

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Případ začínajícího učitele na Kavkaze:
autorský přístup ve školském systému**

Mgr. Anna Šimáková Dosoudilová

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

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

Datum obhajoby: 6. 6. 2017

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2017

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Department of Authorial Creativity and Pedagogy
Performing focused on authorial creativity and pedagogy

DIPLOMA THESIS

**A Case of a Beginning Teacher in the Caucasus
authorial approach in a school system**

Mgr. Anna Šimáková Dosoudilová

Consultant: MgA. Hana Malaníková, Ph. D.

Opponent: Doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D.

Date of defense: 6. 6. 2017

Assigned academic title: MgA.

Prague, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Případ začínajícího učitele na Kavkaze: autorský přístup ve školském systému

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

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

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

Abstrakt:

Diplomová práce *Případ začínajícího učitele na Kavkaze: autorský přístup ve školském systému* je pokusem o ztvárnění a zreflektování zkušenosti učitelských začátků. Případová studie vychází z půlročního působení autorky na mezinárodní škole ve Tbilisi v Gruzii a je vedena snahou „poučit se z krizového vývoje“ a získat potřebný vhled jak do vlastní pedagogické činnosti, tak do možností, jak pracovat uvnitř omezujícího školského systému tvořivě a osobitě.

V první části se experimentálně zachází s narativní biografií - „románově“ je líčen první půlrok v práci učitelky, přičemž se využívá autentických deníkových zápisů a úvah, e-mailů a stylizovaných literárních deníkových záznamů z tohoto období.

Druhá část vyprávěnou zkušenost reflektuje a rozebírá s pomocí odborné literatury a nachází témata, která i vzhledem k budoucí zamýšlené pedagogické praxi autorky potřebují být hlouběji propátrána (nenásilná komunikace, důslednost, svoboda a řád ve vyučování a vztazích, potřeba zůstat jako učitelka přítomná, zapojená). Autorka pro sebe nalézá k těmto tématům zdroje, které mohou sloužit jako inspirace pro její další výchovnou a učitelskou činnost (metoda nenásilné komunikace, unschooling, dialogické jednání), propojuje impulsy a doporučení z těchto inspiračních zdrojů s příklady ze školní praxe a vytváří si na základě toho vlastní příručku pro další pedagogické (a rodičovské) působení.

Na závěr je celý příběh nahlédnut optikou narativní analýzy, která odkrývá prvky shodné s žánrem Bildungsromanu a zjišťuje, že se v podaném vyprávění jedná o příběh hledání. Hledání smyslu konání, hledání sebe, své dospělé podoby, svého místa ve společnosti. Hledání vztahu ke školským institucím a k žákům v nich. V tomto posledním bodě dochází diplomová práce k potřebě vytvoření vzdělávacího systému, který by nebyl hierarchický, ale představoval by spíše společenství rovných, ve kterém se vztahy budují nikoliv na principu moci a síly, příkazů a zákazů, ale na podkladu široce rozvinuté empatie.

Abstract

The diploma thesis *A Case of a Beginning Teacher in the Caucasus: authorial approach in a school system* seeks to depict and reflect on teacher's first year at work. The case study draws on author's job experience at an international school in Tbilisi, Republic of Georgia. Since this job experience taught the author a lesson, she wants to gain a deeper insight into her own pedagogical activity as well as to examine the options how to work creatively and originally within a limiting school system.

The first part of the thesis operates experimentally with a biographical narrative method – the period in a beginning teacher position is being described in a novel way, using stylized literary diary entries as well as authentic ones, supplemented by personal correspondence from that time.

The second part of the paper reflects on the narrated experience and analyzes it with the help of pedagogical and psychological literature. With respect to author's intended future in educational sphere, she addresses topics which require a closer examination (nonviolent communication, consistency, freedom and order in a class and in relationships, a need to remain present and connected) and she searches for sources that could serve as an inspiration for her further educational activities. Method of nonviolent communication as well as principles of unschooling and dialogical acting with the inner partner are presented as the main inspirational impulses. Combining those together with the reflection of the teaching and examples from the school, a sort of beginning teacher's handbook is being composed, to be used as a good practice in author's future teaching.

Finally, the whole story is being looked at through the narrative analysis which reveals signs corresponding to a genre of Bildungsroman. Furthermore, the story seems to be a story of the quest; the quest for meaning of what author does, the quest for her adult identity, for her place in the society and for the approach to educational institutions and their students. At that point, the thesis comes to the need of creating school system without hierarchy, which would rather be a community of equal individuals where relationships are not built on power principle, on command and prohibition, but they stem from highly developed empathy.

Obsah

1. Úvod	8
2. Metodologie	9
3. Konstrukce identity učitele	12
3. 1 Volba učitelké profese.....	12
3. 2 Gruzie aneb učitelka začíná	15
3. 2. 1 Předehra.....	15
3. 2. 2 Průnik do školství aneb tělocvikářka na Kavkaze	20
3. 2. 3 Profesní start aneb šok, zoufalství, vyčerpání	29
3. 2. 4 Profesní adaptace aneb hledání strategie přežití.....	35
3. 2. 5 Rezignace aneb začít znovu, ale někde jinde	42
4. Komentář ke zkušenosti.....	47
4. 1 Reflexe profesního startu.....	47
4. 2 Strategie přežití vyvíjené v období profesní adaptace	49
4. 2. 1 Snaha a nenucenost.....	49
4. 2. 2 Změna komunikace a osmělení k důslednosti	53
4. 2. 3 Reflexe případu s využitím prvků narativní analýzy	65
5. Závěr	69
Seznam použité literatury	73

1. Úvod

V době od září 2015 do března 2016 jsem pracovala jako učitelka na soukromé mezinárodní škole ve Tbilisi v Gruzii. Byla to zkušenost velmi cenná, avšak z větší části frustrující. Frustrující o to více, že povolání učitelky bych se chtěla ve svém životě aspoň částečně věnovat, a přitom jsem celý půlrok měla pocit beznaděje, že mi to vůbec nejde, že na to nemám. Jak jsem zjistila až později z odborné literatury, jsou takové pocity prý u učitelů-nováčků běžné, normální, mívají je téměř všichni. Některé ale nadobro od učení odradí a nikdy se k profesi učitele nevrátí. Já se ale nechci vzdát. Chci získat do své zdrcující zkušenosti vhled, zjistit příčiny frustrace a neúspěchu, poučit se a najít způsob, jak příště učení a situace ve škole zvládat lépe. Protože pokud období tzv. začínajícího učitele trvá přibližně 1 - 3 roky (Průcha, 2009, s. 217), čeká mě ještě půl roku až dva roky zoufalství, než vyrostu v tzv. učitele zkušeného. A já bych do této fáze chtěla dojít, aniž bych cestu k ní musela nazývat zoufalou a frustrující. Proto chci, aby pro mě gruzínské učení bylo zároveň „poučením se z krizového vývoje“. Chci zrekonstruovat a zreflektovat události minulé, přičemž doufám, že přijdu i na to, co a jak můžu v budoucnu využít ze studia Katedry autorské tvorby a pedagogiky (dále jen KATaP) a co jsou další zdroje, které mě ve vývoji podpoří. V průběhu psaní můžu zjistit, že na celé učitelské zkušenosti z Gruzie je pro mě důležité ještě něco, co teď nevidím – jsem tomu otevřená.

Tato diplomová práce by pro mě v každém případě mohla být prostředkem porozumění sobě jakožto pedagožce, prostředkem vhledu do mého pedagogického snažení a myšlení. Následující text je součástí mého boje. Boje o zachování učitelských idejí a ideálů a vůbec chuti být (stávat se) učitelkou. Boje o lidskost a o vlastní osobnost, kterou bych chtěla směřovat k odpovědnosti, tvořivosti, empatické komunikativnosti a zaujatosti pro dobrou věc, jak o tom píše Ivan Vyskočil (kolektiv autorů, 2010, s. 10). A snad právě taková osobnost má větší šanci být dobrým učitelem, průvodcem dětí a mladých lidí na cestě k jejich vlastní odpovědné, citlivé, kultivované osobnosti, kterých je světu třeba, jakkoli pateticky to může znít.

2. Metodologie

V této více méně introspektivní práci nepostupuji striktně vědecky, nicméně jsem se rozhodla, že využiji některých metod kvalitativního výzkumu, protože doufám, že tím text dostane jasnější strukturu, přehlednost a bude tak stravitelnější a využitelnější pro čtenáře. Podobně také doufám, že pevnější rámec pomůže mně, abych se neztratila v houšti rozbíhajících se myšlenek, událostí a jejich reflexí.

Prvním rámcovým uspořádáním neboli designem mého (sebe)výzkumu je **případová studie**, a to zejména vzhledem k tomu, že zkoumám jeden případ začínající učitelky - tedy sebe - který je vymezen prostorovými a časovými hranicemi. Moje studie se bude věnovat tomu, jak vypadal profesní start začínající učitelky, co se dělo uvnitř ní, jak se vypořádávala s těžkostmi.

Druhým rámcem je tzv. **biografický design**. Jde o rekonstrukci minulého skrze aktuální pohled, kdy badatel naslouchá a pak teprve hledá, o čem vlastně vypravěč doopravdy mluví (Švaříček a Šedřová et al., 2007, s. 127). Badatelem i vypravěčem jsem v tomto výzkumu já, někdy se objevuje spolubadatel v podobě korespondenčního partnera – ten obvykle rovněž naslouchá, klade otázky a interpretuje odpovědi.

Konkrétně budu využívat typ biografického designu nazývaný **narativní biografie**, kdy konstrukce životního příběhu (zde spíše případu) vzniká ve spolupráci badatele a účastníka výzkumu. Budu tedy muset být celkově v neustálém dialogu. Při něm bude vlastně docházet k převypravování vypravování, k reinterpetaci interpretace (Chrzą, 2007), přičemž je třeba se vzdát nároků na zcela pravdivý popis reality. Spíše než o věrohodnost jde totiž o to, jak narátor (tedy já) nahlíží na skutečnost a vlastní identitu.

Vyprávění je fenoménem, který provází lidstvo od jeho počátku, a to ve všech kulturách. Je možné jej považovat za diskursivní formu předávání poznatků, která je srozumitelná všem, a navíc umožňuje pochopit jednání postav v souvislostech mezi událostmi (Gulová a Šíp, eds., 2013, s. 118-125). Právě pro tyto vlastnosti je to forma odpovídající mému záměru ztvárnit vlastní zkušenost. Narativní biografie je však pro tuto práci vhodná a výhodná ještě z několika dalších důvodů.

Poskytuje možnost identifikovat témata, která bude třeba prozkoumat podrobněji, protože se během doby mé praxe neustále vracela a „trápila“ mě.

Zároveň život nebo jeho výsek v podobě životního příběhu dostává skrze vyprávění tvar, řád, směřování a smysl (Chrz, 2007, s. 7), což vede k většímu porozumění vlastnímu vývoji (učitelskému, ale nejen tomu) a následně pak k pochopení smyslu vlastního jednání. Nakonec pak narativní biografie umožňuje nahlédnout do osobního přesvědčení, soukromých teorií, vlastního pedagogického myšlení. Vyprávění příběhu tak slouží jako pomocník rozvoje sebevědomí a umění výchovy a prostředek osobnostního a profesního růstu, což je plně v souladu se záměry práce nastíněnými v úvodu.

Zmínila jsem výše, že vyprávění je formou předávání poznatků. Doplním, že nejde jen o předávání poznatků, ale také o sdílení zkušeností a prožitků, což vytváří dohromady sílu, jež dovoluje čtenáři či posluchači vcítit se a zažít vyprávěné tak, jako by to byl jeho příběh. Pokud by tato práce mohla poskytnout čtenáři zkušenost a vybavit jej do podobných situací, o kterých se tu mluví, nebo pokud by čtenáři poskytla úlevu skrze poznatek „nejsem v tom sám“, splní další ze svých zamýšlených cílů.

Narativní materiál této biografie pochází ze dvou zdrojů. Zaprvé z tzv. *autonomního psaní*, kdy účastník výzkumu zaznamenává své zkušenosti bez větších ponuk badatele (Švaříček a Šedřová et al., 2007, s. 129), což je případ deníkových zápisů a literárních zpracování školních událostí. Zadruhé ze spolupráce s badatelem či spolubadatelem, což je případ e-mailů, učebních příprav a reflexí hodin, ve kterých jsem se snažila rozebrat existující potíže a reagovat na ně.

Materiály jsou prezentovány poměrně rozsáhle, aby bylo možné vystopovat opakující se vzorce vyprávění, které ospravedlňují následné interpretace, hypotézy a generalizace.

Vzhledem k různorodosti pramenů jsem v textu zvolila následující rozlišení: spontánní deníkové zápisy, emailová korespondence a citáty z knížek či filmů, které mě v určitou dobu vzhledem k mé momentální situaci oslovily, jsou datovány a vyznačeny *kurzívou*. Emaily jsou přitom pro odlišení, autentičnost a přehlednost ponechány bez diakritiky. Citáty jsou na rozdíl od zbytku textu zarovnané na střed a psány o bod menším písmem. Dalším druhem materiálu jsou mé literárně stylizované deníkové záznamy, jakási dokumentární próza, která je oproti předchozímu psána s určitým odstupem a editována. V práci tuto prózu od ostatního odděluji třemi hvězdičkami (***) na středu před i za textem. Veškeré záznamy jsou řazeny volně za sebou v chronologickém sledu a může tak mezi nimi vznikat nezáměrný, přesto však podstatný a vypovídající dialog.

3. Konstrukce identity učitele

3.1 Volba učitelské profese

Kdysi jsem byla Komenský.

V jedné školní divadelní hře.

Bylo mi 13 let a Komenský mě uchvátil. Nejenže musel ustát, když mu shořela při požáru v Lešně stěžejní část díla, ale to, co říkal v dílech, která zůstala zachována, jak promyšlený, moudrý, láskyplný a moderní byl jeho postoj k dětem-žákům a k výchově jako takové, to mě fascinovalo. Pokud jsem již předtím tíhla k učitelskému povolání jako k něčemu, skrze co se může uskutečňovat náprava světa, setkání s Komenským mě v tomto tíhnutí utvrdilo a dalo nejasné touze solidnější základy a vzor.

V odborně pedagogické literatuře se popisuje vývoj profesní dráhy učitelů, který má několik dobře předpověditelných fází, jež se od sebe navzájem dosti odlišují a kterými prochází většina učitelů. Jde o následující fáze (Průcha, 2009, s. 202)

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)
- profesní start (vstup do povolání)
- profesní adaptace (první kroky v povolání)
- profesní vzestup (kariéra)
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)
- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus

V terminologii biografického designu, který zde používám jako metodu kvalitativního výzkumu, by se mé setkání s Komenským dalo nazvat první tzv. kritickou událostí,¹ tedy klíčovým, zlomovým okamžikem, který představuje v narativní biografii důležitý mezník.

Tato kritická událost zároveň spadá v profesní dráze učitele do fáze *volba učitelské profese*. Do této kategorie lze v mém případě dále zařadit rozhodnutí

¹ Kritická událost nebo také kritická příhoda či kritická fáze jsou podle Sikesové „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Podněcují jedince k výběru určitého druhu jednání, které vede k určitým cílům.“ (Sikesová, 1989 cit. v Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 134)

studovat po maturitě bohemistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, tedy obor, který by mi do budoucna dával možnost učit český jazyk a literaturu. Volba filozofické fakulty namísto fakulty pedagogické je tady signifikantní, protože ukazuje, že jsem si nebyla jistá, zda je učitelství to jediné, co chci v životě dělat (což potvrzuje i fakt, že jsem souběžně začala studovat i žurnalistiku) a bohemistika mi dávala do budoucna jednak větší možnost výběru, jednak obecně širší rozhled než specifitěji zaměřené učitelství češtiny. Zároveň musím ale přiznat, že dalším důvodem byla větší důvěra v kvalitu vzdělání na filozofické než na pedagogické fakultě.

Během posledních let studia na FF UK mi začalo docházet, že pedagogické minimum, které jsem si k filologickému studiu přibrala proto, abych později mohla učit, mi zdaleka neposkytuje to, co si myslím, že jako učitelka budu potřebovat. Osvojování pro mě důležitých dovedností bylo nedostatečné, minimální pozornost byla věnovaná komunikaci, která doprovází při práci s žáky (studenty) téměř veškerou učitelovu činnost, stejně tak jsme málo pracovali na rozvíjení učitelovy osobnosti. Jako by učitel byl jen hlava plná vědomostí, didaktických postupů, teorií o psychologických determinantách žáků a neměl při tom žádné tělo, hlas, duši. Odbornou způsobilost a znalost didaktiky jsem potřebovala doplnit ještě o kompetence komunikativní, stejně tak mi ale záleželo na rozvoji mé osobnosti. Protože jsem si myslela, že zde platí přímá úměra – čím všestrannější a celistvější osobnost, tím větší šance být dobrým učitelem. Hledala jsem tedy možnosti, kde bych mohla dále růst, čímž došlo k další kritické události na mé cestě k učitelství. Začala jsem navštěvovat hodiny tzv. komunikability.

Šlo o experimentální seminář realizovaný Katedrou české literatury a literární vědy a KATaPem, jehož cílem bylo „ověřit možné strukturální změny seminární práce s důrazem na rozvoj sebepoznávacích schopností seminaristů a sekundárně na využitelnost těchto potencií v eventuální pedagogické praxi“ (Tulka a Škochová Bláhová, 2004, s. 5). Seminář měl kromě teoretické části také část praktickou, ve které jsme pracovali s hlasem, tělem, řečí v prostoru a hledali individuální možnosti svého vlastního projevu. Postupně jsme pak začali zkoušet také dialogické jednání.² Takové studium bylo přesně tím chybějícím dílkem,

²Dialogické jednání je disciplína (nikoli metoda), kterou vytvořil prof. Ivan Vyskočil. „Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci

který jsem cítila, že mi schází při umění učit a vychovávat. Následovala proto další kritická událost spadající do kategorie volba učitelské profese – přihlásila jsem se na Katedru autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

Motivaci k tomuto studiu objasňuje přesněji úryvek z mého životopisu, který byl součástí přihlášky:

Školy (s výjimkou waldorfské školy, kam jsem chodila od 4. do 9. třídy) se zdály být účinnými nástroji určenými k nivelizaci a normalizaci dětské a mládežnické hmoty. Jen žádné výčnělky, hrboleky, pahrbky či pahorkatiny, raději pole nížinné, které se snadno zorá a vydá plod sazečem plánovaný. [...] věřím, že právě KATaP je v tomto normalizačním úsilí odlišný – podporuje krajnotvorbu, nerovnosti, prolákliny, výrůstky (a výrostky), vrásnění a především sebeorbu, sebesadbu. Věřím, že zavlažuje velké širé lány osobnosti, brázdy černozemě, kterou v sobě nosí každý z nás, věřím, že KATaP dává klíčit a růst člověku.

[...]Všelická moudrá hnutí a všelící moudří lidé řekli již něco ve smyslu – začni vždy se vším u sebe. Pokud tak učiním, najdu sebe a svůj výraz, získám tím i potřebnou sílu a schopnost pokračovat k druhým, oslovovat je, slyšet je a navazovat s nimi vztahy – což jsou podle mě jedny z klíčových učitelských schopností. Nebo spíše dovedností – neboť se jim člověk musí učit a musí je kultivovat. A já bych chtěla být dobrou učitelkou a člověkem, který ovládá umění komunikace a umění hry.

Hravý učitel může vytvořit školu hrou, místo, kde se člověk může objevovat, rozvíjet se a učit se skrze hru a dělá to rád, dobrovolně a tvořivě, neboť tak dobré hry působí. Hra a hraní si je také obranou učitele proti zdrcující rutině, která může postihnout každou dlouhodoběji vykonávanou práci. Učitelství sice nerada nazývám prací, považuji ho za povolání v pravém slova smyslu, ale práci se může stát, nechá-li se člověk semlít soukolím školního systému[...] silně si uvědomuji nutnost sebeobnovy, sebepodněcování, nutnost ovládat bojové umění, aby se člověk ubránil útokům každodennosti a uchránil si tvořivost, schopnost naslouchat, ptát se a odpovídat.

V době nástupu na KATaP jsem také začala pracovat jako učitelka češtiny pro cizince. Mými studenty ale byli účastníci výměnného programu Erasmus nebo lidé

„veřejné samoty“ (Stanislavskij), za přítomnosti a pozornosti „diváků“. V situaci, kdy „jako kdyby“ druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu.“ Dialogické jednání [online, cit. 2017-04-22]. Dostupné z <http://www.ivanvyskocil.cz/html/dialogicke.html>.

po maturitě, kteří se chtěli naučit dobře česky, aby se zde mohli hlásit na vysokou školu. Šlo tedy výhradně o lidi starší 17 let, které jsem navíc učila jen jeden maximálně dva dny v týdnu, proto tuto činnost nepovažuji za pravý profesní start, jako spíše za průpravnou a přípravnou praxi.

Profesní start se pro mě odehrál až v Gruzii, kde jsem byla v roce 2015³ přijatá na European school ve Tbilisi.

3. 2 Gruzie aneb učitelka začíná

Na začátku roku 2015 jsem se s partnerem odstěhovala na nějakou dobu do Gruzie, do země, která nás kdysi při cestování uchvátila, a proto jsme v ní chtěli strávit čas nejen jako turisté. Můj partner získal takovou práci, že uživil nás oba, a já jsem tak dostala darem přepych volného času. Jak se však ukázalo, nakládat s takovým časem není zdaleka tak jednoduché, jak se zdá. Nejsme učení, jak zacházet s naprostým volnem a vlastně se svobodou jako takovou, navíc nepracovat je pro lidi určitého věku zahanbující a společensky nežádoucí.⁴ Člověk může snadno získat nálepku flákač, nemakačenko, zvl. Nepracující je považován za neúspěšného či neschopného, popř. za zajištěného rozmazlence či něco v podobném smyslu. Nemůžu říct, že by někdo se mnou jednal v tomto duchu, ale zjistila jsem, že tento nevyřčený požadavek společnosti „pracovat se má“ mám v sobě překvapivě hluboce zakořeněný i já a že manipulovat s neomezeně volným časem zdaleka neumím.

Vypořádávání se s nezaměstnaností představuje v gruzínském příběhu důležitou kritickou událost, která ve výsledku zapříčinila samotný profesní start. Pro plné pochopení mé cesty k učitelství bude proto věnován prostor i této události, ačkoliv to může působit jako tematicky mimoběžné.

3. 2. 1 Předehra

7. února 2015

První pochyby. Jsem zatím jak zvíře. Jím, spím, hraju si. Až přijdeš domů, najdeš mě najedenou, s vyčištěnými zuby i mezizubními prostory, s natřenou pleť, odcvičenými pozdravy slunce a pár novými články v paměti. A dál? No to se

³ V té době jsem za sebou měla 5 semestrů na KATaPu.

⁴ Zajímavě uvažuje o potřebě a užitečnosti času k flákání a naopak i o zbytečných pracích antropolog David Graeber, viz např. článek On the Phenomenon of Bullshit Jobs.

právě hledá, zkouší. Nech se. Jen se bojím, abych se nestala sedmispáčem, lenivkou.

20. února 2015

Mam se samozrejme vyborne, ono jak taky jinak, kdyz je to pro me zatim jedna velka dovolena v nadherny zemi, nicmene ta fura volnyho casu je pro me nezvyk a je pro me tezky nepripadat si jen jako vyzivovane zviratko. Ne ze bych nemela co delat, ctu spoustu veci, pokousim se byt i holkou v domacnosti, coz v kuchyni bez topeni neni vubec lehky, v tom mrazu se teda zatim zadny kulinarsky festival nekona a topit troubou mi prijde hloupe...Pred tydнем jsem dokončila divadelni hru, tak jsem rada, ze jsem aspon neco hmatatelneho udelala...

23. února 2015

Uprimne, mam tady ted trochu krizi, neb mam pocit, ze uz bych mela vedet, co mam delat, proc a k cem u tady jsem, co je tady muj ukol a cem u se mam venovat, a ja to spis netusim. Dobre, zkusim se drzet planu a psat, ale ty pochyby, cloveka to rozezira jak H2SO4...Navic presne v situacich, kdy ctu o Syrii, uprchlicich, delnicich umirajicich v Kataru pri stavbe fotbalovyho stadionu, popravenych krestanech v Libyi, dela se mi naprosto spatne, jima me ciry zoufalstvi, ze nic nemuzu a tak hrozne moc bych chtela neco tady na svete zlepšit. Misto toho sedim ve Mcchete na terase, piju caj, dumam a ctu recept na koprovku. Citim se normalne provinile, nemuzu si pomoct.

Úkolem člověka je rozkvést. A když si dáme nějaký velký úkol (protože to vypadá dobře), lehce zapomeneme, že úkolem je rozkvést. Buď, prostě buď. Žádné sezení v jeskyních, chození po horách, prostě buď. A neříkám ani buď sám sebou, protože sebe neznáš.

Prostě buď.

(Jaroslav Dušek cituje z kumránského svitku)⁵

22. dubna 2015

*Já jsem si vlastně téměř nedopřála volno, i když objektivně ho mám. Já jsem si ho ale nedovolila prožít. Protože jsem tak silně naučená, že volno je po práci, **za odměnu**. Neautomaticky. Že si ho musím zasloužit. A tak já tu většinu doby*

⁵ Jaroslav Dušek a Nevýchova: Rozhovor [online, cit. 2017-04-29]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=CQ0xJ9BtfeQ>.

hledám a přemýšlím, jak si ho zasloužit. Důraz na slovo zasloužit ukazuje na kořen problému – já se potřebuju naučit, že svou hodnotu si nemusím zasloužit, mám ji trvale.

25. dubna 2015

Takže jo, poslala jsem nekam svoje texty, napsala do Cloveka v tisni, jestli by tu nemeli nejakou praci ci dobrovolnicinu, stejne tak se prihlasila jako dobrovolnik do kavarny v uprchlickem tabore, do zahradnictvi ve Tbilisi a do firmy zavadejici recyklaci. Byla jsem za chlapikem zabyvajcim se rozvojovou spolupraci na ceske ambasade, abych mu predstavila svoje socialne-podnikatelske napady pro Gruzii. Ted planuju kveten jako eko mesic, mel by konecne probehnout uklid mesta... Starosta mi slibil prijati recyklacnich kosu na vseh svych uradech, ted jeste musime prinitit k recyklaci policii a patentovaci urad tady a Mccheta bude progresivni mesto roku.

Uznavam, ze jsem to nakopla mozna az moc a doufam, ze nebudu litovat, ze nemam volny cas, ale uprimne, zacinalo mi z toho tezce hrabat, prosla jsem si docela krizi, kdy uz jsem brecela i 3krat tydne, a to uz mi prislo trochu nesnesitelne jak pro me, tak pro Kubu. Najednou mi prislo, ze fakt nemam proc vstavat, ze vsechno, co delam, jsou stejne jen nejake zbytecne pseudoaktivity, ze si neumim uzit volno, jsem v zemi, kde jsem chtela byt, v nejvetsim luxusu, ze nemusim pracovat a muzu delat svy veci, a mela bych bejt tudiz nejstastnejsi, ale nejsem, a to je strasny. Vlastne ani nedokazu popsats, v cem to moje "nestesti" spocivalo, byl to takovy vseobecny pocit marnosti a zbytecnosti. Z dnesniho pohledu uz vubec nechapu, o cem to bylo, fakt... Druhy den jsem narazila na text, ktery zas mluvil o tom, jak vsichni delame mraky veci jen proto, abychom dostali od nekoho nejake potvrzeni, uznani...bez toho si sebe neumime vazit a napadlo me, ze mozna tohle je tady jeden z mych nejvetsich ukolu – uvedomit si, ze mam hodnotu v kazde situaci, nezavisle na tom, co jsem dokazala, co delam, jakou vykazuju praci...

Přestat hledat, začít být. Nikdy nevíte, co světu a ostatním bytostem přinášíte. Když jste, tak asi máte být. Úsilí je kámen úrazu. Největší radost všem bytostem uděláte, když si to tady budete užívat. Jste kompletní teď a tady. (Jaroslav Dušek v představení Duše K)

11. května 2015

Život zbytečnější než jepice, ta toho stihne za den 100krát víc než já. Já jím, piju, spím, kakám, v mezidobí provádím marňácké pokusy o sebeorganizaci a činnost. Pocit, že zrazuju svůj talent, svoje schopnosti, dovednosti, vzdělání, rozum i cit. Potřeba se omluvit. Ale komu? Svému partnerovi, který mě živí? Svému Stvořiteli za to, že dál nic netvořím? A za co vlastně se omlouvat? Že čerpám zdroje a nevytvářím přidanou hodnotu? V takové chvíli rázem zapomenu všechna moudra, která se k takové situace vážou. Jistěže vím, že nejsem zbytečná, ale ve chvíli CH je to převládající pocit. Neberte své pocity příliš vážně (Tolle), jó, na to si vzpomeň! Spasí mě tvrdý jasný řád, disciplína neúprosná? Zkusme.

Podstatné je, aby lidé nechtěli být hned hotoví, ale chtěli být otevření a zrát. A to je to nalezení tématu. To je to zrání, cesta za tématem. (Ivan Vyskočil)⁶

Potřebujete-li uznání druhých, abyste ze sebe mohli mít dobrý pocit, vzdáváte se své vlastní síly.

Jako Hrabalovy postavy je možné zvolit si místo sebelítosti úžas.

Přeju si sen.

Tak strašně si přeju sen.

Ten sen, co vede, co napoví.

Ten sen, po kterém člověk ví, co a jak dál.

Kéž by ke mně nebe mluvilo.

Nebo osud.

Nebo Bůh.

Kéž bych něco uvnitř cítila.

Kompas kéž bych měla.

Vidiny. Vize. Znamení. Náповědy.

Čtenářskou gramotnost náповědí.

Za zády kamení z 12. století, je to kostel Úspěchu Panny Marie. Úspěch je rusky Nanebevzetí, tedy aspoň v neumným gruzínským překladu. Byl by to dost trefnej zásah jazyka, pojmenování i definice v jednom, úspěch=nanebevzetí. Jistěže se tedy souběžně vnučuje otázka, jak asi v tomhle životě uspěju já, pořád nevím,

⁶ Rybníčková et al., 2015, s. 70.

kam se vrátit. Ale tady, v tuhle chvíli, je to dobrý, všechno je v pořádku – dívám se do údolí lemovaného třítisítkami – je tak uklidňující, když svět má rámeček, hranice, kontury. Bezbrehota, ve který se ztrácíš, není. Horský údolí objímá pevně a jasně a nekonečnost a volnost jdou jen směrem nahoru. A nahoře na obláčku sedí Marie, dívá se do mého údolí a do všech údolí světa, je po přijímačkách, hongá nohama a říká si – tak jsem uspěla...No jó, Máří, když já pořád nevím, jestli o tohle mi jde. Chtěla bych úspěch na poli lidské spravedlnosti, úspěch v pomoci uraženým a poníženým, úspěch v životě, ne až po životě, rozumíš, ne? Chtěla bych být rameno pravého úhlu – jedním se dotýkat nebe, druhým být pevně na zemi.

Než jsem odjela na svou roční dovolenou, myslela jsem si, že zajištěním životních potřeb se mi uvolní ruce i hlava a budu volně tvořit. Ale ono to nešlo. Zajímalo mě, proč a zda s tím lze něco dělat. Zda se lze samoponouknout k tvoření, zda se lze k němu dokonce donutit. Měla bych toho být schopna o to víc, že chodím na samoponoukací školu, jejíž součástí je budování kondice nacházet, zachytit a rozvíjet impulsy, které jsou v začátku tvoření. A to v každé situaci. Co se tedy mohlo stát, že mi tvoření nešlo?

- **Přeúkolovala jsem se.** Tíha úkolu zatlačila do země hravost, lehkost. Povinnost mě zastrašila, vážnost upoutala k zemi. Hmm, zdá se, že východiskem by mohlo být znovuobjevení **hravosti**. => Naordinovat si hru.
- **Neřád.** Množství volného času bez jakéhokoli řádu je jako cukr rozpuštěný ve vodě – není vidět, jako by neexistoval, jako by nebyl. Navíc, máme-li něčeho dost, až příliš, máme tendenci tím plýtvat. Proplouvám tedy volným časem a on proplouvá mými dny, aniž bych z něj vydělila část, kterou budu věnovat něčemu konkrétnímu, nějaké konkrétní tvorbě. **Ohraničit se řádem** a představit si ho nikoli jako svazující, příliš těsné šaty, ale jako **podpěrku pro fazole**, po které se rostliny pnou výš a o kterou se mohou opřít.
- **Příliš vlivný cenzor.** Možná, že když už už chytám popud tvořit, sbíhají se mi sliny, ozve se: to už tu bylo. Je to trapné. Je to neoriginální. Komu tím prospěješ? K čemu to je? Nic zajímavého, nic zvláštního. A já tomu podlehnou a ani nic nezkusím. Ale proč? Copak to dělám s vidinou

konkrétního výsledku, kterým je ryze svojské dílo? Copak mi nejde o proces, jenž může být tak naplňující, možná i víc než výsledek? Souvisí s E) - Co je důvodem k tvoření? A co je jeho důsledkem? A co smyslem? A copak musí být hned všechno perfektní?

- **Sitzfleisch.** Možná, že tvořivé plody jen tak samovolně nevytékají z lidských srdcí, myslí, duší, ale jsou i výsledkem soustředěné, trpělivé, dlouhodobé práce. Možná, že je potřeba přivázat se k židli a stanovit si pracovní směnu i s dozorem. Nečekat na múzu, ale hledat ji a začít třeba i bez ní.
- **Nedostatek přetlaku.** Možná nic netvořím, protože nemám potřebu? Nemám co říct, předat, napsat, nic se nedere ven, nutím se do něčeho, aniž bych k tomu měla důvod? Aha? **Co je důvodem k tvoření? A co je jeho důsledkem? A co smyslem?**
- **A co když tvořím a ani o tom nevím?** Tvořím v každodenním životě, v disciplínách, kde se obvykle nemluví o „tvorbě“, umělecké tvorbě, ale tvorba to je? A tvořím uvnitř sebe a tvořím sebe a tvořím domov a vztahy a zahrádku a... aha – takže **co je to tvořit, tvorba?** Možná potřebuju definici.

Každopádně jsem situaci volna přes velkou snahu nakonec neustála. Taktéž jsem nenašla dobrovolnickou pozici, kde bych byla využita. Rozhodla jsem se tedy poohlédnout po stáži v nějaké škole, abych se aspoň držela směru, kterým jsem se chtěla v budoucnu ubírat. K mému vlastnímu překvapení jsem u přijímacího pohovoru na stáž v mezinárodní škole dostala rovnou práci.

3. 2. 2 Průnik do školství aneb tělocvikářka na Kavkaze

(Ředitel školy Vachtang a já sedíme v tzv. letní rezidenci – stůl s popelníkem na dvoře pod plechovou střechou. Okolo sem tam projde nějaká bábuška s kyblíkem.)

Ředitel Vachtang: *Takže, Áňa, řekni mi, jakou že máš praxi a vzdělání? (V Gruzii se na vykání moc nedrží...)*

Já: *Studovala jsem nejdříve na...*

Ředitel Vachtang: *Kalbatono (gruzínsky paní), ukažte ty mi ty blumy! Vypadaj pěkně, zrale, nechte mi tu oba kýble, manželka z toho udělá zavařeninu.*

Ředitel Vachtang: *Takže, Áňa, jakou že máš praxi a vzdělání?*

Já: *Studovala jsem nejdříve na...*

Ředitel Vachtang: *Nino, ahoj, jak se máš? Sedni si k nám. Chceš cigaretku? Tohle bude naše nová učitelka, je z Prahy, vid', Áňo, tohle je Nina, pracuje u nás jako Head of material resources, až budeš potřebovat papír nebo fixy, budeš žádat ji. Takže, Áňa, jakou že máš praxi a vzdělání?*

Já: *Studovala jsem nejdříve na...*

Ředitel Vachtang: *Kalbatono, ukažte mi ty jahody! Hm, už trochu přezrálý, ale nechte mi tady ten kyblík. Kolik že to bude? Deset lari, to je pěkný, manželka z toho udělá zavařeninu.*

Ředitel Vachtang: *Jak jsi na tom s matematikou, Áňa? Chybí nám matikář.*

Já: *Matematiku bych učit nemohla. To vážně ne.*

Ředitel Vachtang: *Ale já myslím jenom na prvním stupni.*

Já: *Ne, já myslím, že to není dobrý nápad ani na tom prvním stupni. To bych těm dětem nepřála, přeci jenom, studovala jsem češ...*

Ředitel Vachtang: *Koukám ale, že vypadáš dost sportovně, tak co tělocvik?*

Já: *Nikdy jsem to nedělala, ale asi by to šlo...*

Ředitel Vachtang: *Tak charašo, v tělocvičně zrovna probíhá remont, nastoupíš do nového. Venku máme dokonce hřiště s umělým trávníkem, bude se ti to líbit, Nino, běž jí ho ukázat! Ještě ti k tomu tělocviku něco vymyslím, aby ti to vyšlo na plný úvazek. Tak zatím!*

Nabídku jsem pečlivě zvážila:

Rozhodovací proces, záznam:

+ baví mě učit, chci to jednou dělat	- dojíždění
+ dobrá škola, program	- 5 dní v týdnu
+ rozvoj učitele	- omezení cestování, nižší šance na Írán
+ tvořivá práce	- málo času tvořit
+ plat, samostatnost	
+ nebudu jen doma, seberealizace	
+ práce v mezinárodním prostředí, nová zkušenost	

Plusek bylo více. Osmého září 2015 jsem tedy nastoupila do mezinárodní školy s názvem *European school* ve Tbilisi. Moje role byla jednak učitelka tělocviku pro první stupeň a pak také koordinátorka mimoškolních aktivit pro středoškoláky z American High School, jedné ze sekcí European School. Protože k porozumění biografie je třeba pochopit smysl a význam rolí, které subjekt hraje/hrál, a protože k pochopení rolí je třeba pochopit instituce,⁷ jejichž je součástí a v jejichž kulisách svou roli hraje, představím nyní stručně *European school* ve Tbilisi.

European School ve Tbilisi (dále jen EST) je základní a střední školou, jejíž kurikulum vychází z mezinárodně uznávaných programů International Baccalaureate (dále jen IB).⁸ Právě vzdělávací program IB byl hlavním důvodem, proč jsem žádala v ES o stáž. Misí programu je vychovávat „zvědavé, erudované a zároveň starostlivé lidi, kteří by vytvářeli lepší, mírumilovný svět skrze interkulturní porozumění a respekt. [...] Program vede mladé lidi k tomu, aby byli aktivními a soucitnými celoživotními studenty, kteří rozumí ostatním lidem i jejich rozdílnosti.“⁹

Profil žáka je v programu popsán 10 přívlastky; žáci mají být: zvědaví, dobře informovaní, přemýšliví, komunikativní, zásadoví, vyrovnaní, reflektující,

⁷ Důležitost organizační struktury, v které učitel funguje, zdůrazňuje Mills v knize *Sociologická imaginace* (cit. v Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 141).

⁸ Kromě tohoto programu je uplatňován ještě americký vzdělávací standard pro střední školy, neboť jednou ze sekcí EST je American High School, která funguje jako běžné americké střední školy.

⁹ What is an IB Education? International Baccalaureate Organization, 2013, brožura, aktualizovaná verze červen 2015 [online, cit. 2017-03-27]. Dostupné z <http://ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-en.pdf>.

starostliví, mají mít otevřenou mysl a nebát se riskovat.¹⁰ Dále se předpokládá, že takový jedinec nebude ve svém vzdělávání směřovat jen k akademickému a kariérnímu úspěchu, ale bude svých dovedností využívat ve prospěch společnosti (komunity), ve které žije. Musí být proto schopen přemýšlet nejen globálně, ale i lokálně. Činnost pro komunitu je integrální součástí kurikula a studenti se jí musí věnovat. Učení se skrze činnost, akci, tvoří společně s prozkoumávaným tématem a reflexí tři pilíře učebního procesu IB. Velký důraz je kladen na samotné učení se učení a žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali, že k němu dochází dennodenně v jejich běžném životě. Podporuje se kladení otázek, kritické myšlení a stanovování vlastních vzdělávacích cílů, stejně tak se dbá na vytváření informovaných názorů.

Vzhledem k tomu, že jsem učila tělocvik na prvním stupni, pohybovala jsem se v rámci programu pro první stupeň (IB PYP programme). Ten stojí na pěti elementech.

1. Znalosti; v rámci tradičních předmětů jako je matematika, jazyk, přírodní a sociální vědy, umělecké výchovy, tělocvik, ale stejně tak znalost mezipředmětová
2. Koncepty; např. *forma* – jaké to je?, *funkce* – jak to funguje?, *příčina* – proč to tak je?, *souvislost* – jak je to propojeno s ostatními věcmi?; studenti koncepty zkoumají a poznávají především v mezipředmětových tematických celcích
3. Kompetence; myšlenkové operace, organizační, komunikační, výzkumné a sociální dovednosti
4. Postojové vlastnosti; např. *spolupráce*, *tvořivost*, *empatie*, *vděčnost* nebo *integrita*
5. Činy; očekávání, že znalosti a rozvíjené dovednosti a vlastnosti vedou k odpovídajícímu zodpovědnému a promyšlenému jednání

Obsah vyučování není pevně stanoven, ale vychází ze zájmů a dosavadních znalostí a zkušeností (*prekonceptů*) žáků té které třídy (*student-oriented approach*, *pedagogický konstruktivismus*). Tak se má dosáhnout ideálního stavu, kdy je obsah učiva pro studenty poutavý, relevantní, podstatný a přiměřeně

¹⁰ Tamtéž.

náročný.¹¹ Výukový rámec je pak nutně konstruován konceptuálně a snaží se překlenout hranice mezi jednotlivými předměty.

V praxi to např. na prvním stupni vypadá tak, že třídní učitel přichází jen s obecným tematickým okruhem (např. *Kdo jsme? Okruh týkající se našich přesvědčení a hodnot, fyzického, psychického zdraví, našich vztahů s ostatními uvnitř rodiny, společnosti, kultury, našich práv a naší odpovědnosti*), v němž si vymezí určitou ústřední myšlenku (např. v 1. třídě: *zvyšování povědomí o našich osobních charakteristikách a schopnostech nám umožňuje rozvíjet naši identitu*). Na základě předchozích znalostí a zkušeností žáků a podle jejich otázek a zájmů pak společně s nimi stanoví, čemu přesně se budou po stránce obsahové v následujících 6 týdnech ve vyučování věnovat, a to tak, aby se pohybovali v rámci tematického okruhu a rozuměli čím dál hlouběji ústřední myšlence.¹² (V první třídě EST takto formulovali 4 obsahové linie tématu: *fyzické a emocionální charakteristiky člověka, rozdíly a shody mezi lidmi, fungování 5 smyslů, fyzické schopnosti člověka*.) V návaznosti na stanovené obsahové a tematické linie se dále vyberou 3 koncepty, 3 aspekty profilu žáka a 3 postojoyé vlastnosti, které bude učitel v příštích 6 týdnech systematicky rozvíjet (nelze je samozřejmě rozvíjet izolovaně od těch nevybraných, ale učitel se vytčeným třem věnuje přednostně, vědomě a ve větší míře).

Šestitýdenní učební jednotka vymezená tématem a obsahovými liniemi je směrodatná i pro oborové učitele jako jsou učitelé hudební nebo tělesné výchovy. I ti by měli během svých hodin přispívat k pochopení ústřední myšlenky, měli by poskytnout zkušenost s vyučováním vzdělávacím obsahem z jiné perspektivy a přispívat tak k očekávaným výstupům mezipředmětového tématu. Oborový učitel přitom nemusí vždy pracovat s obsahovo-tematickou linií, ale může se v hodinách zaměřit na vybrané aspekty žákova profilu, koncepty či postoje.

Pro mě jako učitelku tělocviku to znamenalo, že nemůžu jen vzít balón a hodit ho dětem, nebo dělat hodinu kotrmelce a opičí dráhy, ale musím přemýšlet, jak propojit aktuální učební jednotku a téma s tělocvikem, musím v tělocviku nacházet novou perspektivu toho, o čem děti mluví ve třídě a co se učí v hlavních

¹¹ Tamtéž, s. 5.

¹² Samozřejmě, že v nižších ročnících takovéto metauvažování provádí učitel sám, vycházející však z toho, co o dosavadních znalostech a zkušenostech žáků zjistí při hodinách ve třídě. IB systém doporučuje hned několik metodik, jak téma a obsah vyučování stanovit, např. dokument vytvořený s využitím instrukcí na plánování lekcí podle Inquiry, the Learning Cycle, & the 5E Instructional Model From the Guidelines for Lesson Planning from the Electronic Journal of Science Education: Inquiry, the Learning Cycle, & the 5E Instructional Model [online, cit. 2017-03-27]. Dostupné z <http://www.kacee.org/files/Inquiry%20&%205E%20Instructional%20Model.pdf>.

hodinách, nebo musím vědomě rozvíjet jejich postoje. V případě, že dětem chci jen hodit míč (protože to je to, co by ony často chtěly) nebo je nechat vyřádit se na opičí dráze, musím to umět obhájit a zasadit do kolonek. Tento až chirurgický pohled na edukační proces, kdy každá činnost je nahlížena perspektivou dovedností, kompetencí, budování postojů apod. může ale lehce „zabít“ hru a radost, což je něco, co by si děti zvláště při tělocviku mohly užít. Snad bych tu mohla použít slova Ivana Vyskočila z rozhovoru s Alenou Rybníčkovou:

„Jde o to, aby [hra, pozn. autorky] nebyla vnucena vůlí. Když na hru jdeme vůlí, tak už víme, co od ní chceme. Pak, aniž si to přiznáváme, na ni jdeme velice racionálně a vypočítavě. Hra to splní, ale pod naším nátlakem, protože není otevřená, protože není hraná svobodně. Z našich potřeb hra nám splní, dá nám to, co potřebujeme pro náš účel. Na to je třeba si dát pozor. Často je třeba si udělat určitou korekci hry i jejího cíle. Hra s sebou nese jako jeden z hlavních momentů potěšení. Ve chvíli, kdy se hra vysuší do racia, když ztratí požitek z poznávání, zakoušení toho objevování, přestává mít inspirující účín, který ze začátku ani nedohlédneme.“ (Rybníčková et al., 2015, s. 66-67)

Domnívám se, že toto je efekt, který propracované IB kurikulum může lehce způsobit a zvláště ohroženi jsou tímto začínající učitelé jako já, kteří se snaží dělat vše správně, podle plánu naplňovat kategorie programu, až se jim přitom všem vypaří lehkost, hravost, autenticita, takže výsledek je těžkopádný. To byl, myslím, u mě častý případ neúspěchu her v hodinách. Byly příliš zatěžkané výchovným účelem.

Ani sebelépe znějící kurikulum není tedy bez rizika a nezaručí kýžený výsledek. Druhou věcí pak je, jak se nablýskané deklarace ve skutečnosti naplňují. Tady jsem viděla u EST velké nedostatky. Za jejich hlavní příčinu považuju následující:

- Škola byla založena lidmi odchovanými sovětským vzdělávacím systémem a celý širší management si sovětskou mentalitu zachovává i po 10 letech existence školy.

Můj pátý týden. V úterý spadne Sesily na hlavu basketbalový míč a ona je z toho omámená. Ve čtvrtek jí někdo při únikovém skoku při honičce nalomí prst. Nikdy dříve prý při tělocviku nebylo tolik zranění jako za mého působení. Jdu na

kobereček k ředitelce. Paní ředitelka vypadá jako posvátná stavba Kába v Mekce – obrovská krabice potažená černou látkou – a učitelé se k ní taky jako ke kameni v Kábě chovají; klaní se, ponižují se, čekají na vstřícné pokynutí. Krabice-ředitelka má dokonce i to stříbrné zdobení jak Kába – na prsou se jí vždy skví obří stříbrná brož, dnes zrovna ve tvaru motýla, který svá křídla drze rozpíná po jejím mohutném poprsí. Kába se rozprostírá za stolem, černé linky má namalované přes půl oka a její masité buřtíkovité prsty se stříbrnými nehty tepou desku stolu.

Hřímá.

Hřímá na mě.

Co se tam děje, na tom těláku?

Není to otázka. Kába nečeká na odpověď, nadechne se a káže: „Já ti řeknu, v čem je tvůj problém. Ty na ně málo křičíš!“

Aha. Děkuji za vhled a zpětnou vazbu. Na shledanou zas po dalším úrazu.

Ve škole se chystá svátek růžové hrůznosti, Valentýn. Minulý rok škola zaplatila klauny. Přišli s růžovými tvářemi a košíkem plným růží, které rozdávali po třídách hodným a hezkým dětem. Ošklivé a zlobivé děti se na to dívaly. Kolegyně navrhuje, aby tuto rozkošnou práci zastali letos sami žáčci v oblečcích andílků. „Bílé, lesklé, upnuté šatečky a nakadeřené vlasy, přinesu fén!“ Ostatní gruzínští kolegové tleskají nadšeně ručkama a provolávají: „Přinesu taky fén, přinesu taky fén!“ Je rozhodnuto, že obtloustlé děti a děti s nevzhledným obličejem nebudou k růžím a andělským šatičkám připuštěny – na kameře, která jako obvykle bude celou událost zaznamenávat jakožto důkaz aktivit školy, by cvalíci v róbách vypadali špatně. Výjimku dostávají nabobtnalí vnuci pana ředitele a dalších pár špekoňů příbuzensky spřízněných s učiteli – jejich faldíky jsou na rozdíl od faldíků obyčejných dětí roztomilé.

- Nepotismus; ve škole bylo zaměstnáno velké množství lidí, jejichž kvalifikací bylo příbuzenství s lidmi z vedení a velmi úspěšně se dalo pochybovat nejen o jejich kompetentnosti, ale především o jejich oddanosti vizi a misi IB programu, stejně tak bylo možné pozorovat nepochopení vzdělávacích principů IB systému.

Koordinátorka prvního stupně Linda je už pořádně namíchnutá. Třídní třeťáků Nino pořádně nepracuje a na ní tak zůstává 20krát více práce. Linda musí

zůstávat ve škole kolikrát až do sedmi a nemá čas na svoje děti. A ona je samoživitelka, takže tatínek to za ní doma nevezme. Jistě, ještě je tu babička, ale ta už si své odsloužila na Lindě a její sestře, je trapné, aby znovu hrála v představení zvaném mateřská péče. Tohle je bez alternace. Ne, Linda je už vážně nakrklá. Ale jak to změnit, za kým s tím jít? Nino je snacha ředitelky, takže tam je to neprůstřelné. Zástupkyně ředitelky je zas ze stejné vesnice jako Nino, takže tam taky vůle nebude. Finanční ředitel je společník Ninina muže, vlastní spolu napůl uhelné doly ve Tkibuli. U něj ani pípnout, naopak, před ním podporovat obraz Niny jako věčně usměvavé stachanovkyně. No né, to Linda musí, fakta nefakta, ulejšování neulejšování, poklohnit si to u finančního by bylo značně nerozumné, a ještě v Lindině situaci... Ona je svobodná matka, nemůže si dovolit být podezřelá, že podezírá snachu ředitelky a ženu společníka finančního ředitele z flákání.

Tak kdo teda Lindě pomůže? Možná manažerka výuky a inovací? Ale ne, vždyť to je vlastně Ninina sestřenice, jejich rodiny spolu slavívají Nový rok a bouchají spolu rachejtle. To je zavřený. Vlastníka školy takový pytlovina, jako kdo jak naplňuje vizi školy a jak pečlivě se připravuje, nezajímaj. Všimli si rodiče – tedy plátcí školného – něčeho? Ne? No tak to prosím vás neřešte a nedělejte vlny, ano? Já nemám v portfoliu jen školu. Ted' mě s tím nezatěžujte, ted', když mi hořej hydroelektrárny. Turci stavěj v Adžárii dva kusy se 70 kilometrovou hrází, to bude mít výkon jak prase, tomu nemám vůbec šanci konkurovat a shodí to ceny, ani na to nechci myslet. Víte vy vůbec, co to je 70kilometrová hráz? To je regulérní vodní dílo, žádněj šolich, jako ty moje, to jsou mega mega megawatty. A vy tady na mě, že Nino nevede vyučování v souladu se všemi principy naší školy... Prosim vás, stavte se jindy a s něčím užitečnějším, ano?

Lindu pak při odchodu z kanceláře napadne, že vlastník školy je už pár let rozvedený a že tady by tedy byla do budoucna šance zajistit si zastání jinou cestou... Klade si na srdce, že příště si s ním dá schůzku v něčem lehce průsvitném. A až dneska opraví Ninin projekt na příští týden, zajde si ke kadeřníkovi, ty vlasy potřebují tuning. Nakrkllost Lindu opouští, i když nad Nininým projektem nakonec sedí až do půl deváté. Ted' už má ale jasný plán a vyhlídky. Navždy mě tu, Nino, prudit nebudeš!

- Škola jako byznys; v průběhu mého působení na EST se pro mě stalo zjevným, že škola není pro majitele a vedení dobročinnou bohu libou

aktivitou, ale má fungovat především jako výnosný podnik. IB program (stejně jako řada projektů na škole) byl vybrán pro svou mezinárodní prestiž a známost,¹³ nikoliv proto, že by s ním management vnitřně plně souzněl a toužil po šíření jeho mise.

Snažím se přesvědčit našeho finančního ředitele, že by stálo za to třídít plasty, když děti ve škole denně spotřebují 5000 plastových kelímků na pití vody. Ředitelova odpověď je odzbrojující: „Ale já kvůli plastovému odpadu ve škole nemám černý svědomí, vždyť to házíme do koše, ne na pole!“

Akreditační proces našeho školního programu se přiblížil. Koordinátorka programu volá večer před příjezdem komise popovi-faráři, jestli by mohl za získání oprávnění odsloužit mši. V neděli večer se tedy v katedrále při vůni kadidla prosí sv. Giorgi za úspěšnou akreditaci programu našeho 1. stupně. Je zapáleno 5 svíček, za každou třídu 1. stupně jedna. V pondělí se dostaví komise, která je z předchozího večera příjemně unavená z opulentní gruzínské hostiny následované pijatykou. Za některými členy komise se ještě táhne mírný odér gruzínského vína. V očích mají mázdřičku. Vše probíhá hladce, děti vykazují nejvyšší stupeň disciplinovanosti a aktivity, školní dokumenty mají vyplněné všechny kolonky tak, jak se sluší a patří, třídy se tváří jako inspirativní prostředí. Zbývá prověření školní knihovny. Páták Sandro vede komisi ke knihovně a po cestě nadšeně vypráví, jak vypadají hodiny čtení a že je prozatím vítězem čtenářské soutěže. Od začátku školního roku už přečetl Jakuba a obří broskev, Karlíka a továrnu na čokoládu a Prevítovi. Komise dobrosrdečně kýve hlavou a dorazí před knihovnu. Její skleněné dveře byly pro účel návštěvy vyčištěné až do neprůhledna, takže Sandro uprostřed vyprávění předvede čistý čelní náraz do skla a jeho výklad tím končí. Koordinátorka programu 1. stupně se rozbrečí, že akreditace je ztracena, uklízečka běží s hadrem utírat krev ze dveří. Komise si drží profesionální úsměv a soustředěně si prohlíží tituly knih. V úterý je jasné, že síly přivolané mší svatou zapůsobily a škola má přes nepříjemnost u knihovny akreditaci v kapse. Koordinátorka znovu brečí a píše všem kolegům sms miluju vás. Sandrovi přestala téct krev z nosu.

¹³ Ve světě je IB program využíván na více než 4000 školách.

3. 2. 3 Profesní start aneb šok, zoufalství, vyčerpání

Citací v této části uvádím poměrně mnoho, protože se domnívám, že jedině tak vysvitne opravdová naléhavost a nešťastnost, která mě v tomto období začínajícího učitele provázela. Četnost zápisů zároveň ukazuje, že nešlo o občasné povzdechy, ale trvalý a intenzivní stav. Záměrně také v textu ponechávám vulgarismy, neboť jsou signifikantním ukazatelem určitého vnitřního stavu a budou hrát svou roli při pozdější jazykové analýze textu. Ta mi poslouží jako další nástroj k odhalení a odkrytí významu za slovy.

Moje první jídlo ten den byl fík ulovený za západu slunce ze stromů pouliční výsadby. Jeden fík. Zbytek byl příliš vysoko, na nedosah výskoku. Moje druhé jídlo mohl být ořech sebraný ze země o kus dále, ale předběhl mě o pár dní velký tučný červ. Další jídlo ten den se již nekonalo, usnula jsem únavou hned po příchodu domů a zdálo se mi o dětech, jak za ďábelského vřískotu vytrhávají v nové tělocvičně z podlahy parkety a párají jimi žíněčky. Byl den a byla noc, den první v práci tělocvikářky.

11. září 2015

Myslím, že telocvikar malých dětí je nejtežší povolání na světě.

13. září 2015

Ano, naskočila jsem hned do trenyrek, telocvicny a deprese, že tohle asi nepujde. Ted o víkendu jsem se v cecenské vesnici a na hrbetu kone uklidnila, že teda začátky jsou těžké vsude, to je normální a já na to mám. Moje pozice se navíc každým dnem mění, nejdriv jsem měla mít třidnictví 8. třídy, teď mám jedenactou, telocvik mi chce nakonec upravit, že pry nebudou plynout mým potenciálem na to, abych behala s detma za micem, a k tomu mám novou pondelní funkci - budu vytahovat vlajku na stožár, zatímco děti budou zpívat hymnu. Dekuji.

Prodavačka ze školního bufetu mi koupila lístek na maršrutku. Vydělává sice asi 8krát méně než já, ale ve frontě stála přede mnou a jenom to se při této drobné tradiční gruzínské pozornosti počítá.

24. září 2015

Každý den nad školou a systémem vzdělávání znovu uvažuji – není to šílené, že skoro půl dne držíme děti na jednom místě v lavicích, kromě tělocviku se vůbec nehýbou, celý den poslouchají instrukce někoho jiného, celý den se řídí pokyny někoho jiného? Nemají vůbec vliv na to, co budou dělat ten den, jsou řízeny, přitom chceme, aby se jednou řídily samy. Kdy se to mají naučit? V souvislosti s tím bych ráda dosáhla alespoň individualizace ve vzdělávání. Alespoň dávat dětem na výběr z více možností. Možná je to falešná svoboda, protože jsme to zase my učitelé, kteří děláme předvýběr podle našich potřeb a dětem pak nabídneme k tzv. výběru jen redukované možnosti, ale je to alespoň krok ke spoluzodpovědnosti žáků za to, co dělají. V tomto směru je velice inspirativní škola Summerhill...

Nejsme si rovni. My učitelé a ony děti; nejsme si rovni. My máme svůj záchod, oddělenou kabinku s vlastními pořádnými dveřmi na klíč, žádné barové lítačky jako u záchodů dětí. Nás nikdo nemůže slyšet čůrat a prdět. Naše společná lidská stránka musí zůstat skrytá. Hierarchizace už od první třídy.

Včera zoufalství, dneska rebélie. Vše kvůli fotbalu.

Včera jsem v rámci tréninku měnila průběžně hráče, ze střídačky se tak na hřiště dostaly i holky a šilhavý Max. Ten spolehlivě pustil dva góly, holky se rozutekly před míčem a já jsem byla obviněna za prohru družstva s větším počtem holek: „Jak jste nám to mohla udělat – holky do týmu, holky!“ Geno, 5. třída, 11 let, slzy v očích, žíly na krku naběhlé zlostí: „I hate you!!“ „Dobře, Geno, rozumím, že jsi rozzlobený a chtěl jsi vyhrát, ale trénink je příležitostí hrát pro všechny, nejen pro ty nejlepší.“ (Formulace pěkně podle knihy doktora Graye A děti jsou z nebe.) Dítě z nebe jménem Geno: „I hate you!!“ kopne do tyčky od brány a odchází.

Dnes jiná třída a fotbalová vzpoura. „Chceme hrát fotbal.“

Příručky, doktor Gray a já: „Chápu, že máte rádi fotbal a chtěli byste ho hrát na každé hodině, ale já jsem na dnešek připravila jiný program. Když všechno stihnem, můžete si zahrát fotbal 10 minut na konci hodiny.“

„Deset minut je málo a jinej program bude nudnej.“

„Dnes máme prostě jiný program.“

Silák Isko začíná verbovat. „Kdo chce hrát fotbal, zvedněte ruku! Vidíte? Dvanáct lidí, jdeme hrát.“

„Ne.“

„Tak si du sednout.“

„Já taky.“

„Já taky.“

Echo dalších šesti.

Půlka třídy sedí na tribuně a trucuje, druhá půlka hází pytlíky s rýží – alternativu balónků – spolužákům do obličeje, zatímco já vysvětluju rebelům, že tělocvik není jen fotbal.

„Jste nudná,“ utne mě Isko a odchází si pro vodu. Hodina končí.

Doma si představuju, že mám velký velký kyj. Obrovský kyj. Isko na mě ječí a já jen pravidelně tepu, udeřuju. Jste strašná! Dus. Atletika je nudná! Dus. Vy jste...Dus. Nudná. Dus. Co jsi říkal, Isko. Isko? Isko, kde jsi. Jé, ty jsi zatlučen pod zemí? Ajaj. Co teď s tím? Jejda, už zvoní, tak to asi nic. Měj se tady!

Přelévám se ze dne do dne a vzdělávám přitom budoucnost týhle země. Nová nadějná generace se zrovna teď rozprskla po hřišti a vřeští, pere se o švihadla a tluče se v rohu. Nad tím chabě poletuje moje smrsklá mluva: udělejte dvě družstva, prosím, položte míč, prosím, přestaňte se prát, prosím. Udělejte dvě družstva a položte míč, přestaňte se prát. Přestaňte se prát! Udělejte dva míče, položte družstva, perte míče. Perděl čím dva družstva polo prát stva čím míííí! Přesta dru para ty č m í.

Zvoní, zvoní, je konec, běžte, běžte prosím a nechte mě tu dožít.

26. září 2015

Víkendy a ticho jsou teď jako poklad. Jen si tak sníst hrozny na terase, zacvičit si, poklidit si a vypít v tichu mateřídouškový čaj... ach, blaho!

2. října 2015

Je to, jak to je. Jsem s tím smířená. Ale chtěla bych to úplně jinak! Pocity jen na negativním pólu: nasranost, znuděnost, lhostejnost, zpruzenost, zuřivost, skepse.

Směju se čím dál méně a jsem čím dál tím sprostší a agresivnější. Špatný znamení. Dětem v duchu říkám harante, hajzle, dokonce i to máš za to, hajzle! Pane Bože, kéž bych s těma dětma mohla zažít něco hezkýho a mít je doopravdy ráda!

*Nevím, jak je to možné, ale to školní prostředí u nás je tak strašně, strašně neinspirativní! Víc poezie, humoru a recese, prosím! Prosím. Možná je to způsobeno tím, že tuhle profesi a svou roli беру příliš vážně a že se tolik snažím dělat ji perfektně. Snaha se cení, ale již posté si opakují to, co platí i u práce s hlasem – snaha nezní. Potřebuju najít **lehkost**.*

5. října 2015

Zatím zdravím, dnes se mi poprvé povedly hodiny s deckama, tak ti napisu, az to bude zas posrany jako v predchozich tydnech, at to ma tu pravou stavu.

Ulukbek, Bekbolat a Max vyvolávají ráno ve sborovně ducha Charlieho Chaplina. Na stole mají tužky položené do kříže, v každém poli kartičku s nápisem да nebo нет.¹⁴ Sedí v kruhu kolem stolu s tužkami a Bekbolat se ptá: „Чарли, ты здесь?“¹⁵ Tužky se pomalu pohnou a ukázkou na да. Klukům se zjeví krátké pevné asijské vlasy a vyletí ze třídy ven: Слушайте, Чарли пришел, Чарли здесь!¹⁶ To zas nikdo nebude chtít přijít do sborovny pro klíče od tělocvičny... No, tak teď vypadni, Charlie, chci si dát v klidu kafe.

7. října 2015

Ze školy depka, smutek, nasrání a agresivita. Nula chuti, nesměju se, netěší mě to a nevím proč. Asi se vy...u na ty velkolepě znějící koncepty (commitment, cooperation, empathy...) a learner's profily a budu si s děckama normálně hrát –

¹⁴ Да - ano, нет - ne

¹⁵ Charlie, jsi tady?

¹⁶ Poslouchejte, Charlie přišel, Charlie je tady!

protože při hře tyhle „koncepty“ existují přirozeně. Jenže mně se s nima ani hrát nedaří! Ani nestihnu vysvětlit, co bychom mohli dělat a už je kravál.

Je to v prdeli. Všechny učitelský ideály a sny. Můžu to zmuchlat a hodit do koše. O dětech si teď myslím, že když jsou ve skupině, jsou to hajzlové, normální vychcaný manipulativní hajzlové. Dokonce už mi ani nevadí termín, co mě tady naučil jeden český voják: PZ. Pézetka, parchanti zasraný...Tak s tímhle nelze učit.

9. října 2015, samomluva

Jó, Aničko, a pokud se mě ptáš, jestli vím, proč v tý škole jsem a co tam dělám, tak tady to je:

- *je to škola, učím se*
- *ověřuju si svoje představy o škole a názory na vzdělávání*
- *zjišťuju svoje limity, předsudky, potřeby*
- *získávám zkušenosti v práci s malými dětmi, v práci v mezinárodní škole, prozkoumávám IB program*
- *zjišťuju, co ve škole a ve výchově chci a nechci*
- *mám vlastně dobře placenou stáž a nejsem jen v domácnosti*
- *učím se hodně, i když ze dne na den to není vidět*

16. října 2015

Tak to prislo – patek odpoledne, pedagogicka porada za mnou, decka stahla svůj rev pekne domu a skola je prijemne misto vyhrate podzimnim slunickem, odkud se daji psat emaily pratelum.

Pokud jsem nekdy drive, treba behem letni skoly, byla z uceni vyrizena, nevim, jak popsát stav, ve kterem jsem se nachazela ted – na male deti (1.-5. trida, ktere vubec, podotykam vubec, neposlouchaji, ti nejmladsi mi ani nerozumi) vazne nejsem zvykla. Prvni pokusy probehly ve znameni revu a rvacek v telovicne s silenou ozvenou, ted je aspon beru ven a trestam sezenim na tribune, takže se to trochu zlepšuje. Opakuji si davnou radu kamaradky: do tridy na zacatku roku vchazi vzdy Hitler, jinak jsi ztracena. Kamaradsky ton se mi nevyplatil, ale zase rvat a piskat porad na pistalku taky nechci...takže denne ctu nejake blogy o nastoleni discipliny, vedeni smysluplneho telaku apod., což me nesmirne obohacuje, ale zatim dost vyzdimava. Nicmene mozna je to cele proste

tim, ze nejsem zvykla dlouhodobě každodenně hakovat a ze strávím cca 2,5 hodiny denne dojížděním. A nejsem tak hezky zorganizována, jak někteří lidé umí být. Moje síla není moc v důslednosti a systematickosti, jako spíš v tvůrčivosti v rámci předmětu a v intelektu, obojí je mi s prčkama pěkně na hovno. :) Ke svému učení dostávám ale zajímavé tipy, jak na děti. Např. Kubovi kolegové doporučují buď malý teaser, nebo sejmout někoho hned na začátku hodiny, složit ho na zem, a zjednat si tím respekt... uvidíme, jestli na to dojde.

I teď, po pár týdnech, to jde pořád ztuhle, to je prostě krocení divě zvěře, ale říkám si, že kvalita té hodiny je vlastně taky věc úhlu pohledu. Člověk si hlavně musí položit otázku, jestli opravdu ta hodina tak, jak vypadá, je špatná. Děti se hýbou, a hodně, jenom ne tak, jak bych chtěla já, ne podle svých instrukcí. A já si pořád kladu ty samé otázky:

Není to ale vlastně dobře, že se zabaví pohybem beze mě?

Ma jim pořád někdo organizovat čas a činnost, nezaslouží si taky trochu svobody v té škole?

Mam jim násilně prerušovat hru, protože s nima chci dělat kotrmelce?

Není to vlastně ego zhrzeného učitele, které volá po poslušnosti dětí?

Myslím, že u mě to ego moc není, já bych jim jen prostě chtěla představit širší škálu her a pohybu, než kterou znají, aby toho mohli v budoucnu využít, no ale zatím mě moc ke slovu nepustí. Rozhodně potřebuju pistalku, tento týden jsem v kombinaci s nemocí ztratila hlas, mluvím jak starší ochlasta.

21. října 2015, samomluva

OK, sere tě v té škole hodně věcí, ale čím ostřeji se proti nim vyhraňuješ a odmítáš je, tím je ti tam hůř, protože jsi konstantně v situaci odporu, zhnusení... Neříkám, že se s tím musíš identifikovat, ale přijmi to, co je, a uč se z toho, protože odpor ti nepomůže. Můžeš to vylepšit, nebo taky po pár měsících odejít.

23. října 2015

Je potřeba užít si proces, nejen čekat na výsledky. Trpělivě čekat, výsledky nebudou hned.

Příští týden se zaměřit na systematickosti, důslednost.

Nalezeno k tématu motivace: motivátory – zvědavost, s lehkostí a hravostí si užívat procesu zkoumání; z pádu a těžkých podmínek se učíme nejrychleji a nejlépe.

3. 2. 4 Profesionální adaptace aneb hledání strategie přežití

24. října 2015

Kdy je ti dobře a co to způsobuje? Jak můžeš jít tomuto stavu naproti?

- *mít čas si zacvičit, zameditovat si ráno, třeba jen na chvíli, podumat si*
 - *mít čas jít ven, číst si, být s Kubou*
 - *vyspat se*
 - *rozvíjet se, nebýt ve statickém prostředí, tvořit*
 - *vidět v něčem u sebe pokrok, pocit, že se mi něco podařilo*
- Z toho vyplývá:*
- *pokus se posunout si začátek pracovní doby ve dny, kdy neučíš od rána, pak se vyspíš*
 - *zlepši své hodiny a buď na sebe míň přísná v jejich hodnocení*

3. listopadu 2015

Proč se vlastně na ty děti zlobím? Proč mě to v té škole neuspokojuje? Co je to, co mi chybí? Pocit, že se to někdy povede? Co je to, že se to povede? Proč se tam v podstatě netěším? Co kdybych se víc připravila, pomohlo by to? Jak to, že už teď jsem rezignovala na pořádné přípravy?

1) Vadí mi atmosféra této školy.

Sebedůležitost postavená na drahém vybavení, na pro Gruzii luxusním vzhledu školy, na prominentních žácích spíše než na vzdělávacím programu.

Vadí mi implicitně přítomné, vnímatelné zaměření na zisk. Student je klient spíše než člověk. Tenhle fakt, tlačení vedením, podminovává pro mě zajímavé IB kurikulum i práci učitelů. Vede to k důrazu na vnějšíkovost, sebezprezentaci, děláni věcí jen pro efekt atd.

Ema je paní uklízečka v naší škole. Je tak malá, že mě vždycky prosí o znovupověšení dlouhých vertikálních žaluzií, které osmáci během dne servou k zemi. Když vysvětluju osmačce Dalidě, že Ema potřebuje pomoci, protože nahoru nedosáhne, odvětví mi Dalida, že tohle je přece Emina práce a za tohle jí platí. Hmm. Ať žije soucit. A když jsme u placení, ano, platí jí, 350 lari, to je 3500Kč na měsíc. A to samé v naší vynikající soukromé škole, která má ve štítu mimo jiné výchovu ohleduplných a zodpovědných jedinců pečujících i o blaho společnosti a ve které je školné 6000 euro za rok, tedy to samé, 3500Kč na měsíc, dostává i uklízečka Ing. Guliko, která přes den drhne v tělocvičně fleky po černých teniskách a každou druhou noc pracuje jako dozor v non-stop internet kavárně, protože plat ze školy jí jednoduše nestačí. Letos jí bude šedesát let.

*Vzhledem k tomu, že mám úplně jinou představu o dobré škole, pracuju v trvalém **vnitřním rozporu** – podporuju školu, jejíž principy (ne ty deklarované, ale ty reálně vůdčí) se mi přičí, a navíc svou přítomností jakožto mladá, šikovná cizinka přispívám k dobrému obrazu té školy. Ten obraz je ale falešný.*

FALEŠNOST, NEPRAVDIVOST, to mi tam vadí, to cítím.

- 2) Nesedí mi v sekci American High School tlak na výsledky, výkon, body, známky, respektive to, že se zdá, že je to jediné, na čem záleží, k čemu se směřuje! Vždyť ty děcka dělají i charitu a dobrovolničinu jen proto, aby si to napsaly na přihlášku na vejšku a získaly za to víc bodů!*
- 3) Nesedí mi úloha sekretářky, kterou po odpolednách tak trochu zastávám. Ani mi to administrování moc nejde, ale zas je to výzva k lepší sebeorganizaci.*
- 4) Chybí mi v té škole sranda, humor, prdel, nadhled (léčím se Čtvrtníčkem a jeho krásně nekorektními rozhovory, Čtvrtníčka mít za kolegu, ach...)*
- 5) Obvykle zásadně nesouhlasím s většinou akcí, které děláme, ba co víc, které jsou či by měly být polovinou náplně mé práce. Lépe řečeno nesouhlasím spíš s provedením těch akcí (Halloween, charitativní*

akce...) Vadí mi estrádnost, nevkusnost, neupřímnost (charita je pro školu jen sebezviditelnění – naše škola např. přispěla po povodních na vytopenou školu, na poradě pak komentář: cože, oni nás zmínili na webovkách jen ve výčtu přispěvatelů?) Nesnáším to pomyšlení, kolik na ty naše posraný plochý akce praskne peněz, a naše sousedka ani nemůže dát svýho syna na basket, jak je chudá.

Říkám si, jestli nejsem předpojatá (např. proti Halloweenu), nebo moc přísná a intelektuálně snobská, ale mně to prostě nesedí a necítím se při těch akcích dobře. A necítím se dobře při své práci, protože je to jeden velký **rozpor**.

4. listopadu 2015

Jak je hned ve škole při "vzdělávání mládeže" hezky, když si člověk dá s uklízečkami v kumbale k obědu dort a vodku...

5. listopadu 2015

Dobrý, nakonec dneska nebudu psát žalozpěv, nechám to na jindy, abych nebyla tak moc sprostá a ubulená, kurva. Měním se v agresivní monstrum.

6. listopadu 2015

A když je ve škole nejhorší, děti jeci na celou telocvicnu, mlatí se, plivou po sobě a mě mají úplně v riti, představuju si, jak se obrátíme v prach, já i ty děti, a hned je mi lehceji a musím se usmat...

10. listopadu 2015

Pondělí. Jedno jaký, protože každý. Nemoc pondělního rána. Střevy se mi honí úzkost, musím mezi děti. U kamarádek vidím, jak je to hezký, když se člověk trochu najde, trefí se do toho, co chce a pluje ve spříznění se sebou. Asi přesně to, co já v té škole nemám. Ne a ne. Dobře, je to praxe, zkušenost, ale vnitřně mě to netankuje, je to mrtvý, motivace dělat to dobře je malinká, protože vnitřně nevěřím tomu celku. Připadám si jako rostlina přesazená do úplně jiného klimatu, půdy. Musím se poohlédnout po něčem jiném.

13. listopadu 2015

Víc se odevzdat proudu, cestě, vzpomenout si na taoismus. Uklidnit se. Neřešit denně, zda moje práce má smysl a nedělám pro zmrdy. Smysl má a dělám asi pro zmrdíky, ale nemůžu se umučit pochybama a věčným sebedotazováním.

Tbilisi Climate March (na podporu přijetí radikálních řešení problémů klimatu na konferenci v Paříži), příprava téhle akce mě vnitřně rozehřívá, motivace pracovat díky tomu prudce stoupá. Aspoň jednu užitečnou věc ve škole protlačit.

A zítra jedeme do bílých plání, do ticha zimních jezer a mlčenlivosti dávných sopek. Oblost a jiná tvarová krásnost na dosah i na omak, lehnu si do sněhu a budu očima honit mraky.

Pustota, toužím po ní.

Bude volno, bude zima.

Bude ticho, bílé ticho.

20. listopadu 2015

VOLNO! Prázdniny, svaté slovo.

Pohled na hory, jak jen tiše, klidně jsou. A já v jejich blízkosti též tak jsem.

Kopce a zlatá tráva trčící ze sněhu – štěstí téměř instantní.

Slatiny, bažiny, hranice mezi Tureckem a Gruzíí utopená v jezeře, bývalá SSSR-NATO hranice.

Sověti odešli. Vojáci NATO odešli. Ptáci odlétli. Jsme tu jen my.

Obžívám. Dobře je.

21. listopadu 2015

S místňáky a vodkou jsme to včera hráli 1:0. Jen jsme ji srkali a pak jsme mocně zajídali – cibulovou a petrželovou natí a brambory.

Z vybydlené vesnice stoupáme rychle na pravěké sídliště, času je málo, Slunce bystře honí měsíc. Sídliště uctíváme slivovicí, byla zima a je teplo. Za západu Slunce sjezdujeme po zadnicích dolů a potkáváme vlka. Šedý a tichý sleduje nebe vsedě. Na jezeře hejno divokých hus brání vodě zamrznout. Štěstí trvá. Domů jedu obnovená.

26. listopadu 2015

Incident s Lizi. Třesu s ní a řvu na ni z plna hrdla. Fakt mám strach, že jsem čím dál tím agresivnější. Nikdy bych neřekla, že budu mít potíže se sebeovládáním.

Myslela jsem, že svou agresivitu mám už zvládnutou, ale zvlášť při spatření násilí se okamžitě vynořuje. A nevím moc, jak na ni. Pořád znova to zkoušet, laskavost mít v srdci a na mysli.

1. prosince 2015

Pane Bože, prosím tě, pomoz mi, pomoz mi vrátit se k té spokojené, veselé Aničce. Která viděla ve věcech aspoň trochu smysl a věděla, co chce. Pomoz mi být silnou a sebevědomou ženou, kterou můžu být, tak já jako jí každá může být. Pomoz mi najít zas svou touhu, být v sobě, sebou a svým tělem. Pomoz mi být v souladu. Vnitřně vnějším. V souladu s cestou a svým tělem. Pomoz mi vidět to svrchu, jak to vidíš ty. Vidět to i jako výzvu objevovat, učit se. Pomoz mi s wu-wei, pomoz mi šťastně plynout. Děkuju.

2. prosince 2015

Copak si necháš vzít chuť třešní?

Když se podíváš na čtyři roční období, každé z nich přináší ovoce. V létě je ovoce a na podzim také. Zima přináší jiné a ovoce a jaro zase jiné. Žádná matka nemůže pro své děti naplnit ledničku takovou různorodostí ovoce. Žádná matka nemůže udělat pro své děti tolik, co dělá Bůh pro svá stvoření. A ty to chceš všechno odmítnout? Chceš se toho vzdát? Copak si necháš vzít chuť třešní?¹⁷

Tazatel: Ja jsem vlastne uplne nepochopil, proc jsi do takového full-timu sla. Rozumim, ze jsi mela krizi z "nicnedelani", ale pak jsi rikala, ze sis nasla ruzny aktivity, pamatuju nejaky kvetinarstvi, tamejsií DAMU, Člověka v tisni...mohlas mit rok hodne casu na svoje psani.

4. prosince 2015

Ja uz to ted taky nechapu.

Vstavam rano za tmy, vracim se vecer za tmy, unavena a prinasrana, s rozvijejicimi se agresivnimi sklony a zhorsujicim se vztahem ke Gruzinum. Rikam si – cozpak jsem si nevedla krasny domacky vesnicky zivot s knizkami, vlastnim psanim, pokusy o houskové knedlíky a prochazkami do kopecku? Copak jsem si

¹⁷ Baghari ve filmu Abbase Kiarostamího *Chuť třešní* (Kiarostamí, 1997).

nemohla odpustit protestantskou moralku, která mi říkala hanba, že tak mladá a plná energie a znalostí nepracuješ? Jak mi bylo krásné... Ale nějakou práci jsem potřebovala, to zas jo, vážně smůla, že to musel být full-time, 2 či 3 dny v týdnu by to bylo velmi velmi fajn... A taky se starsími dětmi, ta prťata, to pro mě vážně moc není, vyžadují rad, rutinu, jasnost a hranice, já mám spis přidáno jinde, tebou zmíněným partnerským přístupem a v otevřenosti vest intelektuální zkoumavý diskuse se studenty. No, dobrý vedet do budoucna. Děkuju ti za důvěru v mě učitelské schopnosti a doufám, že to je pravda, jen se ty schopnosti neukazují u těch malých dětí... Na druhou stranu ale dost z nich mě má hodně ráno, říkají mi miluju te a ses moje oblíbená učitelka a dávají mi státnatý pusy na tvar a dávají mi papírový kosický s bonbonama, tak možná se na svoje hodiny a na sebe dívám moc přísně. S potížemi se záky bych se vyrovnala, to patří k práci, ale porad tu je fungování te naší školy... Tak jak to teda u nás ve škole chodí...

Člověk musí být tady v té škole jak skaut, vždy připraven, a to na vše, třeba na to chodit v kostymu D'Artagnana po škole jako chodící reklama na Halloween, jo, jako ty chodící vouchery na thajský masáže v Praze, protože pan ředitel (jeden z těch hlavních) má tyhle srandy rád. A tak chodíš chodbama a sávlí pláší malé děti, no, je to veselý tak napul, z druhé pulky je to vlastně trapný. Ale dopadlo to ještě dobře, původně jsem měla být za ruskou carevnu. Hur na tom byl náš černoský člen ostrahy, jemuž zvrhly ředitelský humor přisoudil kostým římského vojáka, takže vypadal jak otrok či zoldak z Rimany dobytého území, pokorenej Karthaginec, a nutno říct, že to asi tak nějak cejtíl, pod helmici vypadal nasupene a ponížene. Ale je u Svedku Jehovovejch a Jehova mu pomoh to nějak přestat. Nedlouho poté se u nás doma ten dobrý černoch zlískal slivovici a brebentil po gruzínsky s nigerijským přízvukem a bylo jasné, že všechno je zas dobrý.

Přípravy Halloweena, který jsem z pozice své funkce měla na starosti hlavně já (krom telocvikarky jsem ještě „organizátorka školních a mimoskolních akcí“), mě málem dohnaly k výpovědi, tlak na estradnost ze strany vedení byl opravdu velký, byla to práce spis pro Petra Novotného než pro odporce pompeznosti jako jsem já. Me návrhy jako hry apod. sly do kose, aby byly vzápětí nahrazeny velkolepou fireshow a ohněm strikajícím ze střechy jako vodopád. Ani nechci vedet, kolik na tuhle celou jalovou ptakovinu vylitlo prachu, vim, že je to ale určite min, než kolik stojej kose na recyklovanéj odpad, který se ředitel zdraha

koupit, kurvaa! Holt každej si tlaci svou agendu... Snazila jsem se nejak si toho Halloweena a ty pripravu uzit, mit prdel z ty bizarnosti (treba loni tuhle nasi akcicku natacel najaty dron, chapes, proste zabery ze vzduchu, jak 30 ubohejch deti v kostymech carodejnic a upiru hraje hru, jak zeres jabko na provazku a nesmis u toho pouzivat ruce), toz tedy snazila jsem se k tomu najit nejakej odlehcuji pristup, ale zatracene to neslo, vsechno mi to tak lezlo krkem, ten vyprazdnenej svatek a nase jeste vyprazdnenejsi oslava, ktera slouzi jen jako promo skoly, jen se vytahnout, co vsechno muzem zaplatit, pozvat. A do toho si rikam, toz nebud tak kriticka, narocna, kulturne elitarska, nedivej se na vsechno tak prisne a neodsuzuj to jako kyc... ale v souvislosti s dalsima udalostma ve skole to moc prdel nebyla. Vubec teda mit ostre vyhraneny nazory a prisny soudy cloveku pekne zavari, to se vi, pro me je tak dulezity se identifikovat s tim, co delam, aspon teda z poloviny s tim souhlasit (jsem ted slevila), ze kdyz to tak neni, vedu litej boj sama se sebou a ztracim tim hodne hodne energie. Pritom i v blby praci clovek muze videt smysl, treba muze neco menit k lepsimu uz jen tim, ze k tomu pristupuje jinak, anebo se aspon leccemu priucit, a to se tezko stane, kdyz se vuci ty skole tak vyhranuju. Je sikovnejsi to prijmout, jasne, ale do jaky miry? Na obranu ale nutno rict, ze skola neni kompletne spatna, jsou tu spousty ucitelu, kteri jsou srdcari a idealama zijou, shnily je management. Ale tak dobry, ujasnim si, co chci a nechci, jak si myslim, ze by vzdelavani a skola mely a nemely vypadat a zocelim se pobyttem v prostredi mimo svou slunickovo-alternativni-zachran svet jizdou na kole-bublinu. A Halloween je uz za mnou. Kdyz jsem pak chystala "svou" akci, Tbilisi climate change march, tak me to konecne vnitřne tankovalo a motivovalo, najednou se mi chtelo vstavat a jit do skoly pracovat...

19. ledna 2016

Díky Bohu volno. Spaní, jóga, psaní, skypy s kamarádkami, to jsem si z duše přála.

20. ledna 2016

Příšerná únava. Záda seklá na dvou místech, k tomu nejistý kotník. Jen co jsem se vrátila do školy, tělo se začalo sypat.

3. 2. 5 Rezignace aneb začít znovu, ale někde jinde

28. ledna 2016

Nakonec celkem mučivé rozhodování, zda skončit v práci. Poměry se trochu zlepšují, celkově v tom umím víc chodit, jsem zvyklejší, ráno bych měla odvoz... Nicméně rozvíjím se tam někam? Není to spíš tak, že tam umím hibernovat? Plně motivovaná dobře pracovat stejně nejsem. A ta věčná vyčerpanost, vysátost, to, že si denně gratuluju, že jsem se zase vypravila do práce... To, že počítám dny do víkendu, schovávám se v práci k počítači, to není dobrý znamení. Největší strach mám asi z toho, jak to zvládnou „doma“, bez práce ale zdá se mi, že tentokrát by to mohlo být jiné – znám úskalí toho být bez práce, zařídím se podle toho a po pracovní zkušenosti úplně jinak ocením volno. Jsem poučená a mám do toho větší vhléd, to by mohlo jít. Chce to něco, co mě přesahuje (Frankl), nezabývat se pořád sebou a svými emocemi. Mít i jiné téma než já a pocity...

1. února 2016

Vypověděla jsem se! Místy pocit, že jsem se hrdinně vysrala na práci. Od té doby kotel energie a dobrá nálada.

Tak jsem se prave vypovedela, je mi to nakonec docela lito a porad me hloda, jestli jsem si nemela ponechat aspon castecny uvazek, reditele byli prekvapive hodne otevreni a ochotni k diskusi... Ale uz se stalo a doufam, ze me to povede nekam, kde budu spokojena.

3. února 2016

Úplně nejvíc energie! A pokračující radost z rozhodnutí.

13. března 2016

Bod, kdy jsem se rozhodla skoncovat s drahou telocvikarky. Posledni kapkou byl myslim nas team building, nebo skolni konference, jak rikali reditele nasemu vikendovemu pobytu s hromadou jidla a piti v hotelu s golfovym hristem. Krome uvodni prezentace prace ucitelu (vse jen v gruzinstine, ignorace mezinarodniho charakteru skoly; slo vyrozumet vety typu: chemie je dulezity predmet. Delame pri ni hodne experimentu...) se tam nic, co by pripominalo konferenci, nekonalo, zato kazda skupina ucitelu ci zamestancu si musela

pripravit nejake zabavne cislo na galavecer. Vecer na ozarenem podiu se postarsi ucitele vselijak nakrucovali, zpivali, recitovali Shakespeara, nebo jako my hrali pohadku O cervene reпе. Neslo se tomu vyhnout, ve skole se podle toho usuzuje na kvalitu ucitele a jeho aktivitu, ktera rozhodne, zda pristi rok dostane jeste smlouvu. Nekteri s tim stravili pres Vanoce 2 tydny intenzivniho zkouseni, koupili si kostymy apod., sovetska maskarada proste. Trvalo to 3 a pul hodiny, museli jsme tam byt, nastrojeni, tleskat a smat se. Gruzini si to uzivali, je to asi dost velky kulturni rozdil. Zensky uz rano prisly s ucesama od kaderniku, zatimco ja jela ve starych dzinach, neb se reklo, ze to bude teambuilding. Dalsim vrcholem bylo, ze nas druhy den donutili pri obede sledovat ZAZNAM toho vecera na platne!! Museli jsme zas chlastat vino a zas se divat na ty tragikomicke vykony a zas litovat, ze nam na volnou zabavu a tanec dali jen hodinu z celeho vecera. Reditele spolecne s vlastnikem skoly (chlapek, co vlastni nejaky doly, tovarny a sefuje gruzinsky tajny sluzbe) tam u toho cely vecer jen sedeli a pozorovali, jak se kdo chova, bavi, angazuje. No a cela tahle sranda stala skolu 400 000 Kc. A to jsem v telovcicne nemela ani poradny balon, natoz gymnasticky nacini a o papiry do kanclu jsme museli skoro zebrat. Bylo mi z toho celyho zle.

Doslo mi, ze uz tady asi vazne nechci pracovat. Nechci byt soucasti neceho, cem u neverim, a vzhledem k tomu, ze me financni situace netlaci drzet si praci za kazdou cenu, mam moznost vyuzit toho luxusu a rict ne a tvarovat si svuj zivot tak, jak je to dobry. I telo mi davalo najevo, ze neco je spatne – hned po návratu z cesty do Iranu se mi blokly zada na dvou mistech, tam, kde to vubec nemivam, telo se vzpouzelo. Ale nakonec nebylo lehky skoncit, popsala jsem asi 10 velkejh A4 ruznyma rozvahama, plusama a minusama, nechavala to zrat. Jsou tam pasaze jako:

Rekni mi jeden padnej duvod, proc bych tam mela zustavat.

Neni.

No tak vidis! Vis, ze na plnej uvazek pracovat zvladnes, tak uz to nemusis nikomu dokazovat. Nemusis nic nikomu dokazovat.

Neudelat to jen proto, ze mas obavu z volneho casu? To ne.

Nechce se ti skoncit kvuli svedomi a pracovne-moralnim zavazkum vuci studentum a kolegum? Dobre, a kdo z nich premysli o tvem blahu? Kazdy si dela to sve... rid se jednou vnitrnim pocitem, tim, co fakt chces.

Jsi v te praci sama sebou? Kam te to vede a jake ja to z tebe dela?

Jen tam prezivam, necitim vnitřní vzruseň. Je to práce a nic víc! A ja chci víc než práci. Neco, kde se rozvijim, davam, prijimam, tvorim, vyuzivam sve nadani, dary. Nechci byt drab, co rve po detech ci sekretarka, co organizuje debilni Halloween. Vykasli se na to, i kdyz to racionalne je mozna trochu hloupost. Ale kdo je 100 % rozumny, je mrtvy.

Kdyz zustanu na pul uvazku, bude to kvuli

- *radu dne x **nauc se ho sama, bude to cenny, kdyz se naucis nakladat se svobodou!***
- *penezum x **na to kasli, budou***
- *moznostem dotahnout zacatek x **no tak ale, toho moc neni prece***
- *moznoosti udelat Den Zeme, projekt o lidských pravech x **zbav se spasilského komplexu***
- *odpovednosti vuci ostatnim x **ber ohled na sebe***

A me srdce (nebo pohodlnost zpusobujici neschopnost pracovat na plny uvazek? to se nevi, ale spis to srdce) me volalo jinam a chcela jsem zustat verna svymu presvedceni, ze clovek ma delat to, co ho bud naplňuje, nebo aspon dost bavi, nebo tim je necemu ci nekomu uzitecnej, a naopak nema delat to, cemü neveri, v prohnilem prostredí. Toz mozna mi svet ukaze, ze s temito naroky práci nenajdu ci mit nebudu, ale zatim se toho chci drzet. Zkusenost velka a dobra, ale jdu dal! Jupi!

Jenze pak se vratil strach. Jestli to zvladnu doma bez práce, jestli si ustojim pred sebou, ze nepracuju, ze jsem zivena a to vsechno okolo. Pak jsem si cetla deniky a doslo mi, ze uz za sebou mam tu zkusenost, z ktery muzü vychazet, ze uz vic vim, co chci a co bych doma delala a vubec, ze bych to snad zvladla. Ale stejne divny pocit, ze odchazim od rozdelaneho a ze sotva zacinam vic tusit, jak "na deti" a jak a co tady v te skole muzü delat, tak v te chvíli odchazim a nesliznu si tu smetanu z odmakane práce, tu radost z toho, kdyz veci zacnou jit. (K tomu tlaci urcita zodpovednost vuci studentum a kolegum, taky jsem hodna zodpovedna holcicka). Kuba uz to vubec nechtel poslouchat, byl nervozni z toho, jak jsem nerozhodna, ale pro me jako vahu to fakt nebylo lehky a proste jsem se bala toho pocitu, ze si pred sebou budu pripadat jak nic, ze kazdy nekam a za necim jde a ja se neposouvam.

No ale pak se to stalo a přišla neskutečná euforie z osvobození se, z učinění rozhodnutí, a příliv energie, protože to rozhodnutí bylo asi správné. Od té doby si denne gratuluju, že jsem to udělala, protože je mi desettisíckrát líp a mám pocit, že znovu žiju, mám nápady a radost a doufám, že me to povede nekam, kde budu spokojena.

Toz to je situace, ve které jsem teď, všechno je dobré a je ze me zas radostnice, co se na všechno těší a má optimismu prehrsel.

26. února 2016

Můj poslední den v práci a Natia¹⁸ šílí, že jí někdo přebírá studenty na levnější jazykové zájezdy do Anglie. Neřekne mi ani čau a já si jen v klidu říkám, jak mi ta škola nebude chybět. Loučím se postupně a fakt si blahopřeju, že jsem to rozhodnutí udělala.

Zase se usmívám, spokojeně, blaženě. Zase se směju, cejtim, jak se oheň i život vrací.

Jedu maršrutkou ze školy domů a vlasy mám plné hrachu; paní stojící nade mnou se roztrhl sáček s nákupem. Nemůžu si hrách z hlavy vytřepat, maršrutka je tak nacpaná, že se téměř nelze hýbat, a dítě, které si na mě z nouze sedlo, mi omylem posmrkalo ruce, jež jsem kolem něj obvinula. Zezadu kvokají slepice a je cítit koriandr – obojí úlovky z trhu. Dítě na mém klíně usíná a do maršrutky přistupuje paní s novým žehlicím prknem. Stojící cestující ho budou po celou cestu držet nad hlavou. Majitelka prkna zdraví majitelku hrachu: „Jak se máte?“ Ta s hrachem jen mávne rukou, zapomínajíc, že v té ruce má sáček, který je protržený. Víc hrachu na mou hlavu. „Promiňte,“ vzdychne.

„To vůbec, ale opravdu vůbec nevdám,“ odpovídám. Jakmile mám jednou vlasy plné hrachu, můžu v nich klidně mít všechny druhy luštěnin a rýži k tomu.

Paní zepředu na mě gestikuluje, ať probudím její dítě na mém klíně, že už musí vystupovat. Třesu s holčičkou a snažím se při tom neotřít jí do bundy tu její nudli. Rozespale zmatené dítě se začne splašeně tlačit mezi lidmi a věcmi k výstupním dveřím a šlápne přitom na nějakou tašku. V tu chvíli začne naříkat bábuška zavínutá v šálách – v tašce byly vejce, jejichž prodejem se živí, a všechno je teď našrot. Bábuška se dovolává Boha, proč jen na ni sesílá samé

¹⁸ Moje nadřícená v sekci American High School.

pohromy a ostatní cestující mezitím rychle pořádají sbírku. Za chvíli někdo vsype bábušce do ruky hrst mincí a bědování utichá. Suneme se pomalou zácpou, slepice kdáká, koriandr se prolíná s vůní čerstvých vajec, stojící cestující si přehazují ruce zdřevěnělé pod žehlicím prknem. Na chvíli usínám. Budím se, když maršrutka zastaví na mé zastávce. Snažím se rychle dostat ven, promiňte, dovozte, deru se skrz zimní kabáty, ale uklouznu po vyteklých vejcích, a i když je narváno, dav mě nezachytí a kecnu si do té syrové míchanice. Řidič nervózně čeká, až vysmahnu ven, a nakonec se to zadaří. Jdu šerem do kopce k našemu domu, padá ze mě hrách vábící holuby a těsně za mnou se perou psi o to, kdo bude lízat můj vaječný zadek.

Ale není to ani trochu tragický, jsem z práce skoro doma a je pátek na konci února, poslední den mé výpovědní doby!

29. února 2016

Zdalo se mi, že jsem krásná a spokojená. Šla jsem si přes pole pro svatební šaty a všechno bylo dobře a v pořádku. Ráno bylo slunečno a vzduch voněl jarem. Vrba kvete, hejna malých ptáků brázdí mtskhetské nebe, vyhlídka z terasy je skvostná a všechno je plné naděje. Takhle mě vítá můj první nepracovní den. Po úzkosti z nezaměstnanosti ani památky, zůstala naopak jistota, že skončit bylo správně. A že teď znovu začínám (včera na kopci pršelo a déšť, ten vše smývá a pro nový začátek připravuje). Vše se otvírá a já se jen těším. Tiše se těším. A konečně zas sny!

4. Komentář ke zkušenosti

V této části práce se chci na autenticky vylíčenou zkušenost podívat střízlivým pohledem odborné literatury a s věcností praktika si shrnout pár rad pro budoucí učitelování. Následující text má trochu příručkové ambice – některé prožité situace se nazřou perspektivou pro mě nových komunikačních metod, přehrají se v jejich světle znovu a vznikne tak modelová reakce využitelná v pozdější praxi. Z rad, technik, doporučení, mých nových poznatků a objevů, které jsem shledala nejvíc cennějšími, chci vybudovat skromný arzenál pro přežití začínajícího učitele. Budu se zde proto zabývat možnostmi, jak mluvit nenásilně a věcně (metoda nenásilné komunikace), jak sdělit srozumitelně svá očekávání a jak být důslednou ve vztahu k nim a k nastaveným pravidlům. Na závěr této části se zaměřím na to, co předchozí vyprávění říká mezi řádky a co dalšího se tím konkrétním ztvárněním zkušenosti odkrývá.

4. 1 Reflexe profesního startu

Již po prvním měsíci práce v roli učitelky můžeme v mých záznamech pozorovat jevy charakteristické pro etapu začínajícího učitele. Jde zejména o tzv. *šok z reality, asymetričnost mezi aktuálním a chtěným stavem, střet teorie a praxe a nesoulad osobnostní a profesní identity*.

Tyto jevy jsou podrobně popisovány v odborné literatuře. U šoku z reality uvádí např. Průcha tři druhy příčin (Průcha, 2009, s. 207):

- příčiny spjaté s osobností učitelů
- příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů
- příčiny spjaté se situacemi ve školách

Domnívám se, že příčiny šoku pocházely v mém případě z 2. a 3. kategorie, protože osobnostně si připadám pro práci s dětmi poměrně vybavená – nejsem cholerik, mám poměrně velkou míru trpělivosti a otevřenosti, určitou hlasovou výbavu a kladný vztah k dětem. Jako začínající učitelka ale neznám dostatek způsobů, jak se vyrovnat se skupinovou nekázní anebo neumím tyto způsoby efektivně využívat; taktéž jsem nebyla dostatečně odborně připravena na výuku tělocviku, zvláště ve specifickém vzdělávacím programu IB. To vše bych

tedy řadila do příčin z 2. kategorie. Překvapivé pro mě zpětně je, jak razantní a rychlý byl nástup zoufalství – hned od prvního týdne je možné pozorovat šok.

Co se týče 3. kategorie, situace ve školách, spadala by do ní např. nevybavenost tělocvičny. Ta byla sice zbrusu nová a na gruzínské poměry velmi luxusní (v mnoha gruzínských školách tělocvičnu nemají buď vůbec, nebo není opatřena ani světlem a topením a na mnoha místech chybí parkety; na ES byla na podlaze nejen moderní protiskluzová krytina, ale na počátku roku byla instalována i lezecká stěna), přesto však nebylo k dispozici žádné gymnastické náčiní, volejbalové míče byly tři, z toho jeden prasklý, obdobná situace byla s míči basketbalovými a s kužely. Jistě že to neznamená znemožnění výuky tělocviku, ten lze provádět dostatečně zábavně i bez jakýchkoliv pomůcek, ale jisté omezení to je a na začátku je to především překvapení, s kterým člověk v přípravách nepočítal.

Za další příčinu z této kategorie považuji nepřítomnost uvádějícího učitele (jde o sice nepříliš funkční – čeští učitelé si na jeho nedokonalost trvale stěžují – nicméně v Česku existující institut mentora, který by měl být začínajícímu učiteli k dispozici, pomáhat mu s jeho problémy, vysvětlit mu fungování školy, administrativní požadavky apod.). Neočekávala jsem každodenní dohled a každodenní reflexi své práce, ale na začátku jsem potřebovala víc než větu: „*Tady je klíč od tělocvičny*“, stejně jako bych po měsíci boje s organizací hodin a udržení kázně ocenila víc než radu: „Kup si píšťalku.“¹⁹

Ostatní jevy (*asymetričnost mezi aktuálním a chtěným stavem, střet teorie a praxe a nesoulad osobnostní a profesní identity*) souvisí významně s hodnotami, přesvědčeními a ideály, se kterými jsem do učitelské profese nastupovala a které jsem z nedostatku zkušeností a funkčních nástrojů téměř denně zrazovala. Chtěla jsem s žáky jednat jako se sobě rovnými partnery, přistupovat k nim s respektem, přihlížet k jejich přáním, a přitom jsem s nimi nedokázala účinně v tomto módu komunikovat (rebélie při fotbale). Uplatňovat pozitivní komunikaci se ukázalo být o to těžším, že prvňáci a velká část druháků prostě a jednoduše nerozuměli anglicky. Chtěla jsem žáky rozvíjet a těšila se na tvořivé hodiny, místo toho jsem bojovala s kázní, se svými negativními emocemi a s velkou únavou.

¹⁹ Nutno však poznamenat, že ačkoliv jsem běžně pískala na prsty, pořízení píšťalky představovalo pro organizaci hodiny kvalitativní posun a já jsem cítila, že ta drobná kovová věc, kterou jsem si z trhu nesla jako poklad, mi dodává ztracené síly.

Moje potíže v podstatě přesně korespondují s potížemi dalších začínajících učitelů, tak jak byly potvrzeny ve výzkumech. Průzkum O. Šimoníka mezi začínajícími učiteli 2. stupně například uvádí, že učitelé hodnotí jako nejobtížnější následující činnosti (prvních 5 v přesném pořadí): *práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně, udržení pozornosti žáků, diagnostikování žáků, motivace žáků* (Šimoník, 1994, s. 67-68). Podobné výsledky přináší i průzkumy ze západních zemí (Průcha, 2009, s. 215).

Myslím, že v mém případě byly tyto činnosti o to náročnější, že výuka se neodehrávala v malém a přehledném prostoru třídy, nýbrž na velkém, otevřeném prostranství venkovního hřiště nebo v obrovském prostoru tělocvičny se silnou ozvěnou. Kontrola a řízení čehokoliv je tak pochopitelně ztížená, a navíc přibývají rizika zranění. Po prvním měsíci jsem se tedy poučila nejen v tom, že tělocvična je nejméně vhodné místo pro tvoření pravidel hodin s žáky, ale také v tom, že plán hodiny, důležité informace nebo vysvětlení hry musím podat před dveřmi tělocvičny, protože po překročení jejího prahu jsou děti v prostoru nevhodném k mluvení, a navíc plném lákadel (lezecká stěna). U nejmladších dětí se pak k nesnadným prostorovým podmínkám přidávala ještě již zmíněná jazyková bariéra.

Především jsem však od prvního měsíce výuky neměla jasno v tom, jak moc chci vlastně disciplínu vyžadovat a jakým způsobem to chci dělat. Když vezmu v potaz, že malé, obvykle velmi aktivní a hravé děti jsou většinou půl dne v uzavřené místnosti na židličkách, naprosto chápu tu obrovskou touhu využít velkého prostoru k volnému pohybu a hře. Tělocvik je pro děti během dne často jedinou možností, kdy můžou zakoušet, zažívat svoje tělo a užívat si ho. Snažila jsme se vést toto v patrnosti a spíše nabízet příležitosti k různorodému zažívání těla, přesto jsem si ale nebyla jistá, zda děti spíš organizováním činnosti v zakoušení neomezují. Velká část mých úvah a vyučovacích příprav se pak v následujících měsících odvíjela od snahy najít kompromis mezi přáními a potřebami žáků a mou představou o tom, co je pro ně dobré a co bych s nimi měla dělat vzhledem k vyučovacím obsahu. Na obecnější rovině pro mě představuje tento problém neustále se vracející otázku vztahu svobody a řádu.

4. 2 Strategie přežití vyvíjené v období profesní adaptace

4. 2. 1 Snaha a nenucenost

Píle, snaha, dřina, práce, pláč. Makám na tom. Pořád se o něco snažím, až se tím unavuju. Snad ve všem, co dělám, musím se po čase napomenout – nesnaž se tolik, uvolni se, nech to být, nech tomu volnější průběh, dej tomu čas, měj trpělivost. Moje konstantní dva póly, mezi kterými hledám cestu – urputná snaživost a uvolněnost. Kýžený ideál? Snad uvolněná snaha. Uvolněná, pokorná a důvěřující snaha, která si je vědomá svých limitů a nespásonosnosti. Dokonalost je stejně jen iluze, nedosáhnu jí, ale můžu se aspoň přibližovat něčemu, co za dokonalost či ideál považuju.

Masarykovská každodenní drobná práce. Trpělivě kousek po kousku posouvat se dál, počítat s tím, že občas šlápnu vedle. Předemnou je vysoký kopec. Zdá se skoro nepřekonatelný, ale já se přece nevzdávám. Se vsí vervou vrhnu se střemhlav směrem vzhůru (já vím, že střemhlav je hlavou směrem dolů, ale mně se líbí ten protimluv) a valím jako traktor. Ale za chvíli mi dojde šťáva, za chvíli jsem vyčerpaná a bez dechu kousek nad úpatím. A proto pracuju na tom, abych šla do toho kopce, ale ležérně. Nedbale, ale přitom s jasnou touhou dostat se na vrchol. A když upadnu a budu koulet sudy pár metrů zpátky, abych dokázala vstát a říct si: to se mi ale krásně zamotala a prokrvila hlava, to se mi rozproudila míza v těle, teď se mi půjde o to líp, zaplať pánbůh za ty sudy! Tak nějak si myslím, že s nedbalostí nejdál dojdeš. Že s nedbalostí já dál dojdu. S nedbalostí ve smyslu nenucenosti. Nebudu své kroky nutit, aby vypadaly přesně podle představ správné chůze, pata špička, krok sun krok. Půjdu nějak, někdy s došlapem na špičku, někdy po hraně chodidla, někdy se noha zvrtně, ale držím směr a dělám, co umím. Nejlépe, jak to v TU CHVÍLI dovedu. To je důležité, nejlépe, jak umím v tu konkrétní chvíli. Já potřebuju občas lehkovážnost, lehkonožnost, lehkost obecně. S ní můžu plout v tom proudu, který věřím, že podtéká naše životy. S lehkostí můžu popolétnout a je to pohyb radostný, závažnost oproti tomu přidává závaží a přišpendluje mě k jednomu bodu, bez možnosti posunu.

Když o své umanuté snaze takto přemýšlím, dochází mi zpětně, proč se mi tak povedla hodina tělocviku, na které jsem byla díky uklízečkám státá vodkou. Byla jsem úplně uvolněná. Plán hodiny se mi vypařil z hlavy, stejně jako veškerá očekávání a představy, jak má dobrá hodina vypadat. Jen jsem si užívala dovádění, „blbnutí“ s dětmi a děti poznaly, že si opravdu hraju a že mě to opravdu baví a moje opravdové zaujetí a radost je vtáhly do činností také. Vše najednou krásně a přirozeně fungovalo. Výhodou vodky navíc je, že není skoro

cítit, zvlášť pokud se něčím zakusuje, a děti tak nemohly poznat, že moje hravost je podnícena chemicky a nemohly doma referovat, že paní učitelka měla fajn hodinu, jen z ní divně táhlo. Skoro by se mi chtělo doporučit vodku Stoličnuju do každého kabinetu, ale to by bylo moc snadné a časem by blahodárnost tohoto způsobu vyprchala, nemluvě o nutnosti soucitu s vlastními játry. Třikrát a dost. Musí existovat možnost, jak si obdobný stav navodit bez alkoholu.

Jde pořád o to samé – umět se znovu nasoukat do kůže dítěte, které si umí a chce autenticky hrát, které není zatíženo představami, co má hra přinášet, které je ve hře a hraje ji pro potěšení z ní samotné. Umět být přítomná a sát z přítomnosti to jedinečné, co se právě děje, tvarovat to do něčeho nového. Nehledět tolik na osnovy, na předepsané postojové vlastnosti, které mám rozvíjet, nakládat s nimi volněji. Mít je vzadu v hlavě při plánování hodiny, ale dovolit plánu, aby se změnil, když to bude přirozený vývoj. Vytrhnout sebe i hodinu ze zajetých kolejí, překvapit se náhlým nápadem, vzít ho, protože náhlost a spontánnost přibližuje přítomnosti, která je tak nabitá.

Zkoušela jsem se překvapit a překvapit děti. Zkoušela jsem to z různých stran, někdy trochu uměle, jindy přirozeněji, z náhlého závanu nápadu. Někdy jsem se postavila na hlavu a zahajovala tak hodinu (upřímně, doufala jsem, že tahle podivnost děti navíc i ztiší), jindy jsem prezentovala plán hodiny nebo hru dramatickým hlasem a vyprávěním, jako bych předávala příběh. Někdy jsem šeptala, jako by při objasnění hry šlo o zasvěcení, jindy hrála vrchního chytače, který při hře „na babu“ běhal jak honící pes za malými špunty. Určitě to bylo víc vtahující a mně bližší než postavit se s píšťalkou na čáru a zavelet: hrajte na Mrazíka, 5 minut odteď, babu má Ramiz!

Vždycky ale u těchto pokusů bylo zásadní to, nakolik to bavilo mě samotnou, nakolik jsem já sama přítom opravdová. Nemám asi většího poznatku. Jak se ale udržet ve stavu „baví mě to“, jak zůstat přiměřeně okouzlená? Nevím přesně. Myslím, že neexistuje žádný tříbodový návod „Přítomná a bavící se snadno a trvale.“ Z dialogického jednání však mám objeveno několikero cest, které jsou vhodné a výhodné.

- Zpomalit se a dosáhnout tak větší všímavosti. Obvykle se pak někde poblíž zaleskne něco zajímavého, čeho se člověk může chytit a co ho bude bavit. Pomalost dává také možnost opravdu se zaslechnout. Slyšené pak většinou

nebývá tak banální a všední, jak by se na první nevšimavý pohled zdálo. Často může ponouknout, zaujmout.

- Mít plán, přípravu, ale na poslední chvíli od něj ustoupit a hodit se tak do situace neočekávaného, vzhledem k nepřipravenosti muset tak být duchapřítomnější, bdělejší.
- Provést podivnost. Moct se udivit podivnosti a rozehrát ji dál.
- Jít s barvou ven. Sáhnout do sebe, nahmatat svůj stav a pocit, zveřejnit je a moct tak být opravdová v té které chvíli.
- Zveličit; slovo, pohyb, gesto, hlas. Zveličení je deformace normálního a deformací se vyjevují nové kontury a tvary.

Trochu se mi zdá, že mi tu z textu vylézá pro učitele heslo: „Hlavně nebýt normální.“ To je pro mě už od základní školy velké a vracející se téma. Dnes to vidím tak, že nejde o to být za každou cenu jiný, zvláštní, nezvyklý, ale to, oč tu běží, je nechat jedinečnost svého stvoření projevit se. Nedostali jsme přece své zvláštnosti proto, abychom je zahladili a znormalizovali podle pravítka. Dovolíme-li si být sami sebou, budeme nutně – vzhledem k jedinečnosti každé osobnosti – originálními, vpravdě lidskými a budeme tak moci vnášet do tohoto světa něco cenného. Cenného proto, že to bude náš jedinečný, protože osobní, vklad. Normalizace pro mě znamená zahození osobních zvláštností a vzdání se možnosti přispět něčím svým. Otázka je, k čemu bychom měli vlastně přispívat. Snad k rozmanitosti, která mi přijde hezká a skrze kterou poznáváme svět v jeho různých podobách? Vracím se tímto okruhem zpátky k tomu, o čem jsem psala na začátku – že totiž autentická a plně projevená osobnost má mnohem větší šanci být dobrým učitelem a zaujmout žáky, protože nabízí něco jedinečného (nenormálního) a o to přitažlivějšího.

Při komunikaci s žáky (ale i kdekoliv jinde) tedy nejde jen o zvládnutí efektivních technik (pozorování, pocity, potřeby, prosba)²⁰ a o vyhnutí se odcizujícím formám komunikace (moralizování, srovnávání, nálepkování, obviňování, příkazování aj.), ale důležité také je být upřímnou a přítomnou bytostí, být sám sebou.

Chtěla bych však dodat, že nevěřím, že by techniky efektivní komunikace, ať už vycházejí z principů nenásilné komunikace (viz následující text) či z poznatků pozitivní psychologie nebo z jakýchkoliv jiných zdrojů, mohly být účinné, pokud

²⁰ Techniky uplatňované při metodě nenásilné komunikace Marshalla B. Rosenberga, podrobněji o této metodě v následující podkapitole.

za nimi nestojí skutečná touha po porozumění, srozumění, sdílení; touha po souladu mezi lidmi.

4. 2. 2 Změna komunikace a osmělení k důslednosti

Každé dítě vás může něčemu naučit.

Žádné dítě nepředstavuje problém, ale může představovat hádanku.

Děti nebývají moc dobré v poslušání dospělých, ale nikdy neselhávají v jejich napodobování.

U výchovy dětí je mi mimo jiné blízké Komenského přístup, kdy výchova je rozvojem člověka. Komenský má na mysli rozvoj toho zavinutého v nás, rozvoj touhy po poznání, práci, pravdě, štěstí, družnosti; nic z toho nepotřebuje člověk dostávat zvenčí, vše má již v sobě a je jen potřeba tuto touhu vybavit. Jak píše Prokešová: „Na rozdíl od teologů své doby a církevních dogmatiků však Komenský nechápe člověka jako nositele zla. [...] Bůh stvořil člověka k obrazu svému, a poněvadž Bůh je dobro, láska sama o sobě, nemůže být jeho obraz založen na zlu. [...] J. A. Komenský se opírá ve svém pojetí o dobré dispozice, které má v sobě uloženy každý jedinec a které jsou předpokladem dokonalého člověka. [...] Tuto danou podstatu je však nutné pěstovat, rozvíjet vhodnými způsoby.“ (Prokešová, 2004, s. 28-29). Vychovatel má tedy spolupracovat s dětmi na rozvoji výše zmíněného, stejně jako jim pomáhat, aby v božím plánu světa našly své místo. Z Komenského filozofických myšlenek o výchově mě dále inspirují jeho úvahy o nápravě člověka, ve které žádá, aby se člověk napravil tak, že bude vším, něčím a ničím. Vším v sobě, něčím v lidské společnosti, jejíž je součástí, a ničím před Bohem (tamtéž, s. 29). Vnímám v tomto výroku jak pobídku k zdravému sebevědomí a aktivnímu utváření okolního světa (být vším a něčím), tak důraz na pokoru (být ničím) a tuto trojici osobně považuju ve vztahu k životu za zásadní.

Mít srovnané a jasné hodnoty, zásady a východiska výchovy (v mém případě vycházející např. právě z Komenského) však samo o sobě k úspěšnému vychovávání nestačí. Naplňování ideálu, který bývá navíc velmi abstraktní, často brání neznalost prostředků vedoucích k cíli a nepřipravenost na konkrétní situace. Já jsem ve svém případě pociťovala především nepřipravenost a nedostatečnost komunikační, která dosáhla svého vrcholu v kritické události

s Lizi. Po ní pro mě začalo být nevyhnutelné začít na oblasti komunikace intenzivněji pracovat.

Kritická událost s Lizi

Lizi byla toho času ve třetí třídě. Rodiče z ní chtěli mít velkou karatistku a Lizi sama ráda a hodně trénovala. Svoji sílu neuměla úplně ovládat a často ji používala, když se dostala do sporu se spolužáky nebo když byla rozzlobená, že prohrála v nějaké hře. Zdálo se, že si potřebuje držet důležitou a ústřední pozici a tu pozici si taky čas od času potvrzovala svou silou.

Začaly jsme spolu, myslím, otázkami. Když jsem viděla, že se Lizi s někým pere nebo že dělá něco naprosto jiného, než v tu chvíli bylo potřeba (výrazem „bylo potřeba“ mám na mysli co bylo třeba, abychom si všichni mohli něco zahrát nebo si vyzkoušet něco nového a zajímavého), tedy v takovou chvíli, kdy Lizi lidově řečeno zlobila, ptala jsem se: *„Lizi, jsi nespokojená, protože chceš dělat něco jiného? Nebo: „Lizi, co se stalo, že se perete? Můžeme to vyřešit nějak jinak a bez násilí?“* Lizi mi většinou neodpověděla nijak obsírně. Jednak neuměla až tak dobře anglicky, a také jsem cítila jakousi směs studu a vzpurnosti, která jí nedovolovala se se mnou víc bavit. A na zpracovávání vzpurnosti a přesné vystižení pocitu, který Lizi poháněl k agresivnímu jednání, jsem bohužel neměla čas. Nejen že vyučovací hodina má 45 minut a 10 minut se ztratí převlékáním dětí do sportovního oblečení, hlavně však by takový rozhovor vyžadoval dobu příliš dlouhou na to, abych mohla nechat chumel dětí v tělocvičně s klidem bez dozoru.

Pomocí otázek a zjišťování příčin jsem se s Lizi nikam nedostala. Zpětně si myslím, že bylo třeba sednout si v klidu a o samotě po vyučování, já jsem ale zkusila jen prosbu a vysvětlení svojí pozice. *„Lizi, já bych s vámi chtěla hrát hry, které si myslím, že by vás mohly bavit, ale abych to mohla provést, potřebuju mít klid ve chvíli, kdy hru vysvětluju a potřebuju vědět, že mě posloucháte. Když se s někým pereš, je pro mě těžký tady něco organizovat.²¹ Namísto hry musím řešit váš konflikt, takže všechny ochuzuju o program. Mohla bys mi pomoci, být pozornější a víc spolupracovat?²²“* Lizi se většinou tvářila tak, že mi moc dobře rozumí a že mi vyhoví, ale vše pokračovalo ve starých kolejích a já jsem se

²¹ Zde by bylo lepší dát najevo, jaký se v takové situaci cítím. O tom, jak bych se mohla vyjádřit lépe, budu mluvit později, v simulovaném modelovém rozhovoru s Lizi.

²² Opět ne zcela vhodné vyjádření. Moje prosba je moc vágní, neříkám Lizi přesně, jak si představuju pozornost a spolupráci, co po ní potřebuju.

začala uchylovat k napomínání: „Lizi, nech toho, co děláš?“, trestání: „Lizi, ještě jednou a půjdeš do třídy a hrát nebudeš!“, nebo k nic neříkajícím zvoláním: „Lizi, to snad není možný, nemůžeš chvíli poslouchat?“ Na takové moje jednání se Lizi tvářila většinou dotčeně a uraženě, jako by se jí dělo příkoří. A pak přišel vrchol. Mluvila jsem s nějakým žákem, vedle nás stála Lizi a hádala se s Lukou o míč. Najednou do Luky strčila s takovou vehemencí, že kluk spadl rovnými zády na zem a lapal po dechu. Viděla jsem to z těsné blízkosti, včetně siláckého výrazu Lizi, který se pak změnil v posměšek. Z tak přítomného násilí se mi udělalo rudo před očima, popadla jsem Lizi za ramena, zvedla ji do výšky, zběsile s ní třesouc a křičíc: „Dělám já tohle tobě? Používám já na tebe sílu? Mám jí víc, vidíš, mohla bych ji na tebe používat, ale dělám to?! Vždyť jsi mu mohla hrozně ublížit, dochází ti to?“ Po chvíli jsem se zahlédla jakoby z výšky, jak držím dítě, cloumám s ním a řvu na něj, že násilí není potřeba. Lekla jsem se sama sebe, co to dělám, a postavila jsem Lizi na zem. Už si nepamatuju, co jsem pak řekla, asi něco jako „*takový chování už nechci nikdy vidět*“ nebo „*mám toho dost, jsem z toho unavená*“. Nevím. Lizi byla hodně překvapená, zamklá, zkoprnělá. Hodina nějak doběhla a já jsem se pak vydýchávala v kabinetě tělocviku. Odpoledne přišli Liziny rodiče. Mluvila s nimi jen moje koordinátorka, mě nakonec nepřizvala. Řekla mi pak jen to, že ví, jak je to s Lizi náročné, ale svoje nervy musím zvládnout.

Na celém příběhu je nejsmutnější to, že od té doby byla Lizi na mých hodinách jako beránek, dokonce se chodila zeptat, zda s něčím nepotřebuju pomoci. Demonstrace moci a síly jistým způsobem fungovala. Nezdálo se mi, že by se Lizi zklidnila ze strachu ze mě, spíše jsem měla dojem, že jsem si u ní získala respekt, že možná potřebovala mnohem jasnější hranice, než jaké jsem jí předtím dávala verbálně. Avšak respekt zjednaný touto cestou mě netěšil, to nebyl výsledek, který bych si přála. Možná bych se dívala na celou událost méně kriticky, kdyby má fyzická akce byla prostá negativních emocí a agresivity (fyzické i slovní), pak bych to možná mohla považovat za svého druhu stanovení hranic, ale já jsem byla rozrušená a nejednala jsem s chladnou hlavou, nýbrž v afektu.

Co s Lizi, když „zlobí“?

Člověk většinou používá takové způsoby komunikace, které vyzoroval ve svém okolí, přičemž čerpá zvláště z dětských zkušeností. Jestliže jsme se

pohybovali v prostředí příkazů, výčitek, citového vydírání nebo nálepkování, sociálním učením jsme si tyto neúčinné²³ způsoby komunikace osvojili a těžko se z nich vymaňujeme. Zakořeněného zvyku se zbavujeme o to hůře, že za něj neznáme náhradu. Pokud se dostaneme do fáze, kdy si uvědomíme neefektivnost a vlastně i násilný charakter takového způsobu komunikace, hledáme nové cesty. Pro mě tuto cestu představovaly metody jako je nenásilná komunikace prezentovaná ve stejnojmenné knize psychoterapeuta Marshalla B. Rosenberga, podobně mě oslovila kniha *Respektovat a být respektován* od kolektivu autorů v čele s psychologem Pavlem Kopřivou, stejně jako byl pro mě přínosný kurz *Teaching Character and Creating Positive Classroom*, který jsem absolvovala na vzdělávací internetové platformě Coursera a který byl vytvořen akademiky a učiteli z americké Relay Graduate School of Education. Zdrojů, ze kterých jsem v období *hledání strategie* čerpala podněty pro lepší vycházení s dětmi, bylo více, ale vzhledem k tomu, že ve výsledku všechny mluví o tom samém a doporučují obdobné postupy, jmenovala jsem zde jen ty hlavní a pro mě nejvlivnější.

Chytré knihy a rady ale člověka nespasí, pokud dostatečně netrénuje, aby staré a sveřepě se bránící vzorce nahradil novými. I u nenásilné a pozitivní komunikace člověk potřebuje dosáhnout určité kondice, a to nelze jinak, než cíleným pěstováním: chybováním, reflektováním a opětovným zkoušením. A tak jsem se poučila, zkoušela, chybovala a zkoušela znovu.

Na tomto místě bych si chtěla své uklouznutí a selhání s Lizi přehrát znovu s tím, že si namodeluju, jak by má reakce bývala mohla vypadat. Chci si tu vytvořit kazuistiku s ukázkovým řešením, která by mi do budoucna mohla sloužit jako vzor.

Kdybych se dnes ocitla v podobné situaci, využila bych výše zmíněné metody nenásilné komunikace. Jde o komunikační proces, ve kterém vědomá volba slov a užívání určitého jazyka a dovedností „posiluje naši schopnost zůstat lidmi [...] Nenásilná komunikace člověka učí pozorně sledovat a být schopný specifikovat chování a podmínky, které ho ovlivňují. „ (Rosenberg, 2016, s. 17)

²³ Neúčinnými jsou tyto způsoby proto, že jsou v mozku vyhodnoceny jako útočné (vztahově asymetrické), ohrožující sebeobraz člověka a primární nefyziologické potřeby (postavení, jistotu, samostatnost, propojenost a spravedlnost). Mozek pak reaguje v souladu s principem minimalizace ohrožení a vytváří reakci vyhýbání se, obrany; dochází ke vztahové válce, která vylučuje spolupráci a většinou i výsledek, kterého jsme si přáli dosáhnout – zvolená forma komunikace je tedy neúčinná. Jestliže chceme s druhými spolupracovat a žádáme odpovědnost za jejich chování, je potřeba komunikovat vztahově symetricky, tedy jako rovný s rovným, kdy neomezujeme svobodu a sebeobraz komunikačního partnera. Viz Charvát et al., 2013 nebo Rock, 2009.

Metoda je založena na uvědomování si toho, co *vnímáme, cítíme a chceme*, což se snažíme vyjádřit s pomocí 4 složek:

1. *pozorování* (konkrétní činy, které pozorujeme a které ovlivňují naši pohodu)
2. *pocity* (co cítíme ve vztahu k tomu, co pozorujeme)
3. *potřeby* (potřeby, hodnoty, přání atd., které vytvářejí naše pocity)
4. *prosba* (žádáme o konkrétní činy, které nás obohatí a dodají nám pohodu)

Při každé interakci je pak potřeba naslouchat nejen potřebám druhých, ale také potřebám svým. Pokud se specifickému mluvení a naslouchání naučíme, bude pro nás snazší udržet si schopnost vcítění a podpořit tak stav, ve kterém si lidé dávají a přijímají, stav harmonie, po kterém snad touží každý z nás.

V případě Lizi bych si po prvních drobných obtížích bývala chtěla vyhradit čas na důkladný rozhovor s ní. Doufala bych, že se doberu jejích skutečných potřeb a nebudu čerpat jen z představ a domněnek o nich – začasté to totiž byly jen mé interpretace jejího chování, které ve mně vyvolávaly vztek.

Při rozhovoru bych začala vyjádřením svého *pozorování* a vcítěním se do Liziny situace: „*Lizi, v hodinách vidím, že děláváš něco jiného, než na čem se pro tu chvíli dohodneme, potřebovala bys víc prostoru pro to, co chceš dělat?*“ „*Lizi, v hodinách vidím, že se často s někým dohaduješ nebo pereš, chtěla bys, aby ti ostatní víc naslouchali, a když nedostaneš pozornost, jsi naštvaná?*“ Pokud by Lizi nepotvrdila mé domněnky, hledala bych příčiny jejího chování a popis jejích pocitů dál. Pokud by souhlasila s tím, jak jsem situaci popsala, sdělila bych jí já svoje pocity a nebála se přitom dát najevo svou slabost a zranitelnost, abych jí ulehčila pochopení mého stavu. S menším přeformulováním bych mohla použít větu, kterou jsem uváděla už v popisu „kritické události Lizi“: „*Lizi, cítím se sklíčeně a rozladěně, když musím při tělocviku zaměřovat svou pozornost jen na chování žáků. Když se s někým pereš, jsem smutná, protože musím řešit konflikt a nemůžu s vámi hrát hry, které jsem doma pracně připravovala.*“ Uznávám, že napsané to působí uměle a je to možná dlouhé, věřím ale, že konkrétní situace a opravdovost pocitu, ze kterého mluvím, dodá vyjádření na autentičnosti.

Pokračovala bych nejspíše vyjádřením svých potřeb: „*Lizi, já potřebuju být přínosná, mít pocit, že vám něco dávám a obohacuju vás. Takový pocit mám, když si můžeme zahrát hry, které myslím, že by vás mohly bavit. Abychom mohli*

hrát nebo něco nového prozkoumávat, potřebuju klid ve chvíli, kdy činnost vysvětluju, a potřebuju vědět, že mě posloucháte."

Následně bych zkusila vyjádřit *prosbu* – to, co bych od Lizi chtěla. Celou dobu mi jde přitom o to, aby mě Lizi pochopila a na základě soucitu a touze po sounáležitosti a harmonii změnila své chování. Nechci, aby to dělala ze strachu z trestu, z touhy po odměně, z poslušnosti k autoritě apod. Otázka *„jaké důvody chci, aby mělo dítě k tomu, co udělá“* je naprosto zásadní. Prosba by měla být konkrétní a pozitivní a mohla by tedy znít: *„Lizi, chtěla bych, aby ses na mě dívala a poslouchala mě, když budu v hodinách něco vysvětlovat, a taky bych chtěla, abys za mnou přišla, když budeš mít pocit nespravedlivého zacházení od některého ze svých spolužáků.“* Ještě Lizi poprosím, aby mi zopakovala, co slyšela, abych se tak ujistila, že mi rozuměla správně. Nakonec se můžu zeptat, co si o tom myslí a jestli je ochotná to udělat.

Tímto způsobem bych, doufám, dosáhla toho, že Lizi bude při hodinách více spolupracovat. Mohla bych také zkusit vytvořit společně s ní pravidla pro ni a pro mě během tělocviku. Při společném vytváření pravidel je mnohem větší šance, že dítě pravidla přijme – obvykle jim totiž rozumí, vždyť je samo navrhlo či stvořilo, a protože jsou jeho, má zájem na jejich dodržování. V hodině by mi pak mohlo stačit říct jen heslo typu *„Lizi, pravidlo naslouchání“* a nemusela bych ji rozčileně napomínat.

Nicméně i navzdory těmto preventivním opatřením by se mohla zopakovat událost popsaná výše. Předpokládejme, že Lizi je ve rvačce s Lukou, strčí ho tak, že Luka spadne, rvačka pokračuje. Co můžu udělat já? Můžu použít tzv. ochrannou sílu, zastavit zdraví nebezpečnou situaci silou, např. odtrhnutím dětí od sebe. Dále nebudu používat trestající sílu, nebudu s Lizi třást ani na ni křičet, co to mělo znamenat, ale pokusím se empaticky vcítit do toho, proč tak jedná. Vycházím z toho, že tak nečiní, protože je zlá, ale proto, že nějaká její potřeba není uspokojena a toto je její *„žádost“*, kterou zatím jinak neumí vyjádřit. Zároveň pravděpodobně jedná z nevědomosti a v nevědomosti, co její čin může způsobit, nebo má pocit oprávněnosti trestání druhého. Já pak potřebuju pracovat právě na tom, aby si dítě bylo vědomo následků svých činů, a budu se snažit probrat i mylnou představu, že máme nárok někoho za něco trestat.

Lizi chtěla, aby jí Luka dal míč. Jaká za tím může být potřeba, krom potřeby míče? *„Lizi, cítila ses netrpělivě, protože už sis chtěla hrát a Luka*

nereagoval na tvou výzvu, aby ti půjčil míč? Bylas naštvaná, protože bys chtěla, aby ti ostatní naslouchali a vyhověli tvé prosbě?" Takové otázky se zdají být banální a jistě každý chce, aby mu druzí naslouchali a vyhovovali jeho přáním. Ale motiv Lizina vzteku mohlo být ještě něco jiného, a jakkoli může být banální, je potřeba jej odhalit. Jakmile se nám to povede, druhý člověk pocítí uvolnění²⁴ dané tím, že mu někdo rozumí a přijímá jeho potřeby, a je svolnější k nápravě, nehledě na to, že z něj v tu chvíli vyprchá agrese.

Pokud by nakonec přece jen došlo k mému selhání a zopakovala bych akt třesení a řvaní, bylo by na místě se nejen omluvit, ale dát také najevo upřímně svou slabost a zoufalost, ze které taková reakce pramenila. *„Promiň, Lizi, byla jsem už tak bezradná a vytočená ze surovosti, kterou jsi předvedla na Lukovi, že jsem se neudržela a sama jsem násilí použila, i když mi to vadí. Chtěla bych, abys našla způsob, jak dostat míč přátelsky a jak vyjádřit nespokojenost bez agrese. Stejně tak bych chtěla já najít při konfliktu řešení, kdy se k tobě budu chovat s úctou a nebudu používat svojí nadřazené síly.“* Každý děláme chyby a jsme-li ochotni je přiznat, stáváme se lidštějšími a pochopitelnějšími pro ostatní, sbližujeme nás to s nimi. Zároveň tím dětem ukazujeme, že udělat chybu není nic katastrofálního, přes co bychom se nemohli přenést dál a že si ji mohou dovolit jak ony, tak my dospělí.

Řekněte mi, co chcete, a já vám to (možná) dám – žáci jako spolutvůrci hodin

Po reflexích svého vlastního snažení, své výuky, mě napadlo zeptat se dětí samotných, jak tělocvik vnímají, co by od něj chtěly, jak bychom ho společně mohli vést cestou, která bude vyhovovat jak mě, tak jim. Konec konců záleží mi na tom, aby se děti učily nést odpovědnost za to, co dělají a čemu se věnují, a rovněž jim chci dát možnost spoluúčastnit se vytváření programu. Co se týče tohoto druhého pokusu, nechala jsem např. některé hodiny pod vedením dětí. Moje zadání bylo jen to, aby vytvořily ve skupinách hru, která se bude týkat jejich měsíčního tématu a kterou budou moct hrát všichni. Za nápadem si doposud stojím, ale realizace uvázla na neschopnosti dětí poslouchat se navzájem, když prezentovaly/vysvětlovaly svou hru. Přínosem nicméně bylo to, že na vlastní kůži žáci pocítli mou bezmoc, když se snažím přiblížit jim program

²⁴ Podobně dochází k uvolnění při praktikování metody Eugena Gendlina – focusingu – s tím rozdílem, že ve focusingu se vychází více „z těla“, z pojmenování tělesného pocitu, který nás potom dovede k pocitu emocionálnímu.

a vysvětlit, co budeme dělat. Tohoto vcítění se do role učitele bych zpětně chtěla využít ještě více, chtěla bych si vyhradit čas, kde by se o nové zkušenosti a pocitech z ní plynoucích dalo podrobněji mluvit, což by s pomocí empatie dovolilo žákům přiblížit se více mé pozici. Možná by se příště díky porozumění mé situaci rozhodli chovat jinak. Já jsem ale s touto zkušeností žáků cíleně a systematicky nepracovala, myslela jsem si, že zkušenost bude stačit, a navíc není lehké najít v nabitém programu dětí čas na povídání. Ukázalo se však, že nereflektovaná zkušenost jako by nebyla a k bodu obratu či zásadní změně chování/vztahu tedy nedošlo.

Pokud jde o reflexi hodin žáky, zvolila jsem písemnou formu, při které si myslím, že se člověk může cítit svobodněji a méně pod tlakem, neboť ho neposlouchají v tu chvíli ostatní a odpověď si může více a v klidu rozmyslet. Na společné ústní projednávání jsem vyčlenila čas až po tom, co se děti vyjádří písemně a já se proberu výsledky. Rozdala jsem všem papíry s otázkami:

1. Co se mi líbí na hodinách tělocviku?
2. Co se mi nelíbí na hodinách tělocviku?
3. Co bych chtěla/a dělat na tělocviku?
4. Jaká pravidla by nám pomohla v tom mít lepší tělocvik?

Z odpovědí jasně vyplynulo to, co jsem vnímala i já na hodinách běžným pozorováním. Děti si přály více lezení na lezecké stěně, více sportování venku, více volného času na „své hraní“ a více fotbalu (kluci). Pokud jde o ostatní výsledky reflexe, neměla jsem nic proti častějšímu tělocviku venku, i tak jsem chodila povětšinou ven, ani jsem nic nenamítala proti požadavku dát více volnosti dětem k jejich vlastním aktivitám; nakonec pořád mi přijde zbytečné, abych já, jako dospělá, organizovala dětem hry, když ony to zvládnou samy a budou tak i blíže tomu, co opravdu chtějí dělat. Nicméně jsem se nechtěla vzdát šance obohatit jejich pohybový a herní rejstřík o něco, co neznají, navíc jsem chtěla, aby děti chápaly, že tak jako mají ony své potřeby a touhy, mám je i já jako učitelka a musíme mezi nimi najít průnik.

Můj návrh po reflexi tedy zněl:

„Vidím, že chcete víc prostoru pro své hry, ať už je to fotbal nebo něco jiného. Já zase chci prostor pro to, abych vám představila něco, co si myslím, že pro vás

bude užitečné, zábavné, nové, zajímavé. Co kdybychom na začátku hodiny dělali to, co naplánuju já, a na posledních 10-15 minut, když plán splníme, vám dám úplné volno? Navíc se můžeme dohodnout, že některé dny budou zcela ve vaší režii."

Návrh byl přijat téměř bez výhrad (až na věčně se opakující „10-15 minut na fotbal je málo“) a já si za ním dodneška stojím, potížím jsem se ale takto stejně nevyhnula. Žáci se mi často rozutíkávali už v první, mojí, části hodiny, chtěli volno od začátku, nechtěli spolupracovat a chápat, že když já nedostanu svůj prostor pro realizaci plánu, jim dát prostor na konci hodiny také nemůžu. Děti se zlobily, že jsem jim volno slíbila, já jsem marně dokola vysvětlovala, že je to tak trochu něco za něco, volno jako dárek za odvedenou „práci“, vyhovění za vyhovění. Vymocit toto pravidlo dostatečně efektivně se mi prostě nedařilo. Hledala jsem, jak svou část hodiny lépe udržet a vydobýt tak vlastně i kýžený volný čas pro děti. Zjistila jsem drobné důležitosti: že pomáhá, pokud začneme běháním nebo jiným rozehrátím a strečinkem. Nejen že je to výhodné pro tělo, ale hodiny tak dostávají pravidelnost a rutinní, všem známý počátek. A jak mi došlo – malé děti potřebují řád, opakování a jistotu. Zjistila jsem, že plán hodiny je lepší sdělit dětem před začátkem mimo tělocvičnu a plán samotný jsem začala dělat méně ambiciózní; lepší zahrát si jednu hru pořádně, než 5 her mizerně a chaoticky. Pokud děti neposlouchaly, osvědčilo se posadit je všechny na lavičku, čekat až na toho posledního. Byla to sice ztráta času, ale žáci se zklidnili a mohli jsme si říct, co bude dál. Učila jsem se dávat jasné instrukce (viz dále pododdíl *Sdělení očekávání*) a posilovat žádoucí chování tím, že když jej u někoho uvidím, jasně ho popíšu a zmíním, v čem je pozitivní. A především jsem se vrátila k možná nejslabším článkům své práce – k důslednosti a konzistentnosti.

Důslednost

K tématu důslednosti mě přivedla i zmíněná písemná reflexe dětí – vyslovily požadavek jasných následků za porušení pravidel. Tedy přání po důslednosti, o které jsem dlouhodobě věděla, že je potřebná, a přitom se mi nevede ji uplatňovat. Vidím v tom opět potřebu dětí mít jasné hranice, vědět o mantinelech, ve kterých se mohou pohybovat. Postupně jsem se tedy učila, že důslednost není zbytečná tvrdost a neúměrná přísnost, ani to není bezúčelná demonstrace mé moci, i když je pravda, že moc daná učitelskou pozicí vymáhání důsledků napomáhá. Mně ale přece nešlo o bezmeznou poslušnost dětí, nýbrž o

takovou míru ukázněnosti, která by nám všem umožnila na něčem společně pracovat a která by všem zajistila bezpečný a příjemný prostor. Pochopila jsem, že důslednost dává věcem řád. Děti se učí řádu kauzality a jasný vzorec příčiny a následku jim přináší klid a jistotu. Takže jsem dětem spíše neposloužila, když jsem udělovala ze soucitu výjimky: „*Slečno Anno, dneska jsem zapomněl doma převlečení na tělocvik, ale strašně bych chtěl s ostatními hrát fotbal! Můžu prosím? Vždycky sportovní oblečení s sebou mám, jen dneska ne.*“ „*Tak dobře, Ulukbeku, ale jenom dneska, výjimečně ti to odpustím.*“ Není to příjemné, ale má správná odpověď měla znít: „*Je mi to moc líto, Ulukbeku, chápu, jak moc rád bys hrál. Naše pravidlo ale je, že kdo nemá převlečení, sedí na lavičce a nezapojuje se. Nehrajeme ale fotbal naposledy, příště zas budeš mít příležitost.*“ Taková reakce je nutná i v rámci zachování spravedlnosti, protože po nějaké době člověk zapomene, komu přesně udělil výjimku za převlečení a aby nejednal neférově, musí pak dávat výjimky všem zapomnětlivcům, čímž se systém rozpadá a pravidla ztrácejí smysl. Takže promiň, Ulukbeku, bez úboru si nezačutáš.

Na online vzdělávací platformě s názvem Coursera jsem se přihlásila do kurzu *Surviving Your Rookie Year of Teaching: 3 Key Ideas & High Leverage Techniques (Jak přežít svůj začátečnický rok v učení: 3 klíčové myšlenky a vysoce účinné techniky)*, který připravila americká vzdělávací instituce Match Education²⁵ a celý jeden díl byl věnován právě důslednosti při výuce.

Základním heslem se pro mě mělo stát: Ne znamená ne.

Dobře. A co budu dělat dál, abych se stala důslednou?

1) Vytyč si část hodiny, kterou chceš zlepšit. Kde máš jasnou představu a hodina podle ní nevypadá?

Střední část hodiny po rozehrání a rozcvičce, samotná nová aktivita.

2) Vytvoř si pro tuto část hodiny vizi. Jak by vše ideálně mělo vypadat a probíhat?

Naslouchajícím studentům sděluju, co budeme dělat a případně jaký to má smysl. Jde-li o hru, mám prostor vysvětlit pravidla, jde-li o nějakou novou pohybovou aktivitu (např. kotoul vzad), mám prostor vysvětlit techniku, ukázat, jak na to, zodpovědět dotazy. Když řeknu „tak do toho“, studenti začnou „pracovat“. Následně jsem k dispozici a můžu pomáhat, v čemkoli je potřeba,

²⁵ <http://www.matcheducation.org/about/overview/>

aniž bych někoho musela napomínat, že nemá házet míč na lidi dělající kotouly. Na konci můžu studentům dopřát cochcárnu (dělat co chtějí).

3) Jasně, zřetelně a stručně přetlumoč svá očekávání a vizi studentům.

Řekni jim i primitivní věci, který předpokládáš, že tuší.

„Dnes vás chci naučit kotoul vzad. Je to už trochu složitější záležitost. Bude to pro vás trochu výzva a nemusí to jít hned napoprvé. Může se vám to hodit třeba když padáte.“ Následně vysvětluju a ukazuju techniku, možné zádrhele, nebezpečí... *„Budete to zkoušet vedle sebe na žíněnkách a očekávám, že v jednu chvíli vás na žíněnce nebude víc jak tři, protože ve větším počtu byste se moli navzájem zranit. Když vám něco nepůjde, zavolejte mě, zeptejte se mě. Chtěla bych, abyste to zkoušeli, i když se to bude zdát těžké. Očekávám, že všichni budete pracovat na zadaném úkolu a nebudete přitom lézt po stěně nebo házet míčem, protože to by taky mohlo být pro spolužáky nebezpečné. Když budete pracovat, dostanete na konci 15 minut cochcárny.“*

4) Naplánuj si způsob pozitivní podpory. Ano, jako v předchozím případě to může znít rutinně, ale je to lepší, než na hodině koktat nebo se omezit na nešikovné „výborně, skvěle, moloděc, pokračuj!“

„Vidím, Jessico, že se opakovaně pokoušíš o kotoul, i když se ti zatím nedaří. Moc se líbí tvoje vytrvalost a vidíš, třeba překulení z dřepu na záda už ti jde bez problémů!“

„Niyaz, koukám, že pomáháš ostatním, to je hezký, že využíváš svých znalostí z gymnastiky a nabízíš to ostatním, takhle se to můžou rychleji naučit, a navíc pomáháš i mně, protože já na všechny najednou nemám čas.“

5) Sděl důsledky toho, když tvá očekávání nebudou splněna.²⁶ Představ si takovou situaci a svou reakci během ní. Nestyd' se si takovou reakci nacvičit, při hodině je potřeba být pohotová, ideální je mít reakce zautomatizované; tón přitom musí každopádně zůstat věcný, neutrální, musí být jasné, že jde o důsledek, nikoliv trest.

Reakce by pak mohla vypadat následovně:

²⁶ Dlouho dobu mi dělalo potíže vymyslet konzistentní a aspoň trochu smysluplný systém důsledků. Chtěla jsem, aby důsledek byl nějak svázan s činem, kterým žák porušil pravidlo, zároveň aby nám umožnil nerušeně pracovat a žáka aby trochu zamrzl. Klikování a dřepování tyto mé požadavky příliš nespĺňovalo, ale zaprvé je navrhli sami žáci a zadruhé se to dalo provádět s humorem. Nakonec jsem nejčastěji využívala posazení na lavičku a vyloučení ze hry, protože tím obvykle hra mohla pokračovat, žák se na lavičce zklidnil, já jsem s ním mohla i promluvit a fakt, že je mimo hru, ho i mrzel.

Píšťalka pro zastavení všeho: „Vidím, že nejste u žíněnek, jak jsme se dohodli. Nedodržování dohody mi vadí a štve mě, že ztrácíme čas. Očekávám, že teď půjdete k žíněnkám a začneme trénovat. Kdo nebude připravený, sedne si na lavičku a nebude se do konce hodiny účastnit.“

„Nutso, porušuješ pravidlo žádné míče.“

Věcnost

Pokud jde o věcnost, tolik důležitou při komunikaci, zvláště potom při upozorňování na nevhodné chování a ve vypjatých situacích, vybírám si několik doporučení z knihy *Respektovat a být respektován*:

- výčitky nahradit popisem situace a vyjádřením očekávání
- kritiku nahradit zpětnou vazbou a informováním o dohodnutých pravidlech a požadavcích (někdy stačí máloslovně – *Nino, míče pryč*)
- lamentaci nahradit popisem vlastních popisů
- obecně využívat já-výrok (vadí mi, líbí se mi, jsem naštvaná, že...)
- nechat děti účastnit se řešení, nabídnout výběr ze dvou dvě varianty řešení
- mluvit stručně

U rvaček, nadávek, lhaní se doporučuje kategorický nesouhlas (místo obviňování, křiku, vyhrožování). Takže: „Žádné rvačky!“ „Žádné lhaní!“ „Vadí mi nadávky a očekávám, že tohle už od tebe neuslyším.“

Sdělení očekávání

Jedním ze zásadních kroků na cestě k důslednosti (ale opět i na cestě k lepší komunikaci) je podle autorů kurzu *sdělení očekávání*. Zjistila jsem, že ani toto není samo sebou, že i tady se musím učit a soustředit se, co a jak říkám. Při zadávání instrukcí a sdělování očekávání jsem se snažila nově zahrnout následující:

- 1) magické slovo, podle kterého děti poznají, že instrukce jsou u konce a můžou začít dělat dohodnuté (mohla to být věta „*Jdeme na to*“ stejně jako něco absurdního, třeba „*kuliferda*“)
- 2) poukázání na případné nežádoucí chování

„Až řeknu kuliferda, rozejdeme se do družstev a nechci, aby kdokoliv vytahoval míče nebo lezl na lezeckou stěnu.“

3) instrukce rozdělit do jednotlivých jasných kroků (pokud jde o novou činnost, může být rozdělení až stupidně detailní)

„Až řeknu kuliferda, jeden člověk z vašeho družstva půjde ke mně, ostatní v družstvech do jednotlivých rohů tělocvičny. Zástupce družstva ode mě dostane list s úkoly, přinese vám je, společně si je přečtete a začnete na nich pracovat.“

4) zkontrolovat porozumění instrukcím

„Co budete dělat, až řeknu kuliferda?“ „Cezare, kam půjdeš, až řeknu kuliferda?“

5) zřetelnost, jasnost očekávání i instrukcí – pozorovatelné požadavky; *„Dávejte pozor!“*, *„Poslouchejte pořádně!“*, *„Budte ohleduplní!“* není pozorovatelné – jak poznám, že to studenti dělají nebo nedělají?

Místo *„Dávejte pozor!“* je lepší říct *„Oči na mě!“*, místo *„Budte ohleduplní!“* je lepší říct *„Počkejte, až spolužák před vámi přejde po celé délce lavičky a seskočí dolů, pak teprve vylezte na lavičku vy“*.

6) vizuální prezentace instrukcí (úkoly napsané na papírech, namalované na kartičkách, názorné předvedení mnou)

7) šetřit slovy, neblábolit, říct potřebné s minimem slov a bez výplňových výrazů

Při důsledném, trvalém a dlouhodobém používání pravidel důslednosti věřím, že se řád v hodině dostaví. Škoda, že jsem kurz objevila poměrně pozdě a neměla dost času metodu plně prověřit; pozorovala jsem tak jen mírné zlepšení.

4. 2. 3 Reflexe případu s využitím prvků narativní analýzy

Sdílela jsem příběh svých učitelských začátků. Co ale ten příběh a můj způsob vyprávění vypráví o mně samotné? Vidím, že ke zkušenosti se stavím

otevřeně, někdy se do ní přímo vrhám. U překážek hledám možnosti jejich překonání, přičemž bývám trochu netrpělivá a výsledky bych ráda rychle, pokud možno než zapadne Slunce. Hlavními pomocníky k dosahování žádoucího se u mě jeví být trojice vůle, dovednosti, pokora – někdy doufám v zásah Boží, jindy ve vlastní sílu, um, odhodlání. Nevzdávám se, dokonce často používám rétoriku boje, což možná zpětně určuje můj pohled na věc samou – neproplouvám zkušeností, bojuju o její nejlepší vytěžení. Změní se mé nakládání se zkušeností, když změním rétoriku a nebudu mluvit o boji? Možná. Prozatím se ale peru. Nicméně jen v takových případech, kdy mi dává SMYSL překážku překonat. Jinak okamžitě ztrácím motivaci, jdu od věci, skončím během závodu uprostřed atletického oválu a ani mi to nevadí. Nebo jenom trochu.

Smysluplnost mého konání je pro mě zásadní, táhne se celým vyprávěním, od volby profese až po rezignaci ve škole. Osmyslinit se snažím i obtíže, které mě potkávají (mají mě něco naučit, díky nim rostu apod.). Nesnáze беру celkově jako výzvu, zkoušku, posuvník na cestě, školu života. To předpokládá víru v pomalé zlepšování, kultivování, rozvíjení sebe a své činnosti. Zjevně tedy takovou víru mám. A rozvíjení se, rozvoj, je další klíčové slovo v mých záznamech. To mě vede k myšlence, že mé vyprávění má některé prvky shodné s žánrem Bildungsromanu, kde se pojednává o vývoji hrdiny (duchovním, psychologickým či společenským), přičemž obvykle zároveň jde o přerod z dítěte v dospělého. Zpětně můžu říct, že práce ve tbiliské škole byla pro mě zlomem na cestě k dospělosti; najednou jsem to byla já, kdo se měl tvářit, že něco natolik dobře ovládá, že s tím může pracovat v oboru; já, kdo posbíral svoje zkušenosti a um a nabídl je jako hotový celek. První dlouhodobější pracovní zkušenost na plný úvazek, pět dní práce, dva dny volna, žádné úhyby, že dnes se necítím na to někam chodit. Plat, který mi přistával pravidelně na účtu a umožňoval víc než zaplatit nájem půlky pokoje. Kompromisy, které mi nebyly po chuti, ale musela jsem je dělat, pokud jsem chtěla zůstat. Velká zodpovědnost za to, co dělám, i za ty, s kterými dělám – a o to menší možnost útěku ze dne na den. Přijetí závazků vůči někomu a něčemu.

Dlouho jsem se toho bála. Ale bylo to nevyhnutelné, pokud jsem nechtěla zůstat stát na místě, a nakonec to není tak strašné – dospělost nemusí znamenat vzdání se svých ideálů a snů, být konzumní suchar s hypotékou, zapřažený jen v pracovním procesu a zvyšující HDP státu. To dobré z dítěte nemusím ztratit, snad jen transformovat. Udržet si ideály a přesvědčení, ale neleknout se přitom

zodpovědnosti. Hrdina Bildungsromanu se formuje v konfrontaci se světem a v konfliktu se společností; tak i u mě konflikt se směřováním školy a jejím nastavením začal budovat mou novou identitu učitele. A to, že jsem po zralé a zodpovědné úvaze udělala nezávislé rozhodnutí rezignovat na svou pozici, mi svědčí o tom druhu dospělosti, který bych si přála mít: nekompromitující své přesvědčení, hodnoty. Tato slova jsou mimochodem dalšími viditelně ústředními pojmy v mých zápisech.

Dospívání je spíše skrytou, neexplicitní vrstvou mého vyprávění, kterou si zpětně můžu přiznat. U Bildungsromanu dozrává aktér většinou skrze omyly a úsilí. Netroufám si u sebe mluvit o dozrání (tím pádem má můj Bildungsroman otevřený konec, což zpochybňuje přirovnání k tomuto žánru), ale je to především úsilí a snaha, co v mém příběhu ztvárňuje jednání. Vše se nese v duchu „můžu a chci něco dělat lépe, kterým směrem se mám snažit?“ Následuje snažení samotné, jehož rizika jsem popsala v podkapitole *Snaha a nenucenost*. Na rovině prožívání, která může být další složkou při rozboru vyprávění (Chrz, 2007, s. 111), pozoruju ve svém psaní již zmíněnou netrpělivost, požadavek okamžitého progresu, rychle se objevující trudnomyslnost a pesimismus, sebelítost a pohyb od extrému k extrému – od euforie sešupem přímo k zoufalství.

Na rovině reflexe svého vlastního vyprávění vidím přísného obviňujícího soudce, který předpokládá, a proto požaduje, dokonalost. Sama se sebou mluvím vlastně násilně, napomínám se, vyčítám si všelicos, soudím se, chci po sobě vždycky víc a málo se přitom oceňuju. Nejen vůči druhým, ale i vůči sobě chtěla bych proto využívat nenásilné komunikace, i vůči sobě chtěla bych být pozornější, empatictější. Dále v zápisech zaznamenávám „pídilku“, která chce věcem přijít na kloub a opakovaně se jimi proto probírá. Jazyk zápisů je často vulgární, což v mém případě, protože se běžně příliš sprostě nevyjadřuju, poukazuje na emocionální vypjatost a vztek z bezradnosti, zároveň v tom vnímám i opozici vůči požadované korektní mluvě učitelky. Vulgarismy mi tak mohou dodávat pocit svobody, úlevy a bezpečného – protože mého domácího – prostoru. Stylizované deníky jsou psány tak, aby vysvitla humorná, nebo spíše groteskně-absurdní povaha situací. Shledávám v tom pokus vysmát se všemu i sobě, těžkosti a nepříjemnosti odlehčit humorem a nadhledem, a možná skrze ně najít i něco kladného. Smích mi slouží ke katarzi a přežití.

Příběh, který vyprávím, a tedy také asi i žiju, je příběhem hledání. Hledání smyslu konání, hledání sebe a svého místa ve společnosti, hledání svého vztahu k okolí, hledání interpretace událostí a interpretace vlastní zkušenosti. Vyprávění hledání nejen předpokládá otevřenost krizi a víru v hlubší kontingenci života (Chrz, 2007, s. 100), ale implikuje také nalezení.

"A tak vám říkám: Proste a bude vám dáno, hledejte a naleznete, tlučte a bude vám otevřeno.

Neboť každý, kdo prosí, dostává a kdo hledá, nalézá a tomu, kdo tluče, bude otevřeno. Který z vás, otců, podá svému synu kámen, když ho prosí o chléb? Anebo o rybu – podá mu snad místo ryby hada? Anebo když poprosí o vejce, podá mu snad štíra? Jestliže tedy vy, kteří jste zlí, umíte dávat svým dětem dobré dary, čím více váš nebeský Otec dá Ducha Svatého těm, kdo ho prosí?"

(L 11: 9-13)

5. Závěr

Jsem na konci a zároveň opět na začátku. Víím, že nic nevím, nebo že toho víím jen málo, a přijala jsem, že co se týče učení a výchovy, vždycky budu jednou nohou v nejistotě a na pochybách, nikdy nebudu mít zodpovězené všechny otázky, a je to tak v pořádku. Možná, že je to dokonce lepší, protože nejistota mi umožňuje se neustále tázat a zůstat tak zapojenou, živou. Nejistota ve smyslu nedokonalosti poznání patří obecně k našim životům a přijetí tajemství mě může jen osvobodit. Dříve jsem se téměř styděla začít učit, říkala jsem si, že na to stále nejsem dost zralá, připravená, kompetentní, nemám vyřešeno vše, co mi v souvislostech s výchovou vrtá hlavou, až mi došlo, že zcela připravená nebudu nikdy a pokud chci mít trochu jasněji, jak učit, dozvím se to právě skrze učení – není učitele bez žáků. „Kdo by s výchovou čekal tak dlouho, dokud si sám neujasní smysl a obsah lidského života, povah lidské existence, své pojetí dobra, svůj vztah k životu a ke smrti, by se vlastně nikdy nemusel odhodlat vychovávat.“ (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 22).

Pochyby o vychovatelském a učitelském působení jsou nedílnou součástí této činnosti a rozpory, se kterými jsem uvnitř sebe po celou dobu bojovala, jsou dokonce průvodním, charakteristickým a neodparatelným znakem výchovy, jak jsem zjistila díky Eugenu Finkovi a jeho popisu výchovných antinomií. Jestliže jsem často uvažovala o tom, mám-li právo „řídít“ hodinu, odkud se toto právo bere a proč by měl můj plán hodiny být lepší než to, co si v tu chvíli přejí děti, dotýkala jsem se vlastně první a druhé Finkovy antinomie, která mluví o rozporu mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací a o moci a bezmoci vychovatele. Jak může vůbec učitel vědět, co bude jednou dobré pro jeho žáky? Svě předpoklady staví na svých vlastních zkušenostech, které ale získal v jiné době a které se snaží předat dětem pro dobu budoucí, o jejichž požadavcích, nárocích a potřebách může mít leda tušení. I když učitel čerpá z obecně sdílených hodnot a přesvědčení o tom, co je účelné předat dalším generacím, pohybuje se přesto jen ve sféře hypotéz. Sám, jako bytost nehotová a tudíž neustále se měnící a v lepším případě i zdokonalující se, předává taktéž jen nehotové poznatky a zkušenosti, které jsou navíc v době „předávky“ nutně zastaralé, neboť pocházejí z minulosti, jak již bylo zmíněno. Cíle a metody výchovy tak zdaleka nejsou samozřejmé, jak se může zdát, a legitimita učitelství

je lehce zpochybnitelná – nezbyvá proto, než přijmout moc a bezmoc vychovatele jako fakt a pokorně si připomínat, že jako učitelka či vychovatelka nejsem a nebudu držitelkou jediné pravdy a že můj obzor je a bude omezený. Ráda bych měla zcela jasno, kudy a kam výchovu vést, jak učit „správně“ a pro děti užitečně, ale zdá se, že taková jistota je nedosažitelná. Nicméně to nemůže znamenat rezignaci. Svou existencí jsme totiž „odsouzeni k výchově“: „Jen člověk je díky své podstatné otevřenosti a nehotovosti (zvíře je hotové v dokonalosti svých pudů), nedokonalosti (jako je snad dokonalý a věčný Bůh), postaven před úkol, dát si formu výchovou.“ (tamtéž, s. 25-26). Tento úkol, ať již jde o výchovu sebe nebo dětí, zůstane definitivně nedokončený, proto je potřeba zůstat otevřený procesu formování, jež se děje ve vztahu k dětem obousměrně - obě strany jsou v tomto procesu učiteli i žáky a nadřazenost proto není na místě. Stojím za tím, že dítě je partner, spoluhráč, a protože je zároveň vždy jedinečnou bytostí, těžko jej můžeme vychovávat podle šablony. Takové pojetí výchovy a učitelování bývá však dosti těžko slučitelné se vzděláváním ve školách, které jsou institucemi a určitou šablonovitostí tudíž zahrnují (neboť instituce je nějakým dohodnutým a uplatňovaným způsobem jednání a vztahů, aniž by však dohoda na tomto vzorci jednání proběhla s těmi, po kterých ho vyžadujeme).

Během psaní této práce jsem se posunula blíže k názoru, že právě institucionalizovanost výchovy a vzdělání byly zdrojem mnoha mých problémů při učení a vidím čím dál ostřeji nutnost školy odinstitucionalizovat. Osobně jsem se snažila v rámci školy hledat prostor pro svobodu, empatii, rozvíjení zodpovědnosti, ale školní rámec byl nakonec natolik určující a těsný, že dovoloval jen částečný úspěch. Sebepropracovanější komunikační a výchovné techniky a metody nemohou plně fungovat, pokud jim odporuje kontext, ve kterém existují. I v sympatickém IB systému je těžké zbavit se toho, co institucionální vzdělávání doprovází: donucování, vyžadování poslušnosti, dominance učitele, který nakonec vždy rozhoduje, co budou všichni ostatní v jednu chvíli dělat, bez ohledu na jejich momentální potřeby a zájmy. Tím, že učitel určuje, co se bude dítě učit (a tudíž co by ho mělo zajímat), oslabuje dětskou zvědavost a zájem přirozený, které by jinak vedly k přirozenému učení. Myslím, že by bylo příznivější vzdělávat děti méně institucionalizovanou formou, vzdělávat je v běžných lidských kolektivech, které si nehrají na to, že jsou život, ale které jsou život a ve

kterých se děti tím pádem učí to, co budou mnohem pravděpodobněji pro svůj život potřebovat.

Škola jako instituce má ve své současné podobě příliš mnoho negativ na to, aby takto zůstala zachována. Děti se v ní učí respektovat hierarchii, ve které má někdo právo užívat sílu (např. vyžadovat určitou činnost a trestat její nevykonávání) a ten, kdo toto právo nemá, je silnými slovy kriminalizován (trestán, odsuzován apod.). Kanadská antropoložka Layla AbdelRahim²⁷ dochází k závěru, že takovýto způsob „civilizování“ dětí produkuje soutěživost a různé formy násilí, protože v takové hierarchii dochází vlastně k boji. Bojuje se jak o pozici a právo užívat sílu, tak o přízeň toho, kdo rozhoduje, zda jednotlivci v nižším postavení dostanou odměnu či trest. Tím, že jsou děti strukturovány a vychovávány skrze násilí (trest, odepření něčeho, odměna), samy k němu také mnohem více tendují a co více, hierarchický vzorec, kde výše postavený má moc a udílí odměny či tresty a níže postavený se snaží získat odměnu a vyhnout se trestu (třeba i na úkor dalších níže postavených), si přináší do veškerého svého dalšího života. Princip takové institucionální a jednotlicí výchovy je vlastně shodný s principem domestikace, kterým jsme zbavili zvířata jejich vůle; nyní domestikujeme děti ve školách a zbavujeme je jejich vůle řídit si své životy dle vlastních zájmů a potřeb.

V opozici vůči takovémuto domestikačnímu způsobu není přitom naprosto liberální výchova bez jakýchkoliv hranic, ve které si dítě může dělat, co chce, aniž by bralo ohled na ostatní. Opozici, nebo přesněji alternativu k existujícímu systému, je podle mě možné vybudovat především na dvou pilířích. Tím prvním je rozvoj vědomí já, které je součástí společenství, kde všichni mají své potřeby a zájmy, a ty jsou stejně důležité jako mé potřeby a touhy. Takové já je ve vztahu ke všemu okolo, a to okolo existuje ke svému vlastnímu účelu, nemá být dobyto, vzděláno, změněno, ochočeno, jak tomu bývá v civilizujícím systému. Druhým pilířem je pak empatie. Empatie jako schopnost (sou)cítit s jinou bytostí, cítit její utrpení, radost, zkušenost i potřeby funguje jako důležitý mechanismus vyvažování rozmanitých potřeb jednotlivců ve skupině. Skrze vysoce vyvinutou schopnost soucítit s druhými můžeme dosáhnout stavu, kdy děti udržují rovnováhu mezi svými potřebami a potřebami druhých, a dělají to nikoliv proto,

²⁷ Viz kniha *Wild Children, Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*, (Fernwood, 2013).

aby naplnily něčí představu o svém chování, ani tak nečiní ze strachu z trestu či z touhy po odměně, ale zvolí si tuto zodpovědnou cestu proto, že jim dává *smysl*.

Dobře si uvědomuji, že pohled na školské instituce, ke kterému jsem v závěru došla, může působit příliš přísně a přehnaně, a že jazyk, který k popisu volím, je poměrně radikální. Nicméně má zkušenost se školou a vědomí, jak zásadně vzdělávací systém formuje podobu celé společnosti, mě neustále vedou k jeho kritickému zhodnocování. Se vším, co jsem doposud zažila, přečetla a promyslela, se proto v současné chvíli stavím za školu, která by nebyla hierarchickou domestikační institucí, ale živým společenstvím rovných, kde je základním organizačním prvkem všech vztahů a veškerého jednání empatie a z ní vyplývající respekt k potřebám všech členů skupiny. K budování takového společenství může podle mého názoru vést například metoda nenásilné komunikace, kterou popisuji v podkapitole *Změna komunikace a osmělení k důslednosti*, ovšem tak jako každá metoda, je i tato jen pomocnou technikou, která zůstane formalitou bez účinku, nebude-li člověk uvnitř sebe současně rozvíjet opravdový soucit a úctu k druhému.

Seznam použité literatury

ABDELRAHIM, Layla. *Wild Children — Domesticated Dreams: Civilization and the Birth of Education*. Halifax: Fernwood, 2013.

GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim, eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013.

CHARVÁT, Jan et al. *Demokracie versus extremismus: výchova k aktivnímu občanství*. 1. vyd. Praha: Asi-milovaní, 2013

CHRZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007.

Osobnostní herectví - učitelství. 1. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2010.

PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Filosofie výchovy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009.

ROCK, David. Managing with the Brain in Mind. *Strategy and bussines*. 2009, 14(56).

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. 4. vydání. Praha: Portál, 2016.

RYBNÍČKOVÁ, Alena et al. *Happening: mezi záměrem a hrou*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2015.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Šedřová Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.