

Rozvoj osobnostních kompetencí - „Via aperta“ Development of Personal Competences – „Via aperta“

*MgA. Jan Nepomuk Piskač¹
PhDr. Eva Lukavská², PhD., Mgr. Pavla Sovová²*

¹*Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, Katedra autorské tvorby a pedagogiky
DAMU*

²*Katedra pedagogiky FPE ZČU*

Klíčová slova: kompetence – kultura projevu – psychosomatické disciplíny – škálový dotazník – efektivní komunikace – videotrénink interakcí – mentor – pedagogická komunikace – pedagogická kondice – pozornost – orální gesto – řečová výchova – dialogické jednání s vnitřním partnerem – vnímání – sebereflexe – hra

Key words: personal competence – cultivation of communication – psychosomatic disciplines – scale questionnaire – effective communication – video training of interactions – mentor – pedagogical communication – pedagogical competence – focus – oral gesture – speech education – acting with inner partner – reception – self-reflection – play

Abstrakt: Příspěvek seznamuje s ročním průběhem vzdělávacího cyklu „Via aperta“. Cyklus je hlavní součástí projektu Rozvoj osobnostních kompetencí (který je organizačně zajištěn Domem dětí a mládeže Rokycany ve spolupráci s AMU a ZČU, podpořený ESF a státním rozpočtem ČR) a je určen těm, kteří působí v dalším profesním vzdělávání a chtějí prohloubit kulturu svého projevu. Autoři představují vybrané studijní disciplíny (efektivní komunikaci, řečovou výchovu a dialogické jednání.)

Abstract: The article gets acquainted with main part of the project „Development of Personal Competences“ (supported by ESF). This project offers to lecturers and teachers of wholelife professional education the possibility of intensification of their demonstration and communication. Authors present some of psychosomatic disciplines (effective communication, speech education, acting with inner partner).

1 „Via aperta“

(Mgr. Pavla Sovová)

1.1 Úvod

Od června 2006 probíhá v DDM Rokycany vzdělávací cyklus „Via aperta“ – hlavní součást projektu „Rozvoj osobnostních kompetencí“ podpořeného ESF a státním rozpočtem ČR. Obsah seminářů je realizován ve spolupráci s Katedrou autorské tvorby a pedagogiky DAMU (psychosomatické pojetí výchovy k řeči, k hlasu, k dialogickému jednání), s Katedrou pedagogiky a Katedrou psychologie FPE ZČU (efektivní komunikace, sociálně psychologický výcvik, týmová spolupráce) [14].

Pojem kompetence se v rámci probíhající reformy školství jeví jako důležitý a podstatný termín. Klíčové kompetence jsou významným aspektem Rámcových vzdělávacích programů, jsou to podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti použitelné v běžných pracovních a životních situacích.[13]

Dle mého je velmi důležitou charakteristikou kompetencí jejich procesualnost, nehotovost. Proto žádná škola, instituce nemůže nabízet uzavřené, hotové kompetence, můžeme jen nabízet jejich rozvoj a předpokládat, že jsme proces rozvoje kompetencí otevřeli, popř. podpořili.

Projekt Rozvoj osobnostních kompetencí je zaměřen na prohloubení kultury projevu v pedagogické komunikaci. Míra kultivovanosti se podle nás odvíjí od schopnosti a dovednosti jednat, vystupovat a projevovat se srozumitelně a empaticky. V čem vlastně spočívá kvalita bezprostřední mezilidské interakce, jaká je přínosnost kontaktní výuky? Je osobní setkání opravdu nenahraditelné? Co se vlastně děje, staneme-li tváří v tvář? Co se může dít, věnují-li lidé pozornost společně a současně jednomu tématu, jedné myšlence? Domnívám se, že v současnosti, v době téměř raketového nástupu informačních médií, bouřlivého rozmachu naší gramotné kultury, boomeru e-learningových kurzů a virtuálních univerzit, je nutné zaměřit pozornost na dimenzi lidského setkávání, na zkoumání bezprostředního kontaktu v čase a prostoru.

Walter J. Ong [11] popisuje rozdílnost gramotné (popř. chirografické) a orální kultury. Ongovy závěry nám mohou pomoci uvědomit si rozdíly mezi čtením učebnice a živým zprostředkováním výuky, mezi studiem pomocí internetu a studiem u konkrétního odborníka. Z popisovaných psychodynamických vlastností orality pro nás mohou být velmi inspirativní následující: v orální sféře slova nejsou znaky, zvuk lidského hlasu je nezastupitelnou kvalitou, řečové vyjadřování je blízké přirozenému světu, vyřčené slovo je činem, je jednáním a navozuje spíše empatii a účastenství než objektivní odstup.

Úloha živého učitele nespočívá jen v mechanické reprodukci toho, co se mají žáci naučit. Konkrétní učitel je s žákem v bezprostředním kontaktu, může na něj adekvátně reagovat, aktivizovat ho (popř. naopak), bavit ho, motivovat, rozhořčovat – emocionálně působit. Kdy dokážeme zaujmout? Jak to „udělat?“ Jak vycit'ovat zpětnou vazbu „publika“, jak tvořit – tj. otevřít se pro něco nového, jak společně zpřítomnit proces myšlení? To vše nám naznačuje kvality a nenahraditelnost tradičního osobního společného učení. Také se nám vymezují jisté učitelské kompetence uplatnitelné ve všech vzdělávacích zařízeních. Opravdu dobří učitelé dokáží působit na žáky nejrůznějšího věku.

1.2 „Via aperta“

Kurz „Via aperta“ je určen lektorům, učitelům, školitelům a metodickým pracovníkům dalšího profesního vzdělávání. Doposud bylo realizováno 18 setkání, v ideálním případě

(který nenastal) mohl jednotlivý účastník absolvovat 136 hodin kontaktní výuky. Obsah všech lekcí tvoří především aktivity a činnosti směřující k tomu, aby účastníci směřovali k prohloubení své psychosomatické kondice pro veřejné vystupování – aby tedy rozvíjeli své osobnostní kompetence.

V průběhu realizace došlo v některých oblastech k drobným odchylkám od původního plánu. Ze zdravotních a rodinných důvodů s námi nemohla pokračovat lektorka Feldenkraisovy metody. Kvůli organizační náročnosti jsme upustili od škálového hodnocení každého semináře, od února v rámci individualizace studijního obsahu byla pro jednu skupinu zařazena herecká pedeutika.

Od prosince 2006 je práce v seminářích dokumentována videonahrávkami.

V únoru 2007 jsme prostřednictvím dotazníku zjišťovali, jak účastníci vnímají přínosnost jednotlivých disciplín:

- a) pro svou lektorskou činnost
- b) pro běžný život.

Celkem jsme zpracovávali 31 dotazníků, několik dotazníků ale bylo neúplných – výjimečně respondenti některou disciplínu nehodnotili (zpravidla kvůli tomu, že problematiku neznají natolik, aby se mohli vyjádřit).

Míra přínosnosti byla vyjádřena pětistupňovou škálou (viz tradiční klasifikační stupnice):

- 1 : velmi přínosné - klíčové
- 2 : důležité, ale ne zásadní
- 3 : přínosné jen pro některé specifické situace
- 4 : přínosné jen minimálně
- 5 : nepřínosné vůbec

Pro základní orientaci jsme použili statistický průměr. Hodnocení dopadlo následovně:

Tabulka 1. *Přínos studijních disciplín pro účastníky vzdělávacího cyklu „Via aperta“*

	<i>Pro lektorskou činnost</i>	<i>Pro běžný život</i>
Práce s textem a řečí	1,2	1,7
Hlasová výchova	1,2	1,8
Soc. psychologický výcvik	1,4	1,5
Efektivní komunikace	1,5	1,4
Týmová spolupráce	1,7	1,5
Dialogické jednání	2,5	2,4

Pohybová výchova	2,7	2
------------------	-----	---

Komentář:

- Jak je z tabulky patrné, žádná disciplína není účastníky celkově vnímána jako naprosto nepřínosná či minimálně přínosná.
- Pohybová výchova je chápána jako důležitá pro běžný život, ale v kontextu nároků lektorské činnosti ji frekventanti chápou jako důležitou pouze pro specifické situace.
- I dialogické jednání nepovažují účastníci za zásadní – jak pro profesionální činnost, tak pro osobní život. Na základě zpětných vazeb účastníků, které naznačovaly, že tato disciplína se pro někoho jeví jako velmi specifická a náročná, není od ledna 2007 dialogické jednání pro všechny účastníky povinné.
- Týmová spolupráce, efektivní komunikace a sociálně psychologický výcvik jsou z hlediska účastníků disciplíny důležité až klíčové.
- Za zřetelně nejpřínosnější pro lektorskou práci jsou považovány výchovy – řečová a hlasová.

Následující text nabízí čtenáři podrobnější vhled do problematiky efektivní komunikace, řečové výchovy a dialogického jednání.

2 Efektivní komunikace

(PhDr. Eva Lukavská, PhD.)

V rámci vzdělávacího cyklu „Via aperta“ proběhl ve třech navazujících setkáních kurz **Efektivní komunikace** (celkem 12 hodin).

2.1 Jaké jsou cíle a východiska kurzu?

Kurz byl vystavěn jako pracovní dílny pro malý počet osob (nejvíce 10), jejichž **cílem bylo umožnit účastníkům nahlédnout na vlastní komunikaci i komunikaci druhých s otázkou, zda se jedná o komunikaci efektivní.** Aby mohla být otázka zodpovězena, bylo třeba, aby účastníci:

- **objevili či dostali potřebné základní informace o teorii úspěšné efektivní komunikace**
- **získali povědomí o nutných dovednostech jak analyzovat videonahrávku z edukačního prostředí**
- **využili možnosti (nabídnu E. Lukavskou) rozvinout schopnost reflektovat vlastní (nahráný) proces komunikace a následně pak proces edukace**

Při práci v dílnách se stal východiskem přístup VTI (videotrénink interakcí), který je v ČR praktikován nejen v edukačním prostředí, ale též v rodinách, nemocnicích, domech pro seniory apod. (Více o něm píše např. K. Beaufortová in Matoušek, O.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál 2003). VTI je vystavěn na inspiracích humanistické psychologie, humánní etologie, kognitivní psychologie a systemické

terapie. S oporou o ně vznikl teoretický koncept úspěšné, partnerské tedy **efektivní komunikace**. Ten lze užít při analýzách a reflexích videonahrávek.

Východiskem reflexe se stává **interakce**, jejímž základem je navázání **kontaktu**, sdílení společného **kódu** (jazyka) a společné vědomí **kontextu situace**. Interakce (interakční výměny) zachycené na videonahrávce jsou analyzovány a následně jsou identifikovány **komunikační vzorce**. Tato identifikace umožní zvědomění si toho, co dělám. Objevení vzorců, které podporují efektivní komunikaci a stejně tak objevení těch, které ji blokují. Pak nastupuje cesta od vědění (objevu) k pokusům **dovést (rozvinout své dovednosti a schopnosti) poznané do praxe**. Velmi často to souvisí se změnou **postoje** k sobě samému či druhým. Jedná se o **proces**, který potřebuje určitý čas.

Jak je patrné z výše vymezených cílů i komentáře k užití metodě, bylo v kurzu možné nabídnout účastníkům pouze ochutnávku celé práce jako skupině. Pro 2 či 3 zájemce jsem však nabídla možnost individuální, dlouhodobější práce v terénu, který si sami zvolí. V tomto roce nabídky využila jedna účastnice.

2.2 Jaké vidím místo uvedeného způsobu práce s učitelem či vzdělavatelem z jiné oblasti edukace v rámci celoživotního vzdělávání?

Domnívám se, a mé zkušenosti s mojí vlastní komunikací i komunikací učitelů, se kterými jsem pracovala, mi to potvrzují, že toto téma je tématem na celý život. Stále máme co objevovat, co měnit. Zejména proto, že v naší kultuře právě užívání efektivní, partnerské a učení podporující komunikace není běžné. Rozvoj této kompetence má jistě své místo již na úrovni pregraduální přípravy učitelů (zejména v době, kdy se očekává, že učitelé budou schopni u žáků a studentů rozvíjet 6 klíčových kompetencí – viz Rámcové vzdělávací programy). Ukazuje se však jako velmi cenné, když se tento způsob práce s učitelem stává součástí života učitele, školy. Mluvím-li o „způsobu práce“, mám na mysli způsob pomoci učiteli (jak jej vymezuje Parma 2006, s. 58), tedy vzdělávání, poradenství, provázení a podpora překonávat to, čím trpí. Děje se tak při reflektování jeho pedagogické práce. V zemích, kde tento způsob podpory učitele funguje, je provázející nazýván mentorem. Mentor podporuje učitele a pomáhá mu. (Upozorňuji na rozdíl mezi kontrolou a pomocí, viz Parma 2006.) V ČR o této možnosti zpravuje např. text ***Příručka pro mentory*** vydaný International Step by Step Association 2005, české vydání 2006, Praha.

Mnou výše popsany způsob práce opírající se o VTI může být velmi podpurný pro učitele ve fázi mapování reality, v níž se učitel pohybuje, ale není schopen ji vědomě reflektovat. Ukázalo se mi v mé práci, že zvědomění zejména bloků v komunikaci vede k jinému pohledu na vztahování se k žákovi či studentovi. To se odrazí v potřebě měnit i další složky výchovně vzdělávacího procesu (volbu vzdělávacích obsahů, vyučovacích metod, organizačních forem i strategie hodnocení).

Považuji proto **za významné**, že se v cyklu Via Aperta účastníci seznámili s **další možností podpory ve svém pedagogickém působení**. V ČR takové provázení nabízí např. SPIN, o. s. Praha, či Step by Step, o. s. Praha, které v roce 2007 ukončilo první

fázi vzdělávání mentorů pro školy s Programem Začít spolu. Otázkou však zůstává, zda bude v naší republice zájem o tento způsob zkvalitňování učitelských kompetencí.

2.3 S jakými výsledky proběhla práce v individuálním provázení za podpory VTI?

O individuální práci požádala paní učitelka ze soukromé Základní umělecké školy, jejíž výtvarná oddělení fungují v pronajatých prostorách na několika ZŠ v Plzni. Paní učitelka působí také v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů, její aktuální zakázka se ale týkala komunikace s chlapcem A (z druhé třídy ZŠ), neboť měla v jednání s ním pocit neúspěšnosti. Položila několik otázek ohledně toho, jak s ním mluvit, jak se k němu chovat.

(Chlapec A navštěvuje ZŠ v Plzni s Programem Začít spolu. Navštěvuje také výtvarné odd. ZUŠ, vedené paní učitelkou, která vstoupila do individuální práce. V obou prostředích se projevuje jako žák se zvýšenou citlivostí na okolní podněty, které odvádějí jeho pozornost od započaté práce, zhoršenou jemnou motorikou, velmi často navazující komunikaci s blízkými sousedy. Učitelé často sdělují své obavy z toho, že nesleduje společnou práci a že tedy nedosahuje očekávaných výstupů. Mají problémy s jeho motivací. Jako problematické se jeví i to, že ZUŠ je specifickou školou, v níž se předpokládá velká motivovanost žáků a dispozice žáků pro rozvoj výtvarně-technických dovedností. Poznámka E. L.)

Celkem došlo k 6-ti setkáním, v nichž se odehrála 3 natáčení. Práce trvala od října 2006 do dubna 2007. Pro úplnost je nutno poznamenat, že po informaci rodičů paní učitelkou o natáčení ve třídě (to je nutné vždy, je-li třída natáčena), projeví rodiče chlapce A zájem pracovat s nahrávkou pořízenou ve třídě. Proběhlo 1 setkání, na němž byla přítomna maminka s pí. učitelkou ZUŠ a pí. učitelkou 2. třídy ZŠ, do níž A chodil. Na jejich žádost se uskutečnilo i 2. setkání, kde byli přítomni oba rodiče pouze se mnou. V květnu požádala o návštěvu a natáčení i pí. učitelka ZŠ, do jejíž třídy žák A chodí. Doposud proběhlo 5 setkání, z toho 2 natáčení ve třídě.

Na závěr společné práce jsem požádala paní učitelku ZUŠ a matku chlapce A o napsání reflexe. Na základě analýzy obou textů jsem pojmenovala kategorie, které se vynořily. Vzhledem ke kontextu vzdělávacího cyklu „Via aperta“ uvádím pouze citace z reflexí paní učitelky. Text je ponechán tak, jak byl napsán.

Proč se paní učitelka rozhodla využít VTI?

- pocit neúspěšnosti v jednání s jedním chlapcem
- hledání jiných možností přístupu k němu na základě poznání těch stávajících
- možnost nahlédnutí zvenčí a s odstupem na vlastní způsoby práce, komunikace....
- poznání partnera, sama sebe, vzájemné komunikace, klimatu ve třídě
- možnost využití konzultace s videotrenérem

Zjištění, která mikroanalýza záznamu umožnila paní učitelce objevit:

- Při detailnějším rozboru viděného se ukázalo, že jsem při výuce byla zaměřena jen na ty projevy, které byly výrazné a vnější. Na videozáznamu bylo zřejmé, že tyto projevy jsou důsledkem předcházejících podnětů z mé strany.
- Poznání, že někdy méně je více. Je dobré ujasnit si, co je podstatné a nechtít sdělit, předat moc.
- Poznání, že u A dochází k reakci na každý podnět, který se mu dostává, který je k dispozici, i když není určen jemu a on následně reaguje – **hyperaktivita**. Reakce se ukazují často emocionálního rázu, někdy se zdají být regresivní, často se zvýšenou intenzitou
- Tím, že do rozboru byli zapojeni i rodiče (matka, později i otec, pozn. E. L.), došlo k jasnému vzájemnému vyjasnění postojů k situaci A ve výtvarce a ve třídě.
- Zároveň jsem byla nucena přemýšlet, jaké jsou mé cíle, jaká cílová skupina, pro koho a jak chci pracovat.

Pojmenování nových variant jednání, prožívání, jiných postojů, které paní učitelka vnímá jako možné použít v situacích, v nichž dosavadní model nebyl efektivní:

- Na základě pochopení příčin jednání (rozuměj příčiny jednání A v určitých situacích, pozn. E. L.) u mě došlo k posunu ve vztahu k A. – **ani vědomě ani podvědomě necítím, že „zlobí“, nepřijímám jeho projevy s negativními pocity, umím je lépe zpracovávat, lépe na ně reagovat.**

Poznámka:

Po práci s paní učitelkou mohu opět konstatovat, že práce s videonahrávkou, zaměřená na **sledování jevů, které lze vidět a slyšet, umožňuje odstoupit od předčasných a nepodložených interpretací**, jichž se dopouštíme, jsme-li vtaženi do procesu vyučování a nemáme možnost v daném okamžiku odstoupit. Vidění v odstupu umožnilo uvědomění si, že **vše, co A dělá, souvisí s jeho momentální potřebou** a odklad uspokojení nemá pod svoji kontrolou. Žádné z jeho jednání nebylo vedeno úmyslem ničit společnou práci, byť v běhu vyučování to tak na první pohled mohlo vypadat. Naopak, na všechny výzvy učitelky reagoval jako první a všechny zadané úkoly se pokusil splnit dle zadání. Jeho reakce jsou velmi výrazné, doprovázené zvuky, někdy hůř koordinuje své pohyby. Dále se ukázalo, že u dětí se **zvýšenou citlivostí na veškeré podněty je obtížné na ně nereagovat**. Je úkolem učitelů **promýšlet, jak bude organizován prostor i činnosti**, aby byly tyto podněty minimalizovány, případně, jak ono „nově otevřené pole zájmu“ s respektem zase zavírat. Práce rovněž ukázala, že může-li učitel **porozumět tomu, co a proč se děje, je snadné změnit svůj postoj k dítěti a ze zaměření se na to, co nefunguje v žákově činnosti, se přesunout k tomu, co funguje**. Pak vstupuje do hry také potřeba **naučit se dobře formulovat zpětné vazby poskytované žákům**, zejména neopomíjet složku **oceňování**.

2.4 Co považuji za potřebné sdělit na závěr?

1. Naše zkušenosti v projektu „Via aperta“ (ale nejen v něm) podpořily potřebu **zaměřit pregraduální i postgraduální vzdělávání učitelů** (či vzdělavatelů obecně) na moment, na nějž upozorňuje Lazarová (2001, s. 7):“ Jednou z cest,

jak pomoci učitelům účinně řešit množství neopakovatelných školních situací, zvládat zátěž a vyrovnávat se s důsledky snah „učit jinak“, je **podpora jejich osobnostního rozvoje a zvyšování odolnosti vůči rizikům** (zvýraznila E. L.), které každá změna způsobuje. Dobře připravený učitel zaujímá k inovacím mnohem méně naivní postoj a vyvstalé překážky či konflikty vnímá jako nutnou (a mnohdy užitečnou) součást snahy věci měnit. Pravidelné reflexe představ, obav, úspěchů a neúspěchů při zavádění inovací je věcí vpravdě profesionální kultury.“

2. Při snaze pracovat s učiteli na výše vymezených kvalitách se jeví jako podstatné **pracovat s méně čítnými skupinami**, které umožní práci individualizovat. Tuto zkušenost by bylo dobré přenést i na půdu institucí připravujících studenty na dráhu učitelů. Bohužel - v současné době je trend na našich vysokých školách spíše opačný. Z reflexí studentů (např. dálkového studia na FPE ZČU) vyplývá, že ani jim tato skutečnost nevyhovuje.
3. Výsledky individuální, několik měsíců trvající práce s paní učitelkou, jejíž reflexi výše uvádíme, opět potvrdily myšlenku o užitečnosti „institutu“ **někoho, kdo je učiteli** v praxi **podporou** (např. **mentorem**) při jeho reflektování vlastní pedagogické práce. Současně si uvědomujeme, že v ČR zatím není poptávka po takové službě (mentorem přitom může být učitel z pedagogického sboru školy). Je to zvláštní, neboť v posledních letech v mnoha institucích pomocných profesí se stalo pravidlem využívat supervize – jak individuální, tak týmové. V prostředí učitelských sborů tato služba povětšinou chybí.
4. Z výše popsaného případu je patrné, že **práce s jedním učitelem** ve škole **může iniciovat potřebu reflektovat vlastní činnost i u jiných zainteresovaných jedinců**.

3 Pozornost učitele k sobě sama – záruka živého procesu učení (MgA. Jan Nepomuk Piskač)

Motto:

„*Tys úkol. Široko daleko žádný žák.*“ (Franz Kafka)

3. 1 Směrodatné potřeby učitele

Vycházím z všeobecně pocíťovaného nedostatku zájmu o potřeby učitele, jejichž naplnění by ve vzdělávacím procesu nemělo být upozadováno – nebo zaměňováno! – za potřeby žáka. Proces učení je ohrožen – následkem masmedializace snad více než kdy předtím – jednosměrností (předávání informací) vedoucí mnohdy k umožnění žáka a vyhoření učitele.

Otázku, co je dobré pro žáky, by měla předcházet otázka, jak udělat dobře učitelům, aby prospívali na duchu i na těle a přispívali k jak jen možno harmonickému vývoji osobnosti – žáka, ale i své vlastní – v atmosféře příznivé obousměrnému procesu poznávání.

Jde o to, aby z učení něco měl nejen žák, ale i učitel, a to nejen tak, aby se mu to takzvaně „vrátilo na dětech“, někdy v budoucnu, ale aby se mu to průběžně vracelo na sobě samém teď a tady.

Nejde o nic míň než o znovuobjevení radosti, potěšení, ne-li požitku z učení, a to zejména u učitele. Jeho autentická radost, potěšení a požitek se zákonitě přenesou na žáka (to je příslovečný „zákon přenosu“) a obrazí v atmosféře školního společenství.

Starost a pozornost budiž upřena k učiteli, a ne mu upřena rádobý ve prospěch starosti o žáka.

Je zřejmé, že k dorozumění mezi žákem a učitelem přispívá živý zájem o druhého jako o sebe samého. Zajímá-li se učitel i o to, co jej může naučit žák (o to, co je v žáku učitelského), a žák je motivován vynalézat, co (a jak) může naučit učitele (čím a jak v učiteli rozdmýchat dávnou zvědavost, lačnost a dychtivost učenčíka na prahu poznání), jsou na dobré cestě k oživující obousměrné cirkulaci zkušeností, ke kýženému mezigeneračnímu dialogu a třeba k celoživotnímu vzdělávání.

Pravý zájem o druhého jako o sebe samého ovšem podmiňuje zájem o sebe sama jako o druhého. Setkání se sebou samým jako s někým druhým, neznámým, s někým, kdo žíví mou zvědavost, přirozeně posiluje zájem tvořit vztahy s okolním světem. Tendence k sebepoznání vede ke spolenectví s druhými v zájmu toho, čemu se říká sebepřijetí, přijetí mezi druhé. To je cesta, jak v druhých poznávat sebe a v sobě objevovat druhé, cesta k porozumění, srozumění, dorozumění. Kudy však na to?

3. 2 K pedagogické kondici z KATaP DAMU via „VIA APERTA“

Studium tvořivé pedagogiky a základní výzkum u profesora Ivana Vyskočila na DAMU, jakož i jeho praktické aplikace v mimouměleckých oblastech, spočívají v tázání po určujících podmínkách, jež učiteli (nebo jinému aktérovi veřejného působení) umožní pěstovat potřebnou osobnostní kondici a chránit se před ztrátou motivace neboli takzvaným syndromem vyhoření.

Pořádáme kurs pedagogické kondice či kurs rozvoje osobnostních kompetencí, jež (krom osob některých pedagogů z divadelní fakulty) spojuje záměr umožnit učiteli – prostřednictvím praktických, zážitkových, činnostních cvičení – vejít v kontakt se sebou samým a na vlastní kůži zakusit, co znamená ono příslovečné „poznej sebe sama“, o němž se tolik a tak rádo teoretizuje.

Co to je – a může být – se setkat se sebou sama právě bez teoretizování, psychologizování či psychoterapeutizování. Například ve svobodném poli hry, bez toho,

aby docházelo k řízené infantilitě čili předstírání dětské hravosti. Co všechno skýtá objev, že i dospělí si mohou hrát, aniž by si při tom hráli na děti (resp. simulovali, že jsou, čím nejsou, a plnili nějaké role).

Pedagogické působení v dvouletém kursu rozvoje osobnostních kompetencí „Via aperta“ v Rokycanech mi dovoluje uplatnit desetiletou přípravu v psychosomatických disciplínách na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. Původní a unikátní koncept studia na KATaP skýtá základ originálního uceleného pedagogického systému. Platnost principů, na nichž je založen, mohou ověřovat v případech dvou studijních disciplin, jimž se v Rokycanech věnuji. Činím tak v disciplíně „dialogického jednání s vnitřním partnerem“ a v disciplíně „výchovy k řeči“. V obou případech vědomě navazuji na učení zakladatelů, na Vyskočilovu školu dialogu, resp. na školu přednesu Vítězslavy Fryntové.

3. 3 via „Přednes“

Přednes čili slovo nesené před sebou, orální gesto vynášené před sebe pěkně vystihuje princip sebehry či samohry a vůbec všeho vztahování se k sobě sama, na němž tento psychosomatický přístup staví. Co je vyneseno, takřka vyvrženo z nositele ven, je s tímž nositelem nadále spojeno, týž nositel je nese před sebou.

Přednášeč slovem zhmotňuje představu se slovem spojenou. Jde o to, aby ji z vnitřního vidění přenesl do prostoru před sebe, odkud na ni teprve uvidí spolu s druhými, kde z ní společná pozornost teprve učiní událost sdělení a sdílení. Z obrazného opisu má zůstat patrné, že jde o „zvukomalbu“, o krajinu akustickou, již se chápe hlas v nerozlučném spojení se sluchem.

Má-li být řečník dobře slyšet, znamená to, že má být stejně dobře slyšet na obou stranách. K tomu je zapotřebí, aby se pozorně poslouchal, „jakoby“ čili doslova „zvenčí“, z prostoru „od posluchačů“, tj. aby se soustředil nejen na to, co říká, ale zejména na to, co slyší, co se slyší říkat. Ne proto, aby se takřečeně rád poslouchal. Ale proto, aby jako přednášeč byl při věci, již nese před sebe, již nese s sebou.

Vyslovuji-li se k něčemu, to něco mi značí směr, k němuž mne to pudí sebe vyslovit, být cele vysloven. Čili vycházím ze sebe slovy takřka kompletně a mám-li – v situaci mluvčího – zase přijít k sobě, nemůžu než ušima. Jinak se takřikajíc „vykecám z podoby“.

Ukazuje-li řečník – v přeneseném slova smyslu – posluchači záda upíraje svou pozornost k sobě sama, k řečništi, není to výraz ignorace ani narcismu, ale paradoxní pokus srovnat s posluchačem směr pozornosti a svůj zájem učinit zájmem společným. Ve škole jde o to, aby učitel dokázal během výkladu být svým vlastním pozorně naslouchajícím žákem.

Pracujeme zde se situacemi, které jsou učitelům důvěrně známé – jako je řečnění, přednášení, hlasité předčítání – a zároveň nejvíce ohrožené opotřebením,

automatismem, ztrátou lidského kontaktu řečníka s posluchačem i s tématem vlastní řeči, a tudíž se sebou samým.

Při hlasitém čtení záleží primárně na slovesných kvalitách textu, na jeho dispozicích být – nahlas – sdělován a sdílen. Do hry vstupují fonetické (rovněž onomatopoické), rytmické a melodické vrstvy slovní stavby, jež mají sloužit smyslu sdělení (nikoliv prázdné interpretační exhibici) a vyžadují náležitou práci s hlasem, s artikulací (včetně práce s pauzou, kdy slovo možná umlká, ale tělový tonus pracuje dál, neochabuje), s dynamikou projevu, s prostorem a se zpětnou vazbou přítomných posluchačů, s nimiž je třeba vstupovat do kontaktu, získat je pro pozornou účast a v soustředěné souhře je – jak jen možno – udržet.

Ke vnímavé spoluúčasti posluchačů nestačí jenom technicky správně (nahlas, srozumitelně, artikulovaně, tj. podle zásad psaných interpunkčních znamének) odpřednášet (odprezentovat) literární útvar. Takovým způsobem o něm – při nejlepším – podáme informaci a posluchače se zájmem o hlubší porozumění odkážeme ke čtení o samotě. V té chvíli se ocitneme výhradně na poli literatury, o kterou zde – primárně – nejde.

Vyřčené slovo opouští papír i předčítajícího a v prostoru mezi posluchači a čtecem se stává společným vlastnictvím všech přítomných, posluchači je uchopují sluchem, jehož prostřednictvím se vrací také k původci, který se při čtení musí poslouchat (opět doslova „zvenčí“), má-li zůstat spoluvlastníkem, tj. podílníkem společné události, účastníkem společného slyšení. (Jinak vrší slovo na slovo, aniž lze společně sledovat jeho zvuk a vyznění.) Jinými slovy: Od chvíle, kdy se vysloví, objevuje spolu s druhými vyslovené (které se jako takové vždy rodí v přítomném okamžiku), místo aby reprodukoval už jednou zapsané, zaznamenané, a je-li s to – ve shodě s posluchači – slovo za slovem pracovat na textu jako na společném objevu, může docházet k příslovečnému „zrodu slova“.

3. 4 via „Dialogické jednání“¹

V dialogickém jednání jako v přednesu je patrný obrat pozornosti a důraz na vnímání. Vnímání – podložené senzitivitou, všímavostí, postřehem – jako suverénní aktivita, rovnocenná zjevnějším (napovrch viditelnějším, slyšitelnějším, hmatatelnějším) lidským projevům. Sebevymáření, vystupování, vycházení ze sebe před druhé se zde děje v zájmu přítomné aktivní sebereflexe, odstupu od sebe sama, zajišťujícího nový, jiný přístup k sobě, ucelující naše sebevědomí, resp. vědomí sebe.

¹ Dialogické jednání, celým názvem „dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je psychosomatická disciplína, objevená a soustavně rozvíjená profesorem Ivanem Vyskočilem (od r. 1994 jako hlavní studijní téma na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU). Jde o praktickou experimentaci s elementárními principy hry, dramatické tvorby a nepředmětného herectví. Uskutečňuje se formou individuálních vystoupení jednotlivce v prázdném prostoru a v situaci „veřejné samoty“ (před zraky druhých) na bázi hlasité samomluvy a okamžité inspirace, bez předem daného tématu. Sleduje zákonitosti autentického, spontánního, inspirovaného jednání (chování a prožívání) na veřejnosti. (Pozn. J. N. P.)

K tomu, aby člověk byl při sobě, musí ze sebe paradoxně poněkud povystoupit. K tomu ovšem potřebuje přítomnost druhých, aktivních pozorovatelů, účastníků, svědků, kteří mu zkušenost se sebou sama „z druhé strany“ objektivují, tím, že ji zdvojují, resp. násobí a umocňují zdvojení aktérovo, které výstižně pojmenoval hojně citovaný Jan Werich: „Ucho žasne, co to huba mluví.“ (Rozumí se vlastní ucho a huba aktéra.)

Je k tomu zapotřebí dopřát si čas a prostor na to, aby mé vyjádření – zevnitř ven, hlasem z těla – doputovalo z prostoru zpátky ke mně, dolehlo na mě a prošlo tělem zpět, jako otázka, výzva, zesílená pozorností druhých. Proto je v podobné konstelaci tolik důležité, co připomíná profesor Vyskočil, abychom nehovořili pro sebe či do sebe, ale k sobě. Aby se nám to z prostoru od druhých vracelo jakoby přes družici a my společně s druhými mohli u vytržení sledovat, řečeno s Janem Patočkou, jak „to s námi a v nás hraje“, aniž bychom cokoli hráli.

Nesamozřejmost takového nastavení pozornosti dobře ilustruje obecně známá situace z telefonování. Stane se, že hovoříme do mobilního telefonu a naše vlastní řeč se nám s mírným zpožděním vrací zpět do sluchátka. Zřejmě se shodneme, že jde o zážitek spíše nepříjemný. Ruší nás to, rozptyluje nás to, vlastní hlas nám zní cize, snažíme se ho zaplašit, nevnímat, většinou zrychlujeme tempo řeči, ozvěna nás ovšem bezpečně dostihne, takže jsme nakonec nesví a nepozorní i vůči partnerovi na opačném konci drátu.

Přitom jde o – technikou zprostředkovaný, resp. zesílený – efekt setkání sama se sebou před druhým. Zkusme se pozastavit – obrazně i doslova – nad tím, co by to udělalo, kdybychom si dopřáli klid dovyslechnout své vlastní výroky, nechali je doznít, dolehnout k našemu uchu a ty následující formulovali v reakci na právě zaslechnuté, odvíjeli je z nich. Možná bychom nakonec ušetřili něco času nutného k vyřízení telefonního sdělení a možná bychom i docílili lepšího spojení s druhým, pokud bychom si dopřáli naslouchat spolu s ním témuž.

3. 5 Cíl naruby

Oklikou se tu vracím k základní potřebě učitele, totiž aby se mu jeho výdej také někudy vracel. Aby se jen nevydával a neriskoval, že záhy nebude odkud brát, je potřeba, aby se vyladil na příjem, předně na příjem sebe sama, aby se cítil příjemně. Co mu je po cílové skupině?! Nejde přece o to se vystřílet, vydat se z nábojů, do posledního, do elánu vital, nejde o to jedním směrem cílit, leč obousměrně lícovat.

Literatura:

1. KOL.: *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 1997. AMU Praha 1997. ISBN 80-85883-29-5
2. KOL.: *Herecká propedeutika proč, pro koho a jak?* Sborník ze semináře 5. 11. 2004. Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU. AMU 2006. ISBN 80-7331-060-0

3. KOL.: *Hic sunt leones (O autorském herectví)*. Sborník z konference 8. a 9. 11. 2002. Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. AMU Praha 2003. ISBN 80-73331-001-5
4. KOL.: *Hlas, mluva, řeč. Řeč, mluva, hlas*. Sborník ze seminářů Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví DAMU 2005. Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU. AMU Praha 2005. ISBN 80-7331-074-0
5. KOL.: *Komunikabilita – a její kultivace – jako základ pedagogické způsobilosti*. FF UK Praha 2004. ISBN 80-7308-084-2
6. KOL.: *Příručka pro mentory – český překlad (Zvyšování pedagogických kompetencí pomocí ISSA pedagogických standardů)*. Praha: Step by Step 2006.
7. KOL.: *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Sborník z konference 1999. AMU Praha 2000. ISBN 80-85883-50-3
8. KOL.: *Via aperta studijní moduly a texty*. Pracovní texty projektu „Rozvoj osobnostních kompetencí.“ DDM Rokycany 2006.
9. LAZAROVÁ, B. A KOL.: *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido 2001. ISBN 80-7315-013-1
10. MATOUŠEK, O.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-548-2
11. ONG, W. J.: *Technologizace slova. Mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum 2006. ISBN 80-246-1124-4
12. PARMA, P.: *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing,s.r.o. 2006. ISBN 80-86851-34-6
13. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-772-8
14. SOVOVÁ, P.: *Rozvoj osobnostních kompetencí*. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference ČAPV. ZČU Plzeň 2006. ISBN 80-7043-483-X
15. VÁLKOVÁ, L.; VYSKOČILOVÁ, E.: *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. AMU Praha 2005. ISBN 80-7331-034-1
16. VYSKOČIL, I. A KOL.: *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. JAMU Brno 2005. ISBN 80-86928-02-0
17. VYSKOČIL, I.: *Chvála přednesu*. Nepublikovaný strojopis z autorova vlastnictví, nedatováno.
18. VYSKOČILOVÁ, E.: *Kreativní pedagogika*. Sylabus kurzu, strojopis KATaP DAMU, Praha 2006.