

**ROLE MENTORINGU VE FORMOVÁNÍ MLADÉ TVŮRČÍ OSOBNOSTI
THE ROLE OF MENTORING IN SHAPING A YOUNG CREATIVE PERSONALITY**

*Lucie Pavlásková, Akademie MenArt, Palackého 7, 110 00, Praha 1 - Nové Město,
lucie@menart.cz*

V českém kontextu uměleckého vzdělávání se tradičně diskutuje především o roli pedagoga, didaktických metodách výuky či institucionálních podmínkách pro rozvoj talentu. Méně systematické pozornosti se však věnuje kritickému okamžiku, kdy toto formální vedení končí – tedy fázi tranzice, kdy se student stává absolventem a musí se opřít především sám o sebe. Z pohledu vývojové psychologie a konceptu tzv. vynořující se dospělosti (emerging adulthood), který vymezil pro věk přibližně od 18 do 29 let americký psycholog Jeffrey Jensen Arnett (Arnett, 2004) je právě toto období klíčové pro konsolidaci osobní i profesní identity. V této fázi se naplno ukazuje, co si jedinec z předchozí zkušenosti skutečně odnáší a do jaké míry je schopen samostatně uvažovat o vlastní tvorbě a jejím směřování.

Tento moment zároveň otevírá zásadní otázku, jaký typ osobnosti formují vzdělávací programy, které pracují s dlouhodobým vedením a individuálním rozvojem. Stipendijní akademie MenART představuje v tomto ohledu podnětnou případovou studii: záměrný důraz zde totiž není kladen pouze na technický rozvoj dovedností (hard skills), ale na holistické utváření postojů, které mají hluboký přesah do další umělecké i osobní dráhy absolventů. Předložená reflexe vychází ze systematické analýzy výpovědí, hloubkových rozhovorů a narativních zpětných vazeb, které akademie od svých účastníků a absolventů dlouhodobě shromažďuje.

Proměna vztahu k vlastnímu talentu a dekonstrukce výkonu

Z empirických výpovědí účastníků vystupuje jako jeden z klíčových momentů hluboká proměna vztahu k vlastnímu talentu. V intencích konstruktivistické pedagogiky (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978) zde talent přestává být vnímán jako statická entita, vrozený fixní kapitál či biologický determinismus, o němž se lze bez dalšího úsilí opřít. V průběhu mentorského vedení se talent transformuje v otevřený závazek – v dynamický proces, který vyžaduje soustavnou intencionální práci, vědomé rozhodování a ochotu permanentně redefinovat vlastní tvůrčí přístup.

Mentorský model MenARTu tuto proměnu nepodporuje mechanickým předáváním hotových řešení nebo direktivních instrukcí. Využívá naopak principy tzv. transformačního mentoringu (Clutterbuck, 2004; Zachary, 2012), který studenta stimuluje k formulování vlastních autonomních otázek a k hledání odpovědí skrze prizma vlastní prožité zkušenosti. Tímto způsobem se oslabuje rigidní závislost na externím schválení či na naučených vzorcích toho, „co funguje“, a posiluje se vnitřní locus of control (místo kontroly) (Rotter, 1966) – schopnost vědomě volit autonomní směr tvorby. Umění v tomto pojetí přestává být pouhým sociálním statutem či performativní identitou a stává se vědomým procesem, který vyžaduje dlouhodobé úsilí a plné převzetí odpovědnosti za vlastní umělecká rozhodnutí.

Tento posun je podpořen záměrným propojováním rolí, které se v rámci programu přirozeně internalizují. Absolventi v rozhovorech často popisují zkušenost, kdy se vedle čistě interpretační roviny (zvládnutí techniky nástroje či hlasu) nově otevírá i rovina autorská a reflektivní. Například při společných rozborech děl získávají studenti schopnost nahlédnout vlastní tvorbu z kritického odstupu, což jim umožňuje hlouběji porozumět vnitřním motivacím a strukturám, které jejich práci utvářejí.

Od autority k partnerskému dialogu

V souladu s humanistickou pedagogikou (Rogers, 1969) se těžiště vzdělávacího procesu přesouvá od samotného výkonu k porozumění procesu: k tomu, jak umělecké dílo vzniká, jakým způsobem vstupuje do interakce s publikem a jakou roli v něm hraje autenticita tvůrce. V tomto kontextu se stírá tradiční hierarchická hranice mezi pasivním „vykonavatelem“ a autonomním „tvůrcem“.

Zásadním katalyzátorem je zde specificky modelovaný vztah mezi mentorem a studentem. Mentor v programu MenART nefiguruje jako dogmatická autorita poskytující exkluzivní a jednoznačné pravdy. Jeho role se vyvíjí od počáteční bezpečné opory směrem k horizontálnímu, partnerskému dialogu, jehož primárním cílem je emancipace a podpora autonomie studenta.

[Tradiční model: Autorita] ----> (Jednosměrné předávání instrukcí) ----> [Pasivní vykonavatel]
[Mentorský model MenART] <---> (Partnerský tvůrčí dialog) <---> [Autonomní osobnost]

Tato změna se v praxi výrazně projevuje v momentě, kdy student opouští deficitní očekávání jasných direktiv a začíná plně přebírat odpovědnost za svá umělecká rizika. Negativní zkušenost nebo domnělá chyba přestávají být vnímány jako fatální selhání, ale jsou redefinovány jako legitimní a kognitivně přínosná součást procesu hledání nového směru. Schopnost orientovat se v situacích vysoce ambivalentních, které nemají jediné správné řešení, se ukazuje jako klíčová kompetence pro dlouhodobou udržitelnost umělecké dráhy.

Význam sdíleného prostředí a pluralita kritérií úspěchu

Vedle individuální osy mentor–stipendista se jako strukturálně podstatná ukazuje zkušenost intencionálně sdíleného, transdisciplinárního prostředí. Pravidelná setkávání studentů z různých oborů (hudba, výtvarné umění, divadlo, tanec), pedagogů i etablovaných umělců vytvářejí pluralitní prostor, v němž dochází k vzájemné konfrontaci a obohacování odlišných tvůrčích přístupů.

Zkušenosti a bariéry, které by izolovaně zůstávaly uzavřeny v rámci jedné specifické disciplíny, se v tomto kolektivním formátu ukazují jako univerzálně sdílené. Fenomény jako zvládání trémy, artikulace umělecké autenticity nebo vyrovnávání se s tvůrčím blokem a neúspěchem se objevují napříč všemi uměleckými obory. Toto mezioborové sdílení efektivně detabuizuje obavy mladých tvůrců, rozvíjí jejich akční rádius, posiluje schopnost aktivního naslouchání a učí je kultivovaně reflektovat zkušenost druhých v rámci komunitního dialogu.

V přímé návaznosti na tyto procesy dochází k redefinici vnímání samotného konceptu úspěchu. Namísto jednostranné orientace na vnější, kvantifikovatelná a často reduktivní měřítká (jako jsou soutěžní umístění, institucionální ocenění či bezprostřední ohlas na sociálních sítích) se do popředí internalizují kritéria vnitřní: intersubjektivní smysluplnost tvorby, etická a estetická integrita ve vztahu k vlastní práci a schopnost dlouhodobě setrvávat v tvůrčím procesu i přes vnější fluktuace. Vnější úspěch tím neztrácí svou motivační hodnotu, přestává však fungovat jako primární teleologický cíl. Stává se spíše organickým vedlejším produktem systematické a autentické práce, která je pevně ukotvena v osobní identitě tvůrce. Tento posun prokazatelně zvyšuje psychickou odolnost (resilienci) absolventů a pravděpodobnost, že u umělecké či kulturní činnosti setrvají v delším časovém horizontu (Masten, 2001).

Závěr

Z empirického pohledu absolventů se program MenART nejvíce jeví jako uzavřený vzdělávací cyklus či finální edukační fáze, nýbrž jako formativní přechodový mezník v celoživotním procesu kontinuálního rozvoje. Zkušenost intenzivní práce, konstruktivní konfrontace i bezpečné mentorské podpory otevírá nové heuristické otázky a směry, které daleko přesahují časový i prostorový rámec samotného programu.

Namísto rigidně daného normativního modelu „jak věci dělat“ si absolventi odnášejí specifický habitus (Bourdieu, 1984) – kritický způsob uvažování, který jim umožňuje v tomto autonomním hledání kontinuálně pokračovat. Schopnost samostatně formulovat relevantní otázky a nést plnou odpovědnost za volbu odpovědí se ukazuje jako nejvýznamnější strukturální výstup celého procesu (Weimer, 2013).

Z výpovědí účastníků tak plasticky vystupuje obraz mladého umělce nikoli jako pasivního produktu vzdělávacího systému, ale jako samostatně uvažující, seberefektivní osobnosti, která je schopna svou práci vědomě a kriticky rozvíjet. Nejedná se o staticky definovaného „hotového profesionála“, nýbrž o jedince vybaveného kompetencemi a nástroji pro permanentní profesní i osobnostní růst. Klíčovými atributy tohoto typu formování jsou schopnost hluboké kritické reflexe, otevřenost vůči inkluzivnímu dialogu a ochota odvahy hledat vlastní autentickou cestu i v podmínkách socioekonomické a tvůrčí nejistoty. V současném společenském a vzdělávacím klimatu, které často jednostranně upřednostňuje rychlé pragmatické výsledky a okamžitě měřitelné výkony, představuje tento mentorský přístup nezbytnou a vysoce funkční alternativu pro kultivaci budoucí kulturní inteligence. Stipendijní akademie MenART tak nepřipravuje pouze budoucí řemeslně zdatné umělce, ale především integrované osobnosti, které dokážou kriticky myslet, autenticky tvořit a nést plnou odpovědnost za své jednání ve veřejném prostoru. Právě v této emancipační schopnosti se ukazuje její dlouhodobý přínos.

Použité zdroje

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation* (4th ed.). Chartered Institute of Personnel and Development.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Lucie Pavlásková působí jako PR konzultantka v oblasti kulturních, uměleckých a vzdělávacích projektů. Dlouhodobě se věnuje komunikaci a podpoře iniciativ, které rozvíjejí kulturu, kreativitu a vzdělávání, a usiluje o jejich smysluplné ukotvení ve veřejném prostoru. Aktivně se angažuje v montessori komunitě a je členkou školské rady na základní škole, kde se podílí na dialogu mezi školou, rodiči a širší veřejností. Zajímá se o téma celoživotního vzdělávání a předávání zkušeností napříč generacemi. Věří, že systematická podpora umění a vzdělávání je nezbytná pro rozvoj společnosti, stejně jako dlouhodobá kultivace prostředí a kulturního klimatu v České republice.