

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**JSEM UČITELKA**

**Studium na KATaP v pedagogické praxi**

**Jana Blahníková**

Vedoucí práce: MgA. Hana Malaníková, Ph.D.

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

Datum obhajoby: 30. 9. 2019

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2019

AKADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic arts

Acting with authorship and pedagogy

**MASTER'S THESIS**

**I AM A TEACHER**

**Study at KATaP in pedagogical practice**

**Jana Blahníková**

Consultant: MgA. Hana Malaníková, Ph.D.

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

Date of thesis defense: 30. 9. 2019

Assigned academic title: MgA.

Praha, 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

**Jsem učitelka**

**Studium na KATaP v pedagogické praxi**

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

Praha, dne .....

.....  
podpis diplomanta

## **Upozornění**

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



## **ABSTRAKT**

Autorka ve své diplomové práci hledá spojení mezi psychosomatickými disciplínami vyučovanými na KATaP a svou pedagogickou praxí na gymnáziu. Zabývá se výchovou k hlasu, výchovou k řeči, výchovou k pohybu, dialogickým jednáním a hereckou propedeutikou a reflektuje, jak se zkušenosti ze studia odrážejí ve způsobu jejího vyučování.

Autorka přidává také svůj příběh a zkušenosti s psychosomatikou, které využívá při práci se studenty. Autorka se v práci zamýšlí nad tím, jak by bylo vhodné upravit studijní curriculum studentů pedagogiky tak, aby byli do pedagogické praxe lépe vybaveni právě díky studiu psychosomatických disciplín.

## **ABSTRACT**

In her thesis the author is seeking connection between the psychosomatic disciplines taught at KATaP and her teaching practice at the grammar school. She concerns herself with voice education, speech education, movement education, dialogical acting with the inner partner and acting propaedeutics, pondering how her study experience is reflected in the way of her teaching.

The author is adding her own story and her experience with psychosomatics, which she uses in her work with the students. She is reflecting how the study curriculum of pedagogy students could be adjusted to make the students better prepared for practical teaching thanks to their study of psychosomatic disciplines.

## Poděkování

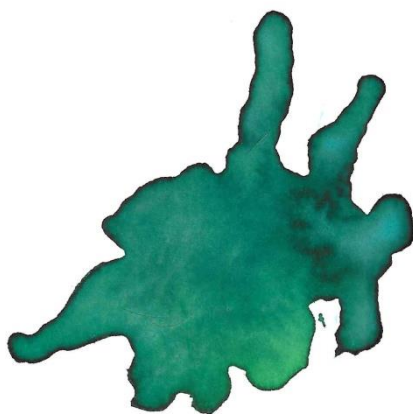
Děkuji své vedoucí Haně Malaníkové za její rady a pomoc při psaní této práce, Hance Vičkové za grafickou úpravu a své rodině a přátelům za jejich podporu.



<b>1</b>	<b>OBSAH</b>	
2	SEZNAM PŘÍLOH .....	8
3	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	9
4	ÚVOD .....	10
5	REALITA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ .....	12
6	PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY NA KATAP .....	14
6.1	PSYCHOSOMATIKA .....	14
6.2	VÝCHOVA K HLASU.....	17
6.3	VÝCHOVA K ŘEČI - PŘEDNES .....	23
6.3.1	SPOLEČENSKÝ KATECHISMUS.....	24
6.3.2	POVÍDKA IGNÁTA HERRMANNNA.....	26
6.3.3	UČENÍ PŘÍBĚHEM .....	27
6.3.4	GESTIKULACE.....	31
6.3.5	PROPOJENÍ.....	33
6.3.6	RADOST ZE SDÍLENÍ .....	34
6.4	DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ .....	37
6.5	VÝCHOVA K POHYBU.....	41
6.6	HERECKÁ PROPEDEUTIKA .....	47
7	MŮJ PŘÍBĚH.....	53
8	PSYCHOSOMATIKA V PEDAGOGICKÉ PRAXI: PŘÍBĚHY MÝCH STUDENTEK.....	59
8.1	BÁRA .....	59
8.2	VERONIKA .....	64
9	CO MŮŽE DÁT STUDIUM NA KATAP UČITELI?.....	70
10	ZÁVĚR .....	74
11	PŘÍLOHA 1 – Z REFLEXÍ STUDENTŮ .....	77
12	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	78

## 2 SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 – Z REFLEXÍ STUDENTŮ





### **3 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

DAMU – Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

GDPR - General Data Protection Regulation (Obecná nařízení o ochraně osobních údajů)

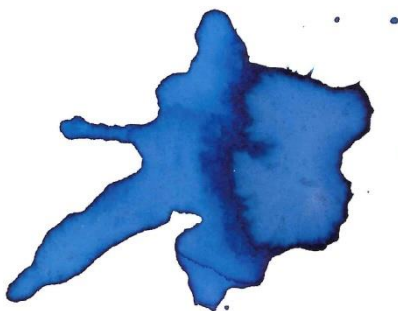
KATaP – Katedra autorské tvorby a pedagogiky

KVV - Katedra výtvarné výchovy

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PedF – Pedagogická fakulta

UK – Univerzita Karlova



## 4 ÚVOD

### „Jsem učitelka.“

Jsem učitelka a tato věta mě pronásleduje. A přitom jsem to právě já, kdo ji tak často pronáší. Na to, že jsem učitelka, jsem byla vždycky pyšná. Učit výtvarnou výchovu jsem si vždycky přála. Mohli za to skvělí učitelé kreslení, na které jsem měla v životě štěstí. Jeden z nich, Pavel Šamšula, mi jako vedoucí Katedry výtvarné výchovy na PedF UK řekl, že každý učitel by si měl vyzkoušet všechny stupně vzdělávání.

A tak jsem, ještě před promocí, nastoupila na základní školu, kde jsem měla kroužek pro děti od pěti do deseti let. Byl to pro mne těžký rok a při první příležitosti jsem základní školu vyměnila za gymnázium. Nejsem totiž tou trpělivou paní učitelkou, která má každé malé dítě jako vlastní. Není to mé osobní nastavení. Baví mě pracovat se studenty střední školy právě proto, že to už nejsou děti, ale mladí lidé s otevřenou myslí, která se dá rozvíjet a formovat. To, co mě na učitelství lákalo, nebylo opatrování dětí, ale to, co líčí Jan Neruda v Písních kosmických, když píše o žabákovi, který „otvíral tvrdé leby“. Jako učitelka výtvarné výchovy chci svým studentům hlavně otevírat oči a vštěpovat jim citlivost k vnímání – nejen – umění.

Sama jsem otevřená jakémukoli rozšiřování vědomostí. Vlastně jsem vždy byla hladová po vědění a často mě mrzelo, že nehledě na záběr vědomostí, stále kloužu jen po povrchu. Touha po vědění a po poznání je mi vlastní, ale taky jsem měla, ač se pokládám za introverta, sklony k tomu, abych něco předávala. Začalo to už na gymnáziu, když jsem doučovala literaturu svoje spolužačky.

Při studiu učitelství na Karlově Univerzitě v Praze jsem mohla rozšiřovat svoje vědomosti i své praktické výtvarné schopnosti. Didaktiku výtvarné výchovy zde vyučovala vynikající sochařka Věra Roeselová, která se však specializuje spíše na výtvarné projekty pro mladší žáky a potřeby žáků základních uměleckých škol. Obecná didaktika, kterou zde studují všichni studenti Pedagogické fakulty UK, probíhala formou přednášek. Bylo to však spíše nutné zlo, kde přednášející například tvrdil, že je možné žáky trestat, přestože

fyzické tresty nejsou dovoleny. Navrhoval drzé žáky polévat vodou. Jiný naopak učil, jak předcházet nekázni, a radil, aby v problémových třídách nechávali začínající učitelé kolovat krabičku, která má na svém dně zrcátko. Na vrchu této krabičky měl být nápis: Otevři a uvidíš někoho, koho si vážím. Tato metoda měla učiteli zajistit respekt třídy.

Nevím, zda se poměry na Pedagogické fakultě UK změnily, ale z mého pohledu a podle mých zkušeností je didaktika podceňovaná. Každý dobrý učitel vám bohužel řekne, že jak dobře učit ho na vysoké škole nenaučili. Dobře učit se učí každý učitel sám až ve své vlastní praxi. Sama za sebe náslechy nepovažuji za nejlepší formu, jak někoho naučit učit nebo jak někomu ukázat cestu, jak využít své nadání a potenciál.

Po pěti letech vlastní praxe jsem se začala považovat za učitele – profesionála. A najednou mi pocit, že učím dobře, přestal stačit. Děsila mě představa, že po pěti letech je můj profesní vývoj u konce a nyní bych měla už jen opakovat to, co se ověřilo a funguje. Nevěřila jsem tomu, že bych se už nemohla dál rozvíjet nebo že bych nemohla objevit nové přístupy k výuce.

Hledala jsem nejrůznější kurzy, ze kterých jsem ale odcházela zklamaná, protože mě nijak neobohatily a neposunuly. Shodou okolností jsem se dozvěděla o studiu Kreativní pedagogiky<sup>1</sup> na Katedře autorské tvorby a pedagogiky a začala jsem si o studiu na KATaP zjišťovat víc, až jsem se rozhodla na katedru nastoupit. Ne jako frekventantka Kreativní pedagogiky, ale jako studentka denního studia oboru Autorského herectví.

Moje diplomová práce mapuje, jak se studium na Katedře autorské tvorby a pedagogiky odrazilo na mé osobnosti, čeho jsem si díky psaní reflexí během studia všímala a jak moje studium ovlivnilo moji pedagogickou praxi. Vycházím čistě z osobní zkušenosti, a také z reflexí a zpětných vazeb mých studentů a studentek za poslední tři roky.

---

<sup>1</sup> Dvouletý dálkový vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT v rámci celoživotního vzdělávání, vhodný jako další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

## 5 REALITA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

České školství patří mezi jedno z nejlepších na světě, tedy alespoň z hlediska úspěšných absolventů. Z vlastní zkušenosti ale znám obě strany školství – jednak jako student vysoké školy, a také jako učitel.

Je smutnou pravdou, že pedagogické fakulty v České republice jsou pro uchazeče o studium na vysokých školách jen pojistkou, kdyby jim nevyšlo nic jiného – myšleno lepšího, zajímavějšího, prestižnějšího, zábavnějšího, perspektivnějšího atd. Jen pro velmi málo maturantů je studium učitelství první volbou. Z toho vyplývá další fakt, a sice že na pedagogických fakultách studuje mnoho těch, kteří zde získají vysokoškolské vzdělání a titul, ale nikdy v budoucnu neplánují nastoupit do učitelské praxe. A pak jsou zde také ti, kteří pedagogické vzdělání získají, do praxe sice nastoupí, ale je to spíše z nouze, než z touhy plnit učitelské poslání. Pak tu jsou také ti, kteří po učitelské profesi touží, ale nemají k ní předpoklady. Těch, kteří na učitelskou dráhu nastoupí a mají k ní i patřičné dispozice, je tedy jen zlomek. Proč je tomu tak? V českých zemích, od dob zavedení povinné školní docházky, měli učitelé nejisté živobytí a s tím spojené nezáviděníhodné společenské postavení.<sup>2</sup>

S trochou nadsázky se dá říci, že se toho na postavení učitele ve společnosti mnoho nezměnilo. Učitelská profese není prestižní ani dobře placená, studenti dávají přednost jiným oborům a na pedagogickou fakultu se pak dostane téměř kdokoli, ačkoli nemá k profesi vztah nebo předpoklady. Do školství pak nastupují i pedagogové, kteří nejsou dobrými učiteli a opět tím snižují obecné mínění o učitelské profesi. Tím se jen udržuje začarovaný kruh.

Samozřejmě bychom všichni chtěli, aby ve školství pracovali profesionálové – skvělí pedagogové, kteří jsou odborníci ve svém oboru a učení vnímají jako životní poslání. Jenže aby ve školství takoví lidé pracovali, je třeba je zaplatit, aby talentovaní učitelé neutíkali do jiných oborů kvůli výdělku, a také je

---

<sup>2</sup> Učitelské platy se v souvislosti se školskou reformou zvýšily, zůstávaly však často na hranici existenčního minima. (HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí*, 5. díl. Praha: Baronet & Via Facti, 1996, s. 40)

samozřejmě potřeba zvýšit už samotnou prestiž studia na pedagogických fakultách, tím myslím zvýšit nároky na přijímané uchazeče.

U nás se zatím nepodařilo z tohoto začarovaného kruhu vykročit tak, jak to se to podařilo například v Německu nebo ve Skandinávii, kde je učitelská profese společensky uznávaná, a také finančně ohodnocená. Existuje tam systém, který se snaží učitele uchránit před syndromem vyhoření. Spočívá v tom, že po čtyřech až sedmi letech<sup>3</sup> přímé pedagogické činnosti mají učitelé nárok na rok placeného volna, v němž se mohou dále rozvíjet – cestovat, vzdělávat se, zajistit si zahraniční stáž<sup>4</sup>.

U nás takovou podporu učitelé nemají, což ale neznamená, že u nás nejsou i vynikající učitelé. Samozřejmě že je v našem školství mnoho skvělých pedagogů, ale jsou to lidé, kteří jsou často v oboru z nadšení a jsou ochotni své profesi leccos obětovat. A jsou to také lidé, kteří na sobě musejí neustále pracovat. Je mnoho dobrých a talentovaných učitelů, kteří si složitě ve své praxi testovali, co ve výuce funguje a co ne, každý si pak vyvinul svůj vlastní styl výuky, která vyhovuje jemu i jeho studentům.

Většinu těchto dovedností vás ale na pedagogické fakultě nenaučí. Práce s hlasem, hlasová hygiena, učení se příběhem, zapojení těla, reflexe – to vše dobrý učitel, učitel profesionál, používá každý den, ale spíše intuitivně. Nic z toho si ze studií čerstvý absolvent učitelství neodnáší, a právě to vnímám jako obrovskou chybu. Sama jsem tento deficit pocítila po pěti letech učitelské praxe na gymnáziu. Vlastně až ve chvíli, kdy jsem si myslela, že učitelské „řemeslo“ ovládám. Teprve tehdy jsem zjistila, co všechno mi studium nedalo a co vše jsem musela sama objevovat, v jakých situacích jsem musela hledat nové cesty a experimentovat. Když už jsem byla na konci toho, k čemu jsem dokázala dojít sama, začala jsem hledat jinou cestu, která by mi otevřela nové možnosti. Potřebovala jsem dál hledat, ale cítila jsem, že potřebuji najít průvodce, učitele. Tím se ze mě ve dvaceti devíti letech stala znovu studentka.

---

<sup>3</sup> liší se podle daného státu

<sup>4</sup> podobné opatření se pokoušejí zavést na Slovensku, bohužel však bez stálého platu v roční pauze

## **6 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY NA KATAP**

### **6.1 PSYCHOSOMATIKA**

Každý uchazeč o studium na KATaP se může na stránkách katedry dočíst, že studium je psychosomaticky orientované. I já si to přečetla, ale o psychosomatice jsem tehdy nevěděla nic. Na přijímací řízení jsem proto zamířila s několika definicemi psychosomatiky, kdyby se mě náhodou někdo zeptal, zda vůbec tuším, co psychosomatické studium obnáší. Ani naučená definice mi však nedala nic víc než jen mlhavou představu, natož abych chápala, jak souvisí psychosomatika s herectvím nebo mojí vlastní profesí.

Když jsem nastoupila ke studiu, čekala jsem, že mě někdo s psychosomatikou, která se zde tak často skloňuje, obeznámí. Očekávala jsem vyučovací předmět, díky kterému za jeden semestr do psychosomatiky proniknu. Z dnešního pohledu musím přiznat, že k určitému vhledu u mě došlo až po čtyřech semestrech intenzivního hledání, tápání, zkoušení i zakoušení a následného dalšího experimentování, dotazování a přehodnocování. K psychosomatice tu každý dojde sám, svou vlastní cestou a skrze různé vyučované předměty.

Moje představy o vysokoškolském studiu byly jasně dané tím, že jsem již jedno absolvovala na Karlově Univerzitě. V posluchárně pro tři stovky aspirantů nejrůznějších povolání sedí pasivní studenti, kterým osamělý přednášející hlásá holá fakta. Přednášející, který nemá žádný kontakt se svými posluchači, studenti, kteří nedávají žádnou odezvu. Tak to vnímám dnes. Tehdy jsem to považovala za kvalitní vzdělávání, za nejlepší způsob, jak se něco naučit. Ale zeptejte se mě, kolik si z takových přednášek pamatuji? Co jsem si odnesla do svého nynějšího života nebo co využívám v profesním životě? Jenže dokud jsem nepoznala jiný přístup, neviděla jsem na tom nic špatného.

První semestr, možná celý první rok na KATaP, jsem byla ze studia zmatená. Provázela mě úzkost z vlastní nedostatečnosti, nemohoucnosti. Měla jsem dojem, že se po mně něco chce, ale nikdo z pedagogů mi neřekne co. Občas se moje zoufalé snahy naplnit vnější představy a očekávání měnily ve vztek. „Ať mi řeknou, co chtějí a já to udělám! Proč mi nikdo nevysvětlí, co mám dělat? Ať mi to někdo ukáže!“ Tehdy jsem si myslela, že kdybych znala odpovědi, mohla bych se rychleji zlepšovat. Jenže v tom byl právě problém, který jsem si tehdy moc neuvědomovala.

Celý život – od školky až po univerzitu – jsme často orientovaní na výkon. Byla jsem na to zvyklá i já, pokládala jsem to za přirozené, že svůj výkon poměřuji s ostatními. Vnímání a reflektování svého vlastní individuální posunu mě dříve ani nenapadlo. Moje vnímání bylo zaměřeno na dosažení cíle, ovšem cíle vnějšího. Podle pedagogiky jsem byla jasným příkladem studenta s převládající vnější motivací. Vnímání učení (se) jako procesu pro mě znamenalo přehodnotit své dosavadní nastavení.

Zde jsem narazila na další překážku – své stereotypy. Fungování ve stereotypech je snadné a především bezpečné. Člověk začne fungovat – jednat, uvažovat – automaticky, aniž by si byl plně vědom toho, že jedná stereotypně. Nad stereotypy totiž nepřemýšlíme, dokud si je neuvědomíme. Abychom si své stereotypy uvědomili, musí přijít něco, co nás z našich již neuvědomovaných vzorců (chování, uvažování) vykolejí. Pokud zažijí něco, co mi umožní vnímat rozdíl mezi mým stereotypem (byť ho mohu považovat jako svoji přirozenost či osobnost) a novým, dosud neznámým přístupem, teprve pak si mohu uvědomit, že stereotypy tvoří hranice mé komfortní zóny.

Komfortní zóna je samozřejmě pohodlná, ale nenabízí mi nic nového. Ovšem za touto hranicí, tedy mimo ono pohodlí, mohu objevovat nové možnosti, přestože to nebude nic, co by se neobešlo bez zkoušení, při němž se někdy dostanu do slepé uličky a budu se muset vrátit opět na začátek, zkoušet to znovu.

Přesměrování nebo spíše přenastavení výkonnostního vnímání bylo nezbytně nutné téměř ve všech katederních předmětech. Od hlasové výchovy přes

přednes až po cvičení Feldenkreisovy metody – musela jsem začít vnímat to, jak se proměňuji já sama a moje vnímání sebe samé v daném okamžiku. Sáhnout si do sebe. A to mi bylo zpočátku velmi nepříjemné. Vzdělání jsem chápala jako intelektuální činnost, která je teoretická. Všechno, čemu jsem se dosud učila, bylo nezhmotněné, odštěpené od těla.

Teprve v okamžiku, kdy jsem začala vnímat spojení těla se svým bytím, jsem mohla začít dělat již uvědomované pokroky. Začala jsem vnímat proces – tvoření hlasu, řeči, gesta, pohybu. Vnímat ho, reflektovat ho a cítit jako tvořivou sílu, která však není nikdy u konce. Vybrala jsem si proto **výchovu k hlasu, výchovu k řeči, výchovu k pohybu, dialogické jednání a hereckou propedeutiku**, protože právě skrze tyto psychosomatické disciplíny jsem se nejvýrazněji posouvala a také si něco z nich přenesla i do své pedagogické praxe.





## **6.2 VÝCHOVA K HLASU**

Naivně jsem si myslela, že předmět, ve kterém nebudu mít žádné problémy, bude právě výchova k hlasu. Jsem přece hlasový profesionál – jsem učitelka. Měla jsem pocit, že hlasovou techniku ovládám. Sice ne vědomě, ale přirozeně. Mám silný hlas, a dokonce mi na Pedagogické fakultě vyučující pedagogiky tvrdili, že i příjemný. A to mi stačilo, abych o sobě nepochybovala. Ivanu Vostárkovou, která skupinovou hlasovou výchovu vede, jsem znala již před nástupem na DAMU. Pořádala na gymnáziu, kde učím, hlasový kurz pro pedagogy. Za krátkou chvíli jednorázového semináře, v početné skupině zájemců a nevyhovujícím prostředí, jsem nezískala příliš jasnou představu o práci s hlasem. Proto jsem byla zvědavá, jak bude probíhat výuka na KATaP, a těšila jsem se, jak svoji domněle vynikající hlasovou techniku ještě vylepším. Jak se ukázalo, hlasová výchova ve skupině i individuálně byla k mému velkému překvapení obtížnější, než jsem si dokázala představit. Ne snad kvůli náročnosti, ale kvůli mé zarputilosti. Hlasová výchova je na KATaP jeden z předmětů, kde se student s psychosomatikou doslova střetává. Hlas, jak jsem zjistila, dokáže sdělit mnohé. Aniž by byl artikulován do řeči – sděluje, aniž by sděloval slovy. Skrze hlas člověk sdílí i to, co slovy říci ani nechce.

Na toto zjištění přichází student velmi záhy. Jenže zpočátku si je toho pouze vědom, ale ještě svůj hlas neumí uchopit vědomě. Musí zkoušet, jak s ním zacházet. Mohlo to být báječné zkoušení a objevování, kdybych byla jiná povaha. Jenže já se cítila jako nahý v trní – ať jsem to zkoušela jakkoli, měla jsem pocit nemohoucnosti a také jsem intenzivně prožívala obnažení všech svých nejistot a strachů, o kterých jsem dosud ani nevěděla, a to nejen před sebou samou, ale před všemi ostatními ve skupině, o nichž jsem měla utkvělou představu, že podobnými problémy netrpí.

To, že jsou moje pocity normální, a překážky, se kterými jsem se střetávala, běžné, jsem zjistila až mnohem později i díky tomu, že podobné útrapy popisuje Michal Čunderle ve sborníku O řeči.

Hlas spolu s řečí je nejdůležitějším nástrojem učitele. Je tedy více než překvapivé, že na Pedagogické fakultě si budoucí učitelé během studia žádnou hlasovou přípravou neprojdou. Přitom práce s vlastním hlasem a citlivost k tomu, co může učitel rozpoznat v hlase svých studentů, může být někdy velmi zásadní i pro samotný vzdělávací proces.

Práce na mém vlastním hlase začala opravdu až při studiu na KATaP. Do té doby jsem si totiž myslela, že na svém hlase pracovat nemusím a že hlas je jako barva očí – každý má nějakou a není možné ji změnit. Brala jsem to tak, že někdo hlas, jak se říká, „má“ a někdo ne. Vycházela jsem z toho, že já tento dar mám.

*„Dobře se váš hlas poslouchá.“*<sup>5</sup>

Můj hlas byl opravdu znělý a silný, ale každoročně jsem o hlas také přicházela. Tyto hlasové indispozice byly různé – od chrapotu až po úplnou ztrátu hlasu trvající pár dní nebo výjimečně i dva týdny. Nad těmito indispozicemi jsem se jako pedagog nikdy nezarazila. V mé profesi se totiž takové ztrátě hlasu přezdívá učitelský uzlík nebo nemoc učitelů. Nevěnovala jsem proto ztrátám hlasu žádnou pozornost. Jakmile jsem si ale začala uvědomovat vazbu mezi hlasem a dechem, ve spojení s řečí a svým vlastním bytím, začala jsem pátrat po situacích, které ztrátě hlasu předcházely tak, abych se jich mohla v budoucnu vyvarovat.

Jestli nyní čekáte, že napíšu, že jsem objevila příčiny a od té doby jsem o hlas už nikdy nepřišla, pak vás zklamám. Podařilo se mi vysledovat, že na ztrátu hlasu má vliv vyčerpanost společně se stresem. Ztráta hlasu je pro tělo v mém případě únik ze stresové situace a zároveň možností odpočinout si. Vlastně je to snaha si oddechnout.

Paradoxně jsem nejtěžší ztrátu hlasu prodělala až na konci studia na KATaP. Tedy v době, kdy by se dalo předpokládat, že hlasovou techniku ovládám.

---

<sup>5</sup> z anonymní reflexe studenta 1. ročníku gymnázia

Nejprve jsem byla nešťastná, měla jsem pocit, že všechno, co jsem se na katedře učila, bylo k ničemu, protože to nedokážu využít a začlenit do svého každodenního života. Pak mi ale došlo, že ztrátu hlasu, při níž jsem trpěla takovým otokem hlasivek, že nebylo možné je jakkoli rozpohybovat, jsem si způsobila sama ani ne tak nezvládnutím hlasové techniky, jako podceněním psychosomatiky.

Když prof. Vyskočil při dialogickém jednání radí frekventantům, aby na sebe byli hodní, není to chlácholení, ale návod, jak naslouchat svému tělu a jeho potřebám. Na konci druhého ročníku magisterského studia jsem prožívala velký stres hlavně ze skupinové herecké propedeutiky. Zkoušeli jsme Dona Juana a všichni byli nervózní ze závěrečných klauzur. Termín klauzur se blížil a zkoušky se protahovaly do deseti hodin večer, na zkouškách jsme trávili i celé víkendy a já v týdnu kromě studia musela zvládat i svou práci. Cítila jsem se nesmírně unavená a vyčerpaná. Podvědomá touha po odpočinku byla tak silná, že mě začalo bolet v krku. Právě v tomto okamžiku jsem mohla odhalit signál, že musím polevit. Místo toho jsem si řekla, že nemohu své spolužáky i učitele zklamat, že nemohu zkazit zkoušení tím, že bych onemocněla. Bolest v krku jsem si nepřipouštěla a na zkouškách jsem na sebe tlačila, přepínala jsem hlasivky, a čím míň jsem mohla, tím víc jsem dodávala hlasu znělost silou. Všechny přirozené procesy, jak tvořit hlas správně, tedy bez úsilí a námahy, jsem se snažila obejít nepřirozeně silou.

Jak je teď jasné, nevyplatilo se to. Přemáhání hlasivek se mi vrátilo v absolutní ztrátě hlasu, a to na celé dva týdny. Čím jsem si ji způsobila, mi začalo docházet, až když jsem nemohla mluvit. Přišla jsem o hlas, ale díky tomu jsem mohla vyslyšet svoji potřebu po odpočinku, a taky jsem se konečně mohla zastavit a zamyslet. Všimnout si, co všechno se stalo a čím vším jsem si z počátku nevědomě, později pak již vědomě ubližovala. Mohla jsem si uvědomit, čím se moje tělo brání proti špatnému zacházení, a konečně mi došlo, co se myslí tím, že na sebe máme být hodní – být vnímaví sami k sobě.

V učitelské praxi je hlas mým každodenním nástrojem a během výuky jsem si povšimla několika zajímavých věcí. Jednou z nich je, jak je můj hlas propojen s tím, jak mne samotnou probírané téma zajímá a jaký vztah nebo postoj k

němu mám. Na toto spojení jsem přišla tím, že jsem si ho v konkrétním okamžiku výuky uvědomila. Bylo to pro mne objevné, ale pak jsem si připomněla, že hlas je výpovědí o našem rozpoložení a aktuální kondici.

Když se svými studenty probírám téma, které mne samotnou zajímá, tvorba hlasu je přirozená, plyne. Hlas se spojí dechem a promluva je autentická. Má to navíc ještě mnohem přínosnější vliv na výuku, a sice že můj hlas dokáže studentům sdělit, že dané téma je zajímavé. Jak také dokládá doc. Libuše Válková: „*Hlas už není jen prostředníkem nějakého sdělení, je samostatnou zvukovou kvalitou, je sdělení samo; má individuální vypovídací hodnotu.*“<sup>6</sup> Hlas, který autenticky odráží zápal pro věc, vzbuzuje pozornost a nadšení, nebo alespoň zájem či zbystření smyslů u posluchačů. Uvědomila jsem si, že přesun energie z učitele na studenta je jednou z věcí, která dokáže rozproudřit dynamiku výuky. Rozhodla jsem se tedy s tímto poznatkem pracovat a zjistit, jak ho aplikovat na témata, která mi blízká nejsou a v nichž mám pochybnosti, zda jimi můžu studenty oslovit.

Typickým příkladem tématu, který u studentů obecně nemívá ohlas, je kubismus, což se mohou i sami studenti dočíst v učebnici: „*Neexistuje žádný jiný směr, který by byl mezi studenty tak neoblíben a nepochopen, jako kubismus.*“<sup>7</sup> Ostré hrany, geometrické tvary, žádné emoce, které od umění očekáváme, tlumené zemité barvy a přísná racionalita. Kubismus, který na prahu moderny ohromoval, nechával mé studenty chladnými. Proto jsem se rozhodla pro experiment. Jistě to bude znít zvláště, ale rozhodla jsem se, že budu mít kubismus ráda, že si k němu vytvořím vztah, který budu se studenty sdílet.

Vztah ke kubismu jsem si musela nejprve vybudovat já sama. Vzala jsem si několik knih o kubistickém umění, biografie o Pablu Picassovi a snažila jsem se najít odpověď na otázku, kterou jsem si dala jako motivační pro svoji výuku – Proč je kubismus tak výjimečný, zajímavý, a proč mě baví? S tímto záměrem jsem pročetla knihy, seznamovala se s životem a dílem Pabla Picassa, a

---

<sup>6</sup> VÁLKOVÁ, Libuše. *Hlas individuality*. Praha: NAMU, 2017, s. 25

<sup>7</sup> PROKOP, Vladimír. *Kapitoly z dějin výtvarného umění*. Sokolov: O. K. -Soft, 2011, s. 46

pomalou jsem sama začínala v kubismu nacházet jeho kouzlo. Příprava dvou vyučovacích hodin mi trvala týden samostudia.

Chápu, že takovou péči není možné věnovat každému tématu, ale tato investice se vyplatila v tom smyslu, že to, co jsem během onoho týdne získala, ve mně stále přetrvává. Nadšení, že odhalím v kubismu neobyčejně zajímavý výtvarný směr, se ve mně probouzí znovu, když mám o kubismu se studenty mluvit. A studenti jdou se mnou. Stávám se jim průvodcem a to, co mně trvalo týden, mohou objevit během výuky spolu se mnou. To, co v takové chvíli využívám z toho, co jsem se na KATaP naučila, je zpřítomnění a (znovu)objevování.

Učím pět tříd druhého ročníku, ale každá třída kouzlo kubismu objevuje se mnou a je to pro ně poprvé, stejně jako pro mne, přestože já o kubismu učím už roky, pětkrát během jednoho týdne a dvakrát v témže dni. Po tomto experimentu jsem si všimla, že je můj hlas svobodný vždy, když o kubismu můžu mluvit před studenty. Že hlas, který vzbuzuje pozitivní pozornost, otevírá mysl k tomu, aby to, co sděluje, mohlo být pozitivně přijímáno i mými studenty. A pro mě osobně to znamenalo velký kvalitativní skok ve výuce.

Vyučovací hodina, v níž společně objevujeme, je přínosná i spoluprožíváním. Společný zážitek, byť takto intelektuální, posiluje vztah studentů nejen k tématu, ale i k učiteli, k němuž získají větší důvěru. Učitel ve své profesi dokáže studenty vést, motivovat. Sama tomu ale říkám jinak – já své studenty při výuce neoblíbených či složitých témat „pozitivně manipuluji“. Taková manipulace není nic neetického. Naopak tím, že své nadšení dávám při hodině najevo – a to mnohými způsoby – předcházím tomu, že bych studenty předem blokovala vlastním odmítáním tématu. V tomto směru jsem došla tak daleko, že moji studenti nepoznají, která část dějin umění je skutečně mou nejoblíbenější, protože se snažím o to, aby v jejich očích ta nejoblíbenější byla ta právě probíraná.

Dalším aspektem, který ovlivňuje hlas, je bezesporu únava a stres. To asi není nijak překvapivé. Jsou dny, kdy mám šest hodin výuky, což znamená šest hodin plného hlasového vytížení, a sama na sobě pozoruji, že při posledních

dvou hodinách mě stojí mnohem více energie, abych podávala stejný výkon jako během prvních dvou hodin. Bohužel v takových chvílích intuitivně začnu na hlas tlačit, hlas se mi tvoří izolovaně od dechu a vychází jen z krku, pouze z hlasivek a v daný okamžik nedokážu využít hrudní a hlavové rezonance. Tlačení na hlasivky a přemáhání hlasivek násilím se projeví únavou, někdy i škrábáním v krku. Většinou až v tomto okamžiku si uvědomím, že dělám něco špatně.

Snažím se být poslední rok vnímavější k tomu, kdy už se cítím unavená, a právě ve chvíli, kdy začnu cítit únavu, nastartovat preventivní mechanismy, abych nezačala s hlasem pracovat násilně. Je pro mě velkou otázkou, proč ve chvílích, kdy jsem unavená a naopak bych potřebovala hlasu ulevit, sáhnu po špatném stereotypu, který mi ve výsledku vezme více energie a ubližuje hlasivkám. Krátkodobě lze silou opravdu dosáhnout hlasitější promluvy, ale bohužel v mém případě se to neobejde bez následných potíží.

Pokud se tělo dostane do stresu, dojde k tomu, že se hlas odpojí od těla a vzniká pak právě jen v hlasivkách jako lokální fyziologický proces vibrace hlasivek. To, co nese hlas, je ale dech a napojení na dech je tou nejúčinnější metodou, jak se zbavit stresu a hlas rozeznít bez násilí v jeho tělních rezonancích. Tělo se tak stává pro hlas oporou, a to i pro mluvčího, který při stresu potřebuje cítit stabilitu. Stabilita v těle totiž podpoří také stabilitu hlasu. Tělo je tím nejúčinnějším zesilovačem, který máme neustále k dispozici.

Jakmile musím vyvíjet úsilí, už vím, že je to špatně. Záměrně jsem použila slovo „úsilí“, protože jakékoli usilování je jen síla, kterou na sebe působím, a ta vyvolává reakci, která je ale velice často obranná. To v praxi znamená, že se vše, co by mohlo hlas podpořit, stáhne, ztuhne a znehybní. Za poslední rok jsem se naučila, že nejdůležitější je uvědomit si, kdy na hlasivky tlačím násilím, a následně vyrovnat vzniklé napětí dechem.

### **6.3 VÝCHOVA K ŘEČI - PŘEDNES**

Dalším významným nástrojem herce i pedagoga je řeč, tedy artikulovaná mluva, skrze niž jsme schopni něco sdělovat. Sdělováním sdílíme – své názory, postoje, zkušenosti, zážitky, postřehy. Sdělováním se dělíme s druhým o něco, co nás zajímá. Sdílíme se. Řeč je způsob, jakým se dotýkáme druhého člověka. Je to kus nás samých, který je určen tomu druhému. Skrze řeč chápeme vnější svět a skrze řeč se můžeme opět sami k sobě vracet.

Výchovu k řeči jsem absolvovala na KATaP u různých pedagogů. Byl to můj záměr. V rámci studia jsem chtěla vyzkoušet co nejširší škálu přístupů. Tyto odlišnosti nevycházejí z rozdílné koncepce výuky, ale spíše z osobnostních odlišností jednotlivých vyučujících, a to bylo to, co mě na práci s hlasem a později i v přednesu zajímalo.

První semestr studia se studenti věnují zdánlivě banálním textům – receptům nebo společenskému katechismu podle Gutha-Jarkovského. Na těchto textech se studenti učí být věcní. To je velmi důležité samozřejmě i pro pedagoga. Je to ale podstatné i z hlediska didaktiky přednesu. Pro mě samotnou bylo velmi užitečné, že jsem se hned na začátku začala zbavovat svých zlovyků, které jsem si, jak jsem si později uvědomila, vypěstovala už na nižším stupni gymnázia, kdy jsem se věnovala recitaci. Tehdy jsem žila v domněnání, že recitace je vysoce estetizovaná mluva, a proto jsem se svůj přednes snažila ozvláštnit – domalovávat – různými kudrlinkami nebo ho drammatizovat určitým patosem. Samozřejmě že jsem na KATaP nenastoupila s tímto zlovykem, ale něco z mého patnáctiletého já mi vždy, když jsem měla říkat nějaký umělecký text, radilo, abych řeč podbarvovala nebo dávala výraznější důraz na určitá slova. Často jsem se tak věnovala spíš estetice řeči než jejímu účelu – tedy předávání sdělení.

### 6.3.1 SPOLEČENSKÝ KATECHISMUS

Práce na společenském katechismu byla nesmírně zajímavá. Často složitá souvětí v jazyce, který je z dnešního pohledu archaický, mě vedla k tomu, abych si vždy držela určitou myšlenku a viděla před sebou cíl sdělení, který jsem vnímala jako horizont, ke kterému vždy a za všech okolností musím směřovat, ať autor udělá jakoukoli vsuvku, poznámku či odbočku.

Zároveň jsem musela být neustále a v každém okamžiku přítomná. Není totiž možné upnout se k horizontu a nevšimnout si, že přímo před vámi je příkop nebo louže. Při přednesu musí mluvčí posluchače bezpečně provést i oním příkopem a ukázat mu, kde je louže, aby posluchače neztratil. Když jde mluvčí s textem, jde posluchač s ním.

Zároveň je také potřeba nepředjímat. Neodhalovat předem něco, co se stane teprve v dalším odstavci. Mluvčí je posluchačův průvodce. Zná cíl, vidí horizont, ale posluchač se musí soustředit na každý jednotlivý krok. Díky průvodci je ale v bezpečí a může se na něj spolehnout, aniž by se musel strachovat o to, kam ho díky mluvčímu text dovede. Naopak se může soustředit na každou jednotlivost, kterou mu mluvčí předestírá.

Proto je pro mluvčího, který posluchače provází textem, důležité i tempo. Samozřejmě není možné říci, jaké tempo je potřeba k dobrému přednesu. Je to ale vždy tempo, které posluchač stihne vnímat. Pokud je promluva příliš rychlá, posluchač vnímá pouze slova a najednou začne klopýtat. Začne mu unikat smysl, začne si domýšlet nebo ztrácet pozornost.

Při výuce přednesu se pracuje s konkrétní představou. Práci s představou můžeme aplikovat i při práci s hlasem a právě práce s konkrétní představou je něco nového, co jsem se na katedře naučila. Je pro mě stále neuvěřitelné, jak práce s konkrétní představou skvěle funguje. Troufám si říci, že tato metoda je účinná bez výjimky na každého.



Práce s konkrétní představou pracuje s propojením představy a tělového nastavení. Pokud si představím, že můj hlas musí přeletět celou místnost, tělo se nastaví a vyladí přesně pro potřeby dané představy. Stejně tak si mohu představit, že promluva je určena pro konkrétní prostor nebo publikum. Proto se mi vždy pracovalo snáz, pokud jsem například představila konkrétní prostředí, o němž mluvím, nebo konkrétního posluchače, jemuž je promluva určena. Tělo se díky konkrétní představě samo nastaví a hlas se přizpůsobí potřebám naší představy. Jinak bude působit stejný text, budu-li ho říkat s představou širokého shromáždění lidí a jinak při představě, že mluvím ke spolužačce na skautském táboře. Jinak bude daný text působit, představím-li si, že ho říkám v kostele, a jinak, když si představím hospodu. Díky tomu, že naše tělo samo ví, jak se nastavit při konkrétní představě daného posluchače nebo prostředí, je mnohem účinnější se studenty na textu pracovat pomocí představy než dávat konkrétní technické rady ohledně intenzity hlasu nebo důrazu.

Dříve jsem se setkávala s tím, že pedagogové mimo KATaP přistupovali k hlasu instrumentálně a k přednesu technicky. Dávali tedy studentům pokyny, aby v určité pasáži ztišili, někde dávali větší důraz na určité slovo nebo udělali pauzu. Pokud všechno student dodržel, mohl text opravdu zvládnout technicky, ale „šustil papírem“. Pro posluchače z něj zmizela živost. V horším případě byl přednes výrazně estetizovaný nebo afektovaný.

Cílem přednesu je tedy co možná největší přirozenost. Uchopit text jako živoucí promluvu. A přesně k tomu slouží práce s konkrétní představou. Když o něčem mluvíme, v mysli se nám objevují konkrétní obrazy, vybavujeme si je nebo si na ně vzpomínáme. Při práci s textem je proto důležité vědět, o čem mluvím, a to, o čem mluvím, si vybavím. Jako učitelce výtvarné výchovy se mi chce říci – vybarvím. Text je pro mě jen obrázek s konturami, ale čím víc si ho zpřítomňuji, tím dostává jasnější tvary a barvy. Vytváření takového obrazu v mysli posluchače mi dělá radost.

### 6.3.2 POVÍDKA IGNÁTA HERRMANNA

Radost je dalším prvkem, který výrazně přispívá k přirozené promluvě. Radostný nádech je důležitý pro hlas, zvedá měkké patro a dává hlasu prostor. Radost se nám odráží v hlase, ale i v celkovém tělovém napětí, které opět ovlivňuje to, co sdělujeme. Může se ale stát i to, že přes všechnu snahu o přirozený projev se mluvčí v textu zacyklí. To, co pečlivě budoval k živosti, ztuhne. Přesně to se mi stalo při práci na povídce Ignáta Herrmanna pod vedením Michala Čunderleho. Právě kvůli této obtíži byl semestr strávený nad Herrmannovou povídkou nejzajímavější.

Tehdy ve mně zápasil starý stereotyp zaměřený na výsledek a na výkon s nově nalezeným přístupem, který se soustředil na proces samotný. Na začátku se zdálo, že vše půjde hladce. Pokud jsem se o nic nesnažila a četla text věcně, nevnímala jsem žádná úskalí textu. Pak ale přišlo na to, odlišit vypravěčské části od přímých řečí jednotlivých postav. Dlouho jsem nedokázala vystihnout postavu maminky, která místo svých vlastních dětí najde v postýlkách děti cizí. Sama jsem nebyla spokojená, ale nevěděla jsem, jak si sama pomoci. Michal Čunderle se mnou patrně také zažíval těžké chvíle, protože jako můj pedagog mi začal text předříkávat, což nikdy předtím nedělal – nechával mě, abych si výraz našla sama. Nakonec už jsem byla úplně v koncích a vzdala to. Michal Čunderle viděl, že mě nedokáže z dané situace vyvést, a řekl mi, že uvidíme, co s *tím* udělají lidi.

Celou povídku jsem si připravovala ještě s dalšími dvěma spolužačkami. Text jsme si rozdělily a v přednesu se střídaly. Před klauzurami jsme si ji několikrát společně prošly. Po semestru práce jsem Herrmannovu povídku přestala vnímat jako úsměvnou historku. Zarazila mě práce na přímých řečích a z hodin přednesu se pro mě stala úmorná práce, při níž čím víc jsem se snažila, tím horší a nepřirozenější můj projev byl.

Na klauzurách ale do všeho vstoupil další a u přednesu neodmyslitelný faktor, jímž jsou posluchači. Během prvního odstavce povídky se posluchači napojili na naše vyprávění. Začali reagovat a smát se. Energie, kterou mi posluchači dodávali, mě motivovala. Cítila jsem velkou vnitřní radost, že znám celou

povídku a že ji mohu posluchačům říct. Najednou nešlo o přednes, o naučené techniky, ale o vyprávění příběhu, o sdílení.

*„Je vidět, že paní profesorka ví, co říká.“*<sup>8</sup>

Tím samozřejmě nechci říct, že celá semestrální práce nad textem byla zbytečná. To jistě ne. Všechno, na čem jsem pracovala, se do mě uložilo a začalo ve mně pracovat na nevědomé úrovni. Přirozeně. Možná se mi podařilo zbavit se některých starých stereotypů, možná jsem si je díky celé té práci jen uvědomila. Začala jsem se poslouchat a přestala jsem se soustředit na technickou stránku přednesu, ale na to, co sděluji.

### **6.3.3 UČENÍ PŘÍBĚHEM**

Z přednesu jsem si do své pedagogické praxe odnesla radost ze sdílení a také to, že učím příběhem. Dnešní děti i studenti mají tu smůlu, že nežijí v době velkých narativů. Přitom celá naše kultura vychází z příběhů a z jejich vyprávění. Naše civilizace vzešla z velkých příběhů, které se nejprve jen tradovaly, předávaly se z generace na generaci a zůstávaly téměř neměnné. V různých obdobách se objevují ve všech kulturách. Antický svět měl své báje a mýty, křesťanský svět měl biblické příběhy. Každá epocha měla svá vyprávění o bozích, lásce nebo hrdinech.

Dnešní doba příběhu nepřeje. Vyprávění příběhu je na obtíž, je zdoluhavé. Všechno potřebujeme vědět hned, nechceme se zdržovat peripetiemi. Rodiče dnes dětem příliš nečtou, pustit televizi je jednodušší, pohodlnější. A děti tak nastupují do života s příběhovým deficitem, aniž by si ho byly vědomé. Lidská podstata je ale stále táž. Člověk touží po příběhu. Touží mu naslouchat.

Že tomu tak je, jsem vyzozorovala ve třídě na svých studentech. Probírali jsme zrovna antické umění. S antickým Řeckem je neodmyslitelně spojená mytologie a známé báje. Začínala jsem s uměním Kréty, s níž je spojena báje

---

<sup>8</sup> z anonymní reflexe studenta 2. ročníku gymnázia

o Mínotaurovi, Labyrintu, v němž byl uvězněn, a jeho stavitelích Daidalovi a Ikarovi. Tyto báje pokládám za tak známé, že jsem předpokládala, že je mí studenti budou znát a není třeba jim věnovat zvláštní pozornost. Chtěla jsem je zmínit jen na začátku hodiny jako úvod do umění Egejské oblasti.

K mému úžasu (a zděšení) však o Mínotaurovi věděli jen někteří. Proto jsem požádala jednoho studenta, aby ostatním příběh vyprávěl. Student řekl asi dvě holé věty. Ptala jsem se tedy ostatních, zda mohou spolužákovi s vyprávěním pomoci, ale nikdo nevěděl o nic víc než první student. V učebně jsou lavice poskládané do oválu, takže v okamžiku, kdy jsem zjistila, že mí studenti nedokáží převyprávět příběh o Mínotaurovi, jsme všichni seděli v onom oválu. Rozhodla jsem se využít naší hodiny k tomu, abychom si vyprávěli příběh společně. Začala jsem s vyprávěním a ve chvíli, kdy jsem se dostala až do bodu, který někteří studenti znali, jsem jim předala slovo a pak zase příběh dokončila. Atmosféra v hodině byla najednou úplně jiná. Měli jsme společně čas se zastavit a povídat příběh. A také mu naslouchat. Následovala druhá, výtvarná hodina, v níž studenti zkoušeli Mínotaura nakreslit, vytvořit plán Labyrintu i s Ariadninou nití nebo zachytit souboj Mínotaura s Théseem.

K řecké mytologii jsem se vracela vícekrát a vždy vyprávění příběhu zpestřilo výuku. Navíc mám při takových hodinách, v nichž si vyprávíme, pocit, že se vracíme někam do dávných časů, kdy lidé sedávali u ohně a poslouchali příběhy. Věřím, že díky společnému vyprávění vzniká mezi učitelem a jeho studenty pevnější pouto vzájemné důvěry, které pozitivně ovlivňuje vzdělávací proces.

Vyprávění příběhu jsem se rozhodla využívat i při výuce jiných uměleckých epoch než jen antiky. V každém období jsem si pro sebe našla zajímavé příběhy, které ožíví výuku. Ve středověku jsem zmiňovala některé legendy o světcích. Pomocí legend si studenti zapamatovali atributy jednotlivých světců a jejich ikonografii. Legendy jsem se snažila zasazovat i do historických faktů dané doby.

*„Líbilo se mi, že si vysvětlujeme příběhy z obrazů a  
malířů, kteří je malovali.“<sup>9</sup>*

V renesanci se nabízely velké příběhy renesančních umělců a propojení výtvarného umění s Alžbětinským divadlem. Rivalita mezi Leonardem da Vinci a Michelangelem Buonarrotim vyvolala u studentů ohlas, stejně jako vzájemná nenávisť barokních velikánů Francesca Borominiho a Giana Lorenza Berniniho. Dva géniové barokního Říma, kteří se navzájem provokovali k čím dál odvážnějším dílům. Jeden bez druhého by patrně nedošli tak velké slávy a nesmrtelnosti. Současně jsem se ale věnovala i historickému vývoji v době pobělohorské v českých zemích a využívání umění jako nástroje rekatolizace. A zde se opět otevřel prostor pro vsuvku o barokním divadle.

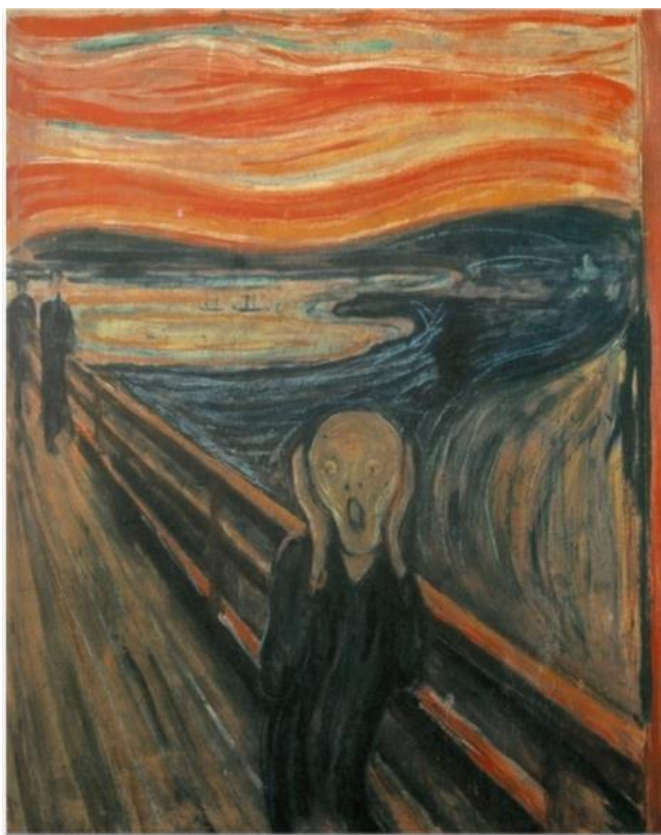
V moderním umění využívám hlavně životní osudy slavných umělců. Vysvětluji tím jejich motivaci a pohnutky, které umělce vedly k vytvoření některého známého díla. Ať už jsou to slavní impresionisté nebo zakladatelé moderního umění. Jedním z takových umělců je například Edvard Munch, norský malíř trpící úzkostmi, jemuž zemřela matka již v pěti letech a přísná výchova otce i ztráta milované sestry v něm zanechaly hluboké pocity smutku a bolesti, které se prolínají celým jeho expresivním dílem. Pokud bych studentům ukázala pouze jeho nejslavnější obraz *Výkřik* (1893), patrně by se smáli a ptali by se, zda je taková mazanice ještě umění, tak jako si to mysleli Munchovi současníci.

Když ale se svými studenty projdu celým Munchovým příběhem, nesměje se nikdo. Studentům pak vyprávím i příběh vzniku toho známého obrazu. Většina lidí považuje *Výkřik* za dílo šilence, Munch však tentýž námět zpracoval v neuvěřitelných sto pěti verzích. Experimentoval a dlouho hledal způsob, jak vyjádřit pocit, který kdysi prožil na místě zvaném Ekeberg, z něhož byl sice krásný výhled na Oslo, ale bylo to také velice traumatizující místo pro Muncha samotného, neboť zde spáchal sebevraždu jeho blízký přítel, nedaleko byla

---

<sup>9</sup> z anonymní reflexe studenta 2. ročníku gymnázia

městská jatka a léčebna pro psychicky nemocné ženy, kde se v té době léčila i jeho sestra. Pocit z tohoto místa Munch vtiskl do své drásavé malby.<sup>10</sup>



Vyprávěním příběhu jednotlivých obrazů a umělců získávají moji studenti hlubší vhled do umění, vytvářejí si k němu vztah, protože se neučí fakta – autory, letopočty a názvy děl, ale poznávají dílo v kontextu autorova života, historických okolností a společenské situace. Umění se pro ně stává srozumitelným. Proto se mi nestává, že by moji studenti odmítali díla, která jsou i pro mnohé dnešní diváky kontroverzní. Samozřejmě není potřeba, aby se studentům vše jen líbilo, ale je pro mě důležité, aby si vytvořili vlastní názor až poté, co znají všechny souvislosti. Hned zpočátku jsem nastavila pravidlo, že v mých hodinách neexistuje hodnocení Líbí – Nelíbí. Jedině snad Líbí – Nelíbí, protože...

---

<sup>10</sup> Edvard Munch mimo jiné v roce 1906 vytvořil scénu k Ibsenovým Strašidlům.

### 6.3.4 GESTIKULACE

Při vyprávění často používám také gestikulaci. S gestikulací jsem na začátku studia při přednesu velmi bojovala. Dnes mi to připadá úsměvné, ale mohu jen potvrdit, že jsem nebyla jediná a že je to častý problém „nováčků“ při přednesu. Student KATaP má zpočátku problém hlavně s pojetím a uchopením textu, soustředí se na věcnost, na sdělování. Musí tedy toto všechno uhlídat, a proto mu pak nezbyvá pozornost, kterou by mohl věnovat tělu.

Gestikulace patří k přirozenému projevu, v běžné komunikaci gestikulaci nemusíme řešit. Děje se samovolně, podtrhuje to, o čem se právě hovoří a co se sděluje. Gesto provází slovo. Při přednesu je však velice obtížné této přirozené souhry dosáhnout.

V prvním roce studia na KATaP jsem se soustředila při přednesu hlavně na text samotný a na jeho zvládnutí při přednesu. Gestikulaci jsem opomíjela. Při přednesu jde o přednes a ne o gesta, myslela jsem si. Když jsem po prvním semestru viděla sama sebe na videu, nebyla jsem se svým výkonem nespokojená, přestože moje gesta byla během přednesu absolutně nulová. Ve druhém semestru se mnou Markéta Potužáková začala na gestech již pracovat. Bohužel nabádání k přirozenosti nebylo účinné. Sama jsem netušila, v čem je problém. Nedokázala jsem například rozpřáhnout ruce, udělat jakékoli větší gesto mi bylo nepříjemné, cítila jsem se nepatřičně.

Když jsem se po druhém semestru viděla na videozáznamu, viděla jsem na vlastní oči, jak jsem ztuhlá a prkenná. Jako by to, co říkám, zůstávalo u mě a nemohlo ven. Gesto by mi pomohlo vyslat hlas i energii mnohem dál.

Videozáznam jsem použila i ve svých pedagogických začátcích. Ještě při studiu jsem měla možnost využít toho, aby se hodina, kterou povedu, natáčela a následně analyzovala v semináři Artefiletiky. Této nabídky jsem využila, nachystala si ukázkovou hodinu a následně ji odučila v semináři na Pedagogické fakultě. Na natočený materiál jsem se podívala nejprve sama,

zapsala svoji reflexi a na dalším semináři jsem dostala reflexe od studentů Katedry výtvarné výchovy PedF UK.<sup>11</sup>

V záznamu jsem si všímala toho, že mluvím v klidu, vše jasně vysvětlím, a že reakce mých zkušebních studentů jsou velmi pozitivní. To pro mne ale bylo velké překvapení. Během výuky jsem se cítila bez nadsázky výborně, připadalo mi, že vše jde hladce. Na videu jsem ale viděla samu sebe se založenýma rukama, někdy dokonce i se zkříženýma nohama a v duchu jsem si říkala, jak je hrozně vidět, že si stavím zeď a jak svázaně působím. Byla jsem za tento experiment ráda, protože mi došlo, jak postoj a gesta ovlivňují vnímání mluvčího posluchači. Vzhledem k tomu, že šlo o artefietickou hodinu, po výtvarné tvorbě následovalo reflexivní kolečko, kde jsem po studentech chtěla, aby popsali průběh tvorby a zhodnotili, s jakým pocitem do tvorby vstupovali a jaké pocity cítí po skončení výtvarné práce. Seděli jsme v kruhu, jeden na druhého viděl, studenti se zapojovali velmi otevřeně. Viděla jsem na záznamu samu sebe, jak mezi nimi sedím se zkříženýma rukama i nohama, a v duchu jsem si říkala, že kdyby po mně někdo takhle odměřený a zablokovaný chtěl, abych mu svěřovala svoje pocity, neřekla bych mu ani slovo.

Bylo pro mne obrovským překvapením, když na dalším semináři studenti říkali, jak se jim moje hodina líbila a jak příjemně se jim pracovalo. Když jsem jim řekla svoji sebereflexi a sdílela s nimi své pocity po zhlédnutí videozáznamu, začali mě chlácholit, že si ničeho nevšimli a že jim nic zásadně nevadilo. Zpětně si ale myslím, že nebylo příliš šťastné, že reflexe probíhala tímto způsobem. Studenti své reflexe nezapsali bezprostředně po hodině, dokonce ani neviděli videozáznam, takže jejich hodnocení považují za zkreslené odstupem týdne a tím, že měli pouze bezprostřední zkušenost, kterou nemohli porovnat se záznamem.

Na KATaP se s videozáznamem pracuje jiným způsobem, který je podle mého názoru vhodnější. Na konci každého semestru studenti píší reflexe a na začátku nového semestru vidí svoji práci ze záznamu. Nejprve se vyjádří

---

<sup>11</sup> Záznam z roku 2010 je uložen v archivu KVV PedF UK.



student, který v záznamu vystupuje, poté dostanou slovo další studenti, kteří se na záznam také dívali, a pedagog daného předmětu.

Právě díky videozáznamu jsem viděla absenci gest při přednesu během prvního semestru studia. Ve druhém semestru jsem se o gesta pod vedením Markéty Potužákové pokoušela. Bohužel však bylo na záznamu vidět, že jsou to gesta nepřirozená. Nebyla jsem s nimi vnitřně ztotožněná a nevycházely z přirozenosti verbálního projevu. Byla to gesta naučená. Na určité slovo jsem měla zafixované konkrétní gesto. Ve výsledku jsem na videu mohla vidět mluvčího apoštola z orloje. Rozpřahovala jsem ruce, ale nebylo to gesto živoucí, ale prkenné, jen místo hodinového strojku, který určuje pohyb, tu byl text, který ovládal načasování pohybu.

Zlozvyk, který jsem měla z recitace a který jsem chtěla věcným čtením odstranit, se jen přesunul z vědomého hlasového dobarvování do fyzické podoby. Tak, jako jsem chtěla dříve ozvláštnit text hlasem, nyní jsem začala používat gesto. Gesto bylo jen ornamentem. Ozdobou, která však neměla žádnou výpovědní hodnotu. Nabízí se otázka, proč tomu tak bylo. Proč moje gesta při přednesu působila tak nepřirozeně? Dnes bych řekla, že to bylo dáno hlavně tím, že jsem při přednesu nebyla v kontaktu s tělem. Hlas a řeč byly odpojené od těla a pracovaly izolovaně. Já jsem s nimi pracovala izolovaně. Proč? Protože při přednesu jde přece o přednes. Nebo ne?

### **6.3.5 PROPOJENÍ**

Cesta k přirozenému přednesu tkví v pochopení propojení těla, dechu, hlasu a řeči a také ve spojení mluvčího s tím, kdo naslouchá. Pokud mohu sama sebe hodnotit, řekla bych však, že jsem se v přednesu nezačala zlepšovat díky pochopení této vzájemné provázanosti. To přišlo až později.

Na cestě k přirozenějšímu přednesu mi pomohly ostatní vyučované předměty na KATaP. Ve třetím semestru jsem měla pocit, že mi to *doteklo*. Připadalo mi, že každý pedagog do mě něco vkládá. Byl to takový malý pramínek, který vyvěral z jejich přesvědčení a zkušeností. Každý ten malý pramínek vedl ke

mně od každého z nich. A ve třetím semestru se mi to najednou celé propojilo. Všechny pramínky se potkaly.

Možná se jen prohloubily moje nové návyky a víc se do mě otiskly. Díky tomu jsem nepracovala na hlase jen v hodinách hlasové výchovy, ale začala jsem to, co jsem si během hodin osahala, aktivně používat. Využívat i jindy a jinde. Ve zpěvu, v pohybu, v přednesu. A něco ze zpěvu a pohybu přešlo i do přednesu. Všechno se mi spojilo, ale tak nějak bez mého vědomí. Nevědomě. Ovšem když se to stalo, byla to událost.

Stavidla povolila, zdi a zábrany, které mě omezovaly, ztrouchnivěly, rozpadly se. Byla jsem svobodná. Ten pocit byl opravdu osvobozující a já vlastně ani nevěděla, co se to stalo, proč se to děje, jen jsem najednou slyšela, že mi to jde. Nebo alespoň že mi to jde lépe. Bez takové námahy, takového úsilí.

V závěru studia jsem se k přednesu vracela ráda, začala jsem chodit na přednes k Ireně Pulicarové. Jeden semestr jsme věnovaly Komenského Labyrintu světa a ráji srdce, druhý semestr jsme si vzaly povídky Emanuela Frynty. Ať už šlo o Komenského barokní češtinu nebo Fryntovu povídku, v níž se střídaly přímá řeč a vnitřní monolog, měla jsem vždy radost z toho, co mohu posluchačům sdělovat, že se mám o co s nimi podělit.

### **6.3.6 RADOST ZE SDÍLENÍ**

Pokud se učiteli podaří uchovat si pocit radosti z toho, že sděluje něco zajímavého, je vždy to, co studentům říká, lépe a snáze přijato. Byly chvíle, kdy jsem to měla složité v osobním životě a nebylo mi vůbec do smíchu. Přesto moje problémy zůstávaly na chodbě. Zavření dveří třídy bylo jak stříhnutí nůžek, které mě oddělily od toho, co zůstalo venku. Moji studenti mi pak v reflexích psali: „Hodiny s vámi mě baví, protože jste vždycky veselá.“ A já si v duchu říkám: „Kdybyste jen věděli...“

Vybudovala jsem si mechanismus, který mi funguje i v přednesu. Když se učím text na přednes, ukládám si ho do paměti, pak si ho zkouším nejprve číst nahlas a poté říkat. Když pak člověk předstupuje před posluchače, má pocit,

že v hlavě nemá nic, ovšem pak začne mluvit a zjišťuje, že každé slovo mu naskakuje samo. To, že si jsem jistá textem, je samozřejmě nutnost. K tomu je ale potřeba nejen text perfektně znát, ale také nechat text v sobě uzrát a trochu uležet.

Když jsem začala učit, připravovala jsem si ke každému tématu prezentaci, četla jsem odborné knihy a hlavně vše porovnávala s tím, co mají studenti v učebnici. Ukládala jsem si do paměti mnoho nových věcí, hledala jsem nějaké novinky nebo zajímavosti, které by se k tématu vztahovaly. Ale pak nastal ten okamžik, kdy jsem před studenty poprvé stanula a všechno, co jsem si připravila, jsem měla sdělit. Nebylo to naučené nazpaměť jako při přednesu, najednou jsem zjistila, že všechny přípravy neznamenaají, že je hodina hotová, ale že je to jen část procesu.

Postupně jsem se sžívala nejen se studenty, ale i s tím co a jakým způsobem sdělovat. Začátky byly nejisté, nedokázala jsem odhadnout čas, který je na dané téma potřeba, nevěděla jsem, zda to, co jsem si připravila, stihnu probrat za jednu vyučovací hodinu nebo za tři. Tím, že učím pět paralelních tříd jednoho ročníku, jsem mohla začít experimentovat.

*„Líbí se mi váš výklad, který je zajímavý a od vás velmi  
prožitý, vášnivý.“<sup>12</sup>*

Každá třída je jiné publikum, může reagovat jinak. Takže jsem během výuky první třídy testovala čas a reakce, v druhé už jsem si byla víc jistá časem a mohla jsem podpořit to, co fungovalo u první třídy, ve třetí už jsem měla sladěný čas s tím, co chci sdělit, ve čtvrté třídě jsem si troufla trochu zaimprovizovat a téma mírně rozšířit, prohloubit nebo nějak vztáhnout k současné situaci a při výuce páté třídy jsem se cítila jistá tak, jako když mám připravený text na přednes. Je ve mně, je zažitý a už se o něj mohu s

---

<sup>12</sup> z anonymní reflexe studentky 1. ročníku gymnázia

posluchači dělit s radostí. První dva roky jsem si tak vlastně jen srovnávala to, co učím.

Když se ale konečně vše zajelo, nastal nový problém. Boj s rutinou. Každá činnost, kterou člověk provádí opakovaně a nad níž postupně přestane přemýšlet, se stává rutinou. To, že se pro mě učení stalo rutinou, jsem poznala snadno. Začala jsem se sama při učení nudit. To si člověk uvědomí snadno. Někteří učitelé rutinu do své pedagogické práce přijali a integrovali ji do pedagogické praxe. Vždy však záleží na tom, jak s ní pracují.

Rutinní prvky ve výuce pro učitele nemusejí být na škodu. Učitel získá jistotu a profesní sebevědomí. Důležité však je, jakým způsobem ji vnímají žáci. Dle mého by studenti nikdy neměli mít dojem, že učitel podlehl rutině, zároveň by však měli mít plnou důvěru v učitelovu kompetentnost.

Studenti si občas stěžují na učitele, kteří mluví monotónně a výklad je v jejich podání nezajímavý. Pak je důležité, jestli má učitel dostatek sebereflexe a dokáže si uvědomit, že jeho nezájem se odráží v nezájmu studentů o učivo. Pokud k této sebereflexi nedojde, učitel podlehne každodennosti, ztrácí zájem o učivo, ale i o studenty, možná časem rezignuje na to, že by jeho výuka měla bavit studenty i jeho samotného.

V hodinách často vnímám předávání energie mezi mnou a studenty. Energie, kterou učitel do výuky vkládá, by se mu měla vracet. Pokud se energie nevrací v podobě reakcí studentů, je učitel vystaven potenciálnímu riziku vyhoření. Syndrom vyhoření nejčastěji postihuje právě učitele, kteří ztrácejí smysl své práce, přestože do ní investují značné množství energie a sil.

Cestou, jak vyvážit energii, kterou vkládám do výuky a která se mi vrací, je právě radost ze sdílení. Pokud vyučovací hodinu chápu jako organický tvar, který je živý a proměnlivý, pak se otevírám nespočtu možností, které ve výuce mohou nastat. A proto může být každá hodina jedinečná, přestože probírám stejnou historickou epochu vícekrát. Výuka se stává hrou pro učitele samého. A když si hrajeme, nestojí nás to žádné úsilí.

## 6.4 DIALOGICKÉ JEDNÁNÍ

Hra a hraní si. Něco, co všichni známe, ale často si to v sobě nedokážeme uchovat i v době dospělosti. V dialogickém jednání jsem se učila, jak si zase začít hrát. Dialogické jednání určitě vede i k vyšší vnímavosti a všímavosti, já ale nejvíc bojovala s hraním si. Bylo pro mě těžké nevymýšlet, ale soustředit se na daný okamžik. Být přítomná teď a tady a ještě objevit něco, co mě zaujme a s tím si pohrát. Zvětšit to. Ovšem ono zaujetí mi chybělo. Moc jsem se kontrolovala, moc jsem se hlídala a moc jsem se snažila. Proto jsem nemohla být autentická, proto mě dialogické jednání nebavilo a ve výsledku jsem měla pocit, že mi jen bere energii.

Dialogické jednání není hraní, přesto je odlišné od civilního projevu. Na začátku jsem dialogické jednání vnímala jako samomluvu, která se jen zveřejní, zvnějšní. Vnitřní samomluvu zná každý. Mluvíme k sobě, když se máme rozhodnout a zvažujeme varianty, když máme radost a chceme se pochválit, nebo naopak když něco pokazíme a nadáváme si. To jsem znala. Vnitřní samomluva může přecházet v samomluvu hlasitou i v běžném životě, pokud nás k tomu vybudí nějaká emoce nebo jen máme možnost o samotě promlouvat sami k sobě. Při samomluvě jsem svým posluchačem jenom já sama. Jenže ani hlasitá samomluva není dialogické jednání.

*„Do dialogického jednání vstupujeme tím, že jeden v nás něco udělá a vzápětí na ten skutek odpoví jiným skutkem „ten druhý“ v nás. Vznikne dialog, podvojnost nebo chcete-li rozdvojenost nazírání na jeden jev, jev je otevírán a zkoumán prostřednictvím hry. Podivné přitom je, že nevzniká jen jeden z obou hlasů. Dialogickým jednáním vznikají hlasy oba, je tedy v tomto smyslu jednáním vnitřních partnerů.“<sup>13</sup>*

To jsem pochopila velmi záhy na jedné z prvních hodin dialogického jednání, když jsem měla v sobě najít toho druhého, k němuž promlouvám, a pro sebe a částečně i pro diváky toho druhého ve mně, tedy vnitřního partnera, odlišit.

---

<sup>13</sup> HANČIL, Jan. *Dialogické jednání jako otevřená otázka* In VYSKOČILOVÁ, Eva (ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU – KATaP, 1997, s. 9

Největší potíž jsem měla s oslovením. Najednou říkat „Ty“ sama sobě mi vůbec nešlo. Byl to možná jen nezvyk, protože někdo se i v samomluvě pochvává „Ty jsi ale šikovný!“. Já to tak neměla, a proto jsem začala používat oslovení „My“. Nepoužívala jsem „My“ jako plural maiestaticus. Gramatické užití množného čísla v oslovení mi umožnilo vnímat potenciální možnost někoho dalšího, myšleno dialogického partnera, či dokonce partnerů.

Ze začátku jsem využívala gramatiky čistě formálně. Zkoušení dialogického jednání pro mě bylo trápení. Dvě nebo tři minuty na place mi připadaly nekonečné. Všechno se mi vleklo, trápila jsem se pocitem, že musím něco předvést. Prožívala jsem i pocity trapnosti a bezradnosti, když jsem měla dojem, že se nic neděje. Nechtěla jsem přehánět, aby to nevypadalo, že hraju, tak jsem se hodně držela civilního projevu. V něm jsem se ale necítila komfortně, protože mi moje zkoušení připadalo banální a nezajímavé – pro diváka a tím i pro mě.

Oslovování sama sebe „My“ pro mě bylo jako magické zaříkadlo, kterým jsem se snažila vyvolat vnitřního partnera. Jenže se to pořád nedělo. Nejhorší bylo, když přišla reflexe od asistenta, případně od spolužáků. Většinou všichni viděli, že se na place něco vynořovalo, objevovalo, vstupovalo, ale já si toho nevšímala, nebo to zavrhla, zahodila, nevzala do hry.

„Proč jsem si toho nevšímala, když to tam vlastně bylo? Proč jsem to nepoužila?“, vyčítala jsem si vždycky v duchu a slibovala si, že příště to bude jiné.

Jenže ono to dlouho jiné nebylo. Vlastně to bylo celý první rok pořád stejné. Rady: Zpomal, nespěchej na sebe, poslouvej se, všimni si... Ani bych nespočetala, kolikrát jsem je slyšela.

V průběhu prvního semestru dialogického jednání jsem také od prof. Vyskočila slýchávala, že na sebe mám být hodná. Pravda je, že jsem se až moc snažila. Urputně, řekla bych. Brala jsem zkoušení dialogického jednání moc vážně, nechápala jsem, že jeho smyslem je především hra, rozvíjení hravosti, vnímavosti vůči sobě samé, otevření se novým podnětům a jejich přijetí. Kéž

bych se tolik nesnažila! Snažení mě blokovalo. Byla jsem v napětí, v křeči. A přiznávám – vymýšlela jsem dopředu, hrála jsem, a nehrála si.

Jak se to zlomilo? Vzdala jsem to. Vzdala jsem snažení, vzdala jsem usilování o hraní, vzdala jsem předstírání, že dialogické jednání je ohromná zábava. Stejně tomu nikdo nevěřil. Učila jsem se nemyslet. Nemyslet na to, co bych měla udělat, ale všítat si, co se děje teď. A jen to okomentovat. Nevymýšlet, co přijde pak. A co bylo nejpodstatnější – netrápit se tím, že nevím, co přijde. Pro studenta mé povahy je obtížné hodit za hlavu zodpovědnost za to, co se na place děje. Je to proto, že jsem měla dojem, že musím něco vytvořit. Jenže smyslem hraní není žádný výtvar. Smyslem hry je hra sama. Hra, při níž zapomínáme na svět kolem, nemyslíme na nic jiného, jsme přítomni celou svou bytostí v jednom každém okamžiku. A taková hra je zábava. Nemůžeme skončit, jsme hrou pohlceni, přesto ale pořád víme, že si hrajeme.

Pro dospělého člověka se hraní nehodí, jak si většina lidí myslí. Jenže hra, hravost a schopnost hrát si je základní předpoklad k tomu, abychom mohli tvořit. Spontánně, lehce a bez úsilí. Je to tvořivá energie, která posouvá hranice naší mysli, naší fantazie a imaginace. Rozum nám někdy zbytečně podráždí nohy. Rozum nám staví překážky a dává hranice.

Můj rozum byl ten můj vnitřní partner, který nebyl „hodný“. Rozum mi říkal: „Dělej, vymysli něco, ať nejsi horší než ostatní! Musíš se snažit, nebo budeš nejhorší.“ Někdy komentoval: „To bude zase průšvih. Tohle nedělej, tohle neumíš, budeš trapná.“ Často jsem byla trapná jen tou křečovitou snahou trapná nebýt.

V dialogickém jednání jde hráč – nikoli herec – s kůží na trh. Nic nemá, nic neví, před ním jsou „diváci“, a člověk by se v ideálním případě měl chovat – jednat – tak, jako by tam nebyli. Možná právě vědomí publika, byť specifického, ve mně vzbuzovalo tlak na výkon. Naštěstí postupem času člověk dokáže publikum odfiltrovat a zároveň ho vnímat periferně, a pokud z publika vzejde impulz, je schopen vzít ho do hry.

Diváci (kolegové) při zkoušení dialogického jednání nejsou pasivní. Člověku, který je na place a zkouší, diváci dávají svoji *přející pozornost*. Přející pozornost znamená, že jako divák citlivě vnímám, co se uděje na place, jsem zvědavá, co vezme zkoušející do hry, jsem otevřená přijímat jeho hru a spolu s ním se z ní těšit, mám svobodu spontánně reagovat - smíchem, údivem. Přející pozornost je moje pozitivní energie, kterou působím na hráče na place. Přející pozornost také vytváří příznivé klima pro hru zkoušejícího. Je to stejné jako s hrou u dětí. Hrajeme si, když se cítíme v bezpečí a cítíme se přijímání. Přesně takovou přívětivou atmosféru dokážou diváci-kolegové na KATaP přející pozorností vytvářet.

Má to však i to úskalí, že si student KATaP na přející pozornost natolik zvykne, že střet s "normálním" publikem může být frustrující. Jednou jsem vystupovala se svojí autorskou prezentací před publikem, které se s přístupem autorského herectví ještě nesešlo. Cítila jsem, jak mi padá energie a že od publika žádnou energii nedostávám. Diváci nereagovali a já znejistěla. Po skončení jsem pak měla šanci se náhodné divačky zeptat, zda měla s prezentací nějaký problém. Například sledovat převtělování do jiné postavy, což se děje v dialogickém jednání běžně. Řekla mi, že ne, že všemu rozuměla a že se jí prezentace líbila a že se tomu *v duchu* zasmála.

Tehdy mi došlo, jak je pro mě, a myslím, že pro všechny studenty KATaP, důležitý kontakt s publikem. Každé publikum tvoří jinou atmosféru. Ve výuce jsou mým publikem mí studenti. Zjistila jsem, že určitá přející pozornost se objevuje i ve výuce. Jako učitel učím, tedy předávám, sděluji a sdílím, zároveň si ale musím uchovat určitou živost a pravdivost, se kterou vykládám, musím být sama zaujatá, zapálená. Pak začnou být studenti zvědaví, co přijde dál. Z druhé strany to musím být i já sama, kdo nonverbálně svou energií a pozorností podporuji každého studenta, který se zapojí do diskuse.

Dialogické jednání otevírá nejen pedagoga, ale i jakéhokoli frekventanta, novým impulzům. Když se něco stane, vezmu to do hry, zakomponuji to do výkladu. V dialogickém jednání si budujeme kondici, což je mohoucnost, určitá nastražená pozornost, nastartovaná energie, kterou můžeme kdykoli využít. Buduje se také citlivost, vnímavost, otevřenost k sobě i k druhým – „*U většiny*



*může být a bývá cestou k sebeobjevování a sebepoznávání [...].* „Může být a bývá, jak už řečeno, vytvářením psychosomatické kondice pro tvořivou komunikaci, a tedy pro hlubší a přesnější, „vodivější“ empatii, poznávání a přijetí druhého, pro setkání v pravém slova smyslu.“<sup>14</sup>

Překvapující pro mě bylo i to, že dialogické jednání se u mě částečně nevědomě objevuje i při výkladu. Přišla jsem na to díky jedné reflexi mého studenta, který mi na konci roku napsal: „Myslím, že bychom se toho mohli naučit víc a rychleji, kdybyste nekladla tolik otázek. Stejně si na ně odpovídáte sama.“ Díky této výtce jsem zjistila, že učení není jen dialog se studenty, ale může být i dialogem se sebou samou.

## **6.5 VÝCHOVA K POHYBU**

Výchovu k pohybu jsem absolvovala u dvou pedagogů – Petry Oswaldové a Jiřího Lössla. Každý z nich s námi (studenty) pracoval jinak a jejich přístupy se doplňovaly.

S Petrou Oswaldovou jsem si prošla různými pohybovými etudami, které opět byly založené na práci s konkrétní představou. Tentokrát to nebyla jen představa, která mi pomůže hlasově, ale byla to představa tělová. Například při zadání předmětů nebo zvířat nešlo o to, abych dělala dané zvíře tak, aby divák konkrétní zvíře poznal. Neměli jsme „hrát“ zvíře. Hraní totiž svádí ke klišé. Stávali jsme se zvířetem. Převtělili, přetělesnili jsme se do něj. Díky tomu bylo mnohem snazší vidět rozdíl mezi kočkou a tygrem. Nebo dokonce mezi tygrem a lvem. Dokázali jsme se dostat do jejich kůže a vnímat nejjemnější nuance i mezi zvířaty, která si jsou podobná či příbuzná.

Zajímavá pak byla i práce s kontrasty, když se potkala dvě zvířata, která se naopak velmi odlišují – velikostí, rychlostí. To vše jsem mohla pozorovat na svých spolužácích a experimentovat i na svém těle, na jeho pohybových možnostech i limitech. Skvělé bylo, že jsme nikdy nezkoušeli před zrcadlem tak, jako zkoušejí tanečníci. Zkoušení před zrcadlem ve mně vytváří tlak na

---

<sup>14</sup> VYSKOČIL, Ivan. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005, s. 130

*formu a estetiku*. Tedy na vnější dojem. Ne však na to, abych byla co nejpravdivější v prožívání. Aby se můj vnitřní pocit stal mým tělem a tím se stal viditelným i pro druhé. Ve výchově k pohybu se nezkouší, jak vypadá dané zvíře, ale jak být oním zvířetem. Nepracovali jsme s napodobováním, ale s čistým bytím - existencí. Ještě zřetelnější bylo převtělování při práci na předmětech. V jedné hodině jsme zkoušeli zařízení domácnosti. Náš úkol byl ještě o něco abstraktnější. Opět jsme neměli předměty ilustrovat, předvádět, ale „vcítit“ se do předmětu. Jak se cítí vidlička? Jak pračka, mixér?

Byla to pro mě výzkumná práce, která mě nesmírně bavila. Ze všech psychosomatických disciplín vyučovaných na KATaP pro mě byla výchova k pohybu největším překvapením. Překvapovala jsem sama sebe. Už od prvního semestru to byl předmět, kde jsem se nebála si hrát. Je pravda, že jsme zkoušeli v malém kolektivu, což vytvářelo bezpečnou atmosféru. Velkou roli také možná hrálo to, že jsem na výchovu k pohybu nastoupila jako nepopsaný list, neměla jsem žádná očekávání a to ani na sebe. Zkoušela jsem si, hrála jsem si a nikdo nehodnotil, jestli je to dobře nebo špatně. I to mé kritické Já v hodinách pohybu mlčelo. Cítila jsem obrovskou energii, která jde od spolužáků a také od Petry Oswaldové. Jako pedagožka pro mě byla inspirující. Obdivuji, jak dokázala nonverbálně dávat najevo, jak moc nám drží palce, jak nás podporuje. Dotovala nás svojí pozitivní energií a my byli odměňováni tím, když jsme viděli, jakou radost má z každého našeho pokroku.

Navíc jsem se učila se dívat. Vnímat zároveň detail i celek. Díváním a pozorováním jsem se hodně učila. Moji spolužáci byli mí další učitelé – vzájemně jsme se inspirovali, doplňovali, ovlivňovali, navazovali na sebe, podporovali se, dobíjeli si vzájemně energii, nebo se snažili vytvářet kontrast k tomu druhému.

S Petrou Oswaldovou jsme měli i hodiny klauniády. Klauniáda mě naučila nebrat se tak vážně. Nebrat ani zkoušení tak vážně. Bylo to experimentování, ale také hledání, která klaunská poloha je pro mě ta nejpřirozenější a cítím se v ní nejlépe. Myslím, že celý náš ročník včetně studentů anglického programu se na těchto hodinách vzájemně doplňoval. Často jsme pracovali ve dvojicích český student – cizinec. Právě na hodinách pohybu mohlo dojít k vzájemnému

obohacování těchto skupin studentů, které jinak na KATaP takovou měrou - myšleno naprosto plnohodnotně - nespolutpracují. Samozřejmě se toto spojení nabízí, protože v pohybu i při klauniádě odpadá jazyková bariéra. Díky tomu jsme si vlastně rozuměli více.

Klauniáda pro mě byla výrazným posunem i v dalších vyučovaných předmětech KATaP. Nebála jsem se udělat si ze sebe legraci, dokonce na klauniádě každý hledá způsoby, jak si ze sebe co nejzajímavějším způsobem legraci udělat. Uvolnila jsem se a přestala jsem se bát selhání.

Strach ze selhání mě blokoval od začátku studia. Myslela jsem si, že mám jinou startovní pozici než ostatní. Není mi dvacet, mám už jednu vysokou školu, pracuji, mám už leccos za sebou. Připadalo mi, že se ode mě čeká víc. Že budu mít víc načteno, víc nakoukáno, víc odžito. Jako bych nedělala nic pro sebe, ale jen proto, že nechci druhé zklamat - dřív rodinu a teď svoje učitele.

Představa, že by někoho mohlo jen napadnout, že se mi něco nepodařilo, že nejsem tak dobrá jako ostatní, že nemám dost invence nebo schopnosti na to, abych mohla uspět, mě děsila. Tato úzkost ale způsobovala, že jsem trpěla neuvěřitelnou trémou. Na prvních klauzurách jsem předvedla tak maximálně polovinu toho, co jsem během semestru zvládla. Klepala jsem se po celém těle, při zpěvu jsem nedokázala ani začít. Jen jsem se na sebe vztekala, co se to se mnou děje: „Jsi přece učitelka! Učíš sto padesát studentů týdně, jsi zvyklá mluvit před lidmi, jsi zvyklá, že se na tebe dívají, tak v čem je problém?“

Nechápala jsem to, jen jsem doufala, že další klauzury budou lepší. A z velké části naštěstí byly. Myslím si, že to bylo právě díky hodinám s Petrou Oswaldovou. Její neochvějný optimismus ve mně budil dojem, že v jejích očích selhat *nemůžu*. Najednou jsem chybu vnímala jako součást tvořivého procesu. Jako zjišťování a zkoumání toho, co funguje a co ne. Co ostatní baví nebo kdy se v tom, co dělám, ostatní začínají ztrácet. Postupně jsem přicházela na to, že nic není špatně, že se pořád učím, pořád se zlepšuji, i když se něco nepovede. To, že se něco nepovedlo, se najednou začalo ukazovat jako výhoda. Chyba vytváří prostor pro to, abych experimentovala, abych zkusila

něco, co by mě jinak nenapadlo. Každá chyba nebo selhání je nová šance jak se víc přiblížit k tomu, co je nám vlastní, co je pro nás bytostné a opravdové. Každé šlápnutí vedle je vlastně velká směrovka, která nás vrací k tomu, abychom byli pozornější a citlivější, abychom trochu zpomalili nebo se na chvíli zastavili a rozmysleli si, kam vlastně směřujeme.

S Jiřím Lösslem jsme pracovali v trochu větší skupině. Jeho pojetí výchovy k pohybu v sobě spojovalo pocitovou i racionální stránku. Začátek hodin byl někdy provázen i výkladem, na obrázcích jsme studovali napojení šlach a svalů na kosti v jednotlivých částech těla. Studovali jsme anatomii a mohli pak tělo využívat jako nástroj mnohem víc vědomě. V hodinách jsme hledali potenciál našich těl. Možná to bude znít směšně, ale díky promyšlené didaktice hodin jsem dokázala udělat stoj na rukou. Ano, já! A nejen to, dokázala jsem udělat stoj na rukou a pak se svézt po zádech spolužačce tak, aby ona mohla přejít do stoje na rukou. A to celé několikrát za sebou v plynulém pohybu. Byl to pro mě kus akrobacie, který by mě ani nenapadl, že bych mohla zvládnout.

Jenže k tomuto kousku jsem se propracovávala, a na rozdíl od hodin s Petrou Oswaldovou nebyly zpočátku hodiny s Jiřím Lösslem mé oblíbené. Často jsem se cítila jako zpráskaný pes. Po jeho hodinách jsem měla pocit, že mě bolí i ty svaly, které jsem ani netušila, že mám.

Hodiny pohybu byly sebepoznávací. Zjišťovala jsem, jak se dá pracovat s těžištěm, jak ho přesouvat, jak rozkládat váhu. Uvědomila jsem si, jaké mám držení těla. Pokud mě po hodině něco bolelo, učila jsem se, jak bolesti porozumět. Někdy byla způsobená tím, že jsem danou část přemáhala, někde mám trvalou ztuhlost – tehdy hlavně v krční páteři a ramenou. Jindy to bylo právě špatnou prací s vlastní vahou a těžištěm nebo jen nezvyk svalů a kostí. Vzpomínám si, že při jedné hodině mě nesnesitelně bolela kolena, druhý den jsem na nich měla modřiny. Další hodinu jsem pátrala po tom, čím neobvyklým jsem si je způsobila. Jenže nic jsem neobjevila. Bylo to jen nezvykem kolena zatěžovat jinak než chůzí.

Při hodinách pohybu jsme pracovali pokaždé s hudbou, při níž jsme měli určené zadání. Zadání byla opět konkrétní a pracovala s naší konkrétní

představou. Například jsme mohli být písečnou dunou, která se ve větru přesypá a pohybuje. Konkrétní představa určovala náš pohyb. Většinou jsme začínali z lehu, tedy z absolutního klidu, a teprve postupně jsme se od země odlepovali. To, zda skončíme opět na zemi či vstoje, už bylo na nás.

Většinu hodin jsme mohli vytvářet a prožívat pohyb vlastního těla se zavřenými očima. Kupodivu nedocházelo k žádným kolizím a střetům, každý z nás dokázal i se zavřenými očima cítit a vnímat svůj osobní prostor. Práce se zavřenými očima byla nesmírně uvolňující a osvobozující. To, že nevidím, obrací můj vnitřní zrak zpátky k sobě, k mé vnitřní imaginaci a jejímu prožívání, které je v tu chvíli zcela svobodné. Neprobíhá tak žádná autocenzura nebo autokorekce. Je to způsob, jak prožívat a vnímat svoje tělo „tady a teď“. Díky tomu jsem měla obrovskou volnost, nestresovalo mě, že mě někdo pozoruje, protože každý byl ve stejné situaci jako já. Nesrovnávala jsem se s ostatními, protože každé prožívání a pohyb z něj vycházející byl jedinečný, osobní a osobitý. Bylo to specifické vyjádření každého z nás.

Postupem času jsme se učili, jak pracovat stejně svobodně i s otevřenými očima. K žádnému sebeomezování kvůli tomu u mě naštěstí nedošlo. Tělo má obrovskou paměť, věci, které se jednou naučíme, si naše tělo pamatuje. Zvládli bychom bruslit, přestože jsme bruslili naposledy před dvaceti lety. Proto bylo důležité se zavřenými očima pracovat tak dlouho, dokud jsme si pocit z takové práce nepropsali do naší tělové paměti.

Když jsem pracovala s otevřenými očima, pořád můj vnitřní zrak ale mířil dovnitř, k prožívání pohybu a těla v pohybu. Ven se začal obracet pozvolna. Otevřené oči mi nejprve pomáhaly začít vnímat sebe v prostoru a sebe v prostoru ve vztahu k dalším lidem v něm. To jsme se učili paralelně všichni. Na konci naší společné práce jsme dokázali vnímat a prožívat sebe a zároveň vnímat další partnery v prostoru tak, že jsme je mohli spontánně doplnit, vytvořit s nimi pohybovou kompozici či kontrast. V posledních hodinách jsme mohli přidávat k pohybu hlas, aniž by nás ostatní vytrhli ze soustředění. Používali jsme hlas přirozeně, protože jsme se více soustředili na pohyb.

Nabízí se otázka, jak využít něco z výchovy k pohybu v pedagogické praxi. Jedna moje studentka mi do reflexe napsala: „Nejvíc se mi líbilo, když jste mluvila o baroku. Úplně jste tančila.“ Na tu hodinu se moc dobře pamatuji. Chtěla jsem v rámci svého pedagogického experimentu zařadit do svého výkladu něco z pohybu. Ve statické třídě hraje roli každý pohyb, protože poutá pozornost. Sama jsem o baroku jako studentka měla zkreslenou představu, myslím tím představu negativní. Dodnes se někde baroko probírá jako „doba temna“ díky Aloisi Jiráskovi. Můj přístup, hlavně proto, že učím už téměř dospělé studenty, je ten, že se snažím ukázat světlou i tmavou stránku každé doby a stylu s ní souvisejícím. Názor by si pak už měli studenti udělat sami. Baroko také bývá neoblíbené i kvůli množství náboženských obrazů ukazujících utrpení a umučení. Jenže to je také jen jeden ze znaků baroka.

Pro názornost jsem při výkladu porovnávala umírněnou renesanci s dynamickým barokem. Baroko jsem ve své představě vnímala jako živou organickou hmotu, která expanduje, kypí, vzdouvá se, vlní. Vybavovala jsem si barokní architekturu, dramatické barokní sochy i obrazy a to vše jsem dala do pohybu. Protože baroko je pohyb. Představovala jsem si, jak se tento pohyb zvětšuje a zvětšuje, až zaplňuje celou třídu.

Studenti si nejprve dělali výpisky do sešitu, jenže pak jim došlo, že nestíhají sledovat, co se ve třídě děje, najednou přestali psát, začali koukat jeden po druhém, jestli to myslím vážně. Vnímala jsem to, jistě že jsem vnímala jejich rozpaky. Jenže ty se postupně vytrácely a já viděla jejich úsměvy, které nakonec přešly ve smích. Když jsem viděla, že úvod do baroka je úspěšně za námi, přestala jsem být onou dynamicky vířící a bující hmotou, vrátila jsem se do „svého těla“ a jen jsem konstatovala: „Ano, tohle je baroko!“

Dřív bych se něčeho takového bála. Učení je seriózní povolání, tak proč by měl učitel předvádět něco takového? Klauniáda mě naučila nebrat věci tak vážně, hodiny pohybu mi daly jistotu ve vlastní tělo a jeho vyjadřovací schopnosti. To, že jde sdílet i tělem a že konkrétní představa a konkrétní pocit se dá transformovat do pohybu. A v neposlední řadě tím mohu zpestřit a odlehčit výuku, nabít své studenty energií a sebe pozitivně naladit – vyladit – na další výklad. Takováto malá vsuvka mi v hodinách funguje jako jedna z metod, jak

studenty aktivizovat a udržet si jejich pozornost, aniž by si toho byli sami vědomi.

## **6.6 HERECKÁ PROPEDEUTIKA**

Hereckou propedeutiku jsem absolvovala u Jaroslavy Pokorné. Ve skupině nás bylo pouze pět studentek, což znamenalo maximální nasazení každé z nás. To, co Jaroslava Pokorná učí, je jednání v situaci. Stejně jako v dialogickém jednání jsem musela být vědomě přítomná v každém okamžiku. Je to druh vědomé psychické i fyzické připravenosti *k jednání*. Herectví prof. Vyskočil vysvětluje jako „*specifické – znalé, vědomé, tvořivé – jednání, chování a prožívání v dané situaci. V materiálnosti, tělesnosti, konkrétnosti jednání.*“<sup>15</sup>

Před nástupem na KATaP jsem se věnovala amatérskému divadlu celých 13 let. Měla jsem už něco za sebou, co se týkalo praktických věcí kolem divadla a zkoušení. Svoje dosavadní zkušenosti jsem ale s každou hodinou přehodnocovala. Musela jsem zapomenout všechno, co jsem si myslela, že už umím, a začít se učit znova.

Krůček po krůčku jsem zjišťovala, co to znamená být pravdivý, být v situaci a jednat v situaci. Možná nikde jinde není tak důležitá precizní a důsledná práce s konkrétní představou. Zjistila jsem, že nepotřebuji žádné rekvizity, žádný kostým a kulisy, ale že se vše dá zahrát. Když jsem byla zpočátku nejistá, dělala jsem to, že jsem si situaci zkoušela s reálným předmětem, nebo text říkala konkrétnímu člověku a skrze tělovou paměť jsem pak dokázala hrát totéž i bez předmětu. Musela jsem se zamýšlet nad úplně přirozeným pohybem, uvědomovat si ho – jak listuji v knize, jak rozbaluji bonbon, jak vstávám z postele. Zkoumala jsem to, co je přirozené, a pak si zkoušela tentýž návyk, který mám automatický, provést se stejnou samozřejmostí bez předmětu.

---

<sup>15</sup> VYSKOČIL, Ivan. *Herecká propedeutika*. In ČUNDERLE, Michal (red.). *Herecká propedeutika proč, pro koho a jak?* Praha: AMU, 2006, s. 10

Hned z kraje semestru jsme se všechny naučily Morgensternovu báseň Veliké Lalulá (1905). Pro naše potřeby stačila první sloka:

*Kraklakvakve? Koranere!*

*Ksonsirýři - guelira:*

*Brifsi, brafsi; gutužere:*

*gasti, dasti kra...*

*Lalu lalu lalu lalu la!*<sup>16</sup>

Slova, která pro nás nemají význam, jej ale mohou získat interpretací. Ten, kdo je říká, jimi může sdělit, jak jsme si vyzkoušely, cokoliv. Díky hlasu, intonaci, ale také tělovému napětí jsem mohla říkat Morgensternovy verše a vyznávat lásku, agitovat na schůzi nebo říkat smuteční projev. Byla to stále ta stejná slova, ale já jim dávala význam podle situace, v níž jsem právě byla. Čím skutečněji jsem se do situace dostala, vtělila, tím bylo sdělení jasnější a přesvědčivější.

Došlo mi, že k pravdivosti hereckého výrazu nejen že nepotřebuji kostým, rekvizity, ale dokonce ani konkrétní text. Nezbytná je jen konkrétní představa, která vyladí tělo i hlas. Důležité bylo mít v sobě konkrétní představu již v době, kdy přicházím na plac. Už přicházím s emocí a konkrétním tělovým napětím, v konkrétní postavě. V dialogickém jednání se mi vnitřní partner vynořoval, formoval se postupně a já si hrála s tím, jaký je a kdo to je.

U bezpředmětného herectví můžu také hledat konkrétní znak pro každou postavu. Hledám, jaký má postoj, když mluví, jaká má gesta. Často jsem zkoumavě pozorovala lidi kolem sebe a všímala si jejich gest, mimiky, toho, jak mluví. Nechtěla jsem nikoho napodobovat nebo parodovat. Byl to jen výzkum, moje osobní sbírka toho, co mě pohybově nebo hlasově na někom upoutalo a co bych mohla později použít. Ne doslovně, ale transformovaně nebo nadsazeně. Ale často to byl právě nějaký drobný detail, který jsem si vypůjčila z každodenního života.

---

<sup>16</sup>MORGENSTERN, Christian. *Šibeniční písně*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958, z němčiny přeložil Josef Hiršal



Často to byly dokonce hodiny zkoušení, když jsem si své postavy zpřesňovala, zvýrazňovala kontury každé z nich, než jsem dokázala vklouznout do další postavy zcela plynule. Na place už ale hrálo všechno. Každý pohyb nese význam, každý pohyb je tudíž vědomý. Nikdy nemůže být automatický a taky ne pevně fixovaný.

Co bylo nesmírně těžké, to pro mě bylo udržení živosti. Někdy se děje, že divadelní tvar získá nejen pevný tvar, ale i určitou pevnost a tvrdost v hereckém výrazu. Dělo se to většinou ke konci semestru, kdy už jsme měly nazkoušené své mikropříběhy. Tvar byl hotov, ale najednou se nám tam vloudila rutina. Stalo se to každé z nás. Zkoušíme si, budujeme příběh, až je to celé vypilované, předvedeme to ostatním, ono se nám to povede a pak už jako by nebylo co na práci. Už to přeci umíme. Máme hotovo. A v tom se to stane.

Přijdu po týdnu, kdy jsem si svůj příběh jen tak letmo oprášila, myslím si, že příběh na place už jen tak cvičně vystřihnu – a ouvej! Najednou to drhne, najednou je to nezajímavé, najednou tomu chybí to, co to už mělo – přesnost, živost – a já nevím, jak zase nahodit motor, aby to zase šlapalo. Jen vidím sama sebe jakoby z dálky, jak něco předvádím.

Autorský herecký výstup je druhem osobní výpovědi. Hraní je sdělování příběhu, který mě samotnou baví, a proto mám chuť ho sdělovat a vlastně ho znovu prožívat, ale zároveň mít svobodu tento příběh pozměňovat a hrát si s tím, jak ho budu sdělovat. Pokud se tato možnost vytratí, herecký tvar se příliš pevně fixuje, ztrácí nejen živost, ale i svou pravdivost a stává se právě jen naučenou formou, která se dá stokrát za sebou zopakovat. V tom případě mě napadá jen to, že takové herectví nemůže zajímat ani herce, ani diváky.

*„Zájem je alfa a omega divadla. Situace může být jakkoli dramaticky vypjatá, pokud nás nezajímá, pokud nevznikne jednotu smyslu mezi těmi, kdo hrají, a*

*těmi, kdo hru sledují (přesněji tím, kdo hru sleduje, protože smysl není kolektivním vlastnictvím), divadlo neexistuje, nedošlo k setkání.*"<sup>17</sup>

Skrze autorský herecký tvar vytvářím prostor k setkávání se sebou samou – já v určité situaci a já, která už od té situace má o odstup. Je to ale také setkání mě a diváka. Zatím jsem vždy využívala osobní témata, své skutečné zážitky, které jsem autorsky transformovala – nadsázkou, náznakem. Nikdy nešlo o „hraní“ emocí. Emoce vznikaly spontánně v těch, kdo mě zrovna sledovali. Samozřejmě že je to dané i tím, že to byly emoce všem společné - radost, zklamání, trapnost, očekávání, smíření. Každý z nás to zažil, zná ten pocit. Proto není třeba „hrát“ smutek. Herectví na KATaP neučí, jak ze sebe vyždímat emoce. Nebo hůř – jak emoce předstírat navenek, aby to vypadalo „jako smutek“ nebo „jako radost“. V takovém případě by herectví bylo jen *nápodoba nápodoby*<sup>18</sup>, jak tvrdil Platon.

Pokud ale přistupuji k herectví autorsky, znamená to, že sice vycházím z nějaké konkrétní inspirace, reálné situace, ale tentokrát se můžu stát pánem situace. Můžu si s ní pohrát. V tom se mi spojuje dialogické jednání a herecká propedeutika tak, jak jsem je mohla sama zažít. Vždy je důležité najít si „hračku“. To, co nás upoutá, zabaví. Chceme si vyzkoušet, co *to* umí, co se s *tím* dá dělat.

Herecká propedeutika připravuje na vlastní autorskou tvorbu v podobě autorské prezentace. Autorská prezentace pro mě vždy byla výpovědí o sobě, o mém světě, o mém tématu. Není však dobré vybírat si téma, v němž jsme příliš emočně angažovaní. Téma, od kterého nemám odstup, je citové, bolavé nebo až příliš intimní, není pro herce dobrou volbou. Herectví není psychoterapie, ale svébytný divadelní tvar. Autorské prezentace pro mě nemají mít za cíl znovu si revokovat reálné situace, se kterými se potřebuji vyrovnat.

---

<sup>17</sup> HANČIL, Jan. *Dialogické jednání jako otevřená otázka* In VYSKOČILOVÁ, Eva (ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU – KATaP, 1997, s. 11

<sup>18</sup> MAJOR, Ladislav. *Myšlení o divadle I*, Praha: Herrmann a synové, 1993, s. 14

Ani bych takové situace nechtěla prožívat znovu se stejnými emocemi. Jako autor ale můžu situaci využít, projít ji znovu, ale tentokrát bezpečně. Moci vystoupit ze svého prožívání a podívat se na sebe sama jinýma očima. Mohu si hrát a zkoušet stejně jako v dialogickém jednání. Tutéž situaci si mohu herecky projít několikrát a vždy mám svobodu se v ní rozhodnout jinak a zkoušet dál, jak se děj příběhu vyvine.

I toto možná vychází z toho, co všichni známe. Stane se něco nepředpokládaného nebo nás v reálném životě něco překvapí a my najednou reagujeme bez rozmyslu nebo příliš impulzivně nebo naopak vůbec nevíme, co máme dělat a jak se zachovat. Když vše pomine, přicházíme k sobě a říkáme si: „Proč jsem neudělal něco jiného? Proč jsem neřekl něco lepšího?“<sup>19</sup>

Vracíme se do téže situace, ale představujeme si, jak jednáme jinak, jak říkáme jiná slova, a vidíme, jak se situace mění podle toho, co měníme v naší představě. V autorském herectví jsem si nic z toho nemusela představovat. Mohla jsem si to vyzkoušet. Nešlo ale o terapii, jako herec jsem vždy v bezpečí, které mi dává odstup od situace. Mít nadhled a vidět věci z trochu jiné perspektivy mi dává mnohem větší svobodu a větší rozmanitost potenciálních možností.

Autorská prezentace i herecké mikropříběhy, které vznikaly na herecké propedeutice, byly mým laboratorním výzkumem. Autorská prezentace je výpovědí o sobě. Už ale ne jen na úrovni hlasu nebo pohybu, je zde nutné propojení všech psychosomatických disciplín spolu s osobním vkladem příběhu, nápadu.

Navíc autorská prezentace není interpretace cizího textu jako v přednesu. Je to představování vlastní tvorby. Velice často některé autorské prezentace vzejdou z textu na autorské čtení. U mě to tak nebylo. Text je pro mě něco jiného než vyprávění příběhu, byť by se mohlo zdát, že je to totéž. Text je pro mě jiný jazyk, jiný způsob vyjadřování. Když vyprávím příběh v autorské prezentaci, vyprávím ho jinak než jen slovy. Musím pracovat sama se sebou, vytvářet si znaky pro jednotlivé postavy, takže musím zapojit tělo. Současně

---

<sup>19</sup> Ve francouzštině pro to existuje termín "Esprit d'escalier" (duch schodiště), tedy to, že nevhodnější reakci nalezneme až po odchodu z místnosti (na schodišti).

se musím vnímat a taky se trochu hlídat, jestli to, co dělám, může být srozumitelné i pro diváka. Musím mít pod kontrolou tělo i hlas. Kontrolou nemyslím žádnou křečovitou sebekázeň, ale vědomí, že mohu svobodně využívat hlas i tělo jako nástroj sdělení a zároveň budovat příběh.

Při herecké propedeutice i při autorské prezentaci jsem měla také problém s trémou. Byl to problém, který jsem nečekala. Zjistila jsem, že učení jako veřejné vystupování mi problém nedělá, ovšem vystoupit se svou autorskou prezentací je pro mě stresující. Větší trému jsem překvapivě měla na KATaP a sice ve velmi příznivém prostředí spolužáků a učitelů, kteří mě znali.

Nedokážu zpětně říct, z čeho přesně moje tréma pramenila. Možná jsem nechtěla zklamat jejich očekávání, možná jsem chtěla „být dobrá“. Dnes si myslím, že je mnohem osobnější, křehčí říkat svůj příběh než vyprávět příběh umění – jak to dělám, když učím. V autorské prezentaci si ze sebe sice můžu udělat legraci, na smutnou událost se podívat s humorem a nadsázkou, můžu se stylizovat a přehánět, můžu taky něco zamlčet, abych podpořila jinou dějovou linku nebo použít zkratku, náznak. Vždy ale říkám: tohle je moje téma, tohle mě zajímá, tím jsem si prošla – já, sama za sebe. Takže možná během herecké propedeutiky jsem přestávala být učitelka, přestože i to je jen „role“. Možná právě v těch okamžicích, kdy jsem se věnovala nějakému svému tématu, jsem mohla poznat tu Janu, která *není* učitelka. Je důležité, když člověk zjistí, že je jeho osobnost strukturovaná, vícevrstevnatá, protože to někdy může vést k tomu, že se člověk najednou vidí jinak, vnímá se jinak a možná se něco dozví o tom, kdo je.



## 7 MŮJ PŘÍBĚH

Jeden z mých nejsilnějších zážitků spojených s psychosomatikou byla operace akutního zánětu slepého střeva, kterou jsem prodělala začátkem letního semestru prvního ročníku. Samozřejmě, že by lékař mohl říct, že je to *náhoda*. Ovšem já už na náhody v tomto smyslu nevěřím. Vnímám už svoje tělo jinak. Takže ani zánět slepého střeva nepovažuji za náhodu, která se stala zrovna mně, ale za sled několika okolností ve spojení s mým negativním prožíváním, které vyústilo až k onomu zánětu, který nebylo možné řešit jinak než operativně.

Když jsem ležela týden v nemocnici po operaci, měla jsem pocit neuvěřitelného prozření. Jako by se mi to všechno začalo skládat, jako bych konečně pochopila, že nemoc není náhoda, ale důsledek nebo spíš sebeobrana našeho těla.

Vrátím se ještě před operací. Byla jsem v polovině prvního ročníku, takže stále nováček na katedře. Blížil se Festival autorské tvorby Nablízko a já se chtěla zapojit do organizování festivalu. Měla jsem nápad – chtěla jsem pro festival natočit video upoutávku. Do té doby festival neměl znělku nebo upoutávku, která by se mohla šířit po sociálních sítích. Měla jsem nápad, scénář, kamaráda kameramana, který přislíbil pomoc i se střiháním videa.

Byla jsem nadšená a zapálená udělat něco skvělého, co všichni ocení. Ano, vlastně to byla moje první motivace. Byla jsem nová a měla jsem pocit, že se o svoje místo musím nějak zasloužit, že si musím vybudovat nějaké postavení mezi spolužáky, že musím udělat *něco*, za co si mě budou ostatní vážit, budou mě respektovat.

Zpětně si nemyslím, že jsem až tak moc nezapadala. Přeci jen jsem ale měla pocit, že mezi spolužáky tak nějak nepatřím, že jsem jiná – starší a ještě navíc učitelka! Nemohla jsem se tak často zapojovat do některých mimoškolních aktivit, protože jsem musela chodit do práce, takže jsem neměla s ostatními

tolik společných zážitků, a tak jsem neměla k druhým tak silné pouto. Mrzelo mě to, ale byla to jediná možnost, jak si udržet práci. Narůstala ve mně frustrace z toho, že si opět mohu dopřát studentský život, kde se vytvářejí přátelství na celý život, a já ale ty nové přátele neměla. Měla jsem jen spolužáky.

Chtěla jsem si jejich pozornost, uznání a přijetí zasloužit. Protože jsem tak byla nastavená. Láska a přátelství pro mě nikdy nebyly bezpodmínečné. Všechno jsem si musela **vydřít, odpracovat** a **zasloužit**. Byla jsem sama svým vlastním otrokářem, co práskal bičem.

Chodila jsem do práce, organizovala zájezd pro svoje studenty, z práce jsem utíkala na DAMU na výuku, někdy na individuální hodiny i během dne místo obědové pauzy, pak zpátky do školy a pak na DAMU až do večera. Místo večere jsem šla do divadla, abych byla v obraze, a ráno zase všechno od začátku. Paradoxní je, že jsem se vůbec necítila unavená.

Upoutávka byla natočená a sestříhaná, těšila jsem se, až ji uvidím. Jenže mi najednou nebylo úplně dobře, ale myslela jsem si, že to nic není a vyspím se z toho. Ráno to bylo horší, tak jsem šla do nemocnice a z té jsem se už nedostala. Zvláštní na tom celém bylo to, že jsem měla nesmírně silnou předtuchu, že půjdu na operaci. Přijela jsem do nemocnice veřejnou dopravou se zabaleným županem a bačkorami.

Strach jsem neměla. Byla jsem absolutně klidná a smířená s tím, že si v nemocnici poležím. Než jsem se vydala na cestu do nemocnice, ještě jsem odeslala e-mail do školy, že budu v pracovní neschopnosti, a poslala pro suplujícího učitele materiály k výuce. Napsala jsem také na DAMU vyučujícím, od kterých jsem ještě neměla zápočty. Pak jsem zařídila předání video upoutávky a odjela jsem si „odpočinout“ do nemocnice na operaci.

Měla jsem skutečně akutní zánět slepého střeva, který by do pár hodin praskl. Doktoři nemohli uvěřit tomu, že v takovém stavu jsem došla do nemocnice sama a pěšky od metra i se sbalenou taškou a diagnózu jsem jim s úsměvem

sdělila mezi dveřmi ještě dřív, než mě stačili vyšetřit. Možná je to neuvěřitelné, ale já to tehdy prostě *věděla*.

Operace byla bez komplikací, ale z narkózy jsem měla transcendentální zážitek, který byl tak silný, že jsem o tom později musela napsat krátký text na autorské čtení. Když jsem se z narkózy probírala, cítila jsem velice intenzivně, že se mi duše vrací do těla. A věřte, nechtělo se jí. Když už jsem ale byla z narkózy probraná, cítila jsem neskutečnou vděčnost vůči vlastnímu tělu, jak dokonale v něm všechno funguje, jak jsou všechny naše biologické procesy provázané, a že tělo, každé tělo, je samo o sobě dokonalé. A hrozně jsem si vyčítala, jak hanebně se k němu chovám, že mu nedopřávám to, co by si zasloužilo,

Cítila jsem, že moje duše se v těle znovu zabydluje. Po operaci jsem nemohla dýchat, bylo to nesmírně bolestivé. Dýchala jsem jen pod klíční kosti, pak jsem dechem expandovala do hrudníku, pak do břicha a teprve měsíc po operaci jsem se dokázala nadechovat do podbřišku.

Bolelo to. Ještě půl roku po operaci jsem měla bolesti. Ale také jsem prožívala obrovské štěstí a vděčnost za každý malý pokrok. Dávala jsem si ruku na pravou stranu podbřišku a prodýchávala místo, které jsem si dotekem zvědomila. Pořád jsem si vracela ten pocit, že moje tělo je zázrak a má schopnost se uzdravovat.

Díky zážitku z operace jsem si uvědomila, že naše tělo je přímo propojeno s naší psychikou a s naším mentálním nastavením. Když jsem začala vnímat nemoc jako důsledek toho, co jsem prožívala před tím, než k nemoci došlo, začala jsem vidět a vnímat, jak jsem se k sobě chovala, a chápala jsem, proč se moje tělo špatnému zacházení vzepřelo nemocí.

Neměla jsem čas na odpočinek, spala jsem málo, únavu jsem necítila, nemohla jsem ji cítit, nedala jsem jí nikdy průchod, protože když jsem to udělala, dokázala jsem spát až do pěti hodin odpoledne. Jenže takovou *ztrátu času* jsem si nemohla dovolit. Upírala jsem si čas na to, aby se moje tělo během odpočinku regenerovalo a mohlo mi dál sloužit.

Zánět slepého střeva, stejně jako jakýkoli zánět, je důsledkem snížené schopnosti organismu se obnovovat a zabránit zánětu, aby se rozvinul. Je to snížená funkce imunitního systému, který nás chrání. Imunitní systém ale velice citlivě reaguje na stres a psychickou zátěž.<sup>20</sup>

Moje vnímání mého vlastního těla jako unikátního systému, který je dokonale provázán s mou psychikou, a náhody tudíž ve stavu mého zdraví neexistují, mi pomohla kniha *Zdravá žena*<sup>21</sup> od lékařky Christiane Northrupové. Jako gynekoložka působící v Americe popisuje případy žen ze své praxe, kterým pomohla obnovit uzdravující procesy v jejich těle, pokud začaly spolu se svým tělem uzdravovat i svou psychickou stránku.

Schopnost uzdravit své tělo skrze uzdravení naší *psýché* v sobě máme všichni. Přístup Northrupové ale nespočívá v tom, že bychom měli odmítat klasickou medicínu. Rozvíjí holistický přístup k člověku a jeho zdraví. Popisuje i případy žen, které musely prodělat chirurgický zákrok, který je akutním řešením, ale v některých případech nezbytným. Northrupová ho ale nepokládá za vyléčení. Se svými pacientkami rozebírá i to, co jim měla nemoc sdělit. Až pokud si ženy uvědomily, na jaký problém jejich nemoc poukazovala, začalo docházet k plnému uzdravování. Nemoc Northrupová chápe jako možnost, jak se můžeme dozvědět něco více o sobě. Jako komunikaci naší duševní stránky skrze naše tělo. Pokud přehlídíme problémy, které pramení z naší psychické nepohody, projeví se fyzicky v našem těle. A tam už je přehlížet nemůžeme. *„Mysl a tělo jsou těsně propojeny prostřednictvím imunitního, endokrinního a centrálního nervového systému. Výzkum týkající se naší mysli a těla dnes potvrzuje, co už dávno znají tradiční léčebné metody: a sice, že tělo a mysl jsou jedno. Neří žádná choroba, která by nepostihovala mentální, emocionální a zároveň i fyzickou složku.“*<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Naše tělo tvoří stresový hormon kortizol, který nás dříve chránil. Kortizol nás aktivizuje, abychom zvládli stresové období. Ovšem na krátkou dobu. Dlouhodobá nadprodukce ovlivňuje fungování celého našeho těla a způsobuje problémy s produkcí dalších hormonů. (NORTHRUPOVÁ, 2008)

<sup>21</sup> druhé vydání knihy *Žena – tělo a duše*

<sup>22</sup> NORTHRUPOVÁ, Christiane. *Zdravá žena, Od narození k prvnímu početí*. Praha: Columbus, 2008, s. 46



Díky nemoci jsem se začala zajímat o fungování psychosomatiky. Přijala jsem nemoc jako způsob, jak se mohu naučit naslouchat svému tělu a jeho potřebám, ale věnovat pozornost i svojí psychice a duševní hygieně.

Uvědomila jsem si, že problém mnoha žen a také i můj spočívá v tom, že dnešní společnost je výkonnostní. Výkon je to, za co si lidí vážíme, za co jsou ve společnosti ceněni. Jenže výkonnost, a v tomto slova smyslu také soupeřivost, je vlastnost mnohem více v přirozené míře vlastní mužům než ženám.

Jenže ženy, které si vydobily rovná práva s muži, teď musejí s muži držet krok. Ženy zastávají vedoucí pozice, řídí firmy, dělají velká rozhodnutí. Z pohledu demokratické společnosti je to v pořádku. Jenže mnoho žen pak trpí nemocemi, které souvisejí s tím, že popírají svůj ženský princip.

Sama jsem žila v tom, že se musím s někým srovnávat, pracovat na sobě, abych byla lepší než ostatní. Soutěžila jsem. Nešlo ale o seberozvoj, kdy jsem se snažila rozvíjet se bez ohledu na ostatní. Vždy jsem chtěla umět to, co moji vrstevníci, být v něčem lepší, mít úspěch a získat si jejich uznání. Bojovala jsem proti svému ženskému principu. Nepovažovala jsem ho za „dost dobrý“. Potlačovala jsem v sobě ženu, protože jsem se snažila prosadit v mužském světě. Některé ženy jsou možná lépe vybavené na to, aby v něm uspěly. Mně samé trvalo velmi dlouho, než jsem si uvědomila, že já mezi ně nepatřím.

Ne, to není projev poraženectví. Jen jsem si dovolila nahlédnout do sebe, hledat, co je pro mě dobré a co mě naplňuje. Bez ohledu na ostatní. Mohla jsem dát průchod tomu, co mi dělá radost bez ohledu na to, jakou roli to hraje pro společnost a jaké za to získám uznání.

Nalezení ženy v sobě samé ale není něco, co by vyřešilo všechny problémy. Je to pro mě ale správné nasměrování. Dokážu si naslouchat. Být vnímavější ke svému „vnitřnímu vedení“, jak říká Northrupová. Proto jsem se také v létě 2018 rozhodla, že ho nestrávím psaním diplomové práce, ale že odjedu na hory, kde budu chodit po loukách, sbírat borůvky, pěstovat zeleninu a sušit bylinky. To jsem také udělala a bylo to dobré rozhodnutí.

Tehdy jsem našla to, za čím jsem se tak honila a o co jsem tolik usilovala – klid a smíření. S plnou důvěrou jsem se svěřila uzdravujícímu procesu svého vlastního těla. Učím se být ženou i po fyzické stránce a jsem ráda, že jsem se mohla k sobě víc přiblížit.



## **8 PSYCHOSOMATIKA V PEDAGOGICKÉ PRAXI: PŘÍBĚHY MÝCH STUDENTEK**

Čím víc přemýšlím o tom, co dalo studium na KATaP mně, tím víc myslím i na to, co díky svému studiu můžu dávat studentům já. Během své praxe se mi studenti začali svěřovat se svými problémy a to i přesto, že vedení školy zaměstnalo školní psycholožku. Na dvou příbězích studentek bych chtěla ukázat, jak mě jako učitelku ovlivnila psychosomatika a jakým způsobem využívám to, co jsem si z psychosomatických disciplín přenesla do přístupu ke studentům.

Pokud se studenty pracuji intenzivně, je pro mě také důležité, abych si i já sama udržela odstup a aby se mě jejich problémy a osudy nedotýkaly příliš osobně nebo bolestně. Schopnost udržet si odstup bylo něco, co mi dříve chybělo, aniž bych si to uvědomovala. Nyní tedy předkládám vybrané příběhy dvou studentek a ukazují, jakým způsobem jsem mohla využít svoji zkušenost s psychosomatikou, jak jsem se studentkami pracovala a jak se to odrazilo na jejich obtížích.

### **8.1 BÁRA**

Bára je moje studentka, je, jak nás (pedagogy) upozornila školní psycholožka, z problematické rodiny. Bářina maminka je lékařka, otec je Ital, který žije trvale v Itálii, kde má rodinu. Bára ho vídá dvakrát ročně o jarních a letních prázdninách. Je jedináček.

Bára se odlišovala od svých spolužáků hned od začátku studia. Měla nemístné poznámky na spolužáky, nadávala spolužačkám. Obecně byla ve svém projevu hodně vulgární. Což mi samozřejmě vadilo, stěžovali si i jiní učitelé.

Bára si tím zadělala na problém s celou třídou. Neměla ve třídě nikoho blízkého, spolužáci ani spolužačky s ní nechtěli v hodinách spolupracovat. Situace vyústila v návštěvu psycholožky ve výuce a v následné třídní sociometrii, kde se ukázalo, že Bára stojí mimo třídní kolektiv.

Báru jsem v hodinách napomínala pro její hrubý slovník. Vždy jsem chtěla, aby se vulgarit zdržela alespoň při výuce, a pokud k nim došlo, trvala jsem na tom, že se musí omluvit. Možná díky tomu její spolužáci měli mylný dojem, že stojím s nimi proti Báře a že ji nemám ráda. Nemám ráda, když patnáctileté dívky mluví sprostě. Nelíbí se mi to u nikoho. Jenže postupem času jsem si všimla, že pokaždé, když Báru napomenu, ozvou se nějakí „dobráci“ s přídavkem. A z napomenutí, které bylo cílené jen na její slovník, se stala osobní invektiva.

Začala jsem si všímat, že možná není chyba jen na Bářině straně. Když se Bára k někomu chovala hrubě, napomenula jsem ji, když se ale ozvala nějaká narážka na Báru, také jsem to nenechala být. Když mají studenti výtvarnou práci a sami tvoří, je to pro ně relaxační hodina, často panuje uvolněná atmosféra a vzniká prostor pro popovídání si.

Někdy se téma přenáší z teoretické hodiny o umění, která praktické výtvarné části předchází. Můžeme dál pokračovat v diskuzi o umění a nějakém konkrétním díle. Jindy ale studenti začnou řešit něco, co je trápí. A to otevřeně a přede mnou. Využívala jsem těchto hodin, abych se seznámila s tím, jak jejich kolektiv funguje, a začala do jejich diskuzí zasahovat.

Snažila jsem se citlivě poukazovat na to, že jsou každý jiný a že je to tak správné. Že každý z nich je jedinečný svým neopakovatelným způsobem a že to, že je někdo odlišný, neznamena, že je horší než já. Snažila jsem se, aby k sobě měli navzájem respekt a abych to už nebyla já, kdo jejich chování usměrňuje, ale aby to dělali oni sami. Aby se dokázali k sobě navzájem chovat slušně, pomáhat si a taky se zastat slabšího.

Možná to měli umět už ze základní školy, ale na střední škole se formuje zcela nový kolektiv a zejména v prvním ročníku se utvářejí vazby ve třídě a třídní hierarchie. Proto je potřeba citlivě kolektiv spojit hned během prvních měsíců. Adaptační kurz však v jejich dobrých vztazích žádnou zásadní roli bohužel nesehrál.

Bára postupně začala z hodin odcházet jako poslední. Když byli spolužáci pryč, tak zůstávala i přes přestávku, abychom si mohly promluvit. Vysvětlila jsem jí, že si vulgárním urážením spolužáků jen ubližuje a že vyzkoušíme, jestli změna jejího chování bude mít nějaký efekt. Bára zase věděla, že se za ni postavím, kdyby se jí někdo ze spolužáků posmíval. Vysvětlila mi, že ve škole je v napětí a že se chová odmítavě, protože má pocit, že ji spolužáci nemají rádi. Chápala jsem její pohnutky, ale dynamika kolektivu se řídí zákonem akce a reakce. Bára chápala, že změna chování nemusí mít tak rychlý efekt, jaký by měla na začátku školního roku, protože nyní si ji už spolužáci zařadili do špatné škatulky. Přesto souhlasila, že to zkusí.

Bára skutečně přestala mluvit sprostě. Kolektiv na to začal reagovat poměrně brzy. Dokonce si vytvořila bližší vazbu se dvěma spolužačkami. Ostatní pedagogové na poradách hlásili její zlepšené chování i studijní výsledky.

Když to vypadalo, že je Bára z problémů venku, začala mít zdravotní problémy. Začalo to zánětem šlach na pravé ruce. Zánět se pravidelně vracel, Bára chodila do školy méně, nebo byla ve škole s ortézou. Psát výpisky nemohla. Když už měla ortézy na obou rukách, přišla si se mnou Bára promluvit. To už bylo ke konci jejího prvního ročníku.

Bára začala chodit každý pátek do mého kabinetu, kde jsme si povídaly. Bára prožívala úzkost z toho, že se cítí jiná, a to, jaká je, je pro její okolí nepřijatelné. Sama sebe označila za temperamentní a extrovertní. Vzpomínala na pobyty u otce v Itálii u jeho rodiny, která ji údajně dobře přijala. Sama Bára tvrdí, že je víc Italka než Češka a že v Itálii nijak nevybočuje. Tam je její chování srovnatelné s jejími vrstevníky a není za něj napomínaná nebo odsuzovaná.

Ptala jsem se Báry, jestli jí můžu nějak pomoci. Byla to ode mě ale spíš jen zdvořilostní otázka, protože jsem sama nevěděla, jak bych jí mohla pomoci. Nevím, jestli si to Bára uvědomovala také, ale vždycky mi řekla, že jí pomáhá už jen to, že ji vyslechnu.

Před prázdninami jsme se rozloučily a Bára doufala, že nový školní rok začne lépe, než ten minulý. Po prázdninách se Bára objevila opět s ortézami na obou rukou. Ve třídě se chovala přátelsky ke spolužákům a oni ji začali pomalu přijímat a respektovat. Bohužel se Bářin stav zhoršoval. V hodinách usínala, vypadala unaveně, její prospěch se začal výrazně zhoršovat. Opět jsme se scházely. Bára trpěla nespavostí, nemohla spát často do tří do rána. Pak ale často do školy zaspala nebo usínala ve škole. Svěřila se mi, že má starosti s maminkou. Bářina maminka prodělala operaci kvůli prekarcinomu. Byla v nemocnici několik dní a Bára byla doma sama a musela se o sebe postarat. Tehdy ji začala trápit nejistota, co by s ní bylo, kdyby se s maminkou něco stalo. Nepřipadala jsem si kompetentní, abych Báře dávala rady, co má dělat, a poprosila jsem ji, jestli by se mohla svěřit také školní psycholožce.

Bára začala chodit ke školní psycholožce. Myslela jsem si, že je Bára v dobrých rukou, protože se mi nějakou dobu nesvěřovala. Přesto jsem viděla, že to není ta Bára, kterou jsem znala z prvního ročníku. Ostatní pedagogové byli spokojení. Bára byla tichá a klidná.

Zašla jsem za ní a ptala se, co s ní je. Začala brát antidepresiva. Byla v totálním útlumu. Antidepresiva jí sehnala matka lékařka od svého kolegy psychiatra, aniž by Báru viděl. Tady už jsem tušila velký problém. Bára mi vyprávěla o tom, že maminka pracuje moc, často není doma a Bára je doma sama. Její maminka bere směny navíc. Báře říká, že musí víc vydělávat, když s nimi otec nežije. Bára si našla brigádu, aby mamince pomohla. Jenže za to chtěla, aby maminka nebrala další směny a byla místo nočních směn doma s ní.

Bářin prospěch se dál zhoršoval, v pololetí propadala z matematiky. Maminka si nabrala další směny, aby, jak říkala, mohla platit Báře doučování. Bára si mi stěžovala, že maminka je v matematice skvělá a jistě by ji mohla doučovat sama. Bohužel se zhoršilo i Bářino zdraví. Ke dvěma ortézám ji začala bolet i záda a musela být osvobozena z tělocviku.

Začala jsem si dávat dohromady, co Báře je. Postupně mi docházelo, co mělo znamenat její chování v minulém roce, jak s tím mohou souviset její zdravotní

problémy i zhoršený prospěch. Báře ze všeho nejvíc vadí, když je sama. Vulgaritami na sebe upoutávala pozornost svých spolužáků. Získala ale také pozornost učitelů, kteří si na ni stěžovali matce, a ta následně musela věnovat pozornost Báře. Za vším jsem viděla Bářinu touhu po tom, aby s ní její maminka trávila čas, aby jí věnovala pozornost. Bářina maminka je lékařka, a když pozornost způsobená špatným chováním Báře dělala problémy ve škole, její podvědomí objevilo jiný způsob, jak upoutat pozornost matky-lékačky, a sice nemoc.

Pro potvrzení své domněnky jsem se s Bárrou ještě sešla. Ptala jsem se na její zdraví. Řekla mi, že se jí stav nelepší. Vyprávěla mi ale o tom, jak chodí s maminkou k různým specialistům a mně došlo, že to je vlastně to, co Bára podvědomě chce - aby se jí maminka věnovala. Patrně ale matčino úsilí nevydrželo tak dlouho, jak si Bára přála, a sehnala jí antidepresiva.

Bářino tělo přechod na antidepresiva nezvládalo. Byla stále unavená a ospalá, což způsobilo její problémy v matematice. Na její záněty šlach to ale vliv nemělo, protože problém stále přetrvával. Bára si kvůli bolestem nepsala výpisky a pak se doma neměla z čeho učit.

Zhoršený prospěch je sice důsledek nemoci, ale opět Báře zajistil maminčinu pozornost. Bára nebyla spokojená ani s přístupem školní psycholožky. Jednou jsem Báře řekla, že si myslím, že její problémy jsou psychosomatické a že je potřeba pátrat po skutečné příčině. Bára mi odpověděla, že totéž jí říkala už školní psycholožka s tím, že problém se zánětem šlach připisovala Bářině lenosti. Prý se Bára nechce učit, a tak má konečně výmluvu. Radila jí, aby se snažila překonat odpor ke škole a učení.

Tento názor jsem nesdílela, naopak jsem byla čím dál víc přesvědčená, že klíč k její nemoci bude někde v jejím vztahu s matkou. Nechtěla jsem Báře takovou choulostivou věc říct takto tvrdě, také když u mě byla naposledy, ptala jsem se jí, co jí její nemoc přináší, a pověděla jsem jí, že musí pochopit to, co jí říká její tělo. Netrvalo to nijak dlouho a Bára sama řekla, že jí to přináší problémy, ale že aspoň si jí maminka všímá. Dospěla k témuž závěru

jako já. Nakonec se mi povedlo, že jsem Báru přesvědčila, aby nastoupila na terapii i s maminkou. Domluvily se, že to vyzkoušejí během prázdnin.

## **8.2 VERONIKA**

Veronika byla první studentka, kterou jsem rozbřečela. Stalo se to hned její první hodinu výtvarné výchovy. Jako pedagog musím kvůli transparentnosti známkování studenty hned na začátku studia seznámit s kritérii hodnocení. Tedy vysvětlit jim, jaké na ně mám studijní požadavky. Nejde o nic zásadního, beru to vždy jen jako formalitu, i když chápu, že to může studentům pomoci si své studium nějak zorganizovat. Vědí, kdy se bude psát test a jak si mohou případnou špatnou známku z testu opravit. Jaké náležitosti by měl splňovat jejich referát na téma, které si sami vyberou podle svých zájmů.

Po skončení všech náležitostí k hodnocení jsem začala s výkladem. V mém případě je to spíše seznámení s tím, co je umění a proč se o něm budeme učit. Většinou se spíš ptám na názory studentů, co pro ně je a co už není umění. Většinou pokračuji otázkou, kdy si studenti myslí, že asi umění začalo vznikat, a posléze se přesouváme do pravěku a k jeskynním malbám. Když jsem mluvila o objevení jeskyně Lascaux dětmi, což pokládám za celkem hezký úvod do dějin umění, všimla jsem si, že Veronika je v obličeji červená a že s ní není něco v pořádku. Za chvíli vstala a poprosila mě, jestli může odejít.

Šla jsem za dveře s ní, kde se rozbřečela. Zeptala jsem se, proč pláče. Veronika mi řekla, že si nestíhala dělat poznámky a že to tak má ve všech předmětech a že škola je pro ni moc těžká a studium určitě nedokončí.

Uklidnila jsem ji, že není jediná, kdo prožívá přechod ze základní školy jako velkou změnu, ale že střední škola jistě není nad její síly. Veronika pracovala velice svědomitě a její prospěch byl ve všech předmětech vynikající. Byla jsem tedy velice překvapená, když za mnou Veronika přišla po roce do kabinetu a rozbřečela se.



Řekla mi, že neví, za kým jiným by šla, a že se potřebuje svěřit. Řekla mi, že má pocit, že si na ni zasedla profesorka češtiny a že neví, co s tím. Dovedu si představit, že si učitel na někoho „zasedne“, ale většinou jsou takové projevy antipatie se studentem vzájemné a cílené zejména na ty, kteří učiteli znepríjemňují život – vyrušují, chodí do hodin pozdě, mají poznámky přímo na osobu učitele nebo na jeho kompetence, takže jsem si nedovedla představit, že by si nějaký učitel k průchodu negativních emocí vybral právě Veroniku.

Ptala jsem se Veroniky, jak vše probíhá. Vyučující češtiny každou hodinu začíná zkoušením. Zkoušení neprobíhá frontálně před třídou, ale je to forma vyvolání v lavici. V každé hodině jsou vyvoláni (vyzkoušeni) tři studenti a dostanou za ně dílčí známku. Po pěti zkoušeních se z těchto malých dílčích známek vypočítá průměr a až tato známka je studentovi započítána do prospěchu. Vyučující však dílčí známku studentovi nesděluje, ale zapisuje si ji k sobě do notesu.<sup>23</sup> Veronika byla zkoušená pětkrát po sobě. Proto očekávala, že ze zkoušení již má zapsanou známku a zkoušená již nebude. Jenže další hodinu byla opět zkoušená. Proto se zašla zeptat vyučující, jaká známka jí ze zkoušení vychází. Vyučující jí ale sdělila, že ještě nebyla zkoušená pětkrát, aby mohla získat známku. Veronika oponovala.

Celá situace jí byla velmi nepříjemná. Spolužáci ji upozorňovali, že je na ni vyučující jistě našťvaná. Veronika se bála jít za třídní a na postup češtinářky si stěžovat, přestože jí chtěli spolužáci dosvědčit, že již pětkrát zkoušená byla. Vše se na Veronice podepsalo tak, že před každou hodinou češtiny trpěla nevolnostmi.

Zeptala jsem se Veroniky, jestli chce, abych to sdělila třídní učitelce nebo abych přímo promluvila s profesorkou češtiny. Veronika se bála, že by vše bylo jen horší a prosila mě, abych o jejím problému nikomu neříkala.

---

<sup>23</sup> Podle GDPR není možné bez souhlasu studenta sdělovat jeho výsledky před dalšími osobami, tedy ani spolužáky. Někteří učitelé zapisují známky do elektronického systému, nebo studenty informují na jejich vyžádání v konzultačních hodinách. Já využívám souhlasu studentů, že mohu jejich známku sdělovat veřejně - před spolužáky.

Veronice ale i přes tento incident vycházela z češtiny známka mezi jedničkou a dvojkou. Mezi učiteli se říká, že každý učitel umí vyzkoušet tak, aby mohl dát jedničku, ale i tak, aby dal pětku. Proto jsem si říkala, že pokud má Veronika známky výborné, je možné, že jde spíše o nedorozumění nebo nedbalost vyučující, která si známku třeba zapomněla napsat.

Veronika mi řekla, že se každý den učí doma několik hodin a to i o víkendu. Nejprve jsem si myslela, že Veronika má ambiciózní rodiče, kteří po ní výborný prospěch vyžadují. Ale sama Veronika mi řekla, že rodiče ji dokonce prosí, aby se učila méně a místo učení třeba sportovala. Rodiče se ji snažili uklidnit, že nemusí mít samé jedničky.

Zeptala jsem se Veroniky, proč jí přístup jejích rodičů nepomohl. Na což mi odpověděla, že neví, že to ona sama chce mít dobré známky. Uviděla jsem ve Veronice samu sebe a rozpomněla jsem se, proč jsem tolik toužila po nejlepších výsledcích. Není v tom ambicióznost, ale obyčejná touha po uznání a ocenění mě jako člověka. Touha po uznání pro mne byla potřeba vnímání vlastní hodnoty. Myslela jsem si, že člověk si musí uznání druhých zasloužit. Trápila jsem se tím, když si jiní získávali respekt a pozornost snadno a bez úsilí, kdežto já se urputně snažila. Tak jako se snažila Veronika. Veronika, tichá studentka, která sedí v poslední lavici v rohu a poctivě si zapisuje každé slovo, touží po přijetí.

S Veronikou jsem ale nejprve začala pracovat na jejím strachu ze zkoušení. Učila jsem ji dechová cvičení na relaxaci, aby dokázala zpracovat stres, který v ní zkoušení vyvolává. Nejsem terapeut, proto jsem Veronice mohla předat jen to, co pomáhalo mě samotné a co jsem si odnesla ze studia na KATaP.

Zkusila jsem s Veronikou pracovat i s konkrétní představou, během níž si představovala, že je zkoušená a že vše proběhne v klidu a v pořádku. Veronika se poctivě učila na každou hodinu češtiny a tvrdila, že s tím nemůže přestat. Nenutila jsem ji, aby se přestala učit, ale řekla jsem jí, že pokud se učí na každou hodinu, tak se přece nemusí bát zkoušení, když je na ně naučená.

Zkusila si své negativní emoce spojené se zkoušením vynulovat. Nepřikládat jim takovou váhu. Začaly jsme mluvit o zkoušení jako o běžné věci, se kterou bude počítat každou hodinu češtiny, i když to tak ale nebylo. Veronika pak šla do hodiny s tím, že vše krásně umí a může se těšit na to, až bude vyvolaná, protože může vyučující potěšit tím, jak se dobře připravila.

Postupně jsem ale s Veronikou chtěla pracovat i na její úzkosti ze školních výsledků a strachu ze selhání. Veronika si neuvědomovala, že by měla strach ze selhání. Jen mi říkala, že neví proč, ale že se každý den učí několik hodin a že si nemůže pomoci. Někteří studenti jsou nadšení do nějakého oboru a také mu věnují hodiny svého času. Někdo se zajímá o historii, někdo o biologii nebo chemii, někdo řeší matematické rovnice. Ovšem na rozdíl od Veroniky jim tento čas přináší radost ze zkoumání a objevování. Rozšiřují své vědomosti skrze přirozenou zvědavost a často jdou mnohem hlouběji ve svých znalostech, než jim umožňuje školní učivo. Veronika ale seděla doma, přepisovala si poznámky z hodin a učila se to, co se probíralo ve škole. Jak sama řekla, *nemohla si pomoci*. Z toho jsem usoudila, že Veronika není v tomto stavu úplně spokojená, ale nedokáže se z něj vymanit. Nemohla si jít ven zaběhat nebo jít s kamarádkou do kina, pokud nesplnila úkol, který sama sobě podvědomě dávala - zopakovat si všechny předměty na další den.

Jako učitelka bych měla ocenit její svědomitý přístup ke studiu, ale nemohla jsem. Místo toho jsem s Veronikou pracovala na tom, aby dokázala také odpočívat a měla čas pro seberozvoj, aby si uvědomila, co jsou její silné stránky, a dokázala je rozvíjet, třebaže na úkor těch slabších. Vyhradily jsme pro to víkendy. Veronika se ale dokázala dostat jen do fáze, že jedno víkendové odpoledne věnovala sobě a tomu, že teprve objevovala, jaké jsou její zájmy.

Veronika dokončila druhý ročník, aniž by selhala. Její známky byly vynikající. Ovšem podle mého za vysokou cenu. Veronika sice přestala mít nevolnosti před hodinami češtiny, ale jak se mi svěřila, špatně spí a mívá zlé sny. Musela

kvůli problémům se spánkem do spánkové laboratoře, kde jí byla diagnostikována spánková obrna<sup>24</sup>.

Veronika si ale všimla, že čím víc je ve stresu, tím jsou její problémy se spánkem horší. Když jsou prázdniny, je bez obtíží a to zcela. Veronika ale zatím nedokáže přikládat školnímu úspěchu menší váhu. Je pro ni důležitý pocit, že něco umí a že je za to přijímaná a oceňovaná – třeba právě dobrými známkami.

Problém Veroniky vidím v tom, že si neuvědomuje svoji hodnotu jako člověka. Proto potřebuje nějaký vnější vodítko, které by jí její hodnotu vyčíslilo. Některé dívky spojují svoji hodnotu s číslem své váhy, Veronika si vybrala studijní průměr. Jsem sama zvědavá, zda se během prázdnin Veroničiny hodnoty proměnily, když mohla čas trávit jinými aktivitami, nebo zda naopak bude začátek školního roku ještě větší psychická zátěž.

Sama jsem byla hodně podobný typ studentky jako Veronika. A to dokonce i při studiu na KATaP. Toužila jsem po studijním úspěchu, protože jsem vnitřně prahla po uznání a také přijetí. Měla jsem ze selhání hrůzu. To, co mi ale pomohlo, Veronika ještě nezažila, a možná proto se svých problémů ještě nezbavila.

Mně pomohlo zažít si selhání. Nakonec když člověk opravdu selže a je v té situaci, zjistí, že jeho představy byly mnohem děsivější, že chybuje každý a že je to přirozená součást života. Myslím si, že škola by měla ve studentech budovat právě tuto jistotu. Předávat jim v bezpečném prostředí jistotu, že jejich hodnota není závislá na tom, zda udělají chybu či nikoli. Naopak by si měli osvojovat, že chyba je součástí našeho způsobu poznávání světa, a mít odvahu objevovat i chybovat.

Přestože nejsem terapeut nebo psycholog, studium na KATaP mě vede k větší citlivosti a vnímavosti nejen vůči sobě samé, ale i vůči druhým. Tak, jako jsme se se spolužáky dokázali na sebe vzájemně napojovat v hodinách pohybu nebo při

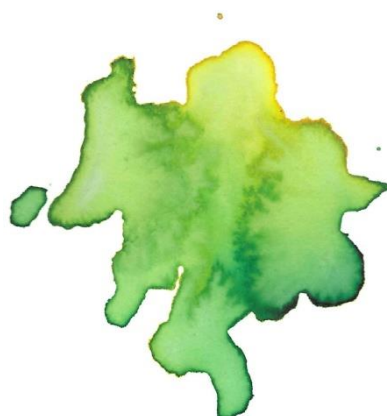
---

<sup>24</sup> jiné označení je spánková paralýza

„rozcvičkách“ herecké propedeutiky, se podobně dostávám do napojení se studenty, což kvalitativně posunulo můj vztah k nim.

Vnímám je jako osobnosti s příběhem, který mi postupně vyjevují. Jejich životní příběh, ač jde o velmi mladé lidi, se někdy promítá do jejich školních výsledků nebo psychosomatických obtíží. Pochopení této souvislosti mi pomohlo, abych ty, kteří se mi s důvěrou svěří, nejen vyslechla, ale pomohla jim pátrat po příčinách toho, co je trápí, v jejich přístupu k sobě, v jejich dosavadních zážitcích a zkušenostech. Snažím se je citlivě otevírat jejich vlastním strachům a obavám. Co je ale také velmi podstatné, učím je i reflektovat jejich problémy, aby se na ně dokázali podívat z odstupu nebo z jiné perspektivy.

Nemohu tvrdit, že jsem vždy našla nejlepší řešení nebo že jsem všem od jejich problémů pomohla. Stále si musím uvědomovat, že nemohu zastoupit psychologa a že nemám jeho kompetence. Snažím se proto studenty, pokud je to nutné, nasměrovat na odbornou pomoc, případně jim pomoci s komunikací s rodiči.



## 9 CO MŮŽE DÁT STUDIUM NA KATAP UČITELI?

Z profesního hlediska je studium na KATaP pro pedagoga skvělá volba. Koncepce katedry vychází z Vyskočilových Kurzů pro pracující, které prof. Vyskočil vedl na Lidové škole umění od začátku sedmdesátých let. Studium je pojato jako „*doplňkové, komplementární vůči jinému studiu či pracovní zkušenosti.*“<sup>25</sup> Sama jsem si KATaP vybrala spíš náhodou. Na začátku jsem ani přesně nevěděla, pro jaké studium jsem se rozhodla. Přicházela jsem na to postupně.

Po pěti letech učení na gymnáziu jsem prožívala těžké období a uvažovala jsem o tom, že ze školství odejdu, i když objektivně jsem v práci žádné problémy neměla. Cítila jsem ale velkou vnitřní nespokojenost. Vynakládala jsem velké úsilí do vztahu se studenty, zabývala jsem se jejich problémy, můj vztah s nimi byl velmi přátelský a vřelý. Najednou mi ale došlo, že celý první ročník si se studenty vztah buduji, ve druhém ročníku se raduji ze vzájemného vztahu a otevřené komunikace, a na konci druhého ročníku zjistím, že musím svoje studenty „opustit“, protože výtvarná výchova se ve třetím ročníku již neučí. Najednou mi připadalo, že je to všechno zbytečné a já se cítila emocionálně vyždímaná.

V této situaci jsem nastoupila na KATaP. Hledala jsem duševní občerstvení, nový životní impuls. A také odpověď, zda mám ve školství zůstat či nikoli. Zda se mohu nějak profesně posunout.

Studium na KATaP mě naučilo mít odstup a nadhled, být otevřená k sebereflexi. Díky tomu jsem si uvědomila, že moji studenti pro mě nebyli studenti v pravém slova smyslu. Začala jsem si všímat toho, jak o nich mluvím. Studenty samozřejmě vždy oslovuji jménem, ale když jsem o nich mluvila s kolegy či přáteli, říkala jsem jim „moje děti“. Mohla jsem vystoupit ze své role a podívat se na sebe a svoje prožívání své pedagogické činnosti.

---

<sup>25</sup> ČUNDERLE, Michal. *Studovat herectví, a nebýt hercem? (K autorskému herectví na DAMU)* In VALACHOVÁ, Pavla. (red.). *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008, s. 18

Přitom jsem si o pedagogickém procesu vždy myslela, že učitel a žák by měli být partneři, a myslela jsem si, že přesně to také sama ve výuce naplňuji.

Když mi došlo, že je to trochu jinak, mohla jsem s tím začít pracovat na vědomé úrovni. Moji studenti nejsou „moje děti“, jsou to lidé, se kterými si můžeme vzájemně něco předat, obohatit se. Můžu je posouvat, otevírat jim nové obzory, ale jejich úspěch je jejich práce.

Nemohu si jej nárokovat. To, že do nich citově investuji, je nebezpečné, pokud čekám, že se mi to vrátí. Sama nedokážu být vůči studentům citově neangažovaná. Mám je ráda a asi je to moje přirozenost. Jenže jsem si musela uvědomit, že jsem s nimi jen „na krátko“ a pak se naše cesty rozejdou. Můžu do nich něco vložit, co v nich může zůstat a třeba se to ujme, přetvoří nebo z toho vzejde něco jiného, ale už to není pod mou kontrolou. Už je to na nich. Zní to jednoduše, ale potřebovala jsem si to uvědomit a také to přijmout.

KATaP nabízí také kurz Kreativní pedagogiky, který jsem sice neabsolvovala, ale jsem přesvědčená, že je to způsob, jak získat kondici v psychosomatických disciplínách a v neposlední řadě také cesta k jinému pojetí pedagogiky. Pedagog Vlastimil Švec ke studiu nastoupil v 55 letech. Je totiž jedno, kdy si učitel uvědomí, že chce jako pedagog do pedagogického procesu vstupovat *cele* – myšleno v celé komplexnosti své osobnosti, a rozhodne se pro psychosomaticky orientované studium a cítí potřebu se dál rozvíjet, poznávat se. Což vede k tomu, že se učitel mění, nabývá psychofyzické mohoucnosti, zapojuje se vědomě svým tělem i svými vnitřními smysly, vnímáním, fantazií, imaginací.<sup>26</sup>

V takovém pojetí pak věta: „Jsem učitelka.“ znamená mnohem víc než to, že vyučuji. Znamená to, že to není jen moje „společenská nálepka“, je to vyjádření stavu mého bytí (plného a vědomého). Pokud tvrdím, že jsem učitelka, jsem učitelkou i skrze svůj hlas, svoji řeč a své tělo. Skrze psychosomatické disciplíny může učitel (ideálně teprve budoucí učitel) nalézt

---

<sup>26</sup> ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k osobnostnímu učitelství* In ČUNDERLE, Michal; PULICAROVÁ HAMZOVÁ, Irena; MALANÍKOVÁ, Hana. (red.). *Osobnostní herectví - učitelství*, AMU Praha 2010, s. 24 - 25

svoji přirozenost, určitý tělový komfort, který však neznamenaá vypnutí nebo povolení, ale je to komfort aktivní, při němž vzniká *vodivé napětí*<sup>27</sup> mezi učitelem a žáky.<sup>28</sup>

Jak jsem si již povzdechla na začátku, na Pedagogické fakultě<sup>29</sup>, student učitelství nemá možnost se k psychosomatickým disciplínám dostat. Bohužel si většina studentů ani neuvědomuje, že by je ke svému povolání potřebovala, protože o nich nemá povědomí. V současné době mají u nás možnost rozvoje skrze psychosomatické disciplíny pouze studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Možná proto se na KATaP hlásí až učitelé z praxe. Jsou to lidé, kteří *hledají* a dobře si uvědomují, že pokud chtějí učit svobodně a po svém, žádné poučky jim nepomohou. Studium psychosomatických disciplín pouze na teoretické bázi je absolutně nedostatečné. Psychosomatické disciplíny se musejí totiž propsat do těla, do tělové paměti. Člověk je musí zažít, lépe však zažívat a zakoušet. Je to proces, který mění naše vědomí o sobě. Víím, že denní studium není cesta pro všechny učitele, ale určitě bych každému doporučila alespoň kurz Kreativní pedagogiky. Nejlepší řešení by ale bylo, kdyby vzniklo propojení mezi pedagogickými fakultami a některými psychosomatickými disciplínami, které se vyučují na KATaP.

Studium na KATaP mě naučilo také pracovat s reflexemi. Během studia jsem se věnovala spíše sebereflexi, zkoumala jsem, co se se mnou děje, jak se mění moje tělové nastavení, zabývala jsem se tím, čeho jsem si všimla, a jaký to na mě má vliv, pokud začnu s novým vjemem pracovat vědomě. Sebereflexe je důležitá samozřejmě pro každého. V pedagogice je sebereflexe užitečná, pokud hledám svůj přirozený výraz a zároveň se snažím dosáhnout kontaktu se studenty a navození tvořivé atmosféry. Sebereflexe pomáhá najít vyváženost mezi zapojením učitele a žáků nebo hledání maximálního

---

<sup>27</sup> termín In Vyskočil, I. a kol. Dialogické jednání s vnitřním partnerem, JAMU Brno 2005, s. 43

<sup>28</sup> ŠVEC, Vlastimil. Cesty k osobnostnímu učitelství In ČUNDERLE, Michal; PULICAROVÁ HAMZOVÁ, Irena; MALANÍKOVÁ, Hana. (red.). Osobnostní herectví - učitelství, AMU Praha 2010, s. 26

<sup>29</sup> Mluvím o Pedf UK, kde jsem studovala a tudíž popisuji svoji zkušenost.



pedagogického účinku na ně. Sebereflexe mi taky pomáhá, abych sama sebe nebrala tak vážně, abych si uvědomila, kdy spěchám a proč se tomu tak děje.

Po tom, co jsem si uvědomila, jak mi pomáhá reflektování vlastních pokroků, rozhodla jsem se využít reflexe i od svých studentů. Reflexe studentů se pro mě staly užitečnou zpětnou vazbou, která mě například motivovala k tomu, abych zařadila do výuky práci s příběhem. Po pár pokusech jsem sama viděla, že to má u studentů kladnou odezvu, a následně se mi to potvrdilo i v jejich reflexích.

Studium na KATaP může pedagogům přinést vědomé ovládnutí veřejného projevu, zlepšení dechové a hlasové techniky, která ale nevychází z instrumentálních cvičení, ale z osobního prožívání vlastního já, vlastní existence. Učitelství je svým způsobem veřejné vystupování, které na člověka klade určité nároky. Jde sice o vystupování před uzavřenou skupinou, ale když před svými žáky stane tvář v tvář začínající učitel, je to veřejný projev před neznámým „publikem“. Na rozdíl od jiných veřejných výstupů to má učitel vlastně těžší. Není to tak, že by se v případě neúspěchu mohl sebrat, odejít a studenty už nikdy nevidět. Učitel nejen že učí, ale také buduje svoji autoritu, klima ve třídě, motivuje žáky, aktivizuje je. A často je jeho první hodina ve třídě zásadní.

V takovém případě může mít učitel hodinu skvěle připravenou, ale pokud ho zradí tělo, není teoretická příprava k ničemu. Právě k tomu, aby učitel dokázal ovládat tělo, tělové napětí a práci s hlasem, slouží psychosomatické disciplíny. Jejich zařazení do studijních plánů pedagogických fakult považuji nyní, s odstupem a po tom, co jsem si jimi prošla, za nesmírně důležité.

Nejen že studium psychosomatických disciplín dává učiteli jistotu v jeho vlastním projevu, ale také ho učí reagovat v nových situacích, brát nenadálé okolnosti „do hry“. Tato pohotovost, připravenost reagovat v dané situaci mu také dodává vnitřní jistotu, klid a sebedůvěru, a pokud má učitel zdravou sebedůvěru, může si dovolit mnohem víc - může zkoušet, experimentovat, ozvláštnit hodinu nejen pro studenty, ale také pro sebe. Může reagovat přirozeně. Může prožívat radost ze své práce.

## 10 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se snažila ukázat, jak mě studium na KATaP ovlivnilo ve způsobu, jak vyučuji. Myslím, že to byla spíš šťastná náhoda, která mě na KATaP přivedla. Rozhodla jsem se pro denní formu studia, která pro mě byla intenzivnější než by možná byl Kurz kreativní pedagogiky. Je ale také pravda, že dvouleté magisterské studium jsem nakonec prodlužovala. Byly ještě další předměty, které jsem chtěla vyzkoušet – byla to třeba práce s veršem nebo přednes u Ireny Pulicarové.

Studium na KATaP ale není jen studium psychosomatických disciplín. Je při něm zastoupeno nejen ono zmiňované „zakoušení“, ale také fáze, kdy se to, co se událo, musí vstřebat, odležet, propsat. Studium na KATaP pak vede k vědomé existenci.

Také mi nakonec při psaní této práce začaly vyvstávat nové otázky. Když jsem popisovala příběhy svých studentek, došlo mi, že učitel má často nad svými studenty moc. A tím nemyslím onu formální moc, která pramení z jeho postavení. Takže jsem se ptala, jestli si tuto moc nad nimi uvědomuji, nebo si ji nepřipouštím. Kde je ta hranice, kdy učitel svoji moc využívá pro dobro studentů a kdy už je to manipulace?

Myslím si, že studium, kterým jsem si na KATaP prošla, mi pomáhá být citlivější a v každé situaci si uvědomovat, kde jsou mé hranice a kde už jsou hranice mých studentů. A další otázka je: Nepřekračuji hranice své kompetence? Zcela upřímně – ano. Víím, že je překračuji. Ale vždy jsem to dělala s dobrým úmyslem. A je tu další otázka! Pokud je překračuji, když chci pomoci, není to už nebezpečné pro mě samotnou?

Tato otázka je pro mě velmi těžká. Jistě, je to nebezpečné, protože pak zjišťuji, že mám studenty ráda a že si s nimi budu nadstandardní vztahy, v nichž jsem příliš emočně zainteresovaná. Odměna učitele nikdy nebyla ve společenském uznání nebo penězích. Jeho odměna je právě ve vztahu se

studenty a v jejich uznání jeho práce. Ale také si dokážu představit, že se z toho může stát pro učitele past, pokud je učitel na emoční vazbě se studenty závislý. Hledání zdravé rovnováhy může být složité.

Otázku, jaký tedy má být dobrý učitel, bych nechala stranou. Jsou rozdílná kritéria, jak určit toho, kdo je „dobrý učitel“. Pro sebe jsem si řekla, že dobrý učitel je asi ten, kterého učení baví a baví i jeho studenty. Takže z toho vzešla další otázka: Proč mě učení baví?

Nejdříve jsem si myslela, že mě baví právě kvůli mému vztahu ke studentům, ale později jsem si začala uvědomovat, že je to něco jiného. Při učení mě nejvíc baví samotný proces učení. To, že stojím před svými studenty a zkusím, co bude fungovat, co je bude bavit. Sleduji, jak reagují, co je zajímavá, čím je podnítím k diskuzi. Je to vlastně nikdy nekončící průzkum mých vlastních možností. Nemyslím si, že jde o exhibování, přestože jsem přesvědčená, že každý učitel je vlastně performer. Exhibování pokládám za činnost, která je sebestředná a samolibá. To se může stát ale i v přednesu. Pokud se nechám unášet krásou svého přednesu, zapomenu, co vlastně říkám, a uniká mi smysl sdělení. Možná to je zvukově estetické, ale posluchačsky prázdné a bez obsahu.

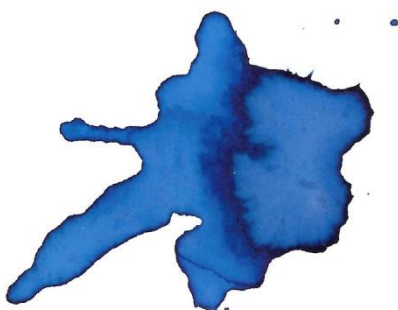
Učení tedy není sebe prezentace. Nechci ukázat: Koukejte, kolik toho vím. Ukazuji jim cestu a vědomosti, které jim chci předat, jsou kamínky na té cestě. Někdo kamínek zvedne, někdo ne. A mě baví, jakou formou je na něj upozorním. Někdo se učí lépe slovem, někdo k tomu slovu potřebuje vizuální vjem, někdo pohybový. Proto mě baví atakovat jejich smysly – někdy slovem, někdy obrazem, někdy pohybem. Někdy kombinací všeho současně. Odečítám jejich reakce a podle toho reaguji. To, co mě baví, je právě tahle hra. A pokud jsem se učila nacházet si „hračku“ v dialogickém jednání nebo při herecké propedeutice, našla jsem si ji i v učení.

Když jsem učila, často mi hlavou problesklo: Aha, tohle mám z „hlasovky“ a tohle z „pohybovky“. Začala jsem si uvědomovat, jaký vliv na mě měly právě psychosomatické disciplíny, a když jsem četla reflexe mých studentů, měla jsem chuť se o tyto postřehy podělit. Myslím si, že by bylo skvělé, kdyby

studenti pedagogických fakult měli možnost projít si výchovou k hlasu a výchovou k řeči. V povinném univerzitním základu na Pedagogické fakultě UK je tělesná výchova, tak proč místo ní nenabídnout i možnost výchovy k pohybu? V univerzitním základu jsme také měli antropologii. Na přednáškách jsme se zabývali evolucí člověka, ale na ústní zkoušce jsem měla poznat lebku muflona a křížovou kost. Je to možná dobrá studentská historka, ale z profesního hlediska by mi víc prospělo, kdybych si místo antropologie mohla vybrat dialogické jednání.

Svou diplomovou prací jsem se snažila ukázat, že studium psychosomatických disciplín vyučovaných na KATaP se díky získané kondici přenáší do všech oblastí života. Zvyšují vnímavost, citlivost, ale zároveň vedou k připravenosti k jednání, a zásadně tak určují to, jakým způsobem před třídou vystupují. Studium mě lépe vybavilo i pro další veřejné vystupování a promluvy na veřejnosti (zahajování výstav apod.).

Také jsem chtěla svou prací poukázat na potřebu zavést psychosomatické disciplíny do přípravy budoucích učitelů, protože by to mělo pozitivní vliv na jejich pedagogické začátky. Získali by díky nim, tak jako já, větší jistotu při výuce a jsem také přesvědčena o tom, že psychosomatické disciplíny kultivují budoucí učitele k větší otevřenosti, tvořivosti, spontaneitě a v neposlední řadě i vnitřní integritě. Já sama jsem za tuto zkušenost vděčná nejen ve svém profesním životě.



## 11 PŘÍLOHA 1 – Z REFLEXÍ STUDENTŮ

Z anonymních reflexí svých studentů (1. a 2. ročníku gymnázia) vybírám ty, které se vztahují k využití psychosomatických disciplín v pedagogické praxi popsaných v této práci:

„Z těch dvou hodin, co máme, mě popravdě víc baví ta, kdy se učíme. Baví mě to více, ale i hodina, kdy kreslíme, je dobrá. Jsem ráda, že máme větší svobodu než na základní škole. Tam jsme se museli řídit podle názorů učitelky.“

„Líbí se mi učení pomocí otázek.“

„Líbí se mi způsob vyučování, debatování o obsahu obrazů a vaše pozitivní energie.“

„Oceňuji poutavý výklad, zajímavosti a historický kontext.“

„Je vidět, že paní profesorka ví, co říká.“

„Líbí se mi přístup: souvislosti, návaznosti - všechno dávalo smysl. Odnesl jsem si z hodin hodně, protože jsou zábavné a věci si pak líp pamatuji.“

„Líbí se mi výklad a feministický pohled na kontroverzní témata.“

„Líbilo se mi, že si vysvětlujeme příběhy z obrazů a příběhy malířů, kteří je malovali.“

„Líbí se mi váš výklad, který je zajímavý a od vás velmi prožitý, vášnivý.“

„Nenapadlo by mě, že by mě teorie mohla zajímat a bavit víc než samotná tvorba, ale bylo tomu opravdu tak.“

„Nejvíce mě bavilo asi vaše představování tématu, to, jak mluvíte. Dobře se váš hlas poslouchá.“

„Nejvíce mě bavila teorie o Picassovi.“

„Hodiny byly skvělé, i přesto, že látka, kterou jsme brali, by se mohla zdát nezajímavá, tak zajímavá byla.“

„Tyto dva roky jsem si opravdu užila. Popravdě jsem se nejprve bála historie, ale nakonec se díky ní stala výtvarka mým nejoblíbenějším předmětem a to, že si autoritu nezískáváte křikem a učitelskou mocí, ale zajímavými příběhy a zápletem pro výtvarná témata.“

## 12 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČUNDERLE, Michal (red.). *Herecká propedeutika, proč, pro koho a jak?*. Praha: AMU, 2006 ISBN 80-7331-060-0

ČUNDERLE, Michal. *O řeči*. Praha: Brkola, 2012 ISBN 978-80-905152-7-7

ČUNDERLE, Michal; PULACAROVÁ HAMZOVÁ, Irena; MALANÍKOVÁ, Hana.(red.). *Osobnostní herectví – učitelství*. Praha: NAMU, 2010. ISBN 978-80-7331-194-0

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí*. Praha: Baronet & Via Facti, 1996 ISBN 80-85890-94-1

INGLESOVÁ, Elizabeth. *Munch*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3932-3

MAJOR, Ladislav. *Myšlení o divadle I*. Praha: Herrmann a synové, 1993.

MORGENSTERN, Christian. *Šibeniční písně*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958

NORTHRUPOVÁ, Christiane. *Zdravá žena, Od narození k prvnímu početí*. Praha: Columbus, 2008. ISBN 978-80-7249-249-7

PROKOP, Vladimír. *Kapitoly z dějin výtvarného umění*. Sokolov: O.K.-Soft, 2011

PULICAROVÁ, Irena. *K naplněnému sdělení*. Praha: Brkola. 2014 ISBN 978-80-905714-7-1

VALACHOVÁ, Pavla. (red.). *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-7315-184-3

VÁLKOVÁ, Libuše. *Hlas individuality*. Praha: NAMU, 2017. ISBN 978-80-7331-448-4

VYSKOČIL, Ivan a kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU, 2005. ISBN 80-86928-02-0

VYSKOČILOVÁ, Eva a SLAVÍKOVÁ, Eva (ed.). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU (KATaP), 2000. ISBN 80-85883-50-3

**Zdroje obrázků:**

cs.wikipedia.org

<https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDk%C5%99ik>

Ilustrace – Jana Blahníková