

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra autorské tvorby a pedagogiky

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UČENÍ (SE) ANEB CESTA TAM A ZASE ZPÁTKY

Alina Aubrechtová Mirakjan

Vedoucí práce: MgA. Hana Malaníková, PhD.

Oponent práce: Mgr. MgA. Eva Čechová

Datum obhajoby: 5. 6. 2018

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2018

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS

THEATRE FACULTY

Department of Authorial Creativity and Pedagogy

Performing focused on authorial creativity and pedagogy

DIPLOMA THESIS

TEACHING (ONESELF) OR THERE AND BACK AGAIN

Alina Aubrechtová Mirakjan

Consultant: MgA. Hana Malaníková, PhD.

Opponent: Mgr. MgA. Eva Čechová

Date of defence: 5. 6. 2018

Assigned academic title: MgA.

Prague, 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Učení (se) aneb Cesta tam a zase zpátky

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

Diplomová práce *Učení (se) aneb Cesta tam a zase zpátky* reflektuje autorčinu dosavadní studijní cestu a několikrátý zvrát v pohledu na učení (se). Impulzem pro napsání práce bylo nutkání přijít na to, co zapříčinilo ztrátu chuti učit se (a vyučovat) a co naopak způsobilo její návrat. V jednotlivých kapitolách se práce zabývá otázkami, co je učení a jakými způsoby jej lze realizovat; kdo je dobrý učitel či jak se navzájem ovlivňuje učení a sebepoznání. Značná část textu je věnována ozřejmění pedagogických principů uplatňovaných na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU a na kurzu Kreativní pedagogika a pedagogická kondice, protože ty měly největší podíl na změně autorčina názoru na pedagogiku a učení vůbec.

Abstract

The thesis reflects the author's student journey till now, including many turns in outlook on teaching (oneself). The main impulse for writing this thesis was the need to find out what the main reason was for the loss of motivation to teach and learn, and what caused her return to education. In its individual chapters, the thesis deals with what learning is, and how it is possible to bring this process to being, what makes a good teacher, and how teaching and self-discovery influence each other. A significant portion of the text is dedicated to highlighting pedagogical principles employed at the Department of Authorial Creativity and Pedagogy at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague, and at the Creative Pedagogy course and Pedagogical Condition organised by the same department, because these were the main reason for the author's change in outlook on pedagogy and teaching in general.

Děkuju Hance, mamce a mamce.

Obsah

| | |
|--|----|
| SLOVO ÚVODEM | 7 |
| DOJMY Z POJMŮ | 8 |
| BYL TO PEDFUK? | 10 |
| KDO JE DOBRÝ UČITEL? | 14 |
| UČENÍ ANEB OD PŘIROZENOSTI K INSTITUCIONALIZOVANOSTI..... | 18 |
| POZNÁNÍ SEBE | 25 |
| SKRYTÁ PEDAGOGIKA? | 30 |
| Katedra autorské tvorby a pedagogiky a kurz Kreativní pedagogika a pedagogická kondice . | 30 |
| Co jsme se učili a jak? | 41 |
| Pohyb | 41 |
| Hlasová výchova | 44 |
| Řečové jednání | 47 |
| Autorské čtení..... | 48 |
| Herecká propedeutika | 50 |
| Autorská prezentace | 53 |
| Dialogické jednání (DJ)..... | 53 |
| Asistent DJ..... | 56 |
| Zkoušení jako učení aneb Jak se pomocí DJ učit a co to může přinést učitelům? | 57 |
| UČENÍ (SE) ANEB CESTA ZPÁTKY | 68 |
| POUŽITÉ ZDROJE..... | 71 |
| Tištěné zdroje..... | 71 |
| Internetové zdroje | 72 |
| Další zdroje..... | 73 |
| Odkazy mimo práci | 73 |

SLOVO ÚVODEM

Odešla jsem z pedagogické fakulty, znechucená učením se v „klasické“ škole a osobním vyčerpáním. Pracovala jsem po kavárnách a věděla jsem, že už se nechci nikdy učit, a že ani nechci být učitelem, protože to je strašná práce, nejde ji dělat dobře, a pokud se o to někdo pokouší, je jen otázkou času, kdy nastane vyhoření. Touha po rozvoji a po studiu milovaného divadelního oboru mě ale přesto přiměla se po roce práce přihlásit na Divadelní fakultu Akademie múzických umění (DAMU) na Katedru autorské tvorby a pedagogiky. Samozřejmě jsem doufala, že se na DAMU „nebudu učit“, a že pedagogiky tam bude co nejméně. Najednou se ocitám před počítačem a píšu práci o učení. Co se stalo? Změna pohledu na učení mě přiměla zpětně reflektovat mou dosavadní zkušenost. A vzít pedagogiku snad opět na milost. Pokusím se zde popsat svou osobní cestu studenta – od touhy vědět po touhu nevědět a překvapivě opět: k touze vědět (a třeba i učit).

DOJMY Z POJMŮ

Při psaní této práce jsem narazila na svou nejistotu v užití některých pojmů týkajících se učení, pedagogiky a jejich významu. Proto jsem si na úvod udělala malou inventuru základních pojmů z pohledu tradiční pedagogické teorie, případně je doplnila vlastním názorem.

Podle Jana Čápa (1993, s. 80) je **učení** „získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života, kdy naučené je opakem vrozeného.“ Robert Gagné (1975, s. 17-18) tuto definici upřesňuje s tvrzením, že „Učení je změnou v lidské dispozici nebo způsobilosti, která je trvalá a kterou nemůžeme připsat procesu vyspívání. Duh změny, kterou nazýváme učením, se projevuje jako změna chování, výkonu.“ Dle Nakonečného (1997, s. 359) učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptační funkci, tzn., jsou to takové změny, jimiž se individuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám, resp. změněné situaci.“

Oproti tomu vyučování se v didaktickém pojetí vymezuje jako druh lidské činnosti, která spočívá v interakci učitele a žáků, kdy základem takové interakce je záměrné působení na žáky tak, aby u nich došlo k procesu učení. Synonymem pro tento výraz může být pojem **výuka** (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 259).

My používáme v této práci pojem učení někdy i ve smyslu vyučování. Rozlišovat proces učení (učí se žák) a vyučování (vyučuje učitel) nepovažuji za přesné – přinejmenším to neodpovídá tomu, jak v této práci nahlížím na pedagogiku. Myslím, že vyučování a učení jsou jeden proces, který se dá jen těžko oddělit na dvě různá odvětví. Tím, že učitel vyučuje, se učí žák, ale zároveň se učí i učitel od žáka. Ten právě svou reakcí, zpětnou vazbou v procesu učení, vlastně na oplátku „vyučuje“ učitele. Učení/vyučování je vzájemná komunikace, interakce, proces mezi učitelem a žákem. Oba se vzájemně obohacují, učí a vyučují se navzájem.

Slovo žák označuje účastníky základního a středního stupně vzdělávání, označení student se užívá pro frekventanty vysokých škol. My v této práci užíváme slovo žák i student ve všeobecné rovině, tedy neoddělujeme žáka pouze pro základní a střední školu/učiliště/gymnázium, ale užíváme ho ve smyslu toho, kdo je něčemu učen. Také původní význam slova student neoznačuje hierarchii v nižším či vyšším stupni vzdělání, ale jednoduše studentovu vlastnost, která ho charakterizovala jako „snažícího se, usilujícího“ (Šmilauer 1944, s. 8.) Dále nerozlišujeme ani označení učitel/profesor. Užíváme označení učitel pro všechny osoby, které někoho učí, nehledě na instituci či dosažený titul.

Překvapující pro dnešního člověka může být posun ve vnímání pojmu **škola**. Řecké slovo scholé znamenalo „poklid, prázdno“ (Holub, Lyer 1992, s. 483). Šmilauer (1944, s. 1) překládá scholé jako „odpočinek, váhavost, zahálku“, dativ scholé pak „liknavě, zdlouhavě“. „Zajímavější a na první pohled velmi záhadný je onen přechod od významu ‚odpočinek, prázdeň‘ k významu ‚škola‘. Pochopení se nám podstatně ulehčí, když si uvědomíme, že řecká škola nebyla zprvu nutným zlem pro mládež, nýbrž ušlechtilou duševní potěchou a zábavou pro ty, kdož měli dosti prázdně k tomu, aby se mohli oddávat svým duchovním sklonům. To se změnilo již v době antické, a proto už v II. stol. po Kr. měl gramatik Festus za nutné vykládat, že ‚školy nemají své jméno podle nečinnosti a úplné prázdně, nýbrž proto, že se hochům má dostat prázdně od ostatních věcí, aby se mohli věnovat svobodným studiím.“ (Šmilauer 1944, s. 1.)

Původní smysl slova je mi blízký. Mám za to, že škola by neměla být místem pro trénink disciplinovaného drilu. S touto koncepcí jsem se totiž setkávala po většinu doby svého studia. Ke Šmilauerovu výkladu se smyslem odpočinek, váhavost,

zahálka, bych ještě s pomocí své fantazie, a pokud bych si to mohla dovolit bez ohledu na správný etymologický význam, přidala i níže zmiňovanou hru.¹

Úsměvná je i představa dnešního **pedagoga** v jeho původním pojetí. Řecký paidagogos byl chápán ve významu služebníka (otroka), který doprovázel dítě na cvičení a do školy a pomáhal mu v jeho poznávání (Christes 2006). **Pedagogika** je dnes definována všeobecně jako věda o výchově a vzdělávání člověka.

Pokud bychom opět měli původní význam pedagoga konfrontovat s ideálem toho dnešního, tak by bylo na místě zachovat onen význam průvodce, facilitátora, který pomáhá žákovi v jeho poznávání. Neměl by být ale služebníkem, otrokem, nýbrž partnerem. Z vlastní zkušenosti studenta vnímám, že teprve při partnerském přístupu, kdy jsou si učitel a žák lidsky rovni, je možné bez zábran od učitele informace přijímat a svobodně se v učebním procesu projevovat. Moderní trendy v pedagogice tento přístup podporují. Je tedy zřejmé, že žákovi partnerský přístup v učení prospívá.

BYL TO PEDFUK?

Jako malá jsem milovala literaturu a pořád jsem něco četla. Měla jsem skvělé učitelky na češtinu a na francouzštinu, a to mě motivovalo ke studiu daných předmětů. Na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy – PedF UK – jsem se hlásila právě na tyto obory a byla jsem přijatá. Na vysokou školu jsem se těšila. Slýchávala jsem totiž, že se tam učí „jinak“. Docházka není povinná a student si určuje sám, kam chce chodit. Je více méně na něm, jak se bude rozvíjet. Studium závisí spíše na jeho aktivním přístupu než na řízení ze strany učitelů. Vzhledem k tomu, že není nucený trávit hodně času ve škole, tak ten čas ušetří a může s ním nakládat podle své potřeby. Ke studentům na vysoké škole učitelé přistupují jako k sobě rovnému. Ze

¹Viz kapitola UČENÍ.

školy odchází absolvent jako odborník, a může se tedy uplatnit ve svém oboru v reálném životě.

Bohužel moje představy byly z většiny jen představy. Studium bylo značně teoretické, a hlavně, převážná část učitelů nebyla dobrými pedagogy. Když jsem tam studovala, tak mi tato skutečnost nepřišla tolik závažná. Když se na to podívám zpětně, tak mě to opravdu zaráží. Je to jako kdybyste šli studovat na taneční školu, kde by devadesát procent učitelů tančilo mizerně. Někdo by ani nezvládal rytmus a raději by vám pouštěl na video, jak se má tančit nebo by vám o tom četl v knížce o slavných tanečnicích či tanečních stylech.

Samozřejmě, že i na PedF UK existují výjimky. Někteří učitelé jsou opravdu skvělí a cítíte na jejich hodinách, že takto by se opravdu mělo vyučovat. Vidíte, že lekce mohou být perfektně vystavěné, aby byly zábavné a poučné, motivují vás nejen k práci v hodině, ale i k dalšímu samostudiu a zájem o danou látku stoupá. Na další hodiny se beze stresu těšíte a s učitelem máte vřelý, přátelský a důvěrný vztah, zároveň v něm vidíte autoritu pro jeho znalosti i osobní vlastnosti a máte k němu úctu. O to víc je frustrující, když dalších devadesát procent učitelů a jejich hodin je špatných. Převládá dril a memorování (často i zbytečných informací). V průběhu studia se u mě vyvinula nechuť číst, protože jsem toho musela přečíst mraky a na povel (přitom láska k literatuře byl důvod, proč jsem na PedF UK studovat šla). Zkoušející vás nehodnotí komplexně, ale podle aktuální míry zapamatovaných faktů na dané téma.

Docházka na všechny přednášky byla povinná. Sice se říkalo, že není, ale po každé se vyplňovala prezence, a pokud někdo chyběl víckrát, už měl problém (a mohl i z předmětu nepostoupit). Cítila jsem také velikou propast mezi postavením studentů a učitelů, kdy učitelé byli v o dost nadřazenější sociální roli.

Praxe byla téměř nulová. Na bakalářském studiu žádná a na magisterském dva týdny reálného učení na základní škole. Přitom právě praxe je pro budoucího učitele to nejdůležitější. Moje zaučení ve škole (poprvé po pěti letech studia) bylo katastrofické. Učitelky, u kterých jsem praktikovala, byly hluboko pod průměrem. Češtinářka na děti v jednom kuse křičela a francouzštinářka byla ztělesněním nudy a nezájmu k předmětu i k žákům. Takové kantorky mi nebyly oporou, proto bylo vyučování pro mě složité. Musela jsem se podřizovat způsobu výuky těchto pedagožek a zároveň čelit jejich nemotivovaným třídám. To mě od vyučování úplně odradilo. Kdyby bylo praxí víc, možná bych měla ještě další zážitky a můj konečný dojem by byl jiný. Nebo by možná byl stejný, ale uvědomila bych si už v prvním ročníku, že učení třeba není pro mě.

Když jsem češtinářce po jedné z hodin naznačovala, že by na žáky neměla tolik křičet, tak odpověděla, že ona to také nechce, ale nemá jinou možnost, jinak by se nic nenaučili, a že bych to měla také tak praktikovat. Pak jsem šla do hodiny učit já a zkoušela jsem jednat v klidu, ale děti už byly natolik zvyklé na křičení a rozkazování, že jsem nemohla hodinu „ukočírovat“, a nakonec jsem se, k mému překvapení a jako by proti své vůli, také uchýlila k tomuto chování. Psychosomaticky mě to hodně překvapilo. Nejsem zvyklá na nikoho křičet. Rodiče na mě při výchově nikdy nezvýšili hlas, takže to byl pro mě opravdu nezvyk. Na jednu stranu jsem byla ráda, že byl na chvíli klid, a že žáci dělali to, co jsem po nich chtěla, na druhou stranu jsem byla smutná a vlastně i vyděšená z vlastního jednání. Jako kdyby zakřičel někdo na mě. Zároveň jsem tím křikem degradovala všechny žáky na něco míň a sebe na něco víc. Bylo to hloupé. I moje pozice nebyla pro příznivou atmosféru hodiny příhodná - stála jsem u tabule s učebnicí v ruce, ostatní seděli a přijímali frontálně vysílané informace.

Jiná hodina (literatura) byla úspěšnější. Připravila jsem si doplňovačku na dané opakovací téma a pracovalo se ve skupinách. Většina dětí se ráda zapojila, hluk nevadil, protože byl pracovní a ne rušící, žáci neseděli za sebou v lavicích, ale různě seskupení, já nestála vyvýšeně před nimi, ale vmísila se mezi ně, občas k někomu přisedla, a mluvila tedy ze stejné výškové úrovně. To, že byla hodina úspěšná, soudím podle toho, že se při závěrečné diskuzi zapojoval dobrovolně žák, který je prý jinak k hodinám českého jazyka a literatury apatický. Nerad odpovídá, nikdy se sám nepřihlásí. Myslím, že to bylo právě proto, že měl prostor k tomu se vyjádřit a necítil se ohrožený jejich stálou učitelkou, která nejenže na ně křičela, ale také si ze žáků dělala legraci – často ve formě ironických poznámek. Tady jsem skutečně pocítila, jak velký můžou mít různé učební přístupy vliv na žáky. Překvapilo mě, jak byla změna v aktivitě tohoto studenta okamžitá, z hodiny na hodinu.

Musím ale uznat, že pracovat jako ideální kantor je velice vysilující a časově opravdu náročné. To, že se zmíněná pedagožka uchylovala k tomuto způsobu učení, nebyl její zlý záměr. Opravdu jí na žácích záleželo, měla je ráda a chtěla, aby se něco naučili. V krizových situacích si prostě neuměla poradit jinak než touto reakcí, která měla sice okamžitý, ale ne dlouhodobý a pozitivní efekt pro udržení pozornosti žáků. Možná, že se v době svého studia setkala s podobným přístupem a převzala tyto vzorce chování za své.

Problematika výuky se ale netýká jen učitele. Tu ovlivňují i samotní žáci, jejich rodiny a zejména obecný školský vzdělávací systém. Ten je nyní zaměřený zejména na kvantitu informací a dovedností, výkonnost studenta. Přístupovat ke každému žákovi individuálně a s pečlivostí není v tradičně přeplněných třídách jednoduché.

Toto moje učitelské vyhoření, které následovalo jako „poslední hřebíček do rakve“ ještě před samotným „učitelováním“ mě donutilo z pedagogické fakulty odejít s žádostí o dobrovolné ukončení studia.

KDO JE DOBRÝ UČITEL?

Po celý svůj život jsem učila na hodinách zároveň s učitelem. Hodnotila jsem jeho výkon skrze sebe. Říkala jsem si v duchu, co bych například v hodině změnila, co dělá špatně a jak bych to dělala já.

Výše jsem uváděla, že jsem měla hezký vztah k češtině a francouzštině, protože jsem měla na tyto předměty dobré kantorky. Učitelky neměly speciální metodiku učení, ale byly mi sympatické lidsky. Spravedlnost, upřímnost, otevřenost, zájem o ekologii, umění nebo hraní divadla – to mi imponovalo. To byl impuls pro to, učit se jejich předmět – chtěla jsem skrze něj být jako ony. A protože jsem měla s těmito učitelkami kladný vztah, snažila jsem se jim ve studiu zavděčit, nezklamat je. Učení na jejich hodiny mi ale ani nevadilo, protože jsem nebyla ve stresu a na lekce jsem se těšila. Pedagogický psycholog Rudolf Kohoutek (Kohoutek, Ouroda 1998, s. 12) toto mé počínání potvrzuje: „Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí.“

Eduard Spranger dělil učitelské osobnosti podle hodnot, které uznávali i ve svém běžném životě. (Kohoutek 2009.) Já osobně mám v oblibě **sociální** typy učitelů (spíše než **náboženský, estetický, teoretický, mocenský, ekonomický**, které Spranger také zařazuje do své typologie).

Sociální typ se věnuje všem žákům bez ohledu na osobní sympatie. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý, střízlivý, schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Nejvyšší hodnotou tohoto typu jsou kladné citové a psychosociální vztahy, láska k lidem, sociabilita, altruismus, filantropie. Často se spokojí i s nižšími úrovněmi vědomostí, znalostí a dovedností žáků. (Kohoutek 2009.)

U některých disciplín může být vyhovující i naprosto odlišný, třeba mechanický styl výuky, a přesto to může být pro studenta v pořádku. Například u výuky

matematiky mi vyhovoval **ekonomický** typ učitele, který se snaží dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie (neustálým praktickým zkoušením).

Ve skutečnosti je ale člověk směsicí různých charakterových vlastností a rysů se sklonem k určitému učitelskému přístupu, proto je teoretické dělení osobností učitelů jen přibližným přehledem. Osobnost učitele je vytvářena vrozenými a získanými vlastnostmi, a především zkušenostmi z učitelské praxe. Myslím, že důležitější než teoretické přístupy a metody je, zda učitel žáka motivuje ke studiu. Učitel by měl být spíše pomocníkem, který ukazuje studentovi správný směr a pomáhá mu v jeho úsilí. Zároveň by tato pomoc měla být individuální a adekvátní k žakovým schopnostem.

Keith Johnstone (2014) v knize *Impro* uvádí příběh osobní inspirace, kdy ho učitel výtvarné výchovy jednou pro vždy ovlivnil ve způsobu učení, jakým se vydal později i on sám. Johnstone popisuje hodinu výtvarné výchovy na vysoké škole.

„Popíšu první lekci, kterou nám ušetřil a jež byla nezapomenutelná a naprosto nás zdezorientovala. Zacházel s námi jako s bandou osmiletých dětí, což se mi nelíbilo, ale myslel jsem si, že to chápu... Snaží se nám dát najevo, jaké to je být na druhé straně, říkal jsem si. Nechal nás, abychom si namíchali hustou, marmeládovou černou barvu a řekl, abychom si představili klauna na jednokolce, který vjel na svém kole do barvy a pak se projíždí po našich papírech. Chtělo se mi předvést mé dovednosti, protože mi výtvarné umění vždycky šlo a chtěl jsem, aby věděl, že jsem hodnotný student. Tohle cvičení mi šlo na nervy – ‚Jak jsem měl při tomto zadání předvést své schopnosti? Mohl jsem namalovat klauna, ale koho by zajímaly stopy pneumatik?‘

‚Vjede na tom kole na papír a zase sjede dolů‘, řekl Stirling, ‚a přitom provádí nejrůznější triky, takže linie, které nechává na vašem papíru, jsou velice zajímavé.‘

Všichni měli papír pokrytý zmatenou směsicí černých čar – až na mě, protože jsem se snažil být originální a přimíchat modrou. Stirling sarkasticky prohlásil, že nejsem schopen ani namíchat správně černou, a to mě popudilo. Pak nás vyzval, abychom všechny obrysy, které jsme vytvořili, vybarvili. ‚Jaké ty barvy mají být?‘ – ‚Jakékoli barvy.‘ – ‚No jo...ale...é...my nevíme, jaké barvy zvolit‘ – ‚Hezké barvy, ošklivé barvy, cokoli se vám bude líbit.‘ (Johnstone 2014, s. 26.)

Když byl Johnstoneův papír barevný, modrá mu zmizela, tak znovu obtáhl obrysy černou. ‚Johnstone zjistil, jakou hodnotu má silný obrys, řekl Stirling.‘ (Johnstone 2014, s. 26.) Tím ho opravdu naštvál – vždyť jeho obraz nebyl o nic horší (ale ani lepší) než pokusy ostatních. Učitel následně instruoval žáky, aby na barvy nanesly vzory, ale žáci nechápali, jaké vzory myslí, chtěli to udělat správně, a tím pádem si neuměli žádné vzory sami představit. Když cvičení dodělali a prohlíželi si navzájem své mazanice, byli dost mrzutí, ale učitele to nevyvedlo z míry. Přinesl jim z regálu obrázky, jež byly výsledkem stejného cvičení jiných studentů. Obrázky byly dle slov Johnstonea ‚krásné a plné invence, a bylo tedy jasné, že to musela být práce pokročilých studentů‘. (Johnstone 2014, s. 27.)

‚To je výborný nápad, řekl jsem si. Nechat nás to všechno zpackat, a pak nám názorně předvést, že se můžeme něco naučit, protože pokročilí studenti jsou o tolik lepší!‘ (Johnstone 2014, s. 27.) Johnstone si pak všiml, že ony malé ‚majstršтики‘ byly podepsané hodně kostrbatými písmeny. Všechno to byly práce osmiletých dětí. Bylo to jen cvičení, které je mělo přimět k tomu, aby využily celou plochu papíru, ale ‚ony to udělaly tak láskyplně a vkusně a pozorně a citlivě‘ (Johnstone 2014, s. 27.)

Autor *Impra* toto popisuje jako šok a potvrzení toho, že jeho vzdělání bylo čistě destruktivním procesem. ‚Stirling byl přesvědčen, že umění je ‚uvnitř‘ dítěte a že mu je dospělý člověk nemůže vnutit. Učitel není lepší než dítě, neměl by nikdy nic

předvádět a neměl by dítěti vnucovat hodnoty: „Tohle je dobré, tohle je špatné...“ (Johnstone 2014, s. 27.)

„Ale co když se dítě nechce naučit nakreslit strom? – ‚Tak ho pošlete, ať se na něj podívá. Ať na něj vyleze. Ať se ho dotýká.‘ – ‚Ale co když ho ani pak nedokáže nakreslit?‘ – ‚Ať ho vymodeluje z hlíny.‘“ (Johnstone 2014, s. 27.) „Z tohoto Stirlingova postoje nepřímo vyplývalo, že by student neměl zažít neúspěch. Dovednost učitele spočívá v tom, že prezentuje studentům zkušenosti tak, aby student musel uspět.“ (Johnstone 2014, s. 28.)

Představovala jsem si sebe na Johnstoneově místě a pravděpodobně bych se snažila také být originální jako on a zřejmě bych byla stejně překvapená ze Stirlingova učitelského přístupu. Tento příklad, i když zprostředkovaný pouze vzpomínkou v knize, ovlivnil silně i mě. Úryvek na malé ploše shrnul myšlenky, které mě napadaly během studia na KATaP: Že nelze vždy jednoznačně říct, co je dobře a co špatně, a že tudíž i takové hodnocení je nepřesné; že iniciativu při práci by měl převzít sám žák (například si umět vybrat jaký vzor či barvu použít); a že učení by mělo vyvolávat spíše příjemné pocity a motivaci, ne odpor – je tedy třeba hledat různé individuální cesty k učení (když nejde strom nakreslit, mohl by jít vymodelovat...). Pokud je toto narušeno, student se deformuje a ztrácí schopnost jednat přirozeně (osmileté děti to ještě uměly).

UČENÍ ANEB OD PŘIROZENOSTI K INSTITUCIONALIZOVANOSTI

Pod pojmem učení se mi vybaví škola a učení v ní. Bude to nejspíše proto, že mi jiné učení, oproštěné od systému přezkušování, známkování, hodnocení, nepřišlo ani jako učení. Bylo totiž přirozené, a proto si ho ani dostatečně neuvědomuji. Výchova a učení jsou součástí života v různých sférách. Dnešní školský systém je bohužel tak dalek přirozenosti, že je vnímáme jako oddělené oblasti (učení a výchovu ve škole a pak to ostatní).

Když mě rodiče učili různým dovednostem, nikdy mě nepřezkušovali; nemusela jsem se něco naučit na čas²; neznámkovali mě; nesrovnávali s ostatními dětmi; nehrozilo propadnutí; když mi něco zrovna nešlo, tak mě nenutili. A já se přesto vše naučila, a k tomu jsem ani nevnímala, že se učím. Učila jsem se prostě neustálým zkoušením nebo nápodobou. Stačilo, že jsem byla v interakci s někým, který uměl něco, co já ne, a já se to kvůli neustálému vzájemnému kontaktu naučila.

Když pozoruji skupinku hrajících si dětí, vidím věkově i mentálně různě vyvinuté jedince. Právě tato nevyrovnanost děti obohacuje. Někdo je v roli učitele a druhý se učí, i když o tom třeba ani nevědí. Učí se hrou a nápodobou. Učitel je jednoduše ten, kdo něco umí a žák ten, který to chce také umět (dozvědět se, naučit se). Ten, který je v roli žáka, vnímá učitele jako vzor a zprostředkovatele dané vědomosti či dovednosti, tedy jako přirozenou autoritu (co se vědomosti týče). Naproti tomu jsou ve škole tyto přirozeně vznikající situace, kdy jeden umí něco, co druhý ne – a ten se to chce z vlastní vůle naučit – velmi řídké. Žák se ve škole dostává do momentů, kdy se musí učit něco, co nechce; kdy se musí učit, když zrovna nechce; kdy ho učitel nemotivuje svou znalostí; kdy se dostane do učebního procesu bez možnosti adekvátní interakce; kdy nemá dost prostoru, protože se o jeden „vzor“ musí dělit s mnoha dalšími studenty.

²Ještě doteď si živě pamatuji čtení na čas ve škole, kdy jsem vůbec nevěděla, co čtu, protože mi šlo jen o vteřiny, a nakonec jsem stejně dostala nevalné hodnocení, protože jsem byla pomalá.

Také samotný fakt, že si žák uvědomuje, že se zrovna učí a musí se učit, není pro učení výhodný. Vzpomínám si, že když jsem chodila na hodiny piana do základní umělecké školy, tak mě to nesmírně stresovalo. Přišlo mi, že se jedná o velice seriózní činnost, a že se na hodiny musím perfektně připravovat a bezchybně hrát, jinak je to špatně. Když jsem pak na základní škole chodila na kroužek kytary, kde jsme si jen tak pro radost hráli písničky a zpívali, ani jsem si neuvědomila, že se vlastně učíme a byl to úplně jiný pocit, než když jsem chodila na hodiny piana. Sice jsme nehráli nic složitějšího a vlastně jsem ani nedělala velké pokroky (to u piana ostatně také ne), ale nakonec je kytara jediný hudební nástroj, na který ve výsledku umím.

Podle psychologa Petera Graye (2012), propagátora unschoolingu³, člověk nepotřebuje k učení žádný direktivní popud zvenčí. Děti se podle něj učí přirozeně díky jejich vlastní hře, nenasytné zvědavosti a pozornosti k chování ostatních. To je vše, co potřebují k tomu, stát se úspěšnými dospělými. Nejjasnější důkaz dětské kapacity pro samovzdělávání pochází ze sledování dětí v prvních letech jejich života, před tím, než se je někdo pokusí nějakým systematickým způsobem něco naučit. „Naučí se chodit, běhat, skákat, šplhat. Naučí se fyzikální vlastnosti všech objektů v jejich dosahu. Naučí se svůj rodný jazyk, což je jistě jeden z kognitivně nejkompexnějších úkolů, který jakákoliv lidská bytost zvládne. Malé děti chodí všude možně a pojmenovávají věci pro zábavu, ne kvůli odměně. Nemůžeme děti naučit jazyk; jediné, co můžeme udělat, je poskytnout jim prostředí, ve kterém se mohou učit a procvičovat, tedy prostředí, v němž se mohou dostat do kontaktu s lidmi, kteří

³Unschooling: „Svobodné učení, nebo také učení řízené zájmy dítěte, řízené dítětem, přirozené či organické učení. Jedná se o druh učení, kdy se nepoužívá pevně daný učební plán. Nicméně to neznamená, že unschooleři nechodí na klasické hodiny nebo nepoužívají školní výukové materiály, pokud se student, či rodiče společně s dětmi rozhodnou, že to tak chtějí dělat. Naučit se číst či vypočítat kvadratickou rovnici nejsou ‚přirozené‘ procesy, ale unschooleři se je stejně naučí, když jim dává smysl si tuto dovednost osvojit, a ne proto, že dosáhli určitého věku nebo je k tomu přinutí nějaká autorita. Proto není neobvyklé potkat unschoolery, kterým je sotva osm a studují astronomii nebo kterým je deset a právě se naučili číst.“ (Puková, 2015.)
Více na: <https://www.unschooling.eu/news/co-je-to-unschooling/>

mluví. Naučí se základy psychologie ostatních lidí – jak je potěšit, jak je rozčillit, jak získat to, co od nich potřebují nebo chtějí.“ (Gray 2012, s. 11.)

Vrozená hnací síla hrát si s ostatními je to, co motivuje každé normální dítě k práci na tom, aby s ostatními během her vycházelo. Když s nimi nevychází, hra se ukončí, a přirozeným následkem je silná zkušenost.

Touha zjistit, jak věci fungují a jak je ovládat, nekončí v raném dětství. Pokračuje tak dlouho, dokud mají děti a dospělí možnost následovat svou vlastní cestu. Tato touha je základem vědy. Nic ji nedokáže zničit rychleji než prostředí, ve kterém je každému řečeno, co musí s novou věcí dělat a jak to dělat. Zábava vědy leží v objevování, ne ve vědomostech, které jsou jejím výsledkem. „Nikdo se nestane vědcem, protože má rád, když mu někdo řekne odpověď na otázky ostatních; stane se vědcem, protože rád objevuje odpovědi na své vlastní otázky. Právě proto naše standardní metody výuky vědy z nikoho vědce neudělají.“ (Gray 2012, s. 18.)

Gray přirozenost učení dokládá na výzkumech tradičních národů. Některým skupinám lovců a sběračů se podařilo přežít, s nedotčenou kulturou, do dnešní doby. V těchto kulturách je dětem a dospívajícím dovoleno hrát si a následovat vlastní zájmy (bez zásahů dospělých) v podstatě od svítání do soumraku. Již tisíce let vycházejí z přesvědčení, že mladí lidé se učí sami pomocí her a prozkoumávání, a poté, když jsou připraveni, začnou přirozeně používat to, co se naučili, v aktivitách, které prospívají celé skupině. Prostřednictvím vlastní snahy získají ohromné množství schopností a vědomostí, které potřebují, aby se v rámci své kultury staly úspěšnými dospělými. Děti přirozeně touží vyrůst a být jako dospělí, které vidí okolo sebe. Tato touha je úzce provázána s hnací silou hrát si, prozkoumávat a nekonečně trénovat schopnosti potřebné pro to stát se dospělým (Gray 2012).

Při studiu je důležité, aby učivo žáka bavilo a nebylo stresující. Pro proces učení se, objevování a tvorby je důležitá nenucená hra a přívětivá atmosféra. Děti se

už od narození učí a rozvíjejí pomocí hry, zkoušení. Hra není jen odpočinkovou záležitostí. Je nedílnou součástí člověka po celý jeho život. Eugen Fink (1992) tvrdí, že s nedostatkem hravosti ubývá spontaneita, fantazie, tvůrčí radost z práce. Proto pokud si chceme tuto tvořivost a radost uchovávat po celý život a co nejčastěji, je třeba si hrát nehledě na uplynulé dětství. Bezúčelná hravost nás odmění nejen dobrou náladou, ale i neustálou aktivací naší fantazie a tvořivosti a uspokojením i při zcela obyčejných činnostech.

Učebnice vývojové psychologie mají části rozdělené podle věku a v nich popisují předškolní věk jako „léta hraní.“ Veškeré pojednání o hrách se nachází v těchto prvních kapitolách. Je to jako kdyby hry ve věku pěti nebo šesti let skončily. Zbývající kapitoly se zabývají především studii o tom, jak děti vykonávají úkoly, které jim dospělí zadávají. „Když je dětem starším pěti či šesti let dovolena svoboda a mají příležitosti následovat své vlastní zájmy, jejich touha po hraní a prozkoumávání pokračuje a motivuje je ke stále sofistikovanějším formám učení.“ (Gray 2012, s. 20.)

Činnosti člověka se dělí na „důležitou“ práci, a vážné záležitosti každodenního života (včetně učení), a naproti tomu na oddechovou hru, která je něco jako únik z běžných starostí, odpočinek, uvolnění, přestávka. Podle Finka (1992) je ale toto nedorozumění. Hra není jen kořením a neměla by být provozována rutinními technikami, které prozrazují, že si hraji jen z dlouhé chvíle, ne „doopravdy“ a naplno.

Jsou chvíle, kdy je učení nepříjemné a stresové, ale toto by neměl být hlavní pocit. Za úsilím by se měl odrážet smysl proč se učit a uspokojení a radost z toho, že nepříjemné momenty zvládneme, a díky tomu se posuneme dál. Zakladatel Scioškol Ondřej Šteffl (2018) tvrdí, že čím větší překážky překonáme, tím větší radost pak máme a zaplaví nás více endomorfínů (látka působící podobně jako morfin) vyvolávajících pocit štěstí. Musíme se ale o to zasloužit sami, být při tom aktivní,

samostatní, mít možnost se rozhodovat, co, kdy a jak se budeme učit. Při frontální výuce a minimální iniciativě žáků je vyplavování endomorfínů ztížené.

„Základním principem psychologie je to, že úzkost zabraňuje učení. Nejlépe se člověk učí v hravém stavu, a úzkost zabraňuje hravosti. Nucený charakter školní výuky mění učení v práci. Učitelé to dokonce prací nazývají: ‚Musíš udělat svou práci před tím, než si začneš hrát.‘ A tak se z učení, po kterém děti biologicky pahnou, stává dřina – něco, čemu se vyhýbají kdykoliv to jde.“ (Gray 2012, s. 90.)

Klasické školství bohužel utvrzuje studenty v pocitu, že učení je opravdu zcela vážná a disciplinovaná činnost a hra je praktikována většinou jako soutěžní prvek mezi žáky, kdy jeden je vítěz a ostatní poražení. Nejedná se tedy o onu hravost ve výše zmíněném smyslu, ale o soupeření. Tuto nepříjemnou atmosféru vítězů a poražených (dobrých a špatných žáků, správných a špatných odpovědí) posiluje nepřesný a nevýstižný známkový/bodový systém hodnocení.

Otázka úspěšnosti/neúspěšnosti žáka je pro mě velice kontroverzním tématem. Mám jednu osobní zkušenost, díky níž jsem si uvědomila nespolehlivost školního hodnotícího systému a také nahodilost sociálního postavení studenta.

Na základní škole jsem byla ve třídě spíše outsider. Protože jsme se často stěhovali, vystřídala jsem 3 základní školy. Proto mám také následující zajímavé srovnání:

1. a 2. třídu jsem vychodila s nelibostí. Neměla jsem hezký vztah k učitelkám a ani ve třídě jsem neměla moc kamarádů. 4. až 6. třída byla také špatná a byla jsem i slovně šikanovaná. 6. až 9. třída (druhý stupeň) byl o něco lepší, ale byla jsem spíše průměrnou spolužačkou. Mezi těmito lety je kontrastující 3. a 4. třída. Byla jsem ten samý člověk, měla stejnou schopnost učit se jako předtím ve 2. a potom od druhé poloviny 4. třídy, ale najednou se můj svět žáka změnil. Stala jsem se hvězdou třídy. Byla jsem oblíbenec učitelky a všichni mě měli rádi. Třídní dokonce řekla, že kdyby

nebylo mě, že by si myslela, že neumí učit. Měla jsem samé jedničky. Projevoval mi náklonnost nejoblíbenější a nejhezčí kluk ze třídy. Když jsme si ve třídě měli navzájem napsat na papír názory na ostatní, tak můj byl jen ze samých pozitiv. Když jsem takto po sobě vyměnila 3 školy a uprostřed byl tento zajímavý moment, uvědomila jsem si, že to může být vlastně náhoda, jestli je člověk někde oblíbený nebo úspěšný. Přišlo mi strašně absurdní, jak jsem v jedné škole byla nejlepší a nejoblíbenější žačkou a den nato jsem byla outsider.

Podle Ivana Vyskočila (Kolektiv autorů 2010) je úlohou školy vychovat a vzdělat osobnosti, kterých je v dnešní době nedostatek. „Opravdové“ osobnosti (ne ve smyslu celebrit) v dnešní době mizí. Pojednává o odumírání „Osobností v klasickém pojetí osob svobodných, v mezích možností osobně odpovědných, tvořivých, komunikativních a zaujatých pro obecně dobrou věc, snahu, ideu. V tom ohledu idealistů. V sokratovském pojetí je základní sebepoznání, sebevědomí, sebepřijetí a seberealizace. Práce na sobě pro uskutečňování dobré věci obecně.“ (Kolektiv autorů 2010, s. 9.)

Cílem výuky není izolované učení informací, ale také – a myslím, že hlavně – výchova a komplexní rozvoj osobnosti studenta. Právě tady narážíme na výše zmíněný způsob výuky ve většině škol, které vytvářejí soutěživé prostředí pro vítěze a poražené, pro lepší a horší. V takové koncepci se kvůli známkování a soutěživosti deformuje přirozená motivace se učit a ztěžuje to žákovi možnosti sebepřijetí, seberealizace, sebevědomí.

Výchova a vzdělání jsou ovlivněny uspokojováním základních potřeb. Mezi přirozené lidské potřeby patří: fyziologické potřeby; potřeby bezpečí; sounáležitosti a lásky; sebeúcty a uznání; seberealizace; vyšší potřeby (Kopřiva a kol., s. 189). Neuspokojení jedné narušuje uspokojení té další (Kopřiva a kol., s. 204). Většina

škol, kam jsem měla možnost docházet, mi neposkytovala zmiňované bezpečné prostředí. A to je přitom základ pro možné naplnění dalších potřeb.

POZNÁNÍ SEBE

Už od narození se snažíme zdokonalovat, chápat souvislosti, poznat fungování světa, rozumět životu. Proč se člověk učí a k čemu jsou mu informace? Lidé se vzdělávají, aby pochopili věcné i duchovní náležitosti světa, a zejména sebe, smysl svojí existence.

Jaký je smysl života? Ptala jsem se i já na střední škole. „Kaliť a užívat si, dokud jsem mladej.“ nebo „Dosáhnout Nirvány.“ nebo „Žádnej.“? Odpovědi kamarádů na mou otázku mi bohužel nepomohly prozřít.⁴ Ani dnes nevím, v čem tkví smysl života. Jsem v etapě, kdy se soustřeďuji na to, prožít ho co nejsprávněji. Ale co je správné? To se každý den mění podle toho, jak se měním já. Podle toho, co nového se dozvím, naučím. A pak si řeknu: „Sakra, jak jsem mohla žít celou dobu takhle špatně? Musím to hned změnit a žít tak, jak je to nejlepší.“ Frustrace z toho, že chci žít nejlépe a z toho, že vím, že tak nežiju, mě nutí se měnit. Musím se pořád učit jak žít. Čím více toho vím, tím méně můžu být lhostejná. Svět poznávám v souvislosti se svou osobou, ze svého pohledu. Proto se vždy hrozím nad tím, jak jsem žila doposud, než jsem poznala nové souvislosti. Konfucius prý řekl, že „Kořenem zla je nedostatek poznání“.

Učení, poznávání je celoživotní proces. Proč se snažíme? Co člověka motivuje? Horst Hebrink (1997) popisuje teorii Jeana Piageta, podle které je člověk od přirozenosti podněcován dávat si svět do struktur a ucelovat si ho. Přizpůsobuje se získaným vlastnostem – nové znalosti integruje do již známých struktur, a díky těmto novým informacím se staré struktury mění. (Tuto skutečnost dokládá na tezi, že například člověk pouze s krátkodobou pamětí nemůže změnit svou představu o světě – svou strukturu – protože nemůže trvale ukládat nové informace. Je tedy

⁴Když jsem chodila na střední školu, tato otázka mě velice zajímala a zároveň trápila. Proto jsem se odhodlala sbírat odpovědi mých spolužáků a přátel na otázku: Jaký je smysl života? Doufala jsem, že mi jejich názory pomohou toto tajemství života odhalit. Na žádný závěr jsem ale nepřišla. Několik let jsem odpovědi psané na malé útržky papírků schraňovala v zápisníku a pak je vyhodila. Proto si bohužel pamatuji jen výše zmíněné.

zaseknut v informační pasti). Rozvíjení se je nekonečný proces hledání rovnováhy mezi asimilací a akomodací, nekonečný proces poznávání a přizpůsobování se světu. Člověk je tedy motivován chápat svět jaksi od své přirozenosti – automaticky.

K tomu, abychom mohli poznávat širší souvislosti, je dobré nejdříve začít od „píky“, tedy od sebe. Schopnost porozumět sobě může probudit i schopnost porozumět druhým. Proto, když chceme být dobrým učitelem, měli bychom se učit nejdříve sami. Když budeme umět naslouchat sobě, mohli bychom umět naslouchat i druhým. Sebeznalostí zvyšujeme svou schopnost empatie.

Toto je jeden ze základních předpokladů, na kterých stojí dialogické jednání (DJ)⁵. Při dialogickém jednání je pozornost zkoušejícího zaměřena na sebe a své jednání. Je vystaven intenzivnímu soustředěnému sebepozorování, sebepoznávání. Pokud jedná někdo jiný, a on je naopak v roli pozorovatele, může díky svým zkušenostem z vlastního jednání lépe porozumět tomu, co se děje jinému zkoušejícímu. Když jsem v začátcích zkoušení DJ prožívala pocity trémy či trapnosti a pozorovala jsem toto i u ostatních, dokázala jsem se do jejich situace opravdu vcítit a vnímat to, co prožívají – až fyzicky. S časem tato empatie nemizela, naopak se prohlubovala.

Stanislav Suda (2016, s. 1) říká, že v pedagogice „Zřejmě jde o pochopení jakýchsi zákonitostí růstu dítěte, dospívání, zrání, dokonce vlastní psychiky a pak skutečného vzdělávání – a to se opět týká zejména sebe sama.“ Líbí se mi, že zde neuvádí v první řadě předávání informací, což mi přijde, že je praxe většiny škol. Informace jsou prostředkem k tomu, abychom mohli díky nim poznávat sebe a naše okolí v souvislostech, rozvíjeli se.

Myslím, že mnohé školy se potýkají se špatnou koncepcí vzdělávání zaměřenou na kvantitu informací, s nedostatkem kvalifikovaných a kvalitních učitelů,

⁵ Viz níže – Co jsme se učili a jak?

a zejména s neosobním přístupem k žákům. Škol s individuálnější přístupem je málo (např. Scio školy, Montessori, Waldorfské, školy s programem „Začít spolu“ či některé jiné běžné školy bez programového zařazení). Často bývají soukromé, a tedy placené. Situace učitelů ve školách není lehká, prosadit si jiný způsob výuky je v prostředí mnoha kolegů a předmětů obtížné (například neznámkovat pouze jeden předmět mezi ostatními se známkou by nedávalo smysl – žák by to nedocenil, možná by jen klesla důležitost tohoto předmětu v jeho očích, když ostatní by byly známkovány). V třídách nezřídka o 30 studentech je individuální práce opravdu náročná. Přesto se situace i na běžných státních školách pomalu zlepšuje, i když k ideálu je stále daleko. Individualita žáků je zohledňována více než v minulosti, je kladen důraz na jejich kritické myšlení a na spolupráci s ostatními. Právě ona spolupráce (a ne spolu-soutěžení) může žákům pomoci k lepšímu poznání ostatních a sebe sama. Některé školy přecházejí na slovní hodnocení oproti známkování, což vnímám také jako výrazný posun k lepšímu.

Bohužel i přes tyto změny je celková koncepce studia tvořená většinou hierarchickým vztahem učitel (škola) – žák, přičemž, jak říká Gray (2012, s. 90): „Implicitní a někdy i explicitní sdělení našeho školního systému zní: ‚Pokud ve škole uděláte to, co po vás chceme, všechno bude v pohodě.‘ Děti, které tomu uvěří, mohou ztratit zodpovědnost za své vlastní vzdělávání. Mohou mylně předpokládat, že někdo jiný přišel na to, co potřebují vědět, aby se z nich stali úspěšní dospělí, takže o tom nemusejí přemýšlet. Když se jim poté v životě příliš nedaří, zaujmou pozici oběti: Moje škola (nebo rodiče nebo společnost) selhala, a proto je můj život v troskách.“

„Progresivistické reformy vložené do systému, ve kterém je od dětí stále očekáváno, že se naučí určité předem dané schopnosti a vědomosti, nefungují proto, že děti si samy nevyberou naučit se specifické osnovy, které jsou od nich očekávány.

Reformy tradicionalistů mají výhodu v tom, že děti mají jasno, co mají dělat a co se mají naučit, ale nefungují proto, že zabraňují kreativnímu myšlení a nejsilněji narušují přirozené způsoby učení. Žáci jsou schopni se mechanickým opakováním naučit to, co je k testům potřeba, ale poté si to nepamatují a nepoužívají v každodenním životě, neboť to pro ně nemá žádný význam.“ (Gray 2012.)

Myslím, že pozitivní změny, které se ve školství odehrávají, mohou trvat ještě řadu let, než dojde k viditelnějšímu zlepšení situace v konceptu vzdělávání, protože je těžké měnit způsob učení, kterým si prošli i sami dnešní učitelé. Těžko se zavádí něco, o čem nemáme představu a s čím nemáme žádné zkušenosti. Takové změny jsou risk, a nejen školy a učitelé, ale i samotní studenti a jejich rodiče nemusejí novým způsobům důvěřovat.

Existují ale školy, či dokonce i neškoly (využívající např. metody unschoolingu), které dokazují, že je možné vyučovat a učit se alternativně a přitom efektivně. Zejména, pokud se iniciativa k učení nechá na žácích.

Absolventi alternativních škol (Škola hrou, Waldorfská ZŠ a SOŠ Waldorfská v Ostravě, Přírodní škola, MŠ a ZŠ Montessori Kladno, PORG) v rozhovoru s Tomášem Feřtekem⁶ uváděli klady a zápory svého vzdělávání. Pozitivně hodnotili dobrý vztah ke škole a vzdělávání, vysokou motivaci se učit, a to zejména pro sebe (nikoli pro známky), schopnost se samostatně rozhodovat a vyhodnocovat možnosti, kriticky přemýšlet a dokázat v případě potřeby odporovat autoritě, otevřeně a beze strachu komunikovat, jednat s ostatními respektujícím a partnerským přístupem.

Naopak negativně hodnotili až přílišnou svobodu ve výběru, která jim pak ztěžovala fungování v běžném životě (například neustálé hledání ideální vysoké školy namísto spokojení se s tou, na kterou se dostali). Příliš velká očekávání měli

⁶Celý záznam z rozhovoru dostupný na: <https://www.youtube.com/watch?v=LoYHgTqeLEw>.

někdy i v zaměstnání. Dále někteří pociťovali nedostatek „tvrdých“ znalostí či neschopnost se učit nazpaměť nebo samostatně doma.

Přesto pozitiva převažují nad zmíněnými negativy. Feřtek (2015, odst. 9) ve svém článku, který vychází právě ze zmíněné debaty, shrnuje, „že jde o lidi, kteří jsou připraveni se vzdělávat celoživotně, jsou si vědomi svých kvalit i nedostatků – a pokud narazí na to, že něco nevědí, jsou schopni si to rychle doplnit, protože ke vzdělávání obecně mají pozitivní vztah.“

SKRYTÁ PEDAGOGIKA?

Katedra autorské tvorby a pedagogiky a kurz Kreativní pedagogika a pedagogická kondice

Po roce pauzy od ukončení studia na pedagogické fakultě jsem se rozhodla přihlásit k dalšímu studiu. Katedru autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) na DAMU jsem si vybrala proto, že jsem vždy litovala toho, že jsem nenaplnila svou touhu studovat divadelní obor (chtěla jsem konečně dělat to, co chci opravdu já sama za sebe – ne pro rodinu, partnera, společnost...) a také proto, že jsem doufala, že se na DAMU „neučí“.

Když jsem začala KATaP studovat, tak jsem se divila, že se vlastně žádnou pedagogiku neučíme. Ale byla jsem ráda. Studium pedagogiky jsem měla spojené s biflováním dat o významných pedagozích a pedagogických směrech, ale nic konkrétního jsem si pod tím vším neuměla představit. Následně jsem se přihlásila i na kurz Kreativní pedagogika – pedagogická kondice (KP – PK; zkráceně někdy jen KP),⁷ s úmyslem získat certifikát pro případnou budoucí nouzi na pracovním trhu. I když možná někde vzadu byla myšlenka, že by snad mohlo jít o „jinou“ pedagogiku, ale nepřikládala jsem jí velkou váhu, protože jsem si říkala, že už mě studium pedagogiky nemůže ničím moc překvapit. Spíše mě překvapovalo, že ani na kurzu Kreativní pedagogiky žádná nebyla, přestože v názvu, stejně jako u KaTAP, figurovala.

Začala jsem přemýšlet nad tím, proč tomu tak je. Byla jsem z pedagogické fakulty zvyklá, že studovat pedagogiku znamená učit se teorii pedagogiky, metodiku.

Na PedF UK mi nejvíc vadilo „biflování“. Na KATaP i na Kreativní pedagogice mi

⁷Kurz Kreativní pedagogika – pedagogická kondice nabízí teoretické a praktické studium pedagogiky, didaktiky a psychologie, kterým studenti získají znalosti a dovednosti pro kvalifikovaný výkon pedagogické praxe. Specifikou programu je integrace senzomotorické činnosti s činností intelektuální, tedy kultivace toho, co obecně nazýváme psychosomatická kondice k veřejnému vystupování. V kontextu tohoto kurzu pak jde o pěstování pedagogické kondice. Na KATaP DAMU úspěšně realizován v letech 2007 a 2008 (kdy jej absolvovalo 27 frekventantů), v letech 2010 a 2011 (35 frekventantů), v roce 2012-2013 (30 frekventantů) a v letech 2015-2016 (36 frekventantů). Od září 2017 další dvouletý běh.

něco chybělo – a bylo to překvapivě právě ono biflování. Neuměla jsem si totiž představit, jak jinak se to naučím, když ne učením teorie nebo přímou praxí v roli učitele ve škole.

Postupem času jsem zjistila, že se jak na KATaP, tak i na Kreativní pedagogice pedagogika učí, ale netradičně – a to praktickým zkoumáním. Stejně jako na KATaP nestudujeme „na herce“, ale ono herectví samotné, ten proces, tak i učení zkoumáme ze stránky procesu. Nahlížíme na pedagogiku z nečekaných úhlů prostřednictvím předmětů, které s pedagogikou nemají na první pohled nic společného. Poznáváním sebe a učením se na sobě získáváme vědomosti, které můžeme poté aplikovat i šířeji. Postupujeme od jednotlivého k obecnému, od vlastní zkušenosti a konkrétnosti.

Při pročitání reflexí mých kolegů z Kreativní pedagogiky (zde uváděny citací v kurzívě) jsem zjistila, že měli ze studia podobné dojmy jako já.

„Na počátku jsem vůbec nevnímala nejenom propojenost předmětů, ale u některých předmětů ani smysl jejich výuky. Po roce studia to tedy vnímám zcela opačně, vše má svůj smysl a smysluplně na sebe navazuje.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Přišlo mi dobré vpadnout rovnýma nohama bez přípravy do ‚praktických‘ disciplín během prvního setkání v lednu 2015. Žádná teorie. Dialogické jednání, hlasová výchova, pohybová výchova, autorské čtení, řečové jednání. Začít postupným ponořováním se do sebe, do těla, jeho projevů, tohle jsem já a tohle mi to dělá... Zajímalo by mě, kolik lidí bylo po prvním setkání zmatených, že nevěděli, o co jde. Jestli nejsou na nějakém jiném kurzu. Začít tu cestu ‚zevnitř ven‘, uvědomováním si vlastní jedinečnosti – těla, zkušeností, projevů, motivů... To jsem moc vítala.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Student by se měl (naučit) učit sám, svým způsobem, převzít za své učení iniciativu a zodpovědnost a učitel by mu měl pomoci na této cestě za poznáním. Povzbuzovat jeho touhu vzdělávat se. Podle slov Ivana Vyskočila se „učitel může a musí projevovat jako spoluhrající divák, který vidí možnosti a kterého vzrušují možnosti žáka, nebo jako tápající, zkoušející a neumějící – vzhledem k řešení – herec. Ne však jako herec umějící, a hlavně ne jako autor vědoucí.“ (Syřišťová a kol. 1989, s. 143.) Tomu, být skutečně vůči žákovi takovým divákem (a také zkoušejícím, neumějícím a nevědoucím), se musí učitel sám učit.

„Mně asi přijde zajímavější než co se na jakých hodinách děje, jak se to tu děje celé. Přijde mi tuze důležité, že je to tu lidské. Ve vztazích učitelů k nám, snad i obráceně, ve společenství spolužáků. Srdečnost, otevřenost, hravost, důvěra, pozornost... Vychovává mne myslím přístup učitelů k nám i vztah učitelů k předmětu/disciplíně, kterou předávají. Všimám si, jak to na mne působí, vnímám důvěru, která mne asi uklidňuje při tápání, cítím učitelskou zvědavost, zaujetí (nejen) mými pokusy, která mě podněcuje, podporuje v dalším hledání.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Podle Vyskočila (Syřišťová a kol. 1989) mohou být počáteční fáze učení někdy opravdu dlouhé. Má-li mít učení skutečný smysl, nelze jej nějak zkracovat. Zejména v této fázi potřebuje žák učitelovu pomoc. Při dodání důvěry, sebedůvěry, trpělivosti, v potvrzení toho, že to má smysl a význam. „Takovou pomoc je možné poskytnout jedině jednáním, bytím s někým a při někom. V dalších fázích, když už se žák naučí umět, kdy objeví a ověří si principy, to jde kupředu rychle, skokově. To je normální průběh učení, osvojování si dovedností. Pak už učitele nepotřebuje.“ (Syřišťová a kol. 1989, s. 144.)

„V kurzu KP jakoby to s učením a učením se bylo naopak, za což jsem ráda. Jednak můj vlastní rozvoj nepodléhá žádným standardizovaným a měřitelným fázím.“

Nikdo mi neříká, že se něco naučím snadno a rychle, spíš naopak. Zda jsem se v některé z našich ‚disciplín‘ někam posunula, se snažím odvodit spíš z pozorování ostatních ve skupině. To jsem si silně uvědomila právě při mém posledním DJ. Díky tomu, jaké jsem viděla změny u ostatních, jsem uvěřila, že i se mnou se ‚něco děje‘, přestože to zatím nejsem schopná vědomě nahlídnout.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

O důležitosti spolupráce mezi studenty jsem mluvila výše. Teprve, když spolu lidé nesoutěží, mohou se vzájemně plnohodnotně obohacovat. Nesoutěživé porovnávání je naopak přínosem. Nejde totiž o porovnávání ve smyslu jeden je horší/druhý lepší, ale ve smyslu, že jeden je takový a druhý jiný, a že obojí je možné.

„A pak ti, ze kterých je ten kurz složen! Ať již ze strany asistentů a mistrů, tak ze strany těch všech studentů a pozorovatelů sebe. Je z nich vytvořena nádherná mozaika. Takový poklad drahokamů, takové nekonečné bohatství objevů a nálezů. A zároveň ti všichni jsou nejen inspirací, ale i zrcadly. Navzájem se vše v tom kurzu velmi viditelně odráží. Já jsem pozorující, já jsem pozorována. Já poslouchám, jsem poslouchána. Cítím z toho zvláštní a nevyhovitelnou radost a myslím, že to je tím, že díky možnosti vidět a pozorovat ostatní, mohu se rychle učit a překračovat sebe. Mohu vidět na jiném své jednání, a tím začít s tím pracovat a přestat se bát. Vlastně je to zvláštně intimní proces, to pozorování a braní si z něho. Připomíná mi to hodinu kresby, kdy člověk kreslí nahý akt. Ten, který je kreslen si snad ani neuvědomuje, jak poskytuje intimní setkání pro kreslíře. Někdo se tu vysvlékl, aby sebe nabídl. Nejde však o něho, jakožto o toho konkrétního člověka. Jde o to, že je jednak překonána nahota, jednak je možné pozorovat detailní kousky těla, vidět jakoby sebe, moci se prohlédnout, moci se přijmout.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Prostředí „klasické“ školy je zpravidla zaměřené na výkon žáka a jeho studijní úspěchy. Pokud jsou jeho „výsledky“ dobré, je považován i za dobrého žáka. To vede k nadměrnému hodnocení studentů ze strany učitelů i mezi studenty navzájem. Kvalita jedince je hodnocena podle zdánlivé úspěšnosti. To může vést nejen k nechuti studovat, ale i k narušení vztahu k danému předmětu, nebo dokonce i vnímání sebe sama a k případnému studijnímu traumatu. Například můj manžel, který má velice rád hudbu a je v jádru muzikální, je celoživotně poznamenaný způsobem výuky hudební výchovy na své základní škole. Z dob, kdy musel zpívat před třídou na známky a dostával trojky, si vytvořil blok ke zpěvu. Dodnes si myslí, že to neumí, a dokonce, že se to nemůže nikdy naučit. Já, jakožto nezaujatý pozorovatel, vidím, že jeho neschopnost zpívat je způsobena studem z pěveckého projevu a strachu si to zkusit. Ve chvílích, kdy jeho zpěvu není věnována pozornost a na trauma na moment zapomene, mu to zpívá podstatně lépe.

Šokovalo mě, nakolik je tato „školská výkonnost“ zakořeněna ve studentech KP. Jsou to totiž ve většině lidé středního věku, kteří mají různá zaměstnání, rodiny, spoustu životních zkušeností, mnozí z nich jsou i praktikující učitelé. Všichni mají strach z toho, udělat chybu, splést se, vypadat nedokonale před ostatními.

„Jít poslední znamená jít poslední! Co chceš na tom více hledat... ale ten pocit. Proč trpím takovým pocitem, že jdu ke zkoušce a někdo mne bude známkovat. Ježíšmarja, abych nedostal horší známku než dvojku. Proč trpím takovým pocitem, že jdu na pohovor. Ježíšmarja, abych se jim líbil a splňoval jimi stanovená kritéria. Proč trpím takovým pocitem, že se blíží revizor. Ježíšmarja, bude mne kontrolovat, že nejedu načerno... ale vždyť já mám lístek, tak proč ve mně hrká? Nechtěně, i když možná ne náhodně, zahlédnu poznámku v notýsku vedle sedící kolegyně: ‚Co to s námi tady dělají?‘. Otázka by ale asi měla znít: ‚Co to děláme sami sobě?‘ Odkud se vzala ta ustrašenost? Jsme zvyklí, že nás stále někdo hodnotí, pozoruje,

kritizuje, odsuzuje, známkuje, zkouší, analyzuje...? Odkud se to doprčic vzalo? A jak se toho doprčic zbavit? To jsem zvědavěj, co bude říkat a myslet si čtenář této reflexe. No doprčic a záleží na tom? Jak se dostat z těchto vymezujících neviditelných pout? Chci se z nich vůbec dostat? Nejde jenom o to, abych se předvedl, jaký jsem vtipný a sebejistý mladý... tedy mladě vyhlížející... no a je to tu, už se zase snažím být vtipný, i když píši reflexi, tak to je tedy něco. Já už pro samý vtip nedokážu vidět vtip... a zase! Už jsem to slyšel vícekrát, že jsem v dialogickém jednání na svém, mám pěkně vysezené křesílko, do kterého se zabořím a vím, kde jsem, ale... jak se z něho pozvednout. Co když nebudu vypadat tak vtipně a sebejistě, jak chci vypadat? Chci to? Marku, co vlastně chceš? Dnes jsem byl obzvláště nervózní a zaúkolovaný, dnes jsem se horko těžko kopal do zadku, abych vypadl ze svého křesílka. Nu což...“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Studium, ve kterém chybí hodnotící prvek ve smyslu lepší/horší dostává studenta, který je na takové hodnocení zvyklý, do neznámé situace. Vnímá, že není hodnocen a musí se s touto novou zkušeností vyrovnat. Ve většině případů studentů KATaP či KP dochází k „hmatatelným“ změnám, které absenci hodnocení doprovázejí.

„Další věc, tím, že jsem si uvědomila, že sama již nechci soustředit svou pozornost na výkon (hlavně sama u sebe, a to jak v práci, tak osobně), ale na hodnoty, vypsane výše, trochu se dostávám do střetu s tím, jak to ve škole vnímáme my, jako učitelé a žáci též. Mám dojem, že se mi bortí nějaký vystavěný systém.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Po prvním roce studia kreativní pedagogiky jsem ve stavu rezignace. Přestávám podléhat různým tlakům a tento stav si vychutnávám a upevňuji. Nejspíš i proto tento text píšu až nyní, aniž bych pocítovala jakýkoliv stres. Napíšu to, co

napsat chci, a to je i to, co napsat mám.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Poslední věcí, kterou chci zmínit, je pocit trapnosti – právě tohle mě ještě donedávna pořádně brzdilo, pořád jsem se bála, že nebudu znát odpovědi a tím se ztrapním, ale teď najednou právě tento pocit začal ukazovat svou světlou stranu a já najednou dokážu trapnou chvíli (například mlčení) respektovat, když přijde. Už mě to nestresuje tolik jako předtím. Občas sice nastanou situace, kdy se trápím tou svou nedokonalostí, ale pak najednou přijde vnitřní partner a řekne: ‚Klídek, nic se neděje, vydechni si a pojedeme dál.‘ Když nastanou v práci nečekané komplikace, tak nepropadám panice, ale umím se věcem zasmát, což je u takového suchara, kterým jsem v minulosti byla, co říct. Nadhled a radost jsou dva největší dary, které mi studium kreativní pedagogiky přineslo.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Jediné znejištění, které přichází je nejistota vnitřní, osobní, která se za uplynulý rok proměnila z pasivní překážky v opakovaně aktualizované téma. Jediným ohrožením jsou mé vlastní soudy, které za sebou zanechávají neuskutečněné pohyby, nevyslovené myšlenky, nevyjádřené emoce, k nimž v prostředí Katapu cítuji spíše lítost a nabírám na odhodlání to napříště takto nenechat. Čili prostředí, ve kterém se kurzy KP odehrávají, považuji za naprosto klíčové, tj. umožňující odemykání a klíčení/růst. Laskavá pozornost je tak úchvatným vynálezem, který se nedá neaplikovat do všech sociálních kontaktů, které dennodenně vytvářím či jsem apriori jejich součástí. Laskavá, vstřícná pozornost je úchvatným vynálezem, jehož energie vůbec umožňuje, nám dospělým, se odpoutat od vlastních odsudků a předsudků, které k sobě chováme, a díky ní se můžeme pokoušet zbavit strachu, trémy a pasivity.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Bez přející pozornosti je učení ztížené. Bohužel z vlastní studijní zkušenosti vím, že někdy může učitel či spolužáci nabízet nepozornost či dokonce nepřející pozornost a v takovém prostředí je těžké se rozvíjet. Václava Křesadlová (2012, s. 10) popisuje přející pozornost jako takovou, kdy si vzájemně přejeme, aby se zkoušení podařilo. „Je to osobní nastavení k účasti, investice pozornosti a otevřený zájem. Dá se pojmenovat jako upřímná víra v to, že jsem svědkem něčeho pro mě osobně významného. V atmosféře lhostejnosti je velmi obtížné toto zkoušení provádět. Zájem o danou věc a o způsob, jak k ní jeden každý přistupuje, je u účastníků důležitý a u asistentů bezpodmínečný.“

„Když s lidmi mluvím o tomto kurzu, často jim líčím, jak rozdílný přístup k autorství má DAMU a Přírodovědecká fakulta. Tady je člověk důležitý, zajímavý a důvěryhodný – předpokládá se, že je schopen něco autorsky stvořit a toto je vždy zajímavé. Lze mu pomoci v tom, jak to předat, aby to ostatní pochopili, aby je to bavilo, ale on je autor, je to jeho a on sám se rozhodne, které rady vezme v úvahu. S ostatními se jde na seminář poradit a všichni společně mají za cíl, aby se dílo zdařilo. Na PŘF je člověk v očích pedagoga apriori blb, stejně jako ti všichni pitomci jeho spolužáci. Pokud má nějaký nápad, tak ho musí obhájit, pokud něco vytvoří, tak to musí obhájit, existuje zde institut oponenta, který má za cíl najít co nejvíc hnid na dané práci. Když je seminář, tak na studentovi, který prezentuje svůj badatelský záměr, si všichni s chutí smlsnou – důležitá část přípravy na seminář je rozmyslet, jak zatlouct nějaká riziková témata a umlčet toho kterého šťourala. A přitom věda a umění k sobě nemají až tak daleko. Je to nesmírně inspirativní ocitnout se na zcela jiné fakultě!“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Když student zjistí, že nejde o to být lepší, dochází k úlevě, ale je těžké s touto novou skutečností začít pracovat. To, že vás nikdo nehodnotí, neříká, co máte dělat, neúkoluje, to je na jednu stranu osvobozující a na druhou stranu zase strašně těžké

– převzít odpovědnost sám za sebe, když jsme to do této doby neznali. I mně se při studiu na KATaP a KP ulevilo, když jsem zjistila, že už nejde o známky, ale o to víc mě začalo trápit to, že neumím být sama za sebe. Něco vytvořit nebo říct a pevně si za tím stát. I když už ode mě nikdo výkony nepožaduje, jsou ve mně pořád zakořeněné a sama se tím svazuji. Když nikdo vedle mě neříká „To máš špatně“, „Máš to horší než ostatní.“, tak si to říkám já sama. Je to dlouhá cesta nového pohledu na sebe. Když se mě spolužačka ptala, zda půjdu s nimi na veřejné autorské čtení předčítat, co jsem napsala, řekla jsem jí, že nemůžu jít, protože jsem nic nenapsala a nepřednesla na autorském čtení⁸. Nemám tedy žádný text, který bych mohla prezentovat. A ona mi odpověděla, že přece můžu jít i když nemám text předem ověřený. Že když bych psala třeba něco v budoucím životě sama, tak bych také neměla tu možnost to s někým konzultovat. To je přesně to, co stále nedokážu vzít za své. Že jsem tady já, kdo za sebe zodpovídá. Nemůžu donekonečna čekat, až mi někdo můj text „schválí“, že je dobrý, abych ho mohla vyslovit. To musím udělat sama. A také bych chtěla přijmout fakt, že můžu prezentovat i něco, co není dokonalé a stejně si za tím stát.

Podobné pocity nedostatečnosti mají i kolegové z Kreativní pedagogiky.

„Vzdělání, vědomosti, SEBEvědomí – znovu jsem si vědoma míry bohatství, které s sebou nesou tyhle fenomény. Což mě přivádí k myšlence, zda institucionální systém spíše nevede člověka k NESEBEVĚDOMÍ. Aby ho díky strachům udržel ve standardních mezích, tak aby nevybočoval a nedělal potíže. Přestože to zní jako podhoubí socialismu, myslím, že je to univerzálnější problém, který sebou nese každé společenské uspořádání, nebo spíš uplatňování moci. Je nutné učit děti k vědomí vlastní volby. Být nekonformní je dost těžké, ale SVOBODNÉ. Je to volba

⁸Viz níže – Co jsme se učili a jak?

mezi pohodlím a pocitem skutečné svobody.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„I když již tolik nevnímám okolí, strach nebo obavy z trapasu, či kritických pohledů, přeci jen se nemohu zbavit takové vnitřní satisfakce, když spoluúčastníci reagují. Jako kdybych potřebovala tu ‚confirmation‘, že to bylo dobré, ale to je moje osobní téma. Jsem ráda, že už to nehraje hlavní roli.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Znovu jsem si ověřila, že mám tendenci být na sebe dost tvrdá. Mám hodně silnou tu kritizující polohu, shazující, ironizující. Přejde mi to zase jako potvrzení toho, o čem mluvíme na kurzech Respektovat a být respektován, že nasáváme jako houba v dětství to, co nám říkají lidi kolem nás, takže nám ty věty pak naskakují úplně automaticky. Ono to není tak jednoduché být na sebe laskavý. To se lehkou řekne. Ale je fakt, že v té situaci hry, kdy vlastně o nic nejde, to může jít líp než v reálném životě, když se něco přihodí a člověk se začne automaticky obviňovat a sypat si popel na hlavu.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Koncepce studia na KATaP či KP se snaží stereotypy o zdánlivé úspěšnosti narušit. Žáci nejsou primárně vedeni k výkonu a důraz je kladen na samotný proces učení jako takový a osobní progres. Všichni se mohou posunout ve svých znalostech/dovednostech dopředu. Samozřejmě má každý jinou kapacitu a možnosti, to ale není důležité. Podstatný je posun studenta v rámci jeho vlastních možností. Žáci nejsou učiteli mezi sebou srovnávání, jsou srovnávání jedině s vlastním pokrokem. Student je motivován přívětivou atmosférou nasycenou touhou po vzdělávání se, rozvíjení se, dozvídání se. Setkávání není koncipováno jako cílené předávání informací od učitele směrem k žákovi, ale jako vzájemné obohacování. Student cítí, že není v roli neznalce, ale v roli rovnocenného partnera, od kterého se

může něco naučit i učitel. Důležité je, aby toto setkávání mělo smysl jak pro žáka, tak i pro učitele a bylo pro oba přínosem – vědomostním i mezilidským.

Praktikované předměty se snaží vést k sebepoznání a k samostatnosti. Studium na KATaP je zaměřeno na člověka jako individualitu. K rozvoji individuality je třeba podporovat samostatnost. Být autorem s sebou přináší nutně i potřebu být sám za sebe. A potřeba být samostatný zase podmiňuje odpovědnost za onu samostatnost. Aby byl člověk samostatný a odpovědný za své jednání, měl by znát v první řadě sebe. Pak může tvořit „ze sebe“ a sám za sebe. Když člověk ví, na „čem je“, tak pak může se sebou začít pracovat. Znat se je potřebný předpoklad pro to, být dobrým učitelem, studentem, ale vlastně kýmkoli.

K tomuto sebepoznání slouží právě „psychosomatické“ disciplíny, zkoumané na KATaP a KP. Člověk je tvořen z těla a mysli. Je jejich sloučeninou. Tyto části se úzce ovlivňují v rámci psychosomatiky. Ta zkoumá vztah mezi „psyche“ – duševnem/psychičnem – a „somatem“ – tělem (Poněšický 2002, s. 11). Vyrovnaná osobnost je v souladu s tělem i myslí.

Jednotlivé disciplíny nejsou prostým nácvikem dovedností, ale cestou k takzvané „psychosomatické kondici“ s tušením smyslu věci. Ke studiu i k žákovi se přistupuje celostně. Studium je zaměřeno na dlouhodobější cíle a postupné změny než na aktuální úspěch. Pedagog je žákovi průvodcem a pomocníkem a podporuje ho v samostatném učení, zkoumání (jak se říká na KATaPu – „zkoušení“). Toto pojmenování procesu učení – zkoušení – je myslím velice vhodné, protože neustále připomíná, že nejde o trénink dovedností ani o dosažené výsledky.

I další termíny používané na KATaP, jako například již zmíněná psychosomatická kondice či pedagogická kondice nám neustále připomínají, že se jedná o celoživotní studijní proces – že obsáhnout svou psychosomatiku či být dobrým učitelem se nejde definitivně naučit a jednou provždy to umět.

Co jsme se učili a jak?

Pojďme se podívat na některé disciplíny, které se na KATaP praktikují. Pokusím se reflektovat vlastní zkušenost s jejich osvojováním a zároveň (pokud taková možnost existuje) je konfrontovat s podobnými předměty vyučovanými na běžných základních a středních školách.

Pohyb

Během školní docházky jsem se setkávala s hodinami pohybu (respektive tělesné výchovy) pouze jako s prostředkem zvyšování výkonnosti těla, popřípadě jako prostředkem k nějaké sportovní hře. Chyběl mi nenucený pohyb, který by vycházel ze mě. Proto jsem během střední školy pátrala po jiných možnostech pohybu a našla jsem je na lekcích v Duncan Centre. Teprve tady jsem opravdu cítila, že se hýbu, prožívala jsem silné emoce a euforii.

Podobně jsem vnímala i lekce na KATaP. Skrze pohyb jsem se učila! O pohybu, o sobě i o ostatních spoluúčastnících. Náplní není trénink, ale cesta k nalezení vlastního svobodného pohybového projevu. „Ta je přístupná všem, i tomu, kdo má z pohybu strach a žije v pocitu, že na to nemá talent. (...) Na katedru profesora Ivana Vyskočila přicházejí lidé nepoznamenaní žádnou pohybovou technikou i lidé pohybově školení, třeba absolventi nonverbální katedry HAMU, a také pohyboví profesionálové. Ti všichni spolu studují, setkávají se na hodinách pohybu a stává se, že tělo nedotčené žádnou technikou udiví svým jedinečným pohybovým projevem. Jedná se o odkrytí vlastních možností pohybu a hry s ním. O objev ‚já můžu‘. Já můžu udělat krok, ale nemusím. Rozběhnout se. Skákat. Když chci. A taky zůstat stát. Nadechnout se. To ‚já můžu‘ nepřijde samo. Jak se dostat do kýženého stavu soustředěného uvolnění – klidu potřebného na vnímání podnětů zvenku a schopnosti na ně reagovat? Znamená to přijmout své tělo se vším všudy – s jeho proporcemi, vahou, dechem, energií – jako mocného partnera. Lecoq říká: ‚Le

corps sait des choses, que la tête ne sait pas encore.' Profesor Vyskočil říká česky: nechat se být. Se laisser d'être." (Kolektiv autorů 2008, s. 71.)

Při takovém učení neurčujeme správný a špatný pohyb, ale umožníme žákovi vlastní pohybové zpracování. Můžeme zadávat cvičení s představami, které pomáhají lépe se vcítit do pohybové situace, a tím ji fyzicky i psychicky intenzivně prožívat. Dáváme studentovi prostor pro zpětnou vazbu a pro přemýšlení o tom, co se mu při pohybu děje. Samozřejmě nesmíme zanedbat ani znalost stavby těla a jeho funkcí. Tyto informace jsou žákovi prostředkem k přicházení na souvislosti týkající se vlastního (osobního) těla a pohybu.

To, co uvádí Zdenka Kratochvílová jako cíl svých hodin, nemůže na lekcích tělesné výchovy na běžné základní škole nikdy nastat. Problém je v tom, že tělocvik je vnímán jako předmět čistě tělesný, somatický. Teprve v psychosomatickém pojetí je možné přicházet na komplexní podstatu pohybu. Potom je možné se skrze pohyb učit, prožívat emoce, poznávat sebe a své tělo, ale i ostatní a získávat úctu k lidem bez předsudků z jejich těl. Proto doufám, že se v budoucnu bude systém pohybových hodin na základních a středních školách proměňovat, a že bude samozřejmé děti vyučovat pohyb celostně. Srovnávat hodiny na umělecké vysoké škole s klasickými hodinami tělocviku plnými dvanáctiminutovek, hrazd a vybíjené je sice na první pohled nedůvěryhodné, ale podstata, kterou by si z hodin měli žáci odnést je stejná. V první řadě jde zejména o radost z pohybu, sebepoznávání, nalézání svého pohybového potenciálu.

Pro to, aby bylo možné toto na hodinách zažívat, je třeba citlivého učitelského vedení. Takové jsem zažívala při studiu na KATaP či v Duncan Centre. Na hodinách jsem měla možnost zkoušet bez strachu z opovržení či fyzické nedostatečnosti. Cítila jsem onu výše zmíněnou přející pozornost a snahu učitelů nám opravdu pomoci poznávat pohyb, tělo, nás v konfrontaci (nikoli však ve střetu) s ostatními spolužáky.

Na hodinách klasického tělocviku je bohužel spíše podporována soutěživá atmosféra a lekce se zaměřují až příliš na vítěze a poražené.

Co jsem velice ocenila na hodinách pohybu s Jiřím Lösslem, bylo, že nás učil nahlížet na pohyb a tělo z více úhlů. Mohli jsme si tedy lépe poskládat vlastní vizi a názor na věc a porozumět tématu do hloubky. Kupříkladu jsme pracovali na uvědomění si vrstev těla – kostí a svalů. Nejdříve jsme pracovali s vlastní představou a vnímáním těchto vrstev (Například jsme se při chůzi přepínali se s představou do vrstvy kostí a do vrstvy svalů – to se vždy odrazilo u každého osobním způsobem chůze). Následně jsme zkoušeli cvičení ve trojicích, kdy jsme si vzájemnými impulzy (dotyky) vyvolávali pohyb v dané vrstvě (nejprve kostí, poté svalů). Jeden „cvičil“, druhý mu posílal impulzy, třetí to pozoroval. Všichni si vyměnili role, aby každý inicioval pohyb druhému, sám ho tvořil a následně se díval. Nakonec si trojice sdělily dojmy ze spolupráce a posléze si celá skupina poskytovala zpětnou vazbu. V dalších hodinách jsme si prohlíželi v knize anatomie vrstvy kostí a svalů a učili se o našem těle z „technické“ stránky. Zaměřili jsme se podrobněji na páteř a její umístění, souvztažnost s dalšími kostmi (lebku, žebry, pánvi ...). Překvapilo mě, jak je mohutná. Nikdy předtím jsem si neuvědomovala její šířku, bytelnost a důležitost. Následně jsme si zkoušeli cvičení, kdy jsme se zaměřovali na vnímání páteře s představou spirálového pohybu v těle apod. Na konci našeho zkoumání jsme si ve dvojicích dovolili sáhnout si navzájem na svou páteř přes břišní stěnu partnera. Jeden ležel na zemi a druhý se s jeho dovolením směl přes jeho břišní stěnu pomalu zabořit a páteř rukama obejmout. Když jsem si na ni mohla u druhého sáhnout, cítila jsem obrovskou zodpovědnost a úctu k jeho tělu. Tato intimní chvíle byla pro oba aktéry velmi obohacující a intenzivní – nejen z hlediska technického poznání fungování vrstev kostí, svalů a páteře. Tento „závěr“ by nebyl možný bez předchozí

kontinuální činnosti, bez vytváření vzájemné důvěry. Ta byla utužována prací ve skupinách, pozorováním se navzájem, poskytováním si zpětné vazby.

Takový způsob učení mi velmi vyhovuje – laskavé nedirektivní vedení učitele, návaznost, prohlubování vědomostí (nabalování jednoho poznatku na druhý), nenásilné poznávání sebe a ostatních skrze vědomosti, na které si z velké části přicházíme sami.

Hlasová výchova

Když bychom například porovnali zmíněné hodiny hudební výchovy mého manžela s hodinami hlasové výchovy na KATaP, zjistili bychom, že na KATaP jde skutečně o studium hlasového projevu, nejen o cvičenou reprodukci „pěkného“ zpívání. Důraz je kladen na opravdové a osobní pochopení svého vlastního hlasového projevu (mluvy, dikce, zpěvu, dechu), smývání naučených zlovyků a stereotypů, které brání ryzí hlasové expresi. V první řadě není studován zpěv, ale hlas jako takový ve své komplexní psychosomatické podobě. V hodinách vládne vstřícná a kolegiální atmosféra, a tím, že není nikdo nucen k výkonům a výsledkům, nevzniká ani důvod, aby byl někdo kvůli výkonu hodnocený (jak ze strany učitele, tak ze strany spolužáků). Kritičnost je nahrazena spíše zvědavostí a touhou „posunout se dál“. Jakými konkrétními prostředky můžeme žákovi pomoci nalézt svůj přirozený hlas? Neexistuje konkrétní metoda pro osvobození svého hlasu. Ale stejně jako u výše zmíněného pohybu nám velice pomáhají představy. Ty totiž spolehlivě odvádějí studentovu pozornost od technického provedení úkolu k vizi, a tím se u něj oslabuje racionální kontrola nad „výkonem“. Představa nám může pomoci najít v těle správná místa pro aktivaci opomíjených částí a snadněji nechat proudit přirozený dech a hlas. Při odbourávání hlasových stereotypů je důležité začít od základu. Na hodinách se tedy nepracuje jen izolovaně s hlasem, ale zejména s dechem, gestikou,

mimikou, posturikou, haptikou. Smyslem hlasové výuky je především dosažení přirozeného hlasového – mluvního – projevu s uvědoměním sdělovaného smyslu.

Na KATaP jsem měla možnost si vyzkoušet jako student jak individuální, tak skupinovou hlasovou výchovu. Pro nás je zajímavější skupinová hlasovka, protože se více přibližuje klasickým hodinám hudební výchovy ve školách. Vyhovoval mi způsob výuky Ivany Vostárkové, která podněcovala studenty k práci stejným dílem (nikdo nebyl „ušetřen“ a nikdo „obětován“). Všichni měli totožné postavení – pokoušeli veřejně před ostatními své hlasové možnosti a věděli, že dojde na každého. Zároveň toto veřejné zkoušení nebylo vystaveno žádné hodnotící kritice, pouze konstruktivním poznámkám, které měly za cíl pomoci studentům pochopit souvislosti. To způsobovalo, že jsme (my studenti) mezi sebou nesoupeřili (nebylo v čem), takže nám nezbývalo nic jiného, než si vzájemně fandit a pozorovat se.

Na hodinách se pracuje zejména s již zmíněnými představami, postavením těla, dotyky a jednoduchými, až animálními zvuky. Základem pro úspěšné rozeznění hlasu (dechu) je diskvalifikace kritika v nás, odpojení mozku a naopak zapojení těla a imaginace jako prvotního impulsu. Ve chvíli, kdy vyřadíme myšlení (nemáme pro něj čas a prostor), začneme jednat přirozeněji, intuitivněji. Například při zadání, že si máme představit, že jsme smutné opičí mládě, které volá matku a natahuje se pro pomoc (volá souhláskou U) – se soustředíme na konkrétní situaci, kterou musíme naplno prožít – zapomeneme na to, že máme dech a hlas nějak vytvářet (aby zněl hezky, abychom se neztrapnili před ostatními...) a on se vytvoří „sám“ bez našeho vědomého konstruování, často správněji, zněleji. Když jsem se na hodině pokoušela aktivovat zadní patro, moc se mi to nedařilo, musela jsem se strašně soustředit a hlas vycházel spíše silou – snažila jsem se totiž, aby byl hlas „hezký“. Když jsem si na radu učitelky představila, že mám v puse kremroli, šlo to snadněji a nemusela jsem nad tím složitě přemýšlet, neovlivňovala jsem hlas vůlí.

V hodinách hlasové výchovy jsme pracovali s tělem a zkoumáním hlasu skrze tělo. Někdy jsme zapojovali i cvičení z Feldenkraisovy metody, která se na KATaP vyučuje také jako samostatná disciplína.

V pohybech se zrcadlí stav nervového systému. Odráží se ve způsobu držení těla, ve výrazu obličeje, v zabarvení hlasu atd. „Mluvíme-li o pohybech svalů, myslíme tím ve skutečnosti impulzy nervového systému.“ (Feldenkrais, 1996, s. 50.) „Ke zlepšení pohybu a činností může dojít teprve poté, když předtím došlo ke změnám v mozku a v nervovém systému. Tyto změny jsou ovšem neviditelné.“ (Feldenkrais 1996, s. 50.)

U Feldenkraisovy metody se nejedná o konkrétní nápravnou rehabilitační metodu, ale spíše o komplexní systém „sebeučení“, díky kterému by se měl jedinec stát pozornějším k vlastnímu tělu i způsobu myšlení, vnímání a cítění. Touto zbystrěnou vnímavostí by mělo dojít k lepšímu poznání sebe sama, a tím pádem i k lepšímu ovládnutí svého těla i mysli.

Podle Moshého Feldenkraise (1966, s. 22) „lidé trpí různými poruchami a obtížemi, obracejí se s žádostí o pomoc na odborníky. Jak jim však mohou pomoci, když nemohou rozeznat, o co se jedná, není nic vidět, ve většině případů se nepoznají, odkud by měla pomoc přijít. Jedinou nadějí tedy je, že si člověk pomůže sám.“ Potíže, které provázejí naši snahu změnit staré zvyky, nepramení z „toho nového“, čemu se chceme naučit, ale mají svůj původ ve faktu, že to staré je hluboce zažitá a zakořeněná. „V budově lidské bytosti nelze opravovat vadné a doplňovat chybějící stavební kameny. Lidský život netvoří pouze předem dané schopnosti a nadání. Je to nepřetržitý proces a ten je nutno zlepšit.“ (Feldenkrais 1996, s. 47.)

Když chceme dosáhnout změny, ať už v hlasu, v pohybu či v jiné oblasti, nemůžeme se zaměřovat pouze na to, jak by to mělo vypadat, na ideál, ale na to, jak to máme teď, jak fungujeme, co to s námi dělá. Teprve z reflexe současného stavu

můžeme vycházet a nakročit směrem ke změně. Poté, co jsem se začala více zkoumat, pozorovat a pokoušet se o sebediagnostiku, začínám přicházet na některé souvislosti, které mi dříve ve vztahu k tělu/hlasu nedocházely. Nyní vnímám své tělo celistvěji a všímám si propojeností, které mi dříve unikaly (jak jeden pohyb může ovlivnit další). Například jsem vyzorovala působení záklonu hlavy na svá žebra: při dlouhodobě zakloněném stavu krční páteře a stažené pozici lopatek si blokuji 3. a 4. žebro. To má zase vliv na hybnost hrudního koše a dech (tím pádem i mluvu). Na takové individuální skutečnosti by například doktor/fyzioterapeut těžko přicházel, pokud by se mi nevěnoval pravidelně a intenzivně. Tento aktivní sebezkuomavý přístup využívám nejen v oblasti pohybové, ale například i ve stravování, při nemoci apod.

Řečové jednání

Přednes textu lze vnímat jako komunikační akt, jako řečové jednání, jako přenos konkrétního sdělení – ne jako nepřirozený a esteticky obarvený neosobní projev, jak je tomu často na školách zvykem (memorování a bezduchá reprodukce, nejčastěji poezie, která je pro přednes opravdu náročnou disciplínou).

Jak to ale provést? Nesmíme se soustředit pouze na formální stránku řeči (artikulaci, vázání slov, přízvuky ...). Zde jde totiž také o jakousi přenesenou formu psychosomatiky – „tělo a duši“ textu. V první řadě je třeba text pochopit, uvést si ho do kontextu a následně správně interpretovat a sdělit ho srozumitelně posluchači (a přitom využít našich znalostí pro onu „formální“ interpretaci).

Když jsem se potýkala s neschopností oprostít se od monotónního přednesu, pomáhalo mi zkusit si text „osvojit“ – například si zpřeházet větnou stavbu, nahrazovat slova mně vlastními synonymy, říct si větu jinak, ale se stejným významem... Tím jsem si lépe uvědomovala smysl a sdělení textu a mohla jsem

přednášet i větu, kterou bych třeba já osobně takovým způsobem neřekla, ale které jsem přesto rozuměla. Pro to, aby byl text sdělný pro posluchače, je třeba interpretovat ho „tady a teď“ – jako by to bylo poprvé. Zpřítomňovat si text v danou chvíli a být si zároveň vědom posluchače – sdělovat text pro něj a vnímat ho s ním prostřednictvím zpětné vazby. K oživení textu nám ale nestačí pouze uvědomění smyslu a jeho artikulace. Bez fyzického zapojení by onen proces zpřítomnění nebyl možný. Je proto nezbytné nechat působit přirozené pohyby těla, gesta, mimiku, dech, hlas.

Řečové jednání ale neuplatňujeme pouze u přednesu textu, ale přirozeně i v běžném životě, při každodenní komunikaci. Umět říct adekvátně a sdělně to, co chceme, a hlavně – mít co říct (tedy nevést jen prázdné řeči, podobně jako to vidíme například u některých politiků) – je uměním mluvit.

Na KATaP jsem měla možnost pracovat se třemi lektory řečového jednání a každý měl jiný přístup, i když v zásadním se shodovali (v oné nutnosti smysluplného a uvědomělého sdělení). Nejvíc jsem ale oceňovala ten, při kterém byla největší role a iniciativa na mně. Kdy jsem to byla já, kdo musel přijít na „svůj správný“ způsob sdělování. Právě tím, že jsem si na to přicházela sama, jsem objevovala opravdu vlastní způsob přednesu a naučila jsem se během tohoto procesu rozhodně víc, než kdyby mi někdo poradil, jak přesně mám co říkat.

Autorské čtení

Proč neříkáme autorské (tvůrčí) psaní? V hodinách autorského čtení nejsou žádná zadání ani pravidla správného psaní, jako tomu bývá právě u tvůrčího psaní. Student si sám volí kdy, co a jak bude psát. Následně svůj text nahlas přečte před skupinou ostatních studentů/pedagogů. A teď se začne dít to nejpodstatnější – student zakouší svůj výtvar v „akci“, respektive v reakci posluchačů. Díky nim může

porovnat jeho vnímání a pochopení se svým původním záměrem. Zpětná vazba je uváděna zpravidla větou „Co jsme to slyšeli a jak?“ a dále je dán prostor spolužákům a učitelům, aby se vyjádřili. Autor nemá v tu chvíli možnost se vyjádřit ani ke svému textu ani k následným komentářům. Posluchači reflektují nejen dějovou linku, ale i formální, jazykovou a interpretační stránku. Společně s nimi autor ještě jednou přemýšlí nad svým výtvozem a přichází na nové souvislosti, doporučení, zpřesnění, pochybnosti. Tím, že text sám veřejně prezentuje a přijímá rizika jeho dopadu, se zároveň i učí.

Autorské čtení je pro mě jeden z nejzajímavějších, a přitom nejtěžších předmětů. Připadá mi, že se při čtení svých textů autor otevírá ostatním a odkrývá část sebe. Překonává určitou bariéru, intimitu. I když se ho text osobně netýká, může psát o čemkoli a jakkoli, vždy se v něm určitým způsobem odráží. Skutečnost, že text není při veřejném čtení autorem nijak komentován, z něj činí (pro tu danou situaci) něco definitivního, za co tvůrce ručí. Nemůže k němu přidávat svým proslovem žádné další hodnoty nebo ho obhajovat. To byl pro mě největší stres, ale také výzva. Dokázat si stát sama za tím, co jsem napsala, i když to je třeba nedokonalé či nedodělané. Dokázat to vyslovit tak, jak to je, a přijmout reakce ostatních. To, že měl každý v semestru alespoň jednou číst, mě přinutilo něco napsat. Psala jsem jen z nutnosti splnit povinnost. A i když jsem nebyla s textem spokojená, věděla jsem, že má chyby, musela jsem s ním vystoupit. To mě velice obohatilo. Došlo mi, že u autorského čtení jde vlastně také o neustálé zkoušení. Předtím jsem si myslela, že musím napsat perfektní text, dokonale ho přednést a sklidit nejpozitivnější odezvu. Ale stejně jako v čemkoliv jiném v životě nejde o dokonalost, ale o proces. Autorské čtení je vlastně jiný způsob dialogického jednání. Člověk si zkouší a na základě toho svého zkoušení si přichází na vlastní poznatky, stále hledá „svůj“ styl psaní a nikdy ho definitivně nenalezne. Vždy může psát/číst ještě jinak. Ale i přes toto zjištění je pro

mě stále těžké otevřít se, ukázat své chyby, své nedokonalé texty, svou nedokonalou osobu. Přitom jedině tak se můžu vymaňovat z perfekcionismu, překonávat stud z nedokonalého psaní a zároveň zjišťovat, že žádné dokonalé psaní/čtení vlastně neexistuje. Stejně jako neexistuje dokonalé dialogické jednání. Teprve pak si můžu psaní opravdu užívat.

Kdybychom mohli srovnat výhody autorského čtení oproti koncepci hodin slohu, se kterými máme všichni, kteří jsme prošli klasickým vzděláním, zkušenosti, byla by to právě ona možnost vyslovení textu a konfrontace s posluchači. Při hodinách slohu výtvořily bohužel většinou končí v šuplíku učitelské katedry a jsou ochuzeny o možnost společného sdílení s ostatními. Navíc žák dostává od učitele známku (tu v hodinách autorského čtení na KATaP nedostává), která pro něj nemá skoro žádnou výpovědní hodnotu. Pokud učitel připiše nějakou poznámku, jde často o jedinou krátkou větu. Přímá zpětná vazba oproti tomu poskytuje autorovi mnohem přesnější a přínosnější odezvu. Znamka se totiž většinou vztahuje ke gramatickým a stylistickým chybám v textu, nikoli k jeho celkovému vyznění.

Některé školy zavedli autorské čtení i ve svých hodinách českého jazyka. Nejedná se sice o stejně koncipovaný předmět jako na KATaP, ale žáci mají alespoň možnost zkusit si své texty sami vyslovit před ostatními.

Herecká propedeutika

Když jsem byla mladší, měla jsem pocit, že učit se herectví znamená nutně přeříkávat si dokola, že „Roli lorda Rolfa hrál Vladimír Leraus.“

I přesto jsem ale měla v sobě zakořeněnou určitou kritiku proti přílišné trénovanosti a umělosti herce. Často jsem jako divák v divadle trpěla při profesionálním „přehrávání“. Dobrý herec byl pro mě ten, jehož projev byl nenucený (a vlastně nebylo poznat, že hraje).

Během svého života jsem byla členkou několika divadelních spolků a tam se většinou provozoval právě onen trénink hereckých dovedností, a nikoli hledání hereckých přirozeností. Snad jedině v divadelním spolku LSD, kde hráli téměř sami schizofrenici, psychotici a já, to bylo přirozené – ale to byla jen světlá výjimka. Tam se žádné herectví netrénovalo a ani nezkoumalo – prostě se přišlo a hrálo, nedělala se z divadla žádná „věda“.

Herecká příprava na KATaP spočívá ve zkoumání hereckého procesu, herectví a herce samotného. Podle slov Ivana Vyskočila se k ní přistupuje především *psychologicky*: „Herectví jakožto specifické – znalé, vědomé, tvořivé – jednání, chování a prožívání v dané situaci s otázkami, k čemu to poukazuje, co z toho vyplývá, jaké jsou – mohou být – srozumitelné souvislosti.“ (Kolektiv autorů 2006, s. 10.); *Filosoficky*: „Týká se sebepoznání, sebepřijetí a sebeuskutečnění člověka jakožto jedinečné osoby. Týká se svobody, odpovědnosti, partnerství, vzájemnosti a odtud tvořivosti. A tomu právě hra, dramatická hra a hráčství mohou snad nejpodstatněji napomáhat.“ (Kolektiv autorů 2006, s. 10.); *Pedagogicky*: „Ptá se po cílech, podmínkách a cestách učení, vzdělání a výchovy v daném směru. A zkouší, zkoumá, nalézá a ověřuje. Neboť byť jde o školu uměleckou, jde základně a především o školu, rozumí se o učení, nikoli o umění.“ (Kolektiv autorů 2006, s. 10.)

Při hodinách s Jaroslavou Pokornou nám bylo neustále připomínáno, abychom „to vnímali“ a jednali „tady a teď“. Během lekcí jsem si neustále utvrzovala to, co jsem o herectví podvědomě věděla – že je důležitá přirozenost a opravdovost, ne natrénovaná technika. Jak k tomu směřovat? Pokorná uvádí: „Aby došlo k tvorbě a k jednání, je třeba zapojit tělo, vnímat tělový impuls a reagovat na něj. Sledovat dění řeči.“ (Kolektiv autorů 2006, s. 19.)

K tomu, abychom zapojili tělo, je nutné se oprostit od navykklých vnějších schémat. Musíme se soustředit na to, co se děje s tělem zrovna teď. Koncentrací na tělesnou, ale i aktuální mentální situaci vyřadíme „ze hry“ hlavu, jak říká Pokorná: „postavu plánovače a kritika“. (Kolektiv autorů 2006, s. 19.)

Při studiu herecké propedeutiky nejde o výsledný produkt, exhibici, ale o existenci v přítomném okamžiku s uvědoměním si kdo jsem já, jaký mám vztah ke sdělovanému, k partnerům a sdílejícím. Vztah se sdílejícími a zpětnou vazbu charakterizuje Pokorná jako „proudění vodivé energie“. (Kolektiv autorů 2006, s. 19.)

Někdy byla herecká nápor na psychiku. „Zkoušení“ hrát je pro mě mnohokrát těžší než „trénovat“ hrát. Při zkoušení jdeme s kůží na trh – podobně jako u dialogického jednání hledáme a často při této cestě narážíme na slepé uličky. Potýkáme se s naší permanentní nedokonalostí a omylností a jejich překonáváním. Toto neustálé snažení (zkoušení) mi ale pomohlo při tvorbě víc riskovat a postavit se „předem dané správnosti“, která mi ubírá na kreativě. Správnost totiž neexistuje, vytvářím ji já sama. Osobní vytváření bolí a namáhá, avšak ve výsledku je opravdovější.

Herecká propedeutika ve druhém ročníku s Janem Hančilem a Hanou Malaníkovou pracovala se základy, kterými jsme si prošli na hodinách s Pokornou. Rozšířila je zejména o skupinovou tvorbu, kterou jsme do té doby na KATaP nezažili. Každý z nás byl spoluvůrcem projektu, všem byla dána možnost přijít se svou autorskou vizí, nápadem, textem, a každý návrh byl brán v potaz. Přišlo mi to jako skvělý příklad skupinové práce – tvořili jsme dohromady, a přitom nikdo nebyl upozaděn – všichni měli při práci stejnou důležitost, každého potenciál se využil podle jeho možností. Nápady jsme si navzájem mezi sebou konzultovali a s nenásilným vedením učitelů nakonec vytvořili společné autorské dílo.

Autorská prezentace

Sice se nejedná o klasicky vyučovaný předmět, přesto je to jedna z nejdůležitějších zkušeností, kterou si frekventant autorské tvorby projde. Při tvorbě prezentace student využívá znalosti nabyté ze všech ostatních předmětů a sestavuje sám své vlastní dílo, přičemž není kladen žádný nárok na žánr či pravidla tvorby. Zodpovědnost je plně v jeho rukách. Sice je možné s někým na prezentaci spolupracovat, ale zpravidla se očekává, že student bude pracovat sám, a v případě, že je potřeba s někým kooperovat, bude tvůrčí iniciativa přesto na něm. Díky tvorbě prezentace autor mobilizuje své schopnosti a znalosti a sestavuje něco opravdu vlastního, osobního.

Zkušenost s realizací prezentace je pro mě vrcholem veškerého tvůrčího stresu a paniky a zároveň nejcennější „školou“. Zejména neustálým zkoušením, chybováním a hledáním vhodnějšího řešení se naučím nejvíce.

Na závěr se zastavím u disciplíny, se kterou jsem se dříve sice nesetkala, která ale byla pro mě z hlediska učení nejzajímavější a nejobjevnější z celého studijního programu KATaP:

Dialogické jednání (DJ)

Základem je jednání (mluvení, hraní, bytí) sám se sebou za přítomnosti „diváků“. Neznamená to, že hrajeme hru jednoho herce. Jednat sám se sebou není to samé, co hrát sám. Jednáme totiž s tzv. vnitřními partnery.

„Nejprve jsem si myslela, že při DJ musíme jednat za vlastní osobu. Teprve po pár pokusech jsem si uvědomila, že nemusím jednat jako Alina za sebe – tím se pro mě stalo DJ přijatelnější, jednala jsem uvolněněji. Mohla jsem si na place dovolit být přecitlivělá, agresivní, zlá, neodbytná, úchylná, trapná, protože jsem věděla, že si jen zkouším být taková. Pokud bych jednala sama za sebe, tak bych si to nedovolila

a ani bych nechtěla, protože bych např. doopravdy nechtěla být zlá nebo zákeřná – a pokud bych byla, tak by mě to mrzelo, nebo bych se za to styděla (...) Dobré zjištění také bylo, že partnerů může být více a nemusí to být ani člověk, a že dokonce nemusím mluvit lidskou řečí – tím se odbourávaly překážky k jednání. Stávala jsem se svobodnější a jednání mě začalo bavit – brala jsem to, už ne jako nucenou exhibici, ale jako hru.“ (Úryvek z vlastních reflexí DJ z let 2014-2015.)

Jedná se ve veřejné samotě. Tedy na veřejnosti, ale jako kdybychom tam byli sami. Veřejnost nejsou tradiční diváci, jsou to zároveň další zkoušející. Nejednáme „pro ně“ a ani je přímo nekontaktujeme. Pouze víme, že tam jsou a cítíme jejich pozornost. Zkoušení probíhá pravidelně ve skupinách o alespoň třech členech (asistent a další zkoušející) a každý by měl během setkání jednat vícekrát. Vhodný je světlý prázdný prostor s vyšším stropem a židlemi pro jednající a asistenta. V místě zkoušení – jak se na KATaP říká „na place“ – je každý asi dvě až pět minut, sám v poli pozornosti druhých, bez pomůcek (rekvizit, kostýmu...). Jedinou instrukcí pro jednajícího je, aby šel na plac a zkoušel. „Počáteční chaos a zmatek u jednajícího trvá zpravidla šest až deset setkání.“ (Kolektiv autorů 2011, s. 20.)

„Nejdříve mi bylo jednání nepříjemné. Nechtěla jsem jednat před ostatními. Být sám proti X cizím očím a ještě být za to ‚komentován‘.“ (Úryvek z vlastních reflexí DJ z let 2014-2015.)

„Nepříjemnost jednání byla charakteristickým rysem všech nás jednajících na, začátku“ – téměř vždy se v jednání objevila reflexe vlastní trémy, trapnosti, vyjádření pocitů nervozity, tělesných signálů těchto pocitů a následně snaha ‚ovládnout se‘.“ (Úryvek z vlastních reflexí DJ z let 2014-2015.)

Nelibost z prvních pokusů pramenila zejména z toho, že neexistuje žádný návod, jak jednat, ani nelze říct, jak to je správně či špatně. Asistent DJ může jen okomentovat to, co a jak kdo udělal, vyjádřit se k tomu, co se podle něj povedlo nebo

co nevyšlo, proč, co s tím, jak na to, aby to šlo lépe. Jedná se ale pouze o doporučení a rady pozorovatele, nikoli hodnocení a jasná tvrzení.

Dle slov Ivana Vyskočila musí od samého počátku být aktivována a preferována tendence a odvaha k experimentování, zkoušení, hledání, formulování si hypotéz, osobitého a vlastního nalézání, aby se zamezilo imitaci, napodobování a předkládání hotovostí. (Kolektiv autorů 2011, s. 20). Hodnocení by odporovalo těmto zásadám a blokovalo svobodné jednání.

Prostřednictvím DJ si jedinec utváří tzv. psychosomatickou kondici pro lepší vnímání a poznávání sebe i ostatních. S postupem času se moje kondice zvyšovala a mohla jsem se při zkoušení uvolnit, opravdu zkoumat a nezabývat se tolik zdánlivým nezdarem. Ten byl naopak impulsem pro další bádání.

DJ může být (podle Vyskočila) „cestou k sebezpřijetí, seberealizaci.“ (Kolektiv autorů 2011, s. 19-20.) Také může být cestou ke změně. Cítím, že zkoušení DJ (a s tím spojené sebezpřijímání) mění můj postoj k vlastnímu bytí, mění mě i mé chování. Přestávám se stresovat svou nedokonalostí, vnímám se intenzivněji a s větším pochopením. Už se tolik netrápím neúspěchem či tím, jak vypadám v očích ostatních. Dokážu ocenit i něco nedokonalého. S tím jsem měla dříve problém. Myslela jsem si, že když si nejsem v něčem stoprocentně jistá (nebo v tom nejsem dost dobrá), tak to nemůžu dělat či se za to nestydět. Například jsem mnoho let hrála ochotnický divadlo, ale cítila jsem, že to není dokonalé a raději jsem nikdy nepozvala rodinu na žádné představení. Nyní takový postoj přehodnocuji. Přestávám být tolik kritická, s takovými nároky na perfektnost. Myslela jsem si, že jsem člověk, kterému moc nezáleží na tom, co si o něm myslí ostatní, ale během zkoušení DJ jsem zjistila, že mi na tom záleží až příliš. Snažím se to měnit, ale jde to pomalu. Celoživotní tlak na výkonnost a úspěšnost mě poznamenal dost hluboko.

Po zkušenosti s DJ se mi celkově snadněji něco tvoří. Jsem odvážnější se do něčeho pustit, riskovat neúspěch, a v případě, že by neúspěch skutečně nastal, tak ho neprožívat jako selhání, ale jako impulz k dalšímu rozvoji. Vždyť nejvíc se naučím právě chybami. Jsem smělejší nejen v tvorbě například autorské prezentace (nechci pouze splnit zadání a uspokojit diváky, ale především se obohatit samotným tvořením), ale třeba i v obyčejných denních činnostech, které se netýkají ani mojí osobnosti. Třeba ve vaření. Už se nedržím pevně receptů a nebojím se experimentovat s vědomím, že jídlo může být nakonec nechutné. No jo, ale může být i velmi chutné! Je to „padesát na padesát“, a když to nezkusím, tak budu celý život vařit nudně to samé. Zkoušení DJ mi otevírá v hlavě nový směr myšlení, který byl do té doby zablokovaný.

Asistent DJ

Z hlediska procesu učení a učení se je velmi zajímavý pedagogický rozměr, který v sobě nese role asistenta DJ. Ten je v pozici učitele, avšak přímo neučí. Je velice zúčastněným a soustředěným pozorovatelem a oporou zkoušejícímu na place. Po dobu zkoušení by se měl plně zaměřit na samotné jednání a jednajícího. Následně by měl svojí reflexí pomoci zkoušejícímu na jeho cestě k „lepší kondici“ v DJ.

I já jsem při každém jednání, které sleduji ze židle, asistentem, i když jen tichým. V duchu si říkám, co bych asi jednajícímu řekla já. Pokaždé je pro mě zajímavé konfrontovat toto moje „tajné“ komentování s reflexí opravdového asistenta. Podle toho také mám své oblíbené asistenty. To jsou ti, kteří nějak překvapivě rozvinou mé „vnitřní“ připomínky, nebo mi naopak ukážou zcela jiný pohled na věc s rozumnou a trefnou argumentací. Oproti tomu nemám ráda, když asistent tvrdí něco příliš jasně, radikálně, nebo je v reflexi naopak neodůvodněně nejasný a plytký,

a tím pádem jsou jeho rady pro jednajícího neuchopitelné. Myslím, že by měl být ve své reflexi trochu abstraktní, aby zkoušejícího svým názorem nemanipuloval a nenaváděl ho, co má jak dělat a nevyvolal dojem jakéhokoliv hodnocení ve smyslu dobře/špatně. Zároveň by měl ale reflektovat jasně a srozumitelně, což je velice paradoxní požadavek – nebýt jednoznačný a být zároveň konkrétní.

Podobně jako u zkoušejícího, který se neustále (s každým novým pokusem) vyvíjí, tak i u role asistenta jde spíše o dlouhodobý rozvoj a o vytváření kondice – ne výsledku (proměňuje se, poznává a zároveň i on je neustálým studentem dialogického jednání). Tedy i asistování DJ je disciplína, která nikdy nekončí. Nejde se ji naučit a umět jednou provždy. Je to proces (stejně jako být učitelem).

Zkoušení jako učení aneb Jak se pomocí DJ učit a co to může přinést učitelům?

Při dialogickém jednání se zkoušející snaží objektivně pozorovat své chování, reakce, seznamovat se se sebou z odstupů. Může objevit své stereotypy, a díky tomu je třeba i měnit. Postupem času se naučí pracovat s vlastní trapností, „neúspěšností“, cenzurou, opravdovostí, stále blíže se poznává a postupně přichází na skutečnosti, kterých si třeba předtím nevšiml nebo si začne uvědomovat své konkrétní vlastnosti, přednosti a slabiny jasněji. Dialogické jednání napomáhá zbavovat se stereotypu sebehodnocení a závislosti na hodnocení jiných. To může být pro učení velmi přínosné. Umět pracovat s vlastním neúspěchem je pro studenta důležité. Když toto umí, tak mu už tolik nezáleží na výkonu či na hodnocení, ale zajímá ho samotný průběh učení, dovidání se. Výkon je nahrazován zvědavostí.

„A ještě mě zaujala otázka ambicí. Napadla mě ve chvíli, kdy spolužačka vyjádřila nespokojenost s tím, co ‚na place‘ dělala. Václavka k tomu řekla, že ‚když nejsme spokojeni s tím, co tam děláme, nejsme v přítomnosti, ale u nějakého ideálu.‘

Pro mě je neuvěřitelně osvobozující, že to vůbec není o tom, jestli je někdo dobrý, lepší, nejlepší, jestli to dokázal nebo nedokázal. Je to obrovská úleva jen tak být a objevovat sebe sama ve svém prostoru a ve své jedinečnosti. S vědomím, že jsou tam další lidské bytosti, které zajímám a které zajímají mně.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Při mém jednání jsem se často setkávala s robotickými až stereotypními reakcemi a pohyby. Všimla jsem si, že chodím jako „kachna“ a celkově při tom mém jednání vypadám a projevuji se jako blbeček. Ze začátku jsem se hodně styděla, když jsem se potýkala se svými trapnostmi. Pořád jsem myslela na to, jak vypadám před ostatními, co si o mě pomyslí a samotné jednání mi bylo jedno. Důležité bylo, aby se mi povedlo a před ostatními mě předvedlo v „pěkném světle“. Když se mi jednání podle mého hlediska „povedlo“, tak mě paradoxně neobohacovalo tak, jako to, které bylo trapné, nezáživné, mimo. Zakoušením a zkoumáním nevydařeností jsem se obohacovala. Učila jsem se chybami, ne bezchybností. Bezchybnost je, myslím, velmi nepovedenou metou, kterou se snaží žáci dosáhnout a hlavně udržet. Pamatuji si, že jsem se často ve škole raději neprojevila a nevyjádřila svůj názor nebo neřekla nějakou odpověď, kterou jsem si myslela, ze strachu z toho, že se spletu. Že se ztrapním přede všemi – a hlavně – klesne má úspěšnost. Častokrát se stávalo, že jsem zůstala bez odpovědi na své myšlenky, názory, a nakonec jsem nebyla o nic chytřejší než před tím, a to jen z důvodu, že jsem se bála to říct nahlas.

„Děti rádi tančí. Pak jim třeba někdo řekne, že není dobré tančit, a tak přestanou. Chtěla bych na DJ zkusit tančit, musí to být osvobozující. Tančit ne pro estetický zážitek, ale pro to, abych měla tělovou zkušenost. Některé ženy nechtějí nosit plavky, že jsou tlusté atd. prostě ‚hrozný estetický zážitek‘. Ale co si obléct plavky, vyrazit k rybníku a užít si to jen pro tu tělovou zkušenost?“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Při zkoušení jsem občas myslívala na to, zda se přihlížejíci nenudí. Přišla jsem na to, že když jsem zaujatá svým jednáním já, jsou zaujati i přihlížejíci.

„Při snaze zachytit záznam z některé zvukové nahrávky mého DJ na papír a reflektovat ho, jsem zjistila, že dojem a pocity z konkrétního jednání nejdou jasně sepsat na papír, protože ani pořádně nevím, jak se u toho cítím na place a co si o tom vlastně myslím tam. Bylo ale zajímavé ,sledovat‘ DJ bez obrazu. Přestože nevidím, co se na place děje, tak cítím napětí a očekávání. Uvědomila jsem si, jak jsou důležité pauzy a pomlky, kdy hledám to správné vyjádření nebo nechávám nějakou situaci gradovat. To je pro posluchače hodně zajímavé, i když se vlastně ,nic neděje“. (Úryvek z vlastních reflexí DJ z let 2014-2015.)

Zde uvádím 2 náhodné přepisy DJ.

1)⁹

No, ale ty tam nejseš v tom zařazení. (*Krátká pauza.*) Ty prostě do tohohle světa nepatříš. (*Krátká pauza.*) Ty prostě seš nejmenší miniatura všech miniatur, se kterou nepočítaj ani psychologové, jakože ňákou raritku, jakože... (*není rozumět*). Řekněme si to na rovinu, Alinko: Ty (*krátká pauza*) seš prostě... (*delší pauza*). Ne! Ne! No! Ne! Neexistuje na to ani slovo... Ani slovo! Na tohle tvoje pidi... Pidi. (*Delší pauza.*) Leptosom, nebo jak to bylo... (*krátká pauza*) číhá takhle. (*Delší pauza.*) Ale jak číháš ty, když ani nevíš, co seš?! (*Krátká pauza.*) Ty můžeš možná tak číhat takhle... (*krátká pauza*) anebo takhle... nebo (*krátká pauza*) nějak úplně... já nevím, jak můžeš číhat ty! Ty vlastně nemůžeš číhat, protože (*krátká pauza*) seš nejmenší kořist, na kterou číhaj všichni ostatní. Takže ty ... (*není rozumět*) se můžeš krčit a modlit se, že na tebe nikdo nečíhá. Můžeš takhle nenápadně... Ty ani nemusíš nenápadně, protože seš tak malá, že seš úplně nenápadná. Takže můžeš takhle jako chodit, normálně jako s...ovat (*není rozumět*) rukama, jakože nejvíc pohoda, přitom

⁹Toto jednání následovalo po debatě o typech těl a po instrukci asistenta, ať si zkusíme, jaké jsou výhody a zajímavosti našeho těla.

seš úplně nenápadná. A někdo přitom může na tebe číhat (*krátká pauza*). Někdo... (*krátká pauza*) ňákej leptosom. Takhle může vznášet a svým orlím zrakem... sledovat támhletu ťupku, jak rozhazuje ručičkama a de. (*Krátká pauza.*) A teď... (*krátká pauza*) už by měly být ty tři minuty...

2)

(*Zvuky mého příchodu – rychlé šustění těla, rytmické šoupání nohou; krátká pauza; poté zvuky namáhy, odhánění něčeho.*) H! H! H! H! (*Delší pauza, poté mručení – několikrát, ztěžka vyrážené, prokládané kratšími pauzami a následně dlouhá pauza; poté zvuky pohybů, několikeré skřípání podlahy.*) – Ne, nech toho! Ne, nech mě! Nech mě! Ne! Ne! Co to děláte?! Ne! Ne! Ne!!!

Fu, co to bylo???

(*Delší pauza.*) Jé! ... Dyt' mně samy letěj ruce, to snad není možný...!?

(*Kratší pauza.*) To je opravdu zvláštní. (*Dlouhá pauza.*) Ale jsem tady furt sama. Není tady se mnou (*kratší pauza*) žádný další partner. (*Kratší pauza.*) Prostě seš tady jenom ty. Možná by tady moh bejt maximálně ten (*kratší pauza*) dřiblík, co ho tady (*kratší pauza*) všichni vlastně trénujou, i když to nesmí bejt trénink. Ale všichni... (*kratší pauza; poté mluvím změněným pitvořivým až strašidelným hlasem*) Nó, řeknííí, řekníí, kdo to jéééé?

(*Opět civilním hlasem.*) Ne! (*Opět změněným hlasem.*) ... Nó... myslíš jako měééé?

(*Kratší pauza.*) Myslíš jako, (*kratší pauza*) no, (*kratší pauza*) jakože jááá? Jakože já jsem ten dřiblíííí? Myslíš ten, co i Vyskočil že mě znááá? Myslíš, že já jsem ten dřiblíííí???

V jednání se potýkám s neustálou dominancí a svrchovaností, kterou na sebe aplikuji. Je to poznat zejména z první ukázky, kdy ani nepustím svého partnera ke slovu. Asi proto jsou téměř všechny pauzy jen krátké. Možná na to, abych zahodila svou dominanci a kritičnost, potřebuji více času. Zřejmě kdybych své jednání sama

předčasně neutnula, došlo by na to, že by partner, na kterého leptosom číhá a chystá se zaútočit, musel reagovat.

Z nahrávek je zjevné, že i když nekomunikuji s publikem přímo, stále na něj myslím. V první ukázce je to patrné z neustálého vysvětlování, co přesně se na place děje a co se mi honí hlavou, například: „Ale jsem tady furt sama. Není tady se mnou (kratší pauza) žádný další partner. (kratší pauza) Prostě seš tady jenom ty.“ Pamatuji si, že jsem při znázorňování díblíka dokonce stála čelem k divákům, aby lépe viděli mé pitvoření. Také mě zaujalo, jak jsem při poslechu neustále čekala na reakci z „publika“. V jednu chvíli jsem slyšela smích, tak se mi ulevilo, že se DJ „líbilo“. Stále je to pro mě těžké, jednat „autenticky“, a přitom před lidmi. Myslím ale, že se mi i přes zaměřenost na diváky docela dařilo nejednat plánovitě. Snažila jsem se využívat podněty, které mi zrovna přišly na mysl a vzít je do hry bez vědomé filtrace.

Vnímání diváků není na škodu, pokud nás neodrazuje od spontánního jednání. Naopak může jejich přející pozornost být při zkoušení přínosem. Jednající cítí energii, která proudí mezi ním a přihlížejícími. I když je přímo nekontaktuje, vnímá jejich aktivitu. Zpravidla je nejvíce zaujme ve chvíli kdy „je a jedná v situaci“. Pro učitele může být dialogické jednání do jisté míry simulací školní třídy – tam je učitel také na place a svým jednáním může zaujmout či nudit. Pokud je pedagog sám zaujatý pro „věc“, je větší pravděpodobnost, že budou zaujati i studenti. Při DJ není téma, které by bylo nudné. I sama nezajímavost je vlastně zajímavá. Stejně tak může k výuce ve škole přistupovat i učitel.

Přímá zpětná vazba (stojím tváří v tvář třídě) a přenesená zpětná vazba (situace veřejné samoty na DJ) jsou dvě trochu odlišné situace, které nás přirozeně vybízejí a provokují k rozdílnému typu jednání. V roli učitele se jedná o reálnou obousměrnou komunikaci. Učitel musí své záměry pro žáky jasně artikulovat a komunikuje s nimi a oni s ním přímo. V situaci, kdy stojíme tváří v tvář někomu

(třeba i jedinému člověku), se od nás očekává, že máme co říct, a víme, jak to říct. U DJ a nepřímé zpětné vazby jde především o vysílanou energii a pozornost, která mezi skupinou a jednajícím probíhá, ale není explicitní. Komunikace je mezi jednajícím a diváky celkem abstraktní a intuitivní. Ve veřejné samotě se k nikomu dalšímu neobracíme, druzí tu jako kdyby nejsou. Jsme tam sami pro sebe. My jsme oním člověkem, ke kterému se vztahujeme. Při situaci veřejné samoty si můžeme zkusit jednat bez rizika. Empirie nabyté z takového jednání můžeme poté aplikovat v běžném životě, v přímé vazbě.

„Jak v praxi, tak i v soukromém životě mi to pomáhá tolik se nebát. Nebát se mluvit před ‚publikem‘. Stát před lidmi nebo dětmi je pro mě samozřejmější, méně stresující. Jsem si jistější. Možná mluvím víc nahlas, zvládám přítomnost a pozornost druhých. Těch, co mě poslouchají, nebo těch co by mě měli poslouchat. Zpozorovala jsem toto ve volnočasovém centru, kde externě pracuji a vedu výtvarné kurzy pro děti. Líp se mně pracuje, děti udrží větší pozornost.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„V bezpečném prostředí ‚školy‘ zjišťujeme, co s druhými udělá, když se odhalíme. Když v tomhle bezpečném prostředí zjistíme, že se nic nestalo, a že je navíc náš bezprostřední projev vítán, osvobozuje nás to od strachů a předsudků, které jsme si z komunikace odnášeli až doposud. Stejně tak můžeme vědomě pracovat s tím, jak silnou osobní výpověď publikum snese. Experimentování s mírou únosnosti. Bojíme se, že naše výpověď bude příliš osobní, že to neustojíme, nebo naopak publikum vystrašíme. A i když si myslíme, že je to moc, nějak to my i publikum ustojí. Prostředí, ve kterém DJ probíhá, nabízí široké kvality lidskosti. Vnímám mnoho otevřenosti, respektu k životním zkušenostem a osobnímu projevu druhých, toleranci vůči jinakostem, laskavosti k sobě samým, ke které jsme velmi

často nabádání a u které vnímám velký potenciál pro změnu v chování i ke druhým.“

(Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Začala jsem vnímat, že doporučení a komentáře asistentů vlastně stále vedou a upozorňují na jednu věc – na to, kde mě to bude bavit, kde ucítím radost, vzrušení, zájem, plynutí a proudění energie. A tím mě na zkoušení začala bavit další věc, že je to vlastně takové ‚zkoušení toho, jak mě bude bavit život‘. Všechny rady a doporučení jsem si překládala jako rady do života: kdy mě bude život bavit, zajímat, jak se naladit na energii radosti, hravosti v běžném životě, co bude pro mě výhodnější jako postoj. A začala jsem tyto rady uplatňovat i v běžném životě. Uvědomila jsem si, že život je hra, že je to plně v mých rukou, jestli budu žít život, který mě baví, těší, zajímá, či ne. Toto bylo nakonec poznání, ze kterého jsem těžila nejvíce.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Umět se poslouchat a dát si čas – to jsou hesla, která od asistentů DJ často slyšíme, a která jsou pro učitele nesmírně důležitá. Když zvládneme toto u sebe, tak pak můžeme i naslouchat ostatním a porozumět jim. Důležité pro to, aby bylo vůbec možné naslouchat, je, se vyslovit. Nejdříve je tedy potřeba dát si prostor pro ono vyjádření a podpořit jej, aby bylo možné ho pojmout. Proto bychom měli být intenzivní. Dlouho jsem si myslela, že to, čemu Vyskočil a asistenti na DJ říkají „intenzita hlasu“ je hlasitost. Snažila jsem se hulákat, ale necítila jsem, že bych víc vnímala, co říkám. Později mi došlo, že se nejedná o hlasitost, ale o důraznost, důslednost, pozornost, se kterou to vyslovuji. A také, že to nemusí být ani intenzita slovního vyjádření, ale jakéhokoliv vyjádření – například jen zvuků, dechu, pohybů.

Podobné postřehy (týkající se vyslovení a naslouchání) jsem našla zaznamenané i v reflexích studentů kurzu KP.

„Ptám se, jestli by té paní, která si často vyčítá, že není dost dobrá, pomohlo dialogicky jednat. Jestli stačí toho shazovače a ponižovače pojmenovat a začít si

s ním povídat. Stačí to k tomu, aby s tím přestal? Protože o to asi jde, aby s tím přestal. Nebo jak to je? Neuropsychiatr Daniel Siegel píše, že pojmenováním (tj. využitím jazyka – potažmo levé hemisféry) můžeme zmírnit emoce a obrazy zpracovávané pravou hemisférou, a tak obě části mozku přivést znovu do rovnováhy, takže člověk se už necítí tak ohrožený. Říká ‚Name it to tame it‘ (pojmenovat, a tím zkrotit). Přijde mi, že při DJ v mozku probíhá něco podobného. Tělo, hlava... dostat to do souladu tím, že o tom vím, že si toho všimnu a pojmenuju to. ‚Jojo, to jsi ty, co si na mě pořád vyskakuješ, ale je nás tady mnohem víc, a ti ostatní jsou na mě hodní a laskaví.‘“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Přijímat se, jen tak člověk prostě může jít k druhým lidem a i hlouběji do sebe. S tímto přijetím se, odhalením sobě samé, co se ve mně děje, souvisí i ‚srozumitelnost‘, která je pro mě v DJ také velkým tématem. Být na place tak, abych byla srozumitelná, pochopitelná, aby druzí mohli vklouznout do ‚mojí hry‘. Když člověk sám chápe, co dělá, mohou i druzí chápat a třeba i aktivně participovat.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Ve chvílích, kdy jsme opravdu ponořeni do situace a vnímáme ji naplno, se tato situace stává jednáním. Můj manžel vždy vzpomíná na to, jak si s ním a bratrem rodiče hráli. Strašně je nudilo hrát si s maminkou, protože vždy prokoukli, že maminku hra nebaví (nesnažila se v kartách vyhrát, byla myšlenkami jinde...), oproti tomu s tátou to bylo jiné, protože on nic nepředstíral a hrál si s nimi naplno. Vyskočilová a Pospíšil popisují výsledky z výzkumů v rámci pedagogických fakult. Zjistilo se, že pozornost žáků odpovídá přímou úměrou „pozornosti“ učitele. Nejvíce byli zaujati ve chvílích, kdy byl zaujat i sám učitel, kdy ho strhlo jeho vlastní vyprávění (Vyskočilová, Pospíšil 2011, s. 156-157). Dialogické jednání učí jednajícího být pozorný i k těm zdánlivě nejméně důležitým jevům. Tím, že jim věnujeme upřímnou maximální pozornost, zabýváme se jimi, jsme jimi i zaujati. Zkoušení DJ může

učitelům pomoci v tom, dělat věci naplno, vnímat okolní svět pozorněji, lépe naslouchat tomu, co se kolem nich děje, a tedy snad i lépe naslouchat žákům.

Při dialogickém jednání není člověk na nic předem připraven. Musí na místě improvizovat, hledat východiska. Zároveň ale nic uměle nevytváří – nechává věci plynout, jen si jich všímá a reaguje na ně.

To, že jsem se při DJ dokázala nechat být, nechat věci plynout, mě přesvědčilo, že můžu v životě existovat i nepřípravená, nevědomá. Že neznalost není chyba. Je to výzva ke kreativitě, větší soustředěnosti, pozornosti, aktivitě. Myslím, že to může být přínosem pro učitele, který je mylně vpravován do role bezchybného vševěda. Bohužel si za to učitelé často mohou sami – alespoň taková je moje většinová zkušenost. Během mého studia jsem se setkávala nejvíce s učiteli, kteří se sami za bezchybné vydávali. Zřejmě to byl určitý způsob obrany, ochrany. Možná tomu předcházela strach ze ztráty autority či důstojnosti. Ale paradoxně je pro žáky snesitelnější, když se učitel nepřetvařuje.

Vlastimil Švec (1994) říká, že cesta k dobrému učiteli a dalšímu sebezdokonalování učitele vede přes sebepoznání, tj. přes autodiagnostiku pedagogické činnosti (nikoli pilováním neomylnosti).

„Pan profesor tehdy odpovídal na otázku, jestli a jak je možné některé principy dialogického jednání přímo uplatnit v roli učitele. Odpověď zněla, že je to samozřejmě možné a že si například mohu jako pedagog získat respekt žáků, když přiznám, že něco nevím – a to tak, že si jako při Dialogickém jednání dovolím ‚vyprávět‘ o své situaci a zveřejním, co mi běží hlavou. Pan profesor to shrnul slovy: ‚Působíme hlavně tím, co si uvědomujeme.‘“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Při jednom povídání o dialogickém jednání se říkalo, že se nám možná stane, že zjistíme, že nepotřebujeme být na své hodiny či jiná vystoupení tolik připraveni. Že

zjistíme, že dokážeme v sobě najít v tu chvíli tu pravou inspiraci a začneme si v tomto ohledu mnohem víc důvěřovat. V té době jsem chystala podzimní výjezd pro středoškoláky a domlouvaly se hry na mimoodborný program. Přistihla jsem se při tom, že já – dříve zastánce toho, aby každá hra byla předem nejen vymyšlená, ale všechno pro jistotu i sepsáno – zrovna já přesvědčuju ostatní, že snad nemusíme všechno naplánovat už v Praze, že to prostě necháme plynout a určitě něco vymyslíme, až to bude potřeba.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

„Dialogické jednání mi pomáhá být si jistá tím, co říkám, vnímat se, soustředit se.“ (Úryvek z písemných reflexí studentů kurzu KP – PK z let 2015-2016.)

Dialogické jednání může poskytovat prostor pro nekonečné zkoušení, hledání. Stejně, jako se nedá konkrétně říct, co je dobré dialogické jednání, nedá se ani popsat, co je dobrý učitel. Je tolik možností, způsobů, které mohou vést správným směrem, že to nelze doslovně konkretizovat. Učitel je totiž nekonečná profese. Je to prostě člověk. Také nemůžeme říct, co je ideální člověk a jak se jím stát. Je ale správné, když se jím někdo stát chce a zkouší to. Vylepšuje svou „psychosomatickou kondici“.

„Psychosomatická kondice znamená jistou zralost, připravenost, pohotovost, potřebu, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně. Také být v kondici, ne mít kondici.“ (Kolektiv autorů 2011, s. 14.)

Z výše zmíněného to možná vypadá, že KATaP je „zemí zaslíbenou“, ale samozřejmě i zde nejsou všichni učitelé bezchybní a perfektní, a ne všechny ideály jsou v praxi tak ideální. Občas jsem se setkala s až přehnaně „psychosomatickým“ přístupem. To se projevuje buď jistou esoteričností nebo nesprávně aplikovaným

psychologizováním, až psychoterapeutstvím. Někdy také může skutečnost, že v učení jde o proces, zavádět – ať už učitele či studenta – k domněnce, že může pracovat ledabyle.

I přes nedostatky je pro mě koncepce studia na KATaP zatím tou nejlepší, kterou jsem zažila. Zejména pro myšlenku, že učení je proces a nejde především o výsledek (odpadá strach z nedostatečného výkonu a selhání), že je kladen důraz na člověka jako na individuum s tělem, duší a originalitou a také, že je student nucen být samostatný, zodpovědný sám za sebe.

UČENÍ (SE) ANEB CESTA ZPÁTKY

Kdybych se měla zamyslet nad tím, jaké mám či nemám předpoklady pro to být dobrým učitelem, tak mým nejzásadnějším předpokladem by asi byl zájem o vztah k jiným lidem, sociálnost, empatie. Když jsem se na základní škole rozhodovala, co budu dělat dál, rozhodla jsem se studovat sociální péči. Když se mě ostatní ptali proč, odpovídala jsem, že chci „pomáhat lidem“. Pamatuji si, že se mi to učitelka na matematiku snažila rozmluvit. Říkala, že snad nechci „utírat zadky“. A já namítala, že to chci i přes to. Myslím, že zájem o druhé a empatie jsou mi při výuce a výchově velkou pomocí. Zejména teď, kdy mám malého synka, je empatie nezbytná pro zvládnutí chvil vyčerpání a jako ochrana před „vyhořením“. Také považuji za pozitivum, že zastávám spíše duchovní než materiální hodnoty. Myslím, že to je důležitý předpoklad pro výchovu – umět předat správné životní hodnoty. Úspěšnost žáka hodnocená známkami (s následnou hierarchizací ve třídě) je pro mě spíše materiální hodnotou.

Naopak je mi velkou překážkou nedůslednost a nepořádnost a také strach z nového.

Při lekcích dialogického jednání jsem mnohokrát vyzorovala, že se uchyluji k již známému a ozkoušenému způsobu jednání, ve kterém se cítím komfortně a nevystavuji se riziku nezdaru. Častokrát jsem se pozastavila nad svými stereotypy, které mě až pobavily svou četností. I v roli učitele před třídou při praxi jsem se nejvíce bála toho, že mě něco překvapí – nebudu něco vědět, udělám faktickou chybu, či jakkoliv jinak se odchýlím od své představy ideální hodiny. Když už ale při DJ zariskuji, tak cítím, že to je správné, že mě to obohacuje, protože tím, že to zkusím, ten strach zároveň ztrácím. A kupodivu to nikdy nedopadne tak špatně, jak jsem si myslela. Při lekcích DJ jsem objevila možnost, že se s každým novým pokusem můžu stále zlepšovat. Tedy každý nezdar je mi i přínosem. Neznamená to,

že jsem zklamala, ale že se z toho můžu poučit a posunout se dál, a hlavně: že je to normální, nebýt dokonalý. Je normální nebýt dokonalým učitelem, nebýt od první hodiny perfektní a neumět vše nejlépe (stejně tak i u žáka). Opravdové tvořivé jednání se zájmem pro věc není nikdy zklamáním – ani pro mě, ani pro „diváky“. Troufám si říct, že ani pro učitele a jeho žáky.

Další překvapivý fakt, který jsem si uvědomila při hodinách na KATaP (konkrétně při autorském čtení) je, že ostatní mi často nerozumějí tak, jak jsem si představovala. Mé autorské texty, o jejichž vyznění jsem si byla jistá, byly pochopeny zcela jinak. Také jsem pozorovala, že mám problémy srozumitelně vyjádřit, co si myslím o textech ostatních a říct to beze strachu z kritiky spolužáků a učitelů.

Jakým učitelem bych chtěla být? Nepřemýšlela bych nad kategoriemi, ale nad tím, jak bych působila na sebe, kdybych byla v roli žáka. Rozhodně bych chtěla být taková, jací jsou učitelé, kteří mi jsou inspirací: přirození, bez nacvičených postupů. Někdy je myslím lepší být nedokonalý, ale zato svůj – student pozná, kdy učitel jedná přirozeně, a to má vliv na jeho učení a výchovu; spravedlivý a objektivní ke studentům; se zájmem pro danou věc a s potřebnými dovednostmi/znalostmi. Učitel musí být pro žáky vzorem. Mnohdy se stává, že pedagogové musejí vyučovat předmět, o kterém často nevědí více než žáci a ke kterému nemají ani žádný vstřícný vztah. Několik mých přátel z řad kantorů jsou o jednu až dvě lekce v učivu před žáky. To mi nepřijde dobré ani pro jednu stranu. Učitel je v permanentním stresu, že pořádně neví, co učí a žáci zase nemají před sebou inspirativní vzor. Zejména pedagog, který má potřebné znalosti svého oboru, je studijní autoritou a jeho znalosti/dovednosti jsou motivací pro učení.

Když se zamýšlím nad tím, jakým bych chtěla být učitelem, nabízí se otázka, proč se na to vůbec ptám, když jsem na začátku tohoto textu psala, že se už nechci nikdy učit ani učit nikoho jiného. Během posledních let, zejména prostřednictvím

studia na KATaP a kurzu Kreativní pedagogiky, jsem svůj postoj postupně přehodnocovala. Přicházím na to, že učební proces není sám o sobě špatný, jde ale o to, jakým způsobem se realizuje. Teprve když mi nikdo nepředkládal hotová stanoviska a dostala jsem svobodu, a zejména získala zodpovědnost za své učení, jsem opět nabyla chuť studovat. Uvědomila jsem si (hlavně díky DJ), že nikdo nemá patent na pravdu, správnost, a že vše může být zcela jiné, než se na první pohled zdá. Toto zjištění mi pomáhá i ve studiu. Když vidím, že mi při studiu na KATaP nebo na KP (či kdekoli jinde) něco vadí či s něčím zcela nesouhlasím, tak se nezatvrzuji jako předtím, ale naopak mi to pomáhá hledat si svou vlastní cestu učení. Cítím, že je dobré být respektující a hledat možnosti, které vyhovují mně, aniž bych na učení zanevřela. Dovolit si to můžu ale až v bezpečném a přejícím studijním prostředí (které jsem zažila na Katedře autorské tvorby a pedagogiky a v kurzu Kreativní pedagogiky).

Měla jsem štěstí, že se mi vrátila opravdová chuť se učit. Ta, kterou znám z dětství. Bez pachuti nucených výsledků a cílů. Díky tomu, že už nemám odpor k učení se, vytrácí se i odpor z možného učení někoho dalšího. Naopak cítím rostoucí inspiraci pro to, zprostředkovat ostatním zkušenost, že lze studovat a přitom netrpět.

Těším se, že pomalé, ale jisté změny ve společnosti a ve školství umožní mým dětem (a také všem ostatním) zažívat pocity radosti z učení po celý život.

POUŽITÉ ZDROJE

Tištěné zdroje

Čáp, Jan; Mareš, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Feldenkrais, Moshé (1996). *Feldenkraisova metoda: Pohybem k sebeuvědomění*.
Praha: Pragma.

Fink, Eugen (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.

Gagné, Robert (1975). *Podmínky učení*. Praha: SPN.

Gray, Peter (2012). *Svoboda učení*. Praha: Scio.

Heidbrink, Horst (1997). *Psychologie mentálního vývoje*. Praha: Portál.

Holub, Josef; Lyer, Stanislav (1992). *Stručný etymologický slovník jazyka českého se
zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Praha: SPN.

Johnstone, Keith (2014): *Impro: Improvizace a divadlo*. Praha: AMU.

Kohoutek, Rudolf; Ouroda, Karel (1998). *Psychologie osobnostních typů učitele*.
Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Kolektiv Autorů (2006). *Herecká propedeutika: Proč, pro koho a jak?* Praha: AMU.

Kolektiv autorů (2008). *Psychosomatika a pohyb*. Praha: AMU.

Kolektiv autorů (2010). *Osobnostní herectví – učitelství*. Praha: AMU.

Kolektiv Autorů (2011). *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi*. Praha: AMU.

Kopřiva, Pavel a kol. (2010): *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

Křesadlová, Václava (2012). *Autorské herectví a jeho proměny v rámci terapie
závislých*. Praha. Disertační práce. DAMU, Dramatická umění/Autorské
herectví a teorie autorské tvorby a pedagogiky, 24. 9. 2012.

Nakonečný, Milan (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

Poněšický, Jan (2002). *Psychosomatika pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha:
Triton.

Průcha, Jan; Walterová, Eliška; Mareš, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Syřišťová, Eva a kol. (1989). *Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším somatickým postižením*. Praha: Avicenum.

Šmilauer, Vladimír (1944). *Etymologická procházka po škole*. In: *Naše řeč*, roč. 28, č. 1., s. 1-8.

Šteffl, Ondřej (2018). *Učit se je radost*. In: *Metro*, roč. 21, č. 60., s. 14. Praha: Mafra.

Švec, Vlastimil (1994). *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost nebo potřeba?* In: *Pedagogika*, roč. 44., č. 2., s. 105-112.

Internetové zdroje

Feřtek, Tomáš (2015). *Co vás v alternativní škole nenaučí*. In: *Respekt* [online časopis]. 25. 3. 2015. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z:

<https://www.respekt.cz/vzdelani/co-vas-v-alternativni-skole-nenauci>.

Christes, Johannes (2006). *Paidagogos*. In: *Brill's New Pauly* [online]. c2006. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z:

http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e903770.

Kohoutek, Rudolf (2009). *Typologie osobností učitelů*. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 27. 12. 2009. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.

Puková, Zdeňka (2015). *Co je to unschooling?* In: *Unschooling.eu* [online].

24.02.2015. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://www.unschooling.eu/news/co-je-to-unschooling>.

Další zdroje

Archiv dokumentů studijního programu Kreativní pedagogika – Pedagogická kondice.

Reflexe studentů z let 2015-2016. Praha: DAMU.

Aubrechtová Mirakjan, Alina. Vlastní písemné reflexe k předmětu Dialogické jednání z let 2014-2015. Praha: DAMU.

Suda, Stanislav (2016). Pracovní list studijního programu Kreativní pedagogika – Pedagogická kondice k předmětu Rozpravy nad pedagogikou ze dne 1. 5. 2016. Praha: DAMU.

Odkazy mimo práci

Celý článek pojednávající o definici Unschoolingu:

Puková, Zdeňka (2015). *Co je to unschooling?* In: *Unschooling.eu* [online].

24.02.2015. [cit. 2018-03-30]. Dostupné z:

<https://www.unschooling.eu/news/co-je-to-unschooling/>

Celý záznam rozhovoru Tomáše Feřteka se studenty a absolventy alternativních škol:

Jak obstojí absolventi alternativních škol v životě? In: *Škola života* [online debata].

Divadlo Kampa. 10. 3. 2015. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=LoYHgTqeLEw>.