná holčička jsem se zastyděla a večer se dožadovala, že umyju nádobí, vynesu koš a vyperu. Nestačilo mi, abych druhý den „prostě něco řekla“, jak mi doma radili, ale potřebovala jsem to vykonat a nejspíš i odčinit svou nešikovnou upřímnost tou „správnou“ pravdou – tou, kterou chtěli slyšet.

Pravdivost není důležitá jenom z hlediska mluvení pravdy čili nelhaní, ale také jako **přiznávání** a **nezamlčování pravdivého**. Podle psychologa C. Rogerse být vůči sobě a druhým upřímný a pravdivý je základní podmínkou duševního zdraví a osobní

⁶⁰ Guardini, R.: Ctnosti. s. 17

kongruence, kterou definuje jako vztahování se k druhým bez „*fasády*, v *souladu se svými pocity a postoji, které v daném okamžiku plují jeho nitrem*“⁶¹. Požadavek kongruence vyslovil v první řadě u těch, kdo těm s psychickými problémy pomáhají – u terapeutů. V tom byl a stále je revoluční – do té doby se o osobě psychoterapeuta (stejně jako učitele) uvažovalo převážně z hlediska neosobně profesního nikoli osobnostního. Rogers pojem kongruence, stejně jako terapeutický proces, vztahuje zejména na opravdové vyjadřování pocitů a potřeb. Nefalšováním toho, co a jak cítí, se člověk stává „tím, kým je“, což má ozdravné účinky nejen pro klienta, ale i jeho vztahy s druhými.

Když přemýšlím o naší rodině, vnímám, jak se život „s fasádou“ za komunismu na nás podepsal a jak zřejmě přiživil některé slabší stránky a tendence, které v nás kolují už z předchozích generací. Přestože jsme všichni vzdělaní, slušní a „dobří lidé“, neumíme spolu otevřeně a upřímně komunikovat, leda výjimečně mezi čtyřma očima. Když se setkáme, mám pocit, že jeden před druhým nejsme nikdy úplně opravdoví, slovy Rogerse „transparentní“⁶². Ne že bychom lhali nebo vědomě něco předstírali, ale chybí nám vzájemná bezprostřednost, uvolněnost a skutečná vřelost. Jako bychom se před sebou všichni spíš snažili být, než spolu skutečně byli.

Vždycky mě fascinovali lidé a rodiny, kde to občas vřelo, hádalo se nebo mluvilo sprostě, přitom bylo znát, že se mezi sebou mají rádi. Vnímala jsem, že to patří k „opravdovému“ životu a že to v naší rodině chybí. Rozčilovat se a nadávat jistě není žádná ctnost, ale dělat, že se nezlobíte, a nadávat v duchu také ne. Dlouho jsem neuměla sprostá slova ani vyslovit, natož si je vychutnat, jako to umějí lidé na Moravě – že vám ani nepřipadají sprostá. Všimla jsem si, že ani v rámci herního zkoušení na DJ nepustím slovo „kurva“ tak hezky svobodně z pusy jako spolužák Slávek. Prolomilo se to teprve nedávno na DJ pro asistenty díky osobní historce profesora Vyskočila, kterou nás během hodiny motivoval, abychom se zbytečně necenzurovali, a zřejmě i díky tomu, že jsem předtím měla vynikající hodinu hlasu s Pavlou Sovovou. Napsala jsem si k

⁶¹ Rogers, C. R.: *Být sám sebou*, Praha: Portál, 2015, s. 80

⁶² C. R. Rogers v rozhovoru s M. Buberem In Kirschenbaum, H.: Henderson, V. L.: *Rozhovory s Carlem R. Rogersem*, Praha: Portál, 2016, s. 14

tomu následující reflexi⁶³ (9. 2. 2016):

„Před druhým kolem nás Vyskočil úžasně nakopne svojí vzpomínkou na kamaráda z dětství, co ho v sadech na Spořilově učil sprostárny: ‚Hovno, prdel, sračka, to je naše značka. Hovno, prdel, kamení, to je naše znamení.‘ Všem se nám to dostane do zkoušení. Jdu na plac jakoby zdráhavě. Myslím na říkanku a na to, jak se asi promítne do jednání mně. Řeknu: ‚Já se ubráním.‘ Obejdu půlkolečko, zastavím se a řeknu: ‚Neubráním.‘ Ruce mi začnou něco kreslit ve vzduchu – možná je to zárodek dirigování. Otáčím se bokem a vlnkový pohyb rukou vede hlas, který se postupně vyvíjí ve zpěvné do-pr-de-le, až sám od sebe začne zpívat známou melodii. Jde to samo a lehce. Zkousím si pořádně zadrrrnčet na PRRR, nestarám se o intonaci, slyším, že hlas jde pořádně ven. Užívám si to a zároveň se divím, odkud se to bere. Teprve cestou na židli mi dojde, že jsem zpívala melodii Ave Maria. Jsem trochu zaskočená. ‚Není to svatokrádež?‘ řeknu směrem k Pavle Sovové. Eva Č. na židli chválí, jaký to byl hlas. Taky jsem to cítila a mám radost, že jsem se do toho dokázala pořádně oprít.“

Z reflexe je znát, jak mi bezstarostné zpívání udělalo dobře a jak silně zakořeněný může být syndrom „slušně vychované dívky“, která se potřebuje ujistit, že neudělala nic špatného. Tělo a hlas dokážou v rámci nevážné hry zázračně odzbrojit mentálního cenzora – „vychovatele“, který kárá a zakazuje. Hra vychovává paradoxně ne-výchovou: **hra od výchovy osvobozuje**, neboť není a priori morální či nemorální. Hlavním „nárokem“ hry je spontaneita a upřímnost. Hra učí, že **etické je autentické** čili co je dobré, je pravdivé (a podle Platóna krásné). Výchova dramatickými psychosomatickými disciplínami tak souvisí s **estetikou**, a to v původním starořeckém významu *aisthetikos* – vnímání, smysl pro harmonické uspořádání. Nesměřuje k utváření „lepšího“ člověka v morálním významu, ale **k ucelenosti a souladu toho, kým člověk je a jak sebe komunikuje.**

IV.6.2 UMĚNÍ

Pojem „výchova“ v souvislosti se studiem autorského herectví dává smysl také proto, že spadá do sféry umění (od slova „umět“), ne teoretického vědění – vědy. Psychosomatické disciplíny jsou výchovami v podobném smyslu, jako se v tradičním

⁶³ archiv autorky

dělení školních předmětů říká hudební, tělesná, výtvarná výchova: nejde o získávání teoretických poznatků, ale o poznávání „z první ruky“ skrze praktickou činnost. Navíc činnost, která není pouze účelová, ale **múzická**. Z hlediska praktičnosti a materiálního zisku zbytečná, zato však ušlechtilá, protože člověka a materiální svět přesahuje. Kurt Vonnegut ve své odpovědi středoškolákům žádajícím ho jakožto respektovaného autora o inspiraci, napsal: „*Practice any art, music, singing, dancing, acting, drawing, painting, sculpting, poetry, fiction, essays, reportage, no matter how well or badly, not to get money and fame, but to experience becoming, to find out what's inside you, to make your soul grow.*“⁶⁴

Takto se pojem „výchova“ stává mnohem vzdušnějším – souvisí se základní lidskou chutí tvořit, zkoušet a dělat něco jen tak pro radost. Výchova jako múzická disciplína souzní s **hrou**, která je pro lidský život neodmyslitelná, zároveň k ničemu takzvaně není. Ani výchova nepřináší žádné nominální zisky. Hra je bytostně lidský fenomén: „*Člověk je svou podstatou smrtelník, svou podstatou dělník, bojovník, milovník – a svou podstatou hráč*“⁶⁵, podobně jako výchova a učení, které jsou slovy profesora Heluse základní „*antropologickou službou člověka člověku*“⁶⁶.

V kontextu nepředmětného, neúčelového, autorského herectví by se dalo říci, že **hra je službou dospělého člověka sama sobě**. Hra nevychovává, přitom může otevřít a „dovychovat“ v tom, co běžná, institucionalizovaná výchova opomíjela, nebo dokonceablokovala. **Hra se o výchovu nesnaží a (právě proto) jako výchova paradoxně účinkuje.**

IV.6.3 UČENÍ

Výchova a učení jsou spojené nádoby. V kontextu psychosomatických disciplín by se dalo říci, že **výchova je učení**. A to učení, o kterém Rogers mluví v souvislosti s přesahem psychoterapie do pedagogiky jako o **významném učení** (oproti bezvýznamnému vyučování, hromadění faktů). V knize „Být sám sebou“ popisuje, jak na jedné konferenci na Harvardově univerzitě, kam byl v 60. letech pozván přednášet,

⁶⁴ <http://www.jesusjazzbuddhism.org/kurt-vonnegut-and-patricia-adams-farmer.html>

⁶⁵ Fink, E.: Oáza štěstí. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 12

⁶⁶ Helus, Z. in Janík, Tomáš: Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido 2005, s. 13

šokoval tehdejší pedagogickou obec sdílením svých úvah o vyučování a učení. Stojí za to odcitovat alespoň část jeho myšlenek, které jsou v českém prostředí o 60 let později stále revoluční.

- a) *„Moje zkušenost mi říká, že nemohu druhého člověka naučit, jak má učit.*
- b) *Zdá se mi, že cokoli lze druhého naučit, je relativně bezvýznamné a má to jen malý nebo žádný významný vliv na chování.*
- c) *Stále více si uvědomuji, že se zajímám jen o učení, které významně ovlivňuje chování.*
- d) *Dospěl jsem k pocitu, že jediné učení, které významně ovlivňuje chování, je osobou objevené, osobou osvojené učení.*
- e) *Takové osobou objevené učení, pravdu, kterou si člověk osobně osvojil a asimiloval ve zkušenosti, nelze přímo sdělit druhému člověku. Uvědomuji si, že jsem ztratil zájem být učitelem.*
- f) *Výsledky vyučování jsou buďto bezvýznamné, nebo škodlivé. V důsledku toho si uvědomuji, že mám zájem jen o to, sám se učit, a to pokud možno věci, na nichž záleží, které mají určitý významný vliv na moje vlastní chování.“⁶⁷*

Rogers definuje významné učení jako *„učení, které přináší změnu – v chování člověka, ve sledu kroků, které si v budoucnu zvolí, v jeho postojích a v jeho osobnosti. Je to všeprostupující učení, které není jen narůstáním poznatků, ale proniká do každé části existence.“⁶⁸* O takovém **významném učení čili o výchově uvažuji v souvislosti se studiem psychosomatických disciplín.** Výchovu v kontextu KATaP vnímám jako proces, který ovlivňuje nejen způsob chování, ale schopnost ze sebe vycházet a jednat v souladu s tím, kým a jak člověk je. Slovy C. R. Rogerse jde o hledání osobní **kongruence⁶⁹**, a to nejen na úrovni psychiky, nýbrž celé osobnosti a toho, jak komunikujeme s druhými.

IV.6.4 PÉČE

Výchova, o které uvažuji jako o „významném učení“, může evokovat stále populárnější pojem „osobnostní rozvoj“. Z hlediska humanistického pojetí této práce však volím

⁶⁷ Rogers, C. R.: Být sám sebou. s. 294–298

⁶⁸ dtto, s. 300

⁶⁹ „opravdovost“, dtto, např. s. 81

„výchovu“, jelikož se – oproti technicky zabarvenému „rozvoj“ – neodmyslitelně pojí s člověkem, zakládá se vždy na **vztahu** a určitém druhu **péče**: rodič-dítě, chovaneč-vychovatel, mistr-žák atp. Vztah je základem mezilidské komunikace a také hry, jak opakovaně připomíná I. Vyskočil, jelikož teprve vztah dává hře smysl a tvar. Vztahování se k sobě a k tomu, co děláme, je základem studia psychosomatických disciplín a také výchovy, kterou přes hru nezáměrně otevírá – jakoby mimochodem, „*jako dárek navíc*“, jak se v rozhovoru vyjádřila Alena.

Slovo „rozvoj“ patří jazyku ekonomů, vědy a techniky. Evokuje růst a výkon spíše než organické sebe rozvíjení a „rozkvétání“ – což je, jak věřím, skutečný smysl výchovy. Výchova není záležitostí efektivity či vědeckého pokroku, ale souvisí s lidskou péčí. Vychází ze stejného kořene jako vychovávat (starat se) a chovat (např. v náručí) čili **fyzicky i psychicky o člověka pečovat**. Kvality vztahu a péče jsou těžko měřitelné, jelikož jsou do velké míry **tacitní**,⁷⁰ skryté. Neexistuje na ně jednoznačný recept či metodika, jsou záležitostí individuální, procesuální a pozvolnou, s těžko odhadnutelným výsledkem. Hlavní podmínkou není správná technika, ale **láskyplný, přející vztah a zájem**.

Studium psychosomatických disciplín (čili autorského herectví) vnímám jako určitý druh **péče o dospělého člověka**, a to na více úrovních. V první řadě mám na mysli jakousi nápravu toho, o čem docentka Válková mluví jako o „psychosomatické nevědomosti“ a „sebe-zapomnění“ dnešního člověka, který přeceňuje sílu intelektu a podceňuje intuici a tzv. inteligenci těla. Je otázka, koho přesně „dnešním člověkem“ myslíme – zda pouze Čechy (oproti například Moravanům), lidi žijící ve městech (oproti těm na venkově), poslední dvě tři generace apod. Z širšího pohledu je úpadek celostního vnímání člověka a světa – tak, jak jej znala renesance nebo původně antika – známkou celé západní kultury oproti kulturám například východní a jihovýchodní Asie, kde například v lékařství, duchovní tradici či umění dosud žije tisíciletá **moudrost tělesné a duševní jednoty**.

Dědictvím jednak středověkého dualismu těla a duše (*sóma et séma* – tělo je hrob,

⁷⁰ Polanyi, K. In Švec, V.: Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. Pedagogická orientace 4, 2005, s. 37

zkáza, oproti nesmrtelné a ušlechtilé duši) a jednak karteziánského myšlení, považujícího za jedinou spolehlivou instanci vědění rozum, je, že na Západě **není běžné vnímat tělo jako rovnocenného partnera a zdroj poznání**. Tělo je spíš něco, co „máme“ a s čím nakládáme, než čím jsme. Tělo se cvičí, trénuje, zkrášluje, zanedbává či přeceňuje, ale nerozumí se mu – čili do velké míry nerozumíme sobě. Přes veškeré vědecké objevy a technické výdobytky je západní civilizace v tomto ohledu nevědomější a zaostalejší než leckteré takzvané primitivní národy, jako například domorodý australský kmen Wurundjeji, o jehož ohromné intuitivní, tělové a duchovní moudrosti píše lékařka M. Morganová⁷¹.

Charakteristikou západní, moderní společnosti je, slovy E. Fromma, obecně spíše „mít“ než „být“⁷². Výsledkem je člověk neustále zaměstnaný a uspěchaný, zaměřený na výkon a cíle, avšak různou měrou k sobě a k druhým hluchý, slepý a vůbec nevšímavý. Je více lidským „dělníkem“ nežli bytostí, jak glosuje výrok „*I am a human being, not a human doing*“.

Být, tedy přítomně existovat a v přítomném okamžiku jednat, je umění, které vyžaduje vnitřní jistotu, pevný střed, jak vědí jogíni či mistři bojových umění, a tento střed neleží v hlavě. Dnešní západní (městský) člověk neustále někam spěchá, něčím se zabavuje či zaměstnává. Uklidňuje ho, když má, a znervózňuje, když jenom je – jako maminku jedné mojí kamarádky, která si na rodinných setkáních a oslavách nejvíce užívá, když něco skončí: rozbálí se dárky, sní se dort, vypije káva, jde se domů. Části mezi tím vnímá jako nepříjemné, nejisté pauzy, než se „něco stane“.

E. Fink píše o „futuristické myslí“⁷³ moderního člověka, který neumí žít v přítomnosti, neustále se úkoluje a plahočí dopředu. Hra je podle Finka „oázou štěstí“, protože nás unáší do jiného časoprostoru, kde nemusíme být efektivní a produktivní, můžeme jenom být. Hra tak není jen pauzou od seriózního světa dospělých, ale **životabudičem**, plnohodnotnou existencí právě díky spontánnímu noření se do „teď a tady“. Nevážná hra paradoxně vyjevuje, jak je náš vážný svět dospělých často teatrální a směšný.

⁷¹ Morganová, M.: Poselství od protinožců. Praha: Práh, 1995

⁷² Fromm, E.: *Mít nebo být?* Praha: Aurora, 2001

⁷³ Fink, E.: Oáza štěstí. Praha: Mladá fronta, 1995, s. 14

Výchova k hlasu s paní Vostárkovou začíná u skřeků opic a ptáků z pralesa a postupně se u mě vyvíjí k poznání, že jsem svůj hlas mnoho let nevědomky brzdila a potlačovala a spolu s ním vlastně celou svoji osobnost. Dnes si užívám, že umím svobodně zakrákat jako pták, ale neskřehotám, když jsem rozrušená nebo mám promluvit na veřejnosti, jak se mi dříve stávalo. V hodinách pohybu se Zdenkou Kratochvílovou se zkusíme s druhými setkávat jako různé přírodní živly. Zjišťuju, že můj živel nejdřív čeká, co k němu přijde, a potom se druhému přizpůsobí, aby to dohromady ladilo. Výsledkem je zmatek a neurčitost – ani vítr, ani vánek, jen neutrální povlávání. Laskavě, ale celou svou bytostí na hodinách zjišťuju, jaké mám elementární mezery ve schopnosti celostního sebevyjádření čili bytí sama sebou. Jak moc mě ovlivňuje moje tendence orientovat se na druhé a podle druhých.

Zaujal mě Vyskočilův výraz „**produktivní empatie**“ čili ne ta, která je sentimentální, vychází vstříc druhým, přitom opomíjí sebe. K tomu tíhneme právě my lidé takzvaně empatictí, kteří se realizujeme v pomáhajících a učitelských profesích, avšak zapomínáme nejprve „realizovat“, uskutečnit sami sebe.

IV.6.5 VÝCHOD VERSUS ZÁPAD

Zmínila jsem problém „západního“ neboli technicky vyspělejšího, materiálně orientovaného člověka. Zdá se mi, že otázka svébytnosti a (ne)schopnosti vystupovat přirozeně je mnohem aktuálnější ve společnosti zaměřené na individualitu a na výkon – čili „na Západě“ – než ve východních kulturách. Během svých cest do ekonomicky chudších, takzvaně rozvíjejících se zemí, si všímám, jak my „ze Západu“ působíme oproti místním obyvatelům často neuroticky a směšně.

Zajímavé je, jak se náš neklid propisuje do chůze a držení těla. Nejvýrazněji jsem tuto „západní“ neurózu pozorovala v Indii, která skutečně přitahuje řadu excentriků z Evropy a Spojených států. Při pohledu na indické ženy mi však došlo, jak rozháraně a podivínsky sama nejspíš působím. Indické ženy zejména na venkově (přestože oproti nám Evropankám mají skutečně podřadné postavení) mají v sobě – ve svých pohybech – ohromnou důstojnost a ladnost. Ať už kráčí s těžkým nákladem na hlavě, perou na břehu prádlo nebo jen tak jdou, působí přirozeně a „samy sebou“. Jeden můj indický

přítel to skvěle pojmenoval: krása obyčejných Indek je v tom, že se nesnaží před druhými skrývat ani se zalíbit. **Prostě jen jsou a umějí být na očích, aniž by myslely na to, jak působí.** Uvědomila jsem si, že sama jsem na veřejnosti takto bezstarostná málokdy. Většinou podvědomě myslím na to, že „jsem viděna“ a podle potřeby se buď „uměním“ či zvýrazním.

K tomu mě napadá, jak ohromující pro mě bylo jednoduché cvičení na semináři muzikoterapie s doktorkou Pejřimovskou v rámci mého paralelního studia Psychosociálních studií: zkuste se projít před ostatními jako královna a pokynout svým spolužačkám jako svým dvořanům. Až na výjimky žádná z nás jako královna nepůsobila. Většina z nás šla buď upjatě obřadně a naoko sebejistě, někdo demonstroval svůj majestát tím, že zvedal hlavu a tvářil se povýšeně a vážně, někomu se pletly nohy a nejistě, až téměř omluvně se usmíval. Indické ženy působí z mého pohledu jako královny téměř všechny, a to nejen díky svým krásným barevným šatům, ale díky vzpřímenosti a celkovému souladu a **neusilování o to nějak vypadat, nějak se tvářit.**

IV.6.6 IDEÁL VERSUS PRAXE

Výše uvedené souvislosti s etikou, uměním, učením a péčí uvádím pro vyjasnění a určitou **rehabilitaci** pojmu „výchova“, který podobně jako „škola“ dávno nevyjadřuje svůj původní význam. Málo se ví a připomíná, že starořecké *scholé* mělo mnohem blíže ke hře než k dnešnímu úřednický organizovanému vzdělávání. Stejně tak jsou víceméně zapomenuté či nedoceněné myšlenky Jana Amose Komenského. Jeho snaha o „nápravu lidských věcí“ směřovala za praktickou stránku školní didaktiky. Jak píše Patočka, Komenského výchovná filosofie „*vyvěrá z jeho snahy, aby se duch žákův otevřel co možná věcem samým v jejich původnosti, aby se s nimi vyrovnával co možná přímo a aby znalosti nebyly pouhým mrtvým majetkem, nýbrž staly se součástí žákovy bytosti, takže světlo věcí se setká a spojí se světlem našeho ducha*“⁷⁴.

Dnešní Evropan však směřuje spíše ke **kompetentní bezduchosti**⁷⁵, jak poukazuje sociolog Paul Liessmann. Není skutečným smyslem výchovy a vzdělávání – v duchu

⁷⁴ Patočka, J.: Komeniologické studie I: sebrané spisy, Svazek 9. Praha: Edice Oikúmené, 1997, s. 48

⁷⁵ Liessmann, K. P.: Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Praha: Academia, 2015, kapitola „Kompetentní bezduchost“

Sokrata či profesora Patočky – naopak o duši pečovat? Ne ve smyslu náboženském, ale slovy Krishnamurtiho – probouzet schopnost uvědomování si sebe sama: „*Education should awaken the capacity to be self aware.*“⁷⁶ Teprve pak bude jedinec vnitřně svobodný a schopný vést či pomáhat druhým. Proto v podtitulu této práce zmiňuju učitele jako ty, kteří často mají funkci vychovatelů, aniž by sami vnitřně dozráli a sebe vychvali.

Výchova a škola přes všechny reformní snahy a moderní metody však dodnes evokují primárně nesvobodu a uplatňování řádu, který není v řádu s potřebami svých žáků. V různých obdobích se výchova opakovaně stala a stává nástrojem manipulace, lži anebo přinejmenším udržování určité sociokulturní iluze, jak pragmaticky reflektuje tato u nás rozšířená definice: „*Konečným cílem výchovy je vštípit dětem mýtus, jenž stmeluje identitu určité kultury nebo civilizace.*“⁷⁷

Místo Komenského myšlenky výchovy jako „*přípravy člověka na lepší a vyšší život*“⁷⁸ a toho, že „*vědění nesmí být samoučelné, nýbrž má být pomocí našemu životu a vést k jeho celkové opravě a nápravě, k navrácení člověka do původního stavu – rajske dokonalosti*“⁷⁹, škola a výchova slouží především k **udržování provozu** dané společnosti či státu. Aby výchova prospívala lidem, nikoli úřadu, musí být skutečně humanistická. Ne však pouze v rovině konceptuální, ale měla by vycházet a dotýkat se celé bytosti člověka (viz slova I. Vostárkové: „*co se mě týká, se mě také dotýká*“). U takové výchovy je šance, že nebude člověka manipulovat, ale umožní mu být tím nejlepším, kým může být: sám sebou.

Pojem „(ne)výchova“ není negací výchovy ani neodkazuje k novému trendu nedirektivní výchovy dětí viz nevíchova.cz, ale je **přímým odkazem k osobě Ivana Vyskočila**, zakladatele Nedivadla a v 90. letech alternativní katedry pro studium herectví⁸⁰, které M. Čunderle příhodně nazývá Ne/škola⁸¹. V čem spočívá alternativnost této „neškoly“, je předmětem praktického výzkumu této práce.

⁷⁶ Krishnamurti, J.: Education and the significance of life. San Francisco: Harper, 1981, s. 15

⁷⁷ Skalková, J. Obecná didaktika. Praha: UK, 2002

⁷⁸ Patočka, J.: Komeniologické studie I. s. 262

⁷⁹ dtto, s. 46

⁸⁰ Vyskočil původně uvažoval o „Alternativě“ jako názvu katedry. Jak se sám vyjadřuje, slovo již bylo „zabráno“ katedrou KALD, a proto zvolil konvenčnější „Autorská tvorba a pedagogika“.

⁸¹ Čunderle, M.: Hra školou, Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 2001

V. POSTUP A METODY VÝZKUMU

O tajemství

Jak jsem uvedla výše, základem Vyskočilovy pedagogiky je hra a základem hry je imaginace, svět nadreálného, tedy tajemného. Může být tajemství předmětem vědeckého výzkumu? Jak zkoumat a zachytit to, co je logickému myšlení **skryté**? Nepochází nevyhnutelně ke zkreslování, jestliže se pokoušíme objektivizovat subjektivní zkušenost člověka ve hře a ze hry? Tajemství, jak píše Marcel, totiž má tu vlastnost, že „*jakmile se předloží k úvaze, nevyhnutelně tihne k tomu, aby pokleslo na problém*“⁸². Možná i to je důvod, proč sám původce myšlenky výzkumu herectví, Ivan Vyskočil, říká, že „*dialogické jednání raději dělá, než o něm píše*“. Obtížnost výzkumu dramatické tvorby a pokoru před jejím tajemstvím krásně vyjádřil Peter Brook: „*Jazyk psychologie nás také k ničemu nedovede, protože škatulkování je k ničemu. Je to hlubší zvuk pravdy, který nám přikazuje úctu – tajemnost dramatického faktu nelze vysondovat do dna.*“⁸³

Do této práce vstupuju s vědomím, že tajemství Vyskočilovy nepředmětné hry jako zdroje sebepoznání a sebevýchovy nelze „vysondovat do dna“ a že je riskantní pokoušet se pojmout tak velké a široké téma, jako je studium autorského herectví a sebevýchovy. Slovo „tajemství“ bych ráda podržela pro připomenutí, o jaké teritorium – přesahující škatulkování a vědní obory – nám jde: **člověka jako živoucí bytost a hrovou zkušenost jako způsob přímého, byť tacitního poznání.**

V.1 INVENTURA TVOŘIVÉHO UČITELE

K výzkumu jsem přistoupila jako ke hledání, součástí bylo hledání metody. Prvním krokem – jakousi nultou fází – bylo studium souhrnných písemných reflexí studentů KP-PK a pilotní dotazníky. Tušila jsem, že má-li jít o kvalitativní výzkum zaměřený na proces a zkušenost, sběr dat nemůže probíhat „na sucho“, ale živě a v **přímém kontaktu** s účastníky. Hendl uvádí, že „*kvalitativní výzkum se provádí nejčastěji jako intenzivní kontakt s terénem nebo životní situací*“⁸⁴. Rozhodla jsem se proto pro experiment a

⁸² Marcel, G.: K filosofii naděje. Praha: Vyšehrad, 1971, s. 15

⁸³ Brook, P.: Prázdný prostor. Praha: 1988, s. 116

⁸⁴ Hendl, J.: Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum 1999, s. 43

uspořádala v rámci výzkumného grantu SGS dvoudenní **setkání studentů a pedagogů** tří dosavadních běhů kurzu KP-PK.

Inspirovaly mě konference v Divadle Na zábradlí iniciované doc. Evou Vyskočilovou a zároveň přání několika bývalých spolužáků pokračovat v kondičním a tvůrčím setkávání⁸⁵. „Inventuru tvořivého učitele“ jsem proto koncipovala zčásti jako rekondiční dílnu, zčásti platformu pro diskusi a zčásti jako inspirační a tvůrčí setkání. Součástí projektu byla dílna autorského čtení a beseda s Ivanem Vyskočilem a zázračně také s Evou Vyskočilovou. Z výzkumného hlediska šlo o to, v různých vrstvách sondovat, co nám přináší a jak se s časem vyvíjí psychosomatická kondice absolventů dvouletého programu KP-PK – nejen na úrovni sebereflexe, ale také prakticky – během dílen a celkového dvoudenního interagování.



Obr. 1 Rozpravy s profesorem Vyskočilem, 14. 6. 2013

V širším plánu bylo blíže prozkoumat a **oživit myšlenky doc. Evy Vyskočilové** a podnítit diskusi k otázkám pedagogiky, které vplynuly z analýzy souhrnných reflexí. Součástí „Inventury“ proto byl můj vlastní předvýzkum, kdy jsem za paní docentkou (částečně ochrnutou po mozkové příhodě) docházela domů a spolu s inženýrem Pospíšilem s ní natočila dva cca 40minutové **videorozhovory**. Z nahrávek se podařilo sestříhat

⁸⁵ Tvůrčí skupinka KREV z KP-PK 2010–2011, která se nepravidelně dodnes schází.

25minutový záznam, který jsme promítali v rámci „Inventory“, a publikovat zkrácený přepis rozhovoru v časopise Rodina a škola. Videozáznam, nezkrácený přepis obou rozhovorů i článek jsou součástí příloh této práce.



Obr. 2 Rozpravy s doc. Evou Vyskočilovou, 15. 6. 2013

V.2 MOMENTY TĚLOVÉ PROMĚNY V DIALOGICKÉM JEDNÁNÍ

Po širokém záběru „Inventory“ vyplynulo, že je nutné výzkum více zacílit a zúžit. V dalším výzkumném projektu jsem se spojila s kolegou Slávkem Kepřtem a zaměřila se na **Dialogické jednání** jako hlavní praxi studia autorského herectví a laboratoř Vyskočilovy pedagogiky.

„Inventura“ mě nicméně přivedla na důležitou stopu: pedagogicko-psychologické výzkumy doc. Vyskočilové s využitím videotechniky a zejména na **metodu natáčení na dvě kamery**, se kterou v 70. letech zcela průkopnický experimentovala v oblasti tzv. **komunikačních dovedností učitelů**.

Docentka Vyskočilová v rozhovoru uvedla, že jejím celoživotním zájmem bylo „*dělat takový výzkum, který by měnil pedagogickou praxi*“⁸⁶ a zejména praktickou přípravu

⁸⁶ E. V. ve videorozhovoru, který ve zkrácené formě vyšel v časopise Rodina a škola, Portál 9/2013, je součástí příloh.

budoucích učitelů. Cílem tehdejších výzkumů bylo zjistit, jak souvisí učitelova schopnost být přesvědčivý, zaujmout, s pozorností žáků 1. stupně základních škol. Šlo o simultánní využití dvou kamer – jedna kamera natáčela učitele (studentky učitelství), druhá snímala žáky. Studentky měly žákům volně vyprávět libovolnou pohádku podle svého výběru, a to tak, aby to žáky zajímalo. Smyslem bylo sledovat, co se děje na straně učitele v momentech, kdy žáci dávají či nedávají pozor. Celý experiment měl nejen vědeckou, ale také velmi praktickou část – natočený materiál⁸⁷ se promítal a analyzoval v rámci hodin pedagogické praxe. Studentky byly svým projevem nejprve šokované, nakonec ale velmi vděčné. Krátká osobní zkušenost spolu s přímou zpětnou vazbou jim dala víc než všechny náslechy a hodiny didaktiky⁸⁸, neboť je uvedla přímo k jádru problému komunikačních dovedností⁸⁹ a osobnosti učitele.

V případě našeho výzkumu šlo o to, za pomoci dvou kamer identifikovat **klíčové momenty** herního zkoušení v rámci DJ, tedy okamžiky, kdy dochází k tělové proměně, zárodku spontánního jednání. Předpokládali jsme, že analýzou těchto momentů lépe pochopíme, co obnáší a vyžaduje tvořivé, spontánní vystupování. Podobně jako docentka Vyskočilová jsme vycházeli z předpokladu, že autenticita na straně aktérů bude mít odezvu v zaujetí diváků. Jedna kamera proto natáčela aktéra, druhá snímala diváky. Kolega Keprt oba záznamy synchronizoval ve speciálním stříhačském programu tak, aby v jednom okně běžely obě stopy zároveň.

Účastníci výzkumu se měli možnost podívat na snímky nejprve sami doma a potom při společném sledování v rámci tzv. **focus groups**. Původně jsme natáčeli celkem ve čtyřech skupinách, pro účely analýzy jsme se zaměřili pouze na dvě skupiny. S první skupinou jsme se sešli dvakrát, s druhou jen jednou. Jednotlivá sezení trvala zhruba 90 minut. Ve dvou případech jsme videozáznam promítali téměř v životní velikosti, jednou pouze na monitoru.

⁸⁷ Výzkum ani natočený videomateriál se bohužel nepodařilo dohledat. Byla na toto téma zpracována diplomová práce tehdejším studentem paní docentky Josefem Kneprem, se kterým jsem se osobně setkala, ale práci již nemá, ani se nedochovala v archivu UK.

⁸⁸ Osobní vzpomínka E. V. v rámci natáčení videorozhovorů.

⁸⁹ Výsledkem výzkumu byla třídílná praktická skripta Komunikačních dovedností I, II, III, která bohužel „skončila ve stoupě“, jak uvádí docentka ve videorozhovoru.



Obr. 3 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015

Focus groups probíhaly tak, že jsme nejprve přehráli celý záznam a nechali komentovat protagonistu dané videoukázky. Potom se otevřela volná diskuse, při které jsme videozáznam podle potřeb zastavovali a vraceli. V duchu moderní výzkumné etiky nám šlo o to, nezkoumat „na lidech, ale s lidmi“. Jako výzkumníci jsme proto diskusi nijak neřídili, ale vstupovali do ní jako jedni z pozorovatelů. **Nikdo nebyl v pozici asistenta, šlo o to, aby si každý tuto roli, ke které nemá běžně příležitost, vyzkoušel.** Účastníci se pokoušeli identifikovat důležité momenty a formulovat, co je zaujalo a čeho si všimli například oproti sledování či zkoušení naživo. Ve dvou případech jsme setkání opět natáčeli na video, abychom zachytili fyzické reakce diváků. Všechny účastníky *focus groups* jsme požádali o **písemnou reflexi** ke sledovaným výstupům a k vyplnění **dotazníku** – řízené reflexi se sedmi tematickými otázkami. Celkově se *focus groups* zúčastnilo **16 osob** + asistent S. Suda a částečně profesor Vyskočil. Od čtrnácti osob jsme získali vyplněný dotazník a minimálně jednu další písemnou reflexi.

Analýza zdvojených videí, písemné reflexe a dotazníky byly těžištěm výzkumu kolegyně Slávka, já se zaměřila na rozbor **ústních reflexí z focus groups**. Jako jazykářku mě okouzila živost a bezprostřednost přepisovaných komentářů. Zjišťuju, že řeč přepsaná do textu je výrazně jiná než jazyk písemných reflexí neboli že „*psaný a mluvený kód*

*jazyka mají své odlišné zákonitosti*⁹⁰. Výpovědi jsou syrové a „neučesané“, často fragmentární, doplňované gesty a mimikou. Přepis jsem se snažila ponechat co možná v původním znění pro zachování jeho charakteru. Kvůli větší srozumitelnosti jsem občas vynechala přemnožená vycpávková slova nebo upravila slovosled.

Přepsané výpovědi jsem se rozhodla analyzovat **kvalitativní metodou otevřeného kódování**, kterou Strauss a Corbinová popisují následovně: „... část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podrobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných.“⁹¹

Povzbudilo mě tvrzení, že správný výzkum vyžaduje „udržování rovnováhy mezi tvořivostí a vědou“⁹². Analýzu výpovědí jsem proto prováděla intuitivněji, než jak popisují autoři Zakotvené teorie. Výsledky projektu jsem prezentovala ve dvou odborných článcích a na konferenci AMU Teritoria umění 2016. V příloze uvádím ukázkou diskuse z focus group. Její videozáznam je součástí příloh na CD-Romu spolu s několika videoukázkami z natáčení na dvě kamery.

V.3 INDIVIDUÁLNÍ POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Metodu individuálních rozhovorů jsem zvolila jednak proto, abych upřesnila a prohloubila některé otázky a zjištění z předchozích dvou projektů, jednak proto, že mě nadchla živost ústních výpovědí v rámci focus groups v projektu Momenty tělové proměny. Měla jsem chuť **dát účastníkům výzkumu slovo ještě jednotlivě** a navázat na **metodu otevřeného kódování**, kterou jsem si v předchozím projektu vyzkoušela.

Tematicky mě zajímala především **otázka vnitřního a vnějšího diváctví, tělové vnímání a trojí vazba aktér-divák-asistent**. Otázky jsem neomezovala pouze na DJ, ale nechávala je otevřené i dalším disciplínám. Kromě osmi účastníků z předchozího projektu Momenty tělové proměny jsem oslovila i osm studentů z řad frekventantů KP-PK, denních studentů a asistentů DJ. V příloze přikládám na ukázkou dva rozhovory.

⁹⁰ Čunderle, M.: Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi. Praha: AMU, 2011, s. 63

⁹¹ Strauss A., Corbinová, J.: Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 1999, s. 43

⁹² dtto, s. 29

Shrnutí

Celkem jsem získala tři vrstvy výzkumného materiálu. V první fázi jsem zjišťovala **charakteristiky** a individuální **přínos** studia psychosomatických disciplín u absolventů studijního programu KP-PK na základě písemných reflexí, skupinových diskusí a mého zúčastněného pozorování během setkání Inventura tvořivého učitele. V druhé fázi jsem se zaměřila na DJ a **proces** navazování dialogu se sebou skrze takzvané momenty tělové proměny. Výzkum spočíval ve využití videotechniky (metody dvou kamer) a cílené skupinové reflexe pro konkrétní analýzu toho, jak vypadá proces uvolňování se do spontánního, autentického vystupování skrze Dialogické jednání. Výzkumu se účastnili frekventanti KP-PK, denní studenti a dlouhodobí externí zájemci o DJ. Ve třetí fázi jsem se pokusila provázat dosavadní zjištění pomocí **individuálních rozhovorů** s účastníky předchozích dvou projektů a dalšími vybranými studenty. **Jednotlivé fáze výzkumu vycházely jedna ze druhé.** Šlo mi o to, zaostřit na téma z různé vzdálenosti a různými metodami a zahrnout pestré spektrum studentů s různě dlouhou a různě intenzivní zkušeností s vysokoškolovou pedagogikou pro získání co nejplastičtějšího obrazu. Čtvrtou rovinou praktického výzkumu byly moje vlastní písemné reflexe a postřehy sebe jako studentky, asistentky a výzkumnice.

VI. VÝZKUMNÁ ČÁST

VI.1 INVENTURA TVOŘIVÉHO UČITELE

Široký záběr Inventury pootevřel řadu témat.

1. Studium psychosomatických disciplín v rámci KP-PK nelze vnímat jako nácvik dovedností k dosažení jednoznačných pedagogických kvalit, nýbrž mnohem subtilněji jako celostní podporu **tvořivosti** a **všímavosti** člověka-učitele. Profesor Vyskočil říká: „*Neučte se pro zaměstnání, ale zkuste se dívat kolem sebe.*“ Profesní pedagogické zaměření je na kurzu v podstatě sekundární. Neurčuje rámec studia, spíše se do něj integruje. Kurz proto působí univerzálně a **oslovuje i ty, kdo neučí ani nemají ambice učit**, ale cítí potřebu „*se rozvíjet*“, „*najít novou inspiraci*“ nebo „*vrátit se k něčemu [tvořivosti], co jsem opustila*“. Má tedy smysl mluvit o **psychosomatické a pedagogické kondici** jako dvou různých veličinách? Není ústředním tématem psychosomatická kondice k autentické, tvořivé komunikaci obecně? Přičemž učitelství – stejně jako všechny jiné obory – může být touto kondicí obohaceno, protože jde v první řadě o to, **obohatit člověka, ne profesionála?**

„Učitelství patří mezi ta povolání, jejichž smysl spočívá v partnerství. (...) Pracovní náplň může být chápána jako jednotlivé výkony, např. herec odehraje představení, lékař vykoná operaci, učitel vyloží látku. Pacient je pasivní, divák je konzument, žák poslouchá výklad učitele. Je ale možné, že smyslem práce lékaře není operace, ale uzdravení pacienta, smyslem herectví není, aby herec předvedl divákovi sebe nebo nějakou událost, ale smyslem herectví je uvést diváka ve spoluúčast na hře, na jejím konfliktu. (...) Smyslem práce učitele není, aby on vyložil látku, ale aby se žák naučil zacházet s látkou jako nástrojem poznání. (...) Učitelství je opakem k předmětné, výrobní činnosti.“⁹³

2. Psychosomatická kondice se vyvíjí v určitých typických fázích, přitom každý prochází vlastní **trajektorií**. Nejzřetelněji se projevují u DJ, ale dotýkají se celého studia.

1. **chaos** (vystavení se situaci „veřejné samoty“⁹⁴ – fáze nejčastěji provázená studem a fyzickou úzkostí – nervozitou, bušením srdce apod.), 2. **osmělování** (postupné

⁹³ Vyskočilová, E.: Schopnost vychovávat. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání na UK, s. 5

⁹⁴ Termín Stanislavského, který v DJ určuje základní konflikt pobytu před diváky – vím, že jsem sledován, ale zkouším jednat, jako bych tam byl sám.

uvolňování, rozšiřování pohybového a hlasového projevu, větší expresivita), 3. **vzdor** (v krajním případě v této fázi studium končí – často z důvodů netrpělivosti nebo úzkostlivosti. Pro někoho může být zkoušení příliš citlivé a ohrožující: „*DJ není pro každého,*“ píše student KP-PK, který se rozhodl docházku v hodinách DJ ukončit), 4. **zažehnutí** (dostaví se silný prožitek, jakoby „aha-efekt“, objevení radosti), 5. **euforie** („už vím, jak na to“ – většinou trvá velmi krátce), 6. **vystřízlivění** („všechno je zase jinak, musím to znovu hledat“), 7. **zmar** („neposouvám se, jsem pořád na začátku“), 8. **přijetí** („nikdy nebudu hotová, ale cítím, že to má smysl, a baví mě to“).

Jednotlivé fáze trvají u každého různě dlouho a mohou se různě opakovat. Pokrok často provází pocity regrese. Svou „trajektorii“ po prvním semestru studia v písemné reflexi zajímavě popisuje studentka KP-PK Eva:

„Zpočátku jsem cítila velký pokrok, ale pak jako by se to zase vrátilo k tomu starému. Jen s tím rozdílem, že si ten rozdíl teď víc uvědomuju, že mě víc štve. Víc si teď uvědomuju, kdy se projevuju, v hlase, v pohybu i v tělovém napětí a pocitu volnosti, a kdy to zase nejsem já, kdy předstírám, napodobuju, schovávám se, utíkám, nebo se snažím naplnit fiktivní očekávání někoho jiného. Třetí setkání bylo zdrcující. Nechtěla jsem se už vracet, ale to nové mi nešlo. Totéž, ale slabší zažívám i teď, kdy se poslední setkání vzdaluje a žádná nová injekce nepřichází. Jenže teď jsem už tak daleko, že si začínám uvědomovat, začínám se pomalu orientovat, rozlišovat dobrý a špatný projev pomocí dobrých a špatných pocitů, analyzovat a hledat cesty, jak rozšířit, upevnit si to dobré. Potřebuju se svobodně projevovat a pak sama sebe korigovat. Jde o to, objevovat a uvědomovat si sebe ve své autentičnosti. Pak je šance se něco naučit. I ve výuce a při výchově ve škole chci učit děti tak, že je nechám prožít příběh, na základě kterého získají vlastní zkušenost a poznání. Nechat být druhé budu moci ale jen tehdy, když nechám být sebe. Řídit druhé můžu tím, že řídím sebe. Když tohle píšu, cítím se jako malé dítě, které se má naučit být dospělým. Cíl je velmi daleko a moje krůčky vratké. A jak je to pro mne bez podpory těžké. Práce s nejistotou je hra. Když vydržím nepříjemno, neuteču ani nezaútočím, můžu využít svoji energii na další akci a naučím se pěkně dotahovat svoje gesta, nechat je doznít. Můžu se k věcem i vracet. Když tohle píšu, cítím se ztracená, sama maličká ve velkém prostoru, velká síla proti mně a já proti ní úplně sama. Pořád si připomínám, že z toho svého strachu získám právě potřebnou

energii. To mi dodává jistotu. To, co mi připadá jako stagnace a bezmocnost, je vlastně pohyb dopředu. Cesta vede strachem, obavami, že to nikdy nedám, bezmocí a trapností. Jinudy to nejde, pohodlím se nikam nedojde. Je to proces zrání. Nechtít, aby to bylo hned teď a už hotové, dokonalé. Dokonalé rovná se mrtvé. Nikdy nebudu hotová. Když to ustojím, další možnosti přijdou a mně zůstane moje energie. Chci vydržet. Učím se vydržet. Při psaní téhle reflexe si znovu připomínám uvolnění, radost ze hry a z tvorby a z vlastní síly. A jsem hodně zvědavá, kudy všudy a kam moje cesta povede.“

3. Z hlediska procesu učení lze nabývání psychofyzické kondice zjednodušeně vyjádřit ve třech fázích:

1) „**kreativní destrukce**“⁹⁵ – narušování starých vzorců a psychofyzických stereotypů, uvolňování, osmělování, „*odlupování masek*“.

2) **vytváření nové struktury** – zkušenost z 1. fáze se ukládá do těla a do vědomí, stará schémata jsou konfrontována s novými prvky, které se postupně asimilují⁹⁶ do činnosti aktéra.

3) **zvnitřnění** (?) – vědomí a senzomotorická činnost jsou natolik sladěné a pružné, že přecházejí v bezúsilné, spontánní jednání.

Z „Inventury“ vyplynulo, že nabývání psychosomatické kondice je záležitost s neustále otevřeným koncem a na mnohem delší časový úsek, než jaký umožňuje dvouletý kurz, ale pravděpodobně i pětiletý denní program. Ivan Vyskočil říká, že je to „*studium na celý život*“. **Fáze zvnitřnění je spíš hypotetická** – tušený vztažný bod než skutečný cíl. Moji naivní, maximalistickou představu, že výzkum prokáže účinky studia psychosomatických disciplín pro všeobecně otevřenou komunikaci, narušovala četná pozorování. Několikrát mě překvapil kontrast chování lidí – často i zkušených absolventů katedry – v rámci programu a mimo program. Rozpory se objevovaly také mezi obsahy diskusí a tím, **jak** se diskutovalo – některé výpovědi deklarující přínos studia psychosomatických disciplín **nekorespondovaly s reálným vystupováním účastníků**. Například jedna účastnice, která v reflexích krásně popisovala svůj vývoj a přínos studia pro rozvíjení vlastní otevřenosti a empatie, se během diskuse projevila konfrontačně, až útočně. (O to absurdnější je, že důvodem konfrontace byla metoda

⁹⁵ V reflexích student KP-PK uvádí, že kurz „kreativně destruuje“.

⁹⁶ Piaget, J., Inhelder, B.: Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014

„respektovat a být respektován“.) Kladla jsem si otázku: dá se výpovědím, které nejsou v souladu s reálným jednáním, věřit? **Do jaké míry se zkušenost z herního experimentování skutečně přenáší do jiných životních situací a prostředí a jak vůbec míru dosažené kondice měřit?**

4. **Princip zdvojení**, který je základem Dialogického jednání jakožto hry, je zřejmě také hlavním rysem sebe-studia, které hra umožňuje. Člověk v situaci DJ je **subjektem i objektem** zároveň. Je **aktérem, hráčem a zároveň svým prvním bezprostředním divákem** – tím, kdo koná, a zároveň tím, kdo si všímá. Ivan Vyskočil mluví ve vztahu k autorskému herectví o „trojjediném svazku autor-herec-divák“, „kdy jsme si sami sobě hercem, autorem i divákem“⁹⁷. Zdá se, že z pohledu učení se člověk v herní situaci nachází v obdobné triádě: 1. je žákem – tím, který neví a hledá, 2. je učitelem – tím, který sleduje, naslouchá a spolu-hraje, 3. je sám sobě učivem – to, jak se skrze zkoušení se sebou setkává, jak se sebou zkouší navázat kontakt nebo také (slovy Ivana Vyskočila) „*jak z ničeho vytvořit něco*“. Doc. Vyskočilová definuje základní pedagogickou situaci jako *dynamické pole*⁹⁸ s trojí vazbou: **učitel – žák – učivo**. Dalo by se říci, že **ačkoli je DJ hrou jednoho člověka, nezáměrně, ale reálně tuto trojí vazbu zpřítomňuje** a skrze herní experimentování na sobě zakouší a prozkoumává.

5. Zvláštností a jádrem studia psychosomatických disciplín je propojení **praktické zkušenosti** a **reflexe**. Ta nespočívá pouze v písemných reflexích, které studenti píšou a odevzdávají, ale objevuje se na různých úrovních. Slovy Jana, studenta KP-PK: „*Potěšení z vlastní přítomnosti. Reflexe. Potěšení jiného z mé přítomnosti. Re-reflexe. Mé potěšení z potěšení jiného z mé přítomnosti.*“ Část reflektující je patrně stejně důležitá jako část experimentální a směřuje k otázce **provázanosti diváctví a aktérství**.

6. Výzkum je zároveň prodloužením **mého vlastního sebe-studia**. Jako výzkumnice nejsem pouze zúčastněným pozorovatelem, ale dalším výzkumným vzorkem: během projektu mimoděk otestuju vlastní psychosomatickou kondici a přesvědčím se, že tělo má svou inteligenci a nelže. Přestože si myslím, že k celé organizaci přistupuju s lehkostí

⁹⁷ Čunderle, M.: Hra školou, s. 82

⁹⁸ Vyskočilová, E.: Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In V. Švec (Ed.), Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností. Brno: Paido 2000, s. 24–32

a „hrově“, poslední dny před „Inventurou“ mě začne svírat v hrudníku, což se v průběhu setkání stupňuje tak, že ke konci sotva lapám po dechu. Zajímavé je, že jakmile projekt skončí, sevření přirozeně povolí a s ním napětí, v němž jsem se – aniž si toho ostatní nebo já sama všimla – po celou dobu zuby nehty držela.

„Inventura“ otevřela řadu podnětů a otázek, které jsem se pokusila prezentovat na konferenci ACCOR „Zkušenost-reflexe-učení“ v Brně v lednu 2013. Zjistila jsem, jak obtížné je komunikovat téma, které sama ještě nemám usazené a dobře zformulované, navíc v prostředí, které nemluví stejnou řečí. Můj počáteční entuziasmus vystřídaly pochybnosti: jsem pro výzkum vůbec dostatečně vybavená, nechybí mi větší odbornost? Následující rok jsem proto nastoupila k paralelnímu studiu na Pražskou vysokou školu psychosociálních studií (PVŠPS), abych si rozšířila pohled na psychosomatiku a získala od svého výzkumného tématu větší odstup. Po zajímavém ročním exkurzu na PVŠPS jsem dostala chuť ve výzkumu pokračovat. Tentokrát však v tandemu s kolegou a zacíleněji na můj prapůvodní zájem – Dialogické jednání jako praktickou dílnu sebepoznávání a skryté sebevýchovy.

Důsledkem této první výzkumné fáze bylo určité vystřízlivění a ztráta touhy dělat velké (a předčasné) závěry. Projekt „Inventura tvořivého učitele“ měl pro mě nicméně jeden nečekaný a nedocenitelný přínos: **objevení a osobní seznámení s doc. Evou Vyskočilovou**. Naše setkávání se od natáčení výzkumných videorozhovorů a konzultování vyvinulo v přátelství a pravidelné návštěvy. Nakonec jsem působila jako její osobní pečovatelka. Tato zkušenost byla paralelním studiem, další rovinou praktického (sebe)poznávání a psychofyzického otužování, které mnohdy zastíňovalo studium i výzkum na katedře. Jsem za tu možnost a důvěru celé rodiny se s paní docentkou a díky ní učit nesmírně vděčná!

VI.2 MOMENTY TĚLOVÉ PROMĚNY V DIALOGICKÉM JEDNÁNÍ

Smyslem výzkumu DJ pomocí dvou kamer bylo pokusit se zachytit a identifikovat okamžiky, kdy se zkoušející dotýká spontánního jednání, jak k němu dochází a co se děje v momentech, kdy se aktivují diváci. Doufala jsem, že tak poodhalím **proces nezáměrného „učení se“** nebo spíše zkoušení být a jednat spontánně a autenticky, a

zároveň že se více ozřejmí, **co vůbec znamená „být autentický“** v herním jednání. Z výzkumného experimentu vystoupilo nečekaně silně a v nejrůznějších vztazích **téma diváctví** a s tím související různé formy (sebe)reflexe. Výzkumný materiál jsem proto rozčlenila podle **čtyř hlavních typů divácké zkušenosti**.

Druhy diváctví

VI.2.1 Sledování zdvojených videí – simultánní sledování diváků a sebe během zkoušení.

VI.2.2 Sledování naživo vs sledování videozáznamu

VI.2.3 Vnitřní pocit během zkoušení vs vnější pohled při videozáznamu

VI.2.4 Sledování „očima asistenta“

VI.2.1 SLEDOVÁNÍ ZDVOJENÝCH VIDEÍ

Experiment s natáčením na dvě kamery otevřel jedno velké téma a zdánlivě druhotný rozměr v DJ – **roli diváků**. Oproti obvyklému směřování veškeré pozornosti dopředu na toho, kdo je „na place“ a zkouší, **druhá kamera najednou zviditelnila ty, kteří bývají jinak skryti** a pro zkoušejícího aktéra, který v DJ zpravidla nemá kontaktovat diváky očima, jsou de facto neviditelní. Simultánní natáčení dění „na place“ a na straně diváků jako by více vyvážilo rozložení sil a podalo kompletnější obrázek o celé herní situaci. Pohled druhé kamery vytvořil jakýsi negativ k běžné perspektivě sledování a ukázal diváky více jako **spoluhráče a aktivní spolutvůrce** herních událostí. Růžena v dotazníku uvádí: *„Záznamy reakcí mi prostě dotvořily takový ten celkový obraz DJ. Teď tam je prostě obsaženo všechno, co do toho patří. A pro mě tam rozhodně patří i ti spolusledovači.“*

Zajímavé bylo, že někteří se pohledu do publika báli: *„Aktivovalo to ve mně strach z toho, že je nudím a že je málo bavím a tak. Když je nevidím (při zkoušení), vnímám atmosféru v místnosti a cítím se tam většinou velmi dobře. Když jsem je ale viděla na záznamu, měla jsem najednou strach, že se nebaví, že je já nebavím.“* (v dotazníku Zuzka M.).

Pro mě osobně byla možnost vidět diváky přelomová a překvapivě **úlevná**. Do reflexe

jsem si napsala: „*Je ohromná úleva vidět obličeje ostatních, že se usmívají, nejsou zděšení či otrávení – čehož jsem se podvědomě obávala asi víc, než jsem si připouštěla. Pomohlo mi vidět, že mě berou. Že se nemusím bát, že někomu zabírám prostor.*“

Pro Janu záběr na diváky dokumentuje **bezpečnou a radostnou atmosféru** společného zkoušení: „*Záznam z druhé kamery ještě umocní zážitek z DJ a pocit bezpečného místa, radosti, kolegiality.*“ Tuto kolegialitu a atmosféru spolužáctví vystihuje také následující úryvek diskuse z jedné focus group:

Vladimír: „*Kdyby tohle byla fotka⁹⁹, tak to krásně zachycuje takovou tu investici nás diváků do toho člověka. Jana tam vkračuje a my ji doprovázíme živostí svých výrazů.*“

Zuzka M.: „*Jak jsme tam všichni... /neverbální zálibné ‚ách‘/*“

Zuzka P.: „*Bylo hezký sledovat, jak je to publikum zaujatý.*“

Stanislav: „*Je to zajímavý, já jsem taky teď se zájmem sledoval, co tam děláme za opičky.*“

Tomáš: „*Opravdu jedno těleso.*“

Zuzka P.: „*... že jsme jakoby společně v tom zkoušení. Opravdu velká vazba.*“



Obr. 4 pohled na diváky, 24. 4. 2015

⁹⁹ Viz. obr. 2

Někteří byli k natáčení na dvě kamery (a k natáčení obecně) původně spíše skeptičtí. Po zhlédnutí videí ale oceňují videozáznam jako **metodu zpětné vazby** a možnost připomenutí si vnitřního prožitku ze zkoušení. Vladimír v dotazníku uvádí: *„Je to výrazně bohatší informace a bohatší ‚divácký zážitek‘. Protože člověk tu vidí ty silnější momenty, tak, jak se zrcadlí v pozornosti a reakcích druhých. Člověk tu vidí jednak své jednání samotné, dále si možná trochu pamatuje, jak to zkoušel ‚zevnitř‘, ale je tady ještě třetí, naprosto zásadní rovina reakcí druhých, která signalizuje, co fungovalo a co ne. To je úžasná zpětná vazba a skvělý vynález.“*

Jana dále uvádí, že z výrazu diváků lze poznat, že jsou na toho, kdo zkouší, někdy natolik napojení, že jakoby **předjímají, co se bude dít**, dřív, než to ví sám aktér. *„Když jsem se dívala na ty videa, tak jsem se víc dívala na ty diváky, protože mě víc zajímali. A říkala jsem si, že někdy oni i předjímají, že dopředu vědí /co bude/ ještě dřív, než... a to je na tom to úžasný.“*

Zajímavá byla reakce Aleny, která si teprve díky záběru na diváky uvědomila **význam zúčastněné, vstřícné pozornosti** publika a komentuje vlastní **nepozornost**: *„Jo, je to úplně jiné, překvapilo mě, že fakt sledují, uvědomila jsem si, jak já jsem nepozorný sledovač, jak je to sledování a dotování milé a že to chci ostatním poskytovat víc. A také to tak od té doby zkouším a někdy se to i daří.“*

Vidět, jací jsme kdo při zkoušení diváci, zaujalo také Františka a motivuje ho k tomu, být pozornější. *„A nejlepší jsou reakce zúčastněných u videa, kteří se zároveň vidí jako diváci. Jó, to je super. S trochou ješitnosti, nebo něčeho takového, můžu tvrdit, že nejlepší je, když se vám omlouvají, že nedávali pozor. No a s pokorou musím říct, že je to tak i opačně, že se pak stydím za okamžiky, kdy vidím, že dělám něco jiného. Takže je to určitě motivační prvek.“*

V dotaznících však zazněly i negativní pocity ze sledování zdvojeného videa – **zklamání z malé odezvy diváků** a nesouladu mezi svými pocity a reakcemi publika. *„Není to radostné, ale co s tím! Jinými slovy, to, co bavilo mě, nebavilo vždycky je a naopak. Jenom si nejsem jistá, co je horší. Jestli když se bavím já, ale nebaví se oni, anebo a asi*

spíš, když se baví oni, ale nebavím se já, nebo dokonce trpím. Já prožívám nějaké malé peklo na place a oni se tím baví. Proč?“ (Lesana)

Sama jsem k zážitku sledování zdvojeného videa v dotazníku odpověděla následovně:

„Bylo pro mě ohromně úlevný vidět obličeje ostatních, že se usmívají (...), že mě berou. Na druhou stranu mě mrzelo, když jsem takových videí shlédla víc i od ostatních, že soustředění a přející pozornost není samozřejmostí pokaždé, v každé skupině a u všech jednotlivců. Na některých záznamech je vidět, jak jsou diváci nepozorní, soustředí se na svoje poznámky, místo aby sledovali, nebo se dívají jinam. Rozumím tomu, sledovat ostatní opravdu pozorně a všem bez rozdílu ‚fandit‘ je docela náročné a vyžaduje také určitou kondici. Je možné, že zejména interní studenti jsou přející pozorností během studia už unavení a šetří občas energii...“

Je otázka, jak míru viditelné zaujatosti diváků interpretovat. Každý zřejmě dává najevo různou míru afektivity a je možné, že divák ne vždy dokonale zrcadlí své vnitřní zaujetí. Nicméně občas dochází k **silným kolektivním odezvám**, kdy určitá událost diváky najednou doslova **pohne** neboli *„kdy jednání probudilo i spáče, protože jednalo“* (František). Oldřich v dotazníku říká: *„Mohu si všimnout i rozdílných reakcí od obecnstva. Nejsou vždy stejné. Každému tam jede ještě jeho příběh, jak mu ho jeho mysl otevírá. Co je pro mě důležitý zjištění, že když se nakonec dialog uděje, při autenticitě lidé reagují stejně nadšeně.“*

Nabízí se otázka, zda míra tělové a afektivní odezvy diváka souvisí s individuální schopností **empatie** a zda se dá mluvit také o určité **divácké psychosomatické kondici**, jak uvádí Hančil: „Divácká kompetence přitom souvisí s empatií. Je dána schopností diváka vnímat různé druhy impulsů.“¹⁰⁰ Dále vyvstává otázka, **zda a jak kondice k diváctví ovlivňuje kondici k aktérství** a naopak. Stanislav Suda během focus groups uvádí: *„Myslím, že my se paradoxně tady učíme nejvíc být pozornýma divákama. Otevřenýma a pozornýma divákama. Protože bez týhle zpětný vazby ono tohle vlastně hrozně těžce funguje. Podívejte se na ty výrazy. To není fandění jako hop, hop,*

¹⁰⁰ Hančil, J.: K diváckým strategiím dialogického jednání. Disk 34/12 2010, Praha: AMU, s. 84

jdeme!¹⁰¹ Ale je to takový veselý očekávání, co že se to asi bude dít. A když tahle otevřenost není, tak ono vlastně toho moc vznikat nemůže. Nebo se drží nějaká konvence. Je to zajímavé, že i tady se učíme hrozně moc, jak bejt otevření tomu, co se kolem nás děje.“

Také Vladimír v dotazníku uvádí, že **diváctví je významná a aktivní součást studia DJ.** „Celý podnik DJ ad. je ‚společné dílo‘. Za ta léta, co jsem u toho, vidím, že individuální postup a růst, jak v kondici, tak i v reflexi, je významně ‚tažen‘ těmi druhými. V jakési ‚zóně společného díla‘ jde (skoro) všechno (v DJ) nějak líp. Což je pro mě jako pro introverta dost převratné zjištění. Teprve po letech mi došlo, že člověk neroste, nerozvíjí se, jenom když je na place, ale taky (a tam stráví mnohem víc času), když sedí na židličky a přihlíží jednání či videu těch druhých.“

VI.2.2 SLEDOVÁNÍ NAŽIVO VS SLEDOVÁNÍ VIDEOZÁZNAMU



Obr. 5 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015

V dotaznících převládal názor, že intenzita diváckého zážitku při sledování videozáznamu není taková jako při živém zkoušení, protože videozáznam **postrádá napětí** a neumožňuje „přímou zkušenost z těla do těla“ (Vladimír). To však do velké míry vyvrací videozáznam z focus groups, kdy **účastníci reagují zřetelně tělově** a

¹⁰¹ Komentář k obr. 4 viz výše.

někteří svoji tělovou odezvu sami reflektují. „Ale ten začátek byl krásnej, takovej... /rozpaží spokojeně ruce/ *Mě to jakoby nakoplo.*“ (Jirka)

Několik účastníků v dotaznících uvádí, že jim při sledování videozáznamu chybí „celková atmosféra celé skupiny během zkoušení“ (Růžena), „sdílený zážitek, společné dílo“ (Vladimír) či pocit „sounáležitosti s ostatními na židlič“ (Slávek). Podle Lesany je sledování naživo napínavější také proto, „že jsem ve hře i já jako dočasný divák, že se za chvíličky taky dostanu na plac“.

Účastníci se nicméně shodují, že sledování videozáznamu je přínosné z hlediska **studia a analýzy**, a vítají možnost si záznam **opakovaně vracet**. „Sledování videa mě spíš baví než vzrušuje, je to už hotové, napětí je pryč, ale to neznamena, že to není zajímavé. Dá se to mnohem líp analyzovat a detailně rozebrat na cimprcampr.“ (Lesana)

„Záznam se dá znovu a znovu opakovat a člověk je pak více méně schopný poměrně dost detailů z toho vypreparovat.“ (Růžena)

Františka na sledování videozáznamu baví možnost společně sledovat reakce protagonisty ukázky: „Jééé, to mě baví strašně moc. Na videu možná trochu víc, protože tam ten člověk je a reaguje sám na sebe a navíc si to můžem pustit několikrát.“

Oldřich v dotazníku uvádí, že je podstatné, „zda sleduji videa sám nebo s ostatními. Když s ostatními, cítím, že jsem opět divákem a přispívám nově do společného prožitku jako divák.“

VI.2.3 VNITŘNÍ POCIT BĚHEM ZKOUŠENÍ VS VNĚJŠÍ POHLED PŘI VIDEOZÁZNAMU

Bezprostřední dojem ze sledování videozáznamu

Výpovědi pokrývají celou škálu od rozpaků, studu, sebekritiky, srovnávání až po milé překvapení a schopnost dívat se na sebe bez posuzování jako „na někoho jinýho“.

„Hrozně rychle jsem se na sebe dokázala koukat jako na někoho jinýho, najednou jsem si říkala, no vždyť to jsem já?! Tak to mě hodně překvapilo.“ (Alena)

Zvlášť při prvním sledování je však typičtější negativní reakce: „Já k tomu teď asi nic neřeknu. Sem se z toho úplně zpotil...“ (Jirka)

Řada účastníků se **vnímá sebekriticky** buď proto, že očekávali „větší výkon“ nebo

hodnotí svůj vzhled, často však s nadsázkou a humorem.

„Já jsem si říkala: jó, to už je starý, teď seš lepší, teď seš lepší. A tak nevím (smích).“

(Růžena)

„Ach jo... ,ach jo' je, že strašně moc rozmýšlam stále, teraz som to videla, jak som hrozne rychle rozprávala...“ (Lesana)

„Tak tady to bylo zrovna z těch povedenějších... (smích)... kdy se to jako totálně nerozbouralo.“ (Jirka)

„Tak jednak je hrozný slyšet svůj hlas – já už jsem se dlouho neviděl. A taky jsem viděl plešku. Poprvé (smích).“ (Václav)

„Člověk tam jde takovej bez energie, vyfoukutej, shrbenej a furt na to nadává, že lidi jsou ohnutý, a nelíbí se mi to, když tak někdo chodí. A vlastně teďko jsem viděl sám sebe.“ (František)

Rozpor mezi vnitřním pocitem při zkoušení a zpětném pohledu u videozáznamu

Účastníci nejčastěji uvádějí rozpor v subjektivním pocitu vlastní intenzity během herního zkoušení, čitelnosti pro diváky a pocitu (ne)spokojenosti.

Intenzita – subjektivní pocit vlastní expresivity při zkoušení je mnohem větší než při sledování videozáznamu.

„Přijde mi, že ty momenty jsou takový nedotažený. Že to takhle z toho vnějšku mnohem víc vidím, než to cejtím, když v tom jsem. Zvnitřku cejtím, že je to dost, ale zvnějšku vidím, že to dost není. (...) Že jsou tam ty rezervy, že je to furt tak jako na půl plynu...“

(Jirka)

„To je zajímavý, že na place už jsem měl pocit, že to stačilo, a tady jsem měl pocit, že ještě by to chtělo.“ (Václav)

Čitelnost pro diváky – rozpor mezi tím, co aktér pociťuje uvnitř a „co jde ven“.

Řada účastníků je překvapena „propastí“ mezi subjektivním pocitem a tím, co je vidět ze záznamu. V dotazníku to vyjádřil Vladimír: *„Zdá se mi, že mezi vnitřním prožitkem a věcmi běžajícími hlavou na jedné straně – a na druhé straně mezi výrazem a jednáním, které jsou vidět zvenčí, a které se člověku samému mohou ,zvenčí' vrátit, že je mezi těmito dvěma ,stranami' u mě nějaká mezera, když už ne přímo propast.“*

„Je zajímavý, že není vidět to, co mně jelo v hlavě. Dva momenty. Já jsem to nějak řekl,

ale nebylo to dostatečně venku.“ (Václav)

„Já jsem si pustila to video a zjistila jsem, že vůbec nejsem venku, že jsem jenom vevnitř. A že to potom není zvenku vůbec znát, co se děje, a že je potřeba se dostat víc zevnitř ven.“ (Ivana)

„Já v tom vidím furt ty doporučení. Co bych jako měla dělat. Tak se je tam snažím poctivě aplikovat. Ale když to vidím (smích), tak to vůbec nefunguje. Něco si tam melu, ale vůbec to tomu neodpovídá. Takže takhle je to zajímavý. Že člověk se tam o něco snaží, ale pak když to vidí, tak to tomu neodpovídá. Je to sranda, no.“ (Růžena)

Pocity (ne)spokojenosti

„Tenkrát mě to hrozně bavilo na tom place a tady už vůbec.“ (František)

„A přijde mně, teď když na to koukám, tak je mně mnohem trapnější, než byl ten pocit tam. Docela divný, že tam jsem si to kupodivu docela užívala.“ (Růžena)

„Bavilo mě /při sledování videa/ to hraní si s tím gestem, protože něco vypadalo fakt pěkně, aniž bych to v tu chvíli tušil.“ (František)

VI.2.4 SLEDOVÁNÍ „OČIMA ASISTENTA“

Schopnost diváctví jakoby z pohledu asistenta mě obzvlášť zajímala, protože je to něco, co se v rámci hodin DJ běžně nezkouší. Až na výjimky (například skupina S. Sudy) se studenti k výstupům svých spolužáků nevyjadřují, komentáře poskytuje pouze asistent, který zase nechodí zkoušet do prostoru.¹⁰² Diskuse probíhaly v přátelské atmosféře, v duchu laskavé, přející pozornosti, a to jak vůči ostatním, tak vůči sobě. Komentáře jsou často emotivní, vyjadřují radost a ocenění.

„To je neskutečný, ten timing! To kdybych zkoušel dva dny, tak to nedám.“ (Tomáš)

Komentáře jsem rozdělila podle perspektivy komentujících na ty, které se týkaly jejich vlastního zkoušení, a ty, které se týkaly zkoušení druhých.

Z POHLEDU NA SVOJE ZKOUŠENÍ

Všímám si něčeho, co jsem si během hry neuvědomoval

„No jo, furt spěchám...“ (Růžena)

¹⁰² Zapojovat účastníky do komentování mě lákalo už během dílen DJ v rámci Inventury tvořivého učitele. Z videozáznamu je však vidět, že to příliš nefungovalo. Účastníci se ostýchali, protože se mezi sebou dobře neznali. Mnohem lépe dopadl další pokus na dílně DJ v rámci festivalu Nablízko 2016, nejspíš díky tomu, že řada účastníků si skupinové komentování vyzkoušela v rámci focus groups v tomto projektu.

„Jo, vono se to jako dělo rychlejc, než já jsem to stačila vypočítávat, no...“ (Alena)
„Teďka jsem si toho všimnul. Jak jsme se bavili o tý chůzi, jak se kouskuje ta chůze k těm jednotlivým stanovištím, kde mě něco napadne (smích), nějak se tam projeví. Teď jak na to koukám, to mi předtím nedošlo, tu chůzi беру tak jako samozřejmou.“ (František)
„To si nepamatuju, ale když to teďko vidím, tak to chytá nějaký rytmus.“ (Jirka)
„Že přednášející odbočil někam kus stranou a pak se zase vrátil... ale to mně nedošlo v tu chvíli. To mně došlo teďka při tom klikání a rozebírání. (...) Ten chválič je někdo jinej než ten, kdo to přednáší.“ (František)
„Jaj, to je pravda, keď nad tým rozmýšlam, že tu češtinu mám trošku jako masku, ako keď chcem... no, já se té slovenčiny bojím niekedy, to je pravda.“ (Lesana)

Rekonstrukce, interpretace herní události

„Já jsem na to šel jakoby opačně, že sem nešel od toho gesta, ale že vlastně ten hlas formoval to gesto.“ (František)
„Já jsem byla jako ve větším napětí a ten šuhaj mě vlastně trochu uklidnil... asi tím pohybem houpavým...“ (Alena)
„Teď je to tak vo 5 cm (všichni smích), než to jako dodělá. Ta ruka chce tady někomu podávat ruku, ale teprve teď ji podám.“ (František)
„Je pro mě vidět, že tam jsou ty momenty, kdy to jakoby graduje a kdy to chce ještě dát jenom trochu víc ten impuls, aby mohlo něco doopravdy vzniknout.“ (Jirka)

Rozpomenutí se na pocity při zkoušení – tělová paměť

„Ano, to sem si uvedomila, aj teraz vlastně som si na to vzpomenu úplne vnútri, že ten pohyb mi ju navodil.“ (Lesana)
„Když jsem si ji dělal jen tak jakoby jemně /opakuje svoje gesto/, že to bylo takový ohledávání...“ (Jirka)

Z POHLEDU NA DRUHÉ

Připomíná mi to moje vlastní zkoušení

Účastníci si na videozáznamech lépe uvědomují aspekty vlastního zkoušení, například rozdíl mezi vědomým a bezděčným pohybem, proměnu hlasu při zapojení emoce, oscilování mezi odvahou a opatrností apod. Zároveň si všímají a oceňují, když ostatní

umějí něco, co jim samotným nejde.

„Nevím, jak to říct. Jako já mám třeba přešlapování, tak ty (Jirka) máš třes těma rukama.“ (František)

„Asi to vidím, protože to tak mám aj ja. Ak mám nějakú tu emóciu silnejšiu, tak mám úplne iný hlas. Taký, že sa sama počúvam.“ (Lesana)

„Pro mě tam je pořád otázka, že to vnímám jako velkou odvahu, že do toho jdeš, a zároveň je tam obrovská opatrnost, což je něco, co znám od sebe...“ (Alena)

„Přijde mi ještě jakoby škoda, že si pořád jakoby komentujeme – já to dělám taky – co ten druhý, co si myslí, místo aby to tak jako on předved.“ (Jirka)

„Ja to obdivujem, lebo to nedokážem.“ (Lesana)

„Tak se mi líbilo, žes zopakoval ten prožitek, a taky bych si tohle ráda někdy zkusila – zopakovat prožitek.“ (Alena)

Připomíná mi to jednání někoho jiného

Komentující se občas odkazují k pokusům druhých. Nejde o srovnávání, ale spíše o propojení podobných zkušeností.

„Já jsem si tam všimla podobného momentu jako předtím u Františka, kdy jsme jako trochu dřív věděli, co bude, než se to stalo.“ (Zuzka P.)

„On tam měl v náznaku něco, co se pak dařilo Tomášovi.“ (Standa)

Někdy komentující odkazují k jiné životní zkušenosti mimo situaci DJ. Chápu to jako dobrý signál, že zkušenost z herního experimentování nezůstává izolována pouze v kontextu DJ, ale propojuje se i s běžnými životními situacemi. Například Slávek reflektuje proměnu Lesany, když přešla z češtiny do rodné slovenštiny: *„Já mám třeba kamarádku, která už mluví perfektně česky a my měli nějakou schůzi (...) a ona přešla do slovenštiny, a to bylo vidět, jak je úplně najednou jako jiná, taková temperamentnější /rozhazuje rukama/, já jsem ji nepoznával!“*

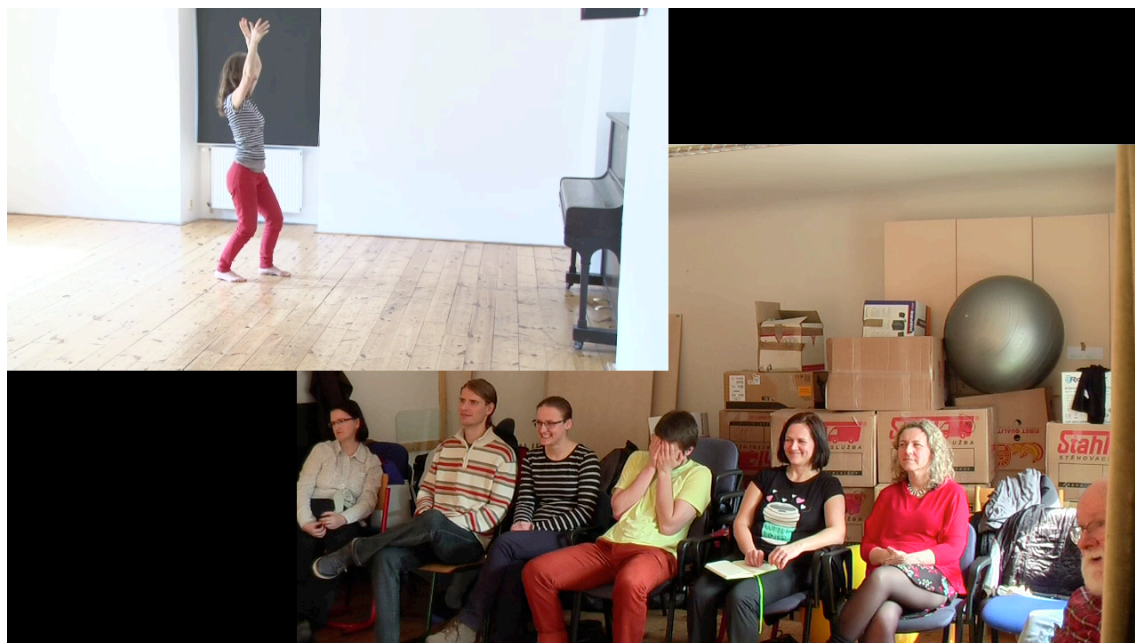
„Obléknout“ se do těla zkoušejícího

Komentujícím pomáhá formulovat, co viděli, pomocí tělové evokace.

„Někdy mi přijde, že ty máš takovou kontrolu a tak jako tam jdeš /zkouší si pohyb Aleny/ vědomě, ale to kroucení v těch bocích mi přišlo takový spontánní. Jako že se tam

nějak stalo, že to nebylo takový, že bys to chtěla udělat a naplánovala si to /opakovaně zkouší Alenino kroucení v bocích/ a že to tam najednou probublalo nějak samo.“
(Slávek)

„Tobě to dělaj hrozně ty kolena... nebo to opatrný našlapování.“ /rukama naznačuje našlapování/ (František)



Obr. 6 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015



Obr. 7 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015

VI.2.5 ZNAKY AUTENTICITY

Z reakcí účastníku vyplývá, že největší pozornost přitahují momenty, které se vyznačují a) tělovostí, b) emocionalitou, c) vybočením z očekávaného, d) tělovou odezvou diváků, e) radostí diváků. U aktéra se potěšení projevuje většinou mnohem jemněji, spíše jako uvolnění, a plně se projevuje teprve až na konci zkoušení při odchodu zpátky na židli. Pokud platí, že nejzajímavější je pro diváky to, co je na jevišti autentické, pak se dá říci, že tyto charakteristiky – **tělovost, emocionalita, překvapení, tělové napojení diváků, radost** – jsou **základní ingredience autentického projevu**.

Význam tělovosti vypovídá o tom, že tělo není jen sluhou myšlení, ale je primárním a účinným zdrojem komunikace a bytostného sebevyjádření. Lidově se říká: „Tělo nelže.“ **Naše osobní pravdivost prosvítá a je nesena tělem.** Tělo na sebe strhává pozornost mnohem naléhavěji než obsah slov. Proto v DJ „nejlepší“, tedy nejautentičtější momenty málo souvisejí s obsahem myšlenek, ale s tím, jaký „objem“ dá sdělení tělo a hlas. Stejně tak zásadní jsou emoce, protože vyjadřují vztah ke sdělovanému, určitý druh energie, která dává jednání dynamiku, jiskru čili život. Autentické je živé a zúčastněné – opak neutrálního a odosobněného. Aspekt překvapení, vybočení z očekávaného, vyplývá z podstaty dramatické hry, kdy přímo jde o vábení nečekaného, překvapování se. Radost je pak záminkou a samotným smyslem hry.

V souvislosti s herectvím (ale také učitelstvím) se často mluví o charismatu¹⁰³ a jisté alchymii. V případě DJ a autentického herního projevu je zřejmě nutné namíchat těchto pět základních ingrediencí.

Tělovost

„Má normálně i jiný tělo evidentně!“ (Slávek)

„Jak ti to dělá ty figle s tím tělem – český tělo a slovenský tělo!“ (František)

„Přitom jak to bylo napínavý, když takhle zvednul hlavu!“ (Zuzka P.)

„Ale ta ruka, jak ti tam vyskočila, ta ma tam zaujala.“ (Lesana)

Emocionalita

„Mňa tam zaujaly dva momenty, väčšinou to bola nejaká silnejšia emócia.“ (Lesana)

¹⁰³ Vostrý, J.: O hercích a herectví. Praha: AMU, 2014, s. 39 dále Hančil, J.: Charisma a jeho herec, Disk 30/12 2009, Praha: AMU, s. 6–12

„Kdy seš v nějaký tý emoci, tak se ti promění svalový napětí natolik, že zaujmeš nějaký gesto celým tělem, že vymizí to ‚v mlze‘.“ (František)

„Je hrozně příjemný jednak to slyšet zvukově a jednak koukat na tu energii, která je prostě jako – ne primitivnější – ale je tam víc emocí.“ (Slávek)

Překvapení neočekávaným vývojem situace

„Pro mě to bylo takový hezky nelineární, že už u tý dvojky jsem si říkal, co bude jako za druhý, a tys řekla: ‚Kámo, kámo‘, což jako úplně nezapadá do nějakýho racionálního výčtu, že jo (...) tak to bylo takový příjemný tě vidět v tomhle módu...“ (Slávek)

„A potom sa mi veľmi páčil ten malý František, že dáva prednášku ten malý František. Mně to narušilo ten koncept, čo som čakala, že ty dáš prednášku, ale to bol ten malý, to ma strašne zaujalo. To si mal zároveň telové... aj tie myšlienky boli vlastne ako od malého.“ (Lesana)

Tělové napojení aktérů a diváků

Jak jsem uvedla výše, účastníci focus groups reagují na výrazné momenty během sledování videí podobně tělově jako během živého zkoušení. Typickým tělovým projevem je výraz ve tváři – v případě libosti veselý úsměv či spontánní smích. V komentářích se tělové napojení projevuje spíše ve způsobu komentování, jak už jsem také zmínila. Účastníci se pokoušejí „obléknout“ do těla zkoušejícího a „přehrávají“ skrz sebe výrazná gesta či pohyby, které s nimi během sledování rezonovaly.

„Mě tam zaujalo takový – možná to bylo po nějaký větší emoční reakci, jak ses tam pak jako houpala v bocích /zkouší si Alenin pohyb/, tak to bylo něco výrazného.“ (Slávek)

„Ja som sa strašne uvolnila v čase 2:20. Tam si mal taký pohyb ako po ránu, kedy sa... /gesto protahování se/... mal si tam, ako máš ty ruky svoje, ale mal si tam strašne príjemný pohyb. /vracíme záznam/... teraz som úplne bola s tebou...“ /znovu opakuje gesto zkoušejícího/ (Lesana)



Obr. 8 natáčení na dvě kamery, 20. 3. 2015

Radost

Kromě zmíněného radostného výrazu ve tváři diváků (a po skončení „povedeného“ výstupu také aktérů) zaznívá radost v množství nadšených a oceňujících komentářů spolužáků.

„Jak vylejzá, tyjo!“ (Alena)

„Ten začátek je super!“ (František)

„To je divočák! Rochní a chrochtá. To je dokonalý!“ (Tomáš)

„A oceňuju tu odvalu, když jsi udělal experiment!“ (Alena rozpažuje ruce, tak jako Jirka)

„To bylo nejlepší, to bylo skvělé... to fakt vylezlo z těla!“ (Zuzka P.)

„Hrozne ma to bavilo, strašne ma to bavilo!“ (Lesana)

Zažívání radosti (ať u zkoušejícího či u diváků) je nejspíš hlavním indikátorem, že se zkoušejícímu daří dotknout spontánního jednání čili že herní situaci nevyrábí a sám sebe neuzurpuje, ale nechá hru vzniknout a v ní nechá „vzniknout“ sebe. V DJ radost zpočátku blokují nejrůznější strachy, přílišná sebekritika či ambice. Překonávání těchto bloků však přináší slast, která je „nakažlivá a snadno se přenáší ze zkoušejícího na diváka“¹⁰⁴ Proto je zakoušení radosti pro zkoušejícího během DJ zásadní. Jak se vyjádřila během diskusí Alena: *„Ta radost, to byl pro mě objev (...) tohle bylo pro mě*

¹⁰⁴ Hančil, J.: K diváckým strategiím dialogického jednání. Disk 34/12 2010, Praha: AMU, s. 84

přelomový DJ. Od tohledeného dne bylo všechno jiné, mnohem lepší. Právě ve větší míře radosti.“



Obr. 9 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015

Smích či úsměvy diváků nejsou konvenční reakcí na jakési bavičství, ale vyjadřují spoluúčast a okouzlení absurdními a překvapivými situacemi herního balancování, zejména slastnými momenty spontánního jednání, kdy se „hlava diví, co huba mluví“¹⁰⁵. Časté komentáře diváků, že je sledování „bavilo“, nejsou jen prázdnou pochvalou, ale fakticky vyjadřují potěšení ze sledování druhých. Nicméně je pravda, že smích má různé odstíny a někdy může být jako zpětná vazba zavádějící. Někteří diváci mají tendence smíchem „fandit“ či podbarvovat svoje sympatie k některým zkoušejícím. Jan Hančil píše o nebezpečí uzavřených skupin, kdy reakce diváků nejsou věcné, ale kdy se ozývá „hysterické hihňání“¹⁰⁶. V rámci focus groups jsem však tento typ přepjatosti pozorovala minimálně. Ve skupinách panovala konstruktivní studijní atmosféra – veselá, vstřícná, přitom věcná.

Téma smíchu v DJ by stálo za samostatný výzkum jako Hančilem zmiňovaná Iserova analýza smíchu u Beckettových her. Hančil píše: „Divák DJ je stejně jako divák divadla

¹⁰⁵ Vyskočillem často citovaná slavná Werichova věta.

¹⁰⁶ Hančil, J.: K diváckým strategiím dialogického jednání. Disk 34/12 2010, s. 85

absurdity přítomen usilovnému hledání smyslu, baví se jeho absencí i jeho nálezy. Baví se rovněž podvojným charakterem herce, který nepředstavuje někoho jiného (jinou postavu, fiktivní subjekt), ale ověřuje možnosti své existence jako zkušenosti cizího (jiného).“¹⁰⁷

Za pozornost a možná samostatný výzkum stojí také výraz v tváři zkoušejících bezprostředně po zaznění obvyklého „děkuji“ – signálu ukončujícího jednotlivá zkoušení. Tento výraz bývá určitou vizitkou vyjadřující celkový subjektivní prožitek zkoušejícího. Zálibný úsměv nebo uvolněný smích na konci – často za doprovodu spolužáků – bývá dobrým ukazatelem, zda se zkoušejícímu dařilo vstoupit se sebou do kontaktu či ne. Slovy doc. Sudy, jednou ze známek pokročilosti v DJ je, že „z placu neodcházíme naštvaní“.



Obr. 10 natáčení na dvě kamery, 23. 3. 2015

VI.2.6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Z výzkumu vyplynulo, že divácká zpětná vazba je nejsilnější v momentech, kdy se vynoří spontánní reakce z těla. Kdy situace nazraje do tzv. **nulového bodu**¹⁰⁸, kdy aktér neví, jak dál, ale pokračování nevymýšlí a nechá se vést situací a tělem. (Grotowski tento

¹⁰⁷ dtto, s. 86

¹⁰⁸ Musilová, M.: Gesto a dialogické jednání. *Theatralia: Revue současného myšlení o divadelní kultuře*, 2011, roč. 14, č. 2, s. 95

moment nazýval „kadr“, Barba „satz“¹⁰⁹). Tyto momenty se na obou stranách projevují výrazným **oživením**, hráč/aktér se najednou jakoby „*vylopne*“ a podobné lupnutí, pohyb, lze sledovat i u diváků ve formě tělově-afektivní odezvy. Emoce sama o sobě je svým způsobem pohyb, jak na jednom semináři upozornil doc. Chrz v souvislosti s anglickým slovem „emotion“ (motion=pohyb). Převládající emocí těchto sdílených okamžiků proměny je **radost**, zrcadlí se jak ve tvářích diváků, tak aktérů. Diváci ji obvykle vyjadřují různou intenzitou úsměvu až smíchu, aktéři spíše spokojeným uvolněním a tím, že se jakoby „rozsvítí a zkrásní“, jak uvádí jedna účastnice výzkumu. Při zpětném sledování videozáznamu vyvolávají tyto momenty obdivné, někdy až euforické komentáře, viz příklady výše.

Učit se všímavosti

„Zdá se mi, že DJ je založeno na různých typech, úrovních zpětné vazby: se sebou, s diváky, s vedoucím skupiny. A tohle video je další zpětná vazba. Ta kamera a její produkt-video se nejprve jeví jako prevít, který nás může srážet a paralyzovat. Ale může to být také partner, pomocník.“ (Vladimír)

Natáčení na dvě kamery prokázalo, že mezi aktérem a divákem vzniká **viditelné tělové napojení, určitá forma dialogu**. Tento jev zřejmě odpovídá konceptu **kinestetické empatie**, která se v posledních letech hojně využívá v taneční terapii a vychází z výzkumů¹¹⁰ neurofyziologických reakcí diváků tanečních představení. Koncept navazuje na objev tzv. **zrcadlových neuronů**, které v 90. letech 20. století objevil Giacomo Rizzolatti¹¹¹ a jeho tým. Jejich výzkum mozku lidí a opic prokázal, že se tyto neurony aktivují nejen při vykonávání určité činnosti, ale také při jejím sledování. Díky těmto neuronům získáme přímou vnitřní zkušenost a tím pádem pochopení činu, záměru či emocí druhého.¹¹² Vědecky tak podložil po staletí lidem známou zkušenost senzomotorické spoluúčasti diváka nejrůznějších dramatických představení, kterou

¹⁰⁹ Pilátová, J.: Divadelní antropologie – odpovědi Grotowskému: Tendence v současném myšlení o divadle, Sborník z konference Divadelní fakulty Brno: JAMU, 2010, s. 72–81

¹¹⁰ Inspirativní je např. studie Matthew Reason et al. Reserching Dance Across Disciplinary Paradigms: A reflexive Discussion of the Watchind Dance Project. In: Nicola Shaughnessy (ed.). Affective Performance and Cognitive Science. Body, Brain and Being. London et al: Bloomsbury, 2014, s. 39–56

¹¹¹ Rizzolatti, G., Fogassi L., Gallese, V.: Mirrors in The Mind. Scientific American, 2006, s. 54–61

¹¹² dtto

zmiňuje již O. Zich. V českém prostředí v kontextu divadla zrcadlové neurony zmiňuje například Martina Musilová.¹¹³

Tělo jako nástroj myšlení

Z analýzy vyplynulo, že způsob komentování se vyznačuje výraznou **dialogičností**, je prostoupen **tělovým vnímáním** a využívá **kinestetickou paměť** a **obrazivost**. Proces uvědomování pomocí skupinové reflexe je tedy podobně **psychofyzický** jako samo zkoušení DJ. Dialog neprobíhá jen mezi účastníky navzájem, ale na úrovni jedince ve smyslu **přivání tělového vnímání jako partnera myšlení**. V souladu s posledními výzkumy v oblasti neurověd a kognitivní psychologie to vypovídá ve prospěch takzvané **vtělené kognice, embodied mind**¹¹⁴, tedy myšlení, které není jen souborem abstraktních operací mozku, ale které vychází z těla. Lakoff a Johnson ve své kritice karteziánského myšlení tvrdí: *„Rozum nemá žádnou zcela autonomní schopnost oddělenou a nezávislou od schopností těla, jako je vnímání a pohyb. Důkazy naopak mluví ve prospěch vývojové perspektivy, ve které rozum využívá a roste z kapacity těla.*“¹¹⁵ (orig.: „There is no such fully autonomous faculty of reason separate from and independent of bodily capacities such as perception and movement. The evidence supports, instead, an evolutionary view, in which reason uses and grows out of bodily capacities.)“

Jazyková analýza

Od počátku mě zaujalo, že se mé kódování ubírá jakoby ve dvou kolejích. Vedle *„srovnávání fenoménů, případů a pojmů“*¹¹⁶ mě zaujala samotná jazyková nebo spíše **řečová stránka** výpovědí. Uvědomila jsem si, kolik významů je ztraceno „zmražením“ mluveného slova do textu, a pokoušela se označovat také neverbální, tedy afektivní, postojovou a **tělovou** složku jazyka. Zjistila jsem, že bych vedle přepisu slov potřebovala ještě další kód například pro různé odstíny smíchu, něco jako notový zápis.

¹¹³ Musilová, M.: Gesto a dialogické jednání, Theatralia: Revue současného myšlení o divadelní kultuře, 2011, roč. 14, č. 2, s. 92–94 In Pártlová Z., Kepřt, B.: Momenty tělové proměny v dialogickém jednání, článek Teritoria umění, AMU, Praha 2015, s. 198

¹¹⁴ Varela, F., Thompson, E., Rosch, E.: The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience, Cambridge, MA:MIT Press, 1993

¹¹⁵ Lakoff, G., Johnson, M.: Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought, New York: Basic Books, 1999, s. 17

¹¹⁶ Hendl, J.: Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2016, s. 195

Přepis pouze kognitivní stránky řeči (slov) vynechává řadu důležitých dat, která ve výpovědích nesou zásadní významy.

Nejspíš objevuju dávno objevené, přesto mě potěšilo, když jsem nedávno narazila na příspěvek, který mluvil o tomtéž: „*U velmi komplexních systémů, jako jsou lidské bytosti, vědu, která se zabývá vším, musíte vedle symbolů – symbolů, které se zabývají pouze kognicí – mít i jiné formy komunikace. Musíte se zabývat tónem hlasu, jenž souvisí s emocemi, gesty, výrazem obličeje a tak dále, které se týkají emocí, postojů a pocitů. (...) pro vědce v této oblasti je důležité nacházet kódy, které se dají zapsat, stejně jako se zapisují choreografie a hudba. (...) Pravidla vědy však naneštěstí vynechávají určité formy dat, která jsou v našem oboru relevantní.*“¹¹⁷

V souladu s teorií řečových aktů (Speech Acts Theory) britského lingvisty J. L. Austina jsem skrze analýzu výpovědí znovu objevovala jednu z premis Vyskočilovy pedagogiky: totiž že **slova nemají jen funkci označovací, ale jsou sama o sobě jednáním.** Ačkoli skrytě, přesto výrazně nesou postoje, emoce a osobnost mluvčího. Řeč je **ukotvena v těle**¹¹⁸, jak poukazuje lingvista George Lakoff a filosof Mark Johnson. Ve své knize „*Metafory, kterými žijeme*“ poukazují na to, že naše myšlení je založeno převážně na naší každodenní tělesné zkušenosti. Zároveň řeč je neoddělitelně spojená s emocemi (viz. ranná, předverbální řeč dítěte), teprve později se stává nástrojem myšlení. Primární funkcí řeči je komunikovat, ne pouze rozvíjet abstraktní myšlení, jak poukazuje Vygotský¹¹⁹.

Komentující často volí fyzicky asociativní slova a metafory: „*A ve chvíli, kdy já jsem si tenhle kanál zavřel, tak jsem fyzicky cejtíl, jak to někudy chce probublat.*“ (Vladimír) „*Já to tak plivu, takhle.*“ (František naznačí mluvu přes rameno) „*Mně přijde, že jsem tam celou dobu v nějaký mlze.*“ (Alena) Dále **často používají gesta – ne však z nouze, ale jako organickou součást zpětného vybavování a reflektování svého prožitku ze hry.** A to jak při sledování vlastního zkoušení, tak pokusů druhých. Často se zkoušejí takzvaně „**obléknout**“ do těla či **hlasu** aktéra diskutované videonahrávky. František: „*Tobě to*

¹¹⁷ James Miller, ředitel Institutu pro výzkum duševního zdraví při Michiganské univerzitě, In Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.: *Rozhovory s Carlem R. Rogersem*, Praha: Portál 2016, s. 172

¹¹⁸ Lakoff, G., Johnson, M.: *Metafory, kterými žijeme*, Brno: Host, 2002

¹¹⁹ Vygotskij, L.S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017

dělaj hrozně ty kolena... nebo to opatrný našlapování.“ (rukama naznačuje našlapování)
Slávek: „*Někdy mi přijde, že ty máš takovou kontrolu a tak jako tam jdeš (zkouší si pohyb Aleny) vědomě, ale to kroucení v těch bocích mi přišlo takový spontánní. Jako že se tam nějak stalo, že to nebylo takový, že bys to chtěla udělat a naplánovala si to (znovu si zkouší Alenin pohyb), ale že to tam najednou probublalo nějak samo.“*

VI.3 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

VI.3.1 METODOLOGIE

Cílem třetí části praktického výzkumu bylo prohloubit témata a zjištění z předchozích dvou projektů. Navázala jsem na **metodu kvalitativního kódování spontánních výpovědí**, kterou jsem vyzkoušela v předchozím projektu a která mi učarovala svou hutností a určitou dávkou dobrodružnosti. Rozhodla jsem se pro vedení individuálních polostrukturovaných rozhovorů s vybranými studenty jak z denního studia, tak kurzu KP-PK i s dlouhodobými externími studenty DJ. Šlo mi o to, zachytit širokou škálu přístupů, tak aby byla co nejreprezentativnější. Přednostně jsem oslovila studenty, kteří se účastnili předchozího výzkumu. Jednak proto, že už mezi námi panovala určitá důvěra, jednak abych mohla získaná data propojit. Vznikly tak tři základní skupiny:

- 1) studenti a absolventi programu KP-PK – původně hlavní cílová skupina výzkumu (Sylvie, Renata, Jirka, Petra, Zoe, Lesana, Erika)
- 2) běžní studenti či absolventi denního bakalářského, magisterského a doktorandského studia (Alena, František, Martin, Maryana, Růžena, Slávek, Irena)
- 3) externí dlouhodobí studenti DJ (Jana, Vladimír)

Někteří respondenti oscilují mezi dvěma skupinami: Slávek patří nejen do skupiny denních studentů, ale také dlouhodobých externistů. Růžena je nejen denní studentkou KATaP, ale zároveň studentkou kurzu KP-PK. Erika a Jirka jsou absolventi kurzu KP-PK a zároveň pokračují v hodinách DJ jako externisté. Zajímavým mostem mezi prvními dvěma skupinami je Irena, bývalá studentka kurzu KP-PK, absolventka denního studia a současně lektorka probíhajícího kurzu KP-PK.

Celkem jsem během června a července 2016 vedla 16 individuálních rozhovorů v

rozsahu zhruba 45 minut (minimální a maximální rozsah v rozmezí 25–115 minut). Rozhovory probíhaly podle možností respondentů v nejrůznějším prostředí – od lavičky v parku přes cestu na vlak, kavárny, kancelář, školní učebnu až po domácí kuchyň. Zpětně si uvědomuju vliv prostředí na soustředěnost a pohodlí respondentů. Zároveň kvalitu mého dotazování, která se s přibývajícím zkušeností zlepšovala. Zpočátku jsem dělala klasické chyby nepřesného formulování, sugestivních otázek nebo kumulování více otázek do jedné. Při přepisování audiozáznamu jsem si uvědomila svoji tendenci otázky zbytečně dovysvětlovat a přeformulovávat. **Vedení rozhovorů pro mě bylo dalším psychosomatickým tréninkem a cennou zkušeností v hledání vlastní srozumitelnosti a živé komunikace.**

Pro rozhovory jsem si připravila několik otevřených otázek, které mi pomáhaly udržovat směr, ale nebyly striktně dané a v průběhu rozhovorů se vyvíjely. Obvykle jsme začínala otázkou „Co tě přivedlo na KATaP?“, abych navázala osobní kontakt a zjistila výchozí pozici a motivaci respondentů. Uzavírala jsem otázkami „Co pro tebe znamená být pravdivý, být sám sebou?“ a „Co pro tebe znamená pedagogika ve vztahu k autorské tvorbě?“ Zdálo se mi důležité se k takto velkým otázkám dopracovat postupně a v kontextu předchozích odpovědí, než je jen tak „vystřelit od boku“.

Co tě přivedlo na KATaP?

Co ti přináší zkušenost s autorským herectvím/DJ?

Co ses díky autorskému herectví/DJ naučil/a?

Přenáší se nějak zkušenost s autorským herectvím/DJ do tvého osobního/profesionálního života?

Co zjišťuješ skrze zkoušení DJ (a dalších psychosomatických disciplín) o sobě?

Co zjišťuješ při sledování druhých při DJ (a dalších psychosomatických disciplínách) o vztahu k sobě a k druhým?

Co pro tebe znamená být pravdivý, být sám sebou?

Jak rozumíš slovu pedagogika ve vztahu k autorské tvorbě?

V otázkách jsem úmyslně nechávala prostor, aby se respondenti mohli vyjádřit k různým aspektům studia a neomezovali se pouze na zkušenost s DJ. Mým záměrem

bylo z různých pohledů, **přímo i nepřímo tematizovat aspekt sebepoznání a sebevýchovy** v rámci studia autorského herectví. Vycházela jsem z dosavadních zjištění z předchozích dvou výzkumných projektů, studia závěrečných reflexí studentů KP-PK, vlastní zkušenosti a zároveň silného diváckého dojmu při sledování autorských prezentací jak denních studentů, tak frekventantů kurzu KP-PK. Kombinovala jsem **explicitní dotazování** (například přínos studia psychosomatických disciplín v profesním životě) s **implicitními otázkami** na zkušenost v pozici aktéra, diváka, asistenta. Při analýze jsem postupovala ve dvou krocích. Nejprve jsem výpovědi rozčlenila podle vnějších tematických okruhů vycházejících z mých otázek („Tematická“ analýza), v druhém kroku jsem sledovala výrazná kolektivní podtémata – určitá klíčová slova a opakující se pojmy, které se vynořovaly napříč výpověďmi („Pojmová“ analýza).

VI.3.2 TEMATICKÁ ANALÝZA

a) MOTIVACE (orientační otázka)

Co tě přivedlo k DJ/na KATaP?

b) AKTÉRSTVÍ

Co ti přináší zkoušení DJ/studium na KATaP?

Co se skrže zkoušení DJ/studium na KATaP o sobě dozvídáš?

c) DIVÁCTVÍ

Jaké je pro tebe sledování druhých – na DJ /autorských prezentacích?

Co o sobě zjišťuješ skrže sledování druhých – na DJ /při autorských prezentacích?

Vnímáš při sledování nějakou tělovou vazbu?

d) SPOLUŽÁCTVÍ (dotazováno nepřímo, vyplynulo z tématu diváctví)

e) ASISTENTSTVÍ (u těch, kdo mají zkušenost s asistováním DJ)

Je nějaký rozdíl mezi diváctvím spolužáka a diváctvím asistenta?

f) AUTENTICITA

Co pro tebe znamená autentický projev na DJ/autorských prezentacích sám u sebe?

Co pro tebe znamená autentický projev na DJ/autorských prezentacích při sledování druhých?

Co lze pozorovat/cítit v momentech, které vnímáme jako autentické?

g) VZTAH PEDAGOGIKY K AUTORSKÉ TVORBĚ

Co pro tebe znamená pedagogika ve vztahu k autorskému herectví v názvu katedry?

h) PŘESAHOVÁNÍ DO PROFESNÍHO ŽIVOTA

Promítá se nějak zkušenost s DJ/KATaP v tvém profesním životě? Jak?

VI.3.2.a) MOTIVACE

Kromě individuálních motivů mě zajímalo, zda se liší motivace ke studiu u studentů KP-PK, denních studentů a externistů. Zaujalo mě, že naprostá většina uchazečů nepřišla na KATaP kvůli katedře jako takové, ale na doporučení svých známých a díky osobnímu setkání s absolventy či pedagogy katedry. Maryana a Martin zmiňují silný zážitek z externí dílny Feldenkraise, Vladimíra inspirovalo Duškovo divadlo Vizita a spolu s Janou a Slávkem uvádí jako přímou inspiraci **osobu Ivana Vyskočila**. *„Tak vlastně úplně na počátku byl článek profesora Vyskočila v nějakém časopise o DJ a já jsem z něj byl takovým jiným způsobem než z jiných článků nadšený. Mně přišlo, že tam popisuje něco, co nějakým způsobem znám, ale o čem se moc nemluví nebo nikdo to tak krásně nepopisuje. (...) a tehle ten člověk byl první, kterej o tom – velmi hezky – v tom časopise mluvil.“* (Slávek)

Z odpovědí vyplývá, že respondenti často spíše **věřili**, že jim studium může být nějakým způsobem přínosné, než aby konkrétně věděli, jak a proč. Renata, která učí na gymnáziu francouzštinu, v kurzu KP-PK původně hledala *„nějakou alternativu k získání pedagogického minima“*. Přestože zjistila, že kurz pedagogickou kvalifikaci pro učitelství na středních školách neumožňuje, zaujala ji náplň studia a doporučení kamarádky a řekla si, že *„to chce dělat i tak, že ji to zajímá“*. Čistě ze zvědavosti se do kurzu KP-PK přihlásila také Sylvie, kterou „nakazilo“ nadšení rodinné známé, absolventky kurzu, a zajímalo ji, *„jaký by to bylo studovat něco, co bych nestudovala kvůli papíru, ale čistě ze zájmu. (...) Možná tam byla zvědavost, co je vlastně tak dobrýho, že tam člověk chodí rád, protože pro mě studium je vždycky jako otrava. (...) Tak jsem si říkala, když je někdo do toho tak zapálený, tak to půjdu zkusit taky.“*

Erika se zajímá o dramatiku a hledala alternativu, jak při zaměstnání *„dál studovat, vzdělávat se v oblasti divadla“*. Zpočátku programu KP-PK úplně nedůvěřovala, ale přitáhlo ji DJ a osobnost profesora Vyskočila. *„Nejdřív jsem si myslela, že to je pěkná blbost – jako pedagogika. Říkám: ‚Pedagogika, to zase budou do mě něco hustit.‘ Ale mě zajímalo dialogické a ten Vyskočil, ta osoba, tak jsem si řekla, že to zkusím, no a vlastně tak jsem se potom přihlásila.“*

Propojení s pedagogikou byl naopak důvod, proč se do kurzu přihlásila Zoe, učitelka

angličtiny a absolventka kurzu dramaterapie, a také Lesana, která si dávno přála studovat herectví, ale čistě na hereckou školu si jít netroufala. „*A bolo tam to spojenie tej pedagogiky, tak som si povedala, nepôjdem tak vysoko, už som učila, to by som si mohla trúfnúť – no tak som sa sem dostala.*“

U všech čtyř studentů denního bakalářského a magisterského programu bylo hlavním motivem dlouhodobé tíhnutí k divadlu a **touha věnovat se herectví**. KATaP pro ně nebyla jasná první volba, spíše přístav po neúspěšných (a často velmi frustrujících) přijímačkách na katedře Činohry či Alterny. „*Vždycky jsem byla performativní typ a vždycky jsem se takových věcí účastnila a nějak jsem počítala s tím, že tohle někdy budu dělat. A pak jsem šla na gympl, dramatóky a tak dále a vlastně pak že se budu hlásit na dramatickou školu. A jediná, o který jsem věděla, že je něco takového – tak v Praze na DAMU. Ale myslela jsem, že je tam jakoby jenom jeden obor. Takže se člověk, klasicky nepřipravený děcko, hlásí na katedru činoherního divadla, přijde tam a byla to tyjo taková sprcha nejvyššího kalibru. Mě to tak strašně poznamenalo, nezáměřím o to, že ti tam dají takový pocit, že na to nemáš, že jsi úplně mimo. To bylo frustrující. To mě odradilo na nějakou dobu. (...) A Terežka právě říkala, že je tady na tomhle oboru, a tak jsem si na to sedla, dívala jsem se na ty texty a popis předmětů – byla to španělská vesnice – a znělo to... lidsky nějakým způsobem a opravdu mě to zaujalo a řekla jsem si, že si podám přihlášku.*“ (Maryana)

Jirku i Petru přivedl na KATaP zájem o DJ, které Petře rezonuje s možností sebepoznání až **psychoterapie**: „*Začla jsem chodit na DJ a tam jsem se dozvěděla za 3 minuty (smích) to, co na psychoterapii za půl roku (smích).*“ (Petra)

DJ osudově připoutalo ke katedře také Vladimíra, docenta psychologie, poté co byl přizván doc. Evou Vyskočilovou na konferenci v Divadle Na zábradlí: „*Tam jsem byl, nějak jsem tam trošku začal diskutovat a asi druhý den mi zavolala paní Eva, jestli bych se nepřišel podívat na DJ, který akorát začínalo. Tak jsem jí řek, že bych se přišel podívat, myslel jsem, že tak jednou dvakrát tam nakouknu a hrozně moudře jim to celý zanalyzuju a tím to skončí. No a chodím 10 let vod tý doby a nic moc sem zatím moudře nezanalyzoval (smích).*“

Výpovědi naznačují celou škálu osobních motivů a „náhod“, které účastníky ke studiu přivedly. Nicméně **u studentů denního studia mnohem více převládal aspekt tvorby a propojení s divadlem, zatímco u externistů či studentů KP-PK šlo spíše o zvědavost a sebevzdělávání.**

VI.3.2.b) AKTÉRSTVÍ

Dát si čas

Základní veličinou, kterou účastníci tohoto i předchozího výzkumu zmiňují, je **učit se nespěchat**. „*Pomalu se po těch čtyřech letech začínám dotýkat toho, co se mluví na Dialogickym. Dávat si čas, bejt na sebe hodná a bejt zvědavá na to, co se děje.*“ (Alena)

„Dát si čas“ zní prostě a jednoduše, ve skutečnosti je hlavním úskalím. **Nemít spěch totiž přímo souvisí s nemít strach**. Podle Vyskočila „*odvaha je v tom čase, dopřát si ten čas a nehonit se, nebát se, že překážíme*“¹²⁰. Nespěchat, tudíž neutíkat přítomnému okamžiku je základní podmínkou vnímat sebe „tady a teď“. Jak se vyjádřil Martin: „*DJ tě nutí bejt v tý přítomnosti furt a sledovat, co se fuckin' děje, a brát to do hry. Přiznávat to, brát to do hry a zveličovat, což je důležitý. Protože já jsem často dělal, furt to dělám, že to, co se stane, to zahodim. To já teďka dělám furt, že vždycky nedořeknu tu větu, jako třeba teď (smích).*“

Díky zpomalování a rozšiřování pozornosti v situaci herního jednání si mnozí uvědomují svoji **překotnost v životě** jako takovém a potřebu na sebe netlačit, „počkat si na sebe“, víc se vnímat.

„*Na konci semestru, když jsem tam chodila, myslím, že jsem tam vyslovila zásadní věc, že potřebuju čas a prostor. To jsem tam prostě vyslovila, ať mně ten někdo nechá, že prostě potřebuju čas. A uvědomila jsem si, že to stejné potřebuju i v životě. Že tato dvě slova – čas a prostor – a tlak, jako že se mi to hodně sbíhalo na hodně místech od různých lidí. (...) Že jsem se naučila nebo se učím počkat. A počkat aj na ty druhé...*“ (Petra)

„*To tempo, čo som hovorila, mám úplne prekotné, myslím na 1000 vecí naraz a s tým vlastne zatiaľ neviem úplne čo robiť, ale ten zážitok tej pomalosti si dokážem evokovať,*

¹²⁰ I. V. v úvodním slově na DJ pro začátečníky, březen 2017. Soukromý archiv autorky.

vděka tomu DJ právě, že to ide v tých úplne konkrétnych veciach, že sa zavnímam.“

(Lesana)

„Pochopila jsem, že to chce pro mě moc času, aby ty věci dozrávaly.“ (Maryana)

Humor a nadhled

Několik lidí uvádí, že skrze DJ a ostatní psychosomatické disciplíny objevují **větší smysl pro humor a nadhled sami nad sebou**. V souladu s Finkovým pojetím hry jako „oázy štěstí“ řada účastníků vnímá DJ a ostatní psychosomatické disciplíny jako cestu k větší radostnosti a osvobození se od ustaranosti světa dospělých. *„Nic jakoby není tak vážný, aby si zasloužilo to brát vážně a ne hravě,“* uvádí v rozhovoru Martin.

Radost a hra bývají výsadou dětí, od dospělých se očekává rozumnost a vážnost. Petra si díky DJ **uvědomuje svůj sklon brát se příliš vážně** a tíhnout při herním zkoušení ke „tragédii“. *„No, já jsem vždycky šla na tom DJ jako do vážna a do takové tragédie (smích), tak mě vlastně aj překvapuje, když jsem to i docela překonala, takovou vážnou tragédií, že jsem to nějakým způsobem vydržela a překonala, že mi to tam jde do hry a srandy.“* (Petra)

Ve své závěrečné reflexi Zoe reflektuje něco podobného. Radost je průvodním jevem hry a zároveň, jak píše Zoe, to není *„nic samozřejmého, je to umění.“*

„Hra přichází k člověku sama, když se jí otevře a dělá mu život jednodušším a lehčím. Přemýšlím jen nad tím, jak ještě víc rozbít ulitu vážnosti a serióznosti a dovolit si radovat se. Radost a hra jsou pro mě dvě propojené věci. Umět se radovat ze života nepovažuji za nic samozřejmého. Je to umění.“ (Zoe)

Díky vedení rozhovorů jsem si sama u sebe více uvědomila, že mám v sobě celoživotně dvě polohy: jednu mudrující a vážnou, která má tendence „být chytrá“ a ostatním radit a bohužel i poučovat, a zároveň jednu veselou a drzou, která se nebojí například přelézt zeď, aby se dostala na koncert a vtipkovat s kolemjdoucími na bleším trhu, kde občas prodávám. Napsala jsem si k tomu autorský text o mých dvou babičkách – přísné babičce Haničce, učitelce na zvláštní škole, a bodré babičce Pardub, který přikládám v příloze. Díky studiu na KATaP a svému výzkumu si uvědomuju, jak je ta učitelka ve mně

občas protivná – a to zejména v osobním životě – a jak mi dělá dobře, když víc nechám projevit svoji nezbednou pardubickou babičku.

Všímám si, že vážnost souvisí s ustaraností a snahou. „Snaha však nezní“, jak na hodinách hlasové výchovy říká I. Vostárková. Můžeme mít sebelepší úmysly – jako třeba zájem o štěstí druhých, ale bez živosti a jisté míry bláznivosti hrozí, že sklouzneme buď do přísnosti, nebo namyšlenosti. Zpětně vidím, jak jsem kolikrát směšná, když důležitě argumentuju pro jakousi myšlenku či „dobrou věc“. Naštěstí dnes už si často uvědomím i tu druhou stránku a uprostřed horování za svou pravdu se sobě dokážu najednou zasmát. Dříve mi cukalo v koutku a zkřivila se mi ústa (jak mě upozornil můj tehdejší trpělivý přítel) anebo jsem se začala zajíkat, protože jsem pod tlakem všeho „důležitého“, co jsem chtěla říct, zapomínala dýchat.

Smysl pro humor a pro hru nejsou pěstováním bavičství, ale spíše **lékem proti přehnané sebekritičnosti**. Podle Eriky humor umožňuje větší **přijetí sebe takových, jací jsme**.

„... třeba našla jsem humor. (...) A najednou jsem se přestala bát nějaký svojí exprese a patosu (...) já jsem se toho vždycky bála a snažila jsem se to potlačit, protože to je špatný a to se nesmí (...) ale jako by někde ta exprese vykukovala jen v některých situacích a pak jsem se strašně trápila, že vůbec je, a chtěla jsem být někým jiným. A najednou jsem si jako řekla, tak jo, to je ono! A najednou mi přijde, že taková ta jako lehkost, jako bláznovství, tak že už se toho nebojím. Vždycky jsem se bála, já jsem blázen, ale vlastně ne, proč? Neříkám, že to vůbec nemám vyřešené. Neustále se trápím nad věcmi a uvažuji a chtěla bych být v něčem jiná, ale pomalu se učím to vidět a pak to přijmout (...) nebát se jakoby sama sebe.“ (Erika)

Sebepřijetí a humor pro mnohé souvisí s tématem **zbavování se tlaku na sebe a směřování k větší odlehčenosti**. *„Že jsem trošku víc v tom módu toho pozorovatele a tím pádem to tam jako víc vydržim netlačit. Což je fakt moje velké téma – ta rychlost a tlak. A právě když to vydržim, tak tam přijde i nějaká taková lehkost. A to mě překvapuje, že to nejde do nějakých emocí typu smutek, což jako znám velmi. Tak mě překvapuje, že se tam objevuje taková lehkost a to su vždycky hrozně vděčná. To jsou*

vždycky takové léky, perličky, které jsou jakože hurá! Ale jinak je tam vždycky to téma strachotlaku.“ (Petra)

„Je to těžké, ale zjišťuju, že člověk začíná mít větší nadhled nad sebou a přestává tak jako tlačit a i ten tlak veme do hry. (...) Dá mu to takovou lehkost bytí, nadhled, humor, HUMOR!“ (Erika)

„Asi až poslední dva roky pomaličku se začínám uvolňovat. A ještě přichází občas taková ta odpovědnost, ten pocit, že nechci otravovat, asi to, co máme všichni, nechci otravovat, chci být dobrá samozřejmě, chci se něco dovědět, chci odcházet s dobrým pocitem a vlastně mně na tom hrozně záleží. No a takhle to probíhá léta, a když se to nepovede, i když vím, že neexistuje povede nepovede, tak jsem z toho zklamaná prostě. (...) No a poslední dobou, ale jenom tak asi rok a půl, se mi daří si říct, že opravdu je to úplně jedno. A když se tam něco jako stane, tak dobře, když se to nestane, taky dobře a že se z toho nezblázním.“ (Jana)

Odvaha

Téma, které prosvítá napříč výpověďmi – to, co brání většímu uvolnění ve hře – je **strach**. Strach je spojen s „*rizikem sebeobjevování*“ – rizikem, že zjistíme, že nejsme úplně takoví, jací jsme si mysleli, že jsme, tedy znamená ztrátu určitých jistot. Proto Ivan Vyskočil říká, že „*setkat se se sebou je značně nebezpečné*“. Překonání tohoto strachu však – zdá se – přináší novou, skutečnější jistotu, zdravé **sebevědomí**, jak říká Lesana. V procesu zkoušení a sebeobjevování jde podle Eriky o to, „*nebát se sám sebe*“ – tedy o **sebepřijetí**.

„Riziko v tom, že sa človek objavuje. Že zistí, že to, čo si myslel, že je, že to má naučené, že toto nie je úplne on. Že nejaká časť vecí skutočne akoby odpadne, že sa odlúpne to, čo je z nejakých dôvodov od cudzích prisvojené. Možno, že to dodáva nejaké sebavedomie.“ (Lesana)

„Snažím se vlastně nebát se toho, nebát se jakoby sama sebe, druhý strany, cokoliv zjistím, tak jako nebát se a vzít to do hry.“ (Erika)

(Hlavní přínos DJ je) „... tá väčšia odvaha, takže som zistila, že som sa hrozne bála..., že sa bojím ľudí.“ (Lesana)

„Pro mě je tam klíčový to téma tý odvahy, jak se o tom mluvilo, pustit si toho druhýho, to je moje současná největší otázka a nevím, co tomu brání. Pro mě je to dokola furt to samý: čas, odvaha a dovolit si pro mě jsou nějakým způsobem to samý. Jako úplně takhle u sebe to nejdůležitější.“ (Alena)

V souvislosti s odvahou se svobodně projevit někteří uvádějí a oceňují vědomí větší **zodpovědnosti** za svoje konání. Pro Irenu studium de facto vede k tomu „dát těm lidem zodpovědnost sám za sebe“. Zodpovědnost **není vnímána jako břemeno**, úkol, ale spíše **postoj sounáležitosti s vlastním dílem a smíření, že ne všem musí naše osoba, projev či tvorba vyhovovat.**

„Čo sa týka vlastne priebehu toho štúdia, nie je tu tlak na nejaký výkon, čo spôsobuje akoby lepšiu možnosť vnímať vlastnú zodpovednosť za to, čo z človeka vyjde von. (...) Prišlo mi hrozne príjemné zažiť tú zodpovednosť za to, vedomovať si, že toto je môj produkt, ktorý síce chcem, aby sa páčil, ale tým, že viem, že je môj, tak s tým nemôžem nič spraviť. Napríklad, že viem, trápny príklad, že som splodila jablko a že keď niekto chce hrušky, tak musí ísť inde. A že toto, že ja som tá jabloň. (...) No a potom tá zodpovednosť, to ma hrozne baví objavovať. Ako som si vlastne uvedomila v škole, že tam akoby od tej prvej triedy základnej školy po koniec vysokej ešte aj to doktorandské štúdium, tak že tam akoby nebol priestor na tú zodpovednosť. (...) Nevieť, no, zodpovednosť za to, čo z teba vylezie.“ (Lesana)

Výpovědi souzní s myšlenkou V. Havla, že **odpovědnost je to, co zakládá identitu člověka** – „člověk není odpovědný kvůli své identitě, ale je identický, protože je odpovědný, přičemž ve své odpovědnosti se ocitá dřív, než se pro ni rozhodl, a dřív, než mohl vůbec volit“.¹²¹ Z hlediska Dialogického jednání je pojem odpovědnosti namísto už z toho důvodu, že vychází ze slova odpovídat. Vztahovat se k sobě (a druhým) a dávat svým jednáním odpověď. **Odpovědnost** (v angličtině „responsibility“) **neznamená jen brát na sebe určitý závazek, ale bezprostředně souvisí se schopností odpovídat, vztahovat se ke svému jednání a k jednání druhých** (v angličtině „response-ability“).

¹²¹ Havel, V.: Dopisy Olze. Toronto: Sixty-Eight Publishers, 1985, s. 367, s. 416–417

Dalo by se říci, že **být odpovědný znamená být dialogický**.

Vnímání hlasu

Objevování a vnímání vlastního hlasu (a zároveň těla) je z povahy studia zásadním tématem a samostatnou kapitolou toho, co studium přináší. Renata se díky větší vnímavosti **cítí lépe a volněji**. „Víc vnímám to tělo, to, co tam je, nebo co se tam děje. Jako když se třesu, proč se třesu a nechat to vlastně být, i když se třesu. (...) A taky myslím, že se cítím lépe. Cítím se lépe v tom, že si dávám asi víc prostoru, víc jsem asi uvolněnější prostě.“

Propojení se svým hlasem (a tedy i tělem) přináší novou **vnitřní svobodu** a bývá **euforické** – slovy Petry až **léčivé**.

„Mám furt pocit, že to neovládám, že tělo si dělá, co chce. (...) V momentě, kdy rozšířím (vnitřní prostor) a jsem svobodnější, tak se odněkud vyline něco, co má až léčivou... že su tibetská mísa najednou, jo? Jako nevím, nerozumím, ale vysvětluju si to tím prostorem. Že rozšířím vnitřní prostor svalově, rozvibruju nějakým tím hlasem, tou rezonancí. A když se s tím spojím, což se mi tam stalo x-krát, tak prostě mě mrazí, jdu do emocí, jako no... chce se mi lítat, protože prostě pluju na nějaké vlně (...) prostě je to úlet... (smích).“ (Petra)

„Slyšet svůj pravý hlas – to je ten prchavý stav těla a mysli, kdy člověk nalezne sebe v těle a tělo v sobě. Kdy je soustředěný, a přitom v kontaktu s okolím. Kdy rozumí druhým a je jim srozumitelný. Je to prchavý pocit, ale existuje a lze ho hledat a nalézat. Vždyť je to můj hlas, můj pravý hlas. Ptáme se, jak ho zachytit, jak mu dát prostor, jak o něj pečovat.“¹²²

Pro mě osobně bylo slyšet svůj skutečný hlas přelomové a podobně euforické a léčivé jako u Petry. Podařilo se mi to až na konci 3. ročníku doktorského studia, po třech letech pravidelného docházení na hodiny k paní Vostárkové. V reflexi¹²³ z května 2015 jsem napsala: „Poslední hlasovka před klauzurami přinesla nečekanou a krásnou odměnu. Asi něco dozrálo a také přály okolnosti – sešlo se nás jen pár, a tak bylo víc času věnovat se jednotlivcům. Taky jsem se cítila v malé skupince víc v pohodě a jistější.

¹²² Válková L., Vyskočilová, E.: Hlas individuality. Praha: Nakladatelství AMU, 2005, s. 87

¹²³ archiv autorky

Dařilo se mi, až mě to překvapilo. Pak přišlo cvičení s ‚pou‘ a sešitými rty. Vůbec mi to nešlo ve vyšších tónech. ‚Chtělo by to prošťouchnout,‘ říká I. Vostárková. Zkouší se mnou různé chvaty, abych se pustila. Párkrát to pořád není ono, až pomůže představa, že něco vyhazuju s radostí do vzduchu. Konečně hlas vyletí, je to, jako když bouchne špunt. Cítím v těle ohromné uvolnění a radost, hlas přechází do smíchu. Je syrový, obnažený, živelný. Jak ho uslyším, převalí mě vlna úlevného pláče, tichého smutku. Něco mě opouští, ale vím, že je to dobře. Necítím lítost, jen smutek jako protiváhu k té ohromné euforii. Něco se ve mně pohnulo, uvolnilo, najednou mi jde zpívat výšky a cítím se příjemně prázdná. Nic nevím a nic mě netíží. Možná to byla vteřinka přirozené celistvosti, sebe bez cenzury.“

Vnímání těla

Řada osob reflektuje svůj deficit tělového vnímání a pocit „**spoutanosti**“ v těle. Pro Renatu je objevování těla **objevováním volnosti** a zároveň **stability**. „*Myslím si, že tam je velká touha vyjít na povrch, asi sloupnout nějakou hroší kůži (...) vlastně cítím, jak jsem v tom těle hodně spoutaná. Že jsem v něm spoutaná, že nemám stabilitu. To cítím při DJ i při pohybovce, že ztrácím stabilitu – jako nějaké těžiště, rovnováhu.*“ (Renata)

Vladimír zjišťuje, jak je jeho tělo „*zanedbaný a nevochočený*“, a objevuje, že tělo je svébytný zdroj **smyslu, humoru** a **řeči** a že se „*dá na něj spolehnout*“. „*Tělo mi říká, že je teda jakoby absolutně – když to přeženu – zanedbaný a nevochočený. (smích) Že je to takovej vosel. Jo? Kterej teda byl nějak přizvanej ke slovu, ale je takovej fakt jako zanedbanej. Že někdy si říkám, jestli je vůbec možný to dohnat. Já doufám, že je, jinak bych to nedělal... no je vůbec veliký dobrodružství, že člověk zjistí, že to tělo opravdu říká smysluplný věci, že se na něj dá spolehnout. Jo? To znamená, že skutečně člověka vede ke smysluplný akci, že ty věci, který dělá, něco znamenaj, že někam směřuje. Že to tělo má svý úmysly, který sou často jako srozumitelný, že tělo dokáže bejt vtipný, že člověku nabízí gesta, kterých si třeba vůbec nevšimá a vidí je až pak na videu, že jo, nebo velmi vzácně si jich všimne. Jo? A že to sou vlastně jako figury. Že tělo dělá figury jako řeč. Já jsem celkem doma ve figurách řeči a nejsem vůbec doma ve figurách svého těla. Pro mě je velký dobrodružství ty figury svého těla vůbec objevovat a učit se je číst.*“ (Vladimír)

Podobně jako Vladimír, Slávek objevuje, že se tělem „**může nechat vést**“. „*Myslím, že poslední dobou nějaký lepší kontakt s tělem. Že se jím můžu nechat vést nebo inspirovat.*“ (Slávek)

Podle Martina je tělo **zdrojem autenticity**. „*Když říkáš vtip, tak jako říkáš vtip, mluvíš na lidi a mluvíš o něčem, tak je to hrozně vtipný, ale tím, že mluvíš, tak do toho zapojuješ ten intelekt a rozum, kterým už se něco kalkuluje. Zatímco když to můžeš dělat tím tělem, tak vo to to právě může bejt autentičtější a hravější.*“ (Martin)

Větší emocionalita

V souvislosti s rozvíjením tělového vnímání mnozí zmiňují zvýšenou, „**odšpuntovanější**“ emocionalitu a „**rozšiřování rejstříku emocí**“.

„*Člověk je jakoby víc přímější – jak sám nad sebou, tak si třeba všímá těch ostatních lidí víc do nějaký míry. (...) Pak tam ty emoce lítaj, ani vo tom jako ten člověk neví. I v tom normálním životě, že si říká ‚Budu bulet‘ a bulí. Že to je prostě asi nějakým způsobem vodšpuntovanější nebo jako uvolněnější nějaká západka, nějaký přirozenější ventil, nevim... hodně se to vlastně spojuje s tím tělovým zážitkem. Že vopravdu se dějou nějaký procesy s tím tělem spojený.*“ (Růžena)

Vladimír u sebe naopak vnímá schopnost s emocemi lépe zacházet díky určitému **oddálení**: „*Ještě vnímám to, že člověk s těma emocema umí pracovat. Že je jako umí připustit, hrát si s nima s určitým odstupem a nějak je zpracovat. Takže vlastně – ano, já si myslím, že si tak jako rozšiřuje rejstřík těch emocí, protože si je člověk určitým způsobem oddálí a že to pak dělá a dělá to i v každodenních situacích.*“ (Vladimír)

Ne však vždy přijímají ostatní změnu k větší emocionalitě pozitivně, dodává Vladimír: „*Myslím si, že mi to párkrát řekla manželka, že jsem takovej jako expresivnější. Nejsem si jistej, jestli jí to úplně ve všem vyhovuje. (...) Dokonce ani není teda úplně jistý, jestli to vyhovuje všem těm studentům, který učím.*“

Zvýšená, „odšpuntovanější“ emocionalita může být na obtíž i člověku samotnému, protože podle Františkovy zkušenosti vede k **destabilizaci**: „*Sem se dostal do takový fáze, kdy se v tom babrám natolik a přemejšlim vo tom tak moc, a vlastně to je*

zbytečný, že jsem hrozně jako labilní a hrozně ovládaná emocema a jenom emocema. Což se začlo promítat do mého života (...) a já to tak nechci. A nevím, jestli se to změní zpátky. Jestli to jde vůbec změnit zpátky, ale fakt to tak nechci. Ale musím přijít, jak to jako zpátky dát.“

Opačnou zkušenost má Zoe, které studium přineslo **větší zklidnění**. Zoe do kurzu KP-PK nastoupila s image punkerky s napůl vyholenou hlavou. V průběhu studia výrazně změnila styl a teď si užívá „být víc za dámu“, v čemž ji podporují také ohlasy spolužáků: „Třeba Marek od nás ze skupiny byl úplně nadšený, jak mi to sluší. To mi udělal radost.“ Vnější proměna zrcadlí vnitřní proměnu Zoe: „Myslím si, že mě to studium na nějaký úroveň trochu zklidnilo, že už nemám potřebu té revolty. Jako by ta revolta – ta vnější – se dostala víc do nitra.“

Zjišťuje, že **sklony k destruktivitě může transformovat v něco konstruktivního a tvořivého**: „Mně to studium umožnilo to jakoby transformovat někam jinam. Jako že vlastně do nějakých těch uměleckých forem, že to není destruktivní tolik. Já si myslím, že jsem poměrně sebedestruktivní člověk, a teď mám pocit, že tyhle energie se dají použít i nějakým kreativním způsobem.“ Během studia zjistila, „že je pohybově nadanější, než jsem si myslela“, a díky tomu objevila svou novou velkou zálibu – tanec s ohnivou tyčí (tzv. fire dance). „Takže díky hodinám pohybové výchovy jsem se dostala k umění, který mě vždycky lákalo, jenom jsem neměla odvalu to udělat.“

VI.3.2.c) DIVÁCTVÍ

Jak už vyplynulo z předchozího výzkumu, **diváctví není jen pasivní složkou DJ** a celého oboru autorské tvorby, ale je **aktivní součástí procesu uvědomování si zpětné vazby k sobě a k druhým**. Na uměleckém, dramatickém oboru, kde se očekává důraz zejména na vlastní tvorbu, bylo diváctví pro mnohé respondenty **překvapivým objevem**.

(Zjistila jsem) „... že mě hrozně baví ti druzí a že jsem se se hrozně našla v té roli pozorovatele, hrozně moc. Já jsem se u toho našla nebo hledala i předtím, že, ale jenom vůči tak sama sobě. No a vlastně jsem tady objevila tu sílu těch druhých, té skupiny. Mě hrozně baví pozorovat ty druhé a co říkají. Jsem z toho byla paf, pozorovat, jak jsou každý jiný... Nevěděla jsem, že vlastně mě to donutí to studium nebo ten pobyt tam, že

mě to tak donutí pozorovat ty druhé a tak tam být s těmi druhými... Myslela jsem si, že tam bude velký tlak na mě. Že budu muset furt něco psát – jo, to psaní – nebo něco říkat, ale vlastně tam hodně pozoruju druhé a ještě mě to baví.“ (Petra)

Někdy však trvá déle si **diváctví jako plnohodnotnou součást práce na sobě** uvědomit, jak uvádí Vladimír: „Má to hodně zajímavý vývoj, protože já po mnoha letech teprve jako víc si začínám být vědom tý druhý stránky. Řekl bych, že to asi nebude jenom můj případ. Jo? Že mnoho lidí, co tam na začátku chodí, je absolutně soustředěná na sebe, což se projevuje až tak, že přijde pozdě, zajedná si a dřív odejde. Jo? To je na zabití. Ale myslím si, že tenhle postoj jsem k tomu taky daleko víc měl. Že teďko vlastně objevuju, že vlastně daleko víc i sám na sobě pracuju v tý delší části tý sese. To znamená, když se na ty druhý lidi dívám, čili i to je nějaká sebetransformace, že i při tom pozorování těch druhých vlastně, že to není jenom servis jim a že to je i servis mně.“

To, že se **sledováním druhých sama učí**, reflektuje také Maryana: „To je někdy víc než to zkoušení. To jsem měla semestr nebo rok, kdy jsem byla tak zablokováná, že vlastně zkoušení mě nebavilo a nedávalo. Jenom jsem tam šla frustrovaná, byla jsem tam frustrovaná a šla jsem si sednout frustrovaná. Fakt. Protože jsem furt vod toho očekávala něco, nevím co a nedokázala jsem se uvolnit. To je bizár, jak se člověk nedokáže uvolnit. Ale právě pak ta radost z toho, že u těch lidí, víš, vidíš ty svoje chyby a to ti pomůže to překonat podle mě. Že třeba já u sebe jsem nepochopila, že mám být pomalá. Ale pak když to říkaj i u jinejch lidí, no dyť von je moc rychlej a teď mi dojde, že když von je moc rychlej, tak vlastně „Ježiš, dyť to bylo jako u mě!“

Řada respondentů zmiňuje, že **není snadné být pozorný divák**, a má tendenci „vypínat“.

„Musím říct, že to pro mě není úplně jednoduchý asi. (...) Jsou tam momenty, který mě hodně bavej, a jsou momenty, který mě hodně nuděj, asi tak. Je to strašně individuální. Hezký na tom je, že člověk nikdy neví, co přijde. To mě na tom jako baví, vlastně že nevím, co bude. (...) Že mě vždycky něčim překvapí a něčim, čím bych čekala, že mě překvapí, tak mě nepřekvapí a překvapí mě něčim jiným. Takže jakoby je to takový objevování, poznávání těch lidí a myslím si, že vždycky to je úplně jiný, než čekám. A

někdy je to pro mě těžký se jako – někdy, když nemám jakoby svůj den – je těžký se na to soustředit. Takže chvílema jako vypínám.“ (Zoe)

Alena přiznává, že je pro ni **těžké se jako divák soustředit a sledovat s přející pozorností**. Zároveň ji to na DJ nejmíc oslovuje a přála by si to víc umět. *„No mě tam asi nejmíc oslovilo to, co je pro mě zároveň nejtěžší, a to je ta přející pozornost. (...) Že je pro mě pořád hodně těžký za a) se soustředit a za druhý jako vlastně tomu druhému fakt přát, aby ho to vedlo, jako aktivně a nejenom na něj čumět a říkat si ,aha, jak teď půjde dál, ale bejt v tý přející pozornosti. (...) To mě určitě hrozně moc oslovuje, když to vidím u těch ostatních vlastně, tak si říkam: ty jo, to je krásný.“ (smích)*

Podobně jako Alena reflektuje **rozdíl mezi kritickým, hodnotícím diváctvím a přející pozorností** také Lesana: *„Jednak som hrozne málo vnímala tých druhých alebo som sebe hovorila ,to je blbosť‘ a potom som si hovorila v duchu, že aj, tak prajem mu, aby to urobil lepšie, alebo som niekoho úplne obdivovala bez toho vnímania, že či je sám sebou. Že som to brala ako herecký výkon nejaký. (...) Teraz to vnímam tak, že ma hrozne baví vnímať tu akože súlad a nesúlad toho, čo človek robí.“*

Několik osob uvádí, že se dokáže plně soustředit a **věnovat pozornost jen někomu**. Může to souviset s tím, že na hodinách DJ se mísí pestrá skladba lidí, interních studentů, externistů či studentů a absolventů KP-PK, a tím vzniká velký nárok na to, být přející vůči všem bez rozdílu k věkové, profesní a osobnostní skladbě skupiny. Zároveň **to vypovídá o náročnosti a skutečném umění se zaujetím, ale nezaujatě sledovat, bez hodnocení a upřednostňování či odmítání**.

„Mě ze začátku zajímali všichni, člověk si pak udělá obrázek z toho, jak jednaj. Pak vidí, že to je rok stejný. Potom už ho to nějak moc nezajímá. Přitom je to možná jenom nějaká jejich fáze, kterou voni musej překonat tím, že rok jednaj stejně. Někdo musí sedět v koutě, no nevim, nemám jako přející pozornost někdy... sou lidi, který mě zajímaj prostě, protože je mám rád, tak mě jako zajímá, jak se voni posouvaj.“ (František)

„Pokud je tam nějaká jako hra, tak se do toho ponořím, ale jakmile jenom trošku mi ten člověk dá možnost, že upustí od toho, jakmile mu spadne intenzita a tak dál, tak prostě vůbec... ještě když vim, že ten člověk je v pohodě, když to je jakoby nějaký člověk, kterého znám, tak jsem schopnější tomu věnovat tu pozornost víc, než toho, koho nemám rád na jevišti, tak implicitně prostě už ho hejtuju.“ (Martin)

„Když má člověk tu energii, tak se samozřejmě snaží být s tím člověkem, ale je to různý. Vím, že některý zkoušení u některých lidí jsou mi jako vyloženě protivný, takže je jako moc nesleduju, no, je to zajímavý. (...) No asi mi přijde, že některý vnímám jako takový umělý, ty zkoušení. Že tam jakoby ten člověk pořád chodí s nějakým stejným stereotypem a že mně přijde, že si ho tam nějak spíš upevňuje, než by hledal nové cesty. Ale to může být jako čistě nějaká moje... problém osobní.“ (Jirka)

Schopnost vstřícné pozornosti souvisí s **rozvíjením empatie**, ke které podle Ireny KATaP vychovává. *„Mě tam vždycky nějakým způsobem zasahovalo, ať už jako studenta nebo pedagoga, když se tam někdo trápil na tom place. (...) okamžitě se spouští nějaký čudlík empatie, ke který si myslím, že se na té katedře vychovává během toho studia a k té vstřícné pozornosti, že vlastně v tom ideálním případě studenti hrozně podporují a přejou tomu člověku, aby tu situaci zvládl.“ (Irena)*

Tato empatie přitom není jen dobrou vůlí, hezkou myšlenkou, ale je něčím, co Slávkovými slovy „*leze pod kůži*“ a **vychází z těla**. Zdá se, že proces ožívání a zprůchodňování tělové zpětné vazby a tím pádem **schopnost empatie, má svůj vývoj stejně jako osmělování a odblokovávání podvědomých (tělových) složek osobnosti** v situaci zkoušení „na place“. Jestliže při experimentování mluvíme o vstupování do těla, přijetí určité figury, divák obdobně „*vklouzává*“ svou vstřícnou pozorností do těla aktéra. **Jako se v situaci na jevišti aktér sám se sebou zceluje, tak se s aktérem pocitově a tělově propojuje i divák.** Tento jev souvisí s tzv. **kinestetickou empatií** (viz kapitolu Momenty tělové proměny).

„Když druhý jedná, tak se něco strašně zajímavého děje i se mnou a nejen že oni pracují na sobě, ale já pracuju na sobě, když sleduju druhé lidi. (...) Ten rozdíl, jak jsem byl na začátku před třemi 10 lety a jak jsem divák teď, je v tom, že jsem jako daleko víc

u nich. Jo? Že tam jakoby mizí ta oddělenost. (...) Je tam zřejmě nějaká empatie, kdy člověk opravdu zjistí, že až tak jako vklouznul do toho druhého člověka a že vlastně vůbec sledování divadla není možný bez takovýchle věci. Že vlastně to, že vnímáš někoho jako osobnost, že vnímáš něčí hlas, že vnímáš něčí osobitost jeho figur a gest, takže vlastně vůbec to nejde bez toho, aniž by do něj člověk vždycky vklouz. Že tohle je vlastně hrozně zajímavý. Jo? Takový to dobrodružství toho, že já vlastně to nějakým způsobem dělám i s tím člověkem. Že profituju na těch jeho akcích a jeho zkoušení.“ (Vladimír)

Z předchozích odpovědí vyplývá, že **zúčastněné diváctví je svébytnou disciplínou**, která sice není, ale slovy Petry de facto **je dalším předmětem studia psychosomatických disciplín**. „To pozorování, to tam sice na tom KATaPu není jako předmět, ale je to tam jako předmět (smích).“

Tělová odezva

Většina respondentů při sledování zažívá různé druhy **tělové odezvy**. Ta se může projevat například **fyzickou únavou**. „Si pamatuju, z těch prvních hodin jsem odjížděla totálně úplně vyřízená. Jako že jsem mohla jenom sedět v metru a koukat se před sebe.“ (Sylva)

„Někdy vypadnu a zamýšlím se nad něčím jiným, ale okamžitě když to naskočí tomu člověku, tak hnedka mi tu pozornost zase přitáhne, vim, co se děje, zajímá mě to nějak přirozeně, nemusím jako já si nějak určovat nebo záměrně nějak sledovat nebo dávat do toho nějakou energii navíc. Ale naopak někdy se mi zdálo vyčerpávající, když se někomu vedlo od začátku až do konce a bylo to tak intenzivní – a když takhle byla série možná 3-4 lidí po sobě, tak jsem z toho byl nějak vyčerpanej, protože jsem nemoh povolít v té pozornosti. Tak to bylo přitahující, že to nějakým způsobem vyčerpávalo.“ (Slávek)

Řada respondentů popisuje různé formy diváckého **tělového napojení**. Maryana si všímá, že při sledování často **reaguje nejen tělově, ale i hlasově**: „Že často my, co na to koukáme, máme zvukovo-hlasovo-tělesný projevy, nemůžem se udržet. Pak s tím jdeš, jdeš s tím ‚hé‘ (grimasa překvapení), teď z tebe vyloudí smích nebo stud dokonce... to

rozhodně a spousta a celkem často.“

Zoe zmiňuje „**mravenčení a mráz po zádech**“ při sledování autorských prezentací: „Vybavuju si konkrétně třeba Marka, jeho vlastně autorskej pokus, tak to jsem vyloženě vnímala jako mravenčení, mráz po zádech mi lez. (...) Tam jsem vyloženě cítila to spojení, ten kontakt s tím člověkem.“

Slávek vnímá tělové napojení subtilně už na svém **dechu a napětí v těle**. Všimá si, že při sledování buď „**fandí**“, nebo „**trpí**“. Jeho zkušenost výmluvně zachycuje fenomén **kinestetické empatie**. „Někdy mě to vtáhne tak, že se mi nějak zatají dech nebo najednou se přistihnu, že jsem v takovym napětí, protože čekám, jak to dopadne, a nechci to propásnout a úplně jsem jako (zatne tělo), že pak vědomě musím z toho povolit. Nebo povolím teda, když se tam něco uděje nebo naopak neuděje to, co jsem čekal, že to k něčemu graduje, směřuje, a vono se to nestalo. Tak naopak povolím a zjistím, že jsem byl určitou dobu v tom napětí. Si říkám, že často jsem v podobnym napětí jako ten člověk na place. Jako kdyby to bylo nějaký propojený. To, co von tam prožívá, tak já jsem tam taky nějak s nim nebo bych tam byl místo něj. A jak to tak leze pod kůži to DJ, tak jsem tak takovej nějak... no jako že fandím nebo že když von tam trpí, tak já taky trpím.“

Irena prožívá tělovou odezvu zejména tehdy, když u aktéra vnímá **úzkost**: „Já když tam cejtím nějakou úzkost, tak vždycky reaguju nějak fyzicky.“

Viditelnou afektivní reakcí bývá často **úsměv** či **smích** (jak dokládají zdvojená videa z výzkumného projektu Momenty tělové proměny). **Vtip situací však nespočívá v prvoplánovém bavičství**, ale – Eričinými slovy – v momentech, kdy se **aktér nějakým způsobem sám překvapí**. „Ráda se směju třeba. Když vidím v těch lidech, když dělaj vlastně ty věci, kdy je to zajímavé, když oni jsou sami tím překvapený, co udělaj, tak je to vtipný!“

Ne každý však diváckou tělovou vazbu pokaždé cítí. Podle Eriky záleží na tělově-afektivní expresivitě aktéra: „To už fakt musí být hodně velké, hodně expresivní. Hodně tělové, anebo emotivní, to je možná to. (...) Jinak to nechávam jen tak na sebe...“

Alena si všimá **tělového napojení spíš u druhých**, ráda by ho u sebe pociťovala víc. „*Já prostě vidím mnohem víc třeba na Martině Musilové, jak fakt jde s tím člověkem, a často třeba přes Martinu si všimnu, čeho si všimnout na tom člověku na place, to je jako bezva. A mně když se to stane, že zareaguju tělově a všimnu si toho, tak z toho mám vánoce. Si říkám: ‚Jo, to je prima.‘ A je to fakt prostě naplnění, je to hrozně prima. Takže jako stává se to malinko a musí to být nějaký výrazný a musím být soustředěná.*“ (Alena)

Také Renata u sebe **tělovou odezvu příliš nepocituje** a zároveň by měla chuť se víc „přizvat do hry“. „*Asi jsem nad tím takhle nikdy nepřemýšlela. A jako spontánně bych řekla, že ne. Zároveň někdy mám pocit, že bych se ráda nechala přizvat do té hry.*“ (Renata)

Na druhou stranu několik osob nadšeně komentuje zážitek ze **sledování autorských prezentací** jako způsobu **sdílení a poznávání osobitosti každého jednotlivce**. Renata oceňuje odvalu „*poodkrýt něco z člověka*“ a Zoe oceňuje lidskou různorodost.

„*Teď se mi daří ty lidi vidět jako víc s pokorou... a víc s takovým tím, že oni se tam otvíraj, tak jako ty se snažíš otvírat a že je to velký dar. Je to velký dar vlastně, vidět, jak jsme každý jiný, jak v něčem ale prožíváme ty věci vlastně hodně podobně. (...) Každý ten výstup mně vlastně přišel něčím zajímavý a vlastně že poodkryl něco z toho člověka, co je jako fakt velkým darem, že ten člověk tam vystoupí a teďko začne něco předvádět a ty víš, že všichni jsme vystresovaní, raděj bysme tam třeba nebyli... jo, tohle mi přijde hrozně odvážné a důležité, sdílet i tyhle věci s těma ostatníma, protože skrze to je vlastně poznáváme.*“ (Renata)

„*Bylo to pro mě teda zajímavý, obohacující a bavilo mě to vlastně, ty různý lidi. Dívat se na to, jak to má každej jiný. A to bylo teda velmi zajímavý, velmi pěkný pro mě vidět tu různorodost. Samozřejmě ty lidi už znám nějakou dobu, věděla jsem u některých, co zhruba bude, protože jsme tady v tý skupině a stejně to bylo všechno nový.*“ (Zoe)

Pro Slávka je zážitek diváctví na DJ způsobem hlubšího poznávání, „**přímou cestou k tomu druhému**“. „*Je to taková prozkoumávací práce, že jsem překvapovanej sám sebou, že jsem eště jiným způsobem překvapovanej, když vidím někoho jinýho. Jiným*

způsobem ve smyslu, že když bych si s nim povídal, tak třeba taky se zasmějem, vznikne něco originálního nebo vtipného, ale když je ten člověk na place, tak mám dojem, že ho poznávám ještě nějak hloubš nebo v kratším čase, intenzivnějš... že to tolik nemá pod kontrolou, tím pádem se vod něj dozvim ještě něco dalšího a inspirativního a nějak mi přijde, že v něčem je to taková přímější cesta k tomu druhému, tím, že ho můžu sledovat na place, jak se s tím potýká nebo jak si užívá.“

Sledování sebe na videu

Podkapitolou k tématu diváctví je zážitek ze sledování sebe na videu. Podobně jako v projektu Momenty tělové proměny mnozí reflektují **rozpor mezi vnitřním pocitem a pohledem zvenčí**. Pro Renatu je důležité vidět, že to „**není tak blbé**“, a díky tomu zjišťuje, že má tendenci být k sobě obecně příliš kritická. „*No poprvé mi to bylo trošku nepříjemné asi jako se vidět, zároveň vlastně mi přišlo, že když se odvážím, tak to může být dobrý... že to není tak blbé. (...) Že si myslím, že můj vnitřní pocit se hodně liší od toho, jak mě někdo vnímá. (...) Ty feedbacky, co mi studenti vlastně píšou, většinou jsou velmi pozitivní. Spíš já se vnímám hodně kriticky... a tak jako že se shazuju v tom, jak ty věci dělám a že ta nedůvěra vlastně spíš plyne zevnitř než jako zvenčí.“ (Renata)*

Maryana je z videa také spíš mile překvapená, že „to drží pohromadě“, ale **uvědomuje si svoje rezervy** být ve svém projevu skutečně svobodná. „*Jsem koukala – ne to nechci vidět. Pak sme koukali – hele to drží pohromadě, má to strukturu, chápu, ale proč je to tak OPATRŇÝ! (...) Jsem si uvědomila, jak moc sama sebe ještě cenzuruju, když tam jsem. A hrozně se těším, až budu mít takovou tu svobodu tam jít jednat a opravdu dělat ty největší haluze.“*

Nesoulad mezi tím, co by chtěly, a tím, co je vidět na videozáznamu, reflektují také Erika a Petra. Podstatné je, že jejich komentáře nejsou sebekritické, ale konstruktivní a vlídné.

„*A autorský pokus... to mi přišlo křečovitě, i když ostatní jako: ‚V pohodě!‘ smáli se. Ale z mého pohledu to bylo křečovitě. Bylo to tak strnulé a snaha něco – i ten krk, ty žíly tady, úúú – že člověk něco chce. A když jsem viděla to podruhé, tak to bylo o něčem jiným. Byl v tom propojenej s pohybem. Tamto jsem byla strnulá a jenom jsem se snažila něco... a to druhé bylo... to druhé se mi líbilo. To druhé jsem řikala, mělo to vtip,*

tělo. (...) To první, to byla nějaká holčička, která se hrozně snaží. A nebyla nevtipná, byla vtipná docela, jako jo, ale byla vlastně taková svázaná a křečovitá a hrozně... holčička, no. Chtěla být strašně dobrá nebo chtěla to zvládnout.“ (Erika)

„Zjistila jsem, že to tělo moje prostě, že mluví hlava, ruce možná a tělo je jak vojáček. Takový ten loutka vojáček. Že mám páteř úplně rovnou a že s ní nehnu. A myslela jsem si třeba, že to tak není. A z toho videa prostě úplně to tam vidím. To je přesně to: já působím uvolněně, ale když se zaměříš, tak zjistíš, že to tak není.“ (Petra)

VI.3.2.d) ASISTENTSTVÍ

Divák-spolužák versus divák-asistent

Několik osob vnímá **rozdíl v kvalitě sledování**, když jsou běžnými **diváky-spolužáky** a když jsou v **roli asistenta** (vedoucího). Zdá se, že role asistenta zavazuje k pozornějšímu sledování a je nezbytné (podle Martina) být „*s nima úplně totálně*“. Podobně to vnímá i Maryana, podle které asistent potřebuje zapnout „*další motor přející pozornosti*“ a „*být tam víc pro něj*“ (člověka na place).

„Když jsem divák a sleduju autorskou prezentaci, která mě moc nezajímá, ale když jsem divák a zároveň trenér, že jo, na tréninku improvizčního týmu, kde voni dělají to, co já zadal za cvičení, a pak já jsem jedinej, kdo sedí a kouká na to, aby jim dával tu zpětnou vazbu, tak samozřejmě tam musím být úplně jiný typ diváka než tady, a tam musím být prostě furt aktivní, furt to sledovat a podporovat, prostě být tam s nima úplně totálně.“ (Martin)

„Pro mě, ty si musíš zapnout další mimikry automaticky. Já nevím, jak to je, ale je to tak zajímavý, že ty když tam sedíš a seš vlastně asi v klidu, tak něco se vypne a zapne se další motor přející pozornosti a všímavosti a opravdu musíš pozorovat, cenzurovat. (...) Jako asistent udržím pozornost víc, než když za chvíli půjdu jednat. (...) když na to koukám jako asistent, spíš na to koukám, jak to myslel, a snažím se to jako číst, jak to myslel, asi jsem tam víc pro něj.“ (Maryana)

Podobně to vnímá také Irena, podle které se (denní) **studenti často zaměřují hlavně na**

sebe, a proto nejsou jako diváci tolik aktivní. Podobně jako u Martina a Maryany **pozice asistenta vyžaduje větší zodpovědnost**. Zároveň zmiňuje, že asistent by si měl „držet odstup“ a „pečovat o sebe“. *„Jestli jsem student nebo už nejsem student nebo jsem asistent – něco mezi studentem a pedagogem – to je jiná pozice. Když jsem student a studuju studium nějak orientovaný na individualitu, tak strašně vlastně řeším sebe a zároveň i řeším ten svůj ročník nebo skupinu, protože jsem s ní pořád. (...) Já myslím, že ten asistent má asi trochu větší zodpovědnost, protože musí nějakým způsobem udržet formu toho setkání i tak nějak časově a trochu tam vyrovnat prostě nějaký energie (smích) a zároveň se tam musí držet velké odstup. To si myslím, že ten student není tímhle úplně zatíženější, protože je prostě spolužák. Ale ten pedagog, jak to říct, myslím si, že musí být taky empatickejší stejně jako ten student, taky se jako hodně dívat, soustředit, neválet se u toho, dávat si nohy za hlavu a tak, jo? (smích) Tak to si myslím, že je stejný, ale ten pedagog musí možná i o sebe nějak víc pečovat, protože někdy to sou opravdu jako tragický případy a tahle disciplína není terapie, já ani nemám vzdělání psychoterapeutický, ale musím tu situaci nějak zvládnout. Když je nějaká extrémní, když někdo začne prostě plakat.“ (Irena)*

Sama během pětileté praxe asistenta DJ zjišťuju, jak je asistování dalším krokem, možná samostatnou disciplínou v pěstování vlastní psychosomatické kondice. Všímám si, že mě pozorné a zúčastněné sledování druhých v roli asistenta euforizuje a zároveň vyčerpává. Dva bloky DJ po sobě je až moc – často končím s bolením hlavy. Poskytování komentářů znamená další trénink autentické a dialogické komunikace. Všímám si, jak coby začínající asistentka dělám podobné „chyby“ jako začátečník na place – spěchám, moc mluvím a málo se poslouchám, klesám v energii a intenzitě hlasu, maskuju, když přesně nevím, co říct apod. Někdy si naopak uvědomuju svou zdvojenost až příliš: vidím se a slyším zvenčí a palčivě vnímám rozpor mezi tím, co říkám a jak to říkám. Svádí mě to komentovat a zlehčovat vlastní komentáře, když cítím, že nejsou trefné nebo když se беру moc vážně. Další rovinou je asistování ve dvojici. Ladění se na svého kolegu, nebát se vzít si svůj prostor a zároveň být dobrým spoluhráčem je velkou zkouškou vlastní suverenity a komunikativnosti.

Asistování nepochybně rozvíjí schopnost (sebe)reflexe. Nicméně pozoruju, že může

komplikovat vlastní zkoušení: může se přetavit v jinou formu vnitřního cenzora a „policajta“. Občas mě při DJ ochromí pocit, že už předem vím, jak to bude dál, napadají mě komentáře, které bych si sama dala nebo které jsem řekla v podobné situaci někomu jinému. Musím se znovu učit věnovat pozornost sobě a tomu, co vzniká, a zapomenout všechno, co vím a co jsem kdy u druhých viděla a komentovala.

Najednou je také těžší vystoupit před spolužáky, protože se vkrádá pocit určité zodpovědnosti a snaha „dělat to správně“.

VI.3.2.e) SPOLUŽÁCTVÍ

Z výzkumu vyplývá, že implicitním, avšak důležitým aspektem Vyskočilovy pedagogiky je **společné učení**. Myšlenka spolužáctví je známá od Komenského. V běžné školní praxi však pro ni reálně nebývá místo vzhledem k dominantnímu postavením učitele a atmosféře soutěživosti plynoucí ze systému známkování a hodnocení. Přestože studium na KATaP je výrazně **individuální, není individualistické**. Studenti v rozhovorech i v písemných reflexích uvádějí, že jedním z velkých **přínosů studia je sdílení a učení se od sebe navzájem**.

„Vlastně mi dochází, že mi v tom strašně pomohlo to sezení loňský. (Focus groups v rámci projektu Momenty tělové proměny, pozn. aut.). Že to mi vlastně umožnilo – když ostatní říkali to, co v tom vidí, tak já jsem díky nim to začla vidět taky. A jasně že nám to říkají asistenti. Ale prostě to funguje nějak podobně jako na prvním stupni na matematice, že prostě často to od toho učitele nepochopíš, ale od toho spolužáka jo.“
(Alena)

„Že jsem se cítila jako součást té skupiny a že já tam dělám jenom jednu částičku v té skupině a že je to v pořádku a nebyla jsem k sobě tak kritická. (...) Aj jako poslouchat i ty feedbacky těch druhých je pro mě úplně strašně zajímavé. Jak podat slovy nějaký svůj pocit, to je tak těžké. Tak se učím od druhých, jak to kdo umí, někteří to umí úplně nádherně vyjádřit.“ (Petra)

„Mně hodně docvaklo, jak je pro mě důležitý ty lidi, ta atmosféra a v čem vlastně ten člověk studuje potom ten oficiální program, nebo jak to jako nazvat.“ (Růžena)

Pro Zoe je důležité, že **myšlenka spolužáctví není „tlačená“**, ale vyplývá samovolně z povahy studia. „Pro mě jsou ty disciplíny, že se člověk dostává hodně sám do sebe. Třeba na ty Akademii sociálního umění, tak tam to bylo tak, že se tam hodně zakládalo na tom, že tam tvoříme všichni společně. Takže se tam dělala nějaká třeba hra a dělali jsme to všichni společně. (...) Oni tam tomu říkali společenství. Takže já jsem měla trošku strach, už jsem na to byla trošku alergická, musím říct, tak jsem se bála, že to bude taky takhle. Jako tady je to jinak. Tady je každé vlastně sám za sebe, to vnímám, že si to prožívá sám v sobě, sám si vlastně z toho vezme to, co potřebuje (...) Není to žádný soutěžení nebo na druhou stranu ‚my jsme tady takový společenství‘, takovýho něco nuceného, to tady jako nefunguje. (...) Vlastně tohohle si nejvíc cením na tom studiu. Že to není fakt direktivní. Jako fakt to nemyslím zle, ta Akademie to bylo zase něčím strašně přínosný, úžasný, ale bylo to něčím jakoby takový tlačený do něčeho umělého. Tady je to vlastně ponechaný samo sobě.“ (Zoe)

VI.3.2.f) AUTENTICITA

Z pohledu na sebe

Jednat autenticky, „hrát (si) a nehrát to“, je v rámci DJ a celkově studia na KATaP častou instrukcí a zároveň metou. Z mnoha odpovědí vyplývá, že **cesta ke svobodnému, autentickému projevu vede v první řadě přes uvědomování si vlastní svázanosti a neautentičnosti**. Podle A. Pernici lze základní situaci DJ nazvat „**situací nepravdy**“¹²⁴. Jeden z respondentů, Jirka, komentuje: „*Spíš pak narážím, když člověk autentickéj není. To si člověk spíš uvědomuje.*“ Často se opakuje pocit, že **opravdu sví dokážeme být před ostatními jen v záblescích**, možná nikdy. Proces hledání své opravdovosti bývá podle Růženy leckdy frustrující, protože není snadné poznat, „*jestli jsem autentická nebo nejsem*“.

Co přesně znamená být v herní situaci sama sebou, není snadné popsat. Pro Renatu to znamená „**zapomenout se a nehlídat se**“, pro Janu je to „**propojení se sebou**“ a to, že ji „**být taková hrozně baví**“. Mnozí se shodují v tom, že autenticitu nelze udělat, „**ono se to prostě stane**“. Pro Eriku souvisí s uvolněním a přijetím situace. Pro Maryanu je autenticita spojena s **živostí**. Řada odpovědí připomíná různé aspekty stavu plynutí –

¹²⁴ Pernica, A.: Dialogické jednání s vnitřním partnerem, Brno: JAMU, 2004, s. 96

flow, jak jej popisuje ve svém výzkumu štěstí Mihály Csíkszentmihályi (viz příklady níže). Pro Petru je základní charakteristikou tohoto stavu, že „**jsem v pohodě a můžu volně dýchat**“. Alena vidí autenticitu v tom, že dá „**prostor těm lidem ve mně**“.

Dále zazníávají slova, která spíše reprodukuje slova asistentů DJ, jako „*být tady a teď*“, „*počkat si*“, „*netlačit na sebe*“ a „*nevalit to dopředu*“. Zajímavé zjištění pro Petru je, že nejopravdivější okamžiky se u ní projevují mimo jiné přepnutím do rodné moravštiny. Jazyk, jak bylo řečeno v předchozí kapitole, je záležitostí těla. Tělo je jednak nositelem paměti a zároveň nese spontánní jednání v daném okamžiku. Pobyt v přítomnosti tedy vychází z určitých kořenů. Petřinými slovy: „*Jdeš do vývojových vzorců, ať chceš nebo ne. To je záhada.*“

Řada respondentů uvádí, že **být sám sebou se poštěstí zřídka** a není vůbec jisté, **co to osobní autenticita vlastně je a jak ji poznat**. Díky DJ spíše odkrývají, jak zřídka „*je člověk sám za sebe*“.

„*Já mám dojem, že mně se to stává zřídka. (smích obou) A když se mi to stane, tak mám dojem, že se zapomenu. Že vlastně si tak nějak ulítnu... že se nehlídám právě. A jsou to fakt takové momenty.*“ (Renata)

„*Takže tady to je těžký, to sem jako málokdy. V podstatě v DJ jsem párkrát jako zahlídnul takovej jako záblesk toho, jak by to mohlo jako bejt, ale jakoby zdaleka to nebylo tak, abych já chtěl, aby to bylo.*“ (Martin)

„*No to je právě úplně vono, já teďka vůbec nevím (smích). To je právě jako dost těžký bejt autentická. Já s tím dost bojuju. Sama nevím, sama nedokážu poznat, jestli jsem autentická nebo nejsem a to je hrozně frustrující a člověk si říká: „Ty vado, teď jo nebo teď ne?“ (Růžena)*

„*Voni sou to takový jenom vopravdu okamžiky vlastně, kdy má člověk pocit, že je propojenej, že je prostě celej propojenej se sebou, že je nějaký takovej celistvej. A že vlastně ho to hrozně baví bejt takovej. Takže to si myslím, že vlastně je to hrozně legrační, jak málokdy člověk vlastně autentickéj je, pokud není takle sám doma (smích). Ale to si člověk... i to je hrozně dobrý na tom DJ, že si člověk uvědomí, jak vlastně hrozně*

málo, že je člověk sám za sebe.“ (Jana)

„To se mi ještě asi nestalo. (...) Jako že to se buď stane, nebo nestane a nevím proč. (...) A nevím, jestli to vůbec jde si všimnout týhle věci, jo? (...) Ve škole se mi to děje vobčas na tom DJ, ale jako že fakt náhodně, random, to neovlivním já, nebo nevím, jak to ovlivnit. Možná, že si toho někdy ani nevšimnu. A jinak se mi to děje pravidelně na přednesu s Irenkou. To jsou věci, kdy fakt vim, že to su já, a že si to dělám autenticky podle toho, jak já chci, a ona mě jenom vede. (...) Vlastně nevím, co je to bejt sám sebou.“ (František)

Podobně jako František, Erika uvádí, že autenticitu nelze ovlivnit, **„ono se to prostě stane“**. Zásadní je pro Eriku uvolnit se a netlačit.

„Být sám sebou a autenticita pro mě znamená werichovské ‚člověk, je čím je, a ne, co není‘. Prostě v tu danou chvíli. Prostě je to tak, je to strašně těžký, si myslím, ani nevím, jestli to je vůbec možné, úplně naplno. (...) Je to strašně těžká otázka, velmi těžká otázka. (...) Když se tím bavím... přestat se uzurpovat, přestat si klást nároky, ale i to, že člověk je a uzurpuje, tak i tohle vzít do hry. To je ta uvolněnost, že vlastně... tlačit se nebudu do toho, že nebudu tlačit. A už je to tlak. Takže vlastně, když tlačím, tak tlačím. Tak to vytlačím a ještě víc, jako říká vždycky Vyskočil: ‚Pěkně zatlačíme, ať je to vidět.‘ A to je podle mě takové to uvolnění, ta autenticita, prostě je to tam. A vlastně jenom to přijmout v tu danou chvíli. A to je v tom DJ, cejtím se dobře, když... ono se to stane, já to nevím. Ono se to prostě stane.“ (Erika)

Podle Maryany není snadné říci, co autenticita je, ale **pozná se, když něco autentické není**. Pak je to frustrující a „vo ničem“. „Bejt autentická je tak, že se nezastavuju a nepřemejšlim, jak jsem to řekla. Já vůbec nevím – no pak už se naučíš cítit trošku, kdy jednáš a kdy děláš, že jednáš. Tady to. A je to hrozně znát, když delší dobu děláš, že jednáš, tak to ve mně probouzí takovou frustraci, a že pak to jde celý do kytek a není to živý a je to vo ničem.“ (Maryana)

Podle Lesany se autenticita projeví v momentech **napojení aktéra s diváky**.

„Mám pocit, že tá autenticita sa pestuje v tom stretnutí. Ja neviem, vylezie to von vďaka tomu napojeniu. Ja neviem, neviem, fakt neviem.“ (Lesana)

Pro Petru být sama sebou znamená, že může **volně dýchat** a nestresovat se.

„No, jsem v pohodě (smích), můžu dýchat například (smích). Jo, je tam prostor najednou a najednou se můžu nadechnout a můžu být, to už je všechno úplně jedno. (smích) Hlavně, že můžu dýchat prostě.“ (Petra)

Několik respondentů popisuje zážitek **autenticity jako plynutí – flow**, kdy to člověka „samo vede“, kdy „ví, jak to má být“ a kdy je to „obrovský potěšení“.

„V tu chvíli to jde nějak samo. V tu chvíli má člověk pocit nějaký bezproblémovosti, že všechno tak nějak plyne v takové bezstarostnosti.“ (Jirka)

„Nevím jak to popsat – tak je to nějak příjemný po nějakou dobu, že se to někam vyvíjí, že já s úžasem sleduju, kam se to vyvíjí, že mě to baví, že to není, že já bych to dopředu vyprodukoval, vytvořil, dopředu narežíroval si a pak si to jenom jako vodscénkoval, ale že mě to jako táhne a že mě to samo někam vede.“ (Slávek)

„Ne že by předtím něco zadržoval, ale najednou v těch naprosto lucidních nebo vzácně lucidních okamžicích prostě vlastně ví, jak to má být. Jo? Aby to bylo autentický a je to obrovský potěšení, který velice rychle potom, že jo, zase se něco stane a tím, jak člověk je opojenější, jak to krásně jde, tak když si nedá pozor, tak najednou to zase všechno spadne. Ale takovýchle momenty jsou pěkný. (...) Když člověk je uvnitř, ale i venku. A dokáže se dívat, jak mu to hraje, jak se mu to, jak mu to hraje, jak se mu to dělá a jako nereguluje to a přitom ví – sleduje to s takovým potěšením, že ví, že už se to děje, a říká si, jo, eště to chvíli necháme. Najednou prostě žádný spěchy nic. (...) tady nejde vo žádný povedení, tady prostě má potěšení, že je všechno, jak má být. A takle kdybysme dokázali žít (smích), tak prostě je to úžasný. A možná právě proto se tam vracíme, protože se snažíme – nebo ať nemluvim za všechny – ale že se tam vracím, aby i v těch normálních běžnejch situacích člověk dokázal se takhle sám se sebou propojit.“ (Jana)

Z pohledu na druhé

Zdá se, že **autentický projev lze snadněji poznat u druhých než u sebe**. V obou případech je však těžké najít konkrétní slova a pojmenování. **Spíš je snadné říct, co autentické není** – Martinovými slovy „*dělat gagy a snažit se zalíbit divákovi*“.

Autenticitu Martin spojuje „ať už na jevišti nebo v normálním životě“ s hrou a hravostí, jelikož „je v nás všech zakořeněná ještě na nějakých dalších úrovních. (...) Pokud si nějak hrajem, tak jsme nějakým způsobem autentický (...) a ty to prostě vidíš.“ To, co je vidět, mnozí popisují jako tělesné projevy – **rozzářenou tvář, uvolnění, radost, plné ponoření se do toho, co dělají, oživení**. Několik respondentů zmiňuje v souvislosti s autenticitou **osobu profesora Vyskočila**, který je nejen původcem koncepce studia na KATaP a disciplíny DJ, ale pro mnohé zosobňuje svým jednáním to, co učí. „Mně tohleto hodně utkvělo na panu Vyskočilovi, když nám něco vyprávěl, vyprávěl nám svoje příběhy ze života a já mám pocit, že právě z něj vyzařuje obrovská taková pokora a laskavost. Laskavost vůči ostatním a pokora možná k sobě. A jeho obličej... mě úplně fascinuje jeho obličej, protože je tak jako otevřený, takový úplně zářící radostí, úsměvem... A nemusí se ani usmívat a člověk má pocit, že se usmívá pořád.“ (Renata)

„To je strašně těžké popsat. To je tak nějak celkově ten člověk září nebo vyzařuje z něj nějaká taková uvolněnost a pohoda.“ (Renata)

„Tak rozhodně autentický je takovýto ‚ahá!‘. To se nedá jako popsat, to se nedá vymyslet. Takový to, když se ten obličej toho druhého rozjasní a na něco přijde.“ (Alena)

„Ono je to tu vidět, tu slyšet, tu cítit... no zase ten člověk je živěj, člověk se většinou nějak jako rozzáří, že jo, je prostě nějak jakoby pravdivěj, opravdickej, a člověka to baví a cítí, že to baví jeho...“ (Vladimír)

„Když jsou plně v situaci. Najednou jakoby nevnímají nic jiného než to, co je, co dělají, co zrovna probíhá. Já si myslím, že to je v těle, že to je v očích, to je, v čem je geniální Vyskočil, že je schopen to vysledovat na těle. Já možná ještě líp sleduju na očích. Že přesně vím, jestli mi ten člověk kecá nebo nekecá nebo jestli to myslí upřímně nebo jak. Ale to je to, že jsou plné a najednou to všechno funguje, to tělo. Že najednou tam není pochyb, že ten člověk je plně v té situaci. A to neoblažne nikoho.“ (Erika)

Řada respondentů uvádí, že autentické je to, když dochází k **napojení s divákem, k tělové odezvě**. Typické pro tyto momenty je, že aktér i divák viditelně **ožije**. Podle Ireny

je ukazatelem uvolněnost – že diváka „**nic nesvídá**“, podle Lesany pocit, že „**všechno ladí**“. Podle Jirky je to cítit v atmosféře, když aktér „**vstupuje s čerstvostí do něčeho neočekávaného**“ a divák z toho má **radost**. Zoe zmiňuje vybočení ze stereotypu, když „**najednou něco přecvakne**“, Slávek když „**vystoupí ze své komfortní zóny**“ a „**baví to diváka i jeho**“.

„No, já nevím, já bych ze všeho nejdřív řekl, že je to ten zážitek, že člověk ožije. Jo? Člověk ožije, většinou ožije i jako divák. Člověk ožije a cejtí, že ožili i ty druhý. To znamená, že došlo k nějakému zapojení. Já si myslím, že ta autenticita je prostě nějaký zapojení. Že to je vztah. Jo? A to takovej mnohonásobnej: já jsem zapojenej, já jsem ve vztahu třeba k svému druhému, jsem ve vztahu k ostatním druhým a je to živý.“
(Vladimír)

„A to sou podle mě právě ty momenty, na který ty lidi, ty diváci, nejlíp reagujem, ne? Že to v tobě vyvolá fyzickou reakci.“ (Maryana)

„Když je tam člověk na tom place autentickej a teďkon prožívá něco novýho a vstupuje do toho novýho prostoru jakoby s takovou tou čerstvostí – jako že opravdu do něčeho neočekávanýho vstoupil, tak hned člověk ožije a má z toho taky radost. A zase naopak, když vidí, že jakoby se plácá trochu v něčem, co je spíš trochu připravený, tak je z toho člověk takovej otrávenej a ani se mu na to nechce koukat. (...) Mně přijde, že to je něco, co je jakoby cejtít v tý atmosféře, že nějak je to prostě cejtít, když ten druhý je spojenej s tím anebo když tam něco začne vyrábět jakoby uměle nebo že se ztratí, tak taky občas úplně... když z toho vypadne, když mu spadne ta energie, tak i já jako divák najednou nevím, co si o tom myslet.“ (Jirka)

„No já myslím, že tam je asi nejvíc to vidět přes nějaký to tělový zapojení, si myslím. To je asi pro toho diváka takový... no do určitý míry je to i pro toho jednajícího takový podprahový, právě to, co dělá, takový to, co není úplně to... uvědomělý, právě to, co dělá to tělo.“ (Růžena)

„Já myslím, že skvělej ukazatel tý živosti a autenticity je ten zbytek těch diváků. Protože

diváci podle mě vždycky reagují na to, co je autentický nějak. (...) Kdy je nějaký moment opravdu vtipnej, že se všichni společně zasmějem, protože jdeme s tím člověkem, že ten člověk s náma komunikuje. Že to jakoby není jen pro něj, ale že je to vyskočilovský vodivý napětí s oběma stranama. (...) No člověk se uvolní. (...) Tak myslím, že zase to člověk cítí fyzicky prostě. Že nemá ten knedlík v tom krku, že fyzicky ho nic nesvívá, ale že prostě je uvolněnej a s tím člověkem jde.“ (Irena)

„Áno, u druhých to viem popísať, ten pocit, keď tam všetko ladí. Keď tam všetko ladí, tak mám pocit, že je to autentické. (...) Napojím sa na toho človeka v tú chvíľu, začnem dýchať ako on, alebo sa dokonca tváriť ako on a vlastne už anticipovať, čo príde dopredu.“ (Lesana)

„Když cítím, že to není z té hlavy, ale když to přijde od někud jinud. Že to jako dokážu pak rozpoznat. Že ten moment vopravdu, že je to vopravdu ten dialog, vidím tam nějakou změnu v tom člověku. Že to někam toho člověka jako posune. Tak to mě baví ty momenty, protože vnímám u sebe, že jako člověk má tendenci jet nějakou linií, která je jakoby ten stereotyp, jak se tam hodně říká, a pak najednou něco přecvakne a to normálně zbystrím. Jako by se tam něco dělo, jo pak samozřejmě člověk zase kdyby jel pořád to tamto, ale jsou to takový záblesky, tak to mě na tom baví. Nějaký záblesky něčeho takového živýho.“ (Zoe)

„Že vidím, že ho to zajímá, že je taky sám překvapovanej, kam ho to možná vede, že vystoupí z něčeho, z té své komfortní zóny, kdy jako to má dobře pod kontrolou ty věci, a ne že by nutně musel se nějak hejbat úplně nekontrolovaně, že si dovoluje se pouštět někam, kde je to trochu na hraně, zároveň ho to baví, zároveň ho to může trochu strašit, co se může ještě stát dál, kam mě to dovede? Neměl bych to už zabrzdit? Že vlastně tam je ta jeho energie a že za ní může jít. A že to není uměle jako doplňovaný nějakým scénáristou nebo režisérem, ale že to je proud té energie. Že to evidentně baví i ostatní diváka a i to baví jeho.“ (Slávek)

Spontánní nerovná se hysterický

Zajímavou otázku si položila Alena: znamená spontánní, autentické, totéž co

nekontrolované? Sama si odpovídá: hysterické je možná autentické, ale není komunikativní. Spontaneita, která nás zajímá, je tvořivá – musí umožňovat pokračování, být otevřená dialogu. „Když někdo na někoho hystericky řve, tak prostě je autentické. Jakoby je to v něm a prasklo to na něj, třeba. Ale není to asi úplně to, o co nám jde. Nebo je to ta cochcárna naopak? Takovýto ‚cohcárna‘ nerovná se autenticita? Je to autentický v tom smyslu, že ten člověk nic nehraje, prostě to z něj vylítlo, ale není to tvořivý, to jako není.“ (Alena)

Profesor Vyskočil mluví o spontaneitě versus extaticnosti: „Spontánní je tehdy, jestliže je to vědomé. (...) Když se řekne spontánní – tak si myslíme takové to extatické. Tak je to něco, co se děje samo, a já si ani neuvědomuji, co to vlastně dělám a co se to děje. To není kontakt. Spontánní je to, co když se děje, naopak nahlížím, když si to uvědomím a souhlasím s tím. Když to nechám, aby to probíhalo.“¹²⁵

VI.3.2.g) VZTAH PEDAGOGIKY A AUTORSKÉ TVORBY

Pedagogika je v prostředí

„Tak asi za prvý bezpečná atmosféra, bezpečný prostředí ve smyslu nebát se se projevit, a to ať už intelektuálně na seminářích s Janou a Přemyslem nebo tělesně, hlasově na seminářích s Ivankou nebo pohybově na seminářích s Jirkou Loessem anebo s Terezkou Skovajsovou. (...) Nefunguje to určitě 100%, protože jsme většinu života zvyklí být kritizovaný nebo dost kritizujem sami sebe a máme dost vlastní sebecenzury, takže asi nejde ven úplně všechno, co bychom třeba nakonec chtěli, ale myslím si, že to prostředí vybudovaný na to, aby to šlo ven, tak na tom se pracuje a pro mě to bylo to hlavní setkání s pedagogikou.“ (Alena)

Alenin komentář souzní s Rogersovou premisou „facilitativního učebního klimatu“¹²⁶. Popisuje je následovně: „Ať jde o setkávání třídy nebo školy jako celku, panuje tu atmosféra, která je charakterizována opravdovostí, péčí a rozumějícím nasloucháním. Klima může primárně pocházet od osoby, která je vnímaným vůdcem, ale jak učební proces pokračuje, toto klima si stále více navzájem vytvářejí studenti. Primární je

¹²⁵ Přepis audiozáznamu úvodu do DJ z 20. 9. 2011.

¹²⁶ Rogers, C. R.: Být sám sebou. s. 199

podpora kontinuálního učení. Obsah učení, jakkoli je důležitý, je až na druhém místě. (...) Jinou charakteristikou je, že kázeň, která je nezbytná k dosažení studentových cílů, je sebekázní a student ji rozpoznává a přijímá jako svou vlastní. Sebekázeň nahrazuje vnější kázeň konvenčního systému. Hodnocení míry a významu studentova učení primárně provádí student sám, ačkoli jeho sebehodnocení může být ovlivněno a obohaceno pečující zpětnou vazbou ze strany druhých studentů a facilitátora.“

Sebepedagogika

„Takže na základě toho, že já něco dělám, že jsem schopnej to reflektovat, porozumět tomu procesu nějakým způsobem, tý stavbě věcí, jak jsou za sebou daný, tý logice toho, proč se to dělá, no tak potom to, že to chápu, tak to, že já tenhleten aplikuju sám na sebe, to je samo o sobě takový hezky sebepedagogický, že? Ale zároveň to pak můžu aplikovat na ty ostatní.“ (Martin)

Sebeučení nemám spojené se slovem pedagogika

„Jako pedagogiky já tam vidím absolutní minimum... jenom to, co si já z toho vodnesu. (...) Jako že to chápu v nějakým obecnějším smyslu, že to je vo mně celý a jak já se jako učim a co vo sobě zjišťuju. A i když teď říkám, že vlastně nevím, tak vim, že něco zjišťuju, nějak se jako posouvám, jako votvírám a zjišťuju, co na mě platí a co ne. Ale nespojoval bych si to, nikdy by mě nenapadlo spojit si to s tím slovem pedagogika v tom názvu.“ (František)

Pedagogika – pejorativní

„Je to vlastně jako protipól tý autoritativní pedagogiky a myslím si, že pedagog – ono je to hrozně zprofanovaný slovo a to je špatný – má hrozně pejorativní takovej nádech. Když slyším to slovo pedagogika, tak si řeknu: ‚Aha, tak ze mě bude úča.‘ Víš? jako úplně to „úča“, je to úplně špatně a jak to celé funguje. (...) Ne něco naučit ‚tady máš, protože ty to nevíš‘, ale vlastně ten pedagog udělá jenom to, že je. Že je a že je s těma lidma a že prožívá to s nima a dává jim nějaký svůj pohled na život jenom v blbostech, v jedny větě, v jednom přístupu.“ (Erika)

Pedagogika – společné učení se spolužáky

„Proč tam ta pedagogika je (v názvu katedry), že tě to učí reflektovat práci svojí, ale i

jiných a nějak jako nabízet jim ten tvůj pohled... Že tam jsme pro sebe, že můžem si využít ten svůj čas. A to že jsme tam byli spolu, to že jsme – to už jsem tady jednou použila to slovo jako ‚vychovat se‘ – tady v tom smyslu. Že v tý skupině se posunujeme jinak díky tomu, jaký jsme.“ (Maryana)

Pedagogika – jak si uchovat živost, nevyhořet

„... že vlastně když má člověk autorský přístup ke své práci nebo ke svému vzdělání, tak vlastně víc se nějak dotýká toho života, tak nějak víc těží tu aktivitu, tu štávu toho života, a vlastně to mi přijde, že se tam tak trochu člověk učí. Jak být jako spojený s tou štávou, co zrovna teďko dělám. Ať už je to učení se nějakému předmětu nebo pak třeba práci, jak v tom najít tu živost... no a to je určitě dobrý v tom životě, protože pak z toho nevyhoříš, z té práce.“ (Jirka)

Pedagogika – průprava pedagoga

„No, já jsem vždycky... šla jsem na Pajdák a myslela jsem, že nebudu učit. Rozhodně ne jako skupinu, jako třídy na střední škole a tak dál. Věděla jsem, že si na to netroufám. Že bych si přišla jako někdo, kdo je proti většině. Jako jeden sám, kdo je proti většině. Nevím, ale mám trochu pocit, že se bojím míň. Nejdou ještě učit, ale vnímám to víc... už víc chápu ten dialog. (...) Druhý je nějaké to sebevědomí, jo, jasné (...). Ale hrozně se mi líbí to pojetí dialogu a toho sdílení. Že v tom nejsu sama. Že jsme jako skupina. Že tam není učitel a žáci. Ale já opravdu musím být někdo, kdo – ano, něco nabízí, co ještě ty lidi neví, to jo, a musím vlastně mít takovou hodně rozšířenou pozornost – na sebe, na druhé, na prostor a na ten jako flow těch informací. K tomu potřebuješ být víc zakotvená, to znamená být v tom těle, abys všechno neřešila jenom na úrovni myšlenek, aby tím pádem ti to nesklouzlo do intelektuální nebo přísnosti. Abys prostě byla furt přítomná k tomu sdílení a k tomu vnímání těch druhých. Je to strašně těžké. A to fakt musí být jako autorské dílo, jako furt. Prostě hrozně přítomné. S žádným jako začátkem a koncem, tam není žádný vyvrcholení (smích), ale jako že to je, myslím, že aby to člověk přežil, tak prostě musí furt začínat znovu a znovu. Každý den nebo furt, každou hodinu, aby byl schopný úplně pustit, pustit dál. A zároveň zasáhnout v pravý čas, je tam strašně věci. A proto já jsem nikdy jako si netroufala do toho jít. Jenom nějaký individuální nebo maximálně ta školka. Ale třeba to bude.“ (Petra)

„... no baví mě sledovat Staníka. (...) Jiná věc je, že já jsem nikdy si jako učitelů – možná proto, že jsem se s moc jako výbornejma nepotkala, tak jsem třeba nikdy nechtěla být učitelka. (...) Autorská tvorba, to jako trošku jo, ale pedagogika... fakt je, že tam, ale to zase papouškuju Vykočila a Staníka, že tam chodej i učitelé, který tam choděj proto, aby se naučili návazat pořádněj kontakt s těma dětma. Ne oční kontakt, ale opravdovej kontakt. Tak tohodle jsem si tam vědoma, ale jinak jsem o tom takhle vůbec neuvažovala.“ (Jana)

„Hele, já mám dojem, že ve své praxi, jako to že jsem učitel, je samozřejmě o tom, že máš nějaké znalosti, vědomosti, nějaký řád, nějak si kladeš cíle a snažíš se ty děti někam dovést. Zároveň mám dojem, že to je vlastně hodně o tobě, že to je vlastně hodně o tom člověku, o tom učiteli. O jeho osobnosti, o tom, co si s sebou nese, ať jako kladného nebo záporného nebo ty neduhy i ty věci, které jsou pozitivní a které může třeba předat. A přijde mi, že ta moje praxe, že já se třeba celých 8 let zmítám tady v tomhle dilematu a že vim, že celých 8 let to vlastně řeším a vim, že je to o mně.“ (Renata)

Pedagogika jako služba druhému člověku

„Dobrá otázka, těžká otázka, tyjo. Já myslím, že jsem teďko v té fázi nedirektivní, že ty věci nechávám tak nějak víc být, víc plynout, že víc vycházím z potřeb toho žáka... Vnímám to víc tak, jako kdyby ten pedagog – to zní možná trochu divně – nechci říct, že je sluha, ale nějaký prostředník pro toho studenta. Nějaký prostředník, pomocník nebo... už to nevnímám jako nějakou autoritu. Je to pro mě takový trochu neuchopitelný ještě. Hledám to vlastně, jak to řídit, ale... jak to říct. (...) Vždycky jsem tam měla roli jakoby té učitelky, která toho hodně ví a která se vlastně může i předvést, kolik toho umí, vy to neumíte a tak. A teď už je to jinak. Teď už to vnímám – nechci říct to posláni – ale víc jako to posláni, no. Že to je jako služba tomu druhému člověku.“ (Zoe)

Pedagogika – sebeučení, ne klasická pedagogika

„Já ji /pedagogiku v názvu katedry/ mám spojenou s nějakým sebeučení. Myslím, že s tím naučením se nějak se popasovat s těmadle třeba ztracenejma nějakějma jistotama. Třeba když jsem tam nastupovala, jsem si neuměla představit, že bych měla někoho učit. Protože já jsem právě myslela pedagogika, tak se budu učit základy pedagogiky,

že jo. (smích) Tak jsem právě říkala, si nedovedu představit, že bych měla někoho učit. Že právě potřebuju se to nejdřív naučit já, ale teď si nějak jako uvědomuju, že se potřebuju naučit vo sobě a ne žádný, já nevím, základy MŠMT, nějaký školní řády. (...) Ono to není úplně jako pedagogika. Já mám pedagogiku spojenou, že prostě lidi seděj v lavicích, něco si píšou, někdo je před nima, nějaký pedagog a něco jim jako říká. A tohle si vlastně neumím moc zaškatulkovat. Jasně, určitě je to pro mě hodně o tom seberozvoji, ale třeba i ten přístup tam těch pedagogů, profesorů je vlastně takovej kulišáckej, že tam toho člověka jako dovedou, že má pocit, že si na to přišel sám a přitom nepřišel. Je to takový hezký vzatí za ruku a dovedení přímo před to a jako hotovo.“ (Růžena)

VI.3.2.h) PŘESAHA DO PROFESNÍHO ŽIVOTA

Víc improvizace, vnímat druhého, uvědomovat si svoje pocity

„Ovlivnilo mě to hlavně v tom, že jsem přestala téměř používat učebnice. (...) Nechci říct, že je to úplně čistá improvizace, ale ty hodiny jsou jiný. Řekla bych, že to je takový volnější, že to těm žákům i víc vyhovuje. (...) Tu hodinu mám něco připravenýho zhruba, ale vlastně jakoby nechávám víc prostor tomu žákovi, aby si on řekl, co potřebuje v tu chvíli. (...) Víc se snažím vnímat toho druhýho. (...) Dokážu víc si uvědomovat, jak se jako cejtím sama za sebe. (...) Že nečekám vod sebe už ten výkon, jo. Že nejsem prostě nějaký stroj, ale vnímám se víc jako člověk, no. Člověk učitel. Ne jako nějaký stroj učitel.“ (Zoe)

„Hlavní zisk je, že skutečně umím vyučovat a nemít to připravený předem a nebo se umím vykašlat na to, jak to mám připravený předem. To znamená ten proces vyučování je vteřnější, jo? Dovoluju si být takovej jako interaktivnější, vodvíjet to vod toho, co je tady a teď, vodbočovat, dělat takový jako figurky se mi vyplácí, že můžu zapojovat studenty – přiznávám, že jsem se trochu ztratil a požádám je vo to, aby mě vrátili na trasu, což je velmi zajímavý, protože oni ožijou a skutečně říkaj ,tady tady tady jste odbočil.‘ Jo? a dovedou mě tam a tak dále. Čili myslim si, že určitě jakoby ta vteřnost tomu procesu – člověk je víc tady a teď.“ (Vladimír)

„Teraz mi pomáha ten zážitok zavnímania sa. (...) Hrozne som sa vždycky bála ísť niekde

nepripravená, alebo klasická učiteľská skúsenosť, odkloniť sa od tej prípravy, čo máš, a teraz to nechať a upraviť to podľa tých ľudí, čo z nich vzíde, a to bol horor. Teraz mám v tom relax. Minule som takto spontánne zareagovala počas kázne. Jednej pani zazvonil mobil počas kázne. Všetci ostatní, také pozdviženie akože ,ááá, ako to len mohla', a ja som to vzala dosť vtipne, ani som to nečakala, do kázne. Bolo to o svätých, Cyrilovi a Metodovi, že dokázali zareagovať na Božie volanie, aj keď prišlo nevhod. Pani sa uvoľnila, išla na záhradu telefonovať, no a bola vlastne ako vzorom pre ostatných veriacich (smích)... A toto by som vôbec nedokázala predtým, odkloniť sa od toho pripraveného textu. Stále je to pre mňa obrovské riziko, ako žeravé uhličky, ale išlo mi to čoraz viac aj v tej škole pri deťoch.“ (Lesana)

Víc si to užívám

„... třeba právě ve vztahu k mé práci, tak první třídní schůzky nebo prvních třeba pět třídních schůzek bylo strašný. To byl přesně ten pocit, kdy já jsem tam stála, něco jsem mluvila, něco jsem řekla třeba blbě, ty rodiče chvíli nechápali a pak mi došlo, že jsem řekla úplnou ptákovinu. Takže teďka mi přijde, že já si to i užívám. Že sem tam hodím nějakéj vtip a vidím, že to publikum z řad těch rodičů na to reaguje a je mi to mnohem příjemnější.“ (Sylva)

„Člověk jako jednoznačně si to /vyučování/ víc užívá.“ (Vladimír)

Větší sebevědomí

„Když profesor Vyskočil mluví o tom, /že je/ třeba vlastně se při těch činnostech nejdřív soustředit a potom uvolnit, tak já myslím, že ta škola mě především naučila se soustředit... na nějakou činnost, na sebe a na ostatní. Ale to uvolnění v té činnosti vlastně /přišlo/ až poté, když jsem tu školu absolvovala. Až potom, co jsem od ní měla nějakéj odstup. A tím mi vlastně to uvolnění umožnilo – jak to říct – nějak přirozeně zvýšit to sebevědomí, který ten pedagog potřebuje.“ (Irena)

„Před dvěma lety jsem si připadala hodně nejistá, teď už vím, že to byl jen pocit, který jsem si sama vytvořila. Ten pocit souvisel s tím, že jsem byla hodně závislá – stále ještě částečně jsem – na hodnocení okolí. Když mě ostatní chápali, připadala jsem si šťastně a hodnotně, když mě kritizovali nebo se mi posmívali, bylo mi hrozně a do pláče, mnohdy jsem také pociťovala agresivitu a touhu se pomstít.“ (Zoe)

Teď si Zoe uvědomuje, „že jsem pořád tak trochu ,ta Marta z Popovic‘ a že se není za co stydět a snažit se ze sebe dělat něco jiného.“

Více energie, prevence vyhoření

„Řekl bych teda, myslím, že hodně sklízím ve své profesi nebo jedné ze svých profesí, což je vyučování. (...) Myslím, že velmi výrazně ve výdeji energie. Že já když jsem začal učit někdy před 15 lety, 16, 17, tak sem bejval takovej jakoby vycucanej, vyšťavenej, unavenej a to teďka nejsem. Učím i takový jako maratóny, jo? Že třeba v tom Ružomberoku učím jedny a ty samý lidi 40 hodin tejdně. Jo? každě den 8 hodin, tak tam jsem vopravdu musel objevit formát tý výuky, kterej bych bez takovýho katapáckýho modelu asi... asi vůbec by to nemohlo bejt.“ (Vladimír)

Smysl pro humor

Seběpřijetí je druh tolerance vůči sobě a „**tolerance je v podstatě smysl pro humor**“. Takto cituje Petra ve své písemné reflexi profesora Vyskočila: „Pozoruj, že se mi do učení nenápadně vkrádá hravost, radost a tolerance. Hodně mi pomohlo, co řekl pan profesor Vyskočil, že tolerance je v podstatě smysl pro humor, takže když ucítím, že tuhnu a začínám být nevrlá a netrpělivá a vztahovačná, řeknu si: Nevytrácí se ti smysl pro humor, kámo?“

Zkušenost rodiče

„Hele, já pořád bojuju právě se dvěma světy. Právě proto jsem mluvila, že některé situace, když se mi podaří zvládnout tím způsobem víc odlehčenějším, hravějším, tak je to super a právě ve vztahu k synovi vidím, že i nám to hodně prospívá. A že jsem mu blíž. Ale prostě je tam ještě ten druhý svět, který je hrozně jako... tam je ta jistota (smích). Tam je ta jistota, to, co člověk si nese leta, je tím tak zanešen... Prostě jsou to ty vzorce, které tam jsou, a je hrozně těžké ty vzorce bourat, jo? Nabourávat už se to daří, ale vlastně je měnit ještě asi úplně ne. Spíš teďka vnímám, že se mi to pestří.“ (Renata)

„Predstavy o tom, ako má ten druhý človek vyzerat'. Tí cudzí ľudia majú slobodu u mňa, môžu vyzerat', ako chcú. Problém je s tými deťmi, ktoré beriem ešte stále ako svoj projekt. A je to hrozne ťažké nechať ich slobodné a viesť ich nejakým príkladom iba. (...)

Zatiaľ to mám bohužiaľ tak, že aj vďaka tlaku okolia... alebo inak: je tam tlak okolia a je tam to, čo človek vidí v tých deťoch, ten potenciál a zabudne, že to sú deti a majú právo na tú... vlastne tú necelistvú osobnosť, nejakú tú nekohorentnú. To, že povedia A a B a čierne a biele naraz. Tak toto akože odsúvam, že to viem, v určitých momentoch to nechcem vedieť, lebo – neviem prečo... Mám to tak asi dedičstvo vlastnej výchovy a tradície slovenskej dediny, kde je tá požadovaná osobnosť nejaká stála. Sú tam tie požadované charakteristiky a ja ich chcem k tomu doviest, ale je hrozne blbé, že ak sa začne tlačiť, tak to dieťa sa od toho odvedie, no. (...) No, to je všetko o tom, či som ochotná zareagovať na to, čo zavrúvam. Že viem, že to dieťa je smutné, ale často si napriek tomu potrebujem vyriešiť tento svoj cieľ, alebo sa vykašlem na ten svoj cieľ a reagujem na to dieťa. Samozrejme vtedy je šťastné. Určite reaguje úplne inak a je to hrozne náročné, pretože sa často nehodí, aby bolo smutné (smích).“ (Lesana)

„Třetí a pro mě nejtěžší pedagogickou výzvou je výchova mé dcery, která má čtyři roky. Je to náročný úkol. Hledám nové cesty, zkusím nové postupy. Učím se trpělivosti. Jde to pomalu, mnohem pomaleji než v práci. Ona je pro mě ten největší učitel. Díky ní si uvědomuju všechny svoje rezervy, které mám. Díky ní padá maska profesionální matky, kterou bych chtěla být, ale kterou být nedokážu zcela a vždy. Díky ní jsem si musela připustit svoje slabiny a to, že je stále na čem pracovat, že pedagogická praxe nemine nikoho, kdo má děti.“ (Zoe)

Přínos pro mou vlastní učitelskou praxi a tlumočnictví

Získávám nejenom větší jistotu v hlase, a tím i sama v sobě, ale začínám k učení i tlumočení přistupovat víc intuitivně a spontánně. Pozoruju, že hlavní překážkou učení se cizích jazyků u dospělých je **strach udělat chybu a ztrapnit se**. Proto se sama k chybám přiznávám a schválně svůj projev někdy přeháním a „klaunuju“, aby se studenti (učím většinou dospělí ve firmách) víc uvolnili a nebáli se, že se shodí, když se pokouší o anglickou výslovnost a intonaci. Nadsázka a větší expresivita pomáhá i mně samotné, když jsem z nějaké skupiny/studenta unavená a ztrácím trpělivost. Dovolím si spontánně zareagovat z těla, poulím oči, „omdlévám“ či „páchám harakiri“. Tím uvolním jednak svoje napětí, zároveň oživím atmosféru a odlehčím to, že to studentovi nejde.

Dá se říct, že se díky KATaP učím být „**empaticky drzá**“ – ve vsí úctě ke studentům si dovoluji být poněkud bláznivá a nekorektní. Tím, že vezmu potrhlost a trapnost na sebe, studentům odpadá starost o svoje vlastní ztrapnění. Sami si pak dovolují být spontánnější a otevřenější, což je důležité nejen pro učení jazyků jako takové, ale je vidět, že jim to v rámci kancelářské rutiny osmihodinové pracovní doby dělá celkově dobře. A to je, zjišťuju, pro mě jako učitelku hlavní poslání. Nesoustředit se na jazykovou přesnost, ale **uvolňovat přes cizí jazyk vlastní tvořivost a spontaneitu, chuť něco za sebe říct a připomenout si, kdo jsem, co mě zajímá a jaký život vlastně žiju.**

Mluvit cizím jazykem je skvělá nahrávka na zdvojení a dialogické jednání. V cizím jazyce máme mnohem spíše tendenci se poslouchat a vnímat, co říkáme. Paradoxní je, že přes limitovanost našeho vyjádření nebo možná právě díky ní můžeme v cizím jazyce mnohem spíš vyjádřit svoji individualitu a to podstatné, dobré v nás. S údivem pozoruju, jak se někteří studenti promění, když po skončení hodiny přejdou do rodné češtiny a běžné komunikace se svými kolegy. Najednou znějí pozéřsky, (sebe)ironicky a mnohem méně sympaticky než v angličtině, byť v ní mají třeba jen velmi omezenou slovní zásobu. Je otázka, co je naše skutečná, pravdivější poloha. Nicméně se domnívám, že hlavní kouzlo a smysl cizích jazyků (který si díky DJ stále víc uvědomuju) je v tom, že nám **umožňují slyšet se a vyjádřit ještě nějak jinak, než jak se známe a jsme zvyklí.** Tím nás vlastně otevírají a pomáhají ukázat sebe a svět v jiném světle.

Ve své další profesi tlumočnice také pozoruju změnu v přístupu a toho, jak sama sebe vnímám. Moje tlumočení je mnohem víc tělové a intuitivní. Zjišťuju, že znalost jazyka není všechno, stejně tak záleží na atmosféře a společném naladění. Někteří mluvčí jsou často sami nervózní a tlumočnicka berou jako svoji oporu nebo naopak hromosvod, skrz který si ventilují vlastní stres. Mluvčího, který ke mně nepřistupuje jako k partnerovi, je náročné tlumočit. Nejen proto, že mi objektivně nedává dost času a prostoru na překlad, ale že mi vyjadřuje nedůvěru, popřípadě nadřazenost. Naopak mluvčího, který je sám suverénní a respektuje tlumočnicka jako spoluhráče spíš než toho, kdo mu bere čas, je radost překládat. Pak může být tlumočení víc než jen jazykovou službou posluchačům, může být samostatným výstupem.

Asi před třemi či čtyřmi lety jsem tlumočila na HAMU na mezinárodní konferenci o hlasu pořádané sdružením Hlasohled. Všichni mluvčí byli mistry v oboru a měli zajímavé příspěvky. Z každého však různým způsobem prosvítala jeho osobnost tím, jak byli či nebyli schopni spolupracovat s tlumočnickem. První mluvčí svůj příspěvek značně předimenzovala, navíc měla problémy s technikou, takže byla od začátku nervózní a spěchala. Moje vstupy vnímala čím dál víc jako něco, co ji ruší a zdržuje. Jak bojovala s časem, tak bojovala se mnou: zapomínala dělat pauzy, skákala mi do řeči, ukončovala mě a ke konci prohlásila, že překládat už není potřeba. Tím způsobila mezi posluchači zmatek, mnozí nerozuměli, obraceli se na mě s otázkami a tím celou věc opět zdržovali. Bylo to ohromně náročné a frustrující – pro mě i pro ni. Bylo znát, že nebyla zvyklá dělit se o slovo a že mě brala jako konkurenta, ne pomocníka.

Druhá mluvčí byla naopak ztělesněním respektu a empatie, které výborně ladily s jejím příspěvkem o hlasové terapii v hospicích. Přesně věděla, kolik toho říct, aby mě nezahltila. Vycítila, kdy končím, takže na mě dokázala plynule navázat. Vnímala, jak mluvím, a někdy spontánně reagovala na zvuk češtiny nebo nějaké mezinárodní slovo, které rozpoznala. Její příspěvek byl úžasný a ona ho ještě vylepšila dokonalým rytmem a souhrou s tlumočnicí. Všichni byli nadšení – obecenstvo (několik účastníků mi později děkovalo), já i ona. Měla jsem radost, jak se nám podařilo navázat ještě jinou, jemnější komunikaci než tu verbální, díky které jsme obě dokázaly mluvit naprosto plynule a spontánně s plnou důvěrou jedna ve druhou. Kromě slov se nám podařilo zprostředkovat ještě něco navíc – atmosféru, souhru, postoj.

VI.3.3 POJMOVÁ ANALÝZA

Přehled nejčastějších pojmů¹²⁷:

1. bavit se, radost, humor (137x)
2. hra, hrát si (124x)
3. emoce, pocit (100x)
4. (sebe) reflexe, všímat si, zpětná vazba (82x)
5. autenticita + nehrát to + spontaneita (77x)
6. tělo (73x)

¹²⁷ Výsledná tabulka je součástí příloh.

7. nebát se, strach, odvaha (68x)
8. tlak versus odlehčenost, netlačit (46x)
9. čas, rychlost, tempo, hlas (31x)
10. kritika, hodnocení (29x)

Slovo hra bylo ve výpovědích nejčastěji skloňovaným slovem. V analýze nejfrekventovanějších pojmů se objevilo celkem 124krát. Nepředmětná hra studium ukotvuje a zároveň mu dává křídla. Ukotvuje v tom smyslu, že zaštiťuje jeho území, které mívá tenkou hranici s nejrůznějšími na cíl zaměřenými žánry a technikami v oblasti učení, výchovy, terapie či sebepoznávání. Bezpečí nepředmětné hry zbavuje strachu z hodnocení a interpretování toho, co se děje, protože čistá hra ve zkušenosti nehledá racionalizaci, výklad. Na rozdíl od adepta sebe-rozvojových, výchovně-dramatických aktivit či psychoterapie se hráč „neuvědomělé, přiznané hry“¹²⁸ zkušeností především baví, podivuje se jí a významy pro sebe objevuje teprve druhotně postupnou sebereflexí.

Pojem sebereflexe je v posledních letech v pedagogice a psychologii velmi populárním a nadužívaným slovem s velmi nejednoznačným obsahem, jak mimo jiné vyplynulo na konferenci ACOR „Zkušenost-reflexe-učení“. S. Suda chápe sebereflexi jako *„jakési pozastavení, při kterém je možnost dát prožité jednotlivosti do souvislosti. Možnost ptát se, co která zkušenost znamená. Možnost vzít zkušenosti do hry, možnost netrápit se sebekritickým hodnocením, možnost vidět se z nadhledu a tak získat prostor pro změnu vlastního postoje, či alespoň pohledu na věc a tím pocítit svobodu. Jak říká Viktor Frankl (Frankl, 1997), svoboda neznamena změnit vnější okolnosti, ale svobodou je volba vlastního přístupu. Jenže k tomu je velmi dlouhá a náročná cesta. Reflexi nelze pojmut jen jako jednorázové zhodnocení s tím, že jsem problém vyřešil. Neustálé reflektování je začátkem cesty k vlastnímu uvědomování, k vlastní odpovědnosti, k průběžnému sebereflektování, k aktivnímu vytváření vlastní osobnosti.“*¹²⁹

Zřejmě proto, že není podřízeno žádným „vyšším“ cílům kromě hry a hrovosti, studium

¹²⁸ Suda, S.: Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů. In: Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagog. Kolektiv autorů, redakce: Mgr. Pavla Valachová, Ph.D., Brno: Paido, 2008

¹²⁹ Suda, S.: Dialogické jednání s vnitřními partnery – k fenoménu hry. In: Neusar, A., Vavrysová, L. (eds.) Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku XII. Hranice normality. Univerzita Palackého Olomouc, 2013

studenty **baví**. Slovo „bavit“ bylo v rozhovorech těsně po „hře“ a „hrát si“ druhým nejfrekventovanějším slovem. Spolu se spřízněnými pojmy „radost“ a „humor“ v rozhovorech tematicky dominuje. V souladu s Finkovou Oázou štěstí je původním a jediným skutečným smyslem hry zřejmě **radost**. Není cílem – radost nelze vynutit ani naplánovat –, nýbrž záminkou. Když vstupujeme do hry Dialogického jednání s požadavkem „si to užít“, obvykle se začneme trápit nebo si něco nalhávat. Radost není záležitostí vůle ani chtění. Přichází, když **nebrzdíme to, co ji přivádí**. Stává se pak až **návykovou** a hlavním motorem pro další pokusy a riskování. Tématu radosti, humoru a dalším nejfrekventovanějším jevům se blíže věnuju v předchozí kapitole „Tematická analýza“.

VII. DISKUSE

V úvodu této práce jsem si položila dvě základní výzkumné otázky: Jak vypadá **proces** nabývání psychosomatické kondice skrze DJ (a ostatní psychosomatické disciplíny)?

K jakým **kvalitám** či „mohoucnostem“ tyto psychosomatické disciplíny nepřímo vychovávají?

Sledovala jsem souběžně dvě linky – jakým způsobem a co člověku umožňuje studium psychosomatických hereckých disciplín. Od začátku mě zajímalo zkoumat ani ne tak **performativní komunikační dovednosti**, kterých studenti nabývají studiem autorského herectví, jako **hluboký význam tohoto učení** pro sebepojetí a uchopování své osobnosti.

Pojem „nabývání psychosomatické kondice“ směřoval v průběhu praktického výzkumu stále více k pojmu „sebevýchova“ nebo spíše **výchova k sobě**. Což zdaleka není totéž, jak jsem si uvědomila teprve díky knize C. Rogerse „Becoming a Person“. **Aspekt sebevýchovy**, který mě na studiu od počátku zaujal, **chápu právě jako „stávání se sebou“**, což je přesnější, než jak uvádí český překlad „Být sám sebou“.

„Stávání se“ vyjadřuje proces proměny, „být sám sebou“ oproti tomu poukazuje na cíl a požadavek – ideál, ke kterému tento proces proměny směřuje. V tomto světle bych svoje původní výzkumné otázky přeformulovala: **Jak vypadá proces stávání se sebou skrze studium psychosomatických disciplín? Jaké kvality či umění charakterizuje být sám sebou?**

K druhé otázce však patří ještě dodatek: v souladu s myšlenkou dialogického jednání člověk nikdy není jen jeden – tedy sám. Vždy jsme minimálně dva – naše dva póly: chytrý – hloupý, odvážný – nesmělý atd., negativ i pozitiv. Zároveň toto býtí sami sebou v situaci performativního jednání, ke kterému psychosomatické disciplíny směřují, neprobíhá izolovaně, ale vždy ve vztahu k druhým – k divákům, spolužákům, spoluhráčům. Hra má vždy „spolu-lidský horizont“, píše Eugen Fink. Druhou výzkumnou otázku bych proto doplnila: **Jak být sám sebou a přitom s druhými?**

K jakým odpovědím jsem během svého výzkumu dospěla?

1. Jak vypadá proces stávání se sebou skrze studium psychosomatických disciplín?

Základem tohoto procesu sebezkušenostního učení je, že **student je subjektem a objektem** zároveň. Zkouší a zároveň pěstuje svůj vnitřní zrak, hmat, cit sebe jako diváka, bezprostředního svědka svého vlastního zkoušení. Součástí rozvoje psychosomatické kondice k hráčství, aktérství, je tedy rozvíjení schopnosti **zúčastněného diváctví**. Nejen vnějšího – učení probíhá ve skupině spolužáků, ale také a zejména vnitřního. Vnější a vnitřní diváctví je provázané. V případě vnějšího diváctví nejde o učení se nápodobou, soutěživým porovnáváním, ale laskavou **spoluúčastí** na zkoušení druhých. Projevem takové účasti pak bývá tělové napojení diváků v podobě fyzické a emoční odezvy. V případě vnitřního diváctví jde vlastně o totéž: aktér se učí být sám sobě laskavým a zúčastněným divákem a posluchačem, spoluhráčem, partnerem. Učí se vnímat vlastní zpětnou vazbu, tělovou odezvu.

Základní ingrediencí a zároveň nezáměrným účinkem tohoto (sebe)studia je rozvíjení **empatie**. To si uvědomují zejména studenti programu KP-PK. Účastník Jan ve své souhrnné reflexi poznamenal: „*Kurz Kreativní pedagogiky nebo kreativní empatie?*“ Nejde však o umělé, „tlačené“ fandění (Zoe), ale o věcnou, slovy profesora Vyskočila **produktivní empatii**: studenti se učí vidět a vnímat sebe „jako někoho druhého“, s laskavostí a bez hodnocení a podobně tak se učí vnímat své spolužáky.

Učit se vnímat „jako někoho druhého“, a tedy „setkávat se se sebou“ přináší a zároveň vyžaduje oživení ochablého senzomotorického vnímání, které doc. Válková nazývá „psychosomatickou amnézií“ (viz. pozn. 10). Součástí procesu stávání se sebou je proto v první řadě **větší vnímavost vůči svému tělu a hlasu**. Někteří mluví o „objevení těla“ či „objevení svého hlasu“. Ne však pouze jako nástroje, ale součásti své identity: z hlasu a pohybu se dovídají o sobě. Pro mnohé je zážitek setkání se sebou skrze hlas a tělo osvobozující, až „*léčivý*“ (Petra). V tomto smyslu proces „stávání se sebou“ může mít a má **terapeutické účinky**, přestože osobní terapie není cílem studia.

Kromě citlivějšího vnímání těla a hlasu je typickým průvodním znakem zvýšená

emocionalita. To může být na jednu stranu úlevné, na druhou stranu ohrožující, neboť tato větší „*odšpuntovanost*“ (Růžena) může být vnímána jako určitá destabilizace jak samotnými účastníky (František), tak jejich blízkými (Vladimír). Proces „stávání se sebou“ proto není zcela bezbolestný a pojí se s nejrůznějšími vzlety a propady.

Základní podmínkou procesu „stávání se sebou“ je Ivanem Vyskočilem mnohokrát opakovaná prostá, ale nelehká instrukce na hodinách DJ: **dát si čas a prostor.** Co konkrétně to pro každého z nás znamená? Co znamená nebát se pojmout prostor, nespěchat a neutíkat čili neuchylovat se ke zvykům a jistotám, ale odvážit se vstoupit do neznámého a do nejistoty? Ústředním tématem praktického výzkumu a jako červená nit se odpověďmi studentů vine téma **odvahy a (ne)trpělivosti** – se sebou i s druhými.

Odvahy ve smyslu od-vážit se: **odpoutat se** od vážnosti a přemýšlení, neustálého „vážení“ a zvažování k odlehčenosti, **nechání se být**, ke hře. **Bytostná hra vyžaduje primárně odvalu, ne jakousi dětinskou rozvernost**, za kterou se hra ve službách vzdělávání či dramatické výchovy často zaměňuje. Nejde o odvalu pro exhibování, ale o **důvěru v to, že si můžeme dovolit nevědět a prostě jen zkoušet.** Po letech zkoušení DJ s překvapením zjišťuju, jak je ona instrukce „dopřát si čas a prostor“ pro mě stále aktuální, viz úryvek z mé reflexe¹³⁰ z 27. 2. 2015:

„Co mě žene? Už tu byly několikrát různé náznaky, ale po všech těch letech si asi poprvé naplno uvědomuju, že pod klasickými rozpaky a obavami, co bude a aby to nebylo blbý, mám ještě úplně základní nejistotu, jestli si vůbec můžu dovolit vzít pro sebe tenhle čas a prostor. Jestli tu náhodou moc nečouhám, nezdržuju, někomu nezabírám místo. Taková základní věc! Já na sebe vlastně nejsem zvědavá?! Jak to, že mám trpělivost a zájem sledovat všechny ostatní, ale sebe ne?!“

Proces „stávání se sebou“ je u každého individuální, zároveň však typický v tom, že vychází z **narušování zažitých somatopsychických návyků a stereotypů.** Jak se vyjádřil jeden účastník kurzu Kreativní pedagogiky, kurz „kreativně destruuje“. Paradoxně tedy

¹³⁰ archiv autorky

studium staví či spíše přenastavuje tím, že odstraňuje překážky k svébytnému projevu. Maryaninými slovy jde o to, „*umět si přiznat a připustit a pochopit a pouštět takový ty přebytečný klišé svoje. Je to neustálý takový vychovávání, vývoj, dospívání.*“

Proces nabourávání či odlupování „hroší kůže“ (Renata) je křehký a riskantní. Nebyl by možný bez bezpečné, přátelské atmosféry. To, co si má dopřát a dovolit jedinec vůči sobě – dát si prostor a čas, být k sobě trpělivý, laskavý, nehodnotit se, je ve skupině třeba poskytovat také druhým. Není to vždy snadné, jak reflektuje řada účastníků výzkumu. Někoho sledování výstupů nudí, zdržuje, někdo při sledování trpí či zkoušejícího přímo „*hejtuje*“ (viz Martinu). Osoba pedagoga v hodinách garantuje (nebo by měla garantovat) ke všem stejný přející přístup a podporovat atmosféru společného díla a spolužáctví. Ne však programově a „*tlačeně*“, jak v rozhovoru uvádí Zoe, ale tak, že je to „*ponechaný samo sobě*“.

Účastníci rozhovorů v souvislosti s procesem učení často zmiňují aspekt sebevýchovy. Přitom je zajímavé, že si jej mnohdy vůbec nespojují s pojmem „pedagogika“ v názvu Katedry autorské tvorby a pedagogiky. Slovo „pedagogika“ má pro ně natolik negativní konotace, že jim v souvislosti s tím, co a jak studují na KATaP, „*neštymuje*“, je mnohem „*obmedzující než tá realita*“. (Lesana)

Několik respondentů uvádí, že „Pedagogika“ je především v **prostředí** – atmosféře a přístupu. To odpovídá Rogersovu pojmu „*facilitativní učební klima*“¹³¹ či Batesonovu „kontextu“ – situace a podmínky jsou pro **skutečné čili významné učení** (viz Rogerse) důležitější než učební látka: „*Signifikantní učení není určeno obsahem, ale tvarem kontextu, v němž se učení děje.*“¹³²

Kontextem studia psychosomatických disciplín je **hra**: „*Hra je možná to slovo, kolem kterého se to všechno točí.*“ (Irena) Hra celým studiem prostupuje, zastřešuje je a ochraňuje proti snahám být kodifikován jako určitá metodika či systém s patřičnými výchovnými, terapeutickými či jinými cíli. Jak upozorňuje S. Suda, pokud se hra bere pouze jako nástroj či prostředek a „*chybí naplnění pocitu ‚bytí ve hře‘, může být*

¹³¹ Kirschenbaum, H.: Henderson, V. L.: Rozhovory s Carlem R. Rogersem. Praha: Portál, 2016, s. 202

¹³² dtto, s. 203

činností, která vyvíjí na člověka velké tlaky s možností sankcí“¹³³.

Co je předpokladem hry, její charakteristikou a výsledkem? Z výzkumu vyplynulo, že **radost a humor**. Bez humoru by studium inklinovalo k psychoterapii či sebezpytu. Řada respondentů zejména z kurzu KP-PK je studiem okouzlena, protože u sebe objevují humor a radost ze hry jako něco zapomenutého, přitom důvěrně známého a povznášejícího. Humor je lékem na přísnost a vážnost, pomáhá **nebát se, že se ztrapním či udělám chybu**, jak reflektují zejména frekventanti kurzu KP-PK. Humor přináší **nadhled**, jak zmiňuje Erika, a nadhled umožňuje **sebepřijetí**.

„Uvědomuju si líp, kdo jsem. (...) že se nestydím za to, kdo jsem.“ (Maryana)

Trojvazebné učení

Z výzkumu vyplývá, že základní dvojný vztah k sobě jako subjektu a objektu zároveň má v procesu učení ještě třetí vazbu. Slovy I. Vyskočila, adept DJ je zároveň autor, herec a divák¹³⁴. Tedy ten, kdo koná – hráč, aktér, kdo sám sebe sleduje – vnitřní divák, a zároveň, kdo se koriguje a komentuje – jakási vnitřní autorita – autor, „režisér“. Z pohledu učení lze tuto trojici převést na vztah žák (aktér) – spolužák (vnitřní divák) – učitel (ten kdo celou situaci nahlíží a komentuje). Osoba zkoušejícího DJ tak v sobě vlastně pojímá a zrcadlí základní situaci DJ a její tři póly: aktér – diváci – asistent.

Aktér je jakoby součástí dvou okruhů – vnitřního a vnějšího. Z vnějšího pohledu je hráč jedním z vrcholů pomyslného trojúhelníku aktér – divák – asistent, z vnitřního pohledu jde o mikrosituaci aktér – vnitřní divák – vnitřní asistent.

Zároveň tuto herní situaci lze převést na situaci pedagogickou, kterou doc. Vyskočilová chápe jako „dynamické pole mezi učitelem, žákem a učivem“¹³⁵. Dalo by se říci, že v DJ (a ostatních psychosomatických disciplínách) jde o podobnou trojí vazbu: aktér či zkoušející je sám sobě **žákem** – ten, kdo neví a zkouší, **učitelem** – ten, kdo sám sebe navádí a je si oporou (například se pochválí), a zároveň je svým vlastním **učivem** – látkou, kterou se učí umět a „používat“, je adept sám.

¹³³ Suda, S.: Dialogické jednání s vnitřními partnery – k fenoménu hry.

¹³⁴ Vyskočil, I. In Čunderle, M., Roubal, J.: Hra školou. s. 82

¹³⁵ Vyskočilová, E.: Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In V. Švec (Ed.), Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností, Brno: Paido, 2000, s. 24–32

Z výše uvedeného vyplývá, že **proces „stávání se sebou“ je nesen pěstováním svého vnitřního diváka a vnitřního učitele**. Jinými slovy, autenticita našeho jednání souvisí s rozvíjením vlastní **(sebe)reflexe** a schopnosti **(sebe)uvědomování**. Růst „vnitřního pedagoga“ v rozhovoru popisuje Slávek takto: *„De vo to, nejenom se něco naučit, nějak se zlepšit, ale rekapitulovat postupně i to, jak se to děje, jak k tomu docházím a jak vlastně roste ten můj vnitřní pedagog. ‚Ahá, tohle, jo takhle, ahá...‘ tohle bych případně moh i někomu vysvětlit, když sám jsem schopen zachytit, jak jsem se k něčemu dostal.“*

2. Jaké kvality či umění vyžaduje (a zároveň charakterizuje) být sám sebou?

Odpovědi v různých vrstvách otevírá otázka, kdy a jak je naše vystupování – z pohledu na sebe či na druhé – **autentické**.

Z analýzy skupinových diskusí nad videozáznamy vyplynulo několik hlavních znaků autenticity ve vystupování, které lze shrnout jako: **celostní výraz, spontaneita, tělová odezva diváků, radost**. Tyto charakteristiky byly víceméně shodné, ať už šlo o to, co znamená být autentický z pohledu zkoušejícího sám na sebe, nebo z pohledu druhých. Zaujalo mě, že subjektivní popis autentických momentů herního zkoušení připomíná v řadě aspektů „optimální“ čili nejšťastnější životní momenty, jak je na základě svých výzkumů štěstí (eudaimonie) popisuje Csíkszentmihályi. Zároveň je pozoruhodné, jak tyto charakteristiky souzní s vrcholnými (dzogchenovými) buddhistickými naukami: tibetský mistr Longchenpa (1306–1364) identifikuje čtyři hlavní pilíře „přirozené dokonalosti“¹³⁶: prázdnota (neulpívání na já), otevřenost, spontaneita, jednota.

Autenticita jako „optimální zážitek“ neboli flow

Pro okamžiky vnímané jako autentické je stejně jako u prožitků „flow“ typický **pocit celistvosti, souladu a radosti**. Radost, jak píše Csíkszentmihályi, souvisí s překonáním určitých hranic: *„K radostným prožitkům dochází tehdy, když člověk nejenom splnil nějaké dřívější očekávání, uspokojil nějakou svou potřebu a touhu, ale když také zašel za hranice toho, nač byl naprogramován, a dosáhl něčeho nečekaného, co si předtím možná ani nedovedl představit.“*¹³⁷

¹³⁶ Dowman, K.: Old man Basking in the Sun: Longenpa's Treasury of Natural Perfection. Kathmandu: Vajra Publications, 2007

¹³⁷ Csíkszentmihályi, M.: Flow: O štěstí a smyslu života. Praha: Portál, 2015, s. 62

Překonávání hranic v případě flow je spojeno s dosažením určitého cíle, sportovním, uměleckým či jiným výkonem a sebepřekonáním (například radost horolezce ze zdolávání vrcholu). V případě DJ a ostatních psychosomatických disciplín nejde o výkonnost či dobývání vytyčeného cíle, ale spíše o posouvání otevřenosti vůči tomu, kým a jak jsme či můžeme být. V obou případech však jde o **aktivní výkon** (ve smyslu konání), a to navzdory tomu, že respondenti v obou případech zmiňují, že tyto okamžiky nevytvářejí, že se „prostě stanou“. V tomto směru má herní zkušenost blízko k meditační, zejména dzogchenové praxi, kde veškerá aktivita směřuje k nevytváření, neusilování a zcela spontánnímu, přirozenému bytí. Ne náhodou DJ mnohým rezonuje s různými duchovními cestami a meditační praxí. Jak uvedl Vít, student kurzu KP-PK, ve své závěrečné reflexi: „Studium je dobrým skloubením bujarosti (hravosti) a soustředěnosti, není tak suchopárné jako duchovní praktiky.“

Další společnou charakteristikou činností vedoucích k zážitku flow a psychosomatických disciplín je, že **proces je důležitější než výsledek**. A to i v případě činností zaměřených na cíl (viz zmiňované horolezectví). Dosažení cíle je vždy až druhotné, protože **činnost je cílem sama o sobě** – Csíkszentmihályi mluví o „**autotelickém** aspektu optimálního zážitku“.

Pro zážitek flow stejně jako pro „vrcholy“ herního experimentování v DJ je typický aspekt **překvapení** a **plného soustředění**, které umožňuje **spontánní, organické jednání**. Csíkszentmihályi mluví o splývání činnosti a vědomí: „*Lidé jsou tak zaujatí tím, co dělají, že jejich činnost začne být spontánní, skoro automatická. Přestanou si uvědomovat sami sebe odděleně od svých výkonů.*“¹³⁸ Zde se opět nabízí paralela s buddhistickou meditační praxí. Ne náhodou slavná norská herečka Liv Ullmannová (dvorní herečka Ingmara Bergmana) vzpomíná ve své autobiografii nejlepší kompliment, kterého se jí kdy dostalo, když jeden americký novinář přirovnal její herecký výkon k zenové instrukci: „*Nechalas látku tkát látku.*“¹³⁹

Účastníci našeho výzkumu popisují pocit „optimálního“ – autentického jednání, že jsou současně „*uvnitř i venku*“, nemusí nic vymýšlet, ale nechají se „*vést tím proudem*“ (Slávek). Stejně tak ve stavu flow „*neexistuje žádná potřeba přemýšlet, protože činnost*

¹³⁸ Csíkszentmihályi, M.: Flow: O štěstí a smyslu života.s. 70

¹³⁹ Ullmannová, Liv: Proměny. Praha: Práce, 1989, s. 161

*sama nás unáší jako kouzlem vpřed*¹⁴⁰. Ve chvílích plného ponoření „*jsou vypuzeny starosti a frustrace každodenního života*“¹⁴¹. Člověk má pocit kontroly nad tím, co dělá, respektive „*nemáme žádné obavy, že by se nám věci vymkly z rukou*“¹⁴².

Tento pocit bezpečí, byť paradoxně v situaci, kdy se nasazujeme a riskujeme buď reálně (viz horolezce), nebo domněle (obava při DJ, že se ztrapníme), zřejmě vysvětluje přitažlivost hry jako „oázy štěstí“ – útočiště od každodenních problémů a starostí. Podle Csíkszentmihályiho souvisí pocit bezpečí s tím, že hra má jasný vnitřní řád, čímž „*odvádí úzkost z entropie světa*“¹⁴³. S tím se však pojí jiné riziko, upozorňuje Csíkszentmihályi, činnosti vedoucí ke stavu flow (tedy i hra) mohou být **návykové**. (Stejně tak mnoho buddhistických mistrů upozorňuje na nebezpečí „zamilování se“ do nejrůznějších metod a praxí a tím ustrnutí v meditaci místo naplnění jejího skutečného smyslu – osvobození).

DJ jako droga

Zajímavá myšlenka: může být DJ a ostatní psychosomatické disciplíny návykové? Nedávno mi stejnou otázku položil student kurzu KP-PK: „Není DJ droga?“

Je zvláštní, že ačkoli studenti mají chvíle, kdy se jim „na plac“ vůbec nechce a během zkoušení říkají „nechápu, co tady dělám, nejradši bych sem dneska vůbec nešla“, tak se na DJ opakovaně vracejí. Studium herectví skrze psychosomatické disciplíny v čele s DJ přináší zvláštní druh vzrušení, což může způsobovat určité „abstinenční příznaky“: vyšší intenzita a oživení, které během hrového sebe-průzkumu zažíváme, nám pak ve všedním životě chybějí. (Zřejmě proto někteří herci skutečně „žijí divadlem“ a řada absolventů KATaP se na katedru či k DJ neustále vrací.) Běžný život se oproti světu hry a tvorby zdá najednou šedý a méně opravdový. To je v pořádku, právě proto si lidé hrají a tvoří. Co však je, myslím, na škodu, když se naše malá „oáza štěstí“, náš trenážér suverénnější a svobodnější existence před druhými, stane světem sám pro sebe, umělou bublinou, která se nepojí s našimi běžnými životy. Csíkszentmihályi píše, že činnosti vedoucí ke stavu flow „*mohou sice zlepšit kvalitu naší existence tím, že v myslí*

¹⁴⁰ Csíkszentmihályi, M.: Flow: O štěstí a smyslu života. s. 71

¹⁴¹ dtto, s. 65

¹⁴² dtto, s. 77

¹⁴³ dtto, s. 79

*vytvoří řád, ale mohou se stát návykovými a v tom okamžiku se naše já stane zajatcem určitého druhu řádu a nechce už čelit různým nástrahám života*¹⁴⁴.

Opět se nabízí paralela k buddhistické praxi a instrukcím vadžrajánových mistrů: smyslem praxe není sedět do konce života na meditačním polštáři, ale integrovat praxi do života tak, aby nebylo rozdílu mezi meditací a nemeditací. Nemá DJ a další praxe psychosomatické kondice podobný ideál – umět jednat spontánně, vědomě, partnersky i mimo hodiny DJ či přítomnost na jevišti čili když se na dialogické jednání přímo nezaměřujeme? Přála bych si to. Jde to však absolutně? A má vůbec hra takový ideál – dohrát se hrou ke hře jako přirozenému způsobu bytí?

Řada divadelníků zejména od 60. let 20. století se o něco takového pokouší: herecké soubory nejsou jen soubory, nýbrž společenství, která praktikují divadlo, dramatickou hru jako určitou duchovní (životní) cestu. (viz Grotowského Teatr Laboratorium, Odin Teatret E. Barby, u nás divadlo Continuo či Farma v jeskyni). Příbuznost dramatiky a náboženských rituálů je známá a v posledních šedesáti letech v divadelním světě teoreticky i prakticky hojně zkoumaná. Také hodiny DJ mají nádech rituálu – devadesát minut zastavení a vytržení z všednodenního života, opakující se pevně daná struktura (všichni se postupně vystřídají ve zkoušení, je zde asistent, který jako jediný nezkouší, ale dává komentář a měří čas) a zejména v hodinách s profesorem Vyskočilem vzniká až obřadná, sváteční atmosféra.

Nicméně rituál znamená také návyk (například rituály kuřáků). Nesklouzáváme někdy v DJ a studiu psychosomatických disciplín do ritualizace a určité závislosti, kdy se nám herní zkoušení stává způsobem sebepotvrzování, únikem před realitou našeho každodenního života?

Pohyb od já k my

Další společnou charakteristikou studia psychosomatických disciplín, „optimálních zážitků“ flow a nakonec i meditační praxe je – zdá se – paradox, že se **cítíme nejvíc sami sebou, když na sebe zapomeneme**: „*Sebezapomnění neznamena skutečnou*

¹⁴⁴ Csíkszentmihályi, M.: Flow: O štěstí a smyslu života. s. 80

*ztrátu já a určitě ne ztrátu vědomí, spíše jen to, že si přestaneme uvědomovat sami sebe, respektive být posedle zaujatí sami sebou a díky tomu máme šanci rozšiřovat představu o tom, kdo vlastně jsme. Ztráta uvědomování vlastního já může vést k přesáhnutí sebe samého.*¹⁴⁵

Tímto směrem zřejmě mířila otázka doc. Alice Koubové na habilitaci doc. Sudy: „**Je proces sebepoznávání v DJ spíše pohybem od sebe, nebo k sobě?**“ Dalo by se říci, že je pohybem od „já“ – svého ega – k více pluralitnímu pojetí sebe jako možností různých „my“, zahrnujících nejen rozumové, ale také tělové a řečové myšlení¹⁴⁶ a emoce. Slovy D. N. Winnicotta jde o posun od „falešného“ já k našemu skutečnějšímu „True self“¹⁴⁷.

Otázkou však zůstává, do jaké míry se nám toto objevované „True self“ a naši psychosomatickou kondici k autentickému jednání daří integrovat do každodenního života. Neboli do jaké míry má studium skutečně transformativní, (sebe)výchovný efekt. Z četných pozorování sebe a svých spolužáků a kolegů vidím, jak silný je náš zvyk jednat egoisticky místo dialogicky, jak málo umíme sobě a druhým naslouchat, jak snadno podléháme strategiím „únik, útěk, boj“ místo toho, abychom jednali od srdce, otevřeně a hrově. Klíčem k navázání autentické komunikace a slovy doc. Vyskočilové hlavním požadavkem na učitele je **umět navázat vztah**¹⁴⁸. A právě vztah neboli cesta k druhému a způsob, jakým se k druhému dostáváme, je to, co vyjevuje, kým jsme. Dalo by se říci, že jsme nejvíc sebou, když jsme na cestě k druhým. Ne podbízivě či z nouze, ale ze zájmu o kontakt.

V čem spočívá ono „True self“, naše pravdivější já, v kontextu studia psychosomatických disciplín? K jakému optimu směřuje psychosomatická kondice (směřuje-li k nějakému)?

1. koordinace rozumového, tělového a řečového myšlení

¹⁴⁵ Csíkszentmihályi, M.: Flow: O štěstí a smyslu života. s. 82

¹⁴⁶ Podle nás přesnější překlad termínu řečovoje myšlenje než Průchovo „verbální myšlení“ – Vygotskij, L. S.: Psychologie myšlení a řeči, Portál, Praha 2017, s. 11

¹⁴⁷ Tuber, S.: Attachment, play and authenticity. Lanham: Rowman and Littlefield, 2008, s.49-66

¹⁴⁸ Pártlová, Z.: Největší radost je navázat kontakt, rozhovor s doc. E. Vyskočilovou, In Rodina a škola, 9/2013, Portál, Praha, 2013

„Člověk je tím, co dělá. Činí-li jinak a mluví také jinak, není to s ním v pořádku ani pro něj samého, ani pro druhé. Proto je tak důležité rozvíjet řeč v souvislosti s jednáním. Koordinovat mluvu, pohyb i myšlení.“¹⁴⁹

2. posun od já k my – rozvíjení vnitřního diváka a vnitřního učitele

„Nostrické“¹⁵⁰ vnímání nás samých jako známka větší otevřenosti a osobní vyzrálosti.

3. produktivní empatie k sobě i k druhým

Schopnost vnímat sebe i druhé se zaujetím, přitom nepodjatě. Tillich mluví o schopnosti rozvíjet agapé – lásku „naslouchající situaci“¹⁵¹ – tedy nejen sobě, ale všemu kolem mě. Buber hovoří o nutnosti dialogu jako setkání dvou rovnocenných subjektů „já a ty“.

4. nezáměrné rozvíjení lidských ctností, živé vnitřní etiky

Na základě analýzy rozhovorů a předchozích výpovědí ve focus groups jsem identifikovala deset hlavních ctností, které zřejmě podmiňují a zároveň charakterizují kondici k veřejnému vystupování čili umění otevřeně komunikovat, být před druhými sám sebou.

- tvořivost, hrovost
- radostnost, smysl pro humor
- vnímání – „bdělá pozornost“ k sobě jako celku (tělo, hlas/řeč, emoce, myšlení)
- (sebe)naslouchání, (sebe)reflexe
- pravdivost, autentičnost – „nehrát to“
- odvaha
- trpělivost (nespěchání)
- laskavost
- uvolněnost
- (sebe)přijetí – nehodnocení, nekritizování

V čem spočívá alternativnost Vyskočilovy pedagogiky?

¹⁴⁹ Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe II. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1978

¹⁵⁰ Kohoutek, R.: Vztah pojmů vývoj, výchova a učení: Psychologie v teorii a praxi. Článek na odborném blogu, 4. 11. 2009, <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztah-pojmu-vyvoj-vychova-a-uceni>

¹⁵¹ Tillich v rozhovoru s Rogersem In Kirschenbaum, H.: Henderson, V. L.: Rozhovory s Carlem R. Rogersem. s. 58

Nejde o to, „vědět“, ale být si něčeho vědom. Vychází primárně z osobní zkušenosti a otevírá myšlení, které není pouze intelektuální, ale tělové. Součástí procesu je v první řadě oživení tělového myšlení, jakási „polepšovna pro intelektuály“, jak v rozhovoru cituje Vladimír doc. Válkovou. S tím souvisí objevování pohybu a hlasu jako způsobu sebevyjádření oproti účelovému vnímání těla a hlasu jako pouhého nástroje. Tato důležitá nuance je jádrem psychosomatického základu studia autorského herectví a vlastně také **pedagogiky studia na KATaP**.

Procesy učení v rámci propojování kognitivního a zkušenostního učení jsou do velké míry **tacitní**, skryté. Jsou stimulovány prostředím, dle Batesona „kontextem“¹⁵², jímž je hra. „Významné učení“ (viz Rogerse) v podobě sebeprůzkumu vzniká jakoby mimochodem, „*jako dárek navíc*“, jak v rozhovorech uvádí Alena. Zároveň se tak neděje náhodou: prozkoumáváním svého vnitřního teritoria na tělesné úrovni – hlasem a pohybem – se dostáváme k emocím, psychice, svému podvědomí a bytostnému „*jádro*“ nás samých, jak se vyjádřila jedna ze studentek KP-PK. I. Vyskočil říká, „*setkáváme se sami se sebou*“. Zpočátku se však setkáváme spíše se svým „falešným“ já (Winnicott) a svými **nemocemi** – se svou nejistotou, pochybnostmi, bloky, (sebe)kritičností, agresivitou, netrpělivostí, touhou obstat, zavděčit se, zazářit a dalšími neduhy, které při DJ a dalších psychosomatických disciplínách vystupují ve své nahotě – přitom milosrdně – na povrch.

Zpočátku však toto „**skryté kurikulum**“ může studentům skutečně zůstat utajeno a být důvodem nejrůznějších zmatků a vnitřních konfliktů. Jak v rozhovoru říká František: „*Já fakt nevím, co je to to autorský herectví. Mě to hrozně trápí a drásá, já si jako nedovedu pod tím představit nic konkrétního, protože herec je podle mého herec... A vlastně mě to nikdy nenapadlo ani. Jako že to chápu v nějakým obecnějším smyslu, jako že to je vo mně celý a jak já se jako učim a co vo sobě zjišťuju, a i když teď říkám, že vlastně nevím, ale vim, že něco zjišťuju, nějak se jako posouvám, jako votvírám a zjišťuju jako, co na mě platí a co ne. Ale nespojoval bych si to, nikdy by mě nenapadlo spojit si to s tím slovem pedagogika v tom názvu.*“

¹⁵² Bateson v rozhovoru s Rogersem In Kirschenbaum, H.: Henderson, V. L.: Rozhovory s Carlem R. Rogersem. s. 203

V této skryté sebevýchově nejde o utváření „lepšího člověka“, ale o uvědomování si a rozpouštění stereotypů bránících otevřenému, spontánnímu projevu naší osobnosti, tak aby byla průchodná jak vůči vnitřním impulzům, tak komunikaci s druhými. *„Já se prostě nemusím ztotožňovat s každou blbostí, co mě napadne, s každou tzv. zlou myšlenkou, co mě napadne, a nemusím si říkat: ‚Ajajaj, co to já jsem za člověka.‘ Ale můžu to vzít jako takový tržiště, který můžu s přející pozorností trochu moderovat a můžu dát prostor i těm ostatním (polohám ve mně), aby nebyli utáplí.“* (Alena)

Zároveň však směřování k větší otevřenosti a sebezpřijetí nepřímo stimuluje naše lepší čili autentičtější já. I. Vyskočil v diskusi se studenty JAMU uvádí: *„Neučím člověka, aby se osvobodil, aby našel sám sebe, nějakého lepšího člověka v sobě. (...) neučím ho tomu a ani proto, ale někdy k něčemu takovému dochází. Nebo vzniká dojem třeba jen na chvíli, že dochází. Máte pravdu, je v tom, aspoň pro někoho v tom je určitý etos a patos. Ale tomu nikoho neučíme. To někteří sami zkoušejí a objevují. To se leckdy pojí s tím konkrétním sebezpotkáním a sebezpoznáním a zejména sebezpřijetím.“*¹⁵³

Pedagogika DJ a ostatních psychosomatických disciplín je **paradoxní** – záměrně nevychovává, přesto působí jako sebevýchova. Je **nedirektivní**: na rozdíl od známé definice výchovy jako „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“¹⁵⁴ nejde o formování zvenčí, ale slovy I. Vostárkové o nalézání „*vnitřního hmatu*“ pro své vlastní optimum. V tom je hluboce humanistická, jelikož spoléhá a má důvěru v to, že si své optimum dokážeme nejlépe nalézt sami, neboť každý má určitý vnitřní „*kompas authenticity*“, jak v rozhovoru říká Vladimír. A hlavně je **hrová** – nevážná a neúčelná, a právě proto podivuhodná a živá.

Z výpovědí studentů vyplynulo, že slovo „pedagogika“ je pro mnohé v kontextu studia na KATaP nesrozumitelné, nelibé a zavádějící. Jak jsem naznačila v kapitole „Vymezení základních pojmů“, i já se s pojmem pedagogika a výchova zpočátku potýkala. Inspiruje mě výrok M. Polanyiho, který již v 70. letech vyzýval vědce, aby na deset let zapomněli na slovo věda a tím se osvobodili od mnoha předsudků a dezinterpretací toho, co znamená „vědecký“. Pro lepší čtení této práce by možná bylo prospěšné na pár let zapomenout slova výchova a pedagogika.

¹⁵³ Vyskočil, I.: Dialogické jednání s vnitřním partnerem, Brno: JAMU, 2005, s. 27

¹⁵⁴ Průcha, J.: Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000