

GYMNASION

časopis pro zážitkovou pedagogiku

22

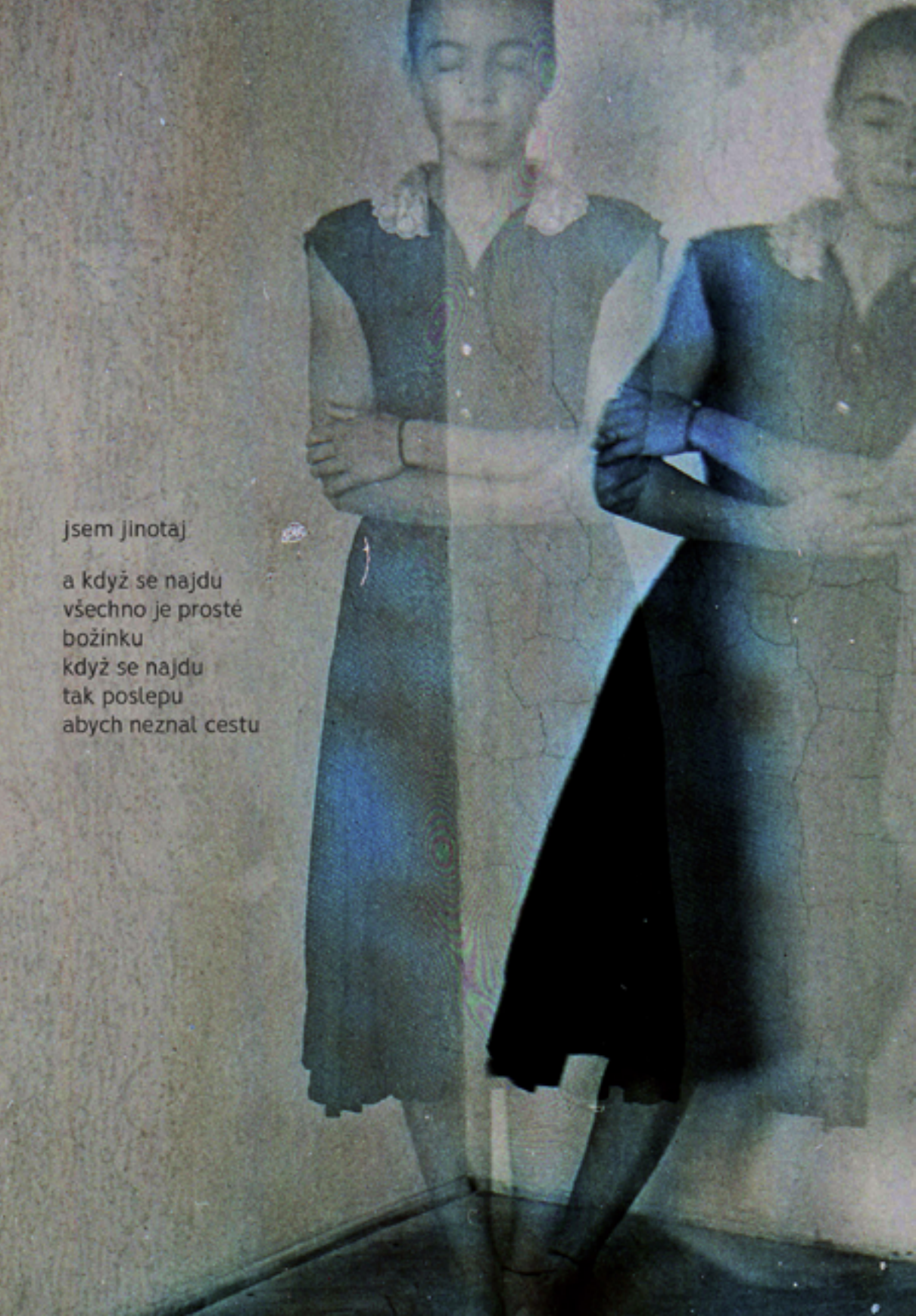
jaro 2018

ročník 12
číslo 1



EXER FLEXE

vydává Nadační fond Gymnasion



jsem jinotaj

a když se najdu
všechno je prosté
božínku
když se najdu
tak poslepu
abych neznal cestu



GYMNASION

časopis pro zážitkovou pedagogiku

číslo 22, jaro 2018 (ročník 12, číslo 1)
vychází 15. 5. 2018

Objednávky:
www.gymnasion.org/objednavky

Vydavatel:
Nadační fond Gymnasion
Rohanské nábřeží 671/15, Karlín, 186 00 Praha 8
www.gymnasion.org
IČ: 285 85 861

Redakce:
Petra Drahanská, šéfredaktor | petradrahanska@gmail.com
Anna Jančová, jazyková korektorka | jancova.an@gmail.com
Pepa Středa, obrazový redaktor | pepastreda@volny.cz
Ondra Tůma, kresby | ondra.tuma@volny.cz
Vladimír Halada (VLHAdesign), design a sazba | vlha@vlha.cz

Evidenční číslo: MK ČR E 15053
ISSN 1214-603X

Vychází dvakrát ročně.

Tisk: PrintActive s.r.o. – chráněná dílna
Hviezdoslavova 614/16
400 03 Ústí nad Labem

foto na obálce: | foto © Pepa Středa

2. a 3. strana obálky: | verše i foto © Michal Stránský

Foto na str. 4–5: Z kurzu PŠL Triboluminiscence, 2010.
| foto © Vladimír Halada



Časopis Gymnasion začal vycházet roku 2004 s úmyslem navázat na tradici *Metodických listů* (1971–1993). Vydavatelem prvních deseti čísel časopisu (2004–2008) byla *Prázdninová škola Lipnice*, v současnosti je vydavatelem *Nadační fond Gymnasion*.

EXETERE
BRITRE

ÚVOD

- Petra Drahanská: **Úvodník** 4
- Jiří Edy Zajíc: **Reflexe vlastního morálního jednání** 6
Autor podává náhled na to, jak se rozhodujeme a jak s takovým zjištěním naložíme, zvláště když se ukáže, že naše jednání nebo i smýšlení není v souladu s tím, co pokládáme za správné. Nevynechává téma svobody ani svědomí či uznávání vlastních chyb.

TEORIE

- Ivo Jirásek: **Čtyři dimenze (sebe)reflexivní cesty od prožitku ke zkušenosti** 13
Autor upozorňuje na slabá místa a rizika reflexe. Reflexe se nemá používat mechanicky a po každém programu. Instruktor vedoucí reflexi by měl mít dostatečnou slovní zásobu. Dále vysvětluje časový odstup a čtveřici možné reflexivní cesty: hitaci, sdílení, reflexi a seberefexi.
- Eva Reitmayerová, Kateřina Zemanová Máchalová: **Cílená zpětná vazba jako židle** 20
Autor objasňuje, jak dosáhnout kvalitní zpětné vazby díky přirovnání reflexe k židli. Podstatu tvoří čtyři pilíře jako čtyři nohy židle ve formě metody, pocitu bezpečí, autenticity a pocitu smysluplnosti a k tomu se nesmí zapomenout na opěradlo v podobě dynamiky skupiny.
- Jan Nehyba: **Šest mýtů o reflexi?** 24
Co je to reflexe a jak souvisí například s učením? V článku se seznámíte se šesti mýty o reflexi, které mají význam spíše jako otázky k zamyšlení a diskusi než jako dogmatická tvrzení o nepravdivosti některých názorů.
- Jaroslav Balvín: **Úvaha nad pojmem Žážitková pedagogika** 30
Autor ve své úvaze nabízí vymezení určitého systému odlišujícího žážitkovou pedagogiku, vzdělávání a výchovu. Dále zmiňuje, že žážitková pedagogika se používá v různých oblastech pedagogického působení.
- Bedřich Moldan: **Ekologická stopa jako reflexe lidské aktivity** 35
Autor se zmiňuje o prvních dílech pojednávajících o činnostech člověka a jejich vlivu na životní prostředí, ale hlavně vysvětluje pojem ekologická stopa a upozorňuje, že i Česká republika žije v tomto ohledu na dluh.
- Pete Allison: **Kurt Hahn** 39
Článek představuje Kurta Hanha, duchovního otce vzdělávání v přírodě a zakladatele několika škol, a přináší úryvky ze dvou jeho projevů přeložené speciálně pro čtenáře *Gymnasionu*.

METODA

- Richard Macků: **Aspekty kritického, tvořivého a angažovaného myšlení v procesu reflexe** 47
Rozhovor s Petrem Baumanem objasňuje, jak rozvíjet myšlení v jeho různých dimenzích pomocí trojtakti „identifikace – problematizace – konceptualizace“. Upozorňuje také na to, že často sklouzáváme k jednoduchému shrnujícímu hodnocení místo pojmenování jako takového.
- Petra Drahanská: **Occamova břitva při reflexi** 52
Příspěvek pro praktiky, kteří hledají návod na to, jak vést reflexe zaměřené na znalosti, dovednosti a postoje, a to pomocí pomyslné břitvy ořezávající nevyhovující varianty tak, aby se vybrala ta nejvíce přínosná pro danou chvíli.
- Daniel Krejčí: **Reflexe (ve) skautingu – skauting v reflexi!** 60
Autor popisuje roli reflexe a zpětné vazby u skautů. Reflexe hraje důležitou roli v jejich fungování. Reflektuje činnosti oddílů, středisek, vzdělávacích akcí, jakým způsobem má vypadat vnější propagace Junáka atd.
- Milena Holcová: **Reflexe na PŠ v osmdesátých letech. Jiný přístup.** 66
Kurzy se v PŠ hodnotily odjakživa. Článek popisuje, jak přesně to probíhalo v 80. letech během kurzu i po něm, mezi účastníky a instruktory a v rámci samotné PŠL.

PRAXE

- Petr Válek: **Reflektující rozhovor** 69
Autor popisuje techniku, která umožňuje lidem v emocích podívat se na danou situaci z jiného úhlu pohledu, ale jejíž užití může být až riskantní.

Adéla Růžičková: **Reflexe s dětmi při výchově ke ctnostem** 72
Článek přináší inspiraci ke konkrétním aktivitám přivádějící děti ke ctnostem. Pomocť může tradice maorských domorodců nebo vyprávění příběhů. Použitím jednoduchých vizualizačních technik můžeme také s dětmi reflektovat jejich pocity z aktivit.

Vladimír Halada: **Myslíci ruce, čistá hlava, otevřené srdce** 76
Možnosti, jak přinést do rodin respekt a uznání pro rodiče a děti, jsou mezigenerační programy. Článek představuje některé z nich a vyzdvihuje pozitiva mizící řemeslné práce.

Zuzana Kročáková: **Call for adventure aneb dobrodružství volá** 81
Patrick Bonis v rozhovoru s autorkou vysvětluje smysl a fungování vyučovacího programu Call to Adventure na škole South Kent School. K vlastnímu rozvoji je potřeba vyjít do přírody, opustit svou komfortní zónu a učit se a rozvíjet se pomocí zážitků spojených s emocemi.

Radek Hanuš: **Reflexe není jen povídání** 85
Článek nabízí několik variant využívajících jiné než verbální prostředky a to i pro chvíle, kdy máte k dispozici pouze jednu nebo dvě minuty času. Autor také upozorňuje na rozdíl mezi psychoterapií a rozvojem a výchovou v kontextu PŠL.

INSPIRACE

- Dominika Strohbachová: **Jak salesiáni pracují s reflexí u dobrovolníků** 91
Zpětnou vazbu využívají jako nástroj pro formování a vzdělávání dobrovolníků také sociální pracovníci. Autorka popisuje, jak toho dosáhli a proč je zpětná vazba důležitá.
- Martin Bedřich: **Čist/nečist? Toť otázka** 94
Text uvádí, co může v dnešním světě člověku přinést četba. Číst umíme, ale podle autora se četba pro mnohé stává challengem, vystavuje konfrontaci, rozšiřuje svět a předá zkušenost bytí v jiném žvilu.
- Janita Urbanová: **Zamyšlení (z kurzu EGON 2017)** 96
Autorka sdílí svou zkušenost se středoškolskými načerpanou během programu „Mužsko-ženský den“ v kurzu „Egon 2017“, ve kterém byli účastníci postaveni do stereotypních rolí podle pohlaví.
- Miroslava Jirásková: **Jantra jako sebereflexivní forma** 100
Jantra je obraz, který vystihuje náš záměr. Autorka vysvětluje princip jejího fungování a popisuje, jak si ji vyrobit.
- Helena Zbudilová: **Techniky tvůrčího psaní jako možná forma reflexe** 102
Článek nabádá k využití různých aktivizačních metod práce s příběhem prostřednictvím reflexe a prožívání, které rozvíjejí myšlení a řešení problémů, pomáhají formovat hodnoty a postoje, obohacují dimenzi komunikativní a sociální aj. K několika aktivitám také dává návod.
- Fond her: **Smrt Sira Ferdinanda** 106
Hra tohoto čísla je rolová a chce skrze zinscenování soudního procesu o násilném činu zprostředkovat účastníkům negativní dopady polopravd, lží, manipulací a předsudků.
- Richard Macků: **Oko do hlavy** 108
V této pravidelné rubrice vybízející k myšlení a zamyšlení se tentokrát pomocí tří malých cvičení vrátíme k poslední hádce s cílem vyvarovat se v budoucnu podobných situací nebo je zkvalitnit.
- Richard Macků: **MÍSTO: Bílé Karpaty / Vyškovec** 110
Tato rubrika tentokrát nabádá k objevování východu České republiky. V Bílých Karpatech si najdou své zájemci o historii, nadšenci výhledů do krajiny i čtenáři *Žitkovských bohýň*.

ŠTAFETA OSOBNOSTÍ

- Hanuš > **Milena Holcová** 112
V tomto čísle předává Milan Hanuš tradiční štafetu osobností spisovatelce Mileny Holcové, která stála u zrodu PŠL a je autorkou několika her.

Kdyby nic jiného...

Co bylo asi to nejdůležitější, co jsem si odnesla z programů zážitkové pedagogiky? Pointa hned na úvod pro ty, které nebaví číst úvodníky: reflexe. Vymyslet program, uvést hru, v případě potřeby utáhnout situaci na charisma mi většinou nějak šlo, ale z čeho jsem měla vždy velký respekt, byla fáze reflexe. Představa, že vložená energie všech zúčastněných vyjde vniveč, mě velmi stresovala a cítila jsem za to v pozici lektorky odpovědnost. Často jsem měla v záloze pro případ ticha připraveno mnoho informací, které se zvolenými tématy souvisely. Kamarád mi občas (doufám, že ze srandy) říkal „Vychno!“ Nejen proto jsem se v rámci seberozvoje přihlásila na koučovací výcvik, o kterém jsem věděla, že učí člověka klást otázky takovým způsobem, aby si na věci mohl přicházet každý sám, motivovalo ho to a zároveň posouvalo vpřed. Chtěla jsem touto dovedností obohatit svoji schopnost vést dobré reflexe tak, aby maximální množství aktivit bylo na účastnících.

Současně jsem v té době také intenzivně pracovala na metodických materiálech k výcviku zážitkové pedagogiky a pro zjednodušení jsem základní metodologický postup shrnula do 3 kroků: záměr – program – reflexe. Jak jsem tímto tématem profesně žila, začala jsem tento princip vidět úplně všude. Od božího záměru až po vytváření zakázek pro klienty, od každodenního životního programu až po konkrétní hru na kurzu, od... a tady jsem se zasekla. Uvědomila jsem si, jak málo se mimo kurzovní časoprostor zastavíme a dáme si čas na reflexi. Většinou musí nastat až nějaká mezní situace, která člověka donutí si sednout a přeskládat priority. Reflexi jako životní návyk v rovině prevence vídám vzácně a přitom právě reflexe – schopnost zpětně se ohlédnout za tím, co se dělo, pojmenovat, jaký to mělo pro mě význam či dopady na to, v jaké jsem nyní situaci a co je potřeba případně změnit – je klíčem ke spokojenějšímu a naplněnějšímu životu. Univerzální rady totiž nefungují, na každého platí něco jiného.

Koučovací výcvik jsem tedy dokončila a mimo vedení pokročilejších reflexí na svých kurzech, jsem také začala pracovat s individuálními klienty. Právě díky jejich příběhům jsem mohla být svědkem toho, jak „pouhá“ reflexe životní situace může člověka doslova nakopnout k pozitivním změnám. Že každý v sobě má veškeré odpovědi na své problémy a řešení svých často zapeklých situací. Stačí si jen dát ten čas a prostor nahlédnout na

Reflexe vlastního morálního jednání

Jiří Edy Zajíc

Tématem tohoto článku je uvedení do skutečnosti, která je pro lidský život, zvláště, má-li to být život zodpovědný, naprosto zásadní. Jde o co nejpravdivější náhled na to, jak se rozhoduji. A také půjde o to, jak s takovým zjištěním naložíme, zvláště když se ukáže, že naše jednání nebo i smýšlení není v souladu s tím, co pokládáme za správné. Ještě, než se do toho ale pustím, musím se aspoň stručně vypořádat se dvěma námitkami (dnes velmi častými), které se zdají jakýkoliv pokus o zkoumání vlastního morálního rozhodování ukázat jako pošetilost, důsledek naivity a neinformovanosti o tom, „jak to s námi ve skutečnosti je“.

Svoboda jako iluze?

V jedné debatě mladých skautů na téma naší lidské svobody jeden z účastníků téměř v závěru jakoby zaskočen sám sebou prohlásil: „Když se mě zeptáte, jestli jsem svobodný, tak samozřejmě řeknu, že ano. Ale když o tom přemýšlím, tak já jsem vlastně jen nějaká neuronová síť, takže svobodný nejsem vůbec.“ To je výsledek faktu, že mnoho lidí, zejména mladých studentů a absolventů přírodních a technických oborů téměř samozřejmě přejímají obraz světa, který jim předkládají autoři jako Richard Dawkins nebo Stephen Hawking. A v něm je jedno ze základních dogmat vyjádřeno takhle: „Těžko si lze představit, jak by se mohla svobodná vůle projevit, pokud je naše chování určováno fyzikálními zákony. Zdá se proto, že jsme spíše biologické stroje a že svobodná vůle je pouhou iluzí.“ (Hawking & Mlodinow, 2011, p. 40) Jedinou „útěchu“ má Hawking pro nás v tom, že „naše chování je výsledkem tak složitých procesů, s takovým množstvím parametrů, že je prakticky nemožné ho předpovídat.“ Já si vždycky, když slyším nebo čtu

podobné názory, říkám: „Proč bych se měl vůbec starat o to, co mi tu servíruje nějaký ‚biologický robot‘ nebo ‚chemický bahno‘?“ Naštěstí i mezi filosofujícími přírodovědci jsou tací, kteří v destrukci naší lidské přirozenosti a tím i důstojnosti tak daleko nezacházejí.

Známy autor celé řady pojednání o fungování mozku František Koukolík je v tom přece jen opatrnější. Zná samozřejmě jednoduché experimenty, z nichž lidé jako Hawking usuzují na to, že jsme roboty bez skutečné svobody, ale přesto pokládá celou záležitost za mnohem komplikovanější a jednodušou „dichotomií“ *svobodní x nesvobodní* za falešnou. „Vědecký pojem svobodné vůle / volního rozhodování se tím ... pohybuje mezi krajnostmi naprostá náhoda / naprostá nutnost. Otázka není správně položena, ptáme-li se: ‚Máme, nebo nemáme svobodnou vůli?‘ Správně položená otázka zní: ‚Kolik svobodné vůle jsme měli, máme nebo budeme mít?‘“ (Koukolík, 2014, pp. 233–242)

Toto bude i moje východisko, byť k němu mám i jiné důvody, než které uvádí František Koukolík. Jde například o velmi

konkrétní zkušenost „tíže svobody“, kdy se musím rozhodnout, aniž znám všechny potřebné informace (což je v naší lidské situaci téměř standard), ale ani nepřichází nějaký vnitřní impuls, který by mě k nějakému rozhodnutí popostrčil. V takových situacích rozumím Sartrovi, když prohlašuje, že „člověk je nutně svobodný i proti své vůli, takže jsme odsouzeni ke svobodě“.

Svědění – hlas společnosti v nás?

V oblasti morálního jednání je málo přesvědčení, které se těší tak výraznému všeobecnému souhlasu, jako že „jednat morálně – to v prvé řadě znamená jednat v souladu se svým svědomím“. Dokonce i naši zástupci volení do všech možných pozic při nástupu slibují, že budou jednat „podle svého nejlepšího vědomí a svědomí“. Potíže se ale dostaví hned, jakmile půjde o to vyjasnit, co vlastně ono svědomí je. Tradiční Freudova psychoanalýza v něm objevila superego, skrze něž k nám celoživotně promlouvá hlas našeho otce. V době, kdy jsem chodil do školy, sociálně-psychologická rozšířila otcovskou roli na celou společnost – *hlas společnosti v nás*. Naštěstí pro mě začátkem 70. let minulého století vyšly dvě publikace českého psychologa Jiřího Mrkvičky (*Člověk v akci*, 1971; *Hovory s Tebou*, 1974), které ukázaly, že takové chápání svědomí vlastně popisuje jen určitou jeho počáteční fázi a úkolem člověka je překročit ji směrem ke svědomí skutečně dospělému, k němuž budu směřovat i v tomto článku.

Přesto pokládám za užitečné nerozloučit se s touto podobou svědomí příliš rychle. Pro mnohé fascinující indický psychoterapeut a jezuita Anthony de Mello ji se svou typickou přímočarostí popsal následovně:

Podíváte-li se na to, jak fungujete, zjistíte, že máte v hlavě celý program, soustavu příkazů, které mají v sobě zakotveno, jaký má svět být, jací máte být vy a co máte chtít. Kdo za ten program nese zodpovědnost? Vy ne. Nebyli jste to vy, kdo rozhodoval o to, co budete chtít, po čem budete toužit a co potřebujete; kdo roz-

hodoval o vašich hodnotách, vkusu, přístupech k věcem. Všechny ty řídicí pokyny do vašich computerů vepsali rodiče, společnost, kultura, náboženství a dosud nabyté zkušenosti. Ať je vám, kolik chce, ať jdete kamkoliv, ten computer jde s vámi, je v chodu a celý den všechno řídí, v každém bdělém okamžiku, přičemž neodbytně trvá na tom, abyste to, co požaduje, vy i ostatní plnili. Když je to splněno, computer vám dovolí trochu klidu a uspokojení. Když to splněno není, třebaže nikoli vaší vinou, computer ve vás vzbudí negativní emoce, které vám přinášejí utrpení. (de Mello, 1996, pp. 21–22)

V posledních desetiletích se o slovo přihlásila i sociobiologie, která ve svědomí našla *evoluční výhodu*. Jejím cenným přínosem je, že inspirovala výzkumy a sledování, které mimo jiné ukázaly, že člověk nepřichází na svět jen jako sobeček, který všechno vztahuje pouze ke svému prospěchu, ale že se i docela malé děti dokáží chovat také až překvapivě altruisticky, že empatie má určité vrozené předpoklady, na něž lze navazovat prakticky hned od počátku.

Já budu v tomto článku vycházet z takového pojetí svědomí, které v něm vidí univerzální lidskou dispozici, již jsme vybaveni pro orientaci v mravním životě.

Oč půjde při reflexi?

V současné době se pro hodnocení mravního jednání nejčastěji bere za kritérium „můj dobrý pocit“. Souvisí to jistě s tím, že celkově v naší epoše se život točí hlavně kolem „pocitů“. Ty se vydávají za východiska i velmi zásadních rozhodnutí (stačí sledovat debaty ve veřejné sféře, kde se to obratem „já mám pocit“ jen hemží). Už z toho, co jsem tu odcitoval od Anthonyho de Mella, je jasné, že takový přístup neumožňuje potřebný vhled do vlastní činnosti svědomí. Odpovědný morální život rozhodně není honičkou za „dobrým pocitem“. Ani reflexe, kterou pokládám za cennou cestu k sebepoznání vlastního morálního jednání, nebude tedy pitváním pocitů. Nebude ale ani tím, co se tradičně nazývalo „zpytování svědomí“. To totiž

příliš rychle tlačí člověka k tomu, aby své jednání hodnotil, navíc se spíš zaměřoval na selhání a jiné negativy.

Dobrá reflexe si totiž potřebuje nejdřív udělat co nejlepší přehled o situaci. V naší západní kultuře nejsme zrovna v tomhle moc silní. To, co je třeba udělat, se totiž našemu „západnímu aktivismu“ jeví jako příliš pasivní. Je totiž nutné zvládnout pozorování sama sebe, aniž by se nám do toho hned pletly nějaké další motivy (třeba strachu) nebo hodnocení. Anthony de Mello to vysvětluje následovně:

Co je tahle nejdůležitější věc ze všeho? Je to pozorování sebe sama (...). Není to totéž jako být na sebe soustředěný. Když se na sebe soustředíte, zabýváte se sami sebou, jde vám o vás, děláte si o sebe starosti. Ale já mluvím o pozorování sebe sama. Co to je? Znamená to, že co nejvíce pozorujete všechno ve vás i kolem vás a pozorujete to tak, jako kdyby se to dělo někomu úplně jinému. Znamená to, že si neberete osobně to, co se vám děje. Znamená to, že se na věci díváte tak, jako byste s nimi nebyli nijak spojeni. (de Mello, 2004, p. 46)

Reflexe tím nekončí, ale bez toho ani dobře nezačne. Protože bez dobré znalosti stavu nemáme šanci ani zvolit optimální postup, ani nějak morálně hodnotit.

Výsledkem takového „nezúčastněného“ pozorování by mělo být vyjasnění tří základních otázek:

- 1) Jaké vnitřní hnutí ve mně ta situace vyvolává, co se ve mně ožívá, k čemu tíhne má „přirozenost“?
- 2) Jaké hodnoty jsou v té situaci „ve hře“, jakou důležitost mají v mé hierarchii hodnot; jsou v souladu, nebo se dostávají do konfliktu?
- 3) Jaké konkrétní možnosti jednání mám a jaké důsledky bude mít moje jednání pro všechny zúčastněné, a to nejen v přítomnosti, ale i v budoucnosti?

V řadě případů bude následné řešení konkrétního postupu docela jasné, ale u jiných situací to tak nebude. Budou nám chybět některé důležité poznatky, ať už z důvodu nedostatku času, nebo i proto, že se k nim principiálně nemůžeme do-

stat. Často se také stane, že se do vážného konfliktu dostanou hodnoty, které jsou pro nás velmi důležité. A konečně není nijak vzácné, že ať se rozhodneme jakkoliv, bude to mít pro někoho (na kom nám záleží) negativní důsledky.

Co teď? Nabídnou tu východisko, které se opírá o dvě v jistém smyslu komplementární duchovní tradice. Současný dalajláma v inspirativní knize *Etika pro nově milénium* hned na začátku, kdy se právě zabývá základy etiky – tedy tím, jak opravdu žít a jednat správně – píše:

Faktorem, který je možná ze všech nejdůležitější při určování etické podstaty nějakého činu, není ani jeho obsah, ani jeho důsledky. Protože jenom zřídka lze důsledky našich činů přičíst jen nám samotným. V tibetštině máme výraz pro to, co je považováno za nejvýznamnější při určování etické hodnoty daného činu – je to kunlong jednotlivce. Je tím chápáno něco, co pohání či motivuje naše činy – ty, které provádíme záměrně, i ty, které činíme bezděčně. Označuje proto celkový stav jedincovy mysli či srdce. Pokud je tento stav dobrý, vyplývá z toho, že i naše činy budou eticky dobré. (Dalajláma, 2000, pp. 33–34)

Tuto podmínku (kvality vnitřního života a jeho směřování – tedy „srdce“) pak Ježíš z Nazaretu vyjádřil ve svém známém horském kázání takto: „Blaze těm, kdo mají čisté srdce, neboť oni uvidí Boha.“ (*Evangelium podle Matouše 5,8*). Tíhu morálního rozhodování lze v některých případech unést jen na základě důvěry, že v něm nejsme ponechání jen sami své nedostatečnosti, ale jako dar nás skrze otevřené svědomí může oslovit Pravda sama. Svědectví o tom jsou dostupná nejen v křesťanském prostředí. Mě vždy mimořádně oslovoval Rabindranáth Thákur. (Thákur, 2000)

Praktické poznámky

V této závěrečné části se budu věnovat třem konkrétním situacím, které ve skutečném životě s reflexí mravního života souvisejí.

1) Reflexe všednodenní mravnosti

Každý den musíme dělat řadu rozhodnutí (a následně podle nich jednat), která v sobě zahrnují mravní rovinu. Mnoho z nich řešíme téměř automaticky. A nemusí to být špatně. Jsou to standardní situace, v nichž nám jsou jasné jak důsledky našeho rozhodnutí, tak i hodnoty, o něž se naše rozhodnutí opírá. Člověk normálně neřeší každodenně to, jestli bude chodit včas do školy či zaměstnání, jestli se bude ke kamarádům, kolegům či členům domácnosti chovat slušně, jestli nebude podvádět v hromadné dopravě atd. Zpravidla jsou mu jasné i motivy, které ho při tom jednání vedou.

Pak se ale vyskytne situace, na níž jsme nebyli připraveni a kde naléhavě musíme rozhodnout. Například zkoušíte studenta,

který má poslední termín. Víte o něm, že se musí dlouhodobě starat o svou umírající matku. Jeho výkon u zkoušky, je ale bídny. Pustíte ho dál, nebo ho „po zásluze“ oceníte „nevyhověle“, a tím nejspíš ukončíte jeho studia?

Člověk by měl mít co nejméně jasno v motivech, které nejsilněji působí na jeho rozhodování a jednání. Protože ty se budou v takových situacích zvláště silně prosazovat. Například pokud zvláště silnou motivací mého jednání bývá soucit s druhými, musím být zvláště obezřetný tehdy, když by tento můj soucit mohl být zneužit. A konečně je jasné, že aspoň následně je vhodné takové situace zreflektovat – včetně přiznání, že jsem nejednal správně (viz dále).

2) Reflexe při životních rozhodnutích

Takových situací samozřejmě nebývá příliš mnoho: rozhodnutí o studiu, práci, o životním povolání, o případném partnerovi, o dětech; možná ještě o několika dalších, zejména pokud se život nějak zauzlí. V nich je zpravidla dost času na pořad-

! foto © Tereza Kubíková



nou reflexi. A dokonce často ne jedinou. Potíž spíš bývá v tom, jak mezi různými dobrými cestami vybrat tu jednu, která vylučuje ty ostatní. Dnes s tím mají mladí lidé velké potíže. Proto se také snaží co nejdéle prodloužit ve svém životě etapu „adolescentního experimentování“, v níž nepřijímají žádná nevratná rozhodnutí. Nabídka možností je veliká a předčasně si některé z nich uzavřít se pokládá za mravní provinění vůči seberealizaci.

Tady je tedy zásadní mít dostatečně nosné kritérium, které by v tom všem pomohlo člověku správně se zorientovat – smysl života, který je se svědomím tak těsně spojený, že Viktor E. Frankl rovnou řekne: „Při hledání smyslu vede člověka svědomí. Jedním slovem, svědomí je orgán smyslu. Dalo by se definovat jako schopnost rozpoznávat (percipovat) podoby smyslu v konkrétních životních situacích.“ (Frankl, 1994, p. 17)

3) Na cestě smíření

Tenhle poslední úsek cesty by možná leckdo vynechal, aniž by ho vůbec napadlo, že něco chybí. Žijeme přece v době, kdy uznat svou chybu, přiznat sobě i druhým své selhání, se ale vůbec „nenosí“. Ani ti, kteří se evidentně provinili, to neuznávají. A což teprve, když o svém selhání ví jenom člověk sám. To může člověka snadno vést k tomu, aby své selhání „zametl pod koberec“ nevědomí, ale nelze tak zodpověd-

ně zacházet s vinou. Ta je totiž objektivní skutečností, ublížením tomu, koho zasáhlo mé selhání. Skvěle je vše rozebráno ve stati Martina Bubera *Vina a pocit viny*. (Buber, 1992, pp. 165–190) Zodpovědný přístup je tedy „cestou smíření“.

Její začátek – cesta očisty: Vidět svou vinu. Ne pouze temně cítit. Vidět škody, které jsme svým jednáním napáchali. Opravdově usilovat o jejich nápravu. Nejen splatit dluh. Odvést i úroky. Očista je především vnitřním zápasem o nalezení nové rovnováhy mezi námi a naším hodnotovým projektem, rovnováhy porušené naším zblouděním. Vidět svou vlastní vinu tedy znamená dále: rozpoznat tuto odchylku. A znovu se orientovat. To, co vina zatemnila, nutno znovu projasnit... Cesta očisty však neznamená pouze znovunalezení vnitřní rovnováhy. Je i naším podílem na obnově komunikace s druhými, kterou vina přetíná. Dojdeme-li až na sám konec cesty, nezbyvá než čekat. Na dar odpuštění. (Mrkvička, 1974, pp. 104–105)

Literatura:

- Hawking, S., & Mlodinow, L. (2011). *Velkolepý plán*. Praha: Agro, Dokořán.
- Koukolík, F. (2014). *Možek a jeho duše*. Praha: Galén.
- Mrkvička, J. (1971). *Člověk v akci*. Praha: Avicenum.
- Mrkvička, J. (1974). *Hovory s Tebou*. Praha: Avicenum.
- de Mello, A. (1996). *Cesta k lásce*. Brno: Cesta.
- de Mello, A. (2004). *Bdělost*. Brno: Cesta.
- Dalajláma. (2000). *Etika pro nové milénium*. Praha: Pragma.
- *Evangelium podle Matouše 5,8*
- Thákur, R. (2000). *Gitáňdžalí*. Praha: Odeon.
- Frankl, V. E. (1994). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Buber, M. (1992). *Vina a pocit viny*. In J. Němec. *Bolest a naděje* (pp. 165–190). Praha: Vyšehrad.
- Furger, F. (2003). *Etika seberealizace, osobních vztahů a politiky*. Praha: Academia.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Mrkvička, J. (2005). *Předpoklady psychoterapie*. Pardubice: Péče o duševní zdraví.
- Vrána, K. (1996). *Dialogický personalismus*. Praha: Zvon.



TEORIE

vedoucí rubriky: **Ivo Jirásek**
ivo.jirasek@upol.cz





Občas pohlédnout do zrcátka, co vše máme za sebou, se vyplácí nejenom při řízení auta. Chceme-li kromě dopravního prostředku řídit i svůj život a jeho rozvoj do optimálních rozměrů, bez zpětného odrazu vlastního prožívání se neobejdeme. Tím spíše to platí, hodláme-li s tímto důstojným úkolem pomáhat i druhým. Žel, reflexe může být prezentována také jako manažerský nástroj snad až v příliš pragmatické a utilitaristické podobě. Jako záruka, že správně provedené ohlédnutí a zhodnocení proběhlé aktivity společným intelektuálním rozmyslem postačí k uvědomění a naplnění všeho, co jsme si vytkli před sebe v podobě elegantně poskládaných cílů.

Mohl-li bych si dopřát na tomto místě apel na případného zájemce o četbu, a to nejenom příspěvků této rubriky, nabádal bych ke čtení kritickému. Tedy s plně koncentrovaným myšlením a s otázkou, jak využít všechny ty techniky reflexe nejenom s cílem být ještě více úspěšným, ale zejména jak se stávat ještě více člověkem. Protože právě to bývala vždy důstojná meta těch nejvíce inspirativních pedagogů...

Ivo Jirásek

Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti

Ivo Jirásek

Ze slova reflexe se stala mantra zážitkových pedagogů. Je prý nezbytnou součástí každého učení, toho zkušenostního zejména. Nic nového nezískáme, pokud po aktivitě neproběhne reflexe – či dokonce skupinové reflektivní sezení. Opravdu? Zdá se, že bychom měli rozlišovat mnohem jemněji...

Pedagogický příkaz doby: reflektovat, reflektovat, reflektovat

Aniž bych se potřeboval stavět do opozice vždy a všude, musím se přiznat, že se soudobým nadměrným zvýznamňováním tématu reflexe mám poněkud problém. Obávám se totiž, že veškeré dobře míněné zvýraznění smyslu a procesu reflexe v pedagogickém procesu se může proměnit ve schematickou floskuli, jejíž naplňování bez kritického myšlení povede do pekel. Jistě chvályhodná linie metodiky zážitkové pedagogiky, totiž záměr – program – reflexe, jak je využívána v certifikovaném výcviku PŠL (Drahanská, 2011, více na www.psl.cz), stejně jako výmluvné pojmenování „zkušenostně-reflektivní učení“ (Kolář, 2013) v nás vzbuzují zdání, že jediné a pouze reflexe může dodat lidskému konání pedagogický smysl a efekt. Že samotné prožívání nepostačuje k osobnostnímu růstu.

Nedomnívám se. Přesto úpěnlivě i na tomto místě doporučuji seznámit se nejenom s oběma zmiňovanými zdroji, ale také s další literaturou, kde je o reflexi zevrubně pojednáno, ať je to v kontextu souboru her (Drahanská & Jirásek, 2013), nebo v souvislosti s celkově uchopenou

metodikou, jak je aplikována v instruktorském vzdělávání PŠL (Hanus & Hanuš, 2016). Je to četba užitečná, rozvojová, potřebná – a často zaměřená na potřeby praxe a způsoby vlastního sebezdokonalování v této disciplíně.

Vůči čemu se však vymezují, to je zjednodušující pojetí, jak se pojem reflexe postupně dere do obecného povědomí, totiž v podobě procesu pouze a výlučně *racionalního* uchopení a zhodnocení zážitkových situací. Naše životy jsou však povytce trans-racionální a kromě přemýšlení a slovního pojmenování k nám patří i vypjaté emoce či heroická síla vůle. Proto se moje prvotní poznámka musí týkat apelu: nezužujme, prosím, složité procesy, jež nás mohou převést od prožitku ke zkušenosti, pouze na intelektuální kapacitu slova. Mnohé si uvědomujeme nejenom myšlením, ale také třeba obrazovým nahlédnutím (imaginací), celostným vhlédem (intuicí) či dalšími kognitivními procesy. Ponechme tedy onen „zpětný odraz“ v jeho celosti – stejně jako je ucelený (holistický) prožitek láskyplného vztahu, kontaktu se smrtí, nahlédnutí hodnoty domova při cestování či tázání se po smyslu života. To vše (a mnohem více) jsou fenomény *existenciální*, nikoliv pouze *racionalní*. Ponechme *holistické výchově* i ve fázi reflexe bohatost antropologické

úplnosti, celku naší existence, bez redukce na pouhé *pojmenování*.

Jinými slovy: vřele souhlasím s tvrzením, že proces reflexe je velmi užitečný a přínosný pro pedagogické vytěžení inscenovaných prožitkových aktivit s možným nahlédnutím jejich smyslu. Pokud ji však pojmem výlučně jako myšlenkový proces verbálního označování, zužujeme její možnosti a zplošťujeme hluboké dimenze lidského způsobu bytí, včetně osobnostního rozvoje. Reflexe nemá být nedotknutelnou, vše řešící povinností, kterou je nutné mechanicky použít vždy a všude s kauzálně řetězenou sadou stále stejných otázek. Má být nástrojem, s nímž bychom se měli učit zacházet velmi obezřetně. Slovo nenese jenom logickou jednorozměrnost, obsahuje i symbolické více početné dimenze významu. Proto je velmi silné a mocné – a neodpouští chyby. Jak praví indiánské přísloví, „slovo je jako vystřelený šíp – nelze je vrátit zpět“. Reflexe je disciplínou královskou, je uměním, jež dosvědčuje mistra svého řemesla. A lektorský pokus o zprostředkování porozumění se u neumětela může smrsknout na chvíli trapných slov a ještě trapnějšího mlčení. Na devaluaci řeči v tlachání. Pouze instruktor s velkým „I“ či lektor s velkým „L“ dovede využít hloubky živého slova

uvědoměle a cíleně tak, že se zdánlivě *povinná řeč* po programu stane *zážitkem pochopení*, v němž se k účastníkům dostává pedagogicky zprostředkovaný *logos* se všemi dimenzemi svého smyslu.

Průvodce na cestě

Proces, jímž hodláte propojit vámi (instruktorem) vytyčené pedagogické cíle s interpretací zážitků účastníků, je pohybem na hraně nože. Jediným neopatrným slovem, jedinou zpackanou větou můžete zahodit bohatý potenciál luxusně realizovaného programu. Pohybujete se na lince tenké jako vlas – spadnete do hlubin úmorné zabíjející rutiny, nebo pozvednete řemeslo do výšin umění? Jak zvládnout náročnou dovednost v této nejsložitější, ale také nejtvořivější oblasti zážitkové pedagogiky? Pokorným přijetím étosu služebníka, který doprovází, naučením se průvodcovskému řemeslu. Protože pedagog, *paidagogos*, je průvodcem doprovázejícím na cestě, pomáhajícím jedincem, který vede účastníka k hlubšímu uvědomění si zkušeností, které si z prožitého programu může odnést. V tom spočívá pedagogické průvodcovství, nikoliv ve vystavování na odív své osobnostní ekvilibristiky, žonglující se záplavou slov vyjevující

TERMÍNY POUŽÍVANÉ PRO PROCESY REFLEXE (Drahanská & Jirásek, 2013, p. 16).

REVIEW je termín, který do české kotliny přicestoval z prostředí mezinárodního hnutí Outward Bound. Je to slovo, které se v prostředí PŠL využívalo od počátku devadesátých let nejvíce; jindy to však může být označení pro pouze popisnou část procesu ohlednutí za aktivitami (jak naznačuje i jiné využití slova v možném významu „přehled“, „zpráva“, či „recenze“).

DEBRIEFING je skupinový rozbor mimořádně důležité, nezřídka traumatické události, jistá forma analýzy v rámci krizové intervence, s důrazem kladeným na vyřešení krizové situace; v oblasti zážitkové pedagogiky se termín používá zejména ve Velké Británii.

SHARING znamená sdílení, a to ve značně širokém slova smyslu (např. sdílení automobilu při společné cestě, dělení zisku či obchodního podílu). V našem kontextu se jedná o vzájemné sdílení emocí, zvyšování pocitu sounáležitosti, může se tedy jednat o úplně první fázi, kdy do reflexe nevstupují žádná rozvojová témata, ale vytváří se prostor pro ventilaci emocí.

ZPĚTNÁ VAZBA je zcela přirozená reakce okolí na naše chování, při níž získáváme pohled na sebe očima druhých lidí. Může být součástí procesu supervize, ale v podobě sousloví „cílená zpětná vazba“ se používá de facto ve významu synonyma námi preferovaného termínu reflexe, tedy zpracování zážitků z aktivity pod vedením instruktora.



foto © Richard Macků

střípky narcistní spokojenosti z mnohosti svých znalostí. Být připraven pro druhého, stát sice v centru pozornosti, ale namísto sebe prezentace obracet trpělivě zájem účastníků k nim samým, k jejich tématům a k pedagogickým cílům. Toť tajemství těch nejlepších z nejlepších.

Kromě tohoto základního přístupu, postoje a étosu pak už nezbyvá nic jiného, než jenom zkoušet, trénovat, praktikovat, reflektovat, cvičit, zvyšovat tím svoji zručnost a nabývat fortel. A v čem vlastně? V dovednosti, která na sebe nabírá mnoho různých názvů, často navíc vzájemně se překrývajících. S některými z nich stojí za to se seznámit, poukazují na mnohovýznamovost a bohatost pojmenování, stejně jako realizace procesu reflexe samé.

Čtveřina možností

Pojďme se však podívat na jinou čtveřici možné reflektivní cesty. Strukturu můžeme vnímat v pomyslném pohybu názoru od účastníků k programu a týmu, mezi účastníky navzájem, od týmu k účastníkům, nebo ve vnitřním pohybu individuálním. Nesrozumitelné? Tak podrobněji:

HITACE

První možností je způsob, který se hojně využíval v prvním desetiletí existence PŠL. Vlastně nešlo o reflexi, ale spíše o hodnocení, tedy o *evaluaci*. Ale sémantické pole se svými významy různorodě překrývá a jistá reflektivní složka je i v podobě známkování patrná. Hitace byl jednoduchý způsob, jak ze sumy všech programů oddělit hity, tedy šlágry, které si získaly nejvyšší míru účastnické obliby. Je to zřejmá paralela školní klasifikace, se všemi pozitivy i negativy, jež metoda přináší.

Dnes se již pravděpodobně nebuduje každé ráno úplně každý program, který byl předchozího dne uveden, ale princip zůstává: všechny pomyslné škály a bodové hodnoty, ony „teploměry“ spokojenosti s cílem či procesem, ať už ukazované rukou, nebo postavením se na vyznačenou linii, si podržují stejný princip hitace. Výhodou je rychlost, s níž můžeme zaznamenat názory celé skupiny, včetně individuálních odlišností.

SDÍLENÍ

Skupinové procesy, v nichž se ventilují pocity i názory bez nějakého strukturního řádu, můžeme nazvat sdílením. Zatímco v předchozím případě na jednoduché

zadání instruktora směřovali účastníci své reflexe směrem k instruktorům (či programu), v tomto případě se jedná o předání vlastního pohledu ostatním zúčastněným, o podílení se s druhými účastníky o aspekty vlastního prožívání.

Daný princip však nemusí být zaměřen pouze na emotivní odvětrání pocitů a prvních dojmů po atraktivním programu. Sdílení může být zacíleno i na zpětnou vazbu personální, klidně v podobě hry. Typickou ukázkou mohou být *Noční obrazy*, při nichž sdílejí zúčastnění pohledy na sebe navzájem formou imaginativních metafor.

REFLEXE

Dnes preferovaný termín je nejvíce strukturovanou možností, jak z prožitku získat zkušenost přenositelnou i do odlišných kontextů. Může (ale také nemusí) zahrnovat jednotlivé fáze, jež umožní právě prožité situace společně znovu-zpřítomnit, tedy ohlédnout se za aktivitou samotnou a zvýznamnit nosné prožívané momenty. Pohled zpět a odraz je však pouze podmínkou toho, aby bylo možno poukázat na to podstatné, což – jak víme od Hérakleita – se rádo skrývá. Cesty ke zviditelnění významuplného jádra mohou být v podstatě dvě, vymezené odlišností dvou profesí:

- **učitelská**, která preferuje zaměření na cíle a předávání poznatků, kdy instruktor usměrňuje téma a skupinu vede za informacemi a znalostmi z pozice vůdce;
- **terapeutická**, jež upřednostňuje momentální situaci ve skupině, atmosféru a naladění jednotlivých účastníků, takže skupina je hlavním hybatel dění a instruktor se stává facilitátorem reagujícím spíše na proces než na předem vytyčený cíl.

Oba způsoby by však od pouhého popisu toho, co se dělo, měly poukázat na tematické i osobnostní charakteristiky, jež nejvíce vystupovaly do popředí v procesu dění. To umožní zhodnotit klíčové momenty a jejich nositele, ocenit silné stránky s apelem na jejich zachování i v budoucnosti a naopak poukázat na rezervy a nedotaženosti, jichž by bylo dobré se příště vyvarovat. Taková doporučení je pak dobré v ideálním případě včlenit do širšího kontextu, poukázat na to, že i v individuálně prožité situaci lze nahlédnout

obecnější rámec, či přímo teoretickou rovinu poznatku a generalizovaného modelového schématu či typologie.

SEBEREFLEXE

V prostředí zážitkové pedagogiky (resp. v diskusích o reflexi) spíše opomíjené téma, které však – možná paradoxně – hrálo významnou roli v minulosti. Zmíněné *Noční obrazy* byly sdílením svojí formou, reflexí se seberefektivním nábojem pak svým obsahem. Často docházelo k takovým individuálním impulsům i prostřednictvím hitace, kdy však nešlo o udělování známek programům či instruktorům, ale formou nejrozdílnějšího porovnávání se a vyvěšování pořadí a úspěchů ve hrách či testech. Bývala to forma ve skupině zveřejňované zpětné vazby a evaluace, ovšem se silným dopadem na sebeuvědomování konkrétního jedince. A záleželo na každém, co si z daného podnětu odnese. Protože každý může v něčem vyhrát a každý z nás v něčem jiném selhává.

Dnes se však takové impulsy příliš neposkytují. Obavy o „psychickou bezpečnost“ (termín zásadně odmítám a preferuji souloví „psychická odolnost“ s potenciálem jejího zvyšování) vedou zhusta k tomu, že se takové podněty neposkytují veřejně, ale maximálně v soukromém rozhovoru. Inu, dokáže-li poskytovatel takové zpětné vazby udržet dostatečně razantní upřímnost a otevřenost, proč ne. Pokud se však někdo obává vyslovit svůj kritický názor veřejně, nejsem si jist, že je toho radikálně schopen v jisté míře intimity.

Osobně právě tento rozměr reflexe považuji za nejdůležitější. Jestliže totiž reflektivní metody mohou napomoci hlubšímu uvědomění možných významů prožitého, zejména v kategoriích vědomostí a dovedností, právě sebereflexe míří na osobnostní strukturu nejhlubší, na postoje a hodnoty. Jenomže to nemůže za účastníka udělat instruktor. Ten může nanejvýš inspirovat a podněcovat. Kýženým cílem pedagogického snažení je převedení výchovných podnětů v sebevýchovnou cestu, na níž je sebereflexe nejdůležitějším nástrojem. Byť by se jednalo o pětiminutové pohroužení do sebe sama s otázkou, co jsem dnešní den provedl správného a za co bych se měl stydět, je to právě úsilí naslouchající hlasu svědomí, co by mělo stát v centru prohlubování lidství v nás i okolo nás.

Oč méně razantních stimulů k sebereflexi můžeme obdržet v rámci veřejně sdílené reflexe, o to větší zájem o sebepoznání bude mnoho jednotlivců vyjevovat v jiných diskurzech, než je zážitková pedagogika. Zřetelnou ukázkou mohou být různorodé *holotropní prožitky*, tedy zkušenosti směřující k celistvosti osobnosti, kombinující zejména vizuální projevy sdíleného obsahu s individualizovaným poznáním. Většinou jsou přitom využívány mimořádné stavy vědomí, navozované rozmanitými technikami, např. holotropním dýcháním (Grof & Grof, 2011). Už to samo o sobě razantně poukazuje na to, jak musíme být schopni překonat horizont reflexe v jejím zúženém vnímání racionálního pojmenování a transferovat je do uvědomění si smyslu v jeho bohaté strukturovanosti.

Zvyšování kvality reflexe

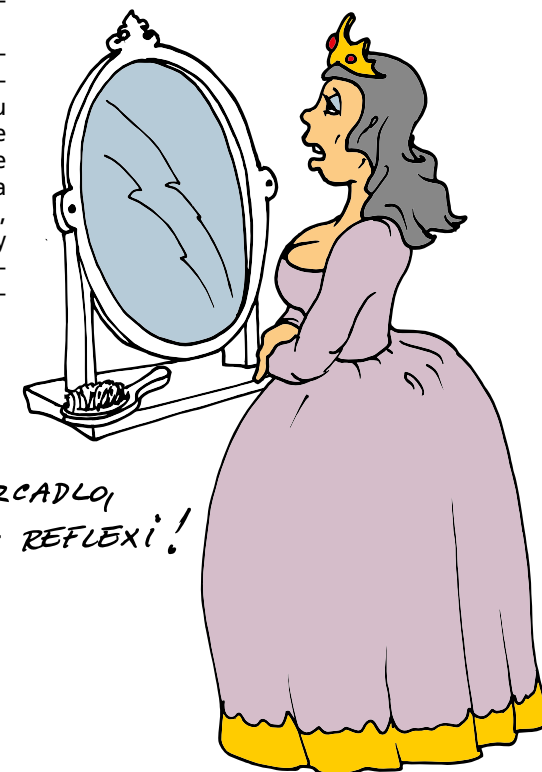
Jsem si jist, že nejdůležitějším momentem, který rozhoduje o tom, jestli reflexe bude účtyhodná, nebo naopak zpackaná, jsou osobnostní předpoklady instruktora, který tuto činnost vede. Ětos, jenž spoluručuje hodnotové zaměření každého skutku osobnosti řídící reflektivní proces.

Kromě tohoto úhelného kamene kvality průvodcovství je to pak celá řada dovedností, jež lze získávat postupem času a trpělivým sebezdokonalováním. Role slova je v reflexi takřka magická, takže by se měl k vyjadřování poukazujícím na skryté významy programů uchýlovat ten, kdo má dostatečnou slovní zásobu. Díky ní totiž disponuje jemnými nuancemi smyslu a napomáhá jeho přechodu ze skrytos-

ti do neskrytosti. Bohatá slovní zásoba se dá získávat jediným způsobem – hojnou četbou.

Dalším rozměrem je nejenom všeobecný rozhled, ale také teoretická výbava umožňující pružně reagovat na rozpravu a zakotvit ji v nějakém modelu či v teoretickém konceptu. Toho lze docílit jedině studiem. Hodláte-li pracovat na kurzech zacílených na komunikaci nebo vedení lidí či delegování, musíte ke každému tématu absorbovat dostatečné množství odpovídajících vědomostí. Spokojíte-li se s informacemi z druhé ruky, že šablonovitých torz a schémat z firemních manuálů, nemůžete se stát mistry. Cesta k dostatečné znalosti kontextů použitých teoretických modelů je opět jediná – hojná četba a poctivé studium.

V čem dále růst a co rozvíjet, aby reflexe byla povedená? Schopnost pozorovat a zaznamenávat si i zdánlivě nepodstatné detaily, jež se mohou v průběhu času ukázat jako klíčové okamžiky. Sociální citlivost a dovednost zapojit všechny zúčastněné, aniž by kdokoliv stál stranou



ZRCADLO, ZRCADLO,
ČEKÁM NĚJAKOU REFLEXI!

a bokem. Schopnost nejenom mluvit, ale také ve správný čas mlčet. Používat vhodné gestikulace a pohlízet lidem zpřímá do očí. Z oborového řemesla je to pak znalost a akceptace cílů programu, porozumění dramaturgickým principům, neboť program sám a jeho uspořádání může sdělit mnohé ze zamýšlených kvalit tématu.

Faktor času

Již v dřevních dobách oboru se reflektoval nejenom každý konkrétní program, ale také celek kurzu, tým i jednotliví jeho členové. Pro náležitě zhodnocení ročníku psali vedoucí instruktoři závěrečné zprávy, v nichž byl záměrně prostor věnován nejenom pochvalám, ale také kritice. Jako dílčí podněty pro tato pojednání mohly posloužit názory týmu i reflexe účastníků posílané s časovým odstupem po kurzu. Co je na tom ale nejzajímavější: tyto zprávy byly zamýšleny jako podnět pro hodnocení programu, kurzu a členů týmu. Tedy jako informační zdroj, nikoliv jako způsob reflexe prohlubující porozumění samotných účastníků.

V podstatě shodný zájem, totiž nasycení bohatšími informacemi, vede výzkumné týmy ke sběru dat s časovým odstupem od události samých či v odlišné časové struktuře. Kupř. výzkum kurzu putování na sněžnicích a táboření v zimní přírodě využil písemně zaznamenaných esejí reflektujících období kurzu v kontextu životního příběhu, formulované zhruba tři týdny po kurzu, ale také rozhovory s účastníky, náhledy systemických konstelací, položky Pražského dotazníku spirituality aj., realizované s odstupem devíti měsíců (Jirásek & Svoboda, 2015). Nebo reflexe účastníků zimní části instruktorského kurzu PŠL probíhala na konci kurzu, s dvoutýdenním odstupem a s šestiměsíční prodlevou (Dvořáčková & Hanuš, 2015). Pokud je mi známo, nejdelší časová proluka při tázání se na zkušenost získanou v minulosti byla 23 let, přičemž 99 % respondentů vnímalo zkušenost z expedice jako signifikantní pro následující život a 96 % uvedlo, že tato zkušenost ovlivnila i jejich současné sebepojetí (Takano, 2010).

Co je na tom však nejzajímavější: ukazuje se, že přestože záměry týmů byly vedeny úsilím o získání informací (či výzkumných dat), s vysokou mírou pravděpodobnosti lze tvrdit, že časový odstup

napomáhá prohloubení reflexe a jejich výstupů rovněž u samotných účastníků. Podle odborných zjištění pokurzovní strukturovaná reflexe ovlivňuje hloubku pedagogického přenosu – zatímco počáteční reflexe se omezuje na zaznamenávání a povrchní uvědomování, časová distance od kurzu je užitečná pro prohloubené a pronikavé podoby reflexe vedoucí k uvědomění významu a smyslu, ke kritickému nadhledu nad zkušeností samotnou (Leberman & Martin, 2004). To může být umožněno změněným kontextem, protože zážitek jakožto vzpomínka na minulý prožitek není pouhým přehráním zaznamenané události, ale je její rekonstrukcí, zařazením do nových souřadnic. Nejedná se o zopakování beze změny – minulost totiž není možno představit v její tehdejší kvalitě, nýbrž se jedná o soudobé podržení minulého ve složité struktuře kontinua zážitkového proudu časového vědomí (Husserl, 1970).

Tím to však nechci komplikovat nad únosnou mez. Zkrátka časová odluka od prožitku samotného jej doplňuje o nové významy a tím prohlubuje pedagogický přínos, jenž aktivita či kurz může účastníkům přinášet do jejich zkušenostmi obohacené životní existence. A proto: sláva reflexi!



foto © Petr Voldřich

Literatura:

- Drahanská, P. (2011). *Metoda zážitkové pedagogiky – certifikovaný výcvik Prázdninové školy Lipnice*. Unpublished work.
- Drahanská, P., & Jirásek, I. (2013). Reflexe: metoda, jak vytěžit ze hry maximum. In V. Hilská (Ed.), *Zlatý fond her IV: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice* (pp. 15–24). Praha: Portál.
- Dvořáčková, A., & Hanuš, M. (2015). *Reflexe 2: Malé zamyšlení o významu reflexe v čase*. Nepublikovaná prezentace.
- Grof, S., & Grof, C. (2011). *Holotrpní dýchání: nová cesta k sebeobjevování a léčení*. Opava: Holos.
- Hanuš, M., & Hanuš, R. (Eds.). (2016). *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadační fond Gymnasion.
- Husserl, E. (1970). *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Leberman, S. I., & Martin, A. J. (2004). Enhancing transfer of learning through post-course reflection. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 4(2), pp. 173–184.
- Takano, T. (2010). A 20-year retrospective study of the impact of expeditions on Japanese participants. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), pp. 77–94.

Zpětná vazba jako židle

Eva Reitmayerová,
Kateřina Zemanová Máchalová

Představte si, že jste právě splnili náročný úkol. Jste unaveni, potřebujete si vydechnout, získat nadhled a nabrat sil, než vyrazíte dál. Posadíte se do své oblíbené židle či křesla. To je stabilní, stojí pevně nohama na zemi. Vy se můžete pohodlně opřít, uvolnit se. Vydechnete si a je vám dobře. Teď nadechnout a rázem jste plni sil, získáváte nadhled a inspiraci. Můžete se zase zvednout a vydat se na další cestu...

Takhle nějak by se mohl cítit člověk, který odchází ze zpětnovazebního setkání nebo reflexe, chcete-li. Jak toho dosáhnout? Do hry vstupuje mnoho proměnných. Pokaždé přijdou jiní účastníci, jiný zážitek, lektor má v hlavě jiné starosti a vždy znovu stojí před úkolem „jak to udělat, aby to fungovalo“.

Vraťme se ale zpátky k naší židli. Představme si, co na ní poskytuje oporu. Jde především o čtyři pevné nohy, čtyři pilíře zpětné vazby.

Metoda

Prvním pilířem je způsob, kterým je samotný proces zpětné vazby vedený. Máme tím na mysli zvolené techniky, způsob kladení otázek a otázky samotné, způsob vedení apod. To vše se shrnuje i ve zpětné vazbě pod pojmem facilitace. Vývoj moderní cílené zpětné vazby je možné náznorně popsat právě pomocí postupného zapojování stále komplexnějších facilitačních technik. (Reitmayerová & Broumová, 2007) Pro představu historického vývoje facilitace zpětné vazby v průběhu 20. století doporučuji nahlédnout například do <http://www.wilderdom.com/facilitation/PriestGass1997SixGenerationsFacilitation.html>, kde je rozebrán podrobněji.

Podle zvolené metody pracuje lektor také se zacílením procesu zpětné vazby, stanovením dílčích cílů, jejich dosahováním a verifikováním. Cílení zpětnovazebního procesu může být účastníkům skryto a pak probíhá výhradně na základě přípravy a ryze individuální práce vedoucího

lektora. Nebo může lektor s účastníky sdílet a spoluvytvářet cíl nebo dokonce tvorbu cíle a jeho dosahování zcela nechat na nich. Volba a zapojování všech do práce s cílem poměrně úzce souvisí s mírou vyspělosti a soběstačnosti skupiny (pozor – nezaměňujeme s dospělostí).

Postupně vývoj zpětnovazebního procesu dál směřuje k modelu, kdy skupina říká: „Udělalí jsme to sami.“ Vedoucí tam pracuje tak jemnými způsoby, že skupina si vůbec nevšimne, co vedoucí dělá. (Roger Greenway – http://reviewing.co.uk/archives/art13_1_what_do_facilitators_do.htm)

Stále zde však hovoříme o metodě, o tom, co a jak lektor vedoucí proces zpětné vazby ve své roli vykonává, jaký má plán, neboli jak celý proces facilituje. Na oblast facilitace se také zaměřuje většina kurzů a tréninků nových lektorů ve zpětné vazbě. Je totiž potřeba, aby měl lektor v rukou dostatek funkčních nástrojů ke zvládnutí práce se skupinou a jejím „vytěžení“.

Pocit bezpečí

Druhý pilíř je bezpodmínečně nutný k tomu, aby se členové skupiny uvolnili a vůbec si „dovolili“ o některých aspektech společného fungování přemýšlet a následně komunikovat s ostatními. Pocit bezpečí otevírá prostor pro vzájemné sdílení čehokoliv. Dosáhnout jej nebývá vůbec jednoduché. Pokud aspoň část zúčastněných vnímá společný prostor jako bezpečný, vzniká vzájemná důvěra, která

dále dokáže působit na další a zesilovat pocit bezpečí v jednotlivých lidech.

Lektoři využívají různé prostředky k vytvoření pocitu bezpečí. Velký vliv na něj má vzájemná znalost zúčastněných, společné zážitky, rovnocenné postavení ve skupině, míra zapojení lektora vedoucího proces zpětné vazby, plnohodnotné zapojení všech nebo alespoň většiny účastníků, citlivá facilitace diskuze a naopak nevyvíjení tlaku na zapojení některých jedinců a další.

Mnohdy se však pocitu bezpečí ve skupině dosahuje velmi nesnadno. Vyžaduje to delší čas a úzce to souvisí s kvalitou vzájemného vztahu lektor x konkrétní účastník x zbytek skupiny. Hodně napomáhá, pokud je lektor otevřený a autentický, akceptuje účastníky jako rovnocenné protějšky a pokouší se jim porozumět. Pak se lektor stává partnerem, společníkem a provází účastníky při jejich vlastním hledání (Rogers, 1996).

Co se stane, když pocit bezpečí ve skupině je zúčastněnými vyhodnocený jako slabý nebo nulový? V první řadě začne váznout zapojování lidí do společné diskuze nebo práce. Lektor vedoucí proces musí investovat mnohem více energie do vedení procesu. Podle míry zkušeností lektora může dojít ke:

- zvyšování direktivity a/nebo většímu zapojování lektora,
- změně tématu ve smyslu verbalizace aktuální situace,
- rozkladu diskuze / jejím ukončení,
- ke sklouznutí k povrchnosti a nevytěžení tématu,

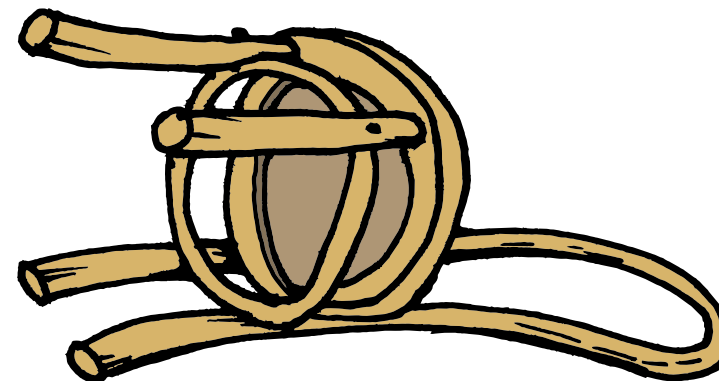
Jinými slovy, čím více času a energie věnujeme budování pocitu bezpečí a vzájemné akceptace ve skupině, tím větší je šance, že proces zpětné vazby a celého zkušenostního učení půjde do adekvátní hloubky. Vnímaná bezpečná atmosféra bude podporovat sdílení a pomáhat lidem hovořit o pro ně podstatných věcech.

Autenticita

Autenticita je třetím pilířem zpětné vazby. Je to něco, o čem v poslední době často hovoří lidé, kteří zažívají proces zpětné vazby ať už v profesní, nebo zájmové oblasti. Autenticita neboli opravdovost se zde objevuje ve dvou rovinách.

Rovina účastnické skupiny – opravdovost v procesu jde ruku v ruce s pocitem bezpečí a s rolí, které jsou jednotliví lidé vyklí přijímat mezi ostatními. U dětí a dospívajících je lektor schopen se většinou k autenticitě dostat rychleji než tomu bývá u dospělých, kde právě přicházejí ke slovu nejrůznější role a osobní hranice. Pro některé lidi bývá náročné, někdy i nemožné (a občas i nežádoucí) ze svých rolí vystoupit. Příčin může být mnoho a většinou na ně lektor v krátkém vymezeném čase pro zpětnou vazbu nemá šanci dosáhnout.

Rovina lektora – lektor profesionál většinou používá nejrůznější metody a techniky facilitace, aby skupinu roz-



mluvil. Čím déle pracuje s lidmi, tím více zkušeností získává. Zároveň zde však existuje riziko, že používané techniky se stávají součástí jeho běžného fungování a pomalu se vytrácí „lidskost“ a opravdovost a nastupuje rutina. Ruku na srdce, pojďme si někdy říct, jestli za otázkami, které klademe, je vždy opravdový zájem a pokud ano, jestli je ten zájem opravdu znát z toho, jak se vyjadřujeme a jak vystupujeme vůči skupině.

Autenticita lektora je něco, čemu je žádoucí věnovat pozornost průběžně. Silnou podporou lektorovy autenticity je dobré navázání kontaktu a vytvoření vztahu se zúčastněnými. Pokud je cílem lektora porozumět účastníkům, pochopit, jak přemýšlí a co cítí, akceptovat je takové, jací jsou, a vytvořit atmosféru svobody, ve které skutečně mohou myslet, cítit a být takoví, jací sami chtějí (Rogers, 1999, p. 93), pak členové účastnické skupiny postupně začnou využívat tuto svobodu. Začnou se chovat opravdověji, odloží některé své masky a role, začnou se cítit bezpečněji a uznávání a snáze se jim bude hovořit o zásadních věcech.

Pocit smysluplnosti

Je čtvrtou oporou zpětné vazby. Pokud zúčastněným dává smysl to, o co se společně snaží a proč tu jsou, pak je proces zpětné vazby na nejlepší cestě. Tím, že

zážitkem ve své mysli opětovně projdeme a utřídíme si jej, budeme se k němu moci opakovaně vracet a opakovaně z něj můžeme mít užitek. (Bahbouh, 2013)

Základem pocitu smysluplnosti při zpětné vazbě je uspokojení potřeb všech zúčastněných – tedy jak členů skupiny, tak i lektora vedoucího proces zpětné vazby. Když odsuneme stranou ty základní, dostaneme se podle Erica Berna k potřebě uznání (všechny interakce mezi lidmi zahrnují uznání nebo jeho absenci) a potřebě podnětů. (Napper a Newton, 2010) Tyto dvě potřeby sytí mezilidské interakce. Pokud jsou uspokojovány, člověk se cítí bezpečně, rozvíjí se, je motivován, cítí se dobře. Pokud tomu však tak není, dochází ke „strádání“ nebo k uspokojování těchto potřeb pomocnými prostředky.

Jedinci i během zpětnovazebního setkání uspokojují tyto potřeby (příčemž u každého může být potřeba jinak silná a jinak se projevovat), získávají uznání od ostatních či od sebe samého v různých podobách, pracují s novými podněty. Postupně se pro ně stává společná práce smysluplnou, naplňuje je a baví. Uznáním nemusí být jen pochvala apod. ale i například pozornost, zapojení se, kooperace a další. Často pomáhá adekvátní „zkompetentnění“ zúčastněných – lektor se snaží o přenesení části odpovědnosti za celý proces i na skupinu.

Je třeba nezapomínat na to, že i vedoucí lektor má stejné potřeby a různými, mnohdy neuvědomovanými cestami usiluje o jejich uspokojení. Může se však naučit získávat uznání a podněty, které potřebuje, pozitivními a zdravými způsoby a může zvat druhé, aby dělali totéž. (Napper a Newton, 2010) Protože lektor je nejčastěji ten, kdo nastavuje vzájemnou kulturu fungování a chování při setkání, je jeho příklad velmi žádoucí.

Pojďme se tedy opět posadit na naši pomyslnou zpětnovazební židli. Má čtyři pilíře – čtyři pevné nohy. Poslední podstatnou oporou odpočívajícího účastníka je opěradlo židle – bez něj by sezení nebylo příliš pohodlné. V procesu zpětné vazby se tímto „opěradlem“ stává celá skupina, s níž lektor pracuje. Skupina má velkou moc „podržet“ jednotlivce a dodat mu energii a sílu, podpořit jej, být mu oporou. Stejně tak ale dokáže podporu odepřít a naopak energii tzv. „vysát“. Hovoříme tu o pojmech dynamika skupiny, role a skryté i zjevné hierarchie ve skupině, skryté i otevřené konflikty atd.

Se skupinovými procesy při zpětné vazbě rovněž cíleně pracuje několik dalších příbuzných oblastí (mediace, supervize, osobnostně sociální rozvoj a další). Z nich si lektor může „vypůjčit“ základní principy, které mu mohou pomoci v uvažování nad vyvážeností a mírou skupinové pozornosti věnované jednotlivým aspektům. Jako příklad můžeme uvést oblast skupinové supervize. Základní funkce supervize se dělí na vzdělávací (usilující o rozvoj), dále podpůrnou pomáhající zvládat fungování a řídicí ve smyslu posuzování a hodnocení. (Hawkins & Shohet, 2004) Toto základní rozdělení pomáhá i v procesu zpětné vazby uvědomit si, čemu lektor věnuje primární pozornost, čemu ji věnuje

skupina a jaké jsou její aktuální potřeby.

Proces zpětné vazby bude do určité míry fungovat, i pokud některý z pilířů nebude příliš pevný (koneckonců i na kývající židli se dá sedět). Platí zde však, že čím víc bodů bude oslabeno, tím náročněji se celý proces povede a tím slabšího výsledku nakonec má lektor šanci dosáhnout.

O prvním zmiňovaném pilíři už toho bylo napsáno hodně. Metoda a techniky jsou dobře uchopitelné věci, lze je převzít, naučit se je. Co však bývá často opomíjeno, jsou další tři opory. Autenticita, pocit bezpečí a smysluplnosti celého konání – to je něco, pro co každý lektor musí získat v průběhu času vlastní cit, naučit se vnímat atmosféru ve skupině i sám sebe, nebát se jemně a citlivě zasahovat, inspirovat a důvěřovat skupině. Jakékoliv sdílení totiž spočívá ve výměně věcných informací, ovšem spolu s nimi proudí prostorem i informace lidské a vztahové. (Plamínek, 2010) Pokud se lektorovi nepodaří vytvořit svým přístupem a otevřeností prostor pro ventilování těch lidských a vztahových informací, hrozí riziko, že na věcné informace a přesah vůbec nedojde nebo že se úplně zablokují a zpětnovazební proces se zastaví.

Trendy ve vedení zpětné vazby se v průběhu let stále více přiklánějí ke zvyšování kompetencí účastníků a role vedoucího lektora se posouvá z vůdcovské pozice a určování směru k pozici průvodce skupiny. Ten je se skupinou a v případě potřeby pomáhá, většinou je však v roli partnera. V tomto posunu vnímání práce lektora vystupuje do popředí právě důležitost atmosféry, navázaného kontaktu a vztahu vzájemně mezi účastníky i lektorem a jeho chuť být součástí celého procesu a ne jen jeho vnějším pozorovatelem. ☺

! foto © Richard Macků



Literatura:

- Bahbouh, R. (2013). *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. Praha: QED Group.
- Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (1996). *Ako byt sám sebou: Pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: Iris.
- Napper, R., & Newton T. (2010). *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- <http://www.wilderdom.com/facilitation/PriestGass1997SixGenerationsFacilitation.html>
- http://reviewing.co.uk/archives/art/13_1_what_do_facilitators_do.htm

Šest mýtů o reflexi?

Jan Nehyba

Reflexe je v posledních letech často skloňované slovo, které sebou nese mnoho významů, výzev, ale i nejasností. Skoro by se chtělo říci: „co člověk, to jedno pojetí reflexe“.

V této skutečnosti se může zdát být až naivní snažit se zachytit nějaké mýty (určité nepravdy), které panují o reflexi. Přesto, jak víme z filozofie, mýty měly a mají důležitou funkci jako pomocníci pravdy, které pomáhají uchovávat určité myšlenky pomocí příběhů, i když nemusí být zcela tak pravdivé. Proto následující mýty mají více vyzní jako otázky k zamyšlení a diskuzi než jako dogmatická tvrzení o nepravdivosti některých názorů na reflexi.

1. mýtus: Bez reflexe se účastníci nic nenaučí?

Na začátku zážitkové pedagogiky byly časy, kdy slovo reflexe nikdo moc neznal nebo se na něj lidé moc nezaměřovali. Stačí si popovídat s někým, kdo stál u zrodu zážitkové pedagogiky u nás nebo se nakouknout do instruktorského slabičkáře PŠL z roku 1994 (s výjimkou zmínky na straně 148). V dnešní době tomu tak není a často se může naopak zdát, že je „přereflektováno“, záleží samozřejmě na kontextu. Na teamspiritové akci možná ani reflexi nepotkáme, zatímco na husté psychozážitkovce ano. Jednoduchá zdomácnělá rovnice, kterou najdeme v jedné z nejznámějších knih o zkušenostním učení v přírodě od Priesta a Gasse (2005), říká, že učení = zážitek nebo zkušenost + reflexe. Nebo jak řekl již dávno před nimi Dewey: Neučíme se ze zkušenosti/zážitku, ale z reflexe této zkušenosti (1933, p. 78). Jenže lidé se mohou učit přímo ze zážitku, k tomu máme doklady z nejrůznějších výzkumů, například fenomén takzvaného implicitního učení, které probíhá bez uvědomění (tedy určitě bez reflexe), tak hraje důležitou roli v tom, jak se rozvíjí naše stereotypy (Pascoe, 2011), které jsou mnohdy tématem i na zážitkových kurzech. Kromě toho můžeme najít i autory z oblasti zkušenostního učení, jako je Peter Jarvis,

kteří na 9 workshopech předložil celkem 200 účastníkům Kolbův cyklus učení a zároveň se jich ptal, jakým způsobem se učí. Na základě těchto informací složil diagram, který rozhodně není kruhový (jako Kolbův) a obsahuje daleko více „cest“, jak se lidé učí v závislosti na tom, zda se jedná o znalosti, dovednosti, postoje, nebo něco jiného. Popisuje v nich „cesty učení“, v kterých není reflexe přítomna (srovnej Jarvis, Holford & Griffin, 2006). Reflexe tak sice zvyšuje potenciál k tomu, že se účastníci něco naučí, ale neznamená to, že vždy je potřebná k tomu, aby proběhl proces učení.

2. mýtus: Člověk buď umí reflektovat, nebo ne?

Reflexe tak nemusí být vždy efektivní pro proces učení, jak si myslíme. S tím je spojena elementárnější otázka, zda existují reflektivní a nereflektivní typy lidí. Je pro někoho reflexe nevhodná? Zajímavý výzkum provedl Korthagen (1993), který se snažil změřit skrze dotazníkové šetření, do jaké míry jsou studenti učitelství reflektivní v závislosti na věku a zkušenosti. Zjistil, že starší studenti jsou více reflektivní a nevyžadují tolik vnějších rad od autorit. V širším měřítku o závislosti věku a reflektivního myšlení hovoří i Kingová a Kitchnerová (1994), které díky rozsáhlému výzkumu identifikovali tři na sebe navazující fáze: před-reflektivní myšlení, kvazi-reflektivní a reflektivní myšlení. Reflektivní myšlení je tak na jednu stranu determinováno biologickým zráním, přesto i samotné autorky upozorňují na to, že je možné reflektivní myšlení rozvíjet, čímž podléhá do jisté míry procesu učení. Francisko Varela, jeden ze zakladatelů radikálního konstruktivismu, na základě svých výzkumů podporuje myšlenku, že schopnost reflexe je možné rozvíjet a kultivovat: „Jestliže reflexe vůbec něco znamená,

pak to, že – s řádným tréninkem – se může stát součástí lidského života. (...) Na tom všem shledáme skandálním, že na procesu tak intimním a osobním, jako je reflexe, musíme pracovat; že existují stupně expertství podmiňující možnost přístupu k určitým aspektům subjektivního prožívání, které by jinak zůstaly nepřístupné.“ (Depraz, Varela & Vermersch, 2003, s. 99–100). Schopnost reflexe je tak podmíněna mnoha faktory, mezi které rozhodně právě patří zralost jedince, ale také to, jak je v samotné reflexi dotčený trénovaný. Je otázkou, jakým způsobem lze učení se reflexe rozvíjet u účastníků kurzů zážitkové pedagogiky.

3. mýtus: Kolbův cyklus učení je způsob jak facilitovat reflexi?

Kolbův cyklus učení se často objevuje v souvislosti se zážitkovou pedagogikou. Možná bychom je mohli označit za mantru zážitkové pedagogiky. Když zopakujeme všechny jeho části. (Části a ne fáze, je totiž diskutabilní, zda se jedná o fáze, které mezi sebou jsou provázány; více k tomu Bergsteiner, Avery, & Neumann, 2010). První částí je konkrétní zkušenost, další reflektivní pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování (Kolb, 1984, p. 42). Občas se vyskytuje tvrzení, že Kolbův cyklus učení je vhodný pro strukturu reflexe nebo dokonce, že je to struktura pro reflexi, namátkou můžeme vybrat tyto internetové příručky o reflexi, kde se o takovéto myšlenky můžeme dočíst:

Reflexe (reflexe, rozbor, zpětná vazba...) (2005) nebo *Zážitková pedagogika. Handouty pro učitele* (2013).

Kolbův cyklus učení se snaží o zachycení celého procesu učení, v rámci kterého je jedním z jeho částí i reflektivní ohlédnutí a abstraktní konceptualizace, tyto části jsou mnohdy součástí procesu reflexe. Části jako aktivní experimentování a konkrétní zkušenost už nejsou částí reflexe. Už jste někdy viděli, aby v rámci reflexe facilitátor řekl: „A teď běžte do světa a reálně si zkuste, na co jste přišli a pak se sem vraťte...“, nebo aby facilitátor vytvořil zážitek přímo na reflexi? Ano, já jsem to viděl, ale to již překračuje rámec formálně definované reflexe. Častěji se však raději aktivní experimentování dezinterpretuje pro reflexi jako „akční plán: Co budete dělat jinak“. Ne nadarmo se v literatuře objevuje termín „zkušenostní cykly“, kterých jsou ve skutečnosti až desítky (stačí si zadat tento termín do vyhledávače na internetu). Na druhé straně se pak objevuje termín „reflektivní cykly“ (například Gibbs), bylo by pěkné, kdyby všechny reflektivní cykly byly konstruovány tak, že v sobě neobsahují fázi aktivního experimentování. Ale ne všichni autoři jsou v tomto takto důslední, i když by to ušetřilo mnoho zmatků v rozlišování mezi zkušenostními a reflektivními cykly. Závěrem můžeme říci, že reflektivní cyklus je ten, který popisuje jen proces reflexe. Kolbův cyklus je zkušenostním cyklem a nebyl určen jako struktura pro reflexi.

Z kurzu „Králova řeč“, 2016. | foto © Richard Macků



4. mýtus: Správná reflexe jde podle cyklu?

Zkušenostní učení a v druhé řadě i zážitková pedagogika, která z něj čerpá, jsou plné nejrůznějších normativních modelů toho, jak má vypadat reflexe. Nejčastěji se mluví o cyklech, spirálách nebo sekvencích reflexe, které na sebe navazují. Namátkou můžeme vybrat už zmiňovaný Gibbsovův cyklus reflexe (Gibbs, 1988), který jde od: popisu situace (Co se stalo?) k pocitům (Jaké pocity a myšlenky jsem při dané aktivitě prožíval?) přes hodnocení (Co dobrého a špatného si z této situace mohu vzít?), analýzu (Jaký smysl tato situace může mít?) až po závěr (Co dalšího mohu udělat?) a akční plán (Pokud se dostanu do této situace znovu, co udělám jinak?). Seaman (2008) uvádí, že zkušenostní (a můžeme říci, že i reflektivní) cyklické modely by mohly být spíše více ceněny pro svůj historický přínos než jako účinná teorie pro učení ve zkušenostním vzdělání. Narážíme zde na to, že model je odrazem reality a ne realita samotná. Jak uvádí Box a Draper (1987) „všechny modely jsou špatné, ale přitom některé z nich jsou užitečné“. Cyklické, spirální, tunelové modely reflexe jsou tak užitečné pro začínající lektory a skupiny, aby věděli podle čeho se držet při reflexi. Ano, je zde napsáno i skupiny. Jak tvrdí například Priest a Gass (2005), tak nezkušené skupiny ohledně reflexe vyžadují větší strukturu a vedení při reflexi, což může konkrétní model nabídnout. Čistě na základě subjektivní zkušenosti u zkušených facilitátorů přechází tyto modely časem do „pozadí“ a „figurou“ se pro ně stávají potřeby skupiny a cíle reflexe. Cyklické a jiné modely jsou problematické, protože samotná reflexe je složitý komplexní fenomén a je problematické ji redukovat na seznam konkrétních kroků (srovnej Hildson, 2012), ty jsou užitečné maximálně jako didaktická pomůcka pro uchopení fenoménu reflexe.

5. mýtus: Reflexe je zpětná vazba a zpětná vazba je reflexe?

Stačí si zadat do internetového prohlížeče „reflexe je zpětná vazba“ (případně naopak, že „zpětná vazba je reflexe“) a uvidíte, že se toto tvrzení pravidelně objevuje, zejména v diplomových pracích studentů. Je sice problémem, že definicí zpětných vazeb a reflexí je nepřehledné množství, ale lze mezi nimi najít důležité rozdíly. Zpětná vazba je většinou vždy nějaká informace, která směřuje od nějakého člověka k druhému člověku, případně k nějakému systému (srovnej Sutton, Hornsey & Douglas, 2012); reflexe je proces revidování nebo vytváření významu k určité zkušenosti (viz například Mezirow, 1990 nebo De la Harpeová & Radloff, 1997). Ale mohli bychom zajisté najít i jiné vymezení. Podstatné je, že za proces reflexe je v důsledku odpovědný učící se. On je ten, který dané zkušenosti nakonec přisuzuje nebo vytváří určitý význam. Ve zpětné vazbě je většinou někdo, kdo vysílá určitou informaci, aniž by často věděl (pokud si to neověří), jak tuto informaci druhá osoba přijala.

Z této perspektivy je pak srozumitelné, že zpětná vazba může být přirozeně součástí reflexe. Například pokud je zpětná vazba v rozporu s tím, jak situaci vnímá účastník, může vést k nastartování reflexe (Sargeant, Mann, van der Vleuten & Metsemakers, 2009). K podobnému zmatení dochází s termíny jako je reflexe a facilitace reflexe. Často použijeme frázi „jdeme dělat reflexi“ a není z ní jasné, zda chceme podporovat reflexi nebo sami reflektovat. A přitom právě facilitace reflexe je klíčová součást pro to, aby se reflexe dařila (srovnej Kuiper & Pesut, 2003). Z toho důvodu je důležité se zabývat tím, co má facilitátor dělat, aby pomáhal účastníkům účinně reflektovat jejich zážitky. Toto umění vyžaduje specifické dovednosti facilitátora. Proto například mezinárodní asociace facilitátorů (International Association of Facilitators) má ve svých jádrových kompetencích, že facilitátor musí umět „podporovat skupinu v reflexi jejich zkušeností“ (IAF Core, 2015). Kromě toho je v těchto kompetencích i zmíněno, že i pro samotného facilitátora je důležité, aby vnitřně reflektoval, co se děje ve skupině a jak sám vede reflexi a podobně, tedy aby dokázal reflektovat svou roli facilitátora. ➔



6. mýtus: Reflexe je to, jak moc mluvíme při diskuzi?

Když zůžeme fenomén reflexe na skupinovou diskuzi, tak pak se často ve výzkumech poukazuje na to, že pro výkon skupiny diskutujících je určující množství interakce mezi členy skupiny, čím více interakce, tím je výkon skupiny lepší (srovnej Dong, Lepri, & Pentland, 2012). Tato a podobná vyjádření pak mohou často vést k implicitnímu přesvědčení, že reflexe je o tom, jak moc při diskuzi mluvíme a jak moc dobře diskuze plyne. Zapomíná se ovšem na důležitý fenomén, kterým je takzvaná „vnitřní řeč“. Tento fenomén pojmenoval již Vygotsky (1986, p. 225), který ji jednoduše definuje jako „řeč pro sebe“, která nemusí být vyřčena nahlas. Vedle toho pak „vnější řeč“ je řeč pro druhé. Přechody mezi těmito typy řeči jsou pro reflexi důležité, protože mezi nimi dochází k posunu významů zkušenosti či zážitků, které reflektujeme. Jednoduše řečeno, ne vše o čem přemýšlíme, také řekneme a často to neřekneme stejným způsobem, mnohdy jsme i překvapeni z toho, jak a co řekneme (srovnej Tsang, 2007). S vnitřní

řečí je ovšem spojen jeden problém či spíše příležitost a tou je fenomén ticha a mlčení. Při vnitřní řeči často skupina mlčí, ale jak můžeme vědět, že opravdu vnitřní řeč probíhá u všech a týká se tématu, které je ve skupině? Co když někdo z účastníků přemýšlí už o tom, co bude k obědu? Proto je důležité fenomén ticha přibrat do procesu reflexe a záměrně s ním pracovat a umět jej vhodným způsobem i pojmenovat. Reflexe tak ve výsledku není o množství nebo plynulosti mluvení, ale je více o přechodech mezi vnitřní a vnější řečí.

Závěr

Pro pedagogiku a zážitkovou pedagogiku nevyjímaje je patrné, že často stojí na určitých protikladných dilematech či antinomiích, které vytváří přirozenou tenzi v tom, jak se na pedagogiku dívat. Má být pomocí nebo manipulací? Má zohledňovat jedinečnost nebo směřovat k obecnosti? A podobně. Stačí si připomenout například text V. Břicháčka z *Gymnasionu* č. 10 s názvem *Zážitková pedagogika – ano, ale*, který vytváří podobné pnutí formou otázek. Předchozí popsané myšlenky k re-

flexi mají spíše vytvářet podobné anti-nomie o reflexi než hlásat jednu pravdu. Přesto v nich nelze nevidět, že se vždy autor kloní na jednu stranu. Ale stejně jako i při reflexi není mnohdy jedna odpověď správná. Jiný autor by se třeba klonil k jinému pojetí reflexe. Přesto měl tento text za cíl jasněji identifikovat některé základní otázky, které si klademe ohledně reflexe.

Literatura:

- Bergsteiner, H., Avery, G. C., & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), pp. 29–46. <https://doi.org/10.1080/01580370903534355>
- Box, G. E. P., & Draper, N. R. (1987). *Empirical model-building and response surfaces*. New York: John Wiley.
- De la Harp, B., & Radloff, A. (1997). Do first year students reflect on their learning? Why they should and how they can. *Annual Higher Education Research and Development Society of Australasia International Conference*, Auckland, New Zealand.
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2003). *On becoming aware: a pragmatics of experiencing*. Amsterdam: John Benjamins
- Dong, W., Lepri, B., & Pentland, A. (2012). Automatic Prediction Of Small Group Performance In Information Sharing Tasks. In *Collective Intelligence conference*. <http://arxiv.org/abs/1204.3698>.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Hilsdon, J. (2005). Rethinking reflection: a study involving students of nursing. *The Journal of Practice Teaching in Health and Social Work*, 6(1), pp. 57–70.
- Hilsdon, J. (2012). Rethinking reflection: A study involving students of nursing. *The Journal of Practice Teaching and Learning*. <https://journals.whitingbirch.net/index.php/JPTS/article/download/322/354>
- IAF Core Competencies. (2015). Dostupné z <https://www.iaf-world.org/site/professional/core-competencies>.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2006). *The theory and practice of learning*. New York: Routledge.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (1993). Measuring the reflective attitude of prospective mathematics teachers in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 16(3), pp. 225–236.
- Kuiper, R. A., & Pesut, D. J. (2003). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), pp. 381–391.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign: Human Kinetics.
- Reflexe (reflexe, rozbor, zpětná vazba...). (2005). <http://orchis.brontosaurus.cz/akce/ohb0506/Reflexe.pdf>.
- Sargeant, J. M., Mann, K. V., van der Vleuten, C. P., & Metsemakers, J. F. (2009). Reflection: a link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(3), pp. 399–410. <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9124-4>
- Seaman, J. (2008). Experience, reflect, critique: The end of the learning cycles' era. *Journal of Experiential Education*, 31(1), pp. 3–18.
- Sutton, R., Hornsey, M. J., & Douglas, K. M. (Eds.). (2012). *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*. New York: Peter Lang.
- Tsang, N. M. (2007). Reflection as dialogue. *British Journal of Social Work*, 37(4), pp. 681–694.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Wood, W., & Pascoe, A. (2011). *Stereotypes Can Be Learned through Implicit Associations or Explicit Rules*. Dissertation Duke University.
- Zážitková pedagogika. Handouty pro učitele. (2013). http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf.

foto © z archivu projektu Education



Úvaha nad pojmem „Zážitková pedagogika“

Jaroslav Balvín

Bezprostředním podnětem k úvaze byla moje účast na workshopu zážitkové pedagogiky, kterého jsem se však zúčastnil, abych si vyjasnil pojem „zážitková pedagogika“ sám pro sebe i pro svoji akademickou praxi samotnou. Zřejmě jsem svým dotazováním a aktivním zájmem zaujal tak, že jsem dostal prostor svůj názor na pojem „zážitková pedagogika“ svěřit článku v časopise Gymnasion.

Následující text považuji za vklad do akademické debaty, nikoliv jako stesk nad konkrétním průběhem diskuse o pojmu, který zasáhl i do mé práce jako školitele v doktorandském studiu pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pojal jsem myšlenku prozkoumat vztah zážitkové pedagogiky k tvorbě hodnotového systému osobnosti žáků. Tento zájem se převtěl i v název tématu: Zážitková pedagogika a její vliv na hodnotový obraz osobnosti žáků základních škol.

Narazil jsem však na názor oborové rady, že „zážitková pedagogika nemá vůbec žádný teoretický základ...“. Rozhodně nejsem toho názoru a průběh diskuse považuji za výsledek sporu „ortodoxních“ pedagogů s poměrně novým trendem v pedagogice, který akcentuje zážitek v činnosti člověka jako jeden z významných prostředků kultivace a rozvoje osobnosti. Na druhou stranu je ale podle mého soudu a na základě prostudovaných materiálů z uvádění zážitkové pedagogiky péčí profesora Ivo Jirásky, *Prázdninové školy Lipnice* a všech zainteresovaných „zážitkových pedagogů“ pojem zážitková pedagogika hodný akademické diskuse. Diskuse o jeho smyslu, o teoretickém základu zážitkové pedagogiky, který rozhodně existuje, avšak ne všichni odborníci z oboru pedagogika jej přiznávají.

Zážitková pedagogika, zážitková andragogika, či zážitková agogika?

Podle mého soudu spočívá problém pojmu zážitková pedagogika v teoretické nevyjasněnosti vztahu mezi pojmem zážitek a pedagogika. Pojem zážitek je myslím dostatečně zpracován v pracích o zážitkové pedagogice Ivo Jiráskem a dalšími odborníky jak v oblasti psychologie, tak ve sféře pedagogiky a také filozofie. Ale, jak se ukazuje, pro „ortodoxní“ pedagogy je to nedostačující. Zážitková pedagogika není pro ně pedagogikou, ale učením. A to jsou již zcela jiné roviny. Podle mého názoru a také následkem svého odborného zaměření na filozofii a filozofii výchovy a také na andragogiku není zážitkovou pedagogikou v praxi dostatečně akceptováno rozdělení na jedné straně na oblast působení na děti a mládež a na druhé straně na dospělé. Nepochybné je, že metodou zážitkové pedagogiky je vedení, řecky nazývané agoge. Tento pojem rozpracovaný filozofy, jako je např. Radim Palouš (tzv. fundamentální agogika) a Jan Patočka (filozofie výchovy) považujeme i v naší diskusi za sjednocující. Druhým problémem v diskusi o zážitkové pedagogice je podle mého soudu ne zcela dostatečná propracovanost systému, v němž by mohl mít každý pojem a každá oblast působení své místo. Proto si dovoluji vymezit

určitý systém, který by to mohl umožnit, nebo alespoň tomu napomoci.

Zážitková agogika

→ jako teoretická základna pro zkoumání role a smyslu zážitku pro život člověka a jeho životní filozofii,

→ jako základna pro účast vědních disciplín a jejich komparaci při zkoumání smyslu zážitku v jednání člověka a jeho řešení životních otázek,

→ jako základna pro historické zkoumání pedagogických, sociálně pedagogických a filozofických otázek v dílech a životě minulých i současných odborníků,

učitelů, filozofů, sociologů, psychologů atd.,

→ jako základna pro analýzu konkrétních životních příběhů vychovatelů, učitelů, pedagogů, kteří principy blízké zážitkové pedagogice i zážitkové andragogice propracovávali a v životě profesionálním i občanském prosazovali.

Důvodem k vytvoření tohoto systému je podle mého názoru určitá nevyjasněnost mezi zážitkovou pedagogikou a jejím objektem zkoumání a realizace ve vztahu k vychovávaným a vzdělávaným. V akademickém problému, o němž jsem

Zážitková pedagogika

jako teoretická základna pro zkoumání aplikace prožitku, zážitku pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeže

Zážitková andragogika

jako teoretická základna pro zkoumání možností aplikace prožitku, zážitku pro výchovu a vzdělávání dospělých

Zážitková výchova dětí a mládeže

jako objekt zkoumání realizovaný nadstavbou – zážitkovou pedagogikou –, podporovaný poznatky z oblasti teoretické základny – zážitkové agogiky – a jako oblast praktické realizace zážitkové výchovy

Zážitková výchova dospělých

jako objekt zkoumání realizovaný nadstavbou – zážitkovou andragogikou – s cílem praktického ovlivňování v oblasti výchovy dospělých

Zážitkové vzdělávání dětí a mládeže

jako objekt zkoumání a praktické realizace při vzdělávání dětí a mládeže, aplikované s ohledem na použití zážitku jako prostředku formování zájmu o vzdělávání dětí a mládeže a jejich motivaci pro rozvoj jejich osobnosti

Zážitkové vzdělávání dospělých

jako objekt zkoumání a praktické realizace při vzdělávání dospělých, aplikované s ohledem na použití zážitku jako prostředku formování zájmu o vzdělávání dospělých a jejich motivaci pro rozvoj a vývoj jejich osobnosti ve vztahu k řešení životních situací – filozofie života

se zmiňoval úvodem, by z tohoto hlediska bylo výstižnější a teoreticky správnější vytyčit název nikoliv zážitková pedagogika a její vliv na hodnotový systém žáka, ale zážitková výchova či vzdělávání a její vliv na hodnotovou strukturu osobnosti žáka. V této oblasti by bylo možné využít řadu publikací o J. A. Komenském (např. Smílková & Balvín, 2017), sociálních pedagogích (např. Krajčovičová & Balvín, 2017), o největším zážitkovém pedagogu u nás

Jaroslavu Foglarovi (Jirásek, 2007) a další. Svoji roli by měla sehrát i zážitková andragogika. V dílech andragogů (např. Palán, Beneš, Prusáková, Határ, Veteška a další) je sledována struktura andragogiky, rozčleněná na andragogiku profesní, sociální a kulturní. Já jsem prosazoval v publikaci *Pedagogika, andragogika a multikulturalita* i andragogiku multikulturní (srov. Balvín, 2012). Avšak v této souvislosti se v pracích andragogů ob-

jevuje v souvislosti s novými alternativními metodami výuky dospělých i andragogika zážitková. Tento pojem uvádí Milan Beneš ve své práci s názvem *Andragogika: „Změny v pojetí řízení a v nárocích na kvalifikace a kompetence vedly k integraci alternativních metod do podnikového vzdělávání (zážitková andragogika, prvky orientálních technik pro stabilizaci osobnosti, projekty, sebeřízené učení)”. Instituce vzdělávání dospělých jsou tedy velmi flexibilní a vyznačují se schopností integrovat veškeré inovace, ale i módní směry.”* (Beneš, 2014) Principy zážitkové andragogiky jsou také zohledněny v publikacích o andragogické didaktice. Jaroslav Mužík akcentuje jako jeden z důležitých principů kvality výuky dospělých to, že „ovládání tématu musí být spojeno s určitými životními zkušenostmi a perspektivami”. (Mužík, 1998, p. 34) A v rámci uplatnění dialogických metod čteme: „Dopřejte co největšímu počtu účastníků prožitků úspěchu...” (Mužík, 1998, p. 166) Také kapitola sedmá Mužíkovy publikace s názvem *Speciální pedagogické postupy* (Mužík, 1998, p. 171–188) akcentuje kreativitu

účastníků vzdělávání, která má podklad v zážitkové andragogice.

V andragogice existují různé podoby aktivizace dospělých, jakou je např. systém her a literární práce při práci se seniory italského specialisty Demetria, nebo vytváření knih života založené na práci rakouského specialisty Böhma, na Slovensku jsou známy publikace o práci se seniory a dospělými z pera Ctibora Határa atd.

To, že se pojmy „zážitek“ a „zážitkové procesy“ uplatňují i v práci s dospělými, je zřejmé a známé. V tomto textu jsem proto chtěl tuto skutečnost vyjádřit i oddělením pedagogiky zážitkové od zážitkové andragogiky. To dělení je však relativní, i když podle mého soudu velmi potřebné. Každá oblast má svoje specifika, ale neobejde se bez spolupráce s oblastí druhou.

Používání pojmů v různých oblastech pedagogického působení

V různých oblastech pedagogického působení je pojem „zážitková pedago-

gika“ zcela organicky začleněn do práce institucí, které se zabývají výchovnou a vzdělávací prací v mimoškolních aktivitách. Vybereme některé z těchto oblastí, abychom ukázali, jak autoři pracují s tématem i za pomoci teoretického základu zážitkové pedagogiky.

Muzejní pedagogika

Z nedávné, či spíše poslední doby to můžeme uvést na příkladu Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, kde se 12. 2. 2018 konal pro pracovníky muzeí v České republice seminář s názvem „Vzdělávací programy paměťových institucí do škol”. Zde byl projektovým týmem představen Vzorový hodnotící dotazník pro školy účastníci se pokusného ověřování. A v tomto dotazníku byl také vytyčen cíl sledovat a hodnotit školami úroveň zážitkové pedagogiky ve škole navštíveném muzeu...

Lesní pedagogika

Jestliže pak sledujeme vydávání různých publikací, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mládeže v různých místech životního prostředí, neobejdou se tyto publikace znovu bez uplatnění pojmu zážitková pedagogika a jejího uplatnění v praxi. A také se taková publikace neobejde bez teoretického rozboru pojmu a vztahu k současné době, typické nejenom akcentem na tradiční pedagogiku, ale i na pedagogiku alternativní.

Z mnoha pedagogik (např. pedagogika muzejní, umělecká a další) vybíráme pedagogiku lesní. Jedná se o „metodický materiál pro zájemce o lesní pedagogiku s důrazem na environmentální výchovu” (Marušáková, 2010, p. 3). Ve 4. kapitole, uvedené čínským příslovím o aktivní činnosti jako základu nejlepšího způsobu učení a Komenského požadavku zapojit do učení co nejvíce smyslů autorka uvádí smysl a význam her, smyslového vnímání a zážitkového učení. Z hlediska tématu autorka neopomíjí ani teoretické vymezení zážitkové pedagogiky, jejíž východiska se zformovala v polovině 20. století v souvislosti s humanistickou a kognitivní psychologií. „Základním východiskem zážitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a jsou dobře pochopené. Na jejím základu navrhl začátkem 80. let David

Kolb schéma učení, tzv. cyklus. ... Právě když od nás aktivita vyžaduje vynaložení určité fyzické nebo psychické energie, má potenciál zanechat hluboký zážitek...” (Marušáková, 2010, p. 23).

Umělecká pedagogika

Autor knihy *Psychologie umění* Jiří Kulka uvádí, že „tvorbou a recepcí umění se zabývá řada vědních oborů (např. estetik, obecná teorie umění, historie umění, sociologie umění, umělecká pedagogika atd.). (Kulka, 2008, úvod)

Stručně řečeno, umělecká pedagogika se zabývá uměleckou výchovou a jejím smyslem pro formování celistvé (holistické hledisko) osobnosti. K tomu se již vyjádřil Miloš Kaláb ve svém článku v *Pedagogice* v roce 1990. V jeho zdůvodnění potřeby umění pro výchovu akcentuje také, podobně jako zážitková pedagogika, roli prožitku: „Vycházíme-li z funkce umění jako nástroje socializace hodnot a nástroje hodnocení, pak je zřejmé, že uměleckou výchovu nelze považovat za samoučelovou, ale je možno považovat ji za důležitou součást utváření vztahů člověka ke skutečnosti, za *prostředek utváření jeho životního obzoru, životního pocitu, životního smyslu a životního stylu, za prostředek, který není vázán na indoktrinaci, ale na osobní volbu, podloženou vlastním prožitkem*. V umělecké výchově jde ... především o osvojení takového uměleckého vzdělání, které umožní člověku intragenerační a intergenerační hodnotovou komunikaci, a bude tak stimulovat utváření jeho vlastní, společensky progresivní hodnotové orientace, povede k utváření jeho vlastního životního názoru. (Kaláb, 1990, p. 607)

Pro teoretické potvrzení principů zážitkové pedagogiky jsme vybrali, zase z řady dalších, diplomovou práci Elišky Hanzlové z roku 2013. (Hanzlová, 2013) V jejím výkladu o estetické výchově na základě zákonitostí zážitkové pedagogiky se znovu potvrzuje to, že přitakat vyjádření, že zážitková pedagogika nemá vůbec žádnou teoretickou základnu, je nepravdivé. Autorka aplikuje pojmy základní pro zážitkovou pedagogiku (prožitek – zážitek – zkušenost) do vztahu k estetické výchově. Pro estetickou výchovu, a nejen pro ni, je důležitá myšlenka J. Kirchnera, kterou Hanzlová uvádí: zážitek je zdrojem osobní zkušenosti. Hromadí se celý

Když chybí komunikace... | foto © Rozálie Jirásková

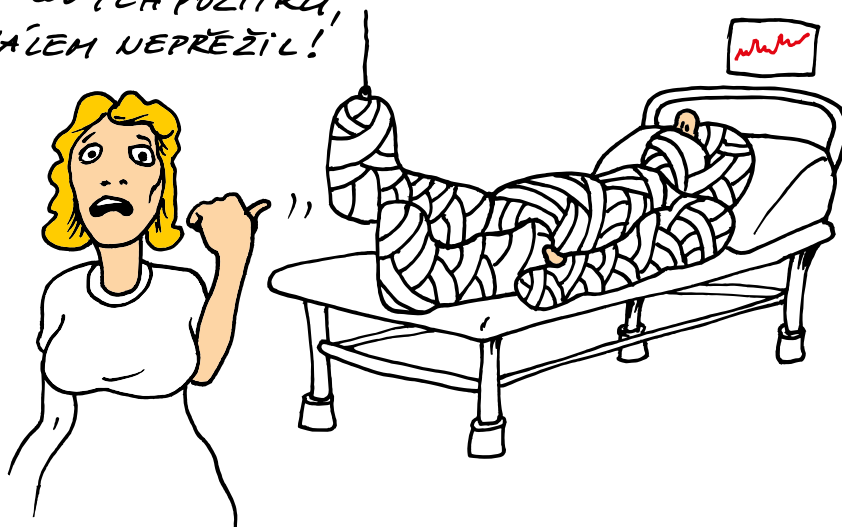


život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka. Kirchner považuje prožitek za součást zážitku, přičemž více prožitků může tvořit jeden jediný zážitek (Kirchner, 2009, p. 24). V práci je zohledněna a aplikována také teorie vrcholného zážitku u Maslowa (peak experience) a teorie prožívání a znovuprožívání Wilhelma Diltheya a její využití pro zážitkovou pedagogiku. (Jirásek, 2001, pp. 6, 17)

Uvedl jsem několik předchozích prací, které využily zážitkové pedagogiky pro aplikaci na různé sféry pedagogiky, vý-

chovy a vzdělávání proto, aby bylo zdůrazněno, že teoretické základy zážitkové pedagogiky rozhodně nechybí. Jinou otázkou je rozpracovanost teorie, avšak tato otázka je v souvislosti s rychlými společenskými změnami nejenom platná pro zážitkovou pedagogiku, ale i pro jiné obory. Odborníci v oblasti zážitkové pedagogiky rozhodně podle mého soudu vývoj teorie neopomíjejí (srov. např. novou práci Jiráska a Svobody o holistické výchově, reflektované zážitkovou pedagogikou – Jirásek & Svoboda, 2015).

NAŠ ŽIVKO NADUŽÍVAL
ZÁŽITKOVÝCH POŽITKŮ,
ŽE MÁLEM NEPŘEŽIL!



Literatura:

- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hanzlová, E. (2013). *Prožitek – zážitek – zkušenost v estetické výchově*. Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita. https://is.muni.cz/th/178929/ff_m/Hanzlova_Prozitek_v_EV.pdf
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2007). *Výchova ke zdravému životnímu stylu prostřednictvím idejí (návodů) Jaroslava Foglara*. *Pedagogická orientace*, 17(3), pp. 30–41.
- Jirásek, I. (2007). *Fenomén Foglar*. Praha: Prázdňinová škola Lipnice.
- Jirásek, I., Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kaláb, M. (1990). Umělecká výchova a utváření hodnotové orientace. *Pedagogika*, 1990(6), pp. 603–611.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Krajčovičová, P., Balvín, J. (2017). *Zachránci dětí*. Praha: Hnutí R.
- Marušáková, L. (2010). *Lesná pedagogika. Příručka pro lesných pedagogův*. Zvolen: Národné lesnícke centrum. www.nlcsk/files/2227.
- Mužik, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
- Smilková, J., & Balvín, J. (2017). *Vztah kulturní a multikulturní andragogiky k výchově a vzdělávání dospělých. The relationship of cultural and multicultural andragogy to adult education*. Praha: Hnutí R.

Ekologická stopa jako reflexe lidské aktivity

Bedřich Moldan

Po druhé světové válce nastalo na celém světě období nápravy válečných škod. Obnova však netrvala dlouho, průmysl na celém světě byl válkou sice poničen, ale zároveň v mnohých regionech nastartován na velký výkon. Již na konci 50. let a na začátku 60. let nastalo období mimořádně rychlého globálního ekonomického růstu.

Růst průmyslové výroby, výstavby, zemědělské produkce a dalších aktivit sebou ovšem začal přinášet vážnou zátěž životního prostředí. Kouřící komíny továren, nebezpečné odpadní vody vypouštěné do řek a jezer, velká množství nejrůznějších odpadů i zabírání půdy pro výrobní zařízení znamenaly rostoucí ohrožení životního prostředí. Velmi důležitým faktorem bylo také široké používání různých chemikálií, například velmi účinného pesticidu DDT plošně používaného na velkých plochách polí.

Na začátku 60. let a v celém průběhu tohoto desetiletí se objevily důležité publikace, které důrazně upozorňovaly na nebezpečí spojená s rychlým a nijak neomezovaným a nekontrolovaným ekonomickým růstem. Tyto práce představovaly důležitou reflexi nové celosvětové situace. V roce 1962 vyšla kniha *Milčící jaro* Rachel Carsonové, která dramatickým způsobem upozornila na nebezpečí širokého používání DDT. Zejména v USA stále častěji nastávaly velmi nebezpečné situace jako například v roce 1968, kde vzplanul několikakilometrový úsek řeky v důsledku velkého množství ropných produktů, které byly do řeky bez jakékoli kontroly vypouštěny.

K těmto skutečnostem přistoupilo i zjištění, že světová populace neobyčejně rychle roste. Počet lidí na Zemi se zvětšoval o 2 % ročně, v polovině 60. let dokonce ještě rychleji. Lidí velmi rychle přibývalo,

s tím rostly i jejich materiální nároky a toto tempo se zdálo být do budoucnosti naprosto neúnosné. V roce 1968 měla velký ohlas kniha Paula Ehrlicha nazvaná *Populační bomba*, která vylíčila možné scénáře do budoucnosti v černých barvách.

Tuto situaci vzala na vědomí Organizace Spojených národů, která v roce 1972 uspořádala ve Stockholmu „Konferenci OSN o lidském životním prostředí“. Tento důležitý celosvětový summit zhodnotil dosavadní informace a dospěl k závěru, že „Naše jediná planeta“ – tak znělo motto konference – je vážně ohrožena neodpovědnou lidskou činností s nepředvídatelnými důsledky. Velmi naléhavě vyzvala představitelé všech států světa, aby přijali účinná opatření pro potřebné zásadní zlepšení situace.

Vztah mezi počtem lidí, zátěží prostředí a dalšími faktory popisuje formule „IPAT“. Tato zkratka pochází z prvních písmen termínu impact (dopad), population (obyvatelstvo), affluence (blahobyt), technology (technologie). V českém překladu mluvíme o zátěži životního prostředí, počtu lidí, materiálních nárocích obyvatel a o technologickém procesu, kterým jsou tyto nároky uspokojovány. Můžeme psát:

$$Z = P \times B \times T$$

Tato formule není striktně vzato přesnou matematickou rovnicí, protože jednotlivé její členy není možno společně přesně definovat, avšak má jasný a zce-

la zřetelný význam. Uvádí, že velikost zá-
těže prostředí daná různými negativními
vlivy lidské činnosti jako jsou emise škod-
livých látek do ovzduší či do vody, rozpty-
lování nebezpečných chemikálií, produkce
odpadů či zabírání úrodné půdy, je způso-
bena třemi faktory.

Především je logicky závislá na celko-
vém počtu obyvatel města či jiné oblasti,
kterou sledujeme, včetně případného glo-
bálního rozsahu.

Avšak stejně významné jsou materiál-
ní nároky lidí, které charakterizuje druhý
člen rovnice. Je velký rozdíl mezi zátěží,
kterou svým životem a svou činností pů-
sobí bohatý obyvatel průmyslově vyspělé
země, kde většina lidí vlastní a používá
mnoho předmětů včetně například auto-
mobilu, jehož provoz samotný má řadu
negativních dopadů na životní prostředí,
a mezi poměrně malou zátěží spojenou
s životem a prací chudého rolníka, který
obdělává své malé políčko v Indii či v ně-
které africké zemi.

Důležitý je ale také poslední člen rov-
nice, který označuje, jak celkovou zátěž
ovlivňuje použitá technologie. Je veliký
rozdíl, jestliže jsou materiální nároky lidí
uspokojovány náročným plynárenským způ-
sobem s pomocí rozmanitých technologic-
kých zařízení nebo způsobem úsporným
a technicky elegantním. Uvedme příklad:
materiálním nárokem může být potřeba
přemístit se z místa A do místa B, třeba do-
stat se do práce nebo na výlet. Potřebnou
cestu můžeme vykonat buď pěšky, nebo
na kole, ale také velkým vozidlem SUV. Na
výrobu takového vozidla je zapotřebí vel-
kého množství surovin, musíme mít k dis-
pozici rozvinutou síť dobrých silnic a mno-
ho dalšího. Výroba i provoz jsou spojeny
s nejrůznějšími emisemi do vod, ovzduší
i s produkcí odpadu, a zvláště potřebu-
jeme poměrně značné množství energie
zejména v podobě pohonných hmot. Zá-
těž prostředí je tedy při stejném počtu lidí
a podobných materiálních nárocích velmi
rozdílná podle toho, jakým způsobem se
tyto nároky uspokojují.

Jak jsme již uvedli, na začátku 60. let
se objevily první reflexe zátěže životního
prostředí v důsledku lidské činnosti. Od
té doby uplynulo již více než půl století
a vývoj pokračuje dál. Počet lidí celosvětov-
vě roste, i když pomaleji než v 60. letech,
a velmi rychle rostou materiální nároky
obyvatel všech zemí světa včetně zemí

nejchudších. Zároveň však roste povědo-
mí o současné situaci i snaha nedopustit
katastrofální vývoj znečištění a celkové
devastace životního prostředí. Všechny
státy se snaží o úspěšnou politiku životní-
ho prostředí, přijímají se zákony a nejrůz-
nější opatření. Základním předpokladem
pro nápravu situace je prohloubení refle-
xe celého problému. Důležitou součástí
tohoto prohloubení jsou spolehlivé infor-
mace, které jsou založeny na vhodných
indikátorech. Pokud se znovu zamyslíme
nad uvedenou formulí IPAT, potřebujeme
dostatečně jasné indikátory pro všechny
členy této rovnice.

Zjišťujeme, že najít spolehlivé indika-
tory není vůbec snadné. Začneme s těmi
jednoduššími, k nimž především patří P
– počet lidí. Zde bychom žádné problé-
my mít neměli. Avšak u ostatních termínů
tomu tak nebude. B – blahobyt – nebo
materiální nároky můžeme změřit něko-
lika způsoby, ovšem všechny budou jen
částečné. Tuto proměnnou můžeme cha-
rakterizovat počtem automobilů, spotře-
bou energie či velikostí průměrného bytu
nebo souborně velikostí hospodářského
výkonu vyjádřenou jako hrubý domácí
produkt HDP. U posledního termínu T –
technologie – je situace obdobně složitá,
avšak některé vhodné indikátory najít lze.
Například můžeme zjistit, jaká je velikost
HDP v poměru k velikosti spotřeby ener-
getických zdrojů, jež je důležitým fakto-
rem zátěže prostředí. Častěji se při tom
používá obráceného vztahu, tzn. spotře-
ba energie na jednotku HDP: kolik ener-
gie spotřebujeme na to, abychom dosáhli
svého blahobytu, uspokojili své materiální
nároky.

Klíčové je pak najít spolehlivý indika-
tor, jenž by dobře charakterizoval zátěž
prostředí, ke které naše uvažování směřu-
je. V poslední době se s úspěchem používá
indikátor nazvaný ekologická stopa. Tento
pojem zavedli kanadští vědci William Rees
a Mathis Wackernagel z Univerzity Britské
Kolumbie ve Vancouveru na začátku 90. let.
Ekologická stopa je definována jako biolo-
gicky produktivní plocha, velikost území,
jehož je zapotřebí k tomu, aby bylo zajiš-
těno všechno, co lidé potřebují: obilí, ovo-
ce, zelenina, bavlna, ryby, dřevo a mnoho
dalšího. Musíme ale mít také k dispozici les
či jiné přírodní plochy potřebné k pohlc-
ování a neutralizaci různých škodlivin, které
lidé vyprodukují, a také prostor potřebný



Recyklovaný vůz a zaručeně ekologický pohon. | foto © Renáta Trčková

pro budovy nebo silnice. To všechno do-
hromady můžeme vyjádřit v jednotkách
plochy potřebného území v hektarech či
v hektarech na osobu. Ve stejných jednot-
kách (hektarech) označujeme velikost bio-
logicky produktivního území, které se do-
káže plně regenerovat při splnění lidských
nároků na všechny přírodní zdroje. Taková
plocha se nazývá biokapacita.

Ekologická stopa i její složky se neustá-
le mění s počtem lidí a s dalšími faktory
formule IPAT, to znamená s materiálními
nároky lidí a účinností technologických
zařízení. Zároveň se ovšem mění i přiroze-
ná biokapacita území, která se v průběhu
let snižuje, protože například rostou mě-
sta a přibývá zastavěných ploch. S tím se
snižuje i celková schopnost planety Země
uspokojovat lidské nároky, jež naproti
tomu neustále rostou, a technický pokrok,
který by přinášel stále účinnější a úspo-
rnější, méně zatěžující technologické po-
stupy, rozhodně nedrží s tímto růstem
nároků krok.

Velikost ekologické stopy můžeme
srovnávat jednak na úrovni měst, regionů,
zemí nebo i v měřítku globálním a jednak
i pro jednotlivé lidi. Velikost stopy se vyja-
druje v „globálních hektarech“, což je jed-

notka platná pro všechny státy či regiony;
ve stejných jednotkách se vyjadřuje veli-
kost biokapacity. Srovnáním těchto dvou
hodnot vidíme, že některé země jsou
ekologickými „dlužníky“, jiné „věřiteli“.
Ty s vysokou hodnotou ekologické stopy
a nízkou hodnotou biokapacity žijí v jis-
tém smyslu na úkor těch s velkou bioka-
pacitou a se stopou nízkou. V tomto smě-
ru Česká republika patří ke státům, které
patří mezi dlužníky. Průměrná ekologická
stopa je u nás zhruba 5,5 ha na osobu, za-
tímco biokapacita je jenom 2,5 ha.

V globálním úhrnu vykazuje lidstvo
ekologickou stopu přibližně 2,8 globál-
ních hektarů na osobu. Naproti tomu
biokapacita celé planety je okolo 1,75 ha
na jednoho obyvatele. To ovšem říká, že
spotřebováváme celoplanetární biokapa-
citu 1,6x rychleji než je jí příroda schopna
poskytovat. Znamená to, že při současné
spotřebě bychom potřebovali nejméně
1,6 planet Zemí. Žijeme tedy přírodě na
úkor a na dluh.

Indikátor ekologické stopy je v po-
slední době často používán zejména pro-
to, že je velmi názorný: jasně si můžeme
představit, kolik biologicky produktivní
plochy Země potřebujeme pro uspo-

kojení svých materiálních potřeb. Rovněž je důležité, že můžeme srovnat potřeby jednotlivých zemí i jiných regionálních jednotek a dokonce i každého jednotlivce. Na internetu lze snadno najít kalkulačky, kterými si každý může svou ekologickou stopu vypočítat.

Literatura:

- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ehrlich, P. R. (1968). *The Population Bomb*. New York: Ballantine Books.
- Moldan, B. (2015). *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum.
- Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1996). *Our Ecological Footprint*. Philadelphia: New Society Publishers.

A jak velkou zanecháváme ekologickou stopu po svém kurzu? Vytváříme jednorázové velkolepé kulisy, nebo si vystačíme s materiálem, který máme opakovaně k dispozici? Dopravujeme sami sebe a potřeby několika přeplněnými (či dokonce poloprázdnými) auty, nebo jdeme raději tzv. „lehkou nohou“? Zůstává po našich výtvarných programech nabarvená louka a účastníci poté naskákají do lomu, aby barvy spláchli ze svých těl, s následnou olejovou skvrnou na hladině?

Nezanechávat po sobě stopy, příroda na prvním místě, to je postoj žitý zejména ve skandinávských zemích, u nás bohužel jen výjimečně. „Leave No Trace“ je soubor etických principů, jak (si) užívat bytí v přírodě, ale zároveň odpovědně bez škodlivého dopadu na ni. (www.lnt.org).

Pro výpočet vlastní či kurzovní ekologické stopy využijte některou z online kalkulaček (např. www.hraozemi.cz/ekos-topa/)



UF! ZDE KOŇSKÉ STOPY KONČÍ!
DÁL POKRAČUJÍ UŽ JEN TĚ
EKOLOGICKÉ!

Klasikové žijí i po smrti



Kurt Hahn: Reformátor vzdělávání a mírový aktivista

Pete Allison

Největší hybnou silou lidské duše se jeví touha zachraňovat.

Existují tři způsoby, jak se můžete snažit získat si mladé lidi. Můžete jim kázat, ale to je háček bez návad. Můžete jim říci: „Musíš to chtít udělat dobrovolně,“ což zní d'ábelsky. Anebo jim můžete říct: „Jsi potřebný!“ – a to zklame jen málokdy.



Kurta Hahna (1886–1974) znáte patrně jako zakladatele vzdělávacích center Outward Bound, jeho osobnost však stála také u vzniku Mezinárodní ceny vévody z Edinburghu (DofE) či škol Round Square a UWC Atlantic College (jedné z prvních škol na světě s mezinárodním výukovým programem). Hahn je často zmiňován jako duchovní otec vzdělávání v přírodě, a i když se objevily ojedinělé pokusy o kritiku jeho přístupu, jeho život i dílo zůstávají předmětem obdivu. Jeho osud protály obě světové války, byl vězněn Hitlerem a konvertoval z judaismu ke křesťanství, a tak se vedle obdivu nabízí i otázka, co vlastně bylo jeho životní motivací.

Hahn, který se narodil v Německu v židovské rodině, se stal kritikem soudobého vzdělávacího systému již velmi brzy. Studoval klasickou filozofii v Berlíně, Heidelbergu, Freiburgu, Göttingenu a Oxfordu. Později zasvětil svůj život metodě vzdělávání, jež prostřednictvím učení se ze zkušenosti formuje charakter a rozvíjí občanskou uvědomělost. Většina myslitelů Hahnova významu po sobě zanechává písemné dílo, ale po Hahnovi zůstalo jen pár kázání a novinových článků. Rozhodl se vložit svůj odkaz do organizací, které založil nebo které se inspirovaly jeho myšlenkami. Většina jeho spisů jsou tedy prepisy kázání či proslavů. V nich můžeme najít něco jako základní kámen jeho filosofie, i když se jeho myšlenky a jejich význam během času měnily.

Zdá se, že některé ze základů jeho vzdělávací filosofie jsou reakcí na sociální a politickou situaci jeho doby. Během první světové války se aktivně podílel na válečném úsilí Německa (pracoval pro německé ministerstvo zahraničí a byl také soukromým sekretářem posledního předvýmarského říšského kancléře Maxe Bádenského, pozn. překl.), ale v roce 1932 už vystoupil proti Hitlerovi. Ve svém proslavu požádal absolventy Salemu (jím spoluzaložené lesní školy, pozn. překl.), aby podporovali buď Hitlera, nebo Salem. Za tento veřejně deklarovaný postoj byl v roce 1933 krátce vězněn a pak s pomocí svých oxfordských kolegů uprchl z Německa do Velké Británie (kde získal po pěti letech

občanství). Tyto události měly nepochybný vliv na jeho morální postoje, on sám však ve svých proslovech a nepublikovaných textech připisuje zásluhy německým humanistům, například Goethemu a také Platónově *Ústavě*, která jej podstatně ovlivnila v době po jeho studiích na Oxfordu.

Nejznámějším z Hahnových počinů je bezpochyby založení Outward Bound (OB). Jeho idea se odvíjí od původních čtyřtýdenních kurzů, které vycházely z jeho konceptu čtyř pilířů vzdělávání a připravovaly účastníky na splnění podmínek County Badge (systému odznaků pro mládež za fyzickou kondici a zdravé návyky, skupinovou expedici, vlastní projekt a službu ostatním, pozn. překl.) První kurz OB se uskutečnil v Aberdovey ve Walesu a byl výsledkem spolupráce Kurta Hahna a Lawrence Holta, ředitele *Blue Funnel Shipping Line* – obchodní společnosti pro lodní dopravu. Holt byl znepokojen tím, že mladší nezkušení námořníci umírali na moři během války častěji než jejich zkušenější starší kolegové. Hahn věřil, že by tuto tragickou bilanci mohl změnit, využije-li své čtyři pilíře a zkušenosti s plachtěním jako vzdělávacím prostředím (získal je v Salemu a Gordonstounu). Další historie Outward Bound je dobře zdokumentována jinde. Zmíním však současnou práci škol OB po celém světě, kde působí 49 středisek OB ve 33 zemích. Ty využívají 250 přírodních i městských lokalit, jimiž každoročně projde 250 000 účastníků rozličných kurzů (viz <http://www.outward-bound.net/about-us/annual-reports/>).

Mnoho autorů připisuje Hahnovu motivaci založit Outward Bound snaze zachránit posádky obchodních lodí před utonutím. Když se ale podíváme na jeho život zevrubněji, uvidíme jeho úsilí o širší reformu vzdělávání. Jakmile totiž získal v Holtovi sponzora a v Jimu Hoganovi správce OB v prvních letech v Aberdovey, ze života školy se téměř úplně vytratil, aby investoval čas a energii do získávání politického vlivu pro širší vzdělávací reformy ve Spojeném království. V roce 1943 byla ustanovena Norwoodova rada, poradní orgán vlády pro změny ve vzdělávání. Dnes už není možné doložit všechny podrobnosti, ale Holt a někteří z Hahnových spolupracovníků přinesli důkazy, jak jeho myšlenky ovlivnily doporučující zprávu této komise. Byl v ní kladen dů-

raz na rozvoj charakteru a doporučena práce s odznaky County Badge. Následný vzdělávací výnos z roku 1944 stavěl na mnoha idejích ze zprávy Norwoodovy komise. Tento zákon je doposud patrně nejvýznamnější vzdělávací legislativou ve Spojeném království a Hahnův vliv na něj je nepochybný. Stanovuje například, že místní školské úřady mají poskytovat tábory a zážitkové pobyty, které rozvíjejí ctnosti dle jeho filozofie. I když je Hahn často vnímán jako osamělý průkopník, uměl své myšlenky prosazovat i politickou cestou a měl by být považován za součást širšího hnutí podporujícího reformu vzdělávání. Toto hnutí a Hahnova angažovanost v něm také dokládají, jak silně byl přesvědčen, že by všichni mladí lidé měli mít příležitost projít tím, co považoval za zajímavou a smysluplnou vzdělávací zkušenost.

V této souvislosti je velmi zajímavé číst Hahnovy původní myšlenky a sledovat, jak jsou při interpretaci a uvádění do praxe rozvíjeny a přetvářeny. Ukážu to na dvou příkladech: Hahn věřil, že služba ostatním může být prostředkem, který dokáže ovlivnit naše vztahy k druhým lidem a proměnit lítost v soucit. Aby k této změně opravdu došlo, musí to být služba dlouhodobá a pravidelná, například v domově pro seniory. V mnoha následnických organizacích je tedy součástí programu dobrovolná jednodenní až třídenní služba lidem či přírodě (např. práce na opravách místní školy nebo v přírodní rezervaci). To je sice chvályhodné, nejde však o naplnění Hahnovy filosofie. Hahn byl rovněž přesvědčen, že při rozvoji dovedností musejí být součástí vzdělávacího procesu jak úspěchy, tak selhání. Považoval za důležité, aby člověk svou cestu k mistrovství v nějaké dovednosti „protrpěl“ při přemýšlení a procvičování. A nechtěl, aby byla tato cesta usnadňována, protože to, co selhání přináší a jak je s ním naloženo, je pro výsledek velmi důležité. Na základě své osobní zkušenosti však mohu tvrdit, že ne ve všech následnických organizacích je tato myšlenka důsledně uplatňována.

Na konci čtyřicátých let 20. století se otvírají v Řecku, Německu, Anglii, Skotsku a Spojených státech školy, které myšlenkově navazují na tu salemskou. V roce 1953 odchází Hahn ze zdravotních důvodů z Gordonstounu (trpěl následky úžehu při nehodě plachetnice v roce 1904 v Němec-

jak nepoddajná je půda, v níž má semínko zakořenit.

Dnešní chlapi a děvčata trpí neovladatelnou touhou po rychlých výsledcích. Triumf v práci či osvojení dovednosti ale vyžaduje obrovskou trpělivost. Mládež dnešní doby nerada vyvíjí dlouhodobé a bolestné úsilí. Oblíbila si ledabylost a našla si filosofii, již se může pohodlně obrnit: největším nadáním anglické rasy je schopnost zdařile se něčím „prozmatkovat“, a tak před válkou mnohý mladý zmatkář upřímně věřil, že bude pro svou rasu přínosem.

Protilátka proti takové jedovaté civilizaci vypadá následovně: v životním plánu pro dospívající ve škole i mimo školu by měly významnou roli hrát aktivity, jež v žácích podnítlí a udrží lásku k dovednosti, lásku k činnosti a lásku k osamění.

Síla dětství, uchová-li se i přes pubertální léta, je více než zdroj duševní pohody.

„Amen, pravím vám, kdo nepřijme Boží království jako dítě, jistě do něho nevejde.“ Ale jak dospět k poznání Boha? Prostřednictvím inspirace, kterou nám již dva tisíce let věrně uchovávají starostlivé a milující ruce.

Být uvyklý modlitbě je životně důležitá vlastnost.

Proto je nesmírně důležité, aby se v domovech i školách šířila náležitá osvěta.

Jak už to ale chodí, mladý člověk bude svou pravdu tak jako včela hledat u mnoha zdrojů a v určité fázi jen velmi zdráhavě od rodičů, učitelů či jiných očividných vychovatelů. Mladí své životní volby kuží na kovadlině veřejných událostí. A nepřítel dnes rozsévá svou zákeřnou propagandu po celém světě.

Hahn, K. (1940). *Láska k činnosti, láska k osamění a láska k dovednosti*, pp. 9–10.



Můj již zesnulý nadřízený Max Bádenský na smrtelné posteli napsal předním evropským státníkům dopis, v němž vyslovil vážné varování – Společnost národů byla velkolepým konceptem, byla však odsouzena k rozpadu, jelikož byla vybudována na prohnitých základech Versailecké smlouvy, tedy na zášti a nedůvěře. Jediné, co může zachránit Společnost národů a uchovat mír na celém světě, je revize této smlouvy. To prosím prohlásil v roce 1929. V této nebezpečné fázi světových dějin se západní civilizace horečně snaží nastolit mír mezi národy, avšak budování míru mezi společenskými třídami je úkol neméně naléhavý. S vírou a nadějí se přidáváme k dobročinným hnutím zaměřeným na pomoc nezaměstnaným. Doufáme též, že v budoucnu bude v pracovněprávních sporech zaveden průběžně zdokonalovaný systém rozhodčích a smířčích řízení, ale k čemu jsou veškeré tyto plány a struktury, jsou-li budovány na chatrných základech třídní nedůvěry a třídního odcizení.

Rád bych zde použil příměr: Na jihu Německa postavili gigantickou vodní přehradu. Navrhli ji ti nejlepší inženýři, kteří rovněž dohlíželi na její konstrukci; stavba byla bez chybičky, jenomže byla postavena na nestabilním kamenném podloží, a v důsledku toho se rozpadla. Pouze

dobrá vůle mezi národy a třídami spasí tuto generaci před válkou a revolucemi. A vzdělání nám může pomoci vybudovat toto skalní podloží dobré vůle coby základ budoucí společnosti.

Dovolím si v této souvislosti zmínit přínos škol v Salemu a Gordonstounu. V Gordonstounu máme sedmdesát chlapců, z nichž dvacet procent není britského původu a patří k pěti různým národnostem. Hoch, který vyrůstá v bratrském svazku s cizinci, se bezděčně naučí dbát na práva a štěstí přinejmenším jednoho dalšího národa. Německý hoch si uvědomí, co pro vás pocit bezpečí znamenají námořní síly, zatímco britský mládenec zakusí něco z německé úzkosti, když ruský medvěd a francouzský kohout začnou bruchet a kokrhát okolo nechráněných hranic vlasti.

Vlastenectví se tím nijak neoslabuje; naopak se posílí a prodchne se ušlechtilostí, neboť jeho součástí je i láska k lidstvu. Nechovám v úctě ony kmenové vášně, s nimiž se vychvalují vlastní ctnosti a přehlížejí ctnosti sousedů. Vzpomínám na jednoho svého německého profesora – byl to opravdu rozkošný patriot. Iritovala ho skutečnost, že náš velký myslitel Kant měl otce pocházejícího z hrabství Aberdeen. V posluchárně jednou prohlásil: „Pánové, člověk, jenž daroval světu kategorický imperativ, tedy vyjevil nadřazenost mravní

Podobně by měly děti během dospívání zakusit, co to je třídní bratrství. V Gordonstounu určujeme výši školného na základě příjmu rodičů. Doufáme, že od žáků docházejících do výuky z domova již brzy budeme moci žádat pouze symbolický poplatek, jako tomu bylo v Salemu. Vzdálenost by neměla nikoho odradit. Z Burgheadu do Gordonstounu dnes cesta autobusem trvá stejně dlouho, jako když jsem během svých studií v Oxfordu šel pěšky ze své koleje do Worcesteru, kde se konaly přednášky.

Všichni žáci se učí řemeslům, nikoli však od řemeslníků docházejících za námi, ale od řemeslníků, které sami vyhledají v rámci svých pracovních předmětů. Chodí za staviteli lodí, za kováři a tesaři. Navštěvují inženýry a výrobce plachet. Totéž jsem zažíval doma v Německu: i u vás má mistr řemeslník mnohem větší hrůzu z nedodělané práce než kantor. Každý náš žák

se naučí, jak hřebelcovat koně; mnozí si osvojí základy práce na zahradě. A tudíž vědí, že na manuální práci není nic nedůstojného.

Snaží se sloužit tomuto krásnému kraji. U moře postavili boudu, v níž se dá držet pobřežní stráž. Úřady nám tam nechaly zavést telefon a zapůjčily nám záchranářské vybavení. Kdykoli se z centrály v Aberdeenu ozve výzva k pohotovosti, mládenci nastoupí do boudy a dnem i nocí sledují moře. Když se ráno vracejí z hlídky, mají v očích podobný výraz jako rybáři, kteří mají ve zvyku bedlivě zkoumat obzor. ☹

Hahn, K. (1936). *Vzdělání a mír: Základy moderní společnosti*, pp. 1–3.

(Překlad Robert Hýsek)

Literatura: (Hahnovy hlavní texty):

- Hahn, K. (1936). Education and peace: The foundations of modern society. [Vzdělání a mír: Základy moderní společnosti.] *The Inverness Courier*. 24th March 1936. www.KurtHahn.org/writings/writings.html
- Hahn, K. (1940). *The love of enterprise, the love of aloneness, the love of skill*. [Láska k činorodosti, láska k osamění a láska k dovednosti.] Address to Liverpool Cathedral December 22, 1940. www.KurtHahn.org/writings/writings.html
- Hahn, K. (1947). *Training for and through the sea*. Address given to the Honourable Mariners' Company (20th Feb. 1947). www.KurtHahn.org/writings/writings.html
- Hahn, K. (1958). *Address at the forty-eighth annual dinner of the old centralians*. London: The central: The journal of Old Centralians, 119, 3–8. www.KurtHahn.org/writings/writings.html
- Hahn, K. (1960). *The moral equivalent of war (Outward Bound)*. Address at the Annual Meeting of the Outward Bound Trust (20th July 1960). London: Outward Bound Trust. www.KurtHahn.org/writings/writings.html
- Hahn, K. (1965). *Outward Bound*. Address at the Outward Bound Conference at Harrogate (May 9th, 1965). London: Outward Bound Trust. www.KurtHahn.org/writings/writings.html

Rozšiřující četba:

- James, T. (1980). Sketch of a moving spirit. *Journal of Experiential Education*, 3(1), pp. 17–22.
- James, T. (1990). Kurt Hahn and the aims of education. *Journal of Experiential Education*, 13(1), pp. 6–13. doi: 10.1177/105382599001300101
- Jams, T. (1995). The only mountain worth climbing: An historical and philosophical exploration of Outward Bound and its link to education. In *Fieldwork: An expeditionary learning Outward Bound reader*, volume 1. Ed. E Cousins and M. Rogers. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Richards, A. (1981). *Kurt Hahn: The midwife of educational ideas*. Unpublished Ph.D thesis, University of Colorado, United States of America.
- Rowe, N. (2014). *Tall ships today*. London: Bloomsbury.
- Veevers, N. & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn: Inspirational, visionary, outdoor and experiential educator*. Rotterdam: Sense.
- Zelinski, M. (Ed.) (2010). *One small flame: Kurt Hahn's vision of education*. Ontario: From the heart publishing.



METODA

vedoucí rubriky: **Richard Macků**
mackur@tf.jcu.cz



Je týden po uzávěrce příspěvků do tohoto čísla *Gymnasionu* a mně pořád chybí ten poslední – vlastní úvodník do rubriky *Metoda*. Šéfredaktorka i zbytek redakce už je nervózní. Do toho řešíme poslední úpravy článků – zařadit, upravit, nechat do budoucna? A já se nemůžu ubránit pocitu, že ty nejvíc metodické příspěvky jsou tentokrát v jiných rubrikách...

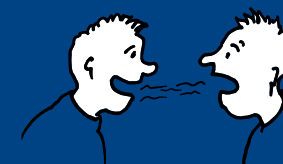
Tolik popis situace... Je přece běžné, že každá *reflexe* má nejprve začít popisem toho, co se událo..., nebo ne? „Tak o čem to pro vás bylo?“ Jedna z provařených vět, které slyšíme na začátku reflexe. „A co si z toho berete do budoucna?“ je další taková, tentokrát když už se reflexe chýlí k závěru. Takže abych Vám, milí čtenáři *Gymnasionu*, odpověděl – příprava tohoto čísla pro mě byla, jako vždy o hledání konkrétních témat, ale především o uvědomění, jak moc metodické téma tentokrát předkládáme... Byl to závazek hledat to, co by Vás v souvislosti s *reflexí* mohlo zajímat... Zkusili jsme tedy pátrat v minulosti (viz krátký příspěvek M. Holcové), v současné praxi vedení reflexe (viz např. příspěvek D. Krejčího o reflexi v Junáku), ale také najít vyložené metodické příspěvky o tom, jak by Vámi vedené reflexe v budoucnu mohly vypadat (v obecnosti o tom pojednává příspěvek P. Baumana a zcela konkrétně návod P. Dražanské).

Tak ať tento *Gymnasion* s tématem „Reflexe“ způsobí, že reflexe se postupně stane přirozeným reflexem Vás i účastníků Vašich akcí. Vždyť o to jde... Nejde nám přeci jenom o výchovu skrze prožitok, ale také o výchovu k prožívání – a k té patří schopnost reflektovat to, co se každý den děje mně i kolem mě.

Richard Macků

Aspekty kritického, tvořivého a angažovaného myšlení v procesu reflexe

Richard Macků se ptá Petra Baumana



Filozofie pro děti je ucelený pedagogický program, jehož cílem je rozvoj myšlení v jeho různých dimenzích. Nejde tedy jen o to umět myslet kriticky a tvořivě, ale také mít opravdový zájem jednotlivé skutečnosti promýšlet, přicházet věcem na kloub. Dokonce nejde ani o to rozvíjet takové myšlení jen u dětí (i když to byl původní cíl tohoto programu); své uplatnění Filozofie pro děti najde i ve vzdělávání dospělých.

Reflexe je (zjednodušeně řečeno) diskuse o tom, co se stalo. Když budeme diskutovat o tom, co se dělo, tak můžeme za určitých okolností uplatnit metody pro vedení diskusí, např. filozofických. Stavíce na tomto předpokladu jsme diskutovali s Petrem Baumanem o tom, zda dovednosti rozvíjené skrze Filozofii pro děti mohou pomoci i nám, kteří vedeme reflexe jako součást zážitkově-rozvojových kurzů.

Reflexe může být definována jako „přemýšlení o myšlení samém“. Je to dobrá definice?

Přijde mi, že není. Reflexi chápu jako něco obecnějšího, jako ohlížení se za něčím, co bylo, ale může to být také pohlížení na něco, co stále ještě je, a já se na to přesto dívám s odstupem. Nejde tedy jen o odstup času, který uplynul, jde hlavně o odstup, který nám umožňuje myšlení, ať už v podobě vnitřního dialogu se sebou samým nebo dialogu s dalšími lidmi. Přemýšlení o myšlení je reflexe aplikovaná ve vztahu k myšlení, jde tedy o **metakognici**. V souvislosti se zážitkovou pedagogikou je předmětem reflexe mnoho dalších věcí, nejen myšlení, ale samozřejmě je



dobré reflektovat i to, jak o těchto věcech přemýšlíme, můžeme dokonce reflektovat i samu reflexi.

Jak docílit toho myšlenkového od- stupu? Je možné využít něco z tech- nik nebo principů Filozofie pro děti?

Když člověk chce reflektovat, tak nutně nemusí myslet kriticky, tvořivě... Stačí, když má paměť a odstup. Ale chceme-li reflektovat lépe, některými modely, na nichž stojí Filozofie pro děti, se lze řídit i v jiných diskusích. V procesu reflexe hle-

Náhodná podoba s Kolbovým cyklem?

Otázky „Co to bylo?“, „Jaké to bylo?“, „Co z toho plyne?“ i další popis fází identifikace – problematizace – konceptualizace mohou připomínat jednotlivé fáze tzv. Kolbova cyklu. Je to přirozené, protože je-li nějaký princip dobrý, nutně se musí odrážet v myšlenkách různých autorů, v tomto případě Brenifiera a Kolba. Rozdíly však přeci jen nalezneme: Zatímco Kolbov cyklus nás v *prvním kroku* navádí popisovat, co se dělalo, v rámci *identifikace* se snažíme o něco více přicházet věcem na kloub. *Problematizace* pak je zcela něco jiného, než Kolbova fáze hodnocení. Nejde totiž o hodnocení, ale o zdrženlivost v úsudku – nesmíme se rychle spokojit s nějakým závěrem, dokud ho neprověříme. Důsledkem další fáze *konceptualizace* je nalezení konkrétního pojmu, jakožto koncentrátu zkušenosti z předchozí aktivity. Takový pojem je pojmenováním skutečného problému, nikoliv jen dojmem (kterým osobní hodnocení být může). Konceptualizace nám tedy pomáhá najít pojmovou zkratku, abychom s myšlenkou mohli dál pracovat, např. ji aplikovat v dalším životě. Fáze identifikace – problematizace – konceptualizace tak v žádném případě nenahrazuje osvědčený postup reflexe podle Kolbova cyklu; spíše jej obohacuje o nové dimenze.

Richard Macků

dáme odpověď na otázku „Co to bylo?“ (to, co jsme před chvílí prožili); a také na otázku „Jaké to bylo?“, pokud chceme v rámci reflexe také onen proces zhodnotit. A konečně také na otázku „Co z toho plyne?“ I v reflexi tedy jde v podstatě o to, o co jde v programu Filozofie pro děti: chceme společně přemýšlet, poučit se z toho, na co přijdeme, zdokonalovat se v tom, jak přemýšlíme, abychom zlepšili také svoji životní praxi. I v reflexi zážitkového programu třeba najdeme prostor pro to, čemu říkám „filozofický trojtaktní motor“ (*smích*). Odborně bychom to nazvali **identifikace – problematizace – konceptualizace**; alespoň to tak nazývá Oscar Brenifier.

Jak konkrétně s tím trojtaktním motorem pracovat? Stačí některá z uvedených otázek a vše už pak půjde samo?

Identifikace, to je ta otázka „Co to bylo?“, možná taky „O čem to bylo?“ – cílem je prozkoumat podstatu problému, o kterém je řeč – identifikovat ten problém. To samozřejmě vyžaduje průběžné **zdůvodňování tvrzení**, dál také **vysvětlování** (vyjasňování myšlenek tak, aby byly srozumitelné i pro ostatní) a **analýzu** – komplexní problém je třeba rozložit na části, díky kterým můžeme přesněji pojmenovat „co to bylo“. Pak ale také musí přijít **syntéza**, přes tu se dostáváme k formulování podstaty té věci. To všechno může probíhat přes konkrétní příklady.

Z těch příkladů pak chceme formu- lovat nějaké obecnější závěry?

Myslím, že přílišné zobecňování reflexivně škodí. Je dobré snažit se záměrně alespoň chvíli zůstat u toho dílčího popisu, teprve následně dojít k nějakému zobecnění, a to ne nutně vždy. Někdy máme tendence příliš rychle zobecňovat, navíc to zobecnění ještě formulovat rovnou jako posouzení toho, co proběhlo. Ale nejprve je třeba důsledné analýzy a příkladů, jak už o tom byla řeč, neuspěchat to, snažit se být co nejkonkrétnější v popisu toho, co se snažíme v reflexi uchopit. Přestože v pojmenování problému, ke kterému ve fázi identi-

fikace dospějeme, je jen prvotní nastínění toho, oč by ve výsledku mohlo jít, musíme tuto fázi brát se vši vážností.

Co ty zbývající fáze, které přichází po tom prvotním nařknutí problému? Problematizace a konceptualizace...

Problematizace spočívá v tom, že hned po zodpovězení otázky „Co to je?“, přichází otázka „A opravdu to bylo ono? Udělali jsme tu syntézu správně?“ V této fázi je třeba odpověď na první otázku brát spíše jako hypotézu. Jde o určitou tezi, kterou můžeme dále testovat, ne se s ní hned spokojit. Kdybychom např. na základě nějaké simulační hry určitou skupinu hráčů označili za sabotéry, kteří nám chtěli ublížit, protože jednali tak a tak, tak ve fázi problematizace musíme hledat tzv. **protipříklady**, tedy popisy situací a jednání, které se původní hypotéze či pojmenování vymykají. Hledali bychom například prvky jednání, kdy zmíněná skupina „sabotérů“ ostatní hráče aktivizovala, posouvala do-

předu. Někdy se stává, že lidé pojmenovávají skutečnosti jen na základě nejmarkantnějších znaků nebo podle toho, co se dělo v závěru akce, protože to jednoduše přebilo předchozí dojmy. Záměrná snaha najít protipříklady nám může pomoci se k těm zapomenutým okamžikům vrátit.

Opravdu je ta fáze problematizace důležitá? Není lepší dát na „první dobrou“?

Souvisí to s tím, že člověk je omylný. Nikdy si není jistý, že tu pravdu už má, že ji má kompletní. Naše myšlení, i když funguje sebelíp, pracuje jen s informacemi, které do něj vložíme. Když někdo jednostranně nakupí příklady, kterých si všimnul, tak z nich vyvodíme závěr, který nemusí být přesný; může být dokonce mylný. Proto je dobré přijmout fakt, že ten závěr je prozatím jen pracovní. Je velká šance, že nové dodatečné informace, které přichází právě až v té fázi problematizace, náš pracovní závěr ještě poupraví nebo zpřes-

Petr Bauman. | foto © z archivu Jihočeské univerzity



ni. Může to ale souviset i s emocemi. Někdy je třeba vychladnout, aby mohly přijít nové informace, se kterými jsme ochotni pracovat.

Pokud stavíme na předpokladu, že lidé jsou omylní..., nemůže to v praxi narazit? Občas se setkávám s lidmi, kteří mají tzv. patent na pravdu. Není přeci jen předpokladem jistá míra otevřenosti vzhledem k hledání pravdy?

Postoj otevřenosti tam určitě být musí. Zásadní je, proč se reflexe vlastně účastníme. Je to jen nějaké popovídání na závěr? Je to debata kdo z koho, ve které chce člověk hlavně ukázat, že je lepší než ti druzí, jde mu o to, aby si obhájil „to svoje“, nemusel změnit nic ze svého přesvědčení? Pak toho moc nezmůžeme. Ale pokud je reflexe o tom, že se chceme naučit něco nového, pak v reflexi pracujeme s postojem „já té věci nějak rozumím a chci jí rozumět lépe“ – to je podstata veškerého učení. Těch postojů užitečných v reflexi může být hned několik. Jedním z nich je např. **údiv**,

tzn. že nepovažujeme za samozřejmé, že věci proběhly zrovna tím způsobem, kterým proběhly. Dalším užitečným postojem může být **vědomí vlastní nevědomosti**. Nebo také **zdrženlivost v úsudku** – nesmíme se rychle spokojit s nějakým závěrem, dokud ho nepromyslíme. Důležitá je také **autenticita** – já budu nějak přemýšlet bez ohledu na to, co si o mém myšlení myslí druzí i já sám. Odvážím se překvapit druhé i sebe tím, co řeknu. Naopak je důležitá i **sounáležitost** – vědomí toho, že v reflexi nejsem sám, že mi ostatní mohou pomoci; že mohu díky ostatním objevit něco, co bych sám neobjevil. A také samozřejmě **kritičnost** – používání kritérií, tzn. zvážení, zda je nějaké tvrzení dobrým tvrzením a na základě čeho to posuzujeme. No a konečně **angažovanost** – když já něco neřeknu, tak nemůžu čekat, že to za mě řekne někdo jiný. Pokud ten proces má za něco stát, musí každý přiložit ruku k dílu.

To si žádá řadu sofistikovaných zásad vedoucího té reflexe. Nebo ne?

Navození atmosféry, udržení dynamiky –

ať už urychlení, nebo naopak zpomalení reflexe, to mohou být důležité úlohy vedoucího. „Vydržme ještě / než opustíme téma / dejme si na to chvíli / dejme si každý minutku a napišme si na kus papíru nejprve jasné vlastní stanovisko“. To je jeden z příkladů.

Vedoucí zajišťuje metodické řízení toho procesu. Klade doplňující otázky, které reflektujícím pomáhají hledat souvislosti mezi tím, co diskutují. Vedoucí reflexe může pomoci k jejímu prohloubení tím, že pomáhá nacházet vztahy mezi tím, co říká jednotliví diskutující. Může vyzvat, aby dotyčný uvedl nějaký příklad, na základě kterého něco tvrdí. Může také připomenout kontext, ve kterém se reflektovaná aktivita nebo její dílčí část, uskutečnila.

Když pojmenujeme, tak už přecházíme do té fáze konceptualizace?

Jedna věc je mít proces nějak popsán, nějak ho komentovat. Druhá věc (a to je ta konceptualizace) je uchopit jej do nějakého balíčku, tedy **pojmu, který pojme** obrovskou rozmanitost nuancí a významů všeho, co jsme řekli. Jde sice o určitou „nálepku“ nebo zkratku, ale ta je užitečná pro uchopení myšlenky, abychom s ní mohli dál pracovat, dávat ji do souvislosti třeba s věcmi, které jsme vytěžili z dřívějších reflexí, plánovat další jednání, přetvořit poučení v další rozvojový cíl. Pojem může být zjednodušením, shrnutím..., ale umožní vše přenést do dalšího kontextu. Když se vrátím k použitému příkladu, dojdeme třeba k závěru, že to nebyla sabotáž, ale byl to příklad situace, kdy někdo zapomněl na celek, hleděl si poctivě svého úkolu, ovšem bez zasazení jeho smyslu do smyslu celkové aktivity. Takový závěr se již dá uplatnit i jinde – co to znamená pamatovat na poslání celku, když řeším svoje dílčí úkoly? Na to pak může navázat další problematizace atd.

Není ten „pojem“ vlastně něčím, čemu v běžné řeči říkáme „zkušenost“? Myslím tím zkušenost jako trvalý důsledek reflektované aktivity i reflexe samotné.

Pojem je takovým koncentrátem zkušenosti. Např. když v reflexi přijdeme na to, že celou aktivitu provázal nedostatek soustředění a jiným událostem v našem životě dáme stejnou nálepku (např. pokazil jsem ve škole písemku, protože jsem nebyl dost soustředěný), pak v našem životě můžeme vidět určitou osu opakujících se jevů, které na první pohled sice vypadaly odlišně, ale mají nějaký společný jmenovatel – nedostatek soustředění.

Je přitom důležité odlišit pojmenování jako takové (co to bylo) a jednoduché shrnující zhodnocení (jaké to bylo); např. když řekneme „tohle byl průšvih“, namísto abychom řekli, že šlo o „nesoustředěnost“. „Průšvih“ není nálepkou, která by vystihla, co se událo. Nejde o konceptualizaci, není to pojem vyjadřující podstatu věci. Je to jen nálepka vystihující, jak onu událost hodnotím (to, co to bylo, se mi nelíbilo). Lidé k tomu žel často sklouzávají. A je to škoda, protože teprve, když se dostaneme k podstatě věci, můžeme se z ní nějak poučit.

Co pak s tím, když lidé sklouzávají k hodnotícímu nálepkování namísto skutečné konceptualizace?

Je třeba neustále připomínat rozdíl mezi prvotní otázkou „Co to bylo?“ nebo „O čem to bylo?“ a otázkou „Jaké to bylo?“ Když jde o pojmenování, pak je relevantní ptát se, na základě jakých příkladů, na základě jaké analýzy a syntézy jsme k tomu pojmenování dospěli. Pokud existuje potřeba formulovat nějaký hodnotící soud, je třeba se ptát, podle jakých kritérií jsme tu věc posoudili.

Tedy stačí, když vedoucí připomíná: „Teď nehledáme odpověď na otázku ‚Jaké to bylo?‘, ale ‚Co to bylo?‘“ Následně samozřejmě můžeme zkoumat, jestli jsme spokojeni s tím, že to bylo zrovna tohle, když cílem bylo něco jiného. Mimochodem, i lidově říkáme „nebylo to ono“...

Ze závěrečné reflexe z adaptačního kurzu TF JU. | foto © Richard Macků



Occamova břitva při reflexi

Vedení reflexí zaměřených na různé cíle

Petra Drahanská

Tento příspěvek by mohl potěšit praktiky, kteří razí heslo „v jednoduchosti je síla“. Dříve nebo později se pravděpodobně ocitneme v situaci, kdy je již aktivita za námi, skupina (většinou) sedí v kruhu a čeká, až padnou první otázky, díky kterým se zážitky z programu kvalitně vytěží.

Každý program, hra, skupina nebo jednotlivec však sám o sobě nabízí nepřehledné množství témat, o kterých by se dalo v rámci reflexe mluvit. Proto je třeba umět se pro něco rozhodnout. I když vím, že popisovat průběh dobře odvedené reflexe bez znalosti záměru a kontextu situace je téměř nemožné, přesto se pokusím nabídnout dostatečně použitelný rámec, který mi pomáhá se rozhodovat, jaký typ otázek budu klást, a který mi pak na místě slouží jako Occamova břitva. Tzn. z nepřeberného množství variant vybrat pro danou chvíli tu nejvíce přínosnou. A to je právě ta chvíle, kdy je potřeba párkrát obtáhnout pomyslnou břitvu po řemeni a začít odřezávat v rámci diskuse nesouvisející témata a odbočky, které reflexi stáčí jinam, než jsme chtěli. (Jediný moment, kdy je potřeba zaklapnout čepel břitvy do střenky a schovat ji do kapsy je chvíle, kdy určité téma ve skupině vyvře natolik, že není možné pokračovat bez jeho ošetření. Nebo je naopak natolik zajímavé, že zastihuje původní záměr a lpěním na původní variantě bychom pouze kazili radost ze zaujetí.)

Reflexe je posledním krokem, který uzavírá námi řízený proces učení. Předpo-

Occamova břitva

Princip logické úspornosti anglického filozofa Williama z Ockhamu (1287–1347), který tvrdil, že „čím jednodušší je vysvětlení, tím lépe. Pokud není nutné zavádět do argumentace složitosti či hypotézy, je lépe se jim vyhnout. Výsledek tak bude elegantnější, přesvědčivější a je více pravděpodobné, že bude též správný“. Měl také za to, že „platná vysvětlení musejí vycházet z jednoduchých a pozorovatelných faktů, doprovázených čistou logikou“.

(Michael Macrone:
Od Aristotela k virtuální realitě)

kládám tedy, že máme předem rozmyšleno, kam chceme směřovat. Obecně zážitkové programy směřují do dvou oblastí:

- kurzy osobnostně sociálního rozvoje (1. rovina obecných témat: teambuildingy, sebezoboznávací programy, retreaty, setkání, programy na hraně skupinové terapie),
- kurzy s konkrétním pedagogickým cílem (2. rovina specifických témat: školení, tréninky, semináře, workshopy).

2 základní oblasti témat a cílů učení prožitkem:



Jak tedy reflexe s daným zaměřením konkrétně vést a jaké jsou mezi nimi rozdíly?

1) Reflexe se zaměřením na oblast osobnostně sociálního rozvoje jednotlivců i celých skupin:

(pozornost zaměřená na proces – terapeutický/koučovací přístup)

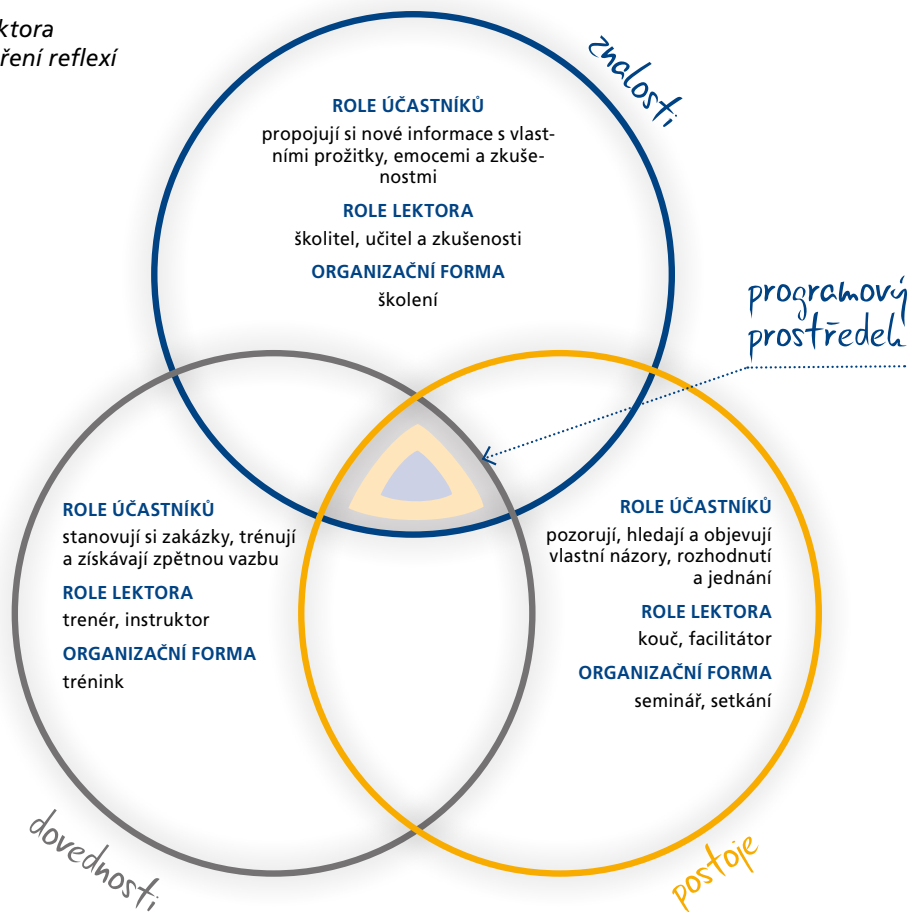
Častým cílem zážitkových programů je sebezoboznáání a poznání kolegů ve skupině či týmu. Není žádoucí cpát do programu další pedagogické cíle a témata. Hlavním studijním materiálem je skupinová dynamika či přímo osobnosti jednotlivých účastníků, kteří se chtějí více poznat nebo rozvíjet. Zjistit jak reagují na určité situace, na skupinu, na nejrůznější výzvy a úkoly. Tento druh práce vyžaduje velmi silný cit na proces, koučovací, místy až terapeutické základy vedení reflexe. Této oblasti se v tomto příspěvku nebudu více věnovat. Co by však mohlo posloužit začínajícím, kteří se raději drží učitelského stylu vedení reflexe, jsou:

2) Reflexe se zaměřením na pedagogické cíle

(pozornost zaměřená na předem stanovený cíl – učitelský přístup)

Pedagogické cíle nejčastěji formulujeme ve třech základních oblastech – znalosti, dovednosti a postoje. Směr, který vybereme, bude mít také vliv na celkový charakter programu, naši roli a zaměření otázek v rámci reflexe:

Role lektora a zaměření reflexi



Setkávám se s názorem, že v rámci zážitkové pedagogiky by si měl na všechno člověk přijít sám. Frontální výklad lektora je považován za hrubý přestupek proti modernímu stylu výchovy a vzdělávání a v reflexi že už vůbec nemá co dělat. Nemyslím si to. Vnímám tento postoj jako zbytečné vymezení a vychýlení kyvadla do druhého extrému. Někdy se skupina nebo jednotlivci neposouvají a nejvíce jim pomůže právě to, když jim nabídneme nějakou teorii nebo nástroj, který si pak mohou třeba hned v následné aktivitě vyzkoušet v praxi. Jindy přímo zadávám aktivitu se záměrem, že chci skupině nějakou teorii představit s návazností na osobní prožitky z aktivity.

V oblasti komunikace, týmové spolupráce či dalších specifických témat existuje již mnoho poznatků, teoretických modelů a nástrojů, o které by bylo škoda účastníky našich akcí ochudit. Zážitkové kurzy například nabízí velmi efektivní prostor pro to, představit skupině **3 základní předpoklady úspěšného týmu dle Adaira**:

- tým zná **cíle**,
- tým má nastavené **procesy** fungování,
- lidé v týmu mají dobře rozdělené **role** a každý ví, co dělá.

Návrh struktury reflexe zaměřené na znalosti/informace

Poté, co jsme zadali skupině komplexnější a časově náročný úkol, pozorujeme, jak si počíná. V rámci reflexe pak vypichujeme klíčové momenty, které podporují probíranou látku.

1. Otevření reflexe otázkami, které směřují k obsahu teorie:

- Jak jste spokojeni s výsledkem?
- Díky čemu se vám ho (ne)podařilo dosáhnout?
- Měli jste v průběhu aktivity přehled o tom, co kdo dělá?
- Byla vaše činnost nějak řízená, nebo spíše spontánní?

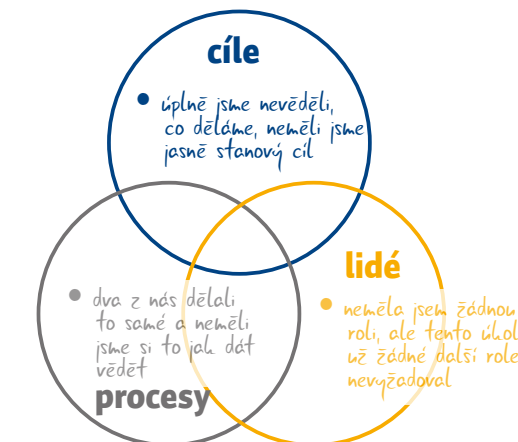
Tyto otázky většinou stačí na to, aby začaly padat odpovědi, ve kterých začínají všechny potřebné pojmy jako čas, role, cíl, procesy..., klíčové citace lektor vepisuje na flipový papír do předem promyšlené struktury:

- úplně jsme nevěděli, co děláme, neměli jsme jasně stanovený cíl
- dva z nás dělali to samé a neměli jsme si to jak dát vědět
- neměla jsem žádnou roli, ale tento úkol už žádné další role nevyžadoval

2. Představení teoretického modelu:

Na základě komentářů lektor přechází k výkladu modelu:

„...z hlediska dlouhodobé stability týmu je potřeba, aby byly ošetřeny všechny tyto 3 oblasti, které vymezují dobrý tým – krátkodobě lze jeden z nich potlačit, ale je potřeba se na tom v týmu vždy shodnout a především tyto oblasti průběžně vědomě reflektovat. Aby o sobě mohla skupina lidí prohlásit, že je tým, je potřeba, aby měla společný cíl, jasně rozdělené role a nastavené procesy.“



byste jej popsali z hlediska Adairových kruhů?

- Co byste případně chtěli zkusit do tohoto týmu vnést za impuls na základě zkušenosti z toho programu?

→ Doporučený výstup z reflexe

Představení teorie, modelu, nástroje a jeho aplikace do praxe

→ Role lektora/učitele

Jasně a srozumitelně vysvětlit teorii a propojit ji s konkrétním průběhem aktivity.

3. Komentáře a otázky k teorii:

např.:

- Podíváte-li se na předchozí aktivitu optikou těchto kruhů, jak byste se ohodnotili jako tým?
- Vztahuje se váš komentář pouze k této aktivitě nebo je pro tuto skupinu platný obecněji?
- Který Adairův kruh by bylo v této skupině potřeba posílit?

4. Aplikace probírané teorie do reálného života:

- Vybavíte si nějaký úkol nebo tým, ve kterém pracujete v reálném životě – jak

Návrh struktury reflexe zaměřené na dovednosti

Zatímco v předchozím příkladu skupina předem vůbec nemusela vědět, k jakému pedagogickému cíli bude reflexe směřovat, v případě dovedností je potřeba to dopředu velmi dobře vědět. Dostáváme se do oblasti tréninku, tzn. že se vědomě chci zlepšovat v nějaké oblasti. V případě zážitkové pedagogiky jsou to nejčastěji komunikační dovednosti, klíčové kompetence, měkké dovednosti k týmové spolupráci, vedení lidí, týmů a projektů atd. atp. Zpětná vazba a hodnocení se stávají nástrojem pro posun v určité oblasti. Typickým tréninkovým tématem v zážitkové pedagogice je leadership – vedení týmů. Není vhodnější způsob, jak trénovat toto umění, než dostat k dispozici čas, prostor, skupinu lidí a úkol. Pokud se najde nějaký odvážlivce, který si chce vyzkoušet přijmout zodpovědnost za skupinu, průběh akce a zdárný výsledek, pak se mu naskytá skvělá příležitost.

o. Stanovení zakázky: příprava ještě před aktivitou jako klíčový moment pro reflexi

Chtěl bych vyváženě rozdělit úkoly a zapojit všechny členy týmu tak, abych mohl sám zůstat bez konkrétní činnosti a měl prostor koordinovat celek.

Před samotnou aktivitou si jednotlivec stanoví zakázku. Pozornost věnujeme především zakázce lídra, ale i každý z členů skupiny si může stanovit, v čem by se chtěl posunout v pozici vedeného. Podporovat lídra? Aktivně se doptávat a zjišťovat si informace? Dát víc prostoru ostatním ve skupině? Netáhnout všechno zbytečně sám? Nebo se naopak přestat se stydět

a převzít aktivní roli? Krásné na tom je, že každý potřebuje pro svůj styl vedení rozvíjet něco jiného a už jen uvědomění si toho, co to je, může být pro každého přínosem. Ideální je si zakázku zformulovat písemně.

1. Otevření reflexe tím, že připomeneme zakázku trénovaného a dáme prostor pro jeho sebehodnocení

Pavle, chtěl sis vyzkoušet vyváženě rozdělit úkoly a zapojit všechny členy týmu tak, abys mohl sám zůstat bez konkrétní činnosti a měl prostor koordinovat celek. Jak se ti to podařilo?

Doporučuji nechat účastníka, který si zkoušel roli lídra, začít sebehodnocením. Než se do člověka pustí ostatní, je skvělé dát mu příležitost, aby sám zreflektoval svůj výkon. Na základě jeho sebehodnocení skupina velmi rychle odečte, zda-li si účastník je, nebo není vědom svých rezerv nebo se naopak podceňuje. V takovém případě pak není nosné účastníka příliš „cupovat“, ale spíš mu dát podporu. V opačném případě může být jiný typ účastníka velmi spokojen se svým přístupem navzdory tomu, že se skupině nepodařilo dosáhnout výsledku, je frustrovaná a demotivovaná. V tom případě by pro něj mohla být citlivá zpětná vazba od kolegů přínosná a rozvojová.

2. Zpětná vazba od ostatních

Lektor může připomenout zásady poskytování a přijímání zpětné vazby a skupina poskytuje zpětnou vazbu lídrovi na jeho zakázku. Míru kritičnosti kalibruje na základě předchozího sebehodnocení účastníka.

3. formulace výstupů

Účastník shrnuje, co si ze zpětné vazby odnáší, a i ostatní mohou zformulovat, co si díky tomuto příkladu uvědomili pro svoje fungování v oblasti vedení týmů.

→ Doporučený výstup z reflexe

Praktická zkušenost s daným tématem a seznam doporučení pro příště.

→ Role lektora/trenéra

Rídit průběh sebehodnocení a zpětné vazby, empaticky vyvažovat přílišnou kritiku nebo naopak přílišné chválení, které klouže po povrchu a nepřináší žádný posun.



Návrh struktury reflexe zaměřené na postoje

Některé programy mají potenciál otevírat kontroverzní otázky a témata, o kterých se nelze moc učit nebo je trénovat, ale na které je nejdůležitější si udělat názor. Třibit tak svoje hodnoty a postoje. Uvědomovat si prostřednictvím těchto výzev, kým jsem. K takovému záměru nejlépe poslouží klasické debaťní hry typu „Abigail“ nebo všechny aktivity založené na výběru priorit, kdy je třeba argumentovat, oponovat, zjišťovat jak to mají ostatní a proč, dojít k nějaké shodě navzdory rozdílným pohledům.

K reflexi pak stačí pár otázek, které přetavují klíčové téma aktivity:

- *Chování jaké postavy považujete za nej-přijatelnější a proč?*
- *Jaké řešení situace byste volili a proč?*
- *Jak byste se příště rozhodli v této situaci a proč?*
- *Které argumenty svých oponentů jsou pro tebe nejméně přijatelné a proč?*
- *Jakou hodnotu svými argumenty nejvíce hájíš?*

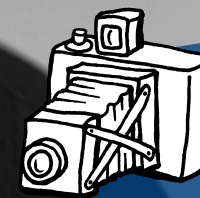
→ Doporučený výstup z reflexe

Jasná formulace vlastního postoje popřípadě uvědomění, že na tuto oblast nemám ujasněný názor.

→ Role lektora/facilitátora

Vytvářet bezpečné prostředí pro všechny možné úhly pohledů, posouvat diskusi, která se začíná argumentačně cyklit, přerůstání argumentace v osobní antipatie, hlídat ztrátu respektu.

Málokdy jsou reflexe takto „čistokrevné“. Během jedné reflexe můžeme projít různými fázemi zaměřenými na odlišné cíle. Propojování všech složek může přinášet holistickou kvalitu učení prožitkem. Důležité však je držet linku, každou část jasně pojmenovat a uzavřít. Nenechat odvádět pozornost jinam, nedávat prostor všemu, co účastníci do diskuse vnáší, neutíkat od toho, co se reálně dělo v aktivitách do obecných moudrů atd. A K tomu se občas lehký ale účinný tah dobře nabroušenou břitvou hodí.



fotohádanka

Schválně, co to je?
Rozluštění najdete na straně 118.
foto © Pepa Středa

Z kurzu pro Biskupské Gymnázium České Budějovice. | foto © Richard Macků



Reflexe (ve) skautingu – skauting v reflexi!

Daniel Krejčí

Každý, kdo jezdil na letní tábory, to zná. Do zatím poklidné atmosféry táborového náměstíčka se přiznenou zpoceně, udýchané děti, křičí a komukoliv, kdo s nimi zrovna v nedalekém lese nehrál šiškovku, vypráví, jak drtivě vyhráli a co všechno musely podstoupit. O přibližně dvě minuty později přijde jejich vedoucí, v ruce drží fáborky, lékárníčku a jiné pomůcky na hru a se slovy: „Za pět minut bude svačina, běžte se převlíct!“ ukončí dětské štěbetání plné emocí a prožitků, které už se teď ozývá jen z útrobu stanů. Hra byla dokonalá, děti si ji užily, nikdo dokonce nepřišel k úrazu, takže si můžeme odškrtnout další úspěšný programový blok. To bychom ale nesměli jako skauti slíbit, že budeme rozvíjet sebe a ostatní, aby z nás všech vyrostli samostatní a sebevědomí lidé, kteří jsou připraveni pomáhat.

Skautská výchova a výchovná metoda Skautské tábory a především celoroční činnost stojí na unikátním modelu, který takřka nezměněn funguje už více jak století. Jde o kombinaci tří jevů, kterými jsou *poslání, principy a metoda*.

Zatímco posláním skautingu je podpora rozvoje osobnosti mladého člověka (to může mít za cíl i každá jiná výchovná organizace), principy už pevně definují skauting jako takový, protože tvoří základní kostru skautské výchovy. Jsou tři a jde o *povinnost vůči sobě, povinnost vůči druhým a povinnost vůči Bohu* (vyšší hodnoty, které nejsou vidět). Jak uspět, naplnit poslání a dodržet přitom skautské principy, to nám říká skautská výchovná metoda, která má sedm základních prvků, tři z nich se dotýkají přímo zážitkové pedagogiky. Jde o *učení se zkušeností, symbolický rámec a program osobního růstu*. Skautští vedoucí tedy ví, že připravit dobrou hru neznamená mít jen hotovou práci (odehranou hru), ale že je

potřeba s prožitkem také dále pracovat, např. pomocí reflexe. Proto bylo táborové odpoledne popsáno v úvodu tohoto článku sice idylické, ale nikoliv ideální: kromě švitoření ve stanech chyběla reflexe systémově uchopená vedoucími.

Jednoduchý pohled na reflexi

Reflexe je jedním z prostředků jak něčeho dosáhnout – ideálně předem stanoveného edukačního cíle. Ale nemusíme mířit tak vysoko: o reflexi jde i tehdy, když přemýšlím o tom, kde mají lepší a levnější klobásky s cílem dobře se najíst a ušetřit.

Někdy se v souvislosti s reflexí mluví o evalvací, zpětné vazbě. Obojí je trochu něco odlišného, ale ve vztahu k reflexi jde spíše o cílovou metu: děláme reflexi proto, abychom díky ní získali zpětnou vazbu, nebo proto, abychom obecně něco evaluovali (hodnotili).

Richard Macků

Aby skautští vedoucí věděli, jak na to, existuje opravdu velká nabídka vzdělávacích kurzů nabízejících pomoc: již od dětského věku v podobě rádcovských kurzů, přes akreditované kurzy v podobě lesních škol i instruktorské kurzy zaměřující se na vzdělávání lidí, kteří sami budou v budoucnu fungovat jako lektori. Účastníci se tak mimo pedagogiku, psychologii, účetnictví, zdravotědu učí, jak konkrétně v oddíle pracovat se skautskou výchovnou metodou, tedy i s reflexí. Vzdělávání na takových akcích probíhá vždy tak, aby získané či prohlubované dovednosti a znalosti odpovídaly potřebám dané věkové kategorie.

Rádcovské kurzy

Rádcí družin jsou ve věku 13–15 let těmi nejmladšími, kteří se (za pomoci staršího vedoucího) podílí na systémové přípravě družinového programu. Na rádcov-

ských kurzech se učí správně navrhnout konkrétní aktivity tak, aby zbytek družiny (obvykle skupina 5–9 dětí ve věku 11–15 let) zaujal, ale také osobnostně či odborně posunul. Rádcovský kurz využívá učení skrze vlastní prožitek, tím jeho účastníci dostávají vzor toho, jak se skupinou pracovat. Účastníci zpravidla absolvují programy, které jsou následně reflektovány – je snahou, aby rádcí sami rozklíčovali, proč zrovna takový program zařadit do činnosti své družiny. Specifikum této věkové kategorie podporuje touhu projevit se, proto je možné pracovat se skupinovou zpětnou vazbou; využívají se také rituály navozující příjemnou a sdílnou atmosféru, dávají účastníkům možnost sdílet své názory a naslouchat druhým, inspirovat se.

SHRNUTÍ

Vzor a reflektovaná nápodoba umožňuje nejmladším vedoucím projektovat kvalitní programy, s nimiž mají vlastní účastnickou zkušenost.

I cesta může být cíl. Tentokrát však byl naším cílem začátek tábora. | foto © Michal Kříha



Čekatelské kurzy

Roverský věk a takzvaná čekatelská zkouška si kladou za cíl vybavit kompetencemi potřebnými ke spoluvedení oddílu. Úspěšný absolvent, který složí závěrečnou zkoušku, by měl podle *Směrnice k obsahu vybraných činovníckých kvalifikací* vykazovat, mimo jiné, tyto kompetence (Křížovátka skaut, 2016, p. 2):

- „Je schopen zpětně porovnat připravený plán s průběhem akce, dokáže popsat rozdíly a vyvodit z nich důsledky pro přípravu příštích akcí.“
- „Posoudí, v jaké míře jeho oddíl naplňuje kritéria kvality, a zjištění chápe jako východisko ke zlepšení. O výsledcích je schopen diskutovat s vůdcem oddílu.“
- „Chápe, kdy je cílem kritiky poukázat na ‚prostor ke zlepšení‘, umí posoudit oprávněnost vznesených námětů, přijmout je a vzít si z nich to nejlepší.“
- „Umí formulovat krátkodobé cíle, nastavit jejich úroveň vzhledem k cílové skupině, je schopen je naplnit a zhodnotit, jestli cílů dosáhl a v jaké míře.“

Rover tedy již plánuje ve střednědobém horizontu, a to na úrovni oddílové činnosti a měl by umět tento plán zhodnotit. Podstatné je, že na něj pořad nepadá ta hlavní zodpovědnost, stále nad sebou má vedoucího, který ‚dává hlavu na špalek‘ a roveři (chlápci) či rangers (dívkyně) jsou mu vítaným pomocníkem a inspirátorem při vedení oddílu. V praxi probíhá zhodnocení činnosti na oddílových radách, které svolává vůdce. Celá řada oddílových rad se uskutečňuje zážitkově, na různých výpravách, kde se tradičně dbá na symboly a rituály. Všechny tyto způsoby reflexe si opět mohou účastníci vyzkoušet sami na sobě na již zmíněných čekatelských zkouškách.

Vůdcovské zkoušky

Vůdcovské zkoušky, určené pro nejstarší, tedy činovníky, se od těch čekatelských naplní kurzu příliš neliší, jen nabízí další rozšíření získaných kompetencí a dovedností pro účastníka, protože cílem kurzu je připravit absolventa na samotné vedení oddílu.

SHRNUTÍ

Skrze potřebu vyhodnotit úspěšnost střednědobého plánu se roveři a rangers učí reflektovat vlastní počínání a naopak.

Aby se činnost oddílu vyvíjela správným směrem, je potřeba reflektovat předešlá časová období především z hlediska naplnění cílů a sociálního klimatu v oddíle a to na různých úrovních (družiny, výchovné kategorie, oddíl). Naplnění cílů se dá vyzkoušet, ať už skrze výstupy z jednotlivých reflexí na programech, nebo pozorováním, zda účastníci dokážou využít naučené věci ve svůj prospěch, tedy zda se z prožitku stává užitek. Opět tomu velmi napomáhá skautská metodika, která říká, co by který věkový stupeň měl zvládat. V některých oddílech bývá každé výchovné období zakončeno různými dotazníky s otázkami: Jak jsem se změnil já? Jak ostatní? Co mi toto období dalo? Co dalo mé družině? A podobně.

Pozitivním podnětem pro reflexi pro vedoucí je, když oddíl funguje dobře, jeho členové se vyvíjí z hlediska rozšiřování komfortní zóny a samostatnosti, děti se identifikují se skautskými ideály, chovají se podle nich a je to patrné z jejich činnosti. Uvědomělá snaha být aktivně lepším člověkem („Každý den vykonám alespoň jeden dobrý skutek!“; skautský příkaz) je ta správná zpětná vazba pro kladné vyhodnocení vlastního výchovného působení.

Reflexe v celoroční i táborové činnosti skautského oddílu

Předně je potřeba si říct, koho by se měl program a tím i reflexe týkat. V oddílu jsou tři výchovné kategorie – vlčata (6–11 let), skauti (11–15 let) a roveři (15–25 let). Každá, s ohledem na své vývojové zvláštnosti, řeší úplně jiná témata a tomu se musí program přizpůsobit.

Vlčata a světlušky

U vlčat a světlušek je reflexe takových aktivit většinou docela jednoduchá. Děti v tomto věku si rády povídají, což je



↑ S vlčaty se nevyhýbáme špatnému počasí. Špatné počasí totiž neexistuje. Jen špatně oblečený člověk. | foto © Richard Kašpar

↓ Táborové pilování pádlování na jednom z největších rybníků v ČR. | foto © Valdemar Vokálek



vhodné využít. Nejčastější formou reflexe je povídání v kroužku, diskuzi vždy někdo vede, děti znají pravidla (mluví jen jeden, nepřekřikujeme se, říkáme svůj názor, nekritizujeme názory druhých). Protože pozornost nevydrží dlouho, je potřeba rychle shrnout, co se stalo, jak se v dané situaci účastníci cítili, a pak zjišťovat, co jim aktivita dala nebo měla dát. Velkou roli v tomto věku hrají symboly a celý symbolický rámec. Dbáme i na vztahy mezi účastníky, protože děti se teprve učí k druhým chovat, k tomu je možné využít pozitivní naladění k dramatickým aktivitám a skrze ně demonstrovat, jak by například nemělo vypadat chování k ostatním, třeba sehráním scénky na určité téma.

Na konci tábora a dalších velkých akcí se také pracuje se zpětnovazebním dotazníkem, který mapuje akci komplexně. Dotazník je většinou kombinací otevřených a uzavřených otázek, někdy děti škálují, někdy třeba malují, pracují s asociacemi. Pokud je dotazník anonymní, děti se mohou lépe otevřít.

SHRnutí

Děti na prvním stupni základní školy jsou schopni poměrně hluboké reflexe, jsou-li vhodné a přirozeně vedeni; pomáhá přirozené klima a partnerský přístup vedoucího založený na osobním vztahu.

Skauti a skautky

Skautský věk je hodně zaměřený na vztahy jako takové, skauti tedy dělají reflexe v podobě různých rituálů, které zakončují, nebo naopak začínají den. Jde hodně o verbální vyjádření, přítomny jsou většinou symboly, které mají účastníky naladit. Zpravidla se hodnotí celý den, při aktivitách, které jsou však silně zážitkové, se využívají zpětnovazební kolečka bezprostředně po skončení aktivity.

Psaní kroniky je také cenná reflexe. Pokud ji každý den píše někdo jiný, můžeme nahlédnout do vidění čin-

nosti z pohledu daného autora textu.

SHRnutí

Reflexe může probíhat i v jiné podobě než jen formou diskuse ve skupině; dobrým příkladem je vedení kroniky i osobního deníku, ale i malé slavnosti a rituály (jako je nástup u státní vlajky).

Roveři a Rangers

Roverský věk je specifický tím, že svůj

U nás v oddíle...

Snažíme se, aby členové byli maximálně spokojeni z hlediska potřeb, proto jsme zavedli takzvanou černou skříňku, do které mohou psát své dotazy, přání, připomínky nebo i kritiku a to anonymně. Vždy na konci příslušné akce pak obsah skříňky přečteme a dané příspěvky řešíme. Je to cenný nástroj, který otvírá i ty problémy, které mají děti jinak strach řešit.

program si roveři určují sami, nikdo nekontroluje naplňování výchovných cílů. Roveři se sdružují do takzvaných roverských kmenů, které mají jednoho vůdce, ten je jim však věkově blízký. Junák pro rovery organizuje řadu akcí, snaží se je rozvíjet a především bavit a motivovat k další práci v Junáku. I proto se hodně pracuje s potřebami účastníků, v reflexi se využívá škálování, brainstormingu a debat.

SHRnutí

Reflexe každodenního života je přirozenou potřebou dospívajícího člověka; volná struktura programu roverů a rangers umožňuje neformální setkání a diskuse podobně smýšlejících lidí.

Závěr

Junák, jako demokratické sdružení, velmi dbá na názor většiny a tak organizuje evaluace všeho druhu: ať už jde o reflexi činnosti oddílů, středisek, vzdělávacích akcí, nebo o to, jakým způsobem má vypadat vnější propagace Junáka. Vyhlašované jsou dotazníkové sběry, oddíly mohou na Ústředí podávat podněty na zlepšení, probíhají připomínková řízení ke změnám. Velmi časté jsou debaty se skautskými zpravodaji (členové nejužšího vedení organizace). To je velmi cenná reflexe především pro tyto zpravodaje, aby takzvaně nepřišli o kontakt s děním v oddílech. Díky takovému nahlédnutí do potřeb organizace jsme totiž jako členové schopni určit, na čem je potřeba pracovat, co je dobré a co potřebuje jen trochu doladit – to ve výsledku přispívá k rozvoji nás všech.

Nápadům se meze nekladou

Skautských oddílů je v České republice něco kolem dvou tisíc a členů skoro 58 tisíc, proto je jisté, že každý oddíl má svoje konkrétní způsoby, jak dělat reflexi. U nás se třeba používá kreslení komiksů, kdy autoři svým specifickým pohledem hodnotí, co se dělo na výpravě, na táboře apod. Jde často o velmi vtipnou, zároveň ale přínosnou zpětnou vazbu.

Literatura:

- Křížovatka skaut. (2016). *Obsah čekatelské zkoušky (Směrnice k obsahu vybraných činnostních kvalifikací – příloha č. 1)* Praha: Junák – český skaut. <https://krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/1212-obsah-cekatelske-zkoušky>.



Jiný přístup

Milena Holcová

Máme-li chápat reflexi v jejím pravém smyslu slova jako odraz, který vyžaduje odstup, pak jsme v osmdesátých letech na Lipnici nic nepochopili.

Reflexe se změnila v posedlost hodnocením a známkováním. Začínalo to už ráno po snídani, kdy všichni povinně známkovali (ano, od jedničky do pětky) včerejší program, pěkně bod po bodu, každou hru, sportovní aktivitu, kulturní pokusy. Na nástěnce visel žebříček top ten, který se denně obměňoval. Po známkování přicházel rozbor, kde se mohl každý

vyjádřit se svými výhradami a postřehy. Potud k programu. Průběžně se však hodnotili i lidé. Nejen jejich projev, ale zejména povahové rysy. Každý účastník i instruktor měl na zdi připevněný svůj pytlíček, kam se mu diskrétně vhažovali korálky. Barva určovala míru sympatií nebo nechuti. Opět tu byl vymezen jakýsi prostor, myslím večer, kdy se každý mohl k obsahu svého sáčku veřejně vyjádřit. Osobní hodnocení vrcholilo Margaretou (pro nezasvěcené – každý každému napsal, co si o něm myslí), která byla občas přitvrzena anonymitou. Rozebíral se zde zejména charakter a případná selhání, takže v noci po takovém výplachu bylo možno kolem lomu spatřit ploužící se zložené stíny uvažující o sebevraždě.

Každý kurs byl opeřen také návštěvou inspekce. I když to byli lidé, které jsme znali, přijížděli s odpovědnou vráskou a jasným cílem: přesně a kriticky popsat, co vidí. Kdo ji vybíral už nevím, pamatuji si však, že tento nešťastník byl obvykle přijímán s nedůvěrou a stával se terčem skrývaného posměchu. Pokud (vzácně) šlo o funkcionáře svazu, spěchali jsme před jeho příjezdem nad krb zavěsit znak SSM.



Na konci akce se vše hodnotilo znovu, jaksi souhrnně, naštěstí už jen mezi námi instruktory. Vedoucí projektu napsal závěrečnou zprávu, kde byly všechny programy popsány, návštěvy adresně označeny, smysl vyzdvížen, viníci potrestáni a do budoucnosti vložena naděje. Osvědčilo se text prošpikovat cizími termíny a dodat mu zdání vědeckosti. Zpráva byla odevzdána vedení, konkrétně tuším Allanu Gintelovi. Co se s ní dělo dál se jen domýšlím, nejspíš putovala na nějaký odbor ÚV SSM, kde na základě zpráv ze všech kursů odpovědný funkcionář rozhodoval o dalším osudu PŠ. Povolíme jim to, nebo ne?

Celá reflexe vyvrcholila na výročním zasedání všech instruktorů *Prázdninové školy*, která se odehrávala v nějakém hogo fogo zařízení SSM. (Vzpomínám na Štiřín.) Celé setkání se neslo v duchu totální frustrace. Hodnotily se kursy, vyhlašovaly nejúspěšnější programy, ustanovovali šéfové akcí a tvořily nové týmy. Kdo měl své jisté a mohl si dovolit jistou žoviálnost, tvrdil, že o nic nejde. Ostatní si kousali nehty a na chodbě do sebe házeli panáky. Někteří za vedoucími dolézali a o zařazení do týmu škemrali. Nad tím vším viselo mystérium svazu mládeže a jeho styčného důstojníka, který jediný věděl, co my nevíme, tak pozor.

Uprostřed tohoto dusna však zároveň vznikaly jakési buňky normalnosti. Celou tuhle velereflexi přijímaly s odstupem a humorem až cynickým. Mám za to, že právě díky nim *Prázdninová škola* přežila dodnes.



P

PRAXE

vedoucí rubriky: **Adéla Růžičková (Dvořáčková)**
 ruzickova.adela@gmail.com



Vážení čtenáři,

když se svých studentů ptám, jestli je nutná reflexe po programu, aby se pojmenovala získaná zkušenost, tak většinou všichni bez váhání ukazují kartičku ANO. „Bez reflexe přeci nedochází k učení. Reflexe nám umožňuje transformaci prožitku ve zkušenost. Reflexe je přeci jeden z pilířů zážitkové pedagogiky...“ Následuje bohatá diskuse. Je tomu opravdu tak? Není někdy silnější a hlubší sebereflexe? Nestačí někdy programový prostředek jen prožít? V takovém případě si vzpomenu na zimní kurzy Život je gotické pes, kdy už desátý den kráčím na sněžnicích s těžkým batohem a při putování krajinou prožívám něco významného, důležitého, o čem nemusím ve slovech mluvit a sdílet s ostatními a přesto si TO v srdci odnáším.

Tím samozřejmě význam reflexe nesnižuji a sama s ní po určitých programech pracuji. V literatuře se o jejím významu dočteme poměrně hodně. I o tom, jak reflexi dělat a jaké techniky použít. Co si ale myslím, že je opomíjené, je časový aspekt – tedy KDY reflexi (např. kurzu) zařadíme. Proto jsme se pokusili u účastníků Instruktorského kurzu PŠL 2015 (na zimní části) zopakovat výzkum inspirovaný článkem Martina a Lebermanové (2004). Z něho totiž vyplývá zajímavé zjištění, že čas hraje přímo zásadní roli. Tedy jestli provádíme reflexi bezprostředně po kurzu nebo s odstupem 6 měsíců. Tomu pak odpovídá větší hloubka uvědomění. A pozor! Zjistili, že už jen to, že se účastníků s tímto odstupem po akci zeptáme, tak tím můžeme navodit proces učení, který by jinak mohl být promarněn.

Takže zvažujeme nejen CO reflektujeme, JAK, ale také KDY reflexi zařadíme..., nebo jestli je vlastně reflexe vůbec potřebná.

Přeji příjemné čtení,
Adéla Růžičková

Reflektující rozhovor

Petr Válek

S reflektujícím rozhovorem jsem se setkal před čtyřmi lety a začal jej využívat jako jeden z klíčových nástrojů při práci s vysoce konfliktními rodiči, kde se jejich konflikt podepisuje na jejich dětech. Často jsem měl při práci s takovou dvojicí pocit, že jim můžu jen rozdat boxerské rukavice a můžu jim to „pískat v ringu“. Nyní reflektující rozhovor používám běžně a s vysokou mírou jistoty a efektivity.

Reflektující rozhovor je technika tzv. reflektujícího procesu. Blíže k této technice na stránkách www.narativ.cz. Především, že jde o koncept, který je podepřen hlubokými kořeny postmoderního systemického přístupu pracujícího s narativním konceptem. Proto, chcete-li ke kořenům, hajdy a studujte.

Tento přístup započal v rámci Milánské školy rodinné terapie. Tým „poradců“ poslouchal rozhovor terapeuta ve vedlejší místnosti za jednosměrným zrcadlem. Po konzultaci mu tento tým poskytoval svůj pohled a expertní názor. Tom Andersen poté přišel s inovací, a to přizváním reflektujícího týmu přímo do místnosti.

Reflektující rozhovor (RR) a jeho využití v zážitkové pedagogice

Pro ty z vás, kdo se chcete dozvědět, jak RR využít v praxi, jsou směřována následující slova. RR je možné použít všude tam, kde je skupina lidí, ve které je nějaké napětí. Může jít o konflikt mezi členy dané skupiny. Nebo mezi účastníky a instruktory či lektory. Nebo jakékoli napětí ve skupině.

Princip je jednoduchý, dva lektori si vyžádají mandát na to, aby mohli mluvit o dění ve skupině před jejími účastníky. Účastníci jim do toho nevstupují. Pouze poslouchají. Jednoduché, že? Ale pomůže to? Přímo při RR vás budou napadat otázky: „Jak to mám přesně říct, aby se někdo nenašval? Co když si je poštvu proti sobě? Je slušné mluvit takto o lidech před nimi samotnými?“

Je to nejen slušné, ale i velmi slušně aplikovatelné. Velmi efektivně to tlumí masivně eskalovaný konflikt. Do doby, než jsem se naučil reflektující rozhovor, tak jsem měl dojem, že konfliktním rodičům v rozvodové situaci „pískám box“ a ne, že dělám psychologické řemeslo. Teď už to tak není. RR má velkou nevýhodu, jsou na něj potřeba dva.

Dva lidé vedou reflektující rozhovor

Výhodou je, pokud kolegové, kteří RR vedou, sedí spíš proti sobě v kolečku než vedle sebe. Mohou se tak na sebe podívat a říct si: „Hele, Jirko, já teď s tebou potřebuju mluvit“. Pokud jsme jasně dopředu nastavili svůj mandát toto vnést, ozve se ticho. O tichu se budeme více bavit v samotné části. Dva lidi jsou na rozhovor

vždy více než jeden. Mohou se podepřít, dotazovat na vysvětlení daného postoje, mohou spolu nesouhlasit. Dokonce se na věc mohou dívat z mužské i ženské stránky a nepohádát se u toho. Cítíte to? Cítíte ten potenciál?

Dekontaminace

Abychom byli schopni vést reflektující rozhovor, musíme se naučit dovednost dekontaminace (neboli dokázat zbavit slova „jedu“). Jde o schopnost přeformulovat sdělení tak, aby vyzněl jak jeho obsah, ale také aby forma byla přijatelná do maximální možné míry pro maximálně možné množství zúčastněných ve skupině. Zní to jednoduše. Ale jak na to konkrétně? Jak přeformulovat, že sdělení, že jeden z manažerů zatěžuje ostatní tím, že se vřítí kdykoli do kanceláře a začne své podřízené informovat o pracovních a soukromých věcech, zadá další úkoly a odchází? Sám nereaguje na zpětnou vazbu a teprve nyní se to na kurzu „propálilo“? Nebo jaká slova použít, když jste na preventivním programu s tématem domácího násilí a při diskuzi

se ozve: „Však Honzův táta sedí, mlátil jeho mámu!“? A co kurz pro středoškoláky? Křehká identita, hledání sexuality a jednomu z chlapců ostatní říkají „Malej“ a vy máte podle reakcí skupiny tušení, že to nebude kvůli jeho výšce? Najít někdy správná slova je klíč. Hledáme méně zraňující formy. Vypomůžeme si metaforou, jsme jako pandy. Ty také nejdříve natráví eukalyptový list, protože pro mládě je v syrové podobě jedovatý. Teprve po dekontaminaci jej vyzvracejí jako potravu pro mládě. Naštěstí se nemusíme nechat chytit paralytickou smyčkou, že „nebudu vědět, co říci“. Můžeme si totiž pomoci subjektivitou.

Subjektivita

Dva lidé, kteří vedou RR, si mohou pomoci silným nástrojem, a to uznáním vlastní subjektivity. Nejsem arbitrem jejich sporu či konfliktu. Nemusím být objektivní. Pouze to, co jsem slyšel, zkouším přeformulovat a zároveň u toho něco zažívám. A je plně na místě svůj prožitek popsat. A je nejen legitimní, ale naopak žádoucí u toho sdělit svoje pocity. A ještě aby toho neby-

lo málo, mohu si dovolit rozporovat i sám sebe! A to dokonce bez výtky, že nemám vlastní jednoznačný názor! Jak úlevné. Reflexe vlastních pocitů vede k možnosti popsat pro skupinu emoce, která tam je, ale není vůle nebo odvaha pro její projevení.

Reálná praxe

Představte si, že realizujeme kurz pro nelehkou cílovou skupinu. Jedná se o středoškoláky, 14–16 let. Jsou buď z pěstounských rodin, nebo z dětských domovů. Jak pěstouni, tak vychovatelé z dětského domova vás informovali o tom, že drtivá většina dospívajících, tedy vašich účastníků, kouří.

Ve skupině máme konflikt. Jedna z dívek (Edita) sdělila instruktorovi, že měla na pokoji cigarety a její spolubydlící jí je asi vzala. Její spolubydlící je ale sociální hvězda, která poměrně okatě dává najevo, že s ní bydlet nechce. Jsou patrní první náznaky sociální ostrakizace dívky, která ohlásila ztrátu. Vše se otevřelo během review, obě dívky se navzájem obviňují z podvodu ve hře. Objevuje se stoupající agrese, obě dívky jsou ve značných emocích.

Zkusíme si uvést modelový příklad toho, jak můžou lektori ve dvojici zareagovat.

Ukázka modelového reflektujícího rozhovoru

„Prosím vás, tady vás zastavím, pokusíme se nyní s instruktorkou Pavlou zkusit ten rozhovor o vás před vámi, jak ho již znáte. Pavlo, jak ti daná situace zní?“

„Hele, je to moc nepříjemné, narušuje to důvěru ve více rovinách – jednak je zde ztráta cigaret z pokoje, a potom taky oboustranný pocit křivdy související se hrou.“

„Souhlasím. U těch cigaret jsem nebyl, nedokážu posoudit, jak to bylo, ani to není mým úkolem. Pravdou je, že se ztratily a vzhledem k tomu, jaká je tady spotřeba cigaret, je to dost blbá ztráta.“

„A co ta hra?“

„Ta je podle mně jenom problém, který to všechno spustil.“

„Navíc mi přijde, že Edita občas naráží na to, že holky už mají spíše uzavřenou skupinu. Potom to musí být ještě nepříjemnější a podle mě to tou hrou jen vygradovalo.“

„No, já u Edity vidím, že má zájem se s ostatními holkama normálně bavit, ale ne vždy je její aktivita akceptována.“

„Napadá tě, co s tím?“

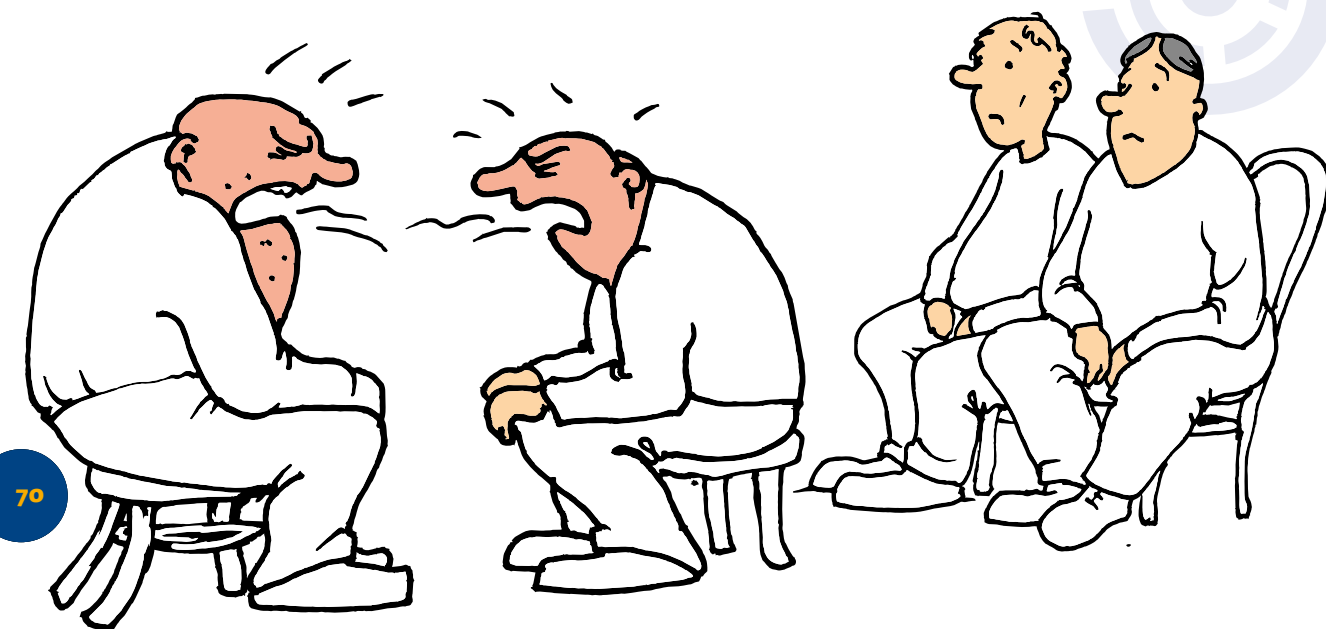
„Ani moc ne. Jenom mi přijde, že to musí být nepříjemné pro Editu a budu rád, pokud se holkám nějak podaří si to vysvětlit.“

Výsledek

Výše uvedená situace je smyšlená. Navíc není rozvedená do dokonalé reflexe. Nemusí se stát zázrak. Editina spolubydlící se nemusí s pláčem přiznávat, objímat ji a běžet pro inkriminovanou cigára. Ale téma je na povrchu. A nyní. Nechat reagovat skupinu, nebo nikoli? Obé je možné. V okamžiku, kdy pracujeme s extrémně výbušným tématem, skupinu (ani dvojici) reagovat nenecháme. Lidé mají tendenci vysvětlovat, přehazovat vinu na druhého, banalizovat „pravdivost“ reflektujících výroků.

Závěr a varování

Reflektující rozhovor je nesmírně silná technika. Umožňuje lidem v emocích zastavit se, nadechnout, rozmyslet, podívat se na danou situaci z jiného úhlu pohledu. Nicméně je to dovednost, jejíž užití ale může být náročné, až riskantní. Nemyslím si, že se jedná o nějak převelickou vědu, ale asi si jej člověk neosvojí tím, že si o něm přečte v *Gymnasionu*. S reflektujícím rozhovorem se dá seznámit například na metodickém kurzu *PŠL – Řízení psychického rizika*. Nedoporučuji do toho jít stylem pokus-omyl. Přesto se mi zdá, že do oblasti zážitkové pedagogiky může vnést nový, netradiční přístup.



Reflexe s dětmi při výchově ke ctnostem

Adéla Růžičková

Jednoho večera vzal starý Indián svého vnuka a vyprávěl mu o bitvě, která probíhá v nitru každého člověka. Řekl mu: „Synku, ta bitva v každém z nás je bitva mezi dvěma vlky. Jeden je zlý. Je to vztek, závist, žárlivost, smutek, sobeckost, hrubost, nenávisť, sebelítost, falešnost, namyšlenost a ego. Ten druhý je hodný. Je to radost, pokoj, láska, naděje, vyrovnanost, skromnost, laskavost, empatie, štědrost, věrnost, soucit a důvěra.“ Vnuk o tom všem přemýšlel a po chvíli se zeptal: „A který vlk vyhraje?“ Starý Indián odpověděl: „Ten, kterého krmíš.“

(Vlídne příběhy, José Carlos Bermejo)

Text čerpá ze dvou metodických materiálů, jejichž autorkou je Jana Haková. Prvním z nich je metodická příručka *Výchova ke ctnostem* doprovázející zážitkový kurz Zahrada, který pořádá *Prázdninová škola Lipnice* pro průvodce dětí ve věku 4–9 let. Celý projekt vznikl z potřeby přispět malým střípkem k ozdravení českého školství pro nejmenší děti (4–9 let) a usilovat o ob-

rácení pozornosti pedagogů a dalších průvodců dětí k výchově ctnostného člověka (více informací: www.psl.cz/zahrada).

Druhým materiálem jsou skripta projektu *Školky přes hranice* – metodika zážitkové pedagogiky v předškolním zařízení. Zdroj ke stažení:

<http://skolkypreshranice.cz/metodika/>

Výchovou ke ctnostem u dětí chceme krmit hodného vlka. Výchovné podněty čerpáme skrze herní svět, kam patří všechny zážitkové programy, výtvarné činnosti, zpívání, pohybové hry apod. Následující reflexe zážitku poskytuje největší prostor pro ukotvení ctností do myšlenkového systému dětí.

Konkrétní ctnosti

Ctnosti, se kterými rádi u dětí pracujeme a které zde pro inspiraci uvádím, jsou: **odvaha, přátelskost, vytrvalost, silná vůle, samostatnost, pospolitost, štědrost, citlivost, trpělivost, spolehlivost, sebeláska, zvědavost, nadšení, tvořivost, zodpověd-**

Slovo **ctnost** zní zvláště. V řeči jej často nepoužíváme a jeho význam spíše tušíme. V úvahách nejspíš dojdeme k tomu, že **ctnost** je slovo, které popisuje něco jedinečně lidského, něco, co je spojeno s morálkou, co nosí každý z nás tam uvnitř, něco, s čím jsme se jako lidé narodili. Ctnosti jsou vnitřní kvality osobnosti, které mají pozitivní vliv na nás samé i na svět kolem nás.

nost, vzájemnost, důvěra, sebedůvěra, osobitost, spravedlnost, sebekázeň, čestnost, pracovitost. Jako příklady dobré praxe uvádím níže drobné aktivitky na posílení odvahy nebo konkrétní hru na podporu přátelskosti, odvahy a vytrvalosti. Programy můžete jakkoli variovat, použít v této podobě nebo si vzít inspiraci pro tvorbu vlastních aktivit na posílení ctností u dětí.

Drobničky na posílení odvahy

Odvaha je vnitřní síla zvládnout věci, kterých se bojím.

Když podpoříme děti v tom, aby v obtížných situacích dokázaly vnímat vlastní rodící se odvahu, vědomě ji podpořily a zkusily nějaké vlastní řešení situace, pomůžeme jim být sebejistější a samostatnější.

• Posílání odvahy ze srdce do srdce –

Když dítě potřebuje překonat strach, nabídnou mu kus své odvahy. Obejmeme se, přiložíme srdce na srdce a já řeknu „Dávám ti kus své odvahy.“ Chvilí tak setrváme.

• Sbírání odvahy v prostoru –

Všude kolem nás jsou předměty, které mají sílu, např. dřevo, voda, kámen, kniha o hrdinech, toustovač apod. Vyzveme dítě, aby se rozhlédlo a vybralo si předmět, od kterého si chce kus síly vzít. Dítě si dotekem nabere vnitřní sílu a promění ji uvnitř sebe na odvahu.

• Posilující tanec HAKA –

Tanec maorských domorodců, který měl za cíl vybudit odvahu k boji a zastrašit nepřítele. Zjednodušená verze krásně funguje pro děti jako energetický nabíječ odvahy a odehnání strachu. Tanec samotný můžete najít na Youtube.

ČARODĚJ

Hra na podporu přátelskosti, odvahy, vytrvalosti.

Přátelskost je otevřenost k druhým lidem, ochota sdílet věci i zážitky, vzájemně se podpořit a chuť být spolu. Přátelství vy-

tváří prostor k tomu, abychom se od sebe vzájemně něčemu naučili, abychom získali důvěru v ostatní a rozvíjeli svou vlastní schopnost porozumět druhým. Přátelskost nastavuje otevřenou náruč těm, kteří jsou pro nás v životě zajímaví a důležití. Přátelskost je příjemný pocit, že mohu dávat a že se mohu spolehnout. Kamarádi si spolu hrají a tvoří, sdílí společný cíl a je jim spolu dobře.

Realizace hry

→ Každé dítě si nakreslí na bílý papír A4:

- a] zvířátko, které má nejraději a pojmenuje ho jménem,
- b] krásnou myšlenku / vzpomínku / přání,
- c] své kamarády, které má rád,
- d] svou vlastnost, které si váží

nebo cokoli jiného pozitivního. Výběr varianty závisí na charakteristice dětské skupiny.

Papír dítě zabalí do ruličky a instruktor ruličku převáže provázkem. Vznikne svitek, který dítě uloží do košíku.

→ Instruktor vypráví dětem příběh o čarodějovi, který žil ve zchátralém hradě kdesi v lesích. Dovedl krást pro vlastní potěšení lidem z hlav krásné myšlenky (přání, přátelství, vlastnosti, ze srdce kamarády, atp.). Sám krásné věci tvořit neuměl, ale protože po nich toužil, kradl je jiným. Čas od



času vyrazil do nějaké vesnice či městečka, nejlépe na trh, kde bylo hodně lidí. Nenápadně se procházel mezi nimi, nahlížel jim zlým kouzlem do hlav, a když našel nějakou milou, dobrou, krásnou myšlenku, stejným zlým kouzlem ji člověku z hlavy vytáhl a schoval pod svůj kabát. Se svým lupem se pak vrátil na svůj hrad. To se však časem proslechlo. Možná ho i někdo při krádežích zahlédl. Někteří odvážlivci se domluvili a pro své ukradené myšlenky se do čarodějova hradu vypravili.

Když se skupina statečných přiblížila večer k hradu, čaroděj už podle křiku ptáků věděl, že někdo nezvaný přichází, a vyrazil na obhlídku. Tenhle čaroděj našťástí uměl jen dvě kouzla. Jedním uměl ukrást lidem krásné myšlenky z hlavy a tím druhým dokázal proměnit lidi v kámen. Toho večera vyběhl čaroděj z hradu ven a ve tmě tmoucí pečlivě naslouchal tichu lesa. Stateční lidé ani nedutali, když procházel kolem nich. Když ale nějaký neopatrný člověk způsobil křupnutí větve pod nohama, když někdo neudržel třeba zakašláni nebo když se prozradil v blízkosti čaroděje pohybem, ten jen ukázal prstem a zvolal: „Kámen!“ Takový člověk zkameněl a nemohl se hnout z místa.

Vzít si své krásné myšlenky nazpět bylo těžké, ale společně to lidé dokázali. Když některý z nich zkameněl, mohli jej dva jiní proměnit zpátky v člověka tak, že jeden jej pohladil po hlavě a druhý mu současně položil ruku na srdce. Jedině tak se z kamele stal zase člověk. Všechny myšlenky byly nakonec osvobozeny a všichni lidé se vrátili do svých domovů.

→ V košíku na jedné straně místnosti jsou svitky. Na druhé straně místnosti jsou děti, kterým svitky patří. Stojí za čarou určující bezpečnou zónu, kam čaroděj nemůže vstoupit. Úkolem každého je přinést z čarodějova hradu právě jeden svitek. Děti podle vlastní rozvahy a svým tempem procházejí územím čaroděje tam a zase nazpět. Koho čaroděj uslyší nebo uvidí v pohybu, toho promění v kámen. Záchrana zkamenělých je dána příběhem. Čaroděj ovlivňuje dynamiku hry tím, jak často a na jak dlouho se k postupujícím dětem staví tak, aby je neviděl (aby spal apod.). Děti po-

stupně získají svitky.

→ Skupina stojí v kruhu, všichni společně rozbali svitky a vzájemně si je předávají s podáním ruky na znamení vzájemné přátelské pomoci.

→ Následuje reflexe aktivity. Povídání o průběhu hry – Jak velký jste měli strach? Jak jste se cítili, když jste zkameněli? Proč jste vlastně šli do nebezpečí?

MALOVÁNÍ SRDCE HRDINY

společné povídání o tom, kdo je hrdina, jak vypadá navenek a co nosí uvnitř. Na velký baličák se každé dítě za pomoci kamarádů obkreslí, do obrysu namaluje své velké srdce a to naplní tím, co v něm nosí hrdina (barvy, tvary, školáci slova).

Reflexe s malými dětmi

Reflexe toho, co děti zažily, napomáhá k ukotvení ctností a k jejich žití. Reflexe je postavená na slovech, ale může využívat různé podpůrné techniky výtvarné, zvukové nebo tělesné. Reflexe s předškolními dětmi probíhá jinak než s dospělými. Děti ještě nemají natolik rozvinuté abstraktní myšlení, aby mohly dělat reflexi samostatně a převážně verbálně. Oproti dospělým budou potřebovat větší míru vedení a úkolování a také větší pestrost použitých technik. Důležitou součástí reflexe bude i zpětná vazba od pedagoga směrem ke skupině i k jednotlivým dětem. Sebereflexní části reflexe budou maximálně podpořeny vizualizačními technikami.

Reflexe s předškolními dětmi může mít různé, i hravé, formy a bude využívat různé techniky, které lze vzájemně kombinovat podle toho, jaký je rozvojový záměr, aktuální potřeby skupiny a vyznění zážitkového programu. Při použití reflexe je důležité uvědomit si, jaký je její smysl. Stejně jako každé jiné dovednosti se musíme i vědomě reflexi učit. Natož pak děti, které jsou teprve na počátku fáze osvojování základních životních dovedností. Důležité je s dětmi vůbec začít a pak pravidelně pokračovat. Vhodné je začínat u malých jednoduchých technik a zvykat je na pravidelnost tohoto programového prvku. Postupně pak přidávat na reflexi časovou dotaci i různorodé formy.

Inspirace pro reflexi s předškolními dětmi

→ Namalujte barevnou zahradu, která nám ukáže, jaké pocity jste ve hře prožívali.

→ Vymodeluj z plastelíny ten okamžik, který byl pro tebe při hře nejtěžší.

→ Vyber si ze stolu ty obrázky, které ti připomínají naši hru, a nalep je na papír.

→ Ukaž rukama, kolik máš ještě sil pro další hru.

→ Na jedné straně místnosti je pocit velkého strachu, na druhé straně pocit pidi strážku. Kam se postavíš, abychom viděli, jaký strach jsi měl při zachraňování skřítky?

→ Polož bílý kamínek ke jménu / značce toho kamaráda, který ti dnes pomohl. Pak polož hnědý tomu, kdo by na sobě mohl něco změnit.

→ Být trpělivý / promědnes bylo těžké / jakopět kamenů. Jaká byla dneska tvoje trpělivost?

→ Vyber si z hromady předmětů ten, který ukazuje, jak ses dneska choval ve třídě. „Dnes jsem se choval jako tenhle hopík – byla se mnou legrace.“

→ Jak je veliký tvůj balonek pomoci druhým? „Můj balonek pomoci je dnes málo nafouknutý, protože se mi nechtělo pomáhat holkám stavět domek pro poníky.“

→ Kdo si vytáhne červenou kartu, vzpomene si, co nám dnes společně dobře šlo, kdo černou, vzpomene si, co se nám nedařilo.

→ Udělej ze sebe sochu, která nám ukáže, jak se teď cítíš.

→ Ukaž na prstech, kolik bodů by sis dal za vytrvalost při lepení koláže.

→ Ukažme si navzájem, jak velká křídla odvahy jste dnes měli při průchodu lesem Blesem.

→ Doplňte větu – Dnes se mi líbilo, když...

→ Co bys teď rád řekl čaroději, kterého jsme přemohli?

→ Vyber si z hromádky nástroj, který se hodí pro tvou dnešní náladu.

→ Pojdme společně vytvořit zvuk, který má důvěra / nedůvěra.

Z Lesní mateřské školy V Údolí. | foto © Renáta Trčková



Myslíci ruce

čistá hlava, otevřené srdce

Vladimír Halada

Práce je láska, která je vidět. (Steve Biddulph)

Co z předmětů denní potřeby si dokážete vyrobit nebo opravit sami? Pravděpodobně jste na letním táboře zkoušeli vyřezat lžičku, ale většinou to skončilo pro nedostatek trpělivosti či kvalitních nástrojů u prkénkovitého rypadélka, kterým se sice najíst dá, ale radost to nepřinese. Díky „pokroku“ upadá řemeslná zručnost, znalosti i dovednosti. Odchází s tím něco podstatnějšího než krása originality, mizí s tím pospolitost společného díla, což narušuje mezigenerační vztahy. Dříve se dovednosti předávaly v kruhu rodinném – z otce na syna a z matky na dceru. U společné práce zažívali zábavu, hlubokou smysluplnost a budování respektu.

Tvarovat nástroje a rukama dřevo, kůži a kov to je řemeslo. Sejde-li se u toho více lidí, kteří spolupracují může vzniknout Dílo. Nejdříve byly řemeslné dílny jen pro „velké lidi“, ale pak přišel nápad...

Začalo to asi před deseti lety Dřevomorem. O názvu jsem sice od počátku pochyboval, ale ujal se, tak co. Má v sobě něco ironie a s podtitulem „Kurz pro začínající řezbáře“ slouží dobře. Kurz vznikl propojením dvou dovedností a generací – otce a syna. Otec řezbář a syn lektor oprášili tradiční koncept spolupráce a mezigeneračního učení.

Syn Aleš se ujal organizace a se svým tátou tak rozvinuli práci na společném díle. Táta Stanislav přinesl do kurzu odbornost, rutinu a kvalitní nástroje. Aleš vymyslel a společně s tátou připravil skládací stoly, které se dají smontovat i na zelené louce a práce může začít. Na poli spolupráce generací vyrostlo něco neobvyklého... Začínali s výrobou dřevěných talířů. Představa, že workshopy „půjdou“ na různých trzích a lidé si nakoupí polotovary a domácí sady na výrobu „okřínů“ se prosadit nepodařilo, ale jako startovní půlden řezbářského víkendů to nese bohaté ovoce. Později se k miskám přidala úvodní teorie a volná tvorba na dalších miskách či „volných so-

chách“ a tak to zůstalo řadu let. Ukázalo se, že chvíle soustředěného bušení paličkou do dřeva, odkrajování plátků z lipového nebo jiného dřeva je chvílí významného soustředění i uvolnění. Nástroje jsou ostré, tak se nepozornost vyplácí a nejen říznutí do masa, ale i do nesprávného místa sochy bolí. Pokaždé se opakuje identická situace, kdy lektor prosí účastníky, aby si už šli odpočinout a nechali dokončení na ráno. Ráno i bez budíčku dílna sama ožije. Kurz učí představu ztvárnit v realitě, vytrvalosti i správnému odhadu sil.

Mezi otcem a synem to zlehynka a přátelsky jiskřilo a otcové i matky začaly na kurzy brát své děti, aby to zažily. A tak přišel ten další rozměr řemesla. Zrodil se mezigenerační most. Jejich jiskření bylo příkladem jak učit a předávat bez zbytečné zlosti a konfliktů. Mistr v dílně zastoupil často bezradného otce, a tak se syn s otcem učili společně. Ani jeden nechtěl zůstat pozadu a i jejich dílo bylo často společné. Odnášeli si pak domů společný zážitek a ikonu společné práce.

Následovala pak další řemesla – kurz domácího nábytku. Jak to udělat, abych si mohl vyrobit pěkný kousek užitečného nábytku, který bude jen můj. Jak si vyrobit čajový stůl, rám obrázku, stoličku nebo

Chvála řemeslné práce

Zastavme se u tohoto pojmu na chvíli. V „Nové době“ po průmyslové revoluci se stali řemeslníci nadbytečnými přepychem. Strojní velkovýroba, automatizace, normalizace, efektivita, ekonomika to jsou všechno pojmy, které jdou proti principu řemesla. Řemeslo je neefektivní, neekonomické, pochroumaně originální a krásné. Uchovalo se jen v několika oborech potravinářských, zemědělských a převážně opravárenských. Velkovýroba se pokusila ukrást řemeslo i truhlářům, tesařům a košíkářům. Kolika lidem dávalo řemeslo dříve obživu a smysl jejich života. Lidé přišli a řekli: potřebujeme od vás pane mistře toto a řemeslník to pro ně navrhnul, vybral materiál a vyrobil od začátku do konce. To od začát-

ku do konce je klíčem k radosti. Řemeslník věděl, kde vyrostl strom, věděl, kdo pro něj vykoval dláta, a znal dodavatele brusných kamenů. Všechny části výrobků měly tvář a jméno. To nebyla práce ukradená a prodejná, ale práce hrdá a důstojná. Člověk ani jeho práce nebyla zboží. Řemeslník málokdy pracoval sám. Na některé činnosti nestačil sám, tak potřeboval kooperaci s pomocníky nebo jinými řemesly. Měl učedníky a tovaryše, kteří se připravovali na převzetí dílny. Dnes může být řemeslo koníčkem, dotykem hmoty a vykořeněností zaasfaltovaného světa. Dělat něco od začátku do konce, to je nástrojem léčení, nástrojem na frustraci, fragmentaci myšlenek, vztahů a času.

ku i něco většího? Potkává se tu nápad domácího truhlářství s přesnými japonskými pilkami, dlátky a šikovnými lektory. Jeden je truhlář z Jeseníku a druhý kutil z Děčína (Cesta dřeva). Jeden je Marek a druhý Mareček, oba Janové. Kurz dostal opět lehce posměšný název Tesařík a je to. První semi-

nář se konal v krutém únorovém čase, ale naplnil mě nadšením. Vznikly krásné výrobky, zjistili jsme, co jsou to dlabané spoje, „cínk“ a jak dubová fošna s ponechanými okraji dokáže vykouzlit nádherný tvar a kresbu. Po mnoha reprízách se usadil ve formátu několika typizovaných projek-

Bude nám ten luk dobře střílet? | foto © Renáta Trčková



tů a s jiným lektorem. Lektor v sobě totiž musí snoubit to, co mají otec a syn Pokorní ve dvou osobách – odbornost a lektorské dovednosti (vedení lidí, trpělivost a pedagogické schopnosti), přiměřené povzbuzení i přiměřený prostor pro vlastní tempo práce. Je třeba, aby lektor byl mistrem řemesla i vedení lidí s přiměřeným tlakem na cíl, tak, aby si lidé odvezli dílo hotové, slepené, vybroušené a naolejované a ne jako skládačku k domácímu dokončení. Najít takového trojjediného lektora není jednoduchý oříšek k rozlousknutí. Tesařík už tak má svého čtvrtého lektora.

Dalším kurzem se stal Nožič (dílňa výroby rukojetí nožů). Začalo to na kurzu pro muže Quo Vadis? Po prvním ročníku jsme konstatovali, že nám tam muži trochu zahálejí. Co dělat s muži, aby jejich ruce měly co dělat, a navíc získali mužský šperk. Z tohoto hledání se zrodil nápad – „Nůž“! Po prvním provedení dílny, kdy se muži nemohli od díla odtrhnout a každou volnou chvíli si vybrušovali své střenky a olejovaly pochvy nožů je jasné, že toto je ten výrobek, který strhne a zaujme. Nožič se odpoutal od kurzu pro muže a ve svém lektorovi Jožanovi do řemesla přinesl břitký humor, ironii a krásnou práci. Vybrousil i lektorský a mezigenerační přístup k profesionální úrovni a v jeho šlépějích následují lektoři další.

Na řemeslné kurzy se tedy hlásí „solisté“, kteří si jedou vyčistit hlavu v smysluplné práci, ale hlavně rodič s děckem. Jinou variací je, když dospělý muž vezme na kurz svého otce, aby našli společnou chvíli u práce (a nejen u ní), která dává oběma smysl. Společná práce jako mezigenerační most, to se stalo klíčovým rozměrem. Postupně se to přeneslo na všechny řemeslné kurzy a výsledek práce ustoupil do pozadí. Do popředí se dostal vztah a společný čas. Tento čas má jiný rozměr a chuť než ve společných sportech. Není v něm soutěž a dospělec více může těžit z dovedností věku – zručnosti, vytrvalosti a schopnosti improvizovat. Nejde tolik o sílu či rychlost, kde mladá generace nechá tu starší rychle za sebou. Řemeslo jako společný prostor může vydržet déle než ve sportovních odvětvích. Pro rodiče je konečně věk devízou a může zažívat to, že jednou „není

trapnej“, vytváří výrobek svůj, což je silný motor, protože je viděn při práci a ještě pomáhá radou i příspěvím děcku. To vše se děje pod laskavým ohledem lektora tak, aby se eliminovaly eventuální „pedagogické“ mezigenerační lapsusy. Na kurzech se práce a mezigenerační propojení dostalo do souladné rovnováhy, čehož je dnes tak velmi, velmi třeba. Je třeba, aby děti viděly dělat rodiče nějakou smysluplnou práci, a je třeba, aby to bylo v chráněném prostředí, protože tradice je ztracena. Děti nejsou ochotné se od rodičů učit, protože ti nejsou mistry svých oborů. Nemají je co naučit, jen se mohou sami více a více ztrapňovat, když si děcko na vše bleskově najde návod na youtube. Video na youtube se nepotí, nepořezává a dá se spouštět znovu a znovu. Hodnotu společného díla však nemá. Video neříká: „Jak to držíš?“ nebo „Po kom ty vlastně jsi?“

Nejvíce se nám mezigenerační programy osvědčily pro nastupující pubertu. Přesně pro ten věk, kdy rodičovská nebo ještě více otcovská hvězda pohasíná. Dovolená je už málo dobrodružná a rodiče jsou čím dál více trapní. Na kurzu dostávají děti rovnocenný prostor jak ke svým otázkám, tak i místo ve společném kruhu sdílení. Jsou bráni jako partneři celého procesu a záleží na nich svým způsobem více než na rodičích. Na kurzech se kromě řemesla setkají účastníci ve dvou kruzích, kdy postupně

Jak to funguje u těch mladších

Na zimním kurzu Apalucha pro věkovou kategorii 6–10 let se zrodil nápad dílny hraček. „Vyzuli jsme sněžnice a zimní boty a vnořili jsme se na jedno odpoledne do vůně čerstvých hoblin. V dílně vybavené stroji jsme řezali na pásové pile, vrtali stojanovou vrtačkou a hlavně pracovali ručně pilkami a dlaty, rašplí i hoblíkem a na závěr jsme vše vyhladili smirkem a napustili olejem nebo nabarvili. Vznikly jednoduché dřevěné hračky dle přání a představ nás dětí medvědice Apaluchy, každá originální a osobitá. Vzniklo společné dílo, které otiskovalo hrdost dětí na své rodiče i na ně samé.“



← Mezigenerační propojení otec a syn Pokorní (lektori kurzu).
Foto © z archivu autora



Na kurzech se práce a mezigenerační propojení dostalo do souladné rovnováhy...
Foto © Renáta Trčková



všichni promluví. Je to podobné, když vlk Akéla v Kyplingově Knize džunglí poprvé přivede na Poradní skálu Mauglího a celý kmen mu naslouchá. Mladý muž či žena mohou při plné pozornosti dospělých říci, co se jim dařilo a co ne. Kdy potřebovali pomoc, kdy se jim jí dostalo málo nebo příliš. Jsou to rozhovory v kruhu, kdy slovo každého účastníka má svou váhu.

Berme to tedy jako malý příspěvek k možnostem pro rodiče s dětmi. Ne jenom dovolenkové potulování a sporty jsou možností jak společně trávit čas s dětmi na počátku jejich dospívání. Našimi programy přinášíme do rodin respekt a uznání pro obě strany. Rodič získá odstup i respekt od své ratolesti a také příklady jiných rodičů a jiných rodičovských přístupů.

Takto strávený víkend se stává světlým bodem v rodinné historii. Rodič či otec není jen „oslíčkem, co se má otřásat“, je aktiv-

ním účastníkem. Je to společný i privátní čas pro něj i pro jeho děcko.

Jak to udělat, aby po jednom víkendu nevznikal mylný dojem mistrovství. To je poměrně jednoduché. Po víkendovém potýkání s kouskem dřeva se z nikoho mistr nestal, a pokud se objevil základ zručnosti, tak to tím lépe a volejme sláva. Už napříště nebudu otevírat na čundru konzervu nožem a ostrým dlátem šroubovat. To je úspěch, to je pokrok. Tělo obnovuje vzpomínky na držadla nástrojů, tělo si připomíná postoje k práci, a že to někdy stojí i krev, tak to jistě. „Bez krve se žádná dobrá práce neobejde“. Z víkendového Dřevomoru si lidé odvázejí unavené tělo a zářící oči.

Je to veliké potěšení zažít si alespoň chvíli zdánlivé soběstačnosti a vyrobit si svůj užitečný předmět. I za pár let na něm pak rádi spočineme dlaní či pohledem. Továrni výrobek jistě bude dokonalejší, ale osobní znamená víc než dokonalost.



← Společné dílo.
| foto © Vladimír Halada

Call to Adventure

aneb Dobrodružství volá



Zuzana Kročáková se ptá Patricka Bonise

Díky shodě příznivých okolností a díky mnoha laskavým lidem mám možnost trávit už druhý rok na americké boarding school, učit a učit se spoustě nových věcí. Boarding schools jsou internátní střední školy „bradavického“ typu, kde studenti i učitelé nejen studují a pracují, ale i bydlí a tráví většinu svého volného času. Tento původem britský typ školy je zde v Nové Anglii velmi rozšířený. Protože se jedná o školy nezávislé, jedna od druhé se zaměřením, programem, přístupem, počtem i složením studentů velmi liší.

Naše South Kent School je škola chlapčácká s oceňovaným sportovním programem a téměř dvěma sty studentů z celého světa. Heslem školy je „He will“, vyjadřující hlavní ideu školy vnímat a připravovat studenty jako tvůrce budoucnosti. Z ní vycházejí i metody a cíle výuky. Učí se šest dní v týdnu, dopoledne jsou věnována klasické výuce tradičních předmětů, odpoledne

mohou hoši rozvíjet své zájmy i osobnost v různých programech. Dvakrát týdně je součástí odpoledního vyučování povinný program Call to Adventure, jehož hlavním cílem je vytáhnout studenty z pokojů a učeben do okolní divoké přírody a s její pomocí je nechat vystoupit z komfortní zóny. Požádala jsem vedoucího a autora tohoto programu Patricka Bonise o sdílení zkušeností.

Patrick Bonis

prožil dětství u oceánu, který ho naučil milovat přírodu, přijímat její výzvy a učit se z nich. Vystudoval obor Community Health (Ochrana veřejného zdraví) na Western Connecticut State University. Je učitelem a trenérem už téměř 20 let. Chápe přírodu jako základní nástroj i prostředí pro trénování zdravé mysli a těla. Pracuje v neziskové organizaci Heroes of Tomorrow (Hrdinové zítřka), která bezplatně trénuje zejména mladé muže, aby byli fyzicky i mentálně připraveni sloužit v hasičských, policejních a bezpečnostních sborech. (Kontakt: bonisp@southkentschool.org)



Co je hlavním cílem Call to Adventure a jak tento program pomáhá naplňovat vizi školy?

SKS byla založena, aby vyvedla mladé muže z velkých měst do klidného přírodního prostředí, ve kterém budou moci nerušeně rozvíjet své schopnosti. Zároveň se řídíme myšlenkou, že cokoli lépe a rychleji pochopíme, máme-li možnost to prožít a spojit s emocemi. Call to Adventure umožňuje dělat něco nevšedního a najít v tom paralely k běžnému životu. Hlavním cílem je dostat studenty ven, aby poznali krásy přírody, našli pohodlí v nepohodlí a naučili se, že i když je něco obtížné, mohou z toho mnoho získat. Některé úkoly je také nutí opustit konvenční myšlení a hledat nezvyklá řešení. Mnozí absolventi nezapomenou, co v programu zažili a co se naučili, a používají to ve svém životě. Jestliže jsem ochoten stoupnout si na okraj srázu a skočit anebo jako první vkročit do temnoty jes-

kyně, dokážu to v přeneseném slova smyslu i v práci, ve sportu, a dokonce i ve vztazích.

Jak Call to Adventure probíhá?

V každém trimestru učíme jednu skupinu, obvykle ji tvoří 15–35 studentů, se kterými se setkáváme dvakrát týdně na dvě hodiny. V týmu je se mnou pět dalších učitelů, takže studenty dělíme do tří skupin s odlišným programem. Někdy jen vylezeme na nejbližší kopec, někdy se ponoříme do ledové vody, chodíme na sněžnicích, lezeme vodopádem, jezdíme na saních lesním průsekem, taháme břemena do kopce a někdy studenti dostanou problémovou situaci k řešení. Používám mnoho různých metod týmové práce a osobnostního růstu, vždy ale přizvu na pomoc přírodu, protože cokoli se děje venku v přírodě, pomáhá zdraví. Bouldering nebo slacline je snadný způsob, jak je učit pokoře. Ledová voda, výšky, sníh, fyzicky a mentálně náročné aktivity jsou výzvou pro každého. Chci,

aby studenti poznali a pochopili, že díky rozdílným schopnostem lidí v týmu a soustředěnému úsilí dosáhnou jakéhokoli cíle. Během let jsem pochopil, že změna je dobrá, takže program se proměňuje s ročním obdobím i zkušenostmi. Co zůstává a na čem trvám, je zážitek z nejrůznějších podob přírody.

Jak program berou studenti?

Někteří studenti potřebují motivaci a jiní jsou okamžitě na stejné vlně. Je těžké zapojit vždycky všechny studenty, vlastně to ani není možné a já si uvědomuji, že mnohé to vůbec nezajímá. Ale když jste pro něco zapálení a jste upřímní, lidé mají tendenci vás následovat. Nejlepším způsobem, jak je vtáhnout, je ukázat jim, že já sám jsem ochoten to udělat. Velmi často studenti potřebují jen někoho, kdo půjde první. A taky nemají rádi, když je trumfne starý chlap...

Jako motivaci používám slova, videa a jdu příkladem sám. Chodíme skákat do

vody ze skály a to pokaždé skáču první. Jednou jsme skákali z výšky 60 stop (asi 19 m) a i já jsem váhal. Jeden ze studentů řekl, že když skočím, skočí taky. Cítil jsem tu povinnost a skočil jsem a on za mnou. Motivoval mě a já jeho!

Pracujete v programu s reflexí? Jak ji používáte?

Nepracujeme s ní vždycky, některá dobrodružství ji podle mě nepotřebují. Ale často se na konci hodiny studentů ptám, v čem viděli smysl téhle aktivity. Mnozí ho najdou, až poté, co o věci diskutujeme. Někdy jim na konci hodiny vyprávím příběh, který zarámuje či ve kterém se odráží jejich aktuální zážitek. K tomu mě inspirovala kniha o využití metafor při výchově v přírodě (Stephen Barcia Bacon: *The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound*). Příběh pomáhá studentům pochopit, jak mohou právě prožité přenést do vlastního života.

Call to Adventure. | foto © Elena Uryadová



Někdy jen vylezeme na nejbližší kopec, někdy se ponoříme do ledové vody... | foto © Elena Uryadová



Stephen Bacon: Vědomé užití metafor v Outward Bound

Kniha vznikla v roce 1983 jako manuál pro instruktory OB. Ukazuje, jak použít metaforu v procesu učení, aby student dokázal lépe pochopit svou zkušenost a dokázal ji ve svém životě lépe využít. Metafora je také cestou, jak usnadnit chápání archetypálních hodnot, na nichž je Outward Bound postaven.

V praxi to může vypadat tak, že při reflexi použijete citát či krátký příběh a požádáte účastníky, aby v něm hledali paralely ke svému zážitku. Výsledkem je, že si účastník uvědomí konkrétní situace v životě, v nichž může danou zkušenost uplatnit, a zároveň vidí, že některé osobní zážitky jsou sdílené skrze čas i prostor.

Odkud čerpáš inspiraci a motivaci pro sebe?

Velkou inspirací byl a stále je můj bratr. Je nepřekonatelný v plánování výprav a vždycky umí najít nějaké úžasné místo a zajímavý způsob, jak se tam dostat. Profesionální lezci a horolezci a dobrodruzi mnohdy mladší než já, kteří dělají mnohem odvážnější věci, ti povzbuzují můj zápal a ten je pak, doufám, znát i v mých promluvách ke studentům. Snažím se pořád navštěvovat nová místa, mám pak chuť je sdílet se studenty. Vědomí, že existuje tolik skvělých věcí, které je možno vidět anebo dělat, by mělo být inspirací pro nás všechny.



Reflexe není jen povídání

Radek Hanuš

Ve vlastní praxi můžeme používat rozmanité techniky reflexe. Mnoho pedagogů sází na komunikační přístupy v reflexi, především na mluvené slovo. Je potřeba upozornit, že v procesu znakování, symbolizování a vyjádření autentické zkušenosti mohou verbální metody uškodit celému procesu reflexe, respektive hloubce reflexe. Časté používání verbálních metod může vést až k formálnosti celé reflexe: „Komunikujeme, spolupracujeme... atd.“ Individuální symbolizování prožité skutečnosti potřebuje i svůj čas, strukturu. Jde o proces učení, ve kterém účastník zpracovává a objevuje vhodné znaky pro vyjádření, označení, symbolizování.

TAKŽE, VY SI MYSLÍTE,
ŽE SI NĚCO MYSLÍTE ?



Ulehčete zapojování do reflexe.

Zadávejte rozmanité symbolizační úkoly. Jestliže účastníci raději plní úkoly, zadávejte například vytváření koláží, map, grafů, písní, terčů, barevných škál o tom, co prožili a naučili se. Naprostá většina účastníků se zaujetím bude přemýšlet a objevovat získané zkušenosti, poznatky a zpravidla díky této části reflexe objeví klíčové slovo, se kterým dál v procesu reflexe bude pracovat a rozvíjet ho.

Podporujte alternativní formy komunikace.

Používejte obrázky a audiovizuální pomůcky. Napomáhají účastníkům zaměřit pozornost a vyjádřit své pocity a postoje (obrazy, fotky, karty, tvary, barvy, barevné škály, atd.).

Dávejte lidem otázky, o kterých mohou přemýšlet.

Rozdejte dotazníky s otázkami, které se budou týkat nadcházející reflexe. Otázky mohou být pro všechny stejné, náhodně vybrané, záměrně vybrané, atd.

Dejte lidem čas na přemýšlení.

V řízené reflexi si lidé lehnou na zem, zatímco instruktor vypráví, co se odehrálo a účastníci si příběh a zkušenosti přehrávají potichu v duchu. Po 5–10 min zakončete s tím, že přivedete pozornost účastníků na něco, co se bude řešit v takové skupině (poděkování, ocenění, lítost, omluvy, atd.).

5 x 1 min reflexe

Spousta cenných informací může být sdělena za pouhou jednu minutu.

1. STAVY NÁLAD

Abychom zjistili náladu našich účastníků, požádejme je, aby nám ukázali, jak se cítí pomocí jednoduchých signálů (např. palec nahoru a dolů nebo něco mezi). Vyberte několik okamžiků během činnosti, kdy tuto metodu použijete. Chceme-li vidět signály všech ostatních, utvořme kruh a po ukázání se ptejme: Někdo je překvapen?

2. KONTROLA ENERGETICKÝCH ZÁSOB

K zjištění tohoto stavu požádejme účastníky, aby nám ukázali energetické zásoby pomocí jednoduchých signálů. Např. použití těla: ruce nad hlavou = plná nádrž, ruce v bok = napůl, ruce na nohách = na dně. Udělejme kruh a uvidíme se všichni. Metodu je dobré použít na začátku a na konci k porovnání efektu aktivity. Máme-li čas, zeptejme se, co by pomohlo znovu obnovit energetické zásoby.

3. NAPIŠTE TŘI SLOVA

Vyberte tři oddělená slova (nikoliv fráze), která popíší, co jste během činnosti zažili. Dejte 30 sec na rozmyšlenou a potom začněte kolečko. Toto je rychlejší, než doplňování věty. Třemi slovy se dá až překvapivě hodně vyjádřit.

4. ŠKÁLA

Na zemi leží do kříže čtyři slova ve velké vzdálenosti od sebe. Jednu dvojici tvoří slova Cíl a Atmosféra, druhou dvojici Vztahy a Práce. Požádáte, po jednom, účastníky, aby zaujali v tomto prostoru místo a tím vyjádřili, kde se podle sebe v aktivitě pohybovali. Tyto dvojice slov můžete podle cílů programu měnit (tvořivost x moc, myšlení x intuice, atd.)

5. DEJTE SI ODDECH

Nemusíte vždy čekat s reflexí až do konce aktivity. Všechny výše uvedené techniky mohou být použity kdykoliv v průběhu. Důležité je vnímat rozsáhlou možnost technik, které vám pomohou vytěžit maximum z reflexe.

5 x 2 min reflexe

Máme-li pouze dvě minuty, mluvíme co nejméně, co nejjednodušeji a zaměřte se na pozitiva.

1. PŘÍBĚH

Bez předchozího zkoušení, plánování a v duchu závodu proti času (2 min) má skupina za úkol sdělit příběh předchozí aktivity. Každý účastník může říct pouze jedno slovo (případně interpunkční znaménko), když na něj přijde řada. Cvičení vyžaduje hodně koncentrace.

2. TŘI OBRAZY

Krátké momenty reflexe účastníků (zavřené oči, ležíme na zemi, atd.). Během krátké reflexe udržíme pozitivní náboj. Zaměřte se na to, co se účastníkům líbí nebo z čeho jsou příjemně překvapeni. Např. „Tři magické obrazy z předchozí aktivity, které

byste si rádi zapamatovali. Obraz 1 je něco, co jste udělali nebo řekli. Obraz 2 je něco, co někdo jiný udělal nebo řekl. Obraz 3 je magický moment celé skupiny.“ Toto je velmi krátká verze řízené reflexe.

3. TŘI PŘEHRÁVKY

Obrázky nebo krátké videoklipy momentů, které by si účastníci zapamatovali (např. zábava, úspěch, zlepšení, překvapení, objevy, vzhledy, odhalení...). Jestli jsou tyto okamžiky zachyceny na kameře nebo fotoaparátu a jste schopni poskytnout okamžité přehrání, udělejte to. Zajímavější ale je, když účastníci vytvoří takový obrázek, jako kdyby byli na fotografii zachyceni. To je rychlejší, aktivnější a kreativnější. Zmražený obraz je aktivní způsob sdílení myšlenek z Magických chvil.

4. VYBRANÁ SLOVA

Na stole, na zemi leží velké množství slov. Tato slova vyjadřují: varianta jedna – vlastnosti člověka, varianta dvě – aktivní slovesa. Požádáte o výběr vhodných slov na jednoho účastníka. Ostatní najdou/ne najdou výstižná slova a ta zvednou a ukáží či postupně vysloví a pokračujete dál.

5. MALUJTE SI VE DVOJICÍCH

Dvojice si vzájemně dávají pozitivní zpětnou vazbu o svých výkonech během úkolu. Činí tak tužkou, pastelkami na papíře, kde kreslí různé symboly a skechnoty pro toho druhého. V zájmu vyrovnanosti příspěvků se partneři střídají vždy po jednom.

Další techniky reflexe naleznete také v Instruktorském slabikáři: Hanuš, M., Hanuš, R. (2016). *Instruktorský slabikář*. Praha: Grada a Gymnasion, p. 170.

Někdy budou mít účastníci problém s reflexí, protože směřování vašich otázek se neshoduje s fází, ve které se skupina nachází. Buď jste příliš daleko, nebo uhýbáte jiným směrem, nebo naopak jdete příliš pomalu. Respektujte individuální zvláštnosti členů skupiny – jiné zkušenosti, jinou hloubku a rychlost učení. Snažte se proces učení činit zajímavým a rozličným i přesto, že snaha najít stejné tempo a styl pro všechny není nejjednodušší.

Příspěvek neměl za úkol dehonestovat význam slovního vyjadřování, to má svůj význam v reflexi oprávněně a zcela, spíše mi jde o upozornění, že samotné slovní vyjadřování nevhodně použité může



! foto © z archivu Project Education

hloubku reflexe zablokovat a formalizovat. To už nemluvě o zavádění různých „psychoterapeutických koleček“ (viz rámeček), na kurzu ráno, po obědě a večer. Tím celou

metodu reflexe stavíme na hlavu. Reflexe má být použita jen tehdy, když je CO? reflektovat.

Psychoterapeutické kolečko: pohled autora článku

Praxe zážitkové pedagogiky je od druhé poloviny 90. let prodchnuta hnutím „folklórní psychologie“*. To je charakteristické zaváděním dílčích technik a různých pojmů do praxe zážitkové pedagogiky. Toto hnutí přichází s lidmi, kteří tak jako celá řada lidí ve společnosti, hledají odpovědi na osobní palčivé otázky v absolvování různých psychologických seminářů a výcviků psychoterapie. Přenos těchto technik z terapie do výchovy by nemuselo být nutně problematické, pokud by šlo o důsledné rozlišování cílů výchovy a terapie. K čemuž bohužel z mého pohledu nedochází často. Takže se na kurzech setkávám s tématem „psychologie bezpečí“, termín, který odborná psychologie nezná a samotná teorie zážitkové pedagogiky nechápe, protože jsme přesvědčení, že připravujeme lidi na reálný život. Tedy pracujeme s kategoriemi psychická odolnost, tuhost osobnosti, sociální dovednosti a kompetence. Na kurzech se nám hojně objevily „psychoterapeutické kroužky a kolečka“, kde místo jasné reflexe se někteří lidé pouští za hranici a směřují k psychoterapii. Proč na kurzech zážitkové pedagogiky?

Tedy, ať je mi správně rozuměno. Nic proti psychoterapii, psychologii a psychiatrii. Mají své nezastupitelné místo a úkol ve společnosti a pro společnost. Jenom upozorňuji, že zážitková pedagogika a její praxe (celostní výchova) nerovná se psychoterapie! Rovná se rozvoj a výchova. V případě *Prázdninové školy Lipnice*, výchovy neformální. A o tom někdy příště.

*Pozn. autora: „Folklórní psychologie“ je označení, které používáme od roku 2012 po Instruktorském kurzu PŠL. Já, Milán Hanuš, Marek Herman a další. Tímto pojmem označujeme neodborné, pro prostředí PŠL upravené psychologické kategorie jako např. psychologie bezpečí.

NE, NEUKLOUZL JSEM
V KOUPELNĚ,
BYLA TO JEN TAKOVÁ
ZPĚTNÁ VAZBA!



INSPIRACE

vedoucí rubriky: **Miroslava Jirásková**
miroslavajiraskova@seznam.cz

Milí čtenáři,

reflexe, tedy schopnost odzrcadlení naší reality, dává člověku možnost vnímat mnohvrstevnatost a košatost světa, který se proměňuje a je dynamický. S touto nádhernou schopností „open space“ prostoru se postupně učíme ruku v ruce nelítostně řezat vše, co nám neslouží či pro co se dobrovolně a z vlastní vůle nerozhodneme. Je to kruté; čím větší potenciál a možnosti máme, tím více nemilosrdní býváme, zvláště pokud jsme se již mnohokrát ztratili na naší cestě. Abychom v sobě našli sílu znovu se najít. Tak pozvolna posilujeme naší autenticitu a vnitřní poctivost.

Mé noci se tu a tam nesou ve znamení obrazů. Teď naposledy jsem nacistila vjem rozlehlého, poklidného, tmavého oceánu, tušícího hloubku, kam má vizuální schopnost ani nedohlédne a nad ním rozsvícené bezedné, sametově černé hvězdné nebe. Nekonečno v odlišných formách. Tu najednou hladina vody začala prosvítat a do třetiny její velikosti vyplula do meziprostoru barevná, živoucí zeměkoule, která se naprosto přirozeně otáčela v prostoru, jako by se nechumelilo. Kolem ní se vytvořila fialová vodní tříšť, která tvořila jednoznačnou hranici mezi tmavým a ožvlým, barevným světem. Zůstala jsem v němém úžasu a tichu nad tou novou formou bytí, která se tu vznášela v meziprostoru. Kolik nových možností toto nové paradigma vyjevovalo. Přiblížila jsem se a smočila v té svůdné kráse celá, bylo to tak jednoduché, jako dýchat. Obraz se zvolna rozplynul, ale ten pocit prosvícené iniciace v hloubi mé duše zůstal.

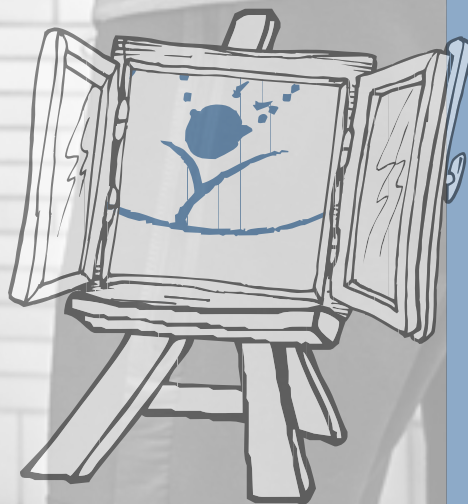
Téma reflexe zahrnuje i naši vjemovou, vizuální gramotnost. V našich českých základních školách učíme děti systematicky číst a psát. Schopnost učení se z obrazového materiálu nebývá předmětem detailního rozboru, předpokládá se, že obrázek „mluví za sebe“. Non-verbální „obrazová“ stránka textů však bývá obtížněji uchopitelná, často má širší záběr a nutí nás k tomu, abychom vnímali holisticky, celistvě. Jak se však vyhnout tomu, abychom informace obsažené v obraze nevnímali selektivně? Copak můžeme být vizuálně gramotní od přírody?

Co říci závěrem k reflexi. Je lidsky tolik SIMPLY přirozené mít někoho, s kým se mohu podělit o své bytostné prožívání. Naslouchá-li nám někdo, kdo nám rozumí, je empatický a laskavý, umožňuje nám odzrcadlit naše vnitřní prožívání a jeho nejasně uvědomované významy. Tímto vzájemným obohacením korigujeme nejen náš obraz o sobě samém, ale i naše „ideální self“, tedy žádoucí stav našich představ o sobě samém. Tento obraz se, pokud jsme se sebou v souladu, proměňuje, je dynamický a proměňuje i svět okolo nás.

Přeji vám pěkné čtení a mimo jiné i vynikající vizuální gramotnost, která vám bude k užítku. Nejen při reflexi.

Miroslava Jirásková

←
Na návštěvě v klubu mládeže...
I foto © Dominik Polanský



Jak salesiáni pracují s reflexí u dobrovolníků

Dominika Strohbachová

Dobrovolnictví klade velké požadavky jak na samotnou osobnost dobrovolníka, tak na jeho schopnosti a dovednosti. Není jednoduché pracovat v sociálních službách, s lidmi, kteří často nejeví žádnou motivaci do jakéhokoli zapojení, aktivity či hry. Přicházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, ze situací, které nejsou jednoduché mnohdy ani pro dospělé. A tak často klienti v dobrovolnících hledají parťáka pro zábavné odpoledne, díky kterému mohou zapomenout na všechno, co je mimo klub. Nebo hledají v dobrovolníkovi člověka, kterému se mohou svěřit a sdílet, co potřebují.

V Salesiánském klubu mládeže ve Zlíně a v Domě Ignáce Stuchlého ve Fryštáku pracuje několikanásobně více dobrovolníků než zaměstnanců a je potřeba, aby jejich práce byla kvalitní. Vzdělávají se v průběhu celého roku – účastní se setkání dobrovolníků, zážitkového kurzu nebo víkendových vzdělávacích akcí. Jako nejčastější nástroj pro formování a vzdě-

lávání dobrovolníků využíváme zejména zpětnou vazbu. V rámci tréninku jsou naši dobrovolníci vystaveni nejrůznějším situacím, na které se učí reagovat, nebo se zdokonalují v uvádění aktivit pro klienty tak, aby byly dostatečně poutavé a zajímavé. Na veškeré své jednání poté dostávají zpětnou vazbu od svých vrstevníků, dalších dobrovolníků i pracovníků. Učí

Na návštěvě v Salesiánském klubu mládeže... | foto © Dominik Polanský



se tak nejen pochvalu či kritiku přijímat, ale také správně sdělovat, což jim mnohdy zjednodušuje jejich působení v přímé práci. Každý z nich si může také na začátku školního roku vybrat patrona z pověřených pracovníků, se kterým se pravidelně setkává a hodnotí svoji činnost. Společně s patronem procházejí náročné situace s klienty, ale systém patronství využívají i v osobní rovině. Práce s dobrovolníky tak zahrnuje nejen jejich pracovní působení, ale taky do značné míry jejich osobnostní rozvoj a formaci.

Když jsme však začali s prací s dobrovolníky, spousta z nich se stavěla proti jakékoliv zpětné vazbě a osobním rozhovorům. Pro většinu nově příchozích bylo hodnocení jejich chování či jednání nepřijemnost, kterou je potřeba protřpět. Postupem času, když začali zjišťovat, o co přesně jde a jak zpětná vazba funguje, stala se stále více vyhledávanou. Jejich práce tak nabírá postupně na kvalitě a my

víme, že práce na sobě samém a působení mezi ostatními lidmi je pro nás i pro naše dobrovolníky nejdůležitější.

Jak se nám tato změna podařila?

Rozvojovou zpětnou vazbu se nám dařilo k dobrovolníkům dostávat velice pomalu. I v současné době narážíme na to, že někteří z nich nejsou schopni ji přijímat. Nicméně už od začátku celého procesu jsme věděli, že musíme být trpěliví a že se jakákoliv změna nejspíše projeví až zpětně. Zavedli jsme pravidelná setkávání dobrovolníků, která byla ze začátku cílena pouze na pobavení všech účastníků a stmelení jejich kolektivu. Postupně jsme začali cíl měnit na vzdělávání a osobnostní rozvoj. Pozvali jsme několik externích lektorů, kteří se s našimi dobrovolníky věnovali tématům, ve kterých pracují (např. plánování zážitkové akce, cílová

ní, motivace, syndrom vyhoření, krizové situace, práce s jednotlivcem, ...). Když dobrovolníci zjistili, kolik věcí ještě mohou objevovat, v čem se zlepšovat a dosahovat velkých výsledků, práce je začala mnohem více bavit. Sami si začali chodit pro radu ke svým patronům a ti jim postupně začali dávat zpětnou vazbu na jejich jednání – co se jim povedlo, co by udělali jinak, kde vidí prostor pro zlepšení. Pomáhali jim zamýšlet se nad mnohým jejich jednáním. Někteří dobrovolníci pak zpětnou vazbu začali sami vyžadovat. Myslím, že je pro ně, stejně jako pro mě, velice důležité mít před sebou cíl, kterého mohou ve své činnosti dosáhnout. Velmi vystihující mi v této oblasti přijde citát od A. de Saint Exupéryho: „Chceš-li postavit loď, nesmíš poslat muže, aby sehnali dřevo a připravovali nástroje, ale nejprve musíš ve svých mužích vzbudit touhu po nekonečných dálkách otevřeného moře.“

REFLEXE vždy následují...



HLEDEJTE KOMIKS II.

Na návštěvě v Salesiánském klubu mládeže... | foto © Dominik Polanský



Číst, nebo nečíst?

Toť otázka.

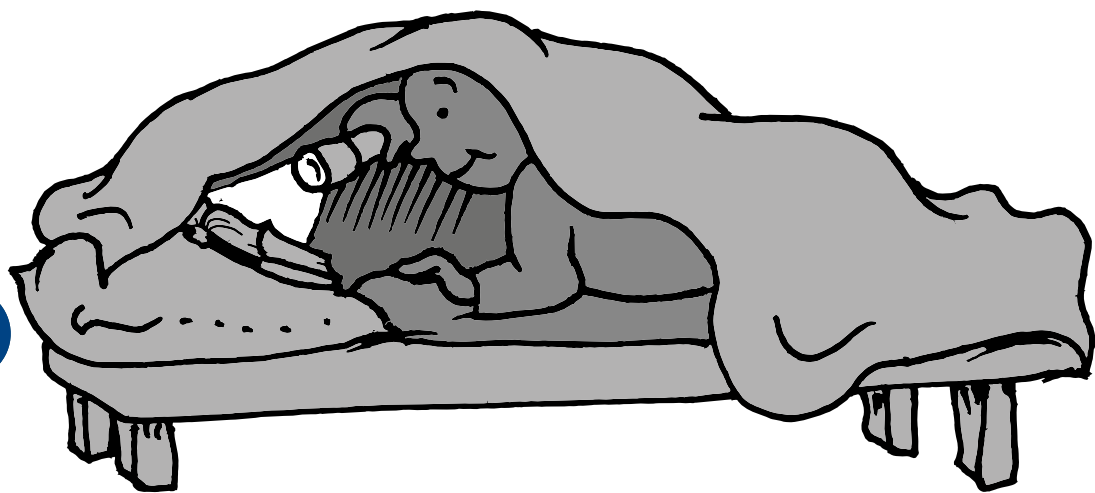
Martin Bedřich

Debata o knížkách v současném světě může být převedena na otázku, jakou unikátní zkušenost četba knih přináší ve srovnání s čímkoli jiným. Jsou stejně zábavné jako sledování facebooku? Jsou stejně aktuální jako google? Dají člověku prožít dobrodružství srovnatelné třeba s cestováním apod.?

V mnoha ohledech můžeme klidně říct, že nikoli. Bylo by ale zároveň škoda u takového konstatování skončit. Knihy a jejich četba totiž nabízejí něco, čeho se nám, zvláště v dnešní době, moc nedostává.

Ptáme-li se na to, jak dnes reflektovat knihy, můžeme se také zeptat, jak knihy pomáhají reflektovat nás samé, tedy jaké nám nastavují zrcadlo a jaké prostředky k tomu užívají. Vždyť reflexe nebo zpětná vazba, tedy jakákoli podoba odezvy, je v dnešní době nesmírně frekventované téma. Každý post si říká o lajkování, každý nákup na e-shopu vybízí k okamžitému zhodnocení prodeje a produktu, školní

výuka vyžaduje průběžnou evaluaci, pracovní týmy procházejí supervizí. Přitom jde mnohdy jen a pouze o to, potvrdit si stávající status quo, ujistit se ve své sociální bublině o tom, že věci jsou tak, jak je chceme mít. Všechny tyto nástroje jako by ale byly příliš součástí samotného systému, aby mohly být skutečným zrcadlem. Mnohdy je to proto, že jejich tempo, jejich „čas“ je příliš totožný, chybí odstup. A nejde přitom jen o faktický časový rozdíl mezi událostmi, ale i o čas zpracování něčeho podstatného, o proces přemítání o dané věci a mentální „bytí s ní“, který nelze převést na tlačítko „Líbí se mi.“ / „Už se mi nelíbí.“



Četba knih je v tomto srovnání jako něco z jiné planety. Nejen že přináší poselství od člověka, který tu není už třeba desítky nebo stovky let. Ale to, co říká, do nás vstupuje obvykle déle než 5 minut, což je většinou horní hranice běžné schopnosti soustředění člověka trávícího čas před monitorem, a navíc procesem četby, což je už dnes dovednost, kterou ovládá málokdo. Nenechme se zmást – škola sice naučí člověka písmenům, ale málokdy i skutečné četbě. Přečíst třeba pětisetstránkovou knihu se tak stává opravdovým challenge, zdaleka překonávajícím polévání se studenou vodou nebo polykání mleté skořice. Co vše se člověk během několika denní četby, jež se stává doslova psychofyzickým cvičením, dozví nejen z obsahu knihy, ale především o sobě? Četba, která z principu vyžaduje jistou míru samoty, nutí člověka už jen k tomu, že musí být sám se sebou. Když pak do tohoto osobního ticha vstoupí hlas autora, příběh, který nám nabízí, myšlenky a emoce, kterými nás zahrnuje a s nimiž chceme, nebo také třeba nechceme souznít, vystavujeme se konfrontaci, na kterou vůbec nemusíme být připraveni. Ale to je přesně to, co každý člověk nutně potřebuje, aby si udržel mentální pružnost, aby v přemíře volnosti a zábavy s hrůzou nezjistil, že se vlastně zcela mechanicky nepohybuje jen v jedné vyjeté koleji (kterou úspěšně vyrývají dvouodstavcové texty na internetu).

Ještě před pár lety byla standardní doba filmů kolem 90 minut. Dnes má každý druhý stopáž alespoň 120. Když se na ty starší díváme, divíme se, jak mohli děj tak zhušťovat a zkrátit, chybí nám jeho rozvedení, chybí nám delší pobývání ve filmovém světě. Stejně je to u knih. Zvyk četby otevírá v člověku schopnost „být jinak“ – nejde přitom o únik ze světa, ale naopak. Je to schopnost rozšířit svět a lidské možnosti za horizont, který se nám nečekaně zúžil. Čtení není jen zdroj informací, je to spíš jako plavání. Moc si při tom sice nepopovídáte s jinými lidmi, ale získáte intenzivní zkušenost bytí v jiném živlu.



ZAMYŠLENÍ

(z kurzu Egon 2017)

Jana Urbanová

Text Jany autenticky a s vnitřní poctivostí popisuje její motivaci a smysl pracovat se středoškoláky. A pak je to o jedné zkušenosti/reakci a pochopení s touto dynamickou skupinou v rámci připraveného programu „Mužsko-ženský den“ na kurzu PŠL s názvem „Egon“. O překonání silné zkušenosti týmu, který v rámci programu něco očekával, a tato specifická skupina na to reagovala po svém.

Patnáct let.

Když tato dvě slova zadám do vyhledávače na Google, vypadnou na mě na první dobrou dvě informace. Že si mám jít vyřídit na nejbližší městský úřad svou první občanku a poslechnout písničku *Když je klukům 15 let* od Pavla Rezka. „Když si kluci poprvé všimnou barvy dívčích očí, začínají verše psát a ty nikdo nesmí číst. Je to báječný a čistý svět, když je klukům 15 let, kdy nechtějí se zpovídat a odmítají jíst...“ Text písně sledám jako poměrně pravdivý. Nicméně se vši úctou k autorovi uznám, že ani mně, natož dnešnímu středoškolákovi, tenhle song nejspíš k srdci nepřiroste. Kde jsou na internetu informace o tomto důležitém životním milníku?

Patnáct let je přitom naprosto zlomový věk. Období nových začátků, obrovský krok do neznáma směrem k blíží se dospělosti. Pro mě osobně byla patnáctka docela šok. Nejvíc mě bolelo uvědomění, že na svém milovaném táboře zažívám dobrodružství v roli dítěte naposled a že už tam příští léto jet nemůžu. Už jsem byla „velká“ a po prázdninách roku 98 mě čekal jiný svět. Nová škola, kterou jsem si sama nevybrala a od prvních dní ji nenáviděla, noví spolužáci, jiný režim, dojíždění do centra Prahy... Přišla taky nová parta, do které jsem chtěla patřit, první i další tahy z trávy, kouření o velké přestávce, chození do hospod a první opilost. Přestala jsem

závodně hrát softball a rozumět si s tátou. Poprvé v životě jsem přinesla čtyřku na vysvědčení. Obarvila jsem si vlasy nejdřív na blond a pak téměř na černo. Držela jsem diety, abych se líbila klukům... Dnes už jsem velká a vím, že všechny náročné věci, které se nám v životě dějí, hrají v našem příběhu důležitou roli. Když je překonáme a poděkujeme za ně, můžeme je proměnit ve zlato. A tak už vím, že jsem všechn ten chaos v sobě i venku, bezmoc a opakované přešlapy ve svých „nácti“ měla prožít, abych jednoho dne o mnoho let později, už jako dospělá žena, elévka *Prázdninové školy Lipnice*, zvedla rukavici a řekla: „Chci dělat středoškolský kurz.“



Egon.

„To nejde popsat, to musíte zažít.“
 „Lidi, kteří jsou naladěni stejně jako ty. Vypadneš z každodenního stresu a chaosu, za 10 dní se dostaneš do úplně jiné duševní rovnováhy. Přátelství, emoce, kontakt s přírodou i lidmi.“

„Nejvíce se mi líbil přístup instruktorů – jejich vstřícnost a otevřenost.“

„Myslela jsem, že lepší už to nebude nebo nemůže být. Další den se ale objevili s něčím úplně novým, co mě hrozně nadchlo a překvapilo.“

„Líbilo se mi, že jsem na kurzu zažila situace, které by se těžko staly na normálním táboře.“

Nedávno mě kolegyně z organizace, instruktorka Verča Beranová, požádala, zda bych jí pomohla sestavit profil středoškoláka pro nový web *Prázdninové školy Lipnice*. Ptala se mě, čím dnešní středoškoláci žijí, co řeší, jak tráví volný čas, co čtou, co poslouchají za hudbu, co je zajímá

a v čem si myslím, že jsou jiní, než předchozí generace. Cítila jsem se poctěna, že oslovila mě, a odpovídala jsem dle svého nejlepšího vědomí a zkušeností z kurzu. Nad jedním tématem jsme se pozastavily o trochu déle. Ráda bych tuto zkušenost sdílela také s vámi.

Již podruhé jsme na kurzu Egon uvedli autorský program s názvem „Mužsko-ženský den“. Interně jsme mu v týmu říkali „sex“ a všichni jsme se na jeho realizaci hodně těšili. O žádné dosahování vrcholů, kromě těch dramaturgických, samozřejmě nešlo. Naopak jsme dívky a chlapce na 24 hodin rozdělili a dali jim možnost poprvé zažít vedený kruh v ryze mužské či ženské společnosti. Program byl složen z několika částí a odrážel téma sebepoznání skrze sexualitu a mužsko-ženskou polaritu.

Program začínal po obědě. Chlapci si sbalili batohy a v doprovodu instrukto-

Všechny fotografie jsou z kurzu PŠL Egon, 2017. | foto © z archivu PŠL



rů odešli prožívat svá mužská dobrodružství do lesa. Dívky zůstaly s námi, instruktorkami, na středisku. Vzhledem k tomu, že jsem s dívkami prožila ženský program, rozepíšu se teď především o něm.

Ženský odpolední program začal společným setkáním v kruhu. Následovalo hledání předmětu, symbolu ženství, ze kterého jsme poté společně vytvořily oltář. Povídky jsme si s dívkami u oltáře o tom, co pro nás znamená ženskost, jak se v životě projevuje, v čem tkví ženská síla a jak ji dále rozvíjet. Spontánní i řízené povídání jsme prokládaly zpíváním lidovek a manter. Poté jsme si uvařily večeri, ozdobily se a zkrášlily svůj zevnějšek. Po setmění jsme se s dívkami setkaly u ohně, kde jsme otevřely důležitá ženská témata: menstruaci, cykličnost, sexualitu, milování, vztahy... Již druhý rok po sobě nás potěšila velká otevřenost dívek, se kterou nám sdělovaly své zkušenosti, a zároveň nás překvapila obrovská touha nasávat kvalitní informace o ženském světě. **Možná si myslíme, že v době internetu už mladí všechno ví, ale často získávají zkreslené informace, plné předsudků a mýtů.** Diskuze byla barvitá a tolik potřebná! Večer spěl k závěru a uvnitř střediska nás ještě čekala poslední řízená část programu. Uprostřed

místnosti hořela velká bílá svíčka. Kolem ní byly do kruhu rozesety desítky čajových svíček. Tu si po úvodních instrukcích mohla vzít kterákoliv z přítomných žen, připálit si ji od hořící svíčky uprostřed, posadit se a vyslovit větu: „Když mi bylo... let, potřebovala jsem...“ Vyřčená sdělení byla hluboce křehká, atmosféra místnosti by se dala krájet, ženská pospolitost sílila. Heslo „Co do toho dáš, to dostaneš“, platilo v tomto programu mnohonásobně. Když všechny svíčky hořely a místnost i naše obličeje byly rozjasněné, čekalo nás ještě závěrečné přání do budoucnosti. „Jako žena si v příštích pěti letech přeji...“, vyslovily jsme každá. A tím jsme uzavřely večer, kdy se otevřenost a důvěra spojily v jedno a vytvořily nezapomenutelný hluboký zážitek v srdci. Nakonec jsme si nanosily spacáky do místnosti a povídky si už spontánně o všem, o čem si tak ženy povídají, až do pozdních ranních hodin.

Ráno jsme společně posnídaly a dopoledne protančily. Spontánně, divoce i jemně. Nakonec z 24 hodin v ženském kruhu zbývaly už jen poslední dvě, než se kluci vrátí ze svého dobrodružství v lese. Zbývající čas jsme vyplnily závěrečným rituálem a předáním amuletu, řetízku se srdcem, který nám měl připomínat společné zážit-



ky. Zpětná vazba účastnic byla nádherná. To jsme však netušily, co přijde za chvíli...

Poslední část mužsko-ženského programu měla končit vzájemným obdarováním. Jako ženy jsme měly za úkol připravit (společně s kuchařkami) oběd a nazdobit sebe i sváteční tabuli. Muži si měli před zpáteční cestou vybrat jednu ženu, které složí báseň a v ní napíše, čeho si na ní váží. Cestou zpět na středisko navíc natrhali svým dívkám květiny. Vše vypadalo, že povedený program skončí báječným happy-endem. Jenže dívky začaly protestovat: „...že čekají na kluky jak nějaké slepice.“ Muži se vrátili z lesa plní zážitků, čemuž odpovídal i jejich zevnějšek, a z mého pohledu naprosto bezelstně předali ženám puget a v rozpacích jim četli svá vyznání. Ženy s podobnými rozpaky přijímaly. Bylo to dojemné. Zdálo se nám, že všichni tak nějak rozkvetli. Vůbec jsme si nevšimli, že ve skupině to tímto závěrečným aktem začalo vřít.

Díky společnému obědu a následnému dlouhému volnu jsme krizi ve skupině zaregistrovali až o několik hodin později. Další plánovaný program byl touto náladou zásadně narušen. Co se vlastně stalo, jsme se dozvěděli až druhý den ráno na servisu. Účastníci se nám přiznali: **„Mrzelo nás, že jste nás postavili do stereotypních rolí, které vidíme u svých rodičů a odmítáme je následovat.“**

Dívky se cítily poníženy tím, že byly postaveny „za plotnu“, že si je kluci vybírali „jako nějaké maso“ a ještě ke vše-

mu je měly u oběda obsluhovat. Chlapci zase řešili kontroverzní hru s názvem „TOP chlap“. Měli v ní stanovit kvality ideálního muže a podle toho mezi sebou vybrat toho „nejlepšího“. Chlapci navíc hned po příchodu na středisko porušili úmluvu „Co se vyřkne v kruhu, to se nevnáší“, a konfrontovali se tak s pocitem nedodržení chlapského slova. Někteřím účastníkům nesesedlo odloučení na 24 hodin, nerozuměli polaritám a nechápali, proč by ženy nemohly štípat dříví a muži naopak tančit. Dozvěděli jsme se, že jim vadí rozdělení podle pohlaví, protože se navzájem vnímají jako jedna bytost. Jako člověk. Vznikla zajímavá diskuze mezi zastánci stejnosti a těmi, kteří se ve své roli ženy nebo muže cítí dobře.

Storming jsme nakonec úspěšně zažehnali a vytěžili z něj důležitou zkušenost, která byla důležitá jak pro účastníky, tak pro instruktory. Doznívá ve mně ještě měsíce skončení kurzu. A tak často přemýšlím nad otázkami:

Jaké vzory (nejen) doma dáváme svým dětem? Jak ženské a mužské hodnoty vnímá dnešní společnost? Jak je prezentují média? Je dnešní generace ještě zmatenější ve svém prožívání, než byla ta moje? Co můžeme udělat pro to, aby se ženy (a dívky) nebály své zranitelnosti a muži (a chlapci) uměli kultivovat svou sílu? Dokážeme v dnešním světě ještě dodržet slovo? Jaké jsou opravdové kvality ideálních mužů a žen? Jak svou ženskost sama žiju? A jak ženské a mužské hodnoty vnímáme v Prázdninové škole Lipnici?



Jantra

jako seberefektivní forma

Miroslava Jirásková

Jantra je obraz (symbol), který vystihuje náš záměr. To, co nám skutečně může pomoci při její tvorbě, je hluboký ponor do svého niterného světa, do jádra své osobnosti. Uvědomění si, že jsem vášnivá bytost, živá, naplno dýchající; hledající a toužící nalézt smysl svého poslání i světa, ve kterém žiji. Jantra pracuje na principu, že čím jasnější je naše představa o tom, co opravdu chceme, tím silněji můžeme podpořit její uskutečnění. K tomu, abychom svá přání poznali, potřebujeme svou energii zaměřit a zkoncentrovat.

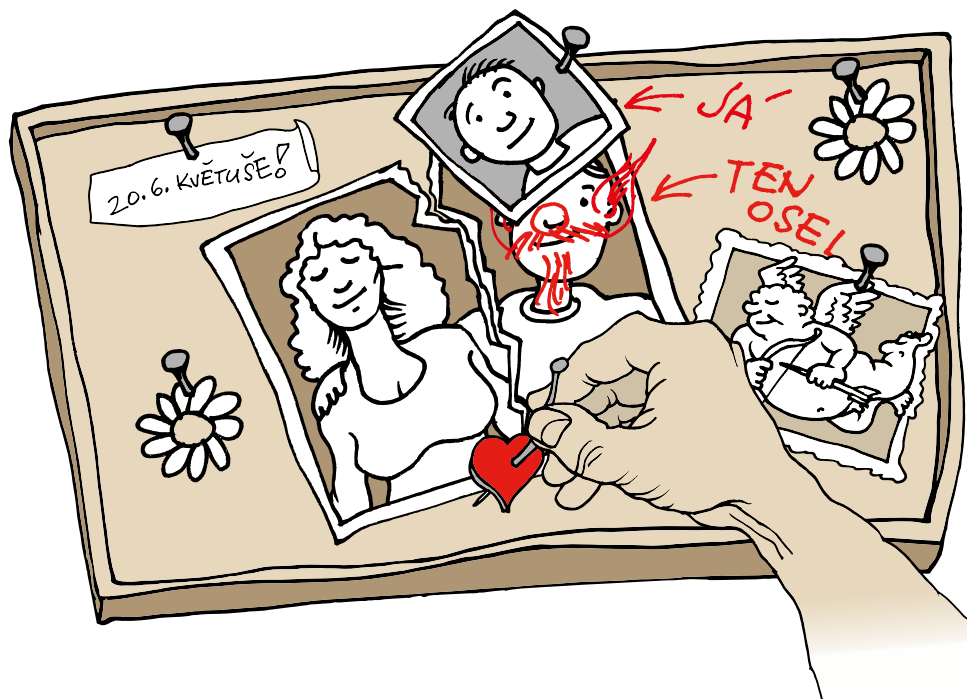
Pracovní pomůcky

Talisman, amulet, silový předmět – to je předmět, který máme rádi, který nám dodává sílu a nosí nám štěstí. Např. kamínek, prstýnek, přívěsek nebo třeba i plyšová hračka. Kromě oblíbených pastelek či fixek si s sebou můžeme vzít i soubor fotografií, výtisků, obrázků či časopisů na vystřihování. Doporučujeme obrázky, které nás osloví a vyjadřují to, po čem toužíme (ať už svým obsahem nebo náladou). Připravte si co nejhezčí obrázky, které u vás

evokují libé pocity, prohlédněte staré časopisy, nabídkové katalogy nebo kalendáře apod., dále jsou potřeba lepidlo, nůžky. Nemáte-li doma žádné časopisy, využijte svou fantazii a nabídku obrázků na googlu apod.

Postup

Jantru tvoříme v době, kdy si přejeme dát velkou pozornost svým snům a přáním, které mají o to větší sílu, pokud je nenecháme pouze v naší mysli, ale dáme



jim nějakou vnější formu (vyslovíme je, napíšeme, namalujeme). Potřebujeme jediné... **uvěřit v to**, že tato reflexivní metoda dokáže naše sny a přání zhmotnit do skutečného života, který žijeme. Pokud máme nějaké pochybnosti, je to v pořádku. Pro její tvorbu je důležité období bilance, uvědomění si, jaké bylo období (např. kalendářní rok), které skončilo. Pokud vám čas dovolí, ohlédněte se za ním a sepište si vše, co jste prožili, čeho jste dosáhli, za co jste vděční. Zkuste si napsat nejprve krátké shrnutí tohoto období, co pro vás bylo prožitkově nejsilnější, co jste se naučili nového, v čem jste se zlepšili, v čem byl ten rok výjimečný, na co jste hrdí. Zkuste si napsat, na co byste nejraději zapomněli nebo co vás tíží a rádi byste odhodili.

Tak začíná proces nastartování a posílení našeho nového záměru, naší nové reality, která pracuje na jednoduchých principech. Počítá s tím, že **kam zaměříme naši plnou pozornost, tam plyne i naše energie**. Jejím hlavním cílem je zviditelnit a podpořit naše přání. Nejprve je musíme sami před sebou vyslovit a napsat (bez delšího uvažování). Když už nevíme, která další by tam mohla být, přečteme si je sami po sobě nahlas a sledujeme to, u čeho jsme cítili energii či oživení. Ty si potom vepíšete do konkrétního seznamu přání na další období, které ohraničíte časově (např. 1 rok). K přáním hledejte vhodný obrázek či fotografii. Vybíráme pečlivě a poctivě či vystřihujeme koláž, kterou nalepíme na čtvrtku či kruh. Jantru lze také pomalovat nebo popsat hesly.

Slov by ale nemělo být moc, aby jantra mohla zářit. Necháváme ji tak v průběhu času na sebe působit s vědomím, že je to to nejlepší, co jsme dokázali pro toto období vytvořit. Tak se pozvolna v nás samých proměňuje ideální obraz naší duše. Ať nám všem co nejlépe slouží.

Vylepšení

Možnost vytvoření rituálního prostoru na začátku tvorby jantry.

REFLEXE vždy následují...



Techniky (nejen) tvůrčího psaní jako možná forma reflexe

Zbudilová Helena

Příběhy jsou důležité.

Příběhy pomáhají najít smysl věcí.

Prostřednictvím příběhů můžeme změnit věci k lepšímu.

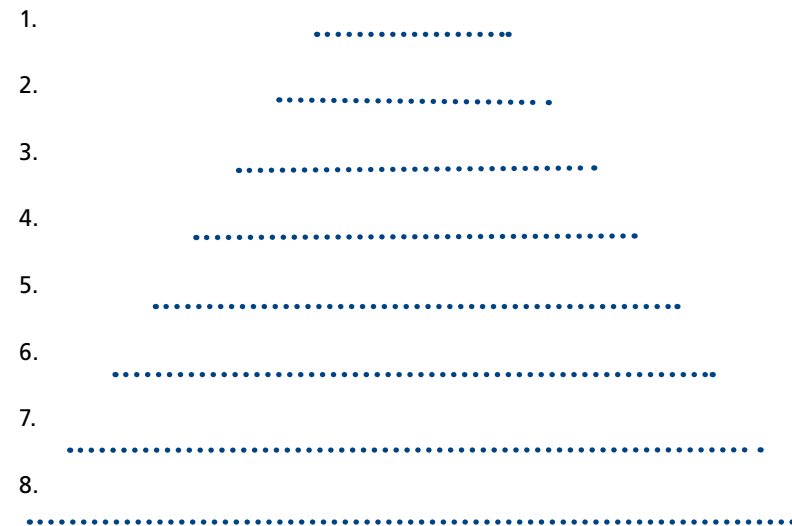
Kate Forsyth

Aplikací různých metod práce s příběhem, včetně technik tvůrčího psaní, můžeme vést žáky k aktivnímu a kreativnímu řešení při hledání významu a smyslu textu v duchu tzv. tvořivé recepce a to nejen ve školním prostředí, ale zároveň při činnostech ve volném čase. Potenciál těchto metod není dosud plně využíván, jak dokládají postřehy z praxe. Různorodost příběhů a mnohotvárnost jejich využití otevírají široké pole možností práce s dalšími cílovými skupinami (nejen s dětmi, ale i s dospívajícími, dospělými a seniory) i v rámci mezigeneračních projektů, jejichž obliba stále stoupá.

Podívejme se nyní na **vybrané aktivizační metody práce s příběhem**, které by byly vhodné pro školní i mimoškolní oblast výchovy ve volném čase. Jednou z metod je **příběhová mapa** (mapa příběhu = story map), která využívá názorné schéma ke znázornění příběhu. Děti si připraví kartičky, na které si zapíší nejdůležitější události – vytvoří strukturu narativního textu. Mohou se striktně držet předem stanovené osnovy (kdy, kdo, kde, jak to začalo atd.). Dále připevní kartičky v chronologickém sledu na velký papír a připisují časové okolnosti, hlavní a vedlejší postavy s charakterovými rysy, prostředí, zápletku, její řešení, rozuzlení apod. Metoda může sloužit k nácviku vyprávění (shrnutí děj, vytvořit vedlejší příběh, dotvořit otevře-

ný konec...). Stručné schéma se dá využít pro opakování (příběhová mapa významné osobnosti, události...) nebo jako tvůrčí námět (osnova nového složitějšího příběhu). Doporučuje se začínat tématy jako Můj životopis, Pohádkový příběh, Smolný den, Moje prázdniny apod. Mapa příběhu může mít různý formát vhodně zvolený s ohledem na věk žáků (u menších dětí se doporučuje doplnit obrázky, i vlastními). Robert Čapek zmiňuje, že tato metoda by se také mohla podobat poutovým obrázkům, podle kterých zpívali potulní zpěváci své příběhy. (Čapek, 2015, p. 323)

Jako vhodnou metodu bych ráda doporučila **pyramidový příběh**. Tato metoda může připomínat příběhovou mapu, ale vedle vytvoření základní osnovy příběhu umožňuje zároveň řešení nějakého problému, otázky. Tato metoda má tři fáze. Žáci nejprve vyplní pyramidu (skupinová práce), pak si sepiší své myšlenky na papír (samostatná práce) a ve třetí fázi spolu diskutují o tom, co vytvořili (skupinová práce). Učitel sdělí žákům, že budou pracovat stejným způsobem jako skuteční spisovatelé, psát své vlastní příběhy. K tomu jim pomůže, když nejprve společně vyplní schéma, které je na tabuli (na velký kus papíru) následující osmistupňové schéma, do kterého žáci zapisují asociace v určitém pořadí:



1. Na první řádek napiš jméno své **postavy** (může to být člověk, zvíře, zelenina nebo neživá věc, která se ve tvém příběhu objeví).
2. Na druhém řádku dvěma slovy **popiš svou postavu** (vzhled, věk, osobnostní rysy a vlastnosti).
3. Na třetí řádek napiš tři slova, která **popisují, kde se tvůj příběh odehrává** (země, místo, veřejné prostranství).
4. Na čtvrtý řádek napiš čtyři slova, která **vystihují zápletku tvého příběhu** (peníze, někdo se ztratil, chudoba, setkání, láska).
5. Na pátý řádek napiš pět slov, která **popisují první událost** (co způsobilo konflikt nebo zápletku tvého příběhu).
6. Na šestý řádek napiš šest slov, která **popisují druhou událost** (jak se změní hlavní postava nebo její okolí poté, co se objeví konflikt).
7. Na sedmý řádek napiš sedm slov, která **popisují třetí událost** (co kdo udělal pro vyřešení konfliktu).
8. Na osmý řádek napiš osm slov, která **popisují rozuzlení zápletky**.

Po dokončení pyramidy mají žáci úkol sepsat vlastní příběh podle klíčových slov. Žáci si vyslechnou všechny příběhy, zanalyzují téma, případné konflikty a klíčové otázky. Vedle tvůrčí činnosti rozvíjející fantazii a kreativitu se také rozvíjí kritické myšlení dětí, aktivní zapojení do dění ve skupině.

Dalšími metodami rozvíjející písemný projev a vycházející z práce s příběhem jsou metody tvůrčího psaní – dokončení ukázky, příběhy k obrázkům či metoda nazvaná tady a teď. Společnými nositeli metod tvůrčího psaní jsou rozvoj kreativity a schopnosti vlastního vyjádření.

U metody dokončení ukázky žáci dokončí ukázkou (příběh), která je jim částečně přečtena nebo promítnuta. Vlastní žákovská tvorba může být prezentována nejprve před skupinou, která vybere nejzajímavější zakončení nebo rovnou před celou třídou. Následuje diskuze. Metoda slouží také k rozvoji kompetence k řešení problému, komunikativní a sociální kompetence.

Metoda příběhy k obrázkům spočívá v tom, že je žákům předložen klíčový obrázek (případně série obrázků), na jehož základě mají žáci sepsat příběh. Obrázek může být pouze jeden stejný pro celou třídu, příp. mohou být odlišné (pro

jednotlivého žáka, skupinu, řadu...). Doporučujeme metodu doplnit prezentací žákovských interpretací příběhů a diskusí. Metoda rozvíjí dovednost řadit děj v časové, prostorové a logické posloupnosti, rozvíjí vyšší myšlenkové činnosti, představivost a kreativitu i kompetenci k řešení problému, komunikativní a sociální kompetenci.

Metoda tvůrčího psaní nazvaná Tady a teď znamená změnu pozice žáka, ze kterého se stává přímý účastník, svědek nějaké události. Učitel/vychovatel určí téma a poskytne žákům základní informace související s tématem tak, aby žáci mohli barvitě popsat okolnosti a průběh události. Doporučujeme metodu kombinovat s prezentací textu ve skupině, posleze v celé třídě, a doplnit ji diskuzí, příp. dalšími vhodnými aktivizačními metodami, např. čtyřlístkem, brainstormingem či myšlenkovou mapou.

Metody práce s textem nabízejí širokou paletu možností, jak text nejen literární povahy využít ve školních a mimoškolních aktivitách. Zmiňme např. čte-

nářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování, dvojité deník, INSERT, klíčová slova, skládání textu, řízené poznámky atd. Dají se šikovně kombinovat s dalšími metodami RWCT: čtením a psaním ke kritickému myšlení, založených na schématu E–U–R, např. čtení s předvídáním, libreto příběhu, diskuzní pavučina, nedokončený příběh.

Další vhodnou komunikační metodou pracující s příběhy je metoda nazvaná storytelling (vyprávění příběhů), která spočívá v interaktivním sdělení příběhu (živě před publikem). Jedná se o uměleckou formu, která staví na jazykovém umění, práci s hlasem, pohybem a gesty. Na amerických vysokých školách se storytelling vyučuje jako jednooborové studium, jehož absolventi pracují s dětmi na školách (literární a jazyková výchova, etická, komunikační, multikulturní, environmentální apod.), oslovují široké masy při zvláštních příležitostech (státní svátky...), pracují v domovech důchodců, v nemocnicích a dalších sociálních zařízeních. (Pavlovská, 2005–2006, p. 38.) Jak je patrné, jeho uplatnění je vhodné i pro mimoškolní

aktivitu. Doporučuje se s metodou storytellingu začínat i s minimálními znalostmi práce s hlasem či s minimální dramatickou přípravou, abychom ztratili prvotní ostych ve vyprávění. Úspěch se postupně dostaví.

Rozhodujícími prvky vyprávění příběhů jsou děj, postavy a poselství příběhu. Vypravěč vede také s publikem dialogy. Příběhy obsahují fakta o kulturách, slouží k pobavení, výchově, zachování kultury, vštěpování hodnotových postojů. Robert Čapek shrnuje význam a hodnoty storytellingu: předkládá posluchači hodnotnou literaturu, podněcuje chuť k práci s literaturou a zájem o čtení; seznamuje s řadou kultur, propojuje svět; vytváří vazbu mezi vypravěčem a posluchačem; pomáhá lépe chápat život, hodnoty a cíle; obohacuje slovní zásobu; zvyšuje schopnost naslouchat a chápat; podněcuje tvořivé psaní a jiné tvořivé činnosti; zvyšuje schopnost komunikovat slovem a jinými způsoby; zapojuje posluchače do myšlenkových a emocionálních procesů (obě mozkové hemisféry); podporuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy; podněcuje představivost; je to zábava. (Čapek, 2015,

pp. 282–283.) Praktické náměty pro metodu nabízí kniha Moniky Nevolové *Přestaň prezentovat, začni vyprávět* či články uveřejněné v posledních letech např. v časopise *Komenský* či *Tvořivá dramatika*. Metody storytellingu můžeme např. využít k tématu významné osobnosti. Robert Čapek doporučuje cvičení nazvané Žánry (učitel vypráví o životě osobnosti, ale jednotlivé etapy pojme v duchu různých žánrů – horor, romantické drama...) či Předměty (žáci vyprávějí příběh nějaké věci patřící dané osobnosti, např. kniha, pero). (Čapek, 2015, p. 283)

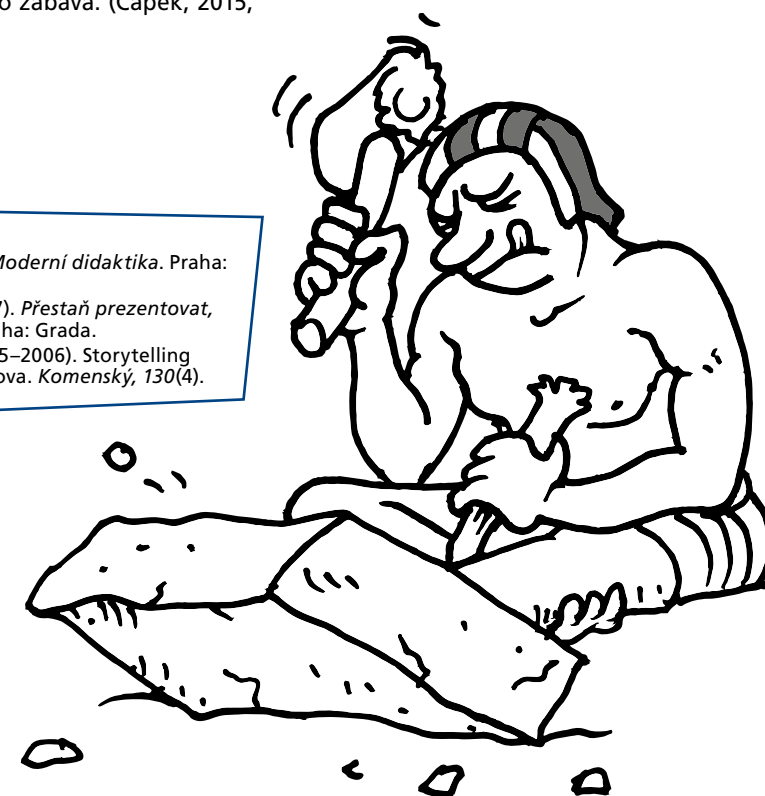
Výše doporučené metody odbourávají klasický přístup k práci s textem, který spočívá v několika stereotypních krocích vedoucích k vytvoření závěrečné teze a shrnutí významu. Naopak aktivizační metody prostřednictvím reflexe a prožívání výrazněji rozvíjejí myšlení a řešení problémů, pomáhají formovat hodnoty a postoje, obohacují dimenzi komunikativní a sociální aj. Využívejme potenciálu těchto metod a technik při práci nejen ve školním prostředí, ale i při výchovných činnostech ve volném čase.

I foto © Zbyněk Riedl pro PŠL



Literatura

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Nevolová, M. (2017). *Přestaň prezentovat, začni vyprávět*. Praha: Grada.
- Pavlovská, M. (2005–2006). Storytelling a dramatická výchova. *Komenský*, 130(4).





Zlatý fond HER

SMRT SIRA FERDINANDA

Autor hry: Ondřej Marek, Alice Frydrychová, Pavel Frydrych, Adéla Nováková

Psych. zátěž: 2–3

Fyzická zátěž: 1

Záměr hry: Inscenační hra chce zprostředkovat negativní dopady polopravd, lží, manipulací a předsudků. Účastníkům jsou formou inscenace přiděleny role a jsou vtaženi do soudního procesu o násilném činu.

Charakteristika (typ) hry: Rolová hra v místnosti. Účastníci inscenují postavy, které byly zapleteny do podivné smrti vzácného papouška – sira Ferdinanda. Hráči představující různé postavy na vlastní kůži zažijí nepravdivá obvinění, předsudky jiných, ale také to, jaké to je vyrovnat se s vlastní lží, která může poškodit jiného člověka.

Téma (obsah): Hra formou inscenace soudního vyšetřování násilného činu dává možnost zažít dopady polopravd, manipulace a předsudků. Každý účastník díky své roli zažívá odlišné aspekty takového jednání. Pro někoho je základní zkušeností například křivé obvinění, pro jiné strach z prozrazení vlastní viny či předsudky jiných postav. Teprve když je člověk skutečně terčem předsudků a manipulace, stává se citlivějším k tomu, aby vůči jiným předsudky, manipulativní techniky nebo lži neuplatňoval. Poněkud odlišnou roli hrají porotci, které se jednotlivé postavy snaží přesvědčit o vlastní verzi celého případu.

Cíle hry: Hlavním cílem je, aby porota určila viníka, který je zodpovědný za smrt sira Ferdinanda. Cílem postav, které jsou zapleteny do případu, je hájit své postavy a držet se při výpovědích svých motivů uvedených ve scénářích postav.

Scénáře rolí:

Ukázka rámcového scénáře postavy: **Paní Květuše Králová, 71 let**
rekvizita: šátek a hůlka

- Důchodkyně, bydlí v bytovém domě Jungmanova ul. č. 87 ve 3. patře (pod ní bydlí slečna Barbora Novotná, nad ní manželé Karáskovi).
- Má přehled o dění v domě, například ví, že slečna Novotná tráví noci u pana Karáska, když je paní Karásková pryč.
- Květuše je od povahy cholerická, pro sprosté slovo nejde daleko.
- Nesnáší křik sira Ferdinanda, který je čas od času svěřen do péče pana Karáska, když je jeho opatrovník na dovolené, čímž se dostává do těsné blízkosti jejího bytu a je slyšet jeho hlas.
- Na začátku listopadu byl sir Ferdinand opět v péči Karásků a paní Květuše kvůli jeho vřestění nemohla spát.
- 6. listopadu ovšem s radostí zjistila, že křik sira Ferdinanda nenastal.
- Po několika dnech se dozvěděla, že byl sir Ferdinand zavražděn.
- Večer před vraždou na ni zazvonila slečna s pizzou a ptala se, kde bydlí pan Karásek.
- Také ví, že paní Karásková byla ty dny pryč (na wellness pobytu ve Špindlerově Mlýně) a že noc ze 4. na 5. listopadu byla u pana Karáska slečna Barbora Novotná.
- Kolem desáté večer od nich zaslechla hádku.
- Tu noc také naposledy slyšela příšerné skřehotání sira Ferdinanda, tak si neodpustila na jeho adresu pár nadávek.
- Myslí si, že vraždu spáchala milenka v afektu po hádce s Jaromírem (a dobře jí tak, když chce rozvracet manželství Karásků).



V soudní síni hry Smrt Sira Ferdinanda. | foto © Alice Frydrychová

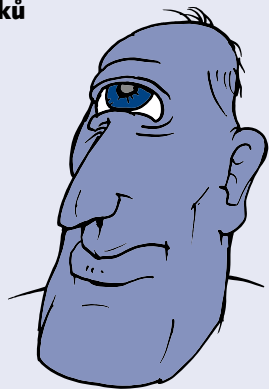
Myšlenková rozcvička

Oko do hlavy

Richard Macků

Dalo by se říci, že *Oko do hlavy* a reflexe jedno jest. V minulých číslech jsme v této rubrice nabídli několik cvičení, která nám pomáhala trénovat naše myšlení – snažili jsme se uplatňovat kritéria, uvádět východiska svých tvrzení, hledat jejich důsledky, zvažovat kontext. Pojďme tentokrát vše to, co jsme se naučili, zužitkovat na příkladu jedné konkrétní reflexe.

Aby to mohla být reflexe opravdu pro každého čtenáře *Gymnasionu*, bylo třeba najít zážitek, který má každý z nás. A protože každý z nás pravděpodobně zažil hádku či jinak vyhocený spor, pojďme si zkusit cvičně reflektovat poslední hádku, kterou jsme zažili, s cílem vyvarovat se příštích takových situací, popř. učinit všechny naše budoucí hádky „kvalitnější“.



Na zahřátí: Kdy jsem zažil/a poslední hádku a s kým to bylo?

Co bylo jejím předmětem?

Jak dlouho tato hádku trvala?

Jak dlouho potom jste na hádku ještě myslel/a? Jak dlouho ovlivňovala vaši náladu?

Reflexe mé poslední hádky:

(zkusme uplatnit některá více či méně osvědčená reflektivní cvičení pro další aktivizaci našeho myšlení)

CVIČENÍ 1: Pocity v centru

Znázorněte, jaké pocity u vás převládaly během poslední hádky. Umístěte níže uvedené pojmy do kruhu; ty, které během hádky převládaly, do jeho centra. Čím méně se vám vaše poslední hádku pojí s příslušným pojmem, tím dále od středu kruhu jej umístěte. Pokud jste danou věc neprožívali, pojem umístěte mimo kruh. Můžete využít i vlastní návrhy.

SÍLA
ZLOST
HRDOST
POKORA
ODVAHA
VÍTĚZSTVÍ
TRPĚLIVOST
BEZMOCNOST
NADŘAZENOST
NE/SPRAVEDLNOST
ODHODLÁNÍ
SOLIDARITA
SVOBODA
VZRUŠENÍ
BEZPEČÍ
NADĚJE
STRACH
KLID





Richard Macků

Bílé Karpaty

- velikost v malém

Bílé Karpaty jsou hraničním pohořím na pomezí České republiky a Slovenska. Její vrcholy nejsou nikterak vysoké, nevyznačují se nikterak drsným klimatem, o to malebnější ráz zdejší krajiny je. Pro většinu z nás, kteří sem musíme vážit kus cesty, může být návštěva Bílých Karpat také zajímavým setkáním se zdejší kulturou. Bílé Karpaty si jistě zaslouží pozornost instruktorů zážitkových akcí!

Nemusí to být přímo dějiště samotného kurzu, ale třeba jeho přípravy. Bílé Karpaty jsou totiž nesmírně inspirativním místem. Někdo může zažít sváteční pocit, když se dozví, že se nachází na místě důležité letecké bitvy, která se nad zdejšími kopci odehrála v roce 1944; jiné posiluje mystično tzv. Žitkovských bohyní, někdo se těší na pramen zdejší kyselky, mě Bílé Karpaty udolaly svou krajinou.

Bitva nad Bílými Karpaty

Ačkoliv není příliš známá, šlo o největší leteckou bitvu na našem území. Jejím výsledkem bylo na 10 sestřelených letadel a 41 mrtvých letců, více jak 1500 poškozených či zničených budov, 464 civilních obětí a v závěru největší hromadný hrob amerických letců na našem území.

<http://www.leteckabitvakarpaty.cz/>

Zdejších vesnicím se říká „kopaniny“ či „kopanice“ – podle původního způsobu, kterým zdejší krajina byla osídlena. Původně rozsáhlé lesy byly narušeny sem tam roztroušenými usedlostmi; divoká horská krajina s prudkými srázy je tak zjemněna dotekem obyčejného lidského života. Údolí a některá sedla patří zlatavým loukám a sem tam flíčku orné půdy. Pro turistu, který tudy prochází, se krajina lesů rychle mění v pastviny a ty hned zase v sady. Jednoduché stavení, u něj jabloň a k té na dlouhém provaze přivázaná kráva nebo jiný dobytek... a k tomu nádherný výhled.

Nejvyšší vrcholy Bílých Karpat nedosahují ani tisíce metrů, ale oproti okolní krajině vystupují více jak o šest set výškových metrů; proto výhledy z Lopeníku (911 m. n. m.) nebo Velké Javoriny (970 m. n. m.) jsou opravdu dechberoucí. Bílé Karpaty jsou zmenšeninou české horské krajiny; přestože rozdíl mezi hřebeny a údolím bývá jen kolem 300 výškových metrů, zdejší úzká údolí rozdíl opticky zvětšují a krajina působí opravdu horsky a přitom jemně a velmi tiše.

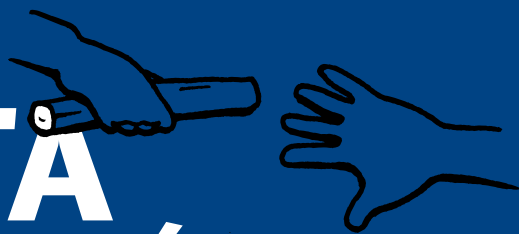
Velká Javorina

Velká Javořina (někdy i v češtině nazývaná „Javorina“) je nejvyšší vrchol Bílých Karpat, prochází tudy státní hranice a pro místní z obou stran hranice je symbolickým místem. Každoročně se zde konají Slavnosti bratrství Čechů a Slováků.

Ačkoliv tu nestojí žádná rozhledna, procházkou po vrcholových loukách můžeme obsáhnout výhled na všechny strany. Za velmi dobré viditelnosti je odsud technicky možné vidět do pěti států – kromě dvou zmíněných ještě Rakouska, Polska a Maďarska.

V lokalitě najdeme řadu ubytovacích možností, směle tu můžeme uspořádat kurz pro firemní klientelu ve velmi dobrém hotelu, ale k dispozici jsou i turistické chaty. Většina z nich je sice v komerčním provozu, zvláště v sezóně, ale budete-li hledat zavčas, určitě se s některým z ma-

ŠTAFETA OSOBNOSTÍ



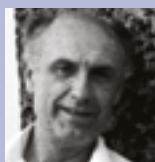
Vladimír Svatoš
(startovní běžec)



Allan Gintel



Miloš Zapletal



Joviš – Karel Janovický



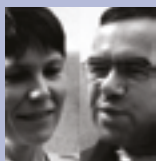
Václav Břicháček



Lucie Suchochlebová
Ryntová



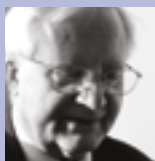
Jana Matějková



Jitka a Martin Klusáčkovi



Ota Holec



Vladimír Smékal



Soňa Hermochová



Josef Valenta



Jan Slavík



Zdeněk Helus



Jiří Němec



Michal Kaplánek



Michal Pařízek



Jan Neuman



Jiří Brtník



Miloslav Nevrlý



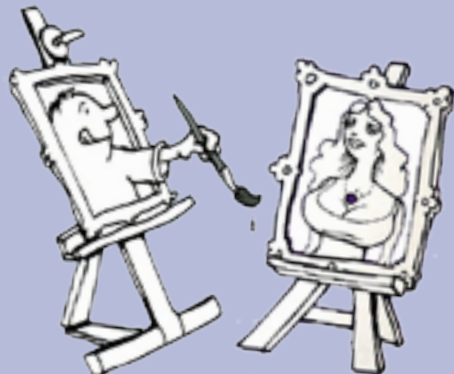
Roman Šantora



Milan Hanuš



Milena Holcová



JUDr. Milena Holcová (*1954)

Narodila jsem se do hluboké totality. Jesle, školka, sportovní základka, gymnázium, právnická fakulta. Pár let podniková právnička, pár let výzkumák při brněnské univerzitě. Po revoluci prudký střih. Změna manžela i profese, další dítě. Potřebovali jsme disponovat s časem a uživit tři malé děti, tak jsme oba opustili prestižní zaměstnání a živili se, jak to šlo. Nejnižší na společenském žebříčku jsme se ocitli při provozování skákacího hradu na poutích. Zato jsme mohli každoročně na pár měsíců zavřít krám a i se všemi dětmi cestovat po světě, vesměs stopem bez pevného ubyto-

vání. Pomalu jsem o cestách začala psát, později už nejen o cestách, ale vůbec. Mám na kontě patnáct knížek (např. *Babky na divoko*, cyklus *Žena, Růže, Píseň, Kost*, dále *Věčný striptýz*, *Za humny nejsou lvi*, cyklus *Lidi*, *I města mají duši* a *I města mají vší*, *Ori-nokem k přechodu* a další) a dva scénáře. Zatím, co jsem se profesně přesouvala na velmi nejistou uměleckou volnou nohu, jistil můj muž Martin rodinu ze společné realitky. Ta sice prosperovala, ale sotva děti odrostly, nechali jsme ji společníci a oba zůstali u svobodných povolání. Což trvá dodnes.

Milan Hanuš (Jelen) > Milena Holcová

V tomto čísle předává Milan Hanuš štafetu osobností Mileně Holcové, která stála u zrodu PŠL a je autorkou několika her.

Jak to u tebe začalo? Co bylo před tím, než jsi jela na svůj první kurz?

Jako dítě jsem nikdy nechodila do skautu, ani nebyla na žádném táboře. Mé dětství určoval starší bratr, dva bratrance a venkov. Jako nejmladší a navíc holka, jsem neměla šanci na panenky a princezny, ale žila směr *Knoflíkové války*, *Vinetou* a moderního pětiboje. Do toho sportovní třída a později vrcholově lehká atletika. Můj život byl stadion a tělocvična. Když jsem později zjistila, že existuje ještě jiný svět, pojala jsem k závodění lehkou nedůvěru, která přerostla v nechuť k měření sil vůbec. Na vysoké škole jsem se sice zase dostala ke sportovním akcím, ale vybírala jsem si ty nesoutěžní, jako byla třeba *Bohatýrská trilogie* (asi desetidenní cesta – kombinace cyklo, voda, pochod). Na to přirozeně navázal nově vznikající instruktorský sbor pro

Milena Holcová | foto © z archivu MH



pobyt v přírodě. Spadal pod SSM a vedl ho Petr Holec. Poměrně náročný výcvik trval rok, měl zimní a letní část a vybraní šéfové se s námi moc nemazali. V rámci toho, co se dalo v SSM zažít, šlo o naprosté zjevení. Závěrečný letní kurz probíhal na Lipnici. Tam mě oslovil Allan Gintel, že zakládá něco jako *Prázdninovou školu* a jestli bych se k tomu nepřidala. Byla jsem fixovaná na Brno, zamilovaná, moc se mi nechtělo. Ale když do vznikajícího projektu vstoupil i Petr Holec, souhlasila jsem.

Jak hodnotíš vznik Prázdninové školy v r. 1977?

Byl to podobný pocit, jako když vám povolí svěřací kazajku. Najednou jste obklopeni schopnými lidmi, kterým jde o víc než o spokojené přežití.

Jestli to celé vymyslel Allan, patří mu nehybnoucí dík.

Byla jsi hodně aktivní už před samotným vznikem Prázdninové školy. Můžeš porovnat období před vznikem PŠL a po vzniku PŠL? Změnily se nějak Tvoje kurzy?

Změna byla jen ve formě. Předtím jsem pracovala pro brněnský instruktorák. Spolehliví kamarádi (Hanka Holcová, Ondra Valsa, Jitka Jilemická) byli ochotni se mnou reali-

zovat šílené nápady. Společenský přesah byl sice fajn, ale pochybuji, že by nám o něj šlo především. My jsme se prostě skvěle bavili. Prázdninovka byla jiný level. V dobrém i špatném. Měla jakési vyšší poslání, zároveň do ní však lehce prosakovaly totalitní manýry.

Potkala jsi v PŠL osobnosti, které Tě nějak ovlivnily? Pokud ano, v jakém směru?

Jasně. Řekla bych, že právě tam jsem si začala tříbit názor na lidi. Ve stresu a unavě se člověk během několika dní odkope. Vypěstovala jsem si celoživotní averzi vůči manipulaci a machrování, u několika lidí jsem si prošla těžkou deziluzí, s jinými uzavřela doživotní přátelství. Několik model se mi sice skácelo, zato jsem se naučila oceňovat nenápadnou užitečnost lidí, jako byla třeba paní Brtníková.

Tvoje experimentální kurzy jsou i z dnešního pohledu naprosto výjimečné – Humanus, Pohraniční kalvárie, Entomologická kalvárie, Toulavý autobus... Jaké cíle jste si pro tyto kurzy v týmu stanovovali? Podařilo se vám je naplnit?

Jak už jsem říkala, nic vznešeného. Přece si kurzy nebudeme kazit nějakými cíli?! Prostě nás to bavilo. Další „celospolečenský význam“ přišel jako vedlejší produkt.

Můžeš prozradit, jak například vznikl projekt Humanus? Proč jste zvolili formát skupiny účastníků izolovaných na ostrově?

Promiň, ale už to slovo „formát“ je v souvislosti s tím, jak spontánně Humanus vznikl, úsměvné. Psycholog Vladimír Smékal s námi instruktory jednou zkoušel hrát zavedenou psychologickou hru. Skupina lidí uvízne v krytu a musí řešit sérii situací. Tehdy mě napadlo, že je škoda, když to skončí v nejlepším – odletem vybraných jedinců na jinou planetu. Co se bude dít potom? V místech, která jsem dokonale znala, právě vznikala Dalešická přehrada, opodál stávala atomovou elektrárnu Dukovany, věděla jsem o ostrově, přes příbuzné byla schopna sehnat ovce, králíky, slepice. Pak už šlo jen o inzerci přes *Mladý svět* a mohli jsme to spustit. Prostě jen byla škoda nevyužít ideální podmínky.

Bylo tam něco, co tě pobavilo tak, že si na to vzpomeneš i teď?

No ježiš! Všechny situace, kdy se něco nepovedlo. A že jich bylo. Hrajeme nějakou smrtelně vážnou hru Tondy Rosického. Mystika, noc, louče, patos. Dušín v roli Chárona převáží duše přes Styx. Na sobě má zimník z metoďáku. Když se vrací, tak se v lomu kousek od břehu převrhne. Zimník rychle nasává, Dušín, který to Toníkovi nechce zkazit, klese ke dnu s obřadnou důstojností. Nacučný kabát svlékl až šlo skutečně o život.

Když jsme chystali *Humána*, zabrala poslední fáze celý den, neměli jsme čas něco sníst. Účastníky jsme pak na ostrov převáželi v autobusu. Zabavili jsme jim všechny věci i jídlo. Věděli jsme, že už je nebudou potřebovat, tak jsme se – my instruktoři – oddělení jen zavěšenou dekou, do jejich zásob hladově pustili. Přesně ve chvíli, kdy jsme nad vyrabovanými bágly každý v ruce drželi nějakou klobásku, deka spadla. Panická gesta, jak se deku snažíme rukama přidržet, trapas, zároveň záchvat smíchu. To se pak těžko navozuje atmosféra tajemna a hrůzy.

Byl nějaký kurz, který dopadl úplně jinak, než sis představovala? A byl ve finále lepší, nebo horší, než jsi plánovala?

Ale já jsem si nic nepředstavovala. Ani se to nesnažila nikam tlačit. Všechno probíhalo v přítomném okamžiku, občas jsem zaskočeně lapala po dechu, občas se dojatě vznášela, snažila se k tomu přistupovat poctivě, ale že bych naplňovala nějaké vyšší cíle? To ne.

Představ si, že bys dnes měla udělat 14denní kurz pro současné vysokoškoláky. O čem by byl? Jaký bys zvolila formát?

Probůh, to si vůbec nechci představovat. Ani na to nemám čas. Pohybuj se na úrovni bojovek pro našich sedm vnučat. Ale i to je bezva.

Jsi autorkou celé řady originálních her a programů, které se v Prázdninovce hrají dodnes – namátkou Stalker, Tančírna... Kterou z těch her dnes řadiš jako velmi povedenou? Proč?

Všimni si, že ty hry jsou nesoutěživé. Nejde v nich o vítězství, ale o sblížení. Pocit solidarity a spolupráce je emočně mnohem silnější než radost, když soupeře porazím. Aspoň si to myslím. V tomhle smyslu považuji za nejdůležitějšího Stalkera. Jednak proto, že jsem ho prosazovala dost těžko – nikdo mu nevěřil – ale hlavně proto, že lidi, kteří ho spolu prožili, pochopili, že jsme na tom všichni stejně blbě. Všichni jsme někdy selhali, každý chováme nějaké přání, které je lepší neříkat nahlas, všichni tajíme nějaký mindrák. Stalker se nesl v duchu kréda: Všem se lhát může, někdy dokonce musí, jen sobě nikdy. To považuji za důležité dodnes.

Proč jsi z Prázdninovky odešla? A přimělo by tě něco k návratu?

Za totality pro mě byla únikem z mříží, po revoluci tenhle smysl ztratila. Byla jsem pětaticetiletá matka tří dětí a měla úplně jiné starosti. Najednou mi to přišlo jako hra, ke které už nemám co dodat. Tak jsem dokončila své závazky a bez pocitu ztráty šla ze scény. Mám k Prázdninovce mateřský vztah, dala jsem jí, co jsem uměla, ale teď je dospělá, žije si svůj život. Těší mě, že se jí daří, přeju jí to nejlepší, ale do dalšího života už jí mluvit nebudu.

S Tondou Rosickým v roli Stalkera, 80. léta PŠL. | foto © z archivu MH





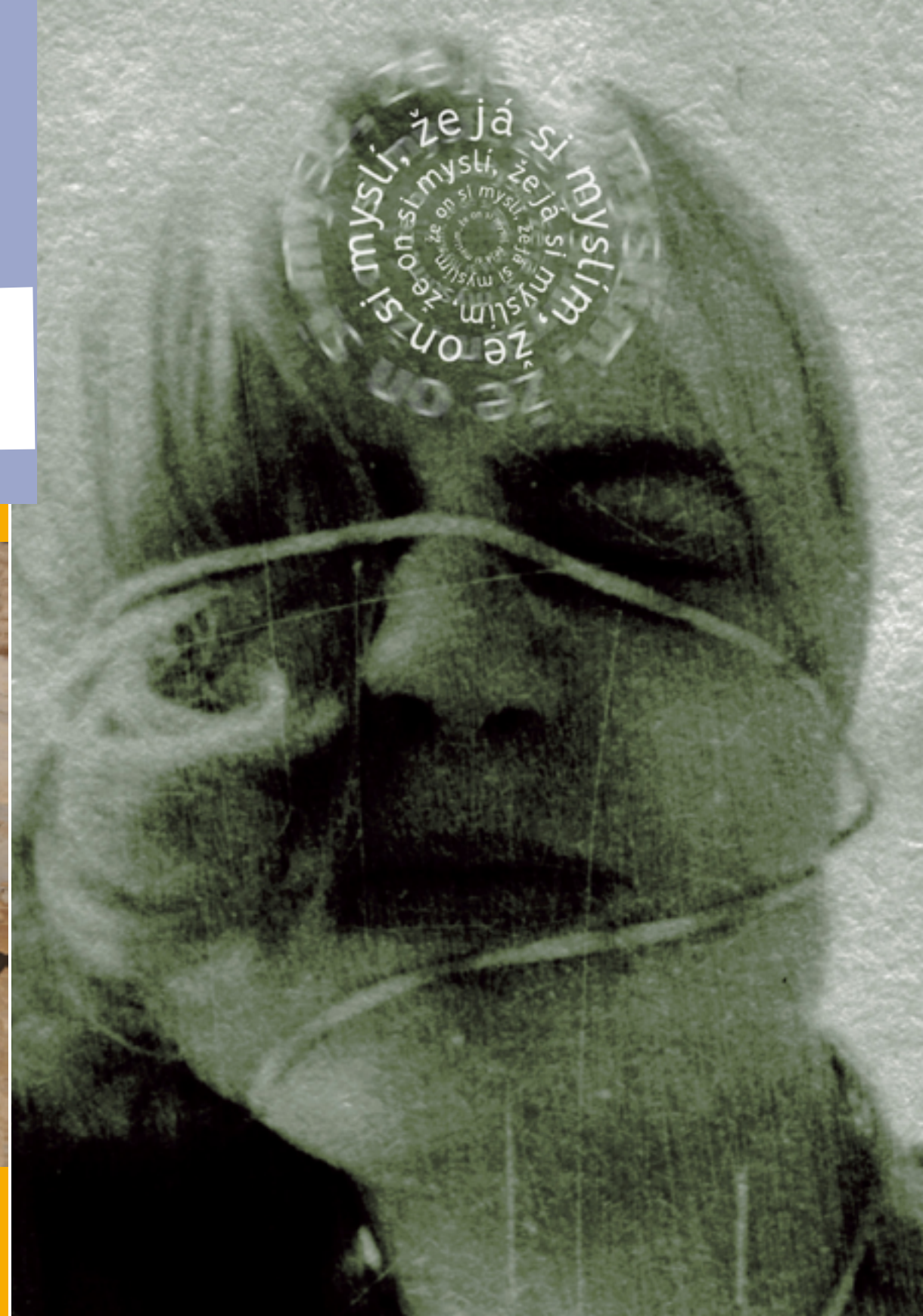
fotohádanka ze str. 59:

KOMÍN

Komín trajektu (Bastia, Korsika).
I foto © Pepa Středa



Krásné výrobky jsou svědectvím a užitečnou památkou,
která je připomínkou prožitého. Čtěte článek na str. 76.
I foto © z archivu autora



GYMNASION

časopis pro zážitkovou pedagogiku

1. UČENÍ ZÁŽITKEM | 2. INTEGRACE
| 3. DOBRODRUŽSTVÍ | 4. ERÓS | 5. TVOŘIVOST | 6. HRA
| 7. PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE | 8. PŘÍRODA | 9. ČAS |
10. PENÍZE | 11. PUTOVÁNÍ | 12. NÁVRATY | 13. SPIRITUALITA |
14. OCHUTNÁVÁNÍ MEDU | 15. JAK? | 16. SYMBOL
| 17. JEDNODUCHOST | 18. BEZPEČÍ | 19. DOTYK | 20. SMRT
| 21. POHYB | 22. REFLEXE | 23. PRÁZDNOTA

Pouze na webu:

12E. Dar | 13E. Neúspěch | 14E. Svoboda
| 15E. Krásno | 16E. Zábava | 17E. Osobnostní
rozvoj | 18E. Tělesnost | 19E. Živly
| 20E. Vůdcovství | 21E. Umění
| 22E. Rituály | 23E. Mládež v ohrožení
| 24E. Služba | 25E. Ne/smysl/y
| 26E. Jiskřivé vztahy

