



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Disertační práce

# Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele

Vypracoval: Mgr. Josef Nota  
Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

České Budějovice 2014

*Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své disertační práce, a to v nezkrácené podobě archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

*Datum: 14. 07. 2014*

.....  
*Podpis*

*Rád bych touto cestou vyjádřil své poděkování doc. S. Sudovi za možnost věnovat se studiu psychosomatických disciplín, prof. I. Stuchlíkové, prof. V. Švecovi, prof. F. Manovi, Mgr. M. Markové a Mgr. A. Nohavové, Ph.D. za podporu při psaní této práce. Dále prof. I. Vyskočilovi a doc. E. Vyskočilové za jejich zformulované pedagogické principy. Chtěl bych také velmi poděkovat své ženě.*

**NÁZEV:** *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*

**AUTOR:** *Mgr. Josef Nota*

**KATEDRA:** *Katedra pedagogiky a psychologie*

*Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*

**ŠKOLITEL:** *doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.*

**ABSTRAKT:**

Disertační práce s názvem *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele* je zaměřena na specifika a možnosti psychosomaticky orientované disciplíny Dialogické jednání s vnitřním partnerem v přípravě budoucích učitelů. Tato disciplína je pedagogikou toho, jak zkoumat v experimentálních podmínkách fenomén samomluvy. Východiskem pro naznačený přístup je zaměření na osobnost studenta učitelství a kultivace jeho sebereflexe – cílem je získání profesní role se zachováním autorského přístupu a autenticity v jednání.

Cílem disertační práce je hlubší porozumění pedagogice psychosomatických disciplín na půdě Katedry pedagogiky a psychologie, což je pro mou asistentskou zkušenost zásadní.

Výchozím bodem práce je hledání východisek pro osobnostně orientovanou přípravu budoucích učitelů a nahlížení na její specifika optikou i jiných, osobnostně orientovaných programů. V další části je disciplína Dialogické jednání popisována ze studentské a posléze asistentské výzkumné pozice a hledány opěrné body pro objevování tzv. psychosomatické kondice. Po zacílení na specifika psychosomatické přípravy budoucích učitelů na Katedře pedagogiky a psychologie Jihočeské univerzity je pozornost věnována otázkám po možnostech exportování Dialogického jednání.

Z důvodů dosud neuchopené metodologie analýzy videozáznamů z disciplíny bylo dále nutností popsat základní východiska pro další výzkumnou práci.

Empirická část je věnována vytváření typologií ze studentských písemných sebereflexí. Cílem je formulace asistentské zkušenosti. Interpretace výsledků vede k závěrům po nutnosti diferencovat písemné pedagogické sebereflexe od písemných pedagogických reflexí, běžně popisovaných jako zpětná vazba.

***KLÍČOVÁ SLOVA:*** osobnost, sebereflexe, kompetence, profesní identita, psychosomatika, autenticita, autorský přístup, hraní rolí, Dialogické jednání s vnitřním partnerem

**TITLE:** „Acting with the Inner Partner as a Way to Develop Teacher’s Personal Dispositions”

**AUTHOR:** Mgr. Josef Nota

**DEPARTMENT:** Department of Pedagogy and Psychology  
Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice

**SUPERVISOR:** doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

**ABSTRACT:**

Dissertation thesis *Acting with the Inner Partner as a Way to Develop Teacher’s Personal Dispositions* focuses on specifics of a psychosomatic discipline called Acting with the Inner Partner, in professional training of future teachers. This discipline represents the pedagogy of experimenting with the phenomenon of self-speech in experimental conditions. The emphasis is on the personality of future teachers, as well as on cultivation of their self-reflection. This should lead to a becoming a professional teacher with an authorial approach and authentic acting.

The objective of the dissertation thesis is a deeper understanding of psychosomatic disciplines pedagogy, whereas my very own teaching experience at The Department of Psychology and Pedagogy is essential.

Specifics of future teachers’ personal preparation in the view of psychosomatic disciplines, represents the basic part of this work. Another part focuses on the experience with Acting with the Inner Partner, at first described by a student and later by an assistant (lecturer) and researcher. Common features of so called psychosomatic condition are discovered.

The author also searches the possibility of exporting Acting with the Inner Partner out of the Department of Pedagogy and Psychology at South Bohemia University.

As the methodology of video recording analysis has not been accomplished yet, the starting points for further research are described.

The empirical part focuses on typology documented on students’ written self-reflections. The objective is to describe the assistant’s experience. The interpretation of the research

results shows the need to distinguish between the terms ‘written teaching self-reflections’ and ‘written teaching reflections, commonly described as feedback.

**KEY WORDS:** personality, self-reflection, competence, professional identity, psychosomatic, authenticity, authorial approach, role-playing, Acting with the Inner Partner

## **Obsah:**

<b>ÚVODEM K VÝZKUMU .....</b>	<b>10</b>
<b>1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>12</b>
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Obecná východiska v přípravě budoucích učitelů .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Experiment Petříkov .....</b>	<b>17</b>
2.2.1 Jednání před žáky.....	18
2.2.2 Písemné sebereflexe.....	20
2.2.3 Shrnutí.....	24
<b>2.3 Východiska osobnostní přípravy budoucích učitelů .....</b>	<b>26</b>
2.3.1 Profesionální kompetence jako struktury jednání učitele .....	27
2.3.2 Pedagogická situace jako dynamické pole.....	30
2.3.3 Autentické jednání v pedagogickém prostředí .....	31
2.3.3.1 Autentický pedagogický dialog.....	33
<b>2.4 Psychosomatický přístup v pedagogice.....</b>	<b>35</b>
2.4.1 Psychosomatické disciplíny.....	36
2.4.1.1 „Dialogické jednání“ : student učitelství jako autor situace .....	37
2.4.2 Pedagogická kondice.....	39
2.4.3 Předpoklady pro studium .....	42
2.4.4 Diskuze nad specificky psychosomatického přístupu .....	44
<b>3 STUDENTSKÉ OBDOBÍ PSYCHOSOMATICKÝCH DISCIPLÍN.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Z pohledu studenta učitelství.....</b>	<b>49</b>
3.1.1 Rok 2007 .....	52
3.1.2 Rok 2008 .....	53
3.1.3 Rok 2009 .....	56
3.1.4 Rok 2010 (Kreativní pedagogika) .....	60
3.1.4.1 Etapy zkoušení dle sebereflexí.....	65
3.1.4.2 Vlastní videostudie .....	67
3.1.5 Shrnutí a další témata .....	73
<b>3.2 Model instruování na PF JU .....</b>	<b>76</b>
3.2.1 Videozáznamy na PF JU.....	79
3.2.1.1 Shrnutí .....	85
3.2.2 Motivace asistentů PF JU k Dialogickému jednání.....	87
<b>3.3. Reflexe prvotních asistentů zkušeností .....</b>	<b>90</b>
3.3.1 Shrnutí poznatků za první dva roky .....	95



<b>4 ASISTENTSKÉ OBDOBÍ .....</b>	<b>97</b>
<b>4.1 Ověřování přístupu PF JU: Kurz „Slovo jako klíč“ .....</b>	<b>97</b>
4.1.1 Metodologie získávání dat .....	98
4.1.2 Výsledky z rozhovorů .....	99
4.1.3 Shrnutí a reflexe kurzu .....	111
<b>4.2 Z historie: „Via aperta“ .....</b>	<b>118</b>
4.2.1 Reflexe kurzu „Via aperta“ .....	118
4.2.2 Hledání souvislostí .....	120
4.2.3 Jak exportovat Dialogické jednání? .....	121
<b>5 VÝZKUM NA PF JU .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 Sebereflexe jako východiska asistentké zkušenosti .....</b>	<b>125</b>
5.1.1 Výzkum Mileny Matějčkové .....	125
5.1.2 Východiska k výzkumu sebereflexí .....	125
<b>5.2 Výsledky .....</b>	<b>130</b>
5.2.1 Objev struktury sebereflexí .....	130
5.2.2 Rok 2009–2010 .....	132
5.2.2.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům .....	134
5.2.3 Rok 2011–12 .....	135
5.2.3.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům .....	137
5.2.4 Rok 2012–13 zimní semestr .....	137
5.2.4.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům .....	137
5.2.5 Rok 2012–13 letní semestr .....	138
5.2.5.1 Asistentká reflexe .....	139
5.2.6 Závěrem z těchto výsledků .....	140
<b>5.3 Učitelství pro MŠ .....</b>	<b>141</b>
5.3.1 První ročník MŠ .....	141
5.3.1.1 Asistentká reflexe k 1. ročníku MŠ: .....	145
5.3.2 Druhý ročník MŠ .....	146
5.3.2.1 Asistentká reflexe: .....	150
5.3.3 Hledání souvislostí .....	153
<b>5.4 K otázkám reflexe a sebereflexe .....</b>	<b>154</b>
<b>5.5 Studijní cesta: Příběh Kláry .....</b>	<b>158</b>
<b>6 SHRUTÍ A ZÁVĚR .....</b>	<b>168</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>171</b>

## ÚVODEM K VÝZKUMU

Hlavní vlna mého zájmu o Dialogické jednání s vnitřním partnerem začala studiem doktorandského programu Pedagogická psychologie, kdy se mým školitelem stal Stanislav Suda, který psychosomatické disciplíny na Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity importoval z Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU.

Mít za školitele právě jeho je cestou dobrodružství, protože mě jako školitel neškolí. Vůbec. Doufám, že se mi po zdolávaných etapách této práce bude dařit osvětlit jeho přístup, kdy dá studentovi možnosti ke studiu a zodpovědnost za možné výsledky.

Výzkumné otázky se vyvíjely postupně tak, jak jsem začínal s asistentstvím Dialogického jednání. Zatímco na začátku jsem měl ohromné ambice Dialogické jednání obhájit, objektivizovat jeho přínos a doložit nezpochybnitelnými důkazy, v průběhu výzkumu nastávaly změny, okliky, slepé ulice a běžný, univerzitní provoz. V jedné z posledních sebereflexí jsem se vypsal z toho, že jsem se stal díky Dialogickému jednání a jeho výzkumu pokornějším.

V momentě, kdy jsem měl za sebou zpracování vlastních sebereflexí, sebereflexí studentů, začal jsem studovat na DAMU Kurz kreativní pedagogiky, poté jel exportovat Dialogické jednání do Rokycan na roční kurz Slovo jako klíč, v průběhu cítil nedostatek vlastní pedagogické praxe a začal vyučovat žáky prvního stupně na málotřídni škole, tak jsem si spolu s úvazkem na Katedře pedagogiky a psychologie uvědomil, že výzkum musím na chvíli stopnout, zastavit se, vše popsat, abych mohl kvalitně pokračovat dál s vědomím, že jdu snad dobře, nebo alespoň odněkud někam.

Před rokem jsem se setkal při státní závěrečné zkoušce s panem profesorem Zdeňkem Helusem. Vyprávěl jsem mu o Dialogickém jednání, o principech „vyskočilovské pedagogiky“, o mých vlastních studijních a asistentkých intencích a pan profesor mi v dobrém upřímně řekl, že má dychtivost je obdivuhodná, neboť psychosomaticky orientovaný osobnostní přístup bude asi pro pedagogy vesměs velmi těžko uchopitelný. Za to mu velmi děkuji, budu se proto snažit být sdělným, jak to jen v mé popletenosti půjde.

V úvodu práce se pokusím o objasnění zkoumaného problému a vysvětlení nezbytných konstruktů. K výkladu budu používat nejen dostupnou literaturu, ale také záznamy z rozhovorů především zmiňovaného S. Sudy a dále I. Stuchlíkové, vedoucí Katedry

pedagogiky a psychologie JU. Věřím, že rozhovory pomohou teoretické zázemí poněkud dokreslit a dodat osobní významy.

Další oddíl bude věnován mému studijnímu pohledu na cestu psychosomatickými disciplínami na Katedře pedagogiky a psychologie JU a u pedagogů na DAMU v Praze.

Dále jsem reflektoval zkušenosti pedagogů, se kterými jsem se potkával skrz Dialogické jednání na kurzu Slovo jako klíč. Tato část práce bude zároveň reflexí na mou asistentskou zkušenost.

Měl jsem dále ambici představit směřování zkoumání sebereflexí studentů z PF JU, které jsem v Dialogickém jednání za pět let vedl. Cílem této snahy bylo navázání na výzkum mých kolegů a vytvoření typologií z odevzdaných sebereflexí u studentů-začátečnicků podle klíčového znaku: zaregistrování zážitku ze zmiňované disciplíny.

Celá tato práce má jeden stmelující prvek a tím je hledání cest k autentické sebereflexi v pedagogickém prostředí.

## 1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Během studia na PF JU v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsem si na základě pedagogických zkušeností v praxi uvědomil, že nezvládám elementární pedagogické situace:

*Stojím před třídou a snažím se soustředit. Cítím stres, nejistotu a nervozitu. Potí se mi dlaně. Něco říkám na úvod, zřejmě se představuji žákům, ale neslyším přesně svůj hlas, nedokáži si proto přesně vybavit své jednání v těchto prvních okamžicích veřejného vystoupení před žáky. Někdo se hlásí a něco říká, poprosím ho, aby svou otázku zopakoval. Mám pocit, že se dlouho nic neděje, v rychlosti proto otevírám své přípravy na hodinu a instruuji žáky do úkolů. Snažím se je motivovat, ale nevím přesně, co jsem si napsal do příprav, teď už to nestihnu vrátit..... Podobným způsobem proběhl celý týden.*

*Druhý týden již nejsem tolik nervózní. Kolegyně učitelka z vedlejší třídy mi opravdu říkala, že si zvyknu. Opravdu je to tak, zvykám si. **Před stresem mě chrání především zažitá pravidla.** První hodinu se postavíme (bože, jak mě to rozčilovalo jako žáka na základní škole). Děti se zklidní a začínají se soustředit a brát vážně to, že už začínáme výuku. Poté se udělá docházka. Ptám se, kdo chybí. Zapisuji do třídnice téma hodiny (to mě naučila jiná kolegyně učitelka, párkrát mi ve třídnicí opravila mé formulace a naučila mě opisovat školní vzdělávací program. Nepíši tedy do třídnice přímo to, co bych chtěl, ale dokumenty jsou pryč v pořádku. Již nejsem kárán). Otevřu přípravy. Mám je vypsané přesně podle toho, jak nás to ve škole učili. Úvod: krátce představím dnešní téma hodiny. Motivace: přečtu příběh, nebo vysvětlím užitečnost probírané látky příklady z praxe. Mám pocit, že to zabírá. Poté děti zasypávám činnostmi související s probíranou látkou. Příklady, cvičení. Poté opakování, je to takhle i v učebnici. Do toho hru na odpočínutí a relaxaci. Opět příklady. Čtu doma knihu Školní didaktika. Chci být dobrý učitel, chci být k něčemu. **Jenže ono mi nic z toho nefunguje** (Nota, Sebereflexe 2006).*

Když jsem začal klást otázky kolem vlastní nepřipravenosti (např. absence autority před žáky, pocity nekompetence při řešení žákovských konfliktů apod.) na hodinách didaktiky, zpravidla jsem dostával odpovědi, které se vztahovaly k obecným tématům pedagogického procesu.

V té době jsem si zformuloval otázku: **Čím by měl být do praxe vybaven budoucí učitel?** Tato otázka tehdy implicitně směřovala k **osobnostní připravenosti učitele.**

Jelikož jsem v té době začal inklinovat k psychosomatické disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem, která podnítila další úvahy a začal studovat obor Pedagogická psychologie, při přesnějším formulování výzkumného problému a výzkumné otázky jsem si uvědomil, že bych rád našel odpověď na otázku: **Jaká je povaha psychosomatické přípravy budoucích učitelů?**

V souladu s běžnou praxí kvalitativního výzkumu (např. Švaříček & Šedřová, 2007) jsem poté zformuloval sekundární otázky:

- Co je podstatou v osobnostní přípravě budoucích učitelů?
- Jaké jsou difference mezi psychosomatickou přípravou a jinými, přípravnými programy pro budoucí učitele?
- Jakou povahu má psychosomatická příprava na PF JU?
- Je možné zkoumat vývoj pedagogické kondice?

### **Design a metoda výzkumu:**

Do výzkumu jsem vstupoval se snahou získat integrovaný pohled na kontextovou logiku (srov. Hendl, 2008). Výzkumné otázce odpovídá kvalitativní přístup, neboť v položené otázce usiluji o získání hloubkového vhledu popisem případů, rozkrytí některých ne zcela jasných jevů (srov. Švaříček & Šed'ová, 2007).

Svůj postup při sběru dat jsem musel neustále měnit, neboť se během sběru dat ukázalo mnoho „slepých ulic“ výzkumu. Přístupem se ale opírám především o postupy akčního výzkumu, neboť jsou témata vztažena k pedagogické praxi, proces výzkumu je procesem učení a změny, navíc výzkum s praxí jde ruku v ruce (srov. Hendl, 2008). Průběh výzkumu se řídil podmínkami terénu a byl v základu participativní.

### **Zdroje dat:**

**Výzkumník** v pozici studenta psychosomatických disciplín; pozorovatel, asistent, účastník.

(shrnuty dosavadní zkušenosti ze studia do formy kasuistiky, zkompletovány sebereflexe s videosoubory).

**Videonahrávky z psychosomatických disciplín:** k dispozici většinou kompletní materiál z výuky na PF JU.

**Sebereflexe:** základním materiálem k výzkumu.

**Rozhovory:** polostrukturované a nestrukturované rozhovory směřující ke vznikajícím otázkám během systematického vyhledávání informací a reflexí; zúčastněné pozorování.

### **Povaha dat, organizace:**

**Videozáznamy** studentů psychosomatických disciplín jsou na PF JU pořizovány třikrát během semestru. Jsou organizovány do série dle časové posloupnosti a zálohovány.

**Písenné sebereflexe** jsou součástí studia a jsou nedirektivně požadovány v polovině a na konci semestru. Průběžně docházelo ke kompletaci s videozáznamy.

#### **Průběh sběru dat:**

Usnadněnou výzkumnou pozici při sběru dat jsem měl tím, že jsem měl možnost zkoumaný jev nahlížet ze dvou pozic: jako student psychosomatických disciplín a záhy i jako jejich asistent.

Zatímco zpočátku jsem se domníval, že hlavním výzkumným materiálem bude analýza písemných sebereflexí, záhy se ukázalo, že pro nahlížení vznikajících otázek je nutné opírat se o autobiografický přístup a pořizování hloubkových rozhovorů.

Poměrně obsáhlým, ovšem latentním materiálem zůstala analýza videosouborů, zvláště z nedostatku metodologických podkladů k jejich relevantní analýze, ovšem i tak vznikl pokus o vlastní videostudii.

#### **Otázky kvality a interpretace výzkumu:**

Triangulaci jsem používal nikoliv v kontextu snah o posílení validity sebraných dat (postavením dvou rozdílných metod proti sobě), ale ve druhém pojetí, tedy jako strategii k podpoře poznatků získáním dalších informací (Flick, 2004, s. 179, cit. Podle Švaříček & Šed'ová, 2007). Opíral jsem se zejména o reflexe, analýzu a interpretaci dat od kolegů (viz např. Miovský, 2006).

S ohledem na úzkou problematiku jsem se snažil výzkum neustále držet v možnostech pedagogické praxe, což studovanou disciplínu mohlo poněkud zatížit. Neustále jsem postřehy, formulace a závěry konzultoval s garantem výzkumu psychosomatických disciplín na PF JU S. Sudou, jehož komentáře v práci zpřesňují výzkumnou cestu.

#### **Přínos pro obor:**

Cílem je přispět výzkumem k současným, osobnostně orientovaným koncepcím ve vzdělávání pedagogických pracovníků.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Obecná východiska v přípravě budoucích učitelů

Problematika učitelského vzdělávání je prioritní mezi tématy diskutovanými na stránkách odborných časopisů a v samostatných monografiích (Lukášová-Kantorková 2003, Spilková, a kol. 2004, Vašutová 2004) a to v zahraničí, i u nás. V těchto pracích je zmiňována důležitá oblast, kterou můžeme nazvat **pedagogickou přípravou** učitelů. Tato příprava na pedagogickou profesi je různě definována, nejčastěji jako získávání **pedagogických dovedností**. V Česku tento termín nabyl rozšíření zejména v souvislosti s vymezováním pedagogických kompetencí (např. Švec 1999, Walterová 2001, Janík 2005). V poslední době je tento termín klasifikován více do širě a zahrnuje nejenom teoretickou stránku poznávání, ale i praktickou, např. „kompetence profesní je chápána jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti“ (Vašutová, 2001, s. 30–31).

Definice pedagogických kompetencí zahrnuje i individualitu subjektu a jeho aktivitu v dynamických situacích profese: jedná se o připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat **potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti** (Slavík & Siňor, 1993, s. 156).

Mladý absolvent pedagogické školy zažívá na rozdíl od jiných profesí zvláštní pozici, kde se náročnost úkolů zvyšuje postupně, začínající učitel prožívá „profesní náraz“ praxe s plnou osobní zodpovědností za dosažené výsledky. Z výzkumů např. Šimoníka, Kalhouse a Horáka (1996) lze zmapovat nejčastější problémy začínajících učitelů (udržení kázně žáků, motivování, diagnostika a hodnocení žáků): „Teoretičtí pracovníci, zkušení učitelé z praxe i nastupující učitelé se shodují v tom, že naši začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumí je uplatnit v praxi. Chybí jim základní dovednosti. Je to především neschopnost aplikace teoretických poznatků v konkrétních a neopakovatelných situacích, nejistota v jednání a absence zkušenosti“ (Šimoník, 2009, s. 422).

S určitou nadsázkou můžeme shrnout, že typické problémy začínajících učitelů se týkají nerozvinutých osobnostních kompetencí, či neujasnění vlastního postoje k profesi, což se projevuje v konkrétním pedagogickém jednání ve vztahu učitel-žák-učivo. To může mít důsledky: ve snaze o rychlé získání profesních jistot může začínající učitel přejímat rutinní

postupy od starších kolegů (Šimoník, 2009), nebo na aktivní snahu o identifikaci s učitelstvím, jako životní rolí, rezignuje a spokojí se s čímsi, co můžeme nazvat „hraní, že jsem učitel“ se všemi stereotypními prvky v jednání a v komunikaci se žáky obecně.



## **2.2 Experiment Petříkov**

Cílem této kapitoly je získání vhledu do problematiky jednání začínajících učitelů, což povede k dalším úvahám a tématům tohoto výzkumu.

Na Katedře pedagogiky a psychologie mi byl přidělen předmět „Sebepojetí a identita učitele“, který měl být dle anotace primárně **zaměřen na sebereflexi a posilování osobnostního zrání budoucích učitelů, kultivaci profesního sebepojetí, zlepšování sociálních dovedností a emočního zvládnání běžných pedagogických situací.**

Studenti tohoto předmětu byli ve druhém ročníku přípravného vzdělávání na PF JU, bez předchozí pedagogické praxe, ovšem již absolvovali základy pedagogiky, obecnou didaktiku apod. Nutno zmínit, že studenti bakalářských oborů na PF někdy nebývají k pedagogice dostatečně motivováni, jsou zaměřeni spíše odborně.

Podle Vyskočilové (1978) je velmi obtížné budovat profesní identitu učitele bez možnosti reálné interakce se školním prostředím. V současné době stoupá v odborných periodikách, které se zaměřují na problematiku vzdělávání budoucích učitelů, zájem o možnosti propojení teorie a praxe v přípravném vzdělávání. Ukazuje se, že studenti učitelství, kteří obvykle nedisponují výchozími pedagogickými zkušenostmi je pedagogická teorie obtížně srozumitelná, což vede k tomu, že si studenti teoretické poznatky pouze zapamatují k „reprodukcí pro zkoušku“, a to bez hlubšího porozumění. I. Vyskočil komentuje, že pedagogická praxe – jako stěžejní předmět přípravného vzdělávání učitelů, je zase velmi často založena na hospitacích (pozorování pedagogické reality) – vychází tedy z předpokladu, že studenti „něco mohou vidět a slyšet“, zjistit „jak se to dělá“ a pak vše při vlastním výstupu napodobit, čímž získávají vlastní poznání a zkušenost (praxi). Jde tedy ve skutečnosti o reprodukci určitého nevlastního a nápodobu (nedatováno, in Švec, 2009).

Pokusil jsem se proto navrhnout, zдалipak by šlo formou blokove výuky realizovat studentské výjezdy do málotřídní školy Petříkov blízko Českých Budějovic, ve které také vyučuji. Sekundárním cílem tohoto experimentu bylo vedle cíle semináře zjistit:

- 1) jak budou budoucí pedagogové v pedagogické realitě jednat**
- 2) jaká bude jejich schopnost formulace písemné sebereflexe zaměřené na zachycení zážitku z pedagogického jednání**

Škola byla v době experimentu složena ze 3 žáků prvního, 4 žáků čtvrtého a 4 žáků pátého ročníku. Pedagogický sbor je složen z mladého ředitele školy a mě. Tato škola má svá určitá specifika (např. výukové a kázeňské problémy některých žáků), se kterými se ovšem dnešní učitel bude běžně setkávat. Domnívám se, že prostředí bylo tedy z hlediska „setkání s pedagogickou realitou“ ideální. Celá škola byla prakticky dána vždy skupině studentů učitelství (max. 5) na jeden výukový den, přičemž jim byly dány na zřetel tyto povinnosti:

- studenti mají povinnost **zapojit se aktivně** do provozu jmenované školy, seznámit se s jejími kritérii a podílet se na pedagogickém procesu
- před samotnou pedagogickou praxí studenti mě zkontaktují ohledně konzultace nad specifiky jmenované školy a navrhnou možnosti individuálního aktivního zapojení do edukačního procesu (pedagogická činnost bude tedy jejich tvůrčím nápadem bez výrazného omezení, mají ovšem možnost pokračovat v „klasické“ výuce kteréhokoliv školního předmětu)
- tento návrh velmi stručně a srozumitelně sepiší
- dalším požadavkem bylo, že po skončení této výuky **zformulují zážitek z pedagogického jednání před žáky do písemné sebereflexe** (neměla předem daná kritéria, rozsah, náplň)

### 2.2.1 Jednání před žáky

Ze zúčastněného pozorování jsem zjistil, že u konkrétních studentů šlo s určitým zjednodušením přibližně o tři modely učitelského jednání:

**I. skupina:** studenti, kteří se ocitají naprosto mimo pedagogickou situaci a pedagogický vztah, např. používanými výrazovými prostředky se blíží spíše svým vrstevníkům, nebo odborné veřejnosti, k žákům nesdělní, někteří i otevřeně přezíraví. V pedagogické interakci neschopni (zřejmě i neochotni k pokusům) výukového dialogu s dětmi. V následném rozhovoru neschopni autentické zpětné vazby svého jednání („*Nevim, no. Asi jsou na to malý, nebo co. Já myslím, že mi to docela šlo, ne?*“).

**II. skupina:** nejpočetnější; studenti, kteří vstupují před žáky jako ti, kteří dostávají svého úkolu a „vyučují“. V diferencii jednání s námi, jako učiteli a následně s žáky, zásadní rozdíl „pedagogického převleku“ do role („*ted' vyučuji*“).

Pedagogickou situaci realizují jako aplikaci pedagogického scénáře. Mimo pedagogickou situaci se dostávají v momentě, kdy situační dynamika koliduje s jejich očekáváním. V následném rozhovoru občas vědomí dynamiky pedagogické situace, spíše zachycují, kdy byli „mimo scénář“, ale neschopni změny situace a anticipováním jednání do budoucnosti. Spíše zaměření na rovnici: aplikace úkolu → účinnost. Nefunguje? Jiný úkol, či metoda.

Jejich písemné sebereflexe mají výhradně podobu popisu dění ve třídě, tedy zaměření na intervenční pedagogickou činnost s posuzováním účinků na aktivitu dětí, např:

*První hodina českého jazyka u 4. a 5. ročníku proběhla bez problémů a děti se velmi hezky zapojovaly do námi připravovaných her týkajících se vzorů podstatných a přídavných jmen. Následný diktát a doplňovací cvičení proběhlo také bez jakýchkoliv obtíží. Děti se velmi snažily (J.J. 2013).*

*Druhá hodina matematiky, kterou jsem také odučila u starších dětí byla také velmi přínosná. Zopakovali jsme počítání pod sebe, vypočítali několik slovních příkladů a na konec jsme hodinu oživily počítáním kilometrů podle mapy (H.M. 2013).*

**III. skupina:** studenti vstupují do pedagogického jednání nikoliv jako „učitelé, kteří jdou vyučovat“, ale sami za sebe, role učitele je tedy přirozenou součástí pedagogického jednání jich samých. Pedagogickou situaci realizují obvykle jako vztahovou záležitost; od skupiny II. se liší vědomím vztahové dimenze (pracují s očekáváním žáků, ve třídě jsou i mimo čas určený vyučovací jednotce, v jednání s učiteli i se žáky autentičtí, bez výrazných diferencí od „nich samých“.

V následném rozhovoru jsou schopni reflektovat dynamické zvraty v hodině, schopni autentické zpětné vazby svého jednání (povětšinou reflexe neúspěchů a případných příštích alternativ v jednání, nebo vědomí bezradnosti bez negativních konotací sami k sobě). V písemných výpovědích schopni alespoň útržkovitě sebereflexe, zejména zmiňování pohnutek. Sebereflexe často nesou znaky „nedokonavosti“, pedagogická zkušenost je zachycena jako určitý stav v procesu.

### 2.2.2 Písenné sebereflexe

Písennou sebereflexi jsem zadal s cílem vést studenty k základním formulacím určité primární pedagogické zkušenosti, což by mohlo studenty posunout v úrovni uvažování o sobě jako o učiteli procházejícím nějakým přípravným vzděláváním, intervencí.

Při zadávání jsem počítal s možností, že studenti nemusí mít zřejmou představu, co písenná sebereflexe je. Proto jsem opakovaně připomínal, že jde o vlastní, předem nestrukturovanou, autentickou formulaci zážitku z pedagogické situace: „pište o sobě, pište o tom, jak jste se jako učitelé v tomto jednání cítili, zformulujte tuto zkušenost a zkuste si ji co nejlépe zasadit do osobního života.“ Připomínal jsem, že sebereflexi v žádném případě nebude hodnocena, zápočet je zaručen již tím, že studenti byli s žáky, byla by ale škoda nechat zážitek zplanět na pocitové úrovni.

Co v 95% ve všech výpovědích převažovalo nad sebereflexí vlastní zkušenosti, **byl popis činností** ve třídě:

*Přinesli jsme dětem pracovní listy s jarní tematikou a hezky jsme si s nimi popovídali o tom, jaká zvířátka mají doma, čím je krmí a jak se o ně starají a také jaké rostlinky a stromy pěstují na zahradě.*

*Děti v těchto ročnících právě probíraly vzory u podstatných a přídavných jmen, a tak jsme jim na kartičky připravily několik slov, které společně přiřazovaly ke správným vzorům. Podobné cvičení jsme zopakovaly u tabule, kde děti chodily slova se vzorem spojovat. V druhé části hodiny, jsme čtvříákům nadiktovaly diktát a páťákům daly doplňovačku s y/i.*

Velmi frekventované byly výpovědi popisující **činnost ve třídě s předpokládanými pedagogickými intervencemi**:

*Děti si zkusily popsat svého souseda, aby si procvičily části těla, oblečení, či barvy.*

*Nejvíce se dětem líbil asi komiks, který byl jak v anglickém, tak i v českém jazyce. Na tomto komiksu si žáci procvičili hlavně správnou výslovnost a i některá anglická slovíčka.*

*V poslední části jsme dětem házely míček a učili je tak názvy měsíců a dnů v týdnu.*

Intence formulovat zážitek a sebereflektovat zkušenosti se také nedařila tím, že studenti pedagogiky **nepsali o sobě, ale o dětech:**

*Určitě musím děti pochválit za odvedenou práci. Nebáli se s námi novými „učiteli“ komunikovat. Nestyděli se zeptat, když něčemu neporozuměli.*

*Na dětech bylo vidět, že jsou už trochu unavené, ale i přesto se velmi snažily a některými hláškami nás i pobavily.*

Co mi tyto výpovědi připomněly: když jsem byl na střední odborné škole, vyplňovali jsme tzv. deník praxe. Hlavní oddíl byl „Popis činnosti“ a určité zhodnocení, či přínos. Tato struktura se téměř intuitivně dostávala do všech výpovědí studentů, zejména ke konci těchto textů:

*A co jsem si z tohoto dne odnesla? Myslím si, že určitě samá pozitiva. V žádné z hodin se nestalo, že bychom nevěděly, co máme dělat. Děti se nám v žádné z hodin úplně nevymkly kontrole a myslím si, že si taky od nás odnesly nějaké poznatky. Myslím, že já i kolegyně jsme tento den celkem zvládly i přesto, jaký jsme měly z toho strach. Poznaly jsme, že je potřeba mít ve třídě trpělivost a být tolerantní.*

*Za jeden den v Petříkově jsem se toho naučila víc o učitelství než za měsíc ve škole. Byla to opravdu velmi dobrá a užitečná zkušenost, na kterou budu ještě dlouho vzpomínat.*

*Byl to pro mě velmi přínosný den a jsem ráda, že jsem se tohoto „projektu“ mohla zúčastnit. Dovolím si říct, že tento den byl ze všech mých dní na pedagogické fakultě nejprínosnější a velmi jsem si ho užila.*

*Svoje krátké působení v této škole bych zhodnotila jako výbornou zkušenost, která mi ukázala jiný individuální styl přístupu k učení, než který jsem zažívala v dětských letech já.*

I když tyto výpovědi jsou velmi vstřícné, pozitivní, netýkají se formulací zkušenosti, ale popisu didaktických forem, či popisu vnějškových aspektů školy, nebo představ o učitelství:

*Mně mě překvapilo vybavení školy a využití malého prostoru. Celkově na mě škola působila přátelským, skoro by se dalo říct až rodinným dojmem. Mnohé základní školy a možná i střední školy ve městech by petříkovská malotřídka strčila do kapsy. Za vše bych vyzdvihla interaktivní tabuli, která je dobrým pomocníkem při výuce a to zejména v malém počtu žáků. Ve škole nás upoutala především líheň kuřat.*

Ve všech výpovědích je ale možné objevit i několik sebereflektivních momentů, tedy kdy se studenti dostávají „k sobě“, registrují zážitek.

Zajímavé ale je, že **jde zejména o „kiksy“, o něco neočekávaného, kdy u studentů došlo k pohnutce, ke změně, k setkání s něčím nepřípraveným:**

*Nejdříve mi přišlo, že všechno půjde hladce, ale udělala jsem pár chyb, které mi podrazily mou autoritu. Lépe řečeno jsem se chovala spíše jako nějaká divná kamarádka, moc jsem nevěděla, jak reagovat když Zdena (páták) asi dvakrát napodobil moje pohyby rukama a dělal si ze mě srandu. Strašně jsem znejistěla a styděla se, ale jen jsem se usmála a nic... Možná jsem měla reagovat jinak, ale bohužel v té chvíli jsem nevěděla jak, jelikož žáci asi věděli, že teprve studuji, tak ani nevím, jestli by bylo relevantní, zkoušet na ně rádooby velkou autoritu, za kterou se hlavně tedy nepovažuji. A tak se sama sebe ptám, zda někdy budu schopna mít vůbec u žáků respekt – a jak na to jít?*

*Ve chvíli, kdy jsem si stoupla před třídu a uvědomila si, že musím začít, okamžitě jsem zapomínala všechna nejzákladnější pravidla, která se pro mne už stala automatická. Myslím, že právě toto zjištění pro mě bylo nejcennější na celém dni. Jak mám ale fungovat ve stresu?!*

*Zato při angličtině jsme cítily s kolegyněmi, že nám to nejde, tak jak jsme očekávaly. Ve třídě už panovala menší koncentrovanost a děti byly unavené. Naše ponaučení vyplynulo – neměly jsme si skákat do řeči a mluvit přes sebe. Kdyby vedla hodinu jen jedna z nás a ostatní asistovaly, určitě by jazyk byl příjemnější pro obě strany.*

*Jediný problém, který jsem u sebe vyzorovala, byla neschopnost děti nějak ukáznit. Asi jsem raději ignorovala, že je něco jinak než by mělo být, než abych se soustředila na to, jak je přimět k pozornosti. V hodině bylo hodně faktorů, které mě „zachránily“ před potřebou řešit problémovou situaci. Ať už to byl asistent Lukáš nebo vy. Příště bych si chtěla vyzkoušet řešit i tyto situace, ale je pravdou, že v daný okamžik jsem za to byla velmi vděčná.*

Nejednou se objevují i výpovědi s určitým vývojem, kdy student učitelství vstupuje do třídního prostředí s nějakým nejistým očekáváním a na základě zkušenosti si pro sebe formuluje určité zjištění: například u této studentky, která se v rozhovoru přiznala, že se nejvíce bojí toho, že pro ni bude pedagogické jednání zápasem o moc a na základě zkušenosti se příští semestr rozhodla, že nechce být učitelkou na druhém stupni, tedy nebude pokračovat ve studované aprobaci:

*Byla jsem velice nervózní. Říkala jsem si, že vyučovat neumím a že mě děti nebudou považovat za autoritu. Nejvíc jsem se ale bála, že zklamám sama sebe. Chtěla jsem si před dětmi stoupnout a vypadat sebevědomě a pokud možno být ve třídě k něčemu.*

**(...) ověření (popis vlastního jednání, pozn. Nota)**

*Co závěrem mi tato zkušenost dala? Určitě mě přesvědčila, že má budoucnost je u menších žáků, které jsem u vás učila. Studuji sice učitelství pro druhý ročník základních škol, ale tam se nevidím. Nejradši bych učila děti menší, mezi první a třetí třídou. Nejradši ze všeho bych ale učila ve školce.*

Podobně i u této studentky, která začíná ve druhém ročníku přemýšlet o tom, **zda má studium pedagogiky pro ni smysl:**

*Jak jsem již psala, této zkušenosti jsem se docela bála, ale jsem za ni ráda, hlavně už proto, že můj zájem o učitelství se znovu obnovil a vím, že bych určitě někdy v budoucnu učit chtěla. Vlastně jsem se až nyní rozhodla na pedagogické fakultě zůstat a myslet to se studiem vážně...*

### 2.2.3 Shrnutí

Přes omezení, které experiment měl, jako je kolidování málotřídního prostředí se studovanou aprobací některých studentů, 70% účastníků ho kvitují pro sebe a svou studijní cestu jako užitečné, někdy zásadní ověření:

*Při první návštěvě předmětu Sebepečetí a identita učitele se musím přiznat, čekal jsem něco jiného. Něco jako „klasický“ seminář ve skupinkách, vypracování nějaké té seminárky nebo koláže. Nakonec bylo vše trochu jinak. Docela dost lidí ve třídě, kteří když uslyšeli, že se budou muset účastnit výjezdu do malotřídky v jedné vesničce, zhrozili se a odešli. Ale já jsem si řekl, že je to jedinečná příležitost jak si konečně vyzkoušet práci sice s mladšími žáky, než je moje aprobace, ale proč ne. Pokládám to za velice cennou zkušenost, protože možnost zkusit si jaké to vlastně doopravdy je to „učit“, je k nezaplacení. Nechápu jednu věc, chodím-li na pedagogickou fakultu, měl bych si přeci již od počátku v sobě budovat určité „zásady“, jak se žáky pracovat, jak se zachovávat při určitých situacích a podobně, stejně jako se každý učí od raného věku písmenka a pak je v životě používá a pracuje s nimi.*

Přesto demonstrování „užitečnosti“, či efektivity z této blokové výuky pro mne není meritum věci. Spíše jsem se snažil zformulovat následující triviální zjištění do budoucna:

1) mezi studenty jsou **rozdíly v přijímání a realizaci učitelské role**

Její podoby spatřuji zejména v rozdílnosti, jak studenti pedagogiky sami k sobě, jako k učiteli a zároveň k žákům přistupují, což má dohru v konkrétním pedagogickém jednání

2) Objevuje se **rozdílná schopnost (či chápání) písemné sebereflexe**

V drtivé většině jsem se setkal s výpověďmi, které se zážitku z pedagogické praxe vyhýbají. Důvody mohou být nejrůznější: od nepochopení podstaty sebereflexe, až po stud z osobní výpovědi (na což má samozřejmě student právo).

Studenti byli v tlaku základního požadavku: **řešit situaci, ale řešení bylo na nich.** V porovnání s prvními aplikovanými praxemi byli v ohromné výhodě, neboť nebyli hodnoceni v principu úspěšně-neúspěšně. V rozhovorech pouze reflektovali svou zkušenost, stejně jako v písemné sebereflexi. Měli značný prostor v realizaci, mohli si vyzkoušet jakoukoliv aktivitu (byla-li etická a přiměřená specifikům žáků školy).

Mince se ovšem periodicky vracela s tím, že se objevovaly až archetypální učitelské modely. Experimentem se tedy do značné míry potvrdilo, že učitel-začátečník je silně ovlivněn svými intuitivními koncepcemi vyučování (tzv. folk pedagogika, Torff 1999).



Dalším z podstatných zjištění z tohoto experimentu bylo to, jak někteří učitelé-začátečníci selhávají v elementárních situacích, jako je navázání kontaktu s žáky, což je pro pedagogickou přípravu velká výzva.

Také jsem si všiml jednoho opakujícího se jevu: studenti si pletou dva zásadně odlišné aspekty veřejného jednání: když nedokázali **udržet pozornost** žáků, tvrdili a psali do výpovědí, že „**neudrželi kázeň**“, což je podstatný rozdíl pro chápání pedagogické situace.

Pro další úvahy opět cirkuluji otázkou: Jakou přípravou by měl student učitelství projít, aby byl pro budoucí profesi celkově připraven?

### **2.3 Východiska osobnostní přípravy budoucích učitelů**

I přes snahy definovat pregnančně učitelství jako povolání, je jeho chápání spíše implicitní, intuitivní, neboť je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Zajímavostí zůstává, že povolání být pedagogem je zpravidla učiteli pojímáno jako poslání, což je vědomí učitele **odpovědné účasti** na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, kteří vzděláváním procházejí (Kořa, 2007).

I když si právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, ono poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje, neboť tomu se může naučit téměř každý: „Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti, či na pouhé osvojení souboru kompetencí, může sice odpovídat dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných ideí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit“ (Kořa, 2007, s. 16).

Švec (2006) konstatuje, že současný model pregraduální přípravy budoucích učitelů v zahraničí i u nás preferuje spíše tzv. „**výcvikové postupy**“; cílem těchto modelů je osvojení dovedností (didaktických a obecněji pedagogických), přičemž **dovedností** jako osvojené, přejaté postupy, **jsou cílovou kategorií těchto modelů**. Výrazně méně prostoru je věnováno osobnosti budoucího učitele a to i přesto, že některé výcvikové modely jsou nazývány jako „osobnostní průprava“. Důraz na osobnost vychovatele (učitele), nikoliv na jeho zjevné chování, ovšem vystupuje se zvláštní naléhavostí zejména tehdy, považujeme-li výchovu za něco více, než je jen „cílené a naplánované řízení jedince“, tedy pokud náš pohled na výchovu není redukován technologickým viděním (Prokopová, 2000).

Taktéž v šedesátých letech minulého století byla ostatně tato otázka již aktuální: „Rozvoj kybernetiky a behavioristických teorií učení oživil otázku, která se dotýká podstaty interakce učitele a žáka. Dají se vztahy mezi učitelem a žákem redukovat na věcné vztahy, jak se to činí v behavioristických teoriích, nebo kybernetické modely postihují jen vnější, technickou stránku mezilidské interakce, jejíž podstatu tvoří osobní styk lidských subjektů? Někteří kritici behavioristů poukazují na to, že mezi učitelem a žákem dochází k interakci jen tehdy, když se mezi nimi vytvoří osobní citové vztahy důvěry a úcty. Proto místo termínu ‘interakce’, který se jim zdá zatížen věcnými, fyzikálními a biologickými asociacemi, volí raději výraz ‘dialog’. Dialogem míní všechny formy osobního styku mezi

lidmi spojené s citovým prožíváním jedinečnosti lidské osobnosti druhého. Zahrnují do něho gesta, mimiku, pantomimiku atd. a neomezují ho na slovní komunikaci, tím méně konverzaci“ (Jiránek, 1968, s. 34). Souhlasíme v tomto směru s L. Běťákem (1997), že ve výchově jde o setkání živých lidí, nikoli o aplikaci nějaké metody.

### 2.3.1 Profesionální kompetence jako struktury jednání učitele

V současné pedagogické terminologii se setkáváme v souvislostech s pedagogickým jednáním s pojmy „pedagogická interakce“, či „komunikace ve škole“.

Učitel by v tomto ohledu měl být vybaven něčím, co bývá v současnosti zpravidla označováno poněkud komplikovaným pojmem „**sociální kompetence učitelů**“ (např. Vališová, Valenta, Singule, 1990; Jank, Mayer, 1991 a další). Jedná se víceméně o pojmy opět směřující k osvojeným dovednostem jako k cílové kategorii pedagogické přípravy.

[Zvláště pojem sociální kompetence je poněkud problematický a je teoreticky rozmělněn do mnoha kategorií příbuzných pojmů: *komunikativní kompetence; sociálně-psychologická kompetence; interaktivní kompetence; pracovní-profesionální sociální kompetence; učebně metodická kompetence jednání; interpersonální kompetence a další.* (zejména Vališová, 2007, Pařízek 1991, Bandura 1971)].

Nejobvykleji je chápání pojmu **sociální kompetence pedagoga** (či sociální způsobilost, či zdatnost) **spojeno s individuálním osvojením žádoucích způsobů jednání ve společensko-sociálním kontextu a jejich adekvátní aplikace ve výchovných situacích**: „Znamená přiměřené **použití** motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi“ (Vališová, 2007, s. 230). Tento termín tak evokuje všeobsažný termín emoční inteligence tak, jak byl od Golemanova bestselleru později popularizován dalšími autory.

Sociálně kompetentní jedinec (učitel) je ve výchovném pojetí chápán jako **ideální model sociálního jednání** a lze ho charakterizovat dovednostmi, které jsou uváděny jako cílový stav. Podle Kirschnera (1976):

- Je dobrým posluchačem
- Je přirozeně komunikativní
- V jednání a řešení problémů je konstruktivní

- Dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit
- Rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi
- Má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý
- Má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému
- Má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí
- Je taktní, tolerantní, citlivý
- Dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat

Je úspěšný v organizování a řízení lidí apod. (in Vališová, 2007 s. 231).

Sociální kompetence v tomto kontextu je chápána jako **trénovatelná dovednost k tomu určenými metodami** (Vališová, 1992; 2007). V pedagogické přípravě se k tréninku používá zpravidla různých interakčních cvičení, jejichž teoretická koncepce vychází z konkrétní preferované psychologické teorie v přístupu k osobnosti.

Podle E. Vyskočilové (2000) může být při osvojování pedagogických dovedností určitým problémem ta skutečnost, že samotný pojem „dovednost“ dovoluje být chápán ve smyslu výsledného produktu (tedy splnit předem známý cíl známými prostředky).

U studentů učitelství se toto prakticky projevuje požadavkem po „receptáři“ od vzdělavatelů, tedy představením a popsáním předem daných postupů do konkrétních situací („Řekněte nám, jak vychovávat a my to pak tak budeme dělat“), snahou osvojit si pedagogické dovednosti jako teoretické návody k následné aplikaci<sup>1</sup>. To komentuje i V. Švec:

*Mnozí studenti po nás jako vysokoškolských učitelích často požadují recepty, návody, jak mají řešit pedagogické situace. Např. před lety se mě studenti na Pedagogické fakultě v Brně zeptali: Co mám udělat, když po mě žák hodí houbou nebo kopne spolužáka?*

*Ono je velmi složité dát obecný „návod“, protože jestliže neznáme kontext situace, velice těžko se nějaké rady a návody dávají. Čili **jestliže chci na tuto otázku odpovědět, měl bych k ní dospět na základě toho, že se v této situaci ocitnu a pod vedením supervizora se snažím najít její řešení.** V tomto smyslu můžeme také říci, že jednání pedagoga, ale nejen pedagoga, ale každého, kdo pracuje s druhým nebo se s druhým setkává, **není pouze reakcí na podnět zvnějšku, že se „něco stalo“, ale je to také jakýsi projev osobnosti zevnitř.** A na to se zapomíná a spíše se o tom teoretizuje (veřejná přednáška, 04. 11. 2008).*

---

<sup>1</sup> Zároveň E. Vyskočilová upozorňuje, že pedagogická dovednost by neměla evokovat ustálené reakce v jednání, neboť pedagogické situace nejsou statické

I. Stuchlíková se zmiňovala o současném pedagogickém problému populárních všeobsažných termínů. Tvrdila, pojmy jako sociální dovednost, či komunikativní kompetence jsou i pro vědeckou veřejnou komunitu obtížně uchopitelné. Důležitou připomínkou je ovšem typologická, individuální preference toho, co který student požaduje v přípravě na budoucí pedagogickou profesi:

*(...) Na poslední konferenci Stanislav Štech vystihl jednu věc: tvrdil, že „kompetence“ jsou problémem, protože tento termín běžně používáme, ale nikdo mu nerozumí. Takto košaté termíny se snahou obsáhnout vše se nakonec vyprázdní používáním, neboť se nikdy nedohodneme na tom, co všechno zahrnují. Řekl, že Britové se postupně vracejí ke „skills“, k dovednostem.*

*Domnívám se, že toto je typologické, i vývojové: když jsme mladší, chceme mít svět přehlednější. A jak stárneme, sneseme více nejednoznačnosti a složitosti.*

***Možná i pro studenty učitelství je přehlednější mít ty dovednosti, výcviky a nácviky, neboť je to přehledné a je možné se v tom vyznat. Pokud takovému studentovi řekneš: „musíš rozvíjet svou osobnost“, on to unese, ale domnívám se, že mu to v jeho věku bude možná znít jako fráze, neboť pod tím nebude mít reálnou představu.***

*Pokud ale slyší: „musíš se naučit zvládnout konflikt v komunikaci“, už je to něco, co si představit dovede na základě životní zkušenosti, kterou má. A veškerá rizika, problémy a nejasnosti, budou natolik velké, aby se měl čím zabývat, ale ne takové, aby byl odrazen.*

***Je to dané vývojově, ale také i typologicky, neboť mezi lidmi jsou rozdíly. Například nyní chodím na terapeutický výcvik. Účastníci jsou přitom i koučové, kteří zjistili, že by potřebovali něco víc, než být jenom dobrými kouči a mačkat z lidí maximální výkony. (...) Zjistili, že chtějí jít **od techniky k podstatě**, když to řeknu takto vznešeně – za tu techniku. Záleží tedy i na tom, čím si lidé prošli a jak jsou nastavení.***

*Někteří potřebují mít život strukturovaný, přehledný a je pro ně tento jazyk dovedností, výcviků a nácviků docela srozumitelný, neboť ta **struktura navíc kromě orientace poskytuje určité bezpečí**. V psychologii se o tom mluví jako o typologickém rozdílu, kolik kdo snese ambivalence. Jsou lidé, kteří ambivalenci nesnesou a některým je v ní naopak docela dobře: jsou taková hloubaví, bádaví. Pro ně je to po určité době příliš schematické a chtějí to nějak jinak.*

*V zásadě si myslím, že by bylo v osobnostní přípravě rozumné určité skloubení přístupů. Vztít v potaz, že pokud je studentovi 18, obvykle nějakou strukturu potřebuje – neříkám, že všichni. Proto je dobře, když je osobnostní příprava jako povinně volitelný předmět v bloku a student si může vybrat, neboť ne všichni jsou nastavení stejně. (...)*

*V každém případě by ovšem mělo být před závorkou vytknuto, že při práci s kantory ty **dovednosti nestačí**. V určité chvíli mohou být docela dobrým nástrojem, ale to bytostně-osobností, celostní, by mělo být hlavním cílem. (...)*

*A že každý k němu dojde někdy jindy. Někdo jenom kousek a někdo hodně. A pokud lidi chtějí poté být ve škole, dělat s dětmi, měli by být nějakým způsobem víc za dovednostmi.*

*Neboť jinak to je takové to mechanické: uděláme si kolečko a budeme si kvokat, co nám to společně dá. To mi přijde jako mechanická aplikace, která nadělá více škody, než užítku (...). (rozhovor, 17. 04. 2014).*

### 2.3.2 Pedagogická situace jako dynamické pole

Zajímavě se vyjadřuje ke studiu pedagogických dovedností E. Vyskočilová (2000): upozorňuje, že mimo uzavřené, statické situace existují „situace s otevřeným koncem“, situace značně dynamické, vznikající „teď a tady“ a mezi ně patří i **výchovná, pedagogická činnost**. „Každý zkušený řemeslník, umělec a učitel ví, že stojí-li před odborným problémem, má často pocit, že neví a neumí téměř nic. Tato poučená nechápavost jim usnadní kontakt s problémovou skutečností, umožní položit si správnou otázku a najít problémy, jak problém vyřešit“ (Vyskočilová, 2000, s. 26).

Srovnatelné i s Jiránekem: „Výchova, pozorovaná zvenčí, je ‘otevřenou’ činností, chováním učitele. Chování však není komplexem bezprostředních reakcí na vnější situaci, jak se domnívali starší behavioristé. Je podmíněno způsobem, jak jedince vlivy prostředí vnímá a dále vnitřně zpracovává, jeho zkušeností, anticipacemi budoucnosti, strukturou i dynamikou jeho osobnosti“ (Jiránek, 1997, s. 116).

Chápeme tedy situace ve třídě jako dynamické pole tvořené učitelem, žákem a učivem. Učitel je v dynamické situaci tím „dovedným“, tedy na základě praxe dokáže předpokládat, jaký bude další vývoj situace a podle toho (zčásti implicitně) jedná.

Vyskočilová v tomto smyslu hovoří o tzv. „**kondici**“, o vědomí vztahů, které je posunuté natolik dopředu, že dovolí „soudné předjímání“, neboť učitel zpravidla neřeší známé situace, ale neznámé, do jisté míry rizikové. Pro studenta učitelství je zprvu bližší hledat potřebnou kondici v sobě samém. Tím se myslí soustředit se na své prožívání, všimnout si vlastních tělových impulzů, vydržet být vnímavý k situaci, i když na něj hledí třicet párů očí. **Výchovu by měl chápat jako „otevřenou hru“, měl by si být vědom možností situace v níž se nachází a vést dialog sám se sebou** (Vyskočilová 2000).

V tomto smyslu by mělo jít o autentické, autorské jednání subjektu, akcentaci autorství jako životního postoje subjektu, jeho postoje k životu, k vlastní existenci, ale i k existenci druhých (Švec, 2010).

### 2.3.3 Autentické jednání v pedagogickém prostředí

Jak již bylo zmíněno, v idejích při osvojování pedagogických kompetencí je cílem i zachování autenticity v jednání pedagoga. Co je autentické je běžně považované za původní, originální, vztáhneme-li toto k jednání, jako k aktu, můžeme použít pro antonyma pojmy jako nepřirozenost, imitace. Kdysi jsem si do svého deníku sebereflexí napsal:

*Jsem ve třetím ročníku studia učitelství pro I. stupeň a jsme ve škole na asistentské praxi. Cíl je takový, že po absolvované praxi náslechnové bychom měli s uvádějícím učitelem být pár hodin „v terénu“, jít se skupinou spolužáky do sprátelené školy a s pečlivými přípravami si zkusili pár hodin učit.*

*Dívám se na kolegyni, která vstupuje před třídu, nasadí strojený úsměv, složí ruce na prsa a začne promlouvat falešně sladce: „Tak, milé děti! Kdopak je tady z vás nejlepší počtář? Kdopak se pěkně přihlásí a spočítá nám příklad u tabule?“ A já nevěřím svým očím, jelikož není z nás všech jediná, která se najednou začala před dětmi chovat zvláště, nepřirozeně. Jako „pravá učitelka“, v pejorativním slova smyslu. Kdybych byl na představení Divadla Jára Cimrmana na hře Vyšetřování ztráty třídní knihy, kde je patos učitelské role velmi dobře podchycen, hra jako soubor všech učitelských klišé, zasmál bych se. Ale ono to není vtipné.*

*Od té doby mě provokuje otázka, co nás, budoucí pedagogy, svádí k tomu, abychom se chovali takto zcela neautenticky? (Nota, sebereflexe, duben 2007).*

K podobnému se vyjadřuje I. Vyskočil takto: „U naprosté většiny studentů poznáváme, že určité primární – a natož společné – tělové, psychosomatické zážitky, zkušenosti, ze kterých by se dalo při učení a studiu vycházet, vlastně nemá. Téměř nic z toho, co produkuje, jak se cítí, chápe, chová, není autentické, A to, co za autentické považuje, co a jak prezentuje, jsou téměř vesměs napodobeniny, imitace z druhé třetí ruky. Napodobeniny póz, schémat, manýr, stereotypů, mody, napodobeniny napodobenin. Leckdy tak přibližné, nepřesné, nevědomé a nepovedené, že imponují jako originalita, osobitost, talent.

Naprostá většina v tom jedoucích – rovněž pedagogů, učitelů – to konzumuje jako ‘přirozené’, ‘normální’.

Je tudíž třeba studentovi, který chce skutečně studovat, a ne toliko – zpravidla nevědomky – imitovat, ba parodovat studium, učení, a zvláště umění je třeba mu navodit, znale zprostředkovat patřičné primární zážitky, reflexe, zkušenosti, poznatky, podněty. Aby měl co reflektovat, na základě čeho studovat“ ( 2011, s. 15).

Tato cesta studia koresponduje s pojetím osobnosti V. Smékala jako **autorství činů, smyslu života a zralosti osobnosti jako cestě „k sobě“, k autentickému prožívání:** „Osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud vyjadřují jeho poznání, jeho zkušenost, jeho dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením, kopií nějakého vzoru nebo ztělesněním role, o níž se individuum domnívá, že mu pomůže získat a zastávat určitou pozici“ (Smékal, 2007, s. 33).

Kdysi jsem měl ambici nalézt u učitelů s dlouholetou praxí postoj k učitelské profesi a srovnat ho s těmi, kteří teprve pedagogickou fakultu absolvovali. I když se výzkum dostal do slepých ulic, mám mnoho rozhovorů od ředitelů základních škol. Důrazy na autenticitu jako primární vlastnost učitele kvituje i jeden z pedagogů s třicetiletou praxí na základní škole:

*„Ideální učitel není, nemůže být, ale co je podstatnější pro absolventy pedagogických škol: děti nepotřebují mít před sebou modelového, ideálního pedagoga, i kdyby takový byl.*

*Oni potřebují být denně s člověkem, který se před nimi nebude přetvařovat. Nedávno jsem si říkal, že bych měl být považován dětmi za jednoho z největších psů, protože se s žáky druhého stupně nemohu mazat, byl bych k ničemu. A přitom jsem v anonymních anketách vycházel jako poměrně oblíbený učitel, na rozdíl od jiných. Tak jsem si říkal: proč? Dáváš jim známky bez kompromisu, makáš s nimi přesčas... Já když se naštvu, klidně mu řeknu, že je úplně blběj, ale – říkám to pořád stejně, při každé příležitosti a všem rovným dílem. Jedničkářovi i pěťkařovi. Ta čitelnost, spravedlnost, stabilita a autenticita je pro ně něco, co zřejmě s odstupem oceňují. Protože je nemateš. Oni vědí, že to s nimi v jádru nemyslíš zle“ (J.K., rozhovor, 4. 12. 2009).*

S. Suda studentům velmi často vysvětluje, jaký je rozdíl mezi „chováním“ a „jednáním“. Zatímco „chování“ vysvětluje jako to, co „se člověku děje“, tedy není to akt, který je spjat s vědomím subjektu. „Jednáním“ nemyslí jen úkon sociálního styku, ale chápe ho (ve shodě se Stuchlíkovou) jako onen kongruentní stav, kdy je aktér situace psychosomaticky propojený. V tu chvíli je činnost aktéra a jeho vědomí v jednotě, je si vědom situace „tady a teď“. Jednání definuje takto:

*Často si myslíme, že jednání je, když je vše velmi dobře promyšleno a poté provedeno. Tak jsme učeni jednat: „připravte si improvizaci“, „udělejte simulační situaci“, připravte si scénář a poté zahrajte. Ale to není jednání, to je hraní něčeho. Skutečné jednání je v ten moment, kdy to, na co myslím, dělám. Skutečného jednání tedy ve skutečnosti moc není (rozhovor, 18. 01. 2014).*

V takovém jednání je tedy i ona autentická složka. My tedy budeme používat za autentické, opravdové jednání takové, kdy exprese odpovídá vědomému vnitřnímu prožívání.



### 2.3.3.1 Autentický pedagogický dialog

J. Mareš použil již v 70. letech minulého století termín „pseudodialog“<sup>2</sup> pro fakticky známý školní jev pedagogické interakce: uzavřený sled otázek, který učitel klade žákům bez obav z toho, zda učivu rozumějí.

Uzavřené otázky žáci chápou jako splnění povelu, přičemž zpětnovazební komunikace od učitele je omezena na zhodnocení. Poté pokračuje nová učitelova otázka bez vazby na žakovu odpověď: „žáci v takovémto ‘dialogu’ sice odpovídají a plní požadavky učitele, avšak pouze na přímou výzvu, sami od sebe se do komunikace nezapojují, vlastní otázky učiteli nekladou“ (Šed'ová, 2005, s. 17). Toto jsou vlastně bazální pravidla běžné školní komunikace.

Podle empirických výzkumů<sup>3</sup> se autentický dialog v pedagogické interakci nevyskytuje. Dominují uzavřené učitelské otázky požadující po žákovi doplnění faktu, či rozhodnutí o správnosti – následující odpovědi žáků jsou v naprosté většině jednoslovné. Vzdor ambicím po autentickém dialogu v pedagogických situacích dochází ke střetu empirie s teorií. Autorky videostudií Myhillová a Warrenová (2004) komentují, že učitelé ignorují problematické odpovědi dětí na vlastní otázky a navádějí dítě ke správným odpovědím bez toho, aniž by se vraceli ke zdrojům nepochopení z důvodu obav o dodržení scénáře hodin. **Nejde tedy o to, aby látku zvládli žáci, ale učitelé** (in Šed'ová, 2009). Vyskočilová vysvětluje problematiku pedagogického dialogu lapidárně:

„Když v lednu 1997 Ivan Vyskočil řekl při vedení Dialogického jednání, že **základem dialogu není informace, ale dorozumění**, uvědomila jsem si, že do tohoto vymezení nevejdou současné koncepce vzdělávání proto, že termín dialog ponechávají filosofům, a jsou postaveny buď na poučování, navykání, nebo přesvědčování. Jim jde spíše o ovlivňování, nikoli o dorozumění. Dorozumění je vybudováno v širším referenčním rámci, než který zasahují např. vyučovací předměty matematiky, fyziky a dalších věd. Je vybudováno v referenci k existenci živého bytí“ (Vyskočilová, 2011, s. 153).

Znovu se tedy vrací otázka pro náš výzkum: čím by měl učitel v osobnostní přípravě projít? S. Suda je přesvědčen, že jádrem v pedagogické osobnostní přípravě není pouze osvojení žádoucích způsobů jednání, ale vést studenty k úplnosti v přístupu k profesi:

---

<sup>2</sup> V podobném významu Šed'ová používá termín “iluzivní dialog”.

<sup>3</sup> Např. Parkerová & Hurryová, 2007; Pstružinová, 1992.

*Bavíme-li se o osobnosti učitele, příprava by měla vést k tomu, aby byl učitel sám sebou. Hlavně, aby nehrál roli někoho. Pokud vedeme studenty v přípravě, aby byli 'v roli učitele', vedeme je 'od sebe' a ne 'k sobě'. Tedy místo toho, aby objevovali, kdo jsou a jakým způsobem sami k sobě mohou vytvářet postoj, aby vůbec mohli učit, vedeme je k tomu, že toto je automaticky dané profesí. A to si myslím, že je veliké nedorozumění (rozhovor, 18. 4. 2014).*

## 2.4 Psychosomatický přístup v pedagogice

Na těchto řádkách se pokusím co nejsrozumitelněji vysvětlit pojem „psychosomatický přístup“, neboť vztáhnutý na pedagogiku může být chápán vědeckým prostředím poněkud rozpačitě. Jak upozorňuje I. Stuchlíková:

*Vnímám, že v obecnější komunitě je psychosomatický přístup brán jako něco, co je poněkud nepřehledné a trochu jako kastovníctví. Ono je vždycky hloupé, když se s nějakým termínem obsazeným již v jiné komunitě začne zacházet jinak, ale zároveň se neřekne, jak se to myslí. To je u profesora Vyskočila případ psychosomatiky, byť se jí pokoušeli explicitně mnohokrát vysvětlit. Ale s ohledem na to, jak je ten terén promořen tím, řekněme, medicínským, či somatickým podtextem, domnívám se, že té popularizace ještě nebylo dost.*

*Prožitky se těžko dávají do slov, takže manifest toho, jak je psychosomatický přístup míněn, není snadné (rozhovor, 17. 04. 2014).*

V psychosomaticky orientované přípravě těch lidí, kteří jsou profesně v bezprostředním, veřejném kontaktu s druhými, je ideou, že jen **ve své úplnosti jsme schopni být autentickými autory svých činů**, a tedy i profesního jednání (Mázehoová, Kouřilová & Stuchlíková, 2008, s. 83).

Pojem psychosomatický přístup se začíná již řadu let objevovat, a to zejména v medicíně, kde znamená důraz na psycho-somatické aspekty nemocí, ale také ve vědách o člověku (Růžička, 2006). V. Švec (2006) podotýká, že tento směr je přesahem „výcvikových“ modelů příprav studentů, protože respektuje skutečnost, že „poznávání se neuskutečňuje až v hlavě člověka, ale již v jeho **těle** a představách a že vzdělání zahrnuje přípravu subjektu na racionální a emocionální zvládnání sociálních situací i k jejich anticipování v představách“. Příprava učitelů – takto vedena – by mohla vést od neuvědomělého chování k jasnému, konkrétnímu jednání s touhou po nárůstu osobního poznání, o schopnost autenticity a o kultivaci schopnosti poctivé reflexe, po přípravě pedagoga jako celistvé, autentické (autorské) osobnosti.

Celostní, psychosomatický přístup je realizován prostřednictvím, tzv. **psychosomatických disciplín**. Jedná se o přístupy, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednotu tělesného a duševního. Každá disciplína, ve které je uložena pouze jedna z obou složek, aby ji cvičila jako nějaký nástroj za určitým účelem, za psychosomatickou považována není. S trochou nepřesnosti bychom mohli říci, že prostřednictvím psychosomatické

disciplíny se vztahujeme k horizontu světa s plným vědomím tušeného smyslu, zatímco pro ostatní disciplíny je ono „vědomí tušeného smyslu“ zbytné (Hančil, 2005, s. 36).

### 2.4.1 Psychosomatické disciplíny

Domovinou psychosomatických disciplín je Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze a jsou úzce spojeny s pedagogy této katedry: I. Vyskočilem, E. Vyskočilovou, V. Fryntovou, M. Čundrlem, L. Válkovou a dalšími. V oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů se o jejich specifický přínos ve svých pracích zmiňuje např. V. Švec, S. Suda a M. Matějčková.

Jak poznamenává I. Vyskočil, tyto disciplíny vycházejí z často nerespektované skutečnosti, že poznávání nezačíná až v hlavě člověka, ale již v jeho těle: „Má-li pedagog vědomě, kompetentně, profesionálně učit, to je navozovat žádoucí změny ve vědomí a v chování žáků, musí se sám v tom směru, pro to psychofyzicky uvědomit, poznat, tedy učit, měnit. Musí nabýt sám o sobě a s sebou kvalitativně jinou, novou zkušenost a představu jakožto o člověku vědomě jednajícím, vědomě navozujícím žádoucí procesy a změny. A ta kvalitativně jiná, nová zkušenost (...) spočívá v jeho psychofyzickém sjednocení a aktivizování. V tom, že se učí do procesu komunikace zapojovat také své tělo, tedy fakticky, fyzicky sebe, všechny – a právě také ony vnitřní – smysly, celé vnímání a ovšem taky fantazii, imaginaci, intuici, celé vědomí“ (in Švec, 2009, s. 411).

Psychosomatické disciplíny jsou otevřené, tím se liší od technik. **Zatímco techniky jsou účelové, instrumentální, a relativně uzavřené, psychosomatické disciplíny nejsou určeny k osvojení statických struktur v jednání:**

„Jejich hlavním cílem není akumulace návyků. Nejde v nich o to, aby vybavily adepta řadou modelových reakcí, které by mu pomohly překonat obtížné situace. Jejich smyslem by mělo být získávání takové úrovně psychosomatické kondice, ve které dá adept přednost autentickému řečení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením, které je ve vleku návyku“ (Hančil, 2005, s. 37).

Hovoříme tedy o „disciplíně“. Jan Hančil ji vymezuje jako záležitost „nesnadnou“ obtížnou: „Snadnost bývá sebeobdivná a neodpovědná. Často jde o hravost zaměřenou na sebe, o kreativitu jako nezávazný proces. Člověk snadno podléhá dojmu, že to, co právě

produkuje, je tvorba, ale často jde pouze o exhibování stereotypu. **V disciplíně je proti tomu na prvním místě odpovědnost, závazek vůči kvalitě**“ (Hancil, 2005, s. 37).

Smyslem psychosomatických disciplín je individuální příprava na veřejné situace (mezi které počítáme i pedagogickou situaci):

„Uvědomil jsem si, že smyslem psychosomatických disciplín není uvádět studenta (aktéra) do situací, aby v nich jednal. Spíše je jejich posláním podněcovat studenty k tomu, aby situace vytvářeli svým jednáním. Jejich základem je tedy osobnost studenta (aktéra) a nikoliv předem vystavěná situace. To je velmi důležité poznání, neboť mnohé současné ‘výcviky’ sociálních a komunikativních dovedností, včetně sociálně psychologického výcviku jsou založeny na tom, že studentům jsou předkládány situace (modelové i reálné) a je po nich požadováno, aby je řešili (v nich reagovali)“ (Švec, 2008, s. 46).

#### **2.4.1.1 „Dialogické jednání“ : student učitelství jako autor situace**

„Dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je autorskou disciplínou profesora Ivana Vyskočila. Je založena na fenoménu samomluvy – každý člověk si ve vnitřní konverzaci vytváří protipól, imaginárního partnera, se kterým hovoří:

„Je to ta stará známá archetypická situace, když dítě si se sebou hraje – na někoho druhého, na cizince, hraje si samo se sebou. Dítě a obecněji člověk nedokáže být sám – v momentě, kdy je živý. Čili vytváří si protipól, což je ten vnitřní partner“ (Vyskočil, přepis rozhlasového záznamu, 2008).

V této disciplíně jde o to tento dialog, toto rozdvojení, vést co nejautentičtěji v situaci tzv. „veřejné samoty“ – před ostatními zkoušejícími, což předpokládá vstřícné, partnerské prostředí:

„Před druhými musí jednat právě kvůli tomu, aby se diváků přestal bát a začal je přijímat jako partnery, před kterými se neukazuje a nevytahuje, ale díky kterým si uvědomuje, co se s ním ve veřejné situaci vlastně děje.

Když si člověk mluví doma sám a rozhrává si dialogy v koupelně, tak mu to jde náramně a nemá žádné rozpaky; před těmi druhými ovšem trvá dost dlouho, než se aktér začne projevovat svobodně, než přestane mít strach (lépe řečeno, když nemá ten všeobjímající strach) a strach si přizná. Když si řekne a objeví, z čeho pramení. Diváci, kteří se za chvíli

ocitnou v totožné situaci, ho vidí a tím ho potvrzují. Tak vzniká zkušenost“ (Vyskočil, přepis rozhlasového záznamu, 2008).

Název disciplíny „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je poněkud problematický v tom, že vnitřní dialog, tedy „dialogické jednání“, samomluva, je fenomén známý z autopsie. Kdežto „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“, jako disciplína, jsou zformulované pedagogické principy Ivana Vyskočila, kterými je možné tento fenomén nahlížet a zkoumat ho, studovat. Já budu tedy používat při souvislostech s disciplínou Dialogické jednání (s vnitřním partnerem) velké písmeno a zkrácený název, v případě, že půjde o fenomén samomluvy, písmeno malé.

Jak pokusy o dialogické jednání v disciplíně Dialogické jednání vypadají? Základní situace je tato: prázdná místnost, na jedné její straně jsou posluchači na židlích. Studenti jsou zároveň diváky i experimentujícími aktéry. Jeden po druhém vstupují do otevřeného prostoru, aniž by dopředu vymýšleli scénáře vystoupení, či dostávali zadání tématu. Pokoušejí se soustředit na vlastní prožitek bez zadání tématu, bez očního kontaktu s ostatními. Zjišťují, jak na ně psychosomaticky působí, pokoušejí se v ní obstát a časem si dokonce uvědomují, že se takto vypjatá situace dá tvořivě vytěžit. Objevují se zejména tělové impulzy, kterých si student má šanci všimnout, postupem času se je může učit přijímat, a tím objevovat vnitřní partnery. Dialogem s těmito partnery začíná student přirozeně komunikovat. Stává se aktérem, postupně si uvědomuje svoji psychosomatickou kondici a je v nečekané situaci schopen reagovat, nezmatkovat, postupem času dokonce vytvářet spontánní hry. Smyslem těchto experimentů je zakoušení existence ve veřejné samotě a objevování, jak v této situaci jednat spontánně a autenticky, objevování fenoménu „být tady a teď“ (Suda, 2008).

O Dialogickém jednání hovoříme jako o nepředmětné disciplíně. Z pohledu školní výuky by nemělo jít o to naučit se dialogické jednání a umět ho jako zvládnutý předmět (jako počty, čtení), ale učit se dialogickému jednání jako hře (Suda, 2012).

Na Jihočeské univerzitě procházejí touto disciplínou studenti učitelství na počátku přípravy k pedagogické profesi. Na základě pokusů o dialogické jednání formulují písemné sebereflexe na konci semestru (podrobněji se jejich kategorizací zabýval S. Suda). V momentě, kdy tento typ studia začíná zajímat pedagogy s praxí a mají chuť k experimentaci ve svém volném čase, Dialogické jednání se stává otevřenou možností, volbou (Nota, 2012).

## 2.4.2 Pedagogická kondice

Pedagogická kondice je konstruktem, který vyjadřuje aktuální připravenost učitele k jednání ve třídě. Byl jsem mnohokrátě svědkem toho, kdy si kolegové – učitelé navzájem ve sborovně vyměňovali reflexe typu „dnes to bylo dobré“, „hodina perfektně sedla“, přičemž odůvodňují svou spokojenost často velmi mlhavě („bavilo je to“, „najednou začali pracovat, rozpoutala se diskuze“). Pro učitele je toto známý, uspokojující jev, kdy se pedagogická situace otevírá v možnostech pro žáky i učitele, který prof. Švec popisuje jako být v kondici:

„Každý z nás jistě zažil situace, kdy se nám dařilo komunikovat, vzbudit zájem žáků, povzbudit kolegy ke spolupráci. Co jsme přitom cítili? Radost, přesah, porozumění, rezonanci. Čerpali jsme jistě z minulých zkušeností, ale především jsme byli v situaci teď a tady. To je kondice, tedy to, co pocítujeme v dané situaci, když se nám něco daří, ale i to, co pocítujeme, že potřebujeme, když se nám něco nedaří. Kondice znamená určitou myšlenkovou, ale i tělesnou a emoční vyladěnost na řešení situace, na žáky, kolegy, rodiče. Tím nám vlastně umožňuje kontakt se světem okolo nás (např. novým kurikulem, novými metodami výuky, žáky, kolegy)“ (Švec, 2001, s. 25).

Důležitou otázkou pro učitele je, odkud se v nás bere to, že jsme v kondici? Dá se kondice zkoumat, budovat, podpořit?

Pedagogická kondice jako konstrukt se vztahuje ke koncepcím přípravného vzdělávání E. Vyskočilové. Vyskočilová vycházela původně z pojmu „schopnost“. Tu vymezuje nikoliv od jiných autorů jako vlastnost (kterou lze měřit srovnáváním jedinců), ale (ve shodě s Jiránkem) jako „rys osobnosti“ závislý na vloze a získaný učením. Potencialita schopnosti, jako rysu osobnosti, je tedy závislá na vůli jedince k učení, naplňována vnitřní motivací, potřebou, zájmem: „K termínu schopnost můžeme přistoupit zvnějšku jako k vlastnosti osobnosti, kterou můžeme popsat, anebo ke schopnosti přistoupit jako k rysu osobnosti, který můžeme rozvíjet“ (Vyskočilová, 2000, s. 48). Při vymezování pojmu pedagogická dovednost se chtěla vyvarovat tomu, aby chápání „dovednosti“ evokovalo ustálené reakce v jednání (Rubinštejn), kdy mezi zvykem (zvykovostí) a dovedností je rozdíl pouze v míře automaticnosti při vykonávání činnosti (Vyskočilová, 2000).

Začala proto používat termín „kondice“ jako momentální stav subjektu, v synonymech „vyladěnost“, či „pohotovost“ k jednání. V pedagogické dovednosti je onou kondicí

tvořivá, spontánní, autentická složka. V termínu „kondice“ se užívá též podobného pojmu „mohoucnost“, jako vědomí, že člověk může být autentičtější, tedy svobodnější, pokornější k právě vznikajícímu. **Kondice se buduje v okamžicích nepřípravené situace, pomalu, zdlouhavě a nesnadno. Není ovšem nástrojem, spíše vědomím.** Budování kondice předpokládá přesunutí zodpovědnosti za studium na poznávající subjekt.

Důraz na aktivitu učícího se subjektu nacházíme např. v pedagogické psychologii F. Jiráka: „rozsah transferu se zvětšuje, když žák sám vztah objevuje a když si sám jeho obecnou platnost ověřuje v odlišných specifických podmínkách“ (Jiránek, 1997, s. 88).

Budováním kondice Vyskočilová míní **tvořivou restrukturalizaci již osvojených forem chování**, psychosomaticky (celostně) zabudovaných. Psychosomatická kondice je něčím „více“, než jen souborem zvládnutých znalostí. Představuje totiž **uspořádanost tělesných, duševních, ale i mravních dispozic studenta učitelství k jednání** (Vyskočilová, 2002). Pro budoucí profesi studenta učitelství znamená „kondice“ jeho osobní pohotovost, připravenost k výkonu „ted' a tady“. Tato kondice se může měnit, ne vždy jsme v kondici (přesto, že disponujeme znalostmi a zkušenostmi) – když v kondici nejsme, je zřejmé, že neuplatňujeme aktuálně své profesní znalosti (Švec & Vyskočilová, 2008).

Kondice se neustále vyvíjí, hledá se opakovaně (znovu a znovu) z vědomí možnosti i omezení vlastní osobnosti. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle (Vyskočilová, 2002; 2003).

Učitelé jsou profesionálové působící na lidi, profesionálové veřejné situace. To, co potřebují po absolvování zmiňované disciplíny je umět rozlišovat ve svém jednání, co konají mechanicky a kdy objevují vlastní tvořivost. Potřebují pochopit vlastní výraz a jeho sílu. Rozvíjet svou představitost. Učit se reagovat v nových situacích a situaci i předjímat (Švec & Vyskočilová, 2008).

I. Stuchlíková onu „uspořádanost“ popisuje psychologickým termínem **kongruence**:

*Já psychosomatickou kondicí rozumím určitou stavovou charakteristiku. Kondice proto může být od nuly, až po maximum. A opět jsou mezi lidmi individuální rozdíly: někdo je trvale poblíž nuly (smích), „více-méně“ často v nekondici, zatímco někdo si dovede všimnout, že v kondici není – a umí se do kondice dostat.*

*Je to stavová charakteristika toho, jak v danou chvíli dokážu být sám sebou v úplnosti, tedy do jaké míry moje exprese odpovídá vnitřku. Rogeriáni používají termín „být kongruentní“. Což znamená vždy něco jiného, ale právě **ten vnitřní soulad je pro mne kondice**. Pokud jsem kongruentní, mohu být dokonce protivná jako vřed a z pohledu toho, se kterým jednám, úplně rozhozená – ale v tu chvíli mohu být velmi kongruentní!*



*A kongruence – a v tom já chápu to klíčové v psychosomatické přípravě – to je věc, která Ti dává svobodu, volbu. Protože ve chvíli, kdy jsi v jakékoliv situaci, můžeš si prohlédnout, jak na tom jsi. A máš v ní minimální čas, ale dostatečný, abys volil, jak budeš za chvíli. Tedy taková **poučená a svobodná volba je výsledkem kondice.***

*Oproti tomu: když v kondici nejsi, ocitáš se ve vleku toho, co se s Tebou děje. Sice jednáš, reaguješ, vyjadřuješ se, ale v podstatě jsi o krok pozadu za tou situací, neboť v ní tu volbu nemáš. Prostě „děje se Ti to“. Zatímco když jsi v kondici, tak „to děješ“ (smích), prostě jsi aktérem, autorem svého jednání. A nejen jednání, ale i chování – toho nezamýšleného. Víš, že Ti cuká levé rameno a jsi s tím vcelku srozuměn – je to v pořádku a necháš to tak. Jelikož to je ta svoboda a volba – že to tak může být.*

*Mně ten termín byl hodně blízký, neboť pasuje na Rogerse, který má v trojici ještě **autentičnost**: nejen, že si toho všimneš, uvědomíš si, ale i vyjádříš adekvátně. Jsi v situaci opravdový, což je důležité pro druhého, aby to mohl přijmout. Opravdovost a kongruence z rogersovské trojky mi tedy dává určitou analogii k psychosomatické kondici (rozhovor 17. 04. 2014).*

Podobně o kondici uvažuje i S. Suda. Je přesvědčen, že učitel nemusí jednat se žáky v modelovém příkladu mezilidské interakce, nebo v konvencích tzv. „efektivní komunikace“, přesto v psychosomatické kondici a v autentickém postoji být může:

*Je v kondici, neboť by poté o svém jednání mohl přemýšlet. Tedy: pokud ho toto „neefektivní“ jednání převalí a autenticky o sobě něco vypoví, myslím, že je to vždy výhodnější, než zpacifikovaný učitel v roli, který ví, jak se tvářit, ovšem ve finále děti nesnáší. Vždy je asi výhodnější jednat na rovinu.*

*Mně osobně byli tito kantoři vždy příjemnější, třeba i ti, ve kterých občas bouchly saze. Nebo například naše svérázná matematikářka, velmi svojská. Přišla do hodiny a řekla: „Takže dneska vás upozorňuju, že tady bude klid! Protože já mám špatnou náladu! Jsem od rána vytočená a jestli i vy mě vytočíte, tak uvidíte ten mazec!“ Kdybych to řekl technicky, tak velmi funkčně použila techniku pro naše zklidnění (smích). Ale ona žádnou nepoužila a to se právě pozná. Byla opravdu naštvaná. Řekla nám to přímo, abychom věděli, na čem jsme. Veliká výhoda. (...)*

*Někoho v kondici vidím jako bytostnou propojenou osobu, které o něco jde, velmi poctivě. A velmi často jí to vůbec nemusí vycházet. A to co jsi říkal Ty, se mi strašně líbí: její jednání může být velmi neefektivní.*

*A dokonce bych se podepsal pod to, že **osobnostní zrání je cesta k veliké neefektivitě, neúčelnosti. Ono je cestou k sobě** (rozhovor 18. 04. 2014).*

### 2.4.3 Předpoklady pro studium<sup>4</sup>

Pro naznačený typ pedagogické přípravy je východiskem, že student se stává učitelem tím, že **zkouší jednat** a zkušenost formuluje do autorské písemné sebereflexe. To vyžaduje určité studijní předpoklady.

Jedním z nich je **aktivita** studenta, jelikož je to on, kdo vytváří situaci, je jejím autorem. Od asistenta, který disciplínu vede, to vyžaduje nedirektivní pedagogický přístup. Asistent je zaujatým divákem, který podporuje, sdílí a zrcadlí studentovu zkušenost.

Dále je to **odvaha**. Dialogické jednání je zkoušením, pokusem. Vyladění se na pokus znamená přijmout fakt, že nevím, jak dopadne, tedy nepředjímat výsledek. Zvláště v počátcích dialogického jednání je brzdou určitý vnitřní cenzor (režisér v nás) se starostí o průběh a konec experimentu. Je třeba si definovat specifika dialogického jednání; i když aktér vstupuje do veřejné situace, je prostor pro jeho zkoušení bezpečný – tedy není v žádném případě za nic hodnocen. Nehodnocená, nevýkonová veřejná a zároveň školní situace je pro mnoho studentů něco zcela neznámého. Zkoušení v tomto případě vyžaduje odlišný typ motivace (oproti naplnění potřeby výkonu), zřejmě mnohem blíže spjatý s osobními strukturami jedince. Velkou odvahou je jistě i samotné vstupování do oné veřejné situace Dialogického jednání – pro pedagoga to znamená primární požadavek odolávat vůči zátěži a v určité míře ji přijímat jako samozřejmou. Můžeme taktéž uvažovat nad tím, že určité osobnostní typy mají k této disciplíně prostě blíže, jsou na ní jaksí více nastaveni. I. Stuchlíková použila v této souvislosti termín „*lidé s potřebou společensky únosné exhibice*“.

Z dalších předpokladů je to chuť přemítat nad vlastním jednáním, **kultivace autorské sebereflexe**. Existuje typ studentů, který absolvuje dialogické jednání, ovšem jejich psané sebereflexe jsou povrchním (často formálním) popisem činnosti a chronologicky seřazené nemají vývoj. Dialogické jednání je neoslovilo a nemají chuť v něm pokračovat. Což je samozřejmě korektní volbou.

Atmosféru ve zkoušející skupině bezpodmínečně vyžaduje to, co profesor Vyskočil nazývá „**vstřícnou pozorností**“. Znamená to, že studenti si vzájemně v pokusech o dialogické

---

<sup>4</sup> Text je upravenou verzí článku: Nota, J. (2013) Retrospektivní pohled na studium disciplíny “Dialogické jednání s vnitřním partnerem”, In A. Neusar, L. Vavrysová (Eds), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku XII. Hranice normality* (str. 236–241). Olomouc: Univerzita Palackého.

jednání „fandí“. To vyžaduje určitý předpoklad **akceptace druhých jako partnerů**, odstranění soutěživosti, porovnávání a exhibice.

Budování psychosomatické kondice trvá dlouho, jde o vrstevnatý stav subjektu (Vyskočilová, 2008). Určitým předpokladem je **trpělivost studenta**. Mám za to, že příznačnějším rysem je osobní vztah ke studiu. Zajímavé je, že cesta v budování psychosomatické kondice nepostupuje lineárně, jak se běžně předpokládá. Stanislav Suda hovoří o určitých krizích, které dialogické jednání přináší, zpravidla po vyčerpání určitých tvořivých intencí. Studium se pohybuje značnými oklikami, tápáním – tak, jak je u pokusů běžné. Ve výzkumu toto přináší další otázky, které směřují k motivaci pokročilých studentů. V dnešní době mnoha lákavých pedagogických programů je trendem cesta zcela opačná, než kterou jsme popsali – k rychlé aplikaci přejatých znalostí ve formě metod a technik. Nabízí se tedy zásadní otázka, proč se někteří studenti k Dialogickému jednání vrací a dlouhodobě se mu věnují (Nota, 2013).

#### 2.4.4 Diskuze nad specificky psychosomatického přístupu

Když jsem se začal zajímat o psychosomatické disciplíny, kolega na PF JU se mě ptal: „Na Dialogickém jednání cvičíte studenty k čemu? Jaké chcete mít ze studentů pedagogy?“ V této kapitole se proto budu snažit zjistit: jaké jsou difference mezi psychosomatickou přípravou a jinými, přípravnými programy pro budoucí učitele?

Hovoříme-li o osobnostním pedagogickém přístupu a psychosomaticce, nemůžeme nezmínit principy Osobnostní a sociální výchovy, které jsou spojovány zejména se jménem Josefa Valenty.

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) má u nás poměrně nedlouho historii (začátek 90. let), nicméně v rámci reformních snah se postupně stal součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Je vymezována jako praktická disciplína, která si klade za cíl rozvíjet „osobnostní a sociální každodenní dovednosti“ v oblasti osobního života a života mezilidských vztahů. Specifikou OSV je akcentace formativního vlivu na osobnost žáka („učivem se stává sám žák“) v sociální interakci („učivem se stává konkrétní žakovská skupina“) v situačním kontextu („učivem se stávají žákům více či méně běžné situace každodenního života“ Valenta, 2006). **Smyslem OSV je dle J. Valenty hledání žákovi harmonie vztahů k sobě samému, ostatním, světu** (Valenta, 2006, s. 10-45).

Tomu se tak děje prostřednictvím výchovných (formativních) kroků:

**výchovný cíl** → **výchovná situace** → **zhodnocení aktivity** (slouží k efektivitě dané cílem lekce).

Metody OSV vycházejí z formativního cíle. V OSV se pracovně používá obecnější metodický pojem „aktivita“: „Za aktivitu považujeme postup, jehož obsah je předem poměrně přesně a konkrétně určen a strukturován. Aktivity jsou vyvinuty takto přesně proto, aby sloužily určitému jasně stanovenému účelu“ (Valenta, 2005, s. 55).

Pohled na jedince je i přes některé nejasnosti v OSV veden primárně z behaviorálního výcvikového modelu: „První přesvědčení (na kterých je stavěna práce J. Valenty, pozn. Nota), spočívá v akcentu na chování/jednání jako cíl, obsah i metodu osobnostního, sociálního a morálního rozvoje. Krajiní tezí tohoto pojetí může být tvrzení, že **je mi do jisté míry jedno, jaké postoje jedinec deklaruje či co si myslí, ale není mi jedno, jak se nakonec viditelně chová**“ (Valenta, 2014, s. 97).

Z tohoto vnějšího pohledu i reflexe podléhá výcvikovým cílům aktivit, neboť je realizována za účelem zefektivnění výsledků z učení. Vedle dosahování kognitivních cílů je subjektivní dimenze prožívání účastníků aktivit sekundární: „Celkem důsledně (i když ne zcela) se vyhýbám ‘povrchní’ otázce po pocitech. Kladu ji ovšem naopak tehdy, když jsou pocity cílem nebo nějak během aktivity ‘vybublaly’. Nebo v těch situacích, kdy vnímám, že reflexe emocionální složky učení může posílit. (...) patří jen tam, kde je to zdůvodněné, tedy zejména tam, kde jsou **pocity cílovou kategorií aktivity**, kde velmi podstatně ovlivňují to, co je cílem nebo kde je pocitová složka průběhu učení podstatně důležitá pro jeho výsledek“ (Valenta, 2014, s. 95).

Mezi komunitou se zájmem o psychosomatické disciplíny je několik „zakázaných“ slov, kterými se vůči „osobnostnímu mainstreamu“ vymezují. Některé z nich jsou (osobnostní) výcvik a technika. Dovolil jsem si proto v rozhovorech názory otevřít. S. Suda je přesvědčen, že důležité je budování vztahu mezi činností a vědomím subjektu na základě sebereflexe:

*Já se domnívám, že osobnostní výcviky mohou studenta hodně zmást. Mohl by totiž získat představu, že se nalézá. Nemusí se to vylučovat, vůbec. Člověk může ve výcvicích (technikách) objevit některé důležité aspekty, které ho začnou oslovovat. Ale v momentě, kdy opravdu není veden k sebereflexi vztahované ke své činnosti a ke svému vědomí (a uvědomění), je to vlastně plané. Neboť se to týká **teoretické roviny uvažování o sobě**.*

*Jako lidé potřebujeme konkrétní činnost. Něco dělat a dostávat se do situací, se kterými si nevíme rady. Ty nám mohou dávat nějakou otázku ve vztahu k sobě a činnosti. Takto zřejmě vzniká něco, co lze nazvat **sebereflexí**. Tedy nejenom reflexí: zpětným odrazem a efektivním vyhodnocením, jak se dnes reflexe chápe v různých profesích – jako „správné rozhodnutí“ (rozhovor 18. 04. 2014).*

Jelikož nacházíme u prací J. Valenty důraz na psychosomatiku, zeptal jsem I. Stuchlíkové, zdalipak se nachází nějaké diference v přístupu k psychosomatice mezi OSV a principy Dialogického jednání:

*Myslím, že Ivan Vyskočil dává s větší opravdovostí a poctivostí, důraz na bytostnost člověka. Zdůrazňuje, že celistvost je člověku vlastní a je třeba oslovovat právě hlubokou osobnostně-bytostnou rovinu, což se nedá dělat zvenčí poskládáním pouze somatických a psychosomatických zážitků vedle sebe.*

*Mně se zdá, že docent Valenta je šoumen, ale klouže spíše po vršku. On vše akceptuje, vyjmenuje, předvede, ale něco tomu chybí. Což je u Ivana Vyskočila to, že zážitek jde do hloubky a dotkne se Tě někde tady (ukazuje na srdce).*

*To se Josefu Valentovi nemusí dařit. Já ho tedy zblízka příliš neznám a nechci proto být přísný soudce – ale domnívám se, že on sám to nemá rozkouskované tak do hloubky. Ivan a Eva Vyskočilovi studují neustále, celý život jsou v procesu (...). Je pak těžké uvádět někoho do místností, ve kterých jsi nikdy nebyl.*

*Obecně mám z těchto zážitkových věcí dojem, že v nich musí být opravdovost prožitku. A to myslím, že je v Osobnostní a sociální výchově občas šízené strukturou, kdy se aktivita kvůli zážitku zorganizuje, připraví, ale myslím, že v tom to není, to nestačí (rozhovor 17. 04. 2014).*

Jedním z principů Dialogického jednání je tzv. „**otevřená hra**“ = **nepředstírání nic, co se neodehrává „tady a teď“**. Vznikající herní situace je tedy neustále kontextualizována a divák je součástí právě vzniklé figury i vytvářené situace (Hančil, 2011).

V metodách dramatické výchovy, které jsou taktéž implementovány do OSV je základním metodickým principem tzv. „**hra v roli**“. J. Valenta ji definuje jako „výchovnou a vzdělávací metodu, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy ap.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého“ (Valenta, 1997, s. 34).

Role tedy je, v rozdílu s Dialogickým jednáním, předem dána s tím, že aktér má mít od ní různý distanc, což je v dramatické výchově avizovanou výhodou pro hlubší zkoumání této role. S. Suda dodává:

*Dramatická výchova vlastně popisuje tři úrovně: Takzvanou alteraci, charakterizaci a simulaci. Simulace je jen pouhé napodobování, jen nahrávání situace. Alterace je určité vstoupení do role a charakterizace je určitá herecká odnož zaměřená na vybudování rysů toho, koho hraješ.*

*Všechny tyto tři modely jsou postaveny na tom, že člověk hraje a je v roli. Jde v základu o nápodobu, tedy o „hru jako“, což je **filozofický distanc od přijetí, že hra by mohla být bytostná a že herec může být aktérem.***

*„Hra jako“ předpokládá, že herec je vždy ten, kdo dělá, že hraje. Naučí se roli a vnějšími znaky ji charakterizuje. Co k tomu dodat: tuto teorii vytvářeli lidé, kteří nemají skutečnou zkušenost s existencí na jevišti, neboť přesně takto to v divadle nefunguje. Jakmile začnu simulovat, alterovat, nebo charakterizovat, je to přesně ta chvíle, kdy diváci vědí, že je to podvod a vůbec je to nezajímá.*

*Jestliže chceme vycházet z herectví jako velmi špatného výukového modelu, tak já z něj vycházet nechci. Rád bych se totiž celou dobu ptal, co jednání na jevišti je a to člověk nezjistí v simulované dramatické situaci ve třídě pod hodnotitelem – učitelem. Zjistí to před lidmi na normálním představení před diváky. Do té doby*

*ne, neboť jde o předjímání, co by mohlo být, kdyby to tak bylo. To ale není cesta k autentickému hereckému zážitku (rozhovor 18. 04. 2014).*

Zkušenost z Dialogického jednání je individuální, interní, autorská. Ivan Vyskočil se o Dialogickém jednání vyjadřuje jako o disciplíně „k ničemu“, neboť nemá cíl a předmět výuky (oproti např. počtům), proto není metodou. Zkušenost dialogu sám se sebou v otevřené situaci je zážitkem, ale není nástrojem k něčemu, neboť v případě jakékoliv volní snahy aktér začíná na „place“ selhávat (Vyskočilová, 2013). Dramatická výchova v principech **OSV (hraní rolí) naopak avizuje, že může navodit jakoukoliv lidskou zkušenost s tím, že to bude zkušenost herní:**

*Fantazie v tomto principu je, že bez porozumění skutečnému problému si „tak jako“ můžeme sehrát cokoliv. Mnohokrát jsem zažil takové scénky, kdy jsme řešili naprosto závažné problémy jako radní města, nebo jako parlament. My, studenti, kteří jsme přišli z hospody, jsme se najednou tvářili jako poslanci, kteří řeší nějaký skutečný problém. A naší výhodou mělo být to, že od toho můžeme odstoupit, neboť tomu vlastně vůbec nerozumíme.*

*To vznikaly tak bizarní věci, že to se skutečnou realitou a se skutečnou autenticitou nemělo co do činění. Jestliže nějaké věci nerozumím, jak si jí můžu situačně navodit? Mám poté tu herní zkušenost. Ale jakou herní?*

*Zajímavé bylo, že když jsme tato strukturovaná dramata chtěli předvést publiku, zjistili jsme, že nikdo nerozumí tomu, co tam vyvádíme. Neví, co se v nich děje, proč a jaké je z toho poznání. To se vůbec netýká skutečné existence, reality. To je nějaký prostor, kde se odehrávají nějaké zábavné věci, které ve finále nemusí nic znamenat (rozhovor 18. 04. 2014).*

Zde je jeden z rozdílů, ke kterému se ještě vrátíme později, neboť je pro uchopení Dialogického jednání jako hledání „principů primární dramatické hry“ pro pedagogiku naprosto zásadní.

Jak již bylo zmíněno, aplikace her a aktivit jsou v OSV vedeny účelem tématu a předem daným, většinou kognitivním cílem (např. předpoklad sebepoznání, názorů ostatních, vlastností, poznatků z efektivní komunikace, tréninku asertivity apod.). Můžeme tedy s určitým zjednodušením říct, že pro OSV není důležitý subjektivní prožitek, ale to, co si z něho účastník, jako předem dané, odnáší. Můžeme proto ještě zmínit, že cíle ze zážitkových aktivit se mohou nebo nemusí posouvat, či měnit podle toho jak se na cíli lpí:

*My jsme byli loni na táboře, co dělala kamarádka: Pán prstenů. A kamarádka dělá dramata, dlouhodobě. A vždy tvrdí, že ten tábor je s naprosto otevřeným koncem a záleží na tom, jak budou děti postupovat.*

*Situace byla nastavena tak, že jsme byli „ti dobří“, měli jsme prsten moci, bojovali proti Sauronovi jako ztělesněnému zlu a putovali k Hoře Osudu, abychom se prstenu zbavili.*

*Najednou se ovšem od nás oddělila skupina teenagerů, kteří se shodli, že se přidají na stranu Saurona a zlikvidují nás. A nedovedeš si představit, co tato dramatická situace začala dělat s naší dramatickou vedoucí – ona začala manipulovat s těmi staršími dětmi v tom smyslu, že chodila za každým a říkala: „To nemůžeš udělat! Malý děti by to oplakaly...“*

*Ale teenageři neustoupili a vedoucí se rozhodla, že je tedy z táborové hry vyloučí. Stali se tedy vyčleněnou skupinou, aby dosáhla svého cíle. To byl totálně rozbořený tábor. Ta vedoucí to nerozdýchala a tyto teenagery už nikdy nechce na žádný tábor vzít, neboť jí narušili koncepci, toho, co bylo přece předem jasné – že musí přece zvítězit dobro! To je to, co všichni chceme a po čem jsme na táboře toužili, no ne?!*

*Ona vůbec nepočítala s tou variantou, že ne úplně všichni chceme, aby se tak stalo. Že se může objevit v rámci hry skupina dětí, které budou považovat za strašnou přču, když zvítězí zlo. V momentě, kdy je tam tento tlak od dospělého, tato manipulace, není to dobře. Mohl to být přítom tábor, na který by všichni vzpomínali.*

*Byli jsme z toho rozhození – jenom dva z dospělých vedoucích jsme vnímali, že zlo prostě bude muset zvítězit. Ale nemysli si – v těch dětech je to dodnes a taky s námi již nechtějí nikam jezdit (Beranová, rozhovor, 30. 03. 2014).*



### 3 STUDENTSKÉ OBDOBÍ PSYCHOSOMATICKÝCH DISCIPLÍN

Když jsem si položil otázku, zda je možné sledovat budování psychosomatické kondice, věděl jsem, že se nevyhnu popisu vlastní studijní cesty.

V počátcích výzkumu mi dokonce nezbývalo nic jiného, než se opřít o vlastní zkušenost, neboť mi chybělo jakékoliv teoretické zázemí z domoviny psychosomatických disciplín. Cílem této kapitoly není primárně demonstrovat, čím jsem si v psychosomatických disciplínách prošel, ale snažit se velmi poctivě sledovat, **zda se v písemných sebereflexích objevují opěrné body**, na kterých by se daly najít určité stopy po tom, že se „něco děje.“ První z kapitol v tomto díle ilustruje způsob, jak probíhá realizace Dialogického jednání na půdě PF JU. Následující vývoj je seřazen do různých „období“ podle roků zkoušení. Rokem 2010 jsem chronologicky seřazenou reflexi ukončil popisem studia na Kurzu kreativní pedagogiky na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU, abych shrnul jednotlivé etapy, kterými jsem si prošel a udělal pionýrskou práci v analýze vlastní videostudie.

#### ***3.1 Z pohledu studenta učitelství***

My, studenti, sedíme v půlkruhu na židlích v archaickém atelieru výtvarné výchovy, lavice jsme odklidili do rohů místnosti, před sebou tedy máme volný prostor. Vzájemně se představujeme S. Sudovi, vidíme ho poprvé v životě – již jsme spolehlivě nacvičeni z úvodních hodin říct, že se jmenujeme tak a tak a jsme odtud, či odjinud. Poprvé mi velmi zarezonovalo v hlavě, zdalipak není od Stanislava určitý typ poťouchlosti zapamatovat si jména svých studentů, přiřadit si je místopisně a poté vcelku spolehlivě jmenovat po celý zbytek semestru.

Musím zmínit, že v roce 2006 jsem jako student učitelství ve druhém ročníku již absolvoval značné množství předmětů, přičemž didaktická struktura seminářů vypadala obvykle zhruba takto: úvodní hodina → vyučující představí sebe, cíl předmětu, obsah předmětu a zadá požadavky k jeho splnění. V dalších hodinách je obsah naplňován, přičemž vyučující má vedoucí úlohu, studenti si dělají poznámky, v závěrečných hodinách se píší testy, odevzdávají seminární práce na zadané téma a následně přezkoušuje probraný obsah předmětu. Vše bylo jasné, strukturované a pro nás zažité...

S. Suda poté zapíná v rohu místnosti kameru a dostáváme vcelku matoucí instrukce, které mají jen velmi málo společného s předchozími typy seminářů.

*Já vás nyní budu jednoho po druhém posílat na „plac“. Ničeho se nebojte, nic nehrajte a nekontaktujte ostatní očima – dělejte, jako byste byli v prostoru sami. Jenom kdyby se vám povedlo všimnout si, co s vámi tato situace udělá a popřípadě vše okomentovat. Budete na „place“ přibližně deset, patnáct vteřin, ne déle, nebojte.*

A co s námi tato situace dělá? Děsí nás. Chodíme do prostoru žákovsky se sklopenou hlavou – jako kdyby nás někdo vyvolal před tabulí. Někdo něco i řekne, pípne, nebo se nervózně uchechtává, pokusí se pohnout, chodit, urovnat si oblečení, uhýbat pohledem z okna, i kašpařit. Hrát, že mu ona dramatická situace vlastně vůbec nevádí. Co je ale nejpřekvapivější – zdá se nám, že jsme pořád chváleni. Jsme chváleni za statečnost, za všímavost k vlastnímu tělu, za výraznější gesto. Po více než desítky let výcviku, kdy pochvala míří k uznání za podání výkonu, je toto pro nás matoucí. Zdá se nám, že si pochvalu nezasloužíme, onen výkon k posouzení chybí. Pokusy o toto „zkoušení v prostoru“ pokračují celý semestr.

*„A pane Sudo, to budeme pořád dělat to samý?“ .....„Ano.“*

A děláme to samé. Zkoušíme jednat v prostoru – sami za sebe, bez dalších instrukcí, bez rekvizit, bez zadání rolí, nebo témat. Někdy je slovo „jednat“ příliš silné – někteří kolegové spíše svých pár vteřin v pozornosti ostatních „odstojí“, přetrpí uzavření do sebe.

A závěrem semestru? Máme shlédnout nahrávky na videokameře. Slyšet svůj hlas z videozáznamu je jako hodnotit ho po vdechnutí helia – najednou se neslyšíme Eustachovou trubicí. Mám pocit, že kamera mě úmyslně zkresluje – mé pohyby, jednání v čase i hlas. Ale ona asi nezkresluje.

I když S. Suda kameru používal, práce se záznamem nepřipomínala videotrénink interakcí. Zatímco VTI je zaměřeno na komunikaci a trenér vybírá, kdy je komunikace funkční a kdy nikoliv, videa dialogického jednání byla jaksí „naše“, nehodnocena z hlediska funkčnosti, tedy účelovosti. Ovšem stejně jsme byli zděšeni i pobaveni – člověk není zvyklý vidět se „z pohledu druhého“.

K zápočtu máme napsat sebereflexi.

*„Víte, co je sebereflexe?“ (S. Suda)*

*„Víme, to je, že na sebe napíšeme hodnocení z hodiny.“ (my)*

*„No (úsměv), to je spíš to, že píšete za sebe o zážitku ze zkoušení. Cokoliv vás napadne.“ (S. Suda)*

Jestli si dobře vzpomínám, mé první pokusy na „place“ trvaly asi ... deset vteřin? Ohromně dlouhá doba. Situaci ale přijímám, nebojkotuji jí. Sebereflexi jsem napsal až po semestru – formálně, z povinnosti:

*Tak – jdeme na to!! Postavíte se před ostatní a tímto ze sebe shodíte vše. Nahota znervózňuje – srdce tluče, ruce se potí a křečovitě chytá jedna druhou, tělo se kroutí ... náhle se přistihnete, že ze sebe vydáváte jakýsi křečovitý smích – smutné jaksi, ale pomáhá to. „Jako blbec“, myslíte si. „Něco řekni“, našeptává ten druhý ve vás. „TAK JÁ SI TEDA PŘIPADÁM JAKO BLBEC!!“, svěříte se spolužákům a jdete si sednout za doprovodu smíchu ostatních – ne smíchu výsměšného, ale zúčastněného (Nota, sebereflexe, duben 2006).*

Byli jsme zmateni z toho, jakým způsobem k sebereflexi přistupovat. Neumíme se vyjádřit. Chybí nám slovník k popisu jevů, ale snad by nám byl i k ničemu, jelikož pro mnohé z nás je samotná situace dialogického jednání paralyzující. Některé sebereflexe naší skupiny jsou například pouze dvouřádkové črty:

*Musím uznat, že je to čím dál lepší. Dokonce mě to začalo i bavit. A co ještě napsat? Snad jen to, že hodin bylo málo a Vy jste velkej sympaták (Helena, 2006; nezkráceno).*

V jiných se objevuje ohromná nespokojenost se zadáním formulovat vlastní zážitek:

*To se mu to říká, napište sebereflexi, ale co to je? Jak to mám asi vědět? Vždyť ve škole nám vždycky všechno řekli, co to je a jak se to projevuje – a taky nám udělali pár poznámek a teď? Jak na to mám přijít dočista sama... jsem tak bezmocná, bezradná, ale zřejmě musí existovat nějaká odpověď, přece by nám to neříkal jen tak! (Markéta 2005).*

Tedy ve zkratce: co mě a mé kolegy po těchto experimentech napadlo? Nic moc...

Pro ilustraci jsem zabrouzдал do archivu sebereflexí naší skupiny:

*Momentálně mě nenapadá nic, co bych do sebereflexe napsala. Asi to, že na začátku jsem se bála, ale postupem času to přešlo a teď si jdu před ostatní stoupnout v klidu. Stačí, když se zhluboka nadechnu a vydechnu (Eva, 2005; nezkráceno.)*

### 3.1.1 Rok 2007

#### Období loutkové

Rozhodl jsem se, že budu v Dialogickém jednání pokračovat. Je to jediný nepovinný předmět, kterému rád věnuji svůj studentský čas. Skupina zkoušejících začíná být oborově různorodá, ale stmelená zájmem o to, „co to vlastně je a k čemu?“ – takto to bylo alespoň v mém případě.

Vlastní zkoušení Dialogického jednání mě v tomto období baví, zajímá a provokuje k opakování. Jsem toho názoru, že jde o předvádění „co všechno umím“, že je potřeba objevit „figle a návody“ k úspěchu v nepřipravené situaci, hledám užitek z Dialogického jednání jako z instrumentální disciplíny pro pedagogickou praxi (jsem přece na pedagogické škole!). Trochu mě ale mate to, že úplně přesně nevím, co mám „na place“ dělat, to mi nikdo ještě pořádně neřekl!

Mnohem více se soustředím na diváky, než sám na sebe (kašpaření). Všechny myšlenkové konstrukty k pomyslné úspěšnosti jsou ale zabíjeny delším intervalem „na place“. „*Nic nefunguje.*“ Na konci semestru ve mně rostou pochybnosti, zda má *smysl* pokračovat dále, když je to celé tak nějak k ničemu. Právě pochybnosti paradoxně udržují můj zájem.

Když jsem sledoval videonahrávky z druhého roku zkoušení, ilustrují jeden z mých velkých bloků, který nyní subjektivně vnímám jako neschopnost registrovat tělovou dynamiku. Mimovolné pohyby končetin jsem buď vůbec nezaregistroval, a pokud ano, odmítal jsem je ze strachu opustit, variovat, pozměnit tak, aby byly trefené k objevené figuře.

V různorodě skupině se nás sešlo několik různorodých konstitučních typů. Stanislav opakovaně upozorňoval na odlišnou tělovou dynamiku s poukázáním na Kretschmerovu konstituční typologii. Já, jako leptosom jsem zjistil, že se pohybuji velmi podivně, neboť bylo pro mne ohromně náročné propojit jakékoliv výraznější tělové gesto. Vypadal jsem spíše jako nějaká loutka, kterou vedou shora. Ze sebereflexe, květen 2007:

*Pokrok tu je. Zcela určitě. Ale myslím, že to chce více času. Chtěl bych dosáhnout toho, vystoupit a nestresovat se. Mít jakési vlastní uvědomění o sobě, což svým způsobem dodává onen klid.*

Nyní, při citování ze sebereflexe mám opravdovou radost, že zní vcelku optimisticky. Ještě k tomu reflektování – první reflexe měli rozsah „až“ k pěti řádkům. Ten ale rostl tím, jak přibývalo pokusů ze zkoušení, a to přibližně k pěti stránkám.

### **Období povinného autorského textu**

Další psychosomatickou disciplínu, se kterou jsme jako studenti Učitelství pro 1. Stupeň seznamováni je Autorské čtení.

V období povinného autorství jsem napsal pět velmi jednoduchých textů, které jsem zveřejňoval před diváky. Pátý text byl mezníkem a zážitek z něho mě posunul k autorským dílnám. Hovoříme již o zážitku.

V autorském čtení dochází k zajímavému úkazu a to je něco, co jsem si pojmenoval jako srozuměnost (či srozumění) mezi autorem (čtenářem) a diváky, kteří jsou čtení přítomni. I diváci se pokoušejí o to samé, tedy vystupování se svým textem, společným studiem je poté nacházení těch momentů, kdy čtení „baví“, kdy jde o nacházení jedinečné původnosti těchto pokusů.

Přesahem autorského čtení je to, co formuluje Ivan Vyskočil: **nejde o to jen tak něco napsat a poté přečíst, ale něco napsat a potom to číst takovým způsobem, abych se zejména já, jako čtenář, dozvídal, co jsem to vlastně napsal.**

Co se týče zkoušení v Dialogickém jednání, jedná se vlastně o jakýsi útlum. Nemám potřebu obsáhlejší písemné sebereflexe. I když mne zkoušení zajímá, baví a provokuje k opakování, sebereflexi píši na konci semestru trochu z pocitu povinnosti k celé věci, studiu – formálněji.

### **3.1.2 Rok 2008**

#### **Období nejistého experimentování (třetí rok)**

Na Katedře pedagogiky a psychologie JU je již podhoubí studentů, kteří se chtějí věnovat Dialogickému jednání jako kondiční disciplíně. Vznikají tedy tzv. „Divadelní dramatické dílny“ – těžištěm není pouze Dialogické jednání, ale také prezentace vlastních, autorských textů, ze kterých také sestavujeme představení ve Studentském univerzitním divadle. V té době se orientuji především na psaní, Dialogické jednání je až na druhém místě. Psaní (a samozřejmě i prezentace) mnohem méně stresuje – text je hmatatelným artefaktem a to je pro mě jistou zárukou. Ještě netuším, že setkání nad textem s „diváky“ (ostatními studenty) je též esencí studia Dialogického jednání. Později nacházím mezi Dialogickým jednáním a Autorským čtením určité analogie.

V tu dobu nás S. Suda vyzývá, abychom si uspořádali **vlastní autorské představení**. Je toho názoru, že psychosomatická kondice by se měla neustále ověřovat, vznikají tak „otevřené hodiny“ Dialogického jednání, ale také naše první autorské představení ve Studentském univerzitním divadle. Popravdě řečeno – dopadlo to příšerně. Byli jsme takoví ... tvořiví.

Z reflexe: prosinec 2008 (po představení):

*(...) ten první text – já jsem byl úplně vedle. Asi jsem se neslyšel, nebo co, všechno bylo nastavené jako obvykle, ale najednou mě znervóznělo, že se to vůbec nevrací. Vůbec jsem nevěděl, co se děje. Hnalo se to někam do prázdné hlubiny. Asi jsem měl přidat na hlase, nebo pomaleji, nevím. Ten druhý text byl lepší, ale také to nebylo ono. A je to záležitost toho přednesu, po včerejšku to vím určitě. Zkusím k tomu přicházet odjinud.*

*Vy víte, že já mám radši to psaní – při DJ to u mě chodí z malinkatého kopečka a zase do malinkatého kopečka – ale už se k tomu stavím tak, že ten úspěch spíše nepřijde, takže můžu alespoň zkoušet, co to hodí. Myslím, že jsem asi neustále na sebe moc rychlý, nestihám se (Nota, sebereflexe, leden 2008).*

Po klíčovém vystoupení s vlastním textem před neznámé publikum jsem si uvědomil, jak velmi záleží na napojení mezi diváky a aktérem, aby text byl sdělným, srozumitelným. Texty se vyvíjejí a velmi mě uklidňuje zpětná vazba od ostatních studujících-diváků. Text se po přečtení většinou vyjasní.

V tuto chvíli také začínám chápat **samotný smysl sebereflexe pro mé studium – rozplétá a organizuje mi zkušenost**, nebo spíš konceptualizuje. Spontánně dostávám chuť ke shrnutí myšlenek o mé současné kondici při veřejném vystoupení. Tím vzniká esej, jejíž tematika přesahuje sebereflexe předcházející.

Když se nyní dívám na pořízenou videonahrávku z této doby, vidím zejména první krůčky k tomu, co S. Suda vždy nazýval „troufnutí si“. Ono „troufnutí si“, tedy hlasový experiment mě tehdy dostatečně poděsil.

*Dialogické jednání je pro mě nutným zlem. Chodím do autorských dílen kvůli čtení a vidím v něm možnost zažít něco nového, interakci, oživení textu, společný zážitek, pochopení... a úspěch. Jsme u toho znovu. Nemám ambice, to zas ne. Pokud ale někoho text zaujme, nějakým způsobem se k němu vyjádří (i kriticky), zaujme vůči sdělení, postoj – není nic krásnějšího – někomu není mé snažení lhostejné a já cítím radost. Něco jsem napsal, přečetl – prezentoval, je to mé, vlastní a ... já mám pozornost, zážitek. ZÁŽITEK. To je jasný impuls k tomu psát dál. Otevírá se něco, o čem jsem netušil, poprvé v mém životě. Nastává změna. Začínám intenzivně psát. Nepíši do zásoby. Píši vždy hodinu před DDD, nemám jindy čas, potřebuji také stres k výkonu. Během pár vteřin se na papíru začne objevovat vše, co mě zajímá. Učím se nestrachovat se o námět. Píši, co mě napadne, a otevírá se vše jak kniha ve větru (Nota, sebereflexe, březen 2008).*

## Období textové

Zjišťuji, že toužím po propracovanější koncepci textu. Ne, aby to bylo zjevné, ale aby vyznění textu bylo centrované. Strávil jsem konečně nad textem i 2,5 hodiny, je to pro mě výkon. Cítím se vyčerpaně, ale mé postavy ožívají. Čtu si text několikrát a zjišťuji, co v textu chybí, ale nemůže být, postavy mi již jednají mimo samotný text. Začínají mě bavit. Mluvme nyní o samotném přednesu. Mé texty asi jsou poslouchatelné, ale začínám zjišťovat jistý deficit. Já je neumím přečíst. Opravdu jsem mimo ně při čtení, vyhýbám se proto přímo dialogům a stylizuji projev do neutrálních poloh.

*Zajímá mne, v čem vězí to kouzlo autorského čtení? Na čem tedy záleží? Na samotném textu? Na přednesu? Záleží na atmosféře, divácích? Hloupé otázky, že? Přemýšlím o fenoménu autenticity. Je to tak i v hudbě. Spousta písničkářů je opravdu mizernými zpěváky, špatně intonují, mohou mít i vadu řeči, nemají třeba příjemnou barvu hlasu. Jejich písně jsou jim ale ... vlastní ... (?) .... jsou prostě uvěřitelné. Jsou zajímavé, přitažlivé. Rád bych přišel na to proč. Teď dám hodně špatný příklad: já nesnáším píseň Severní vítr. Pokud ji ale zpívá J. Uhlíř, jako autor hudby, skousnu to. Je to opravdový, kovaný nezpěvák. Zaslechl jsem ale jinou, komerční verzi jednoho známého interpreta – nedalo se to vystát. Je zvláštní, jak je to opačně – pokud špatný interpret zpívá nádhernou píseň – to je ještě mnohem horší kombinace (Nota, sebereflexe, duben 2008).*

**Zvláštní je, kolik odvahy stojí troufnout si na vlastní text.** Není ještě takový problém něco za sebe napsat, ale něco za sebe napsat a za sebe přečíst. Zdá se mi, že se přitom jaksi potvrzuje, že onen autorský text je se mnou neodmyslitelně spjat. Mnoho lidí si povětšinou při prvním čtení text zesměšnilo, že je to pitomé, nepovedlo se jim to. Já jsem to také tak dělal. To proto, abych měl před diváky alibi, že mám na víc. Po pár čtení jsem poté zjistil, že tato taktika není příliš osvobozující, neboť znevažování něčeho, co je skutečně moje nikam nevede, alespoň dlouhodobě ne.

**Autorské čtení se liší od tradičně chápané slohové výchovy** v tom, že smyslem studia je vracet se k původnosti, jde o objevování sdělnosti skrz text u čtenáře i diváka.

Jelikož jsem učitelem na 1. stupni základní školy, zjistil jsem, že slohová výuka na základní škole má oproti tomuto jasný účel, který je v osvojení slohových struktur, je tedy nácvikem. **Žáci jsou přitom cvičeni v psaní od konceptu k obsahu**, onen obsah (sdělení autora textu) je přitom sekundární záležitostí v hodnocení. Slohová cvičení přitom obvykle míří k formálním náležitostem, např.:

- 1)Které větné celky byste označili za úvod?
- 2)Které větné celky pokládáte za závěr?
- 3)Jak byste nazvali to, co je mezi úvodem a závěrem?
- 4)Dokážete tuto část ještě více rozčlenit?
- 5)Sestavte osnovu celého vyprávění
- 6)Všimněte si v textu vět, za kterými jsou napsány vykřičníky – věty zvolací. Vyhledejte příklady takových vět a přečtěte je se správnou melodií. (Český jazyk Alter, 4 r., s. 15.).

Slohová práce v takovém případě představuje nácvik, výsledný tvar textu je po rozboru s učitelem připraven k opravě, nebo ohodnocen při dodržení struktury jako žádoucí. Zřejmě je jeden z problémů ve starostech, jak slohové práce hodnotit, jelikož dodržení požadovaných slohových struktur podléhá kvantitativním měřítkům. Při důsledné aplikaci slohových postupů tak, jak jsou v některých metodikách popsány, tuším určité nebezpečí: četl jsem mnoho prací, které byly od kolegů ohodnoceny „výbornou“. Číst se ale nedaly. Ona struktura, kterou se student řídil, aby to měl „pěkné“, probleskuje tak okatě, že máme prototypy slohových prací.

Podobný princip je uplatňován na střední škole s tím rozdílem, že písemná maturitní práce z Českého jazyka je zkouškou, jak se nácvik za 4 roky zdařil. (J. Kostečka, osobní sdělení, prosinec 2013).

**Autorské čtení je poté do jisté míry cestou k tomu, jak si tyto (někdy implicitní) struktury objevovat a narušovat,** podobně jako v Dialogickém jednání.

### 3.1.3 Rok 2009

#### **Období „kondiční houpačky“ (čtvrtý rok)**

Roku 2009 jsem přijat na Katedru pedagogiky a psychologie jako interní doktorand. Sebereflexe již chápu jako přirozený způsob studia – nejsou povinné, jsou volbou, odpovědností. Přesahují již samotné zkoušení Dialogického jednání, především v nich hledám odpovědi na vztahové záležitosti mezi Dialogickým jednáním a pedagogickou praxí.



*Další krize. Ne jedna. Objevují se u mě periodicky, vždy po vyčerpání nějaké etapy, po krůčku vpřed, vždy v Dialogickém jednání, v textech pouze okrajově. To je další důkaz o přímočarosti Dialogického. Uspokojuji se, že je to přechodem do další fáze studia.*

*Krize souvisí s neuspokojením – při Dialogickém se objevují tělové impulsy – všimnu si jich, zkusím je prozkoumat, ale odhazuji jako neplatné, neužitečné, brzdicí – nezajímají mě, když už si jich tedy všimnu. Když neuspokojí první impuls, neuspokojí ani další, vrší se a cyklují.*

*Objevuje se mi náznak postoje, figury a já zjišťuji, že jsem vlastně ještě nikdy neměl odvahu figuru přijmout. Jen osahat zvenčí a utéct od ní. Toto se mi povede až ve zkoušení ve dvojici, jednou jedinkrát, poté zase dlouho nic. Domnívám se, že **přijmutí figury** znamená další podmiňující krok ve vývoji vlastního studia.*

*Pomohlo mi popovídat si o tom s Vámi (S. Suda) a řekl jste mi: „Pepičku, partner nemusí být jen jeden a nemusí se chovat partnersky... Nechme tedy možná příště mluvit toho partnerského.“ Na příštím setkání jsme na sebe (s vnitřním partnerem) hodnější... Přemýšlím o sobě. Zjišťuji, že je to dobré. Protože jsme, Pepičku, na sebe hodnější? Otázka pro mne.*

*Zjišťujeme, že toto je jedna z cest ke studiu (sebereflexe), není to v žádném z návodů, možná není to stěžejní ani v žádné sebefundovanější radě. Je to v nás a pojdme to objevit, protože teď už jsme u zážitků při zkoušení. Protože zážitek ze studia vzniká, pokud je zkoušení již vědomé. Vědomě experimentující s tím co je. Jsme **my, prostor**, který je přátelský a čas. Dialogické jednání mě začíná pohlcovat a měnit. Otevírá se mi nový pohled na souvislosti. Ten nový pohled je totiž tak přirozený a nekritický a přitom je protipólem.*

*Dialogické jednání se pro mě tímto stává stejně hodnotné jako autorské čtení, zajímá mě stejnou měrou. Naprosté pohlcení. Zjišťuji, že Dialogické je mezníkem celého mého týdne.*

*Zvláštní věc: začíná se objevovat **hra**. Jen tak mimochodem. Objevují ji především ve zkoušení ve dvojici, při samotném Dialogickém jednání jsem příliš zahlcen vlastními projevy. Při dvojicích se soustředím i na druhého – reagujeme na sebe a vzniká hra, opravdová hra, neinstruovaná, nekonstruovaná. Pokud se povede, je to zážitek. Opět **zážitek**...(Nota, sebereflexe, leden 2009).*

Pakliže bych mohl nějak okomentovat videonahrávku z tohoto období, tedy právě momenty zřetelně převládající, kdy se opravdu jednání nedaří, musím poznamenat, že neúspěch je u mě zcela normální. Většinou je tato fáze nastartována tím, že mozek je rychlejší než tělo a myšlenkové konstrukty rozbíjejí komentováním jakýkoliv pokus o to, užít si figuru, které na „place“ vznikla. Jak je vidno, můj mozek figuru vnitřním monologem podrobil tak důkladné analýze, až se, chudák, rozplynula pod návaem neúprosných logických argumentů – těch, které našeptávají, že tohle, nebo tamto se nesluší, že je to trapné, netrefené... Mám k tomu sklony. Hra si se mnou nehraje. A já se jí nedívám.

## Období hlasovkářské

Na Katedře Pedagogiky a psychologie se objevuje Mgr. Alena Nohavová, doktorandka, velmi talentovaná studentka se zájmem o psychosomaticky orientovanou hlasovou výchovu (studovala pod vedením Pavly Sovové a Libuše Válkové). Alena dochází na Divadelní dramatické dílny, zkouší si Dialogické jednání. Jako doktorandka „shání duše“ do svého výzkumu, láká nás na své hlasovkářské kurzy. S. Suda nás ve „výchově k hlasu“ podněcuje, má zkušenosti z psychosomaticky orientovanou hlasovou výchovou z DAMU.

Alena Nohavová je perfektní lektorka. Hodiny s ní byly trochu bláznivé, mačká nám na bránci, posíláme svůj hlas gestem do prostoru, roztahujeme si čelisti, nadzvedáváme horní patro, rozdýcháváme tělo. Má sebereflexe z roku 2009 je ilustrující, jaké „opičárny“ se na hodinách děly. S velkým zájmem jsem na její hodiny docházel dva roky. Upřímně Aleně Nohavové děkuji za možnosti nalézat vlastní hlas:

*Jdu na první setkání. Co vyjadřuje můj hlas? Myslím, že vyjadřuje nejvíce nejistotu. Znímám to z nahrávek, nerad se slyším. Můj hlas se ke mně nějakým způsobem nehodí. První cvičení – při hlasových projevech žertujeme s různými představami, míček lítá místností, šeptáme na imaginárního mravence a hlavně mé oblíbené HEJAA! S rozšafným pohybem pravé ruky. Mlátíme si do bránci, klepeme a boucháme se navzájem. Jdu volat HALÓÓ! Alenka je nespokojená, já také. Jde ke mně dozadu, zaryje mně kolenem do zad a mačká pod žaludek. Dám si své druhé HALÓÓ. Alenka se opět zachmuří, je mi jí trochu líto. Chce, abych dělal furt hop hop a udělal si ze rtů zobák. Potom se mám tlouct do hrudi. Potom dělat MNAU MNAUKA A MNAUKY. Takovým tím teplým, homosexuálním hlasem. Potom dělat opici. Potom dělat, jako že si tahám z úst nekonečný provázek a dělat také HÚÚÚÚÚ! A kroužit rukama, jako když vařím lektvary, jsem totiž čaroděj. Mé další HALÓÓ mě překvapí. Je to dobré.... Po čtvrtém setkání zjišťuji, že můj hlas dokáže být jistější, pevnější. A také rozhodnější... Paradoxně mi pomáhá nejvíce cvičení dechu. Trénuju doma dýchání do bránci, mezižební dýchání, hrudní... Hraju na saxofon a vždy se nejdříve prodýchnu – zvuk saxofonu se neuvěřitelně změnil, tón je hutný a barevný. Bude to dechem. Na příštím hlasovkářském setkání máme hlasově experimentovat a vyjádřit se k pokrokům, reflektuji tedy své zkušenosti, ujasňuji si je. Na DJ se již nebojím promluvit, hlas mi může dát impuls, překvapit. Hlasovou výchovu po této zkušenosti začínám chápat jako další z užitečných psychosomatických disciplín pro vlastní studium. A také ten saxofon! Těším se na příští setkání (Nota, sebereflexe, leden 2009).*

Po roce cvičení se začíná něco dít. Alena Nohavová nám pouští chronologicky seřazená videa z našich pokusů, cítím, že můj hlas se začíná měnit, nebo spíše přichází vědomí o mém hlase. To, co jde ruku v ruce, je zjištění, jak mi vědomí o hlase pomáhá při Dialogickém jednání.

## Období zkušebně asistentské

Pravidelně chodím za Stanislavem Sudou do jeho hodin, dívám se, jak vede Dialogické jednání.

U jedné ze skupin začátečníků Stanislav odchází, nechá mě se studenty. Já za něj poprvé zkouším vést Dialogické jednání. Jsem neuvěřitelně zmatený.

Asistovat Dialogické jednání cítím jako zodpovědnost. První setkání se studenty a já jsem se vůbec necítil kompetentní být při jejich zkoušení nápomocen v jejich hledání. Při instruování se ztrácím, cítím, že říkám mnoho klišé – to, co mám odposlouchané. U příští skupiny jsem již jistější, mluvím více za sebe, ale i tak je to pro mě křeč. Studenty neupozorňuji na podstatné věci. Cítím se vyčerpaný, pozornost věnovaná studentům mi chybí. Celý týden přemýšlím, píšu si otázky, které si musím ujasnit. Pomáhá vlastní reflexe, vracím se zpět k vlastní zkušenosti s Dialogickým jednáním, pomáhá to, opravdu.

Hlavní zlom přichází s možností vést celou skupinu sám. Poprvé mám pocit, že je to pravé. Atmosféra je nádherná, je chuť zkoušet, daří se. Cítím důvěru – pokud se obzvláště daří, vyzývám studenty, aby si sami komentovali výstupy, pomáhá mi to v ujasnění toho, co jsem vlastně chtěl sdělit, čeho jsem si všiml a mohlo by to pomoci. Začínám být pomalu spokojenější. Poprvé to bylo trefené, bavilo to, na studentech to bylo vidět – právě tohle jsem si potřeboval dokázat.

Měl jsem tehdy pohnutku okamžitě S. Sudovi napsat sebereflexi k mé první možnosti asistovat:

*Převládají ohromná pozitiva. Je to zkušenost, která pro mě není nahraditelná ničím – druhá strana barikády byla otevřena velmi zprudka, ale snad jsem moc nezmatkoval.*

**To co mě opravdu zaskočilo, byl rozdíl mezi začínajícími a pokročilými studenty.** *Projevoval se podle mě především ve zvládnutí stresové situace – ono jenom to, že druhá ze skupin si prostě ve zkoušení „troufala“ a všímala si poctivě, co se s nimi v dramatické situaci děje. Prostě si více všímali, to nejde vyjádřit jinak.*

*Co pro mě bylo největším oříškem, to bylo především to, co **neříct**. Já mám obvykle ke všemu příliš subjektivních průpovědek, takže – zvláště u začátečníků jsem se držel, lépe méně pokusy komentovat, nebo to by to mohlo být na škodu – pro obě strany.*

*Můj přístup k vedení skupiny – to ještě bude muset nějak vysublimovat. Nebudete tomu věřit, ale Vy jste tak neuvěřitelně nakažlivý těmi charakteristickými průpovědkami a entuziasmem, že mám před sebou příliš konkrétní model toho, jak vést Dialogické jednání. To je pro mě pro v tuto chvíli prokletím, tak doufám, že to u mě přebije do něčeho vlastního, osobitého. Těším se, těším se, těším se – s pozdravem J.N. (Nota, sebereflexe, březen 2009)*

Stanislav Suda mě bere na půdu Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, abych si jel zkoušet dialogicky jednat s jinými studenty. Vystoupit před takto talentovanými lidmi s dobrou kondicí je pro mě především záležitost odvahy. Na plac se mi nechce, bojím se. Svou kůži na trh totiž tentokrát nesu do cizího města, do cizí budovy, do cizí místnosti a před cizí lidi. Jak už jsem se někde zmiňoval – je vidět, že „damáci“ berou Dialogické jednání jako disciplínu, studium se vši vážností. My, pedagogové, jsme rozhodně mnohem méně odvážní:

*Otázkou zůstávají ty difference ve zkoušení. To, že „budějčáci“ zkouší konvenčně čelem k publiku. Může to být samotným pojetím předmětu – „Osobnostní průprava“ – průprava k čemu? Jsme na pedagogice, tedy průprava k veřejnému vystupování. Soudím, že nenajdeme na pedagogické fakultě mnoho studentů, kteří začínají s Dialogickým jednáním, kteří by brali Dialogické přímo jako možnost otevřené hry – k jednání. Když jsem se ptal budějčáků na zkušenosti s Dialogickým proč Dialogické, zjistil jsem, že ho berou opravdu kondičně: „Od té doby, co chodím na Dialogické, nebojím se tolik mluvit před cizími lidmi.“ „Chodím na Dialogické, protože věřím, že se lépe dokážu pak zorientovat, když stojím před třídou, budu mít výhodu oproti ostatním začínajícím učitelům...“ Je to podmíněno kondičním vývojem v disciplíně? Nejdříve zvládnout náraz veřejné samoty a poté se všítat dalších možností těžení z prostoru? Tak to bylo u mne... Berou-li to tedy kondičně, postavíme se náporu veřejné samoty čelem! Perte to do mě! Pokud to ustojím, můžu si jít sednout jako vítěz – takto budu stát před třídou, čelem k řadám, vyzkoušíme si to proto nanečisto při osobnostní průpravě! Jak už jsem se při jedné příležitosti zmiňoval, jsme možná na rozdíl od damáků instruováni volněji. Prostor je otevřen. Není přímá instrukce, není zadání, není tematizace činnosti, není tedy návod. Jsou pouze vnější podmínky (prostor, pozornost, čas). Pozoruhodné je, že i když nikdo z nás opravdu netušil, co dialogické jednání je, „jak to má vypadat“, k čemu je to dobré, stejně se postupně dialogické jednání objevuje. Potvrzuje se tedy to, že každý člověk přirozeně dialogicky jedná. A je tedy zřejmě otázka času, kdy sesbírá kondici k tomu „jednat“ i veřejně. Myslím, že proces objevování je takto mnohem zdoluhavější – snad ale vlastní. Náš pohled ke studiu zůstává ale zřejmě čistý a nezkalený žádnou stylizací odjinud, my jsme totiž neměli možnost nikoho s většími zkušenostmi vidět. Všichni jsme na tom stejně, nikdo nevíme nic, než sami v sobě objeviti můžem! Ufff... Musím se vyjádřit opět k autorskému čtení na DAMU a ujasnit si. Při druhém setkání jsem měl možnost zúčastnit se AČ pod vedením prof. Vyskočila. Ještě nikdy jsem se neshledal s člověkem, který by dokázal tak trefně komentovat texty a dávat do věcných (!) souvislostí jako on (Nota, sebereflexe, květen 2009).*

### **3.1.4 Rok 2010 (Kreativní pedagogika)**

Kurz Kreativní pedagogiky mě zasáhl na začátku mého doktorandského studia Pedagogické psychologie, tedy v období nejistém a slibném. V tu dobu začínám být pomalu Standovi Sudovi vděčný, že má se mnou trpělivost a nechává mě studovat bez nadbytečných intencí z jeho strany.

Motivací k absolvování kurzu pro mne byla čtyřletá zkušenost s Dialogickým jednáním pod vedením Stanislava Sudy na PF JU. „Načuchnut“ touto disciplínou jsem byl žádostiv na domovinu Dialogického jednání, těšil jsem se. Na Kreativní pedagogice se setkávám se všemi pedagogy Katedry autorské tvorby a pedagogiky a poprvé zkouším pod vedením někoho jiného, než Stanislava Sudy.

**Dialogické jednání s vnitřním partnerem** pro mě bylo stěžejní disciplínou, jedním z hlavních důvodů, proč jsem se přihlásil na KKP. Cítím v sobě, že se mění můj přístup ke zkoušení, že si víc troufám – s každým dalším zkoušením. Ono „projevení se“ a „troufnout si“ je u mě hlavní bariérou – beru se jako člověk, který se právě na veřejnosti expresivně, výrazově, vlastně moc projevovat nechce. Jsem ten typ, kterému se na place tělo „odstříhne“, hlava si pluje kdesi v představách a má levá ruka visí kdesi v prostoru, pravá ruka bezvládně kolem těla a nohy pochodují kamsi a mou somatickou část nesou kamsi. Jsem tedy nastaven tak nějak PSYCHO... potom dlouho nic ... somaticky. Tak se na place učím se nějak pospojovat.

Mám totiž pocit, že úspěch v Dialogickém jednání je takovým pěkně vrtkavým šotkem. Děláním klasické chyby – už dlouhou dobu, tak si to zkusím zrekapitulovat, jen tak, pro vlastní potěchu. V závorce jméno asistenta, který mě na toto upozornil:

- jsem neustále příliš rychlý, uchvátávám se. Čím máme méně času, tím je třeba více zpomalit (prof. Vyskočil)
- nedovolím si jít do výrazu (Martina Musilová). Když jsem si toto dovolil, sám jsem se toho lekl (prof. Vyskočil)
- neustále zbytečné pohyby mé lokomoční soustavy za účelem ventilace energie – chůze (Martina Musilová)
- neposlouchám se (to jsem asi zjistil já sám)
- nedám si čas a odvahu k dotáhnutí gesta (Eva Slavíková)

Součástí kurzu byla také **Feldenkraisova metoda**. Vzpomínám si na ten velmi příjemný pocit po skončení cvičení. Mé tělo se zdálo mnohem vnímavějším, lehčím a má chůze byla velmi proměněna. Měl jsem trochu narušenou schopnost stability, podobně, jako bych den předtím absolvoval rušné posezení s přáteli a divokým tancem. Cítil jsem, že toto cvičení mi na okamžik „zpřeházelo“, přebudovalo zaběhlé rytmy mého lokomočního systému.

Měl jsem velký problém při cvičení s mým přirozeným neklidem, se kterým souvisí asi má oslabená schopnost soustředit se. Feldenkraisova metoda je svým způsobem na soustředění, trpělivost, zklidnění a z toho plynoucí sebeuvědomování náročná. Začátky každé hodiny jsem tedy s tímto bojoval, řekl bych ale, že vcelku úspěšně.

Feldenkraisova metoda mě dost ovlivnila. Bez Kurzu kreativní pedagogiky bych se k ní asi nikdy nedostal, protože ony „velmi pomalé cviky“ jdou vlastně od základu proti mému vnitřnímu nastavení, o kterém jsem mluvil.

Jak se již zmiňoval, **Autorským čtením** jsem byl již „načuchnut“ od Stanislava Sudy. Když jsem začínal s DJ, měl jsem s ním ohromný problém. Raději jsem psal texty – asi jsem to tehdy viděl tak, že čtení něčeho, co mám vlastně před sebou (hotový tvar) je mnohem jistější, tedy bezpečnější, než jednat „teď a tady“. Postupem času jsem ale začal zjišťovat, že někde tuším, že ona „kondice“ z Dialogického jednání se mi s Autorským čtením propojuje – že mám v hlavě tušený smysl, že spolu obě disciplíny souvisí. Dialogickému jednání jsem se poté začal věnovat mnohem více, než psaní.

Už v dřívějších reflexích, které jsem posílal Standovi, jsem si tenkrát všiml, že text se teprve po přečtení před diváky „otevívá“. Když text zveřejňuji, zjišťuji (ověřuji, hledám) sdělnost textu („co jsme to slyšeli“) a sdělnost svoji jako autora („a jak“). Zvláště s tím druhým mívám problémy – opět jako u Dialogického jednání – často čtu rychleji, neslyším, co vlastně čtu, sám v textu ztratím představu čteného apod.

Nemohl jsem nepostřehnout, že někdy mi chyběla ona „vstřícná pozornost“ v tom smyslu, že jsem necítil, že spolustudující „jdou se mnou“. Význam, který dávám Autorskému čtení je takový, že jde o společné hledačství sdělení, které jsem se snažil jako autor do textu dát, proto jsem ho napsal. Ověřením (přečtením před ostatními) dostávám zpětnou vazbu, která mi může pomoci uvědomit si, abych třeba lépe, konkrétněji, jasněji toto „sdělení“ z textu předal ostatním.

Reflexe od spolustudujících kolegů mi opravdu pomohli, především ty, které se týkali:

- Popisu právě těch prvků, které jsou pro mé texty typické
- Zbytečností, které text mohl postrádat (někdy zdlouhavé popisy, detaily)
- Jestli posluchačům text něco dal: „Je zvláštní, že to sdělení bylo až na konci, když jsi vystavěl celou situaci.“ „Vůbec nechápu, kam ten text mířil. Abych se přiznal, ztratil jsem se v polovině.“ apod.

- Širších souvislostí, které přečtený text otevírá – za to patří velký dík především panu profesoru Rutovi.

Některé zaznamenané komentáře mi ovšem někdy přišli hyperkorektní, zvláště pokud zůstali jedinou zpětnou vazbou z přečteného:

„Měl jsi tam takové slovo, solitér, proč? To tam vůbec nepatřilo, do toho tvýho textu.“

„Máš tam vlastně neformální řeč a najednou jdeš do spisovný češtiny, tak mě to zatahalo za uši.“

„Tak nevím, co to bylo za žánr.“ ... atd. ...

Poznámky druhého typu mě trochu odrazovali od dalšího zkoušení. Přemýšlel jsem, jestli to není do určité míry dáno naší pedagogickou profesí a fixací na příliš konkrétní tvar (který asi také dobře chápeme), že ho někdy tak silně vyžadujeme od ostatních. Samozřejmě jsou to pouze úvahy, které mi běželi hlavou. Autorské čtení bylo mou druhou nejoblíbenější disciplínou hned po Dialogickém jednání.

Cítil jsem (a cítím neustále), že jestli na sobě potřebuji v něčem zapracovat tak je to především ve **Výchově ke svému hlasu**

Se svým hlasem jsem vcelku spokojen, vím ale, že je na čem pracovat: mám ztuhlou bránci, nerezonuji, jak bych rezonovat mohl (P. Sovová), trochu huhlám a mám ostré sykavky. Kromě toho zpívám lehce (někdy i trochu těžce) falešně, což je asi dáno mou méně vyvinutou schopností poslouchat se.

Velkým zážitkem z této disciplíny pro mne byl zážitek, kdy mne Alena Tichá rozezpívala do hlasu, opravdu HLASU. Aleny přístup se mi líbil. Myslím, že škoda byla, že se nám pedagogové na hlasovou výchovu často střídali – v tom případě jsme byli trochu brzděni tím, že nebylo na co navázat z minulého setkání a činnosti se např. opakovali, nebyla možnost pracovat více individuálně. Co se týče výchovy k hlasu – mám na čem neustále pracovat.

Hodiny **Pohybové výchovy** se Zdenkou Kratochvílovou jsem si užil náramně v momentě, když jsem přistoupil na „Zdenky vlnu“ – nechat se strhnout okamžikem a inspirovat – rytmem, prostorem, především tělem i vzájemnou sounáležitostí.

Zdenka si mě získala tím, jak do hodin šla s veškerou opravdovostí, trochu střeleně, odlehčeně. To mě inspirovalo ke zkoušení, odstříhnutí „cenzurujícího partnera“, který mi našeptával, že to, či ono je trapné, že se to nehodí apod. Velmi osvobozující hodiny.

Nejlépe ilustruje můj vztah z disciplíny **Výchova k přednesu** s paní Fryntovou jedno z posledních setkání. Celou dobu, když četl někdo druhý, zkoušel jsem si nahlas větu, či celý úryvek říct za sebe, jak si myslím, že by to „mělo být správně“. A paní Fryntová mě chválí a říká: „No, přesně.“ „No ano!“ „A teď to řekněte, jak si to zkouší tenhle chlapec“ (jako já). A bylo to moc pěkné, než jsem si vzal svou povídku a zkoušel to „přečíst normálně.“ V tu chvíli jsem se vůbec nedokázal oprostít od svého učitelsky čteného, sekaného projevu s formálním členěním, důrazy a intonací. A paní Fryntová při tom lomila rukama a volala neuvěřitelně hlasitě: „Co to děláte, že to čtete tak blbě?! Čtete to normálně, vždyť vy tomu rozumíte! Panebože! Chlapče nešťastná!“ Ano, čtu to pořád „blbě“. Nějak mi pořád nejde, „číst s představou, po sdělení, po smyslu“. Ale tuším, co po nás paní Fryntová chtěla a patří jí velký dík za to, jak zázračně se mi otevírá v imaginaci každá stránka textu, když si vzpomenu na hodiny s paní Fryntovou. Jen to umět přečíst „normálně“. No právě.

Je pro mne nové posílat sebereflexe asistentům, místo S. Sudovi. Vzápětí si uvědomuji pro sebe jednu věc: **vadí mi, že mi na sebereflexi nikdo neodepsal**. Byl jsem od S. Sudy zvyklý na komfort určité vzájemnosti: já se pokouším studovat a trefovat to podstatné a jemu to není lhostejné.

Další věc: Na KaTaP se **stříдалo poměrně dost asistentů Dialogického jednání** a já jsem zjistil, že mi to nevyhovuje:

*Při zkoušení chodím buď k Václavce, nebo Martině Musilové. Je to proto, že jsem s nimi začínal a mám pocit, že postupem času jsem začal rozumět jejich zpětné vazbě – znají mě stejně dlouho jako já je a mám vždycky dobrý pocit z toho, když je na KATaP potkám – toto zní možná trochu naivně, ale když chodím zkoušet, jsem rád, když mě asistent (a já asistenta) znám, sleduje mě, jak se mi zkoušení postupem času proměňuje, jak se mi daří (anebo většinou nedaří, že ano). (Nota, sebereflexe, prosinec 2011).*

Ještě ke střídání asistentů: na kurzu jsem se také poprvé potkal s Martinou Beranovou, se kterou jsem později participoval na vzdělávacím cyklu Slovo jako klíč – ale o tom později. Martina má ohromnou výhodu v tom, že má pedagogické vzdělání a co se týká psychosomatických disciplín, má srovnání. Zažila první export psychosomatických disciplín z Prahy do Rokycan „Via aperta“, Kreativní pedagogiku a já jsem jí byl poté



asistentem na cyklu Slovo jako klíč. O střídání asistentů na Kreativní pedagogice její názor s mým převážně souzněl:

*Musím říct, že co mi vyhovovalo, nejméně byla Kreativní pedagogika, neboť se mi stále měnili asistenti. Osobně potřebuji určitý komfort, abych se mohla otevřít – určitý komfort sama před sebou. Abych se cítila bezpečně sama před sebou a před asistentem, tedy musím mu nejprve uvěřit. To není možné tak, že se posadí nový asistent na židli a já se mu otevřu. Musí být nejprve navázán určitý vztah. Ve chvílích, kdy výuka probíhala jednou měsíčně a stále jsem se potkávala s někým jiným, stále jsem hledala onen vztah, takže jsem vlastně neustále začínala. To bylo pro mne velmi těžké. Poté jsem psala do reflexe kreativní pedagogiky, že toto nepovažuji za přínosné – i v rámci hlasové výchovy. Raději budu mít „horšího“ asistenta a „horšího“ vedoucího na hlasovku, ale kontinuálně. My si spolu najdeme nějaký vztah a já zjistím, co od něj mohu čekat, on ode mne a naučíme se vzájemně číst.*

*Tím, že každý asistent k dialogickému jednání přistupuje trochu jinak, tak se mi významy a zkušenosti nepropojovaly. Některé věci třeba jenom trošičku jinak nazývali a jinak viděli a já neustále tápala.*

*Když jsem s Dialogickým jednáním začínala, byl pro mě nejlepší Ivan Vyskočil, protože je hluchý. Mně než došlo, že on dokáže odezírat z tělového napětí, cítila jsem se před ním hrozně svobodná. Opravdu mi nedošlo, že když neslyší, co říkám, velmi dobře ví, co dělám. A tak ve mně budil pocit, že když mě neslyší, je to vlastně pohoda (smích). Dostal mě v momentě druhého, či třetího zkoušení. Přišel a povídá mi: „Martinko, Vy jste koketa, neuvěřitelně sexuální žena! Proč se to neobjeví v jednání na place?“ A tím mě dostal, protože já jsem koketa! Ví, že to v sobě mám, ale jak to on může vědět?! Viděl mě 4x na place a rozhodně neslyšel nic z toho, co jsem říkala.*

*Poté jsem pochopila, že on vnímá tělové napětí, tedy něco úplně jiného. Díky tomu Tě čte ze všech nejlépe. Protože ho slovy nemateš. Tedy to, co jsem si myslela, že je ta svoboda, byl ten balast. A on je od toho balastu oproštěn a vnímá podstatu (rozhovor, 30. 03. 2014).*

Celý kurz Kreativní pedagogiky pro mne byl velmi cennou životní zkušeností – hlavně – nešlo až tak o kurz, ale o pedagogý kurzu.

### **3.1.4.1 Etapy zkoušení dle sebereflexí**

#### **1. rok**

První zážitek s „veřejnou samotou“ – reflektována jako paralyzující, stresující. Jednání je ochromeno strachem ze „ztrapnění“, chybí orientace ve vlastním jednání (náhled), situace je ale přijímána.

Zmatenost. Subjektivně vyjádřen pokrok, který ale není definován. „Chtěl bych dosáhnout toho, vystoupit a nestresovat se. Mít jakési vlastní uvědomění o sobě, což svým způsobem dodává onen klid.“

## 2. rok

Útlum. Není potřeba sebereflexe, i když zkoušení zajímá, baví a provokuje k opakování. Hledání „užitku“ z DJ jako instrumentální disciplíny pro pedagogickou praxi. Hledání „návodů a figlů“ k úspěchu v nepřípravené situaci, potřeba vyniknout, „pseudooriginálnost“, předvádění, kašpaření. To je ale zabíjeno delším intervalem „na place“. „Nic nefunguje.“ Pochybnosti, zda má smysl pokračovat dále. Právě pochybnosti paradoxně udržují zájem.

## 3. rok

Hlavní vlna zájmu o studium DJ. Období před státnicemi. Disciplína „Autorské čtení“ startuje zájem o DJ, nalézání propojenosti mezi zkoušením DJ a experimentů s výrazem postavy textu. Vystoupení ve Studentském univerzitním divadle. Potřeba sebereflexe zážitku čtení před neznámým publikem – nenapojení s obecností, ztráta napětí – všimnutí si, že na publiku záleží: „*Ten první text – já jsem byl úplně vedle. Já jsem se asi neslyšel, nebo co, všechno bylo nastavený jako obvykle, ale najednou mě znervóznělo, že se to vůbec nevrací. Vůbec jsem nevěděl, co se děje. Hnalo se to někam do prázdný hlubiny.*“ O měsíc později další sebereflexe (úvahy o improvizaci). Zjištění, že reflektování vlastní zkušenosti zkušenost organizuje, rozplétá.

**Potřeba** sebereflexe. Esej – pokus o shrnutí vlastní cesty studia DJ, proměny náhledu a přístupu ke studiu v obecné rovině. Reflektování dostává obecnější charakter, přesahuje zmiňované disciplíny a zasahuje do životní existence subjektu – potřeba autobiografického ohlédnutí a přeorganizování vzpomínek na vlastní studium, ohlédnutí za pedagogickou praxí a reflexe neúspěchu, **který je přijímán** – přijímání neúspěchu jako klíčky jednání (možnost poučení a návratu, což je dominantní znak kvalitativní změny pro toto období).

## 4. rok

Přístup ke zkoušení DJ jako k potřebné, kondiční věci. Reflexe asistentkých pokusů – potřeba organizace zkušeností při setkání, časté návraty a klíčky k vlastní zkušenosti pro pochopení zkoušení druhých (začínání od sebe). Popisování vlastní psychosomatické kondice jako dětské houpačky pro dva, přičemž vypasenější dítě je většinou „Neúspěch“, má tedy často převahu. Objevení „škodlivého“ vnitřního partnera, jako toho, který jednání

kazí, podkopává. Vcelku bolestivé analytické rozpitvávání úspěchů a neúspěchů na „place“.

Objevuje se u mě dále potřeba obsáhlého organizování zkušeností, pokus o jakýsi esej – autobiografické vypořádání se svou pozicí studenta.

### **3.1.4.2 Vlastní videostudie**

Nabízí se velká otázka, jak přistupovat k videozáznamu z pokusů o dialogické jednání. Vycházíme z tezí doc. Vyskočilové (2008), že předmětem analytického zkoumání psychosomatické kondice jsou chronologicky seřazené videozáznamy z pokusů o dialogické jednání.

Opakovaně jsem se pokoušel o pár videostudií pokročilých aktérů. Ukázala se přitom jedna věc, kterou znám i od sebe: aktéři nebývali ani po dvou letech zkoušení obvykle zralí pro méně hodnotící pohled na vlastní jednání.

Dokonce i pro nezaujaté pozorovatele může sledování něčí videostudie působit nepříjemně. Když jsem se pokoušel na své první konferenci sestavit vlastní studijní cestu z videonahrávek a přiřazovat k ní vzniklé sebereflexe v různém období, abych přiblížil, co se mi postupně jednáním objevovalo jako odkrývání možností, vedoucí sekce mi příspěvek v polovině zastavil a okomentoval s tím, že zná mnohem důstojnější možnosti dramatických výstupů. Sice mě to na určitou dobu odradilo od toho se do videostudií vůbec pouštět, ovšem stále se domnívám, že to je jedna z možných cest, jak si studium Dialogického jednání konceptualizovat.

Dívat se na sebe v otevřené situaci je samozřejmě osobní, nepříjemné, neboť pokusy o autentické jednání se člověka dotýkají, není se na co vymluvit, za co schovat. K důkladnější analýze jsem se rozhodl až nyní po osmi letech zkoušení a požádal Stanislava Sudu, zdalipak bychom mohli moji videostudii společně okomentovat:

**2006:** Poprvé na place, desetivteřinový záznam. Zajímavý je náraz veřejné samoty, kdy mám tendenci „něčeho“ – mluvení, pohybu. Jedná se vlastně o určitou bagatelizaci otevřené situace.

**2007:** Chvilí nezávazného mluvení, dochází téma a objevuje se spontánní vnitřní dialog. Až po osmi letech jsem schopen „odstoupit“ od sebe, podívat se na sebe jaksi „zvenku“ a vnitřní dialog při sledování na sobě zaregistrovat. Ke konci jednání vzniká hluché místo, tréma, nervozita, nemohu najít na place další téma k uchopení.

*S. Suda: To je ohromné. A souvisí i s Tvými reflexemi: tady někde se stává, že na place to docela začíná jít, ovšem v reflexích to ještě vůbec není projevené. A také není vůbec jisté, zdaleka je zájem trvalý. Zatím je to chvílemi zábavné. Ve finále vlastně méně, ale děje se tam něco podstatnějšího.*

**Já: To myslíš ten konec, jak se trápím?**

*S. Suda: Přesně. Zjišťuješ, o co by mohlo jít a člověk s tím začíná mít o to větší starost.*

**2009:** Běhání po place, velká energie, opření do hlasu. Subjektivně nyní cítím spíše útěk od soustředění k „činnosti“, tlak na celkovou aktivaci „aby se něco dělo“ a neměl starost s tématem jednání.

*S. Suda: Tady si všimni velkého pohybu do prostoru. Zde je vidět, že se v tom těle něco podstatného zapíná.*

**2010:** Z chůze a tělových impulsů se vytvoří figura pštrosa. Chodím po place jako on, zkouším si kolébavou chůzi, baví mě sledovat, co se to děje.

*S. Suda: Myslím, že toto popisuješ v reflexích jako **objev figury**. Člověk ji ještě není schopen přijmout, ale už cítí, že v tom je ten vtíp.*

**2011:** První autorské pokusy. Mám při sledování videozáznamů tendenci k hodnocení, utíkání od záznamu, ale dodívám se. Při střihání jsem si paradoxně myslel, že to bude mnohem horší. Sledování vlastních videozáznamů je i poměrně zatěžkávací zkouškou sebepojetí.

**2013:** Video z posledních autorských představení. I při nich jsem věděl, že vznikly okamžiky, které byly velmi dobré. Znovu se mi vrací nálada z vystoupení a překvapuje mě, že i kamera zachycuje atmosféru, kdy se dařilo. Poprvé cítím spokojenost, uklidnění.

S. Suda: *A já myslím, že tohle stačí. Jde o to vybavit si, odkud kam člověk kráčí. Vybavit si úplně první pokusy. A je vidět, že dialogické jednání má nějaký přesah k divadlu, k veřejnému vystoupení. Je také pěkné vidět Tvé první čtení před třemi, čtyřmi lety a poté vlastně Tvé koncipované autorské výstupy.*

*Co Ty na to, když to takhle vidíš? První dojem?*

**Já: *Dívat se na sebe je opravdu divné, ale zvláštní je, že už to ke konci není nepříjemné. Když jsem se pokoušel sestříhávat první výstupy, měl jsem ze sledování sebe sama až panickou hrůzu. Neustále jsem si zpochybňoval, zda tohle má vůbec smysl, nahrávat se. Jestli si tím možná člověk i trochu asketicky neublíží. A vlastně asi ne, ke konci jsem se i pobavil!***

S. Suda: *To je dobře, ono to veselé je. To co často uniká i v Dialogickém jednání je vědomí toho, že veselé to být může. A je. Jakmile se to zatěžká jinými významy než radostí, štěstím a veselím, dostane se to jinam, než by mohlo být.*

**Já: *Tím máš na mysli, že se to začne brát, že mi to je třeba k něčemu?***

S. Suda: *Ano. Tady je nádherné, že u Tebe vyznění není zatěžkané dalšími motivy. Terapeutickými, pedagogickými, vzdělávacími. Na těchto konkrétních záznamech je vidět, že jenom blbneš. A přes tyto nevážnosti je zachyceno, že člověk, který za nimi ve figuře se najednou jinak hýbe, jinak přemýšlí, jinak koncipuje. Studium dostává vlastní tvar.*

*Ve srovnání s prvními pokusy je konec videostudie koncipováním už vlastního dramatického tvaru. To jsou Tvé autorské vystoupení v rámci nějakého společného celku. A na nich je vidět s jakou samozřejmostí, chutí a aktivitou se vstupy skládají. Vzniká sám od sebe autorský tvar.*

*Jsem také rád, že jsi řekl, že je to zábavné – že i Ty to tak vnímáš. Představ si, že bychom tady po osmi letech studia seděli a tys mi řekl (přidušeně): „Hele, já ti nevím, já jsem se možná teď dostal k tomu, že jsem trochu melancholický. A udělal jsem si k tomu i koláč (koláž) a na něm jsem zjistil, že je tam moc rozinek a tak jsem opravdu melancholik.“ Zajímavé, vid’?*

**Já: *Zvláštní spíš je na tom druhém videu, že i když se tam vnitřní partner ozývá, ještě před pár lety, když jsem se na to díval, neviděl jsem nic. Tu pohnutku jsem sám u sebe zaznamenal až nyní po letech.***

S. Suda: *To je dobře. Tady někde si myslím, že se to v Tobě lámalo. Protože zaplatbůh k tomu bylo tělo nastavené, to tělo to pak vidí. A to je před prvními velkými záseky a starostmi.*

**Já: *To je záležitost tělového nastavení?***

*S. Suda: Jsem přesvědčen, že ano. Že to zde Tvému tělu bylo libé. A relativně brzo, po čtyřech semestrech. A když si vezmeš, že už po čtyřech semestrech se Tvému tělu dostávají uvolněné a libé pocity, vyložené hravé, je to zřejmě to, co Tě později udrželo u Dialogického jednání i v dalších etapách různých rozpaků.*

**Já: Dívat se na rozpaky, to až tak fajn není. To jsou samozřejmě pocity trapnosti, které se Ti ve vzpomínkách vrací, neboť ten záznam existuje a veškerou trapnost ukazuje.**

*S. Suda: Domnívám se, že součástí studia (pokud studium k něčemu má být) je o tom, aby člověk svůj stud a své rozpaky přijal. A určitý čas to trvá.*

*A neboť jsme vedeni, abychom nebyli rozpačití, abychom se nestyděli a sebeprezentovali se, tak poté chvíli trvá zjistit, že jiná cesta než přes stud a rozpaky není. Ani studijní. Dokud má člověk načtené pravdy, nestuduje. Učí se. Už slovní základ studu od slova „studium“ předpokládá to, že člověk je tím udiveným trpaslíčkem ve vysoké trávě, který s úžasem sleduje, co se to kolem něj děje. A to ho může ovlivňovat, může ony děje prožívat. A není to tak, že jsem nějaký dlouhán, který zdálky na tu louku kouká a téměř se těm trpaslíčkům posmívá, co oni to tam pitomci dělají, když já vše zvenku z dálky vidím a už mám vše dávno popsané a musím jít do jiných dálav.*

*Je studijním předpokladem, že s člověkem hýbou rozpaky. I to je pohnutka, velmi důležitá. Stud také. Aby tím člověk prošel, přijal. V dobrém. Aby rozpaky bral tak, jak jsou. Ne, že se za svůj stud a rozpaky má stydět, ale má v dobrém objeovat.*

**Leden 2014:** Objevování figur, ovšem okamžité odmítání, vystupování z nich, rychlé komentáře, zavírání možností

**Já: Tady je zajímavé, jak se mi objeví nějaká figura – téměř okamžitě od ní utíkám.**

*S. Suda: Já myslím, Pepo, že Tě zatím převalí ten stud. Objeví se Ti tam figura, Ty jí cítíš, ale člověk jí vlastně neuvěří. Není ještě úplně naplno v ní, zatím jí atakuje, ochutnává. A jestli si všímáš – ty z ní vyskakuješ takovým tím omluvným, rozpačitým výrazem. Na představení už to ale poté dotahuješ, ta figura je tam pak celá.*

*A období toho nakročování do figur, to je – myslím – pro dialogické jednání velmi typické. Pamatuješ na malou Haničku Vávrovou? Na její objevenou figuru prostitutky? Najednou objeví, že může i takovýto typ figury dotáhnout dál a dál. A zajímavostí je, že ta libost vzniká někde na tom studu. Neboť akter ví, že nyní mu něco nového vzniká, přijímá to a pokračuje. Samozřejmě se i stydí, neví, co s tím dál, ale někdo vevnitř už chce pokračovat. A tím se utvrzuje v tom, že pokračovat v jednání ve figurě může. Ten stud zůstává, ale už*

není ochromující. Tady jsi ještě měl tu fázi, že Tě to ochromí a člověk ztratí napětí. A také vyhodí z jednání, jelikož ten přetlak je již moc velký.

**Duben 2014:** Objevování figur, delší časový horizont „ve figuře“, hra.

*S. Suda:* Vidiš? Tady z figury už nevyskakuješ.

**Já:** Aha, tady už se to daří, to je velká úleva i pro mě na tom videu.

*S. Suda:* Znovu se vracím k tomu, co jsi říkal, že je to veselé. Tady je výborný klad v tom, že se daří ve vší poctivosti a vážnosti zkoušení, aby to bylo nevážné, nezátěžkané. Což si myslím, že je fór hry. Ne, že to musí být vychechtané, ale i kdyby tam ten zážitek byl tragický, je to vlastně v dobrém. A vyznění, které se Ti nyní v jednání na place daří, je v tom, že pokračuješ s figurou dál. To je ten rozdíl.

Předtím jsi figury atakoval, byl tam pštros, poté to člověka jaksi v dobrém vyděsí. Skoro mám pocit, že se lekneš toho, že ta figura je až tak dobrá. Z toho, kam až sis sáhnul – to vyděsí. Pokud si člověk sáhne na nějaký zážitek, ke kterému je nastaven, stane se nám velmi často, že nás to až vyplaší. Tady už Tě to ale neděsí, je to přiznáváno do (nechci říci veselejšího) spíše srozuměného přikývnutí. Člověk je srozuměn s tím, že si ve hře může troufnout. Nemusí figuru trefit, může opět z jednání vypadnout, ale už nějakým způsobem vědoměji, jinak. Což si myslím, že zrovna tady bylo opět po pár letech velmi pěkně vidět. Zřejmě k tomu také přispívá to autorské vystupování.

**Já:** Jsem přesvědčený, že poměrně dost. Od té doby, co jsme vystupovali, se mi zkoušení výrazně proměnilo. Nějak si poté člověk začne mnohem více věřit v otevřené situaci. Což je záležitost spíše sebevědomí, kdy je ověřeno, že pozitivní zpětná vazba od diváků být může.

*S. Suda:* V tom se paradoxně trochu montuješ do toho, co vždy chtěla Magdalena Marková (kolegyně doktorandka na PF JU, pozn. Nota). Má téma Dialogického jednání jako cesty k sebevědomí. To, co jsi nyní formuloval úplně přesně. Je to věc jakési SEBEDŮVĚRY. Nejprve vědomí sebe sama na tom place, poté důvěry, mohoucnosti. A je zajímavé, že pokud kondice má být kvalitní, nedá se proces jejího budování urychlit. Zpětně si nyní můžeš říkat, proč já z figur vyskakuju? No protože člověk v této fázi nemůže jinak. A v momentě, kdy tento stud začne zpětně přijímat, tím více se mu začne otevírat cesta dopředu.

**Já:** To jsem psal v poslední sebereflexi – jako o určité pokoře k Dialogickému jednání, zkoušení a studiu.

*S. Suda: Ano. A nejde to rychleji. Před chvílí ses sám sebe ptal: „Proč já jsem tam tak dlouho?“ No, protože je to třeba. Až to třeba nebude, budeš tam tu dobu kratší. Nebo častěji, nebo dobu ještě delší. Ale přesně toto se nedá předjímat. Ono se to prostě vždy udělá správně. V tom je ta genialita otevřené situace. Člověk si nenaloží více, než unese.*

*Je to ale problém v modelových situacích. V modelové situaci se můžeš dostat to takového presu, že Tě to může naprosto odpálit.*

***Já: To je z jakého důvodu? Že může být direktivněji vedena?***

*S. Suda: Protože si jí neřídí ten partner v Tobě. My si často myslíme v Dialogickém jednání, že si jednání na place řídíme sami, neřídíme. Řídí ho někdo v nás. To je ten, co ho moc neznáme. Ten nás má tendenci vyhnat, či podusit déle. To je ten, který není příliš racionální na rozdíl od toho, který zde sedí a chce všemu přijít na kloub. A v momentě, kdy aktér tohoto partnera začne brát v dobrém a začne mu vycházet vstříc, pak i on je mnohem vstřícnější k tomu sdělení k nám samotným. Což je veliká výhoda.*

*V modelové situaci děláme tu levárnu, že my toho partnera manipulujeme. Ještě jsme to s ním v dobrém nezkoušeli, ještě ho nemáme objeveného, ale rovnou po něm chceme, aby v modelové situaci začal řešit konflikt. Kamaráde, to je ale nakládačka. My o něm ještě pořádně nevíme a teď se celou bytost snažíme nacpat do nějaké formy, o které my jsme zvenku racionálně přesvědčeni, jak má vypadat.*

*V modelové situaci se konflikt neřeší tím, že já svým jednáním přicházím na to, jak ho vyřešit. Ale situace se předestře a v ten moment začne v hlavě strašná vrtule, jak konflikt v ní vyřešit jednoduše a efektivně. Jak to udělat chytře. A na to použiješ sebe, včetně svého partnera. V tu chvíli najednou nejste ve hře, ale sami sebe používáte k řešení konfliktu. **Ovšem dramatická situace není o řešení konfliktu, ale o jednání v otevřené dramatické situaci.** Alespoň já ji tak vnímám. A možná, že to je otázka i pro umělecké disciplíny, protože oni také mají tendenci dramatickou situaci pojmenovávat jako řešení konfliktů, nebo podobným způsobem.*

*Řešení konfliktů dramatická situace samozřejmě může být, ovšem za předpokladu, že jednáme, ne, že se chováme, což je děláni toho, že řešíme konflikt, ale vevnitř už máme předpřipravený model jak.*

*Modelové situace tedy nevedou k jednání, abychom byli v dobrém sami se sebou, notabene poté i s druhými.*

*Jelikož když všichni jednájí, konflikt se ukáže a lidi se domluví. Ale to nechceme, chceme řešit modelovou situaci. Tedy nezáleží mi na druhých, já chci to řešení. Dokonce mi nezáleží ani na mně samotném. Protože pokud chci něco efektivně vyřešit, tak přece něco obětují, ne?*

**Závěrem:** videostudie zatím nejsou na PF JU metodologicky uchopeny. V kapitole 3.2.1.1 se proto znovu vrátím k popsání jejich dosavadních teoretických východisek a objevení současného výzkumného stavu a případných vizí na půdě PF JU.



### 3.1.5 Shrnutí a další témata

Konceptualizace vlastních sebereflexí je možností, jak nahlédnout na způsob vytváření psychosomatické kondice.

Zatímco v prvním roce jsem nebyl schopen zážitek ze zkoušení vůbec zaznamenat, postupem času se u mě dokonce objevila spontánní chuť k sepisování a rozplétání významů, které jsem v tomto díle zmiňoval. Tedy: roste i vlastní interní slovník k zaznamenání zkušenosti a objevuje se motivace ke studiu.

Na základě této konceptualizace se mi vytvořilo několik otázek, na které bych rád našel odpověď:

E. Vyskočilová byla jakýmsi pedagogickým mentorem psychosomatických disciplín. Teoreticky si také kladla otázku, zda je možné u procházení disciplíny Dialogické jednání objektivovat pokrok. Jinak řečeno: má Dialogické jednání nějaké „vyšší“ úroveň?

Domnívá, že v objevování fenoménu musí jít o nějakou celkovou, nespécializovanou úroveň, neboť aktér začne v pokusech na place okamžitě selhávat v případě rozumové kalkulace a volným úsilím a naopak se mu daří při „nechání se jednat“, bezstarostném bytí, což je analogií k dětství. Vyskočilová chápala dialogické jednání jako určitý typ myšlenkových pohybů předjímání a návratů. **Aktér sám si pole jednání postupně kóduje do opěrných bodů**, které si vytvořil na základě „úspěchů“, objevů, jak přicházet autenticky sám k sobě, i neúspěchů zasazených do širšího kontextu. Na základě tohoto se hypoteticky vyjadřovala o „vyšší“ úrovni Dialogického jednání ve smyslu rozšířeného pole možností chování, prožívání a jednání. To je sice společné i jiným výchovným a především terapeutickým konceptům, ovšem s výjimkou recipročního stanoviska. Tedy nejenom otevření možností, ale také výběr z těchto možností (Vyskočilová & Pospíšil, 2011). To komentovala také I. Stuchlíková jako šanci psychosomatické kondice umožňující aktivní přístup ve výběru, „jak budu“ v jednání.

Vyskočilová tedy vyslovila hypotézu, že „dialogickým jednáním se studentovi rozšiřuje a třídí při jeho tvůrčí práci pole možností, které je s to vzít v patrnost. Obohacuje se také jeho schopnost adekvátní volby prostředků k dosažení cíle“ (Vyskočilová, 2011, s. 158).

S. Suda k tomuto tématu opěrných bodů v jednání doplňuje:

*Ano, s těmi opěrnými body to tak je. V Dialogickém jednání je jedna zrada. Člověk nejdříve myslí, že je to věc tematizace jednání, nahazování vtipů. Ale Ivan Vyskočil o tom mluví jinak: že jde o „hledání témat“. Ale tématu již vlastního, osobního. Tak člověk tematizuje sám sebe. Tedy naskakuje na jakýsi typ přemýšlení. V Dialogickém jednání je úplně jedno, jaká vznikají témata. Témata se mění: od vážných po úplně ztřeštěné.*

*Situací vzniká tolik, že je ani nepopíšeme. Scének vznikají miliony. Když jsem začal chodit k Ivanu Vyskočilovi, říkal jsem si: „propánakrále! Co je tohle za blázna, že to nevytěžuje? To je nápadů!“*

*A Ivan Vyskočil seděl, z nápadů si dělal legraci a dával je do vztahů. Já jsem na Dialogické jednání začal chodit proto, abych viděl, jak se dají nápady vytěžit do scének, ale posléze zjistil, že vzniklá témata jsou vlastně nepodstatná. Pokud by Dialogické jednání nahlížel scénárista, nebo divadelní autor, přišlo by mu to jako ohromné plýtvání. Při Dialogickém jednání vznikají geniální věci, na které člověk nepřijde. Proč se to nevytěží? Protože to k vytěžení není určené. Je to určené k zážitku. V momentě, kdy zážitek jenom jako zážitek nechám, zjišťuji, jak mě může nasměrovat, ovlivnit, jak já ho cítím a co mi dává. Nevyužívám ho ale dále, abych sám sebe cepoval, nebo někdo cepoval mě: teď sis to odžil, tak půjdeš touto cestou!*

**Já: Zjistil jsem při konceptualizaci sebereflexí, že zážitek nejsem schopen do sebereflexe explicitně popsat. Jsem nucen ho ve zkoušení neustále opakovat?**

*S. Suda: Myslím, že ho opakujeme, než se naplní. Než si ho povšimneme jako výrazu. V Dialogickém jednání se některé figury opakovaně vrací jako téma. To se děje obvykle z nějaké neurózy, že jsme figuru neuchopili. V momentě, kdy se figura uchopí opravdu, přestane se objevovat ve zkoušení jako dominantní věc, kterou je třeba dál studovat. Naplní se.*

**Já: Takže naplnění té figury je ten opěrný bod?**

*S. Suda: Myslím, že ano. Jelikož naplněná figura pomůže ohmatat vnitřní prostor. V momentě, kdy je výraz naplněn, je zafixován. Přijde ve hře vědomí toho, že i toto je Tvé. Ne že výraz předstíráš, protože je Ti to milé – což je velmi často zrada klasického herectví. Lidé si sáhnou dále, než na co mají. Je strašné peklo pohybovat se v prostoru, který mi není vědomý. Tedy – jsem instruován k tomu, že mám dělat hysterku, vnitřně s tím nejsem ztotožněn, ale pohybuji se v prostoru, kde jsem odkázán k tomu, jak mne instruuje režisér. To ale není mé pole! Neboť jsem k němu ještě nedospěl.*

**P: Uchopením figury se tedy myslí ona vědomost?**

*S. Suda: Vědomí toho, že chodím v cizích botách. Z Dialogického jednání je to ona chvíle, kdy se v protipólu vracím do stejné figury. Kdy nemám strach, že jí ztratím. Kdy se s figurou pouštím, kam chci. Neboť mě to pustí do dialogu a vracím se do figury, aniž bych o to vědomě usiloval. **Jde o paměť těla.** Tělo si již pamatuje, že figura je pravá. To je chvíle, kdy se slyšíme, jak mluvíme za nějakou figuru.*

*A to není hrané. Jedná v intencích figury. Jenom tomu propouští svou dynamiku se svým tělem. A je překvapován děním.*

*To je uchopený, vědomý výraz. Souvisí to, dle mého názoru, s psychologií a s psychoterapií. Má zkušenost z psychoterapie je ta, že teprve když se lidé dostávají do svých autentických figur a objevují, kdo vlastně jsou, svou terapii mohou sami uchopit a vést.*

*Pokud je ale nad nimi psychoterapeut aplikující metodu (je jedno kterou) a nikdo nehlídá, zda jsou lidé autenticky ve svém těle, celá terapie je na vodě. Dokonce často i velmi prudké. A může i někoho spláchnout.*

***Já: Můžeme tyto úvahy vztáhnout i k uchopení učitelské role?***

*S. Suda. Určitě. Jsme si vědom toho, že jsem učitel? Že na děti nyní něco hraji? Jsem si vědom kdy? Stylizuji se? Není to třeba tak, že se jenom jako učitel tvářím? Nebojím se dětí? Nemám strach, aby mě v neznalosti nedostaly? Je zde spousta tápání mezi stylizací, nevědomostí a strachem z role. Tato směs je nyní daná učitelům jako základ jejich profesní existence.*

*Mohou být vybaveni aparátem technik a metod, či aparátem diagnostik situací a dětí. Ovšem jenom aparátem. Vede to poté k trojici reflexe-zkušenost-učení. Téměř akční výzkum. Něco aplikuji, nefunguje? Opravím. Ale jsem tam stále ten hodnotící já. Nezapouji sebereflexi, jde o účel sdělení, kterému je propůjčena role učitele. To je myslím, otázka filozofická.*

*Učitel by měl uchopit pro sebe roli učitele, ale je v současné době z dorozumění, kým jako učitel je, vysvobozen. I když všichni říkají, že škola je základní vztah učitel – žák. Všechno ostatní (kromě této definice) vede v současné škole k opaku.*

*Pokud si přečteš současnou definici školy, o žákovi se v ní nemluví, neboť není podstatný. Vlastně ani učitel. Základem je instituce a aplikace. K dorozumění nemůže docházet proto, že na tom, co chce žák, či učitel, opravdu vůbec nezáleží (osobní sdělení, 26.6.2014).*

### **3.2 Model instruování na PF JU**

Když jsem začal v roce 2010 docházet na Katedru autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) DAMU, všiml jsem si, že Dialogické jednání má ve své domovině trochu jinou podobu, než jak jsem ji zažil já na PF JU pod vedením Stanislava Sudy poprvé v roce 2006. Zmiňuji tento model instruování podrobněji proto, že jsem ho nevědomky v začátcích asistování pojal za archetypální (neměl jsem srovnání z KATaP DAMU), osvědčil se mi a praktikuji ho i nadále pouze s určitými nuancemi. **Budu se proto v následujících řádkách věnovat popisu diferencí v instruování a hledání jejich důvodů.**

Jak již bylo řečeno, Dialogické jednání s vnitřním partnerem je autorský vynález profesora Ivana Vyskočila, který rozvíjel od roku 1968, první experimenty probíhaly na Lidové konzervatoři pod jeho vedením (1971–1990). Od té doby rozvoj a výzkum probíhá na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze, jíž je zakladatelem. Pedagogika této disciplíny se realizuje na půdě KATaP většinou takto:

Začátečníky instruuje profesor Vyskočil, posléze asistenti. Asistenty si I. Vyskočil vybírá a jsou to zpravidla zkoušející jevící o tuto pedagogiku zájem s dostatečnou praxí v objevování fenoménu dialogického jednání.

Po teoretickém úvodu je zmíněna samomluva a připomenuty běžné momenty, kdy k jevu dochází v běžném životě. Poté jsou přítomní sedící na židlích čelem do prostoru vyzváni, aby se někdo odhodlal a šel tento fenomén zkoušet před ostatní v prostoru nahlas, co nejautentičtěji to půjde, v určitém časovém úseku (např. 2 minuty). Instrukcí je pouze, aby zůstal v situaci „veřejné samoty“ (nekontaktoval přítomné očima), svou pozornost neodvracel od sebe k rekvizitám a jednal v situaci „teď a tady“ – situaci nerežiroval.

Jedno setkání trvá přibližně 90 minut, skupiny jsou optimálně 10–13 členné. Pro studenty interního studia je Dialogické jednání ústřední a povinnou disciplínou, jinak může přijít zkoušet prakticky kdokoli „z ulice“, kdo jeví zájem. Studenti disciplíny jsou zpravidla různých profesí, zájmů a se značnou studijní motivací. Přicházejí zkoušet dialogicky jednat na půdu KATaP na doporučení známých, nebo přímo kvůli osobnosti profesora Vyskočila (Matějčková, 2011).

Model instruování S. Sudy se vyznačuje **absencí teoretického zázemí, dále neakcentování v instrukcích, že jde o verbalizaci samomluvy, ale o zážitek**

z dramatické, nepřipravené situace. Studenti PF JU tak na rozdíl od studentů z DAMU **nemají odměřený, daný čas** na „place“ (např. 3 minuty), jsou odvolávání z prostoru asistentem individuálně podle toho, „jak se jim daří“ (zpravidla kdy dojde k dialogickému jednání); začátečníci jsou v prostoru obvykle desítky vteřin, pokročilí studenti i 5–10 minut. Zpětná vazba se samozřejmě vyhýbá negativním konotacím z výstupu, v případě budoucích pedagogů je pozitivní autentická motivace studentů naprostou podmínkou, včetně odlehčování situace.

Povahu rozdílů a otázky po jejich důvodech jsem hledal v rozhovorech se Stanislavem Sudou:

### **1. důvod: nejsem profesor Vyskočil:**

*Když jsem byl na Pedagogické fakultě rok a instruoval jsem Dialogické jednání jako profesor, ocital jsem se úplně mimo kontext. V momentě, kdy někdo na DAMU přijde za Ivanem Vyskočilem, jako za autoritou, je situace úplně jiná, než když někdo přijde na Pedagogickou fakultu, chce být pedagog a do výuky nastoupí takové těleso, jako jsem já. A začne něco moudrého říkat o vnitřním partnerovi, psychosomatice a fenomenologických základech. Z výrazů tváří maturantů z Kaplice, Českého Krumlova a různých pedagogických zařízení jsem vydedukoval, že toto není to pravé ořechové. Spíše je to mátlo, neboť měli pocit, že pak jde o něco důležitého. Ono to tak ale asi není.*

*V instruování na pedagogické půdě jde spíše o to, aby budoucí učitelé poznali tu lehkost a otevřel se prostor ke zkoušení a k experimentu.*

*Proto jsou první vstupy jenom pěti, deseti vteřinové. Aby se studenti nestihli vyplašit a podusit ve vlastní štávě. (Podušení ve vlastní štávě je spíše pro pokročilé studenty, kteří se již začnou dusit z vlastní vůle a z osobního rozhodnutí. Aby časem zjišťovali, že ono dušení vůbec výhodné není. Že jde o to si zkoušení užít).*

*Zrovna povinné kurzy a začátečníci jsou v tak nevýhodné a zmatené situaci, že tento velmi krátký výstup by jim mohl v počátcích pomoci.*

*Explicitně nezmiňuji, aby student verbalizoval vnitřní dialog. Mám zkušenost, že to velmi často studenty zablokovalo. Nebo dokonce vedlo k povídání. Viděl jsem mnohokrát, že když se na verbalizaci samomluvy dal velký důraz, vznikaly bizarní obrazy. Student na konci semestru si tak pěkně povídá sám se sebou: jediným problémem je, že vůbec nevzniká dialog. Podstatný problém. Dokonce jsem něco podobného viděl i u instruktorů na DAMU. Dialogické jednání vedené k verbalitě.*

*Dokonce i na jedné konferenci jsem byl šokován, že instruktoři chválili za to plané. Propásli přitom momenty autentických dialogických pohnutek a instruovali k tomu řečovému (rozhovor, 25. 06. 2014).*

## **2. Důvod: Rozdílné typy studentů na PF JU a DAMU:**

*Studenti pedagogiky jsou jiní než na DAMU hlavně typově. Dialogické jednání si nevybrali. Mají ho v rámci tak strukturovaného studia, jak jen strukturované může být studium na pedagogických fakultách. Tedy dojdou k němu někteří povinně, někteří povinně volitelně. Někteří volitelně a ti mají největší výhodu. Ale jsou jiní.*

*Na DAMU když jdete, víte ke komu. Když jsem brousil na DAMU k profesoru Vyskočilovi, věděl jsem, ke komu jdu. A proč. To on garantoval studium. Zde na pedagogické fakultě tuto osobní garanci nikdo nemá (rozhovor, 25. 06. 2014).*

## **3. důvod: rozdílné studijní očekávání:**

*V okamžiku, kdy začíná člověk ochutnávat povinné kurzy Dialogického jednání, zjišťuje, že nadšení k Dialogickému jednání, které zná přes sebe (neboť JEMU to něco dává) není obecně sdílené. Naopak – je dost často striktně odmítané. My jsme v situaci počáteční nechápavosti a říkáme si, co je špatně. Já, studenti, situace? A otevírají se nové možnosti k přemýšlení, jak koncipujeme psychosomatický přístup, jak je koncipovaná pedagogika obecně a s jakým očekáváním se vzájemně potkáváme.*

*Na Pedagogické fakultě mnoho studentů očekává návody, očekává metodické vedení. Pokud je „dobře pedagogicky vedený“, dochází k přesvědčení, že jde o strukturovanou činnost, kdy určitými metodami postupujeme k jasně vytyčenému cíli. To je taková současná struktura pedagogického uvažování. Škola je velmi účelové zařízení, které slouží jako instituce k předávání těch vědomostí a dovedností, které jsou předem určeny. To je koncepce instituce školy.*

*Společně si všímáme touhy studentů pedagogiky po „učitelských kuchařkách“ a touze po postupech a návodech „do praxe“. Paradoxem je, že o soustavné praxi mívají jen mlhavé ponětí.*

*Spíše anticipují, co budou jako metodické vybavení do praxe potřebovat. Tedy předjímají, že je v praxi zachráněno osvojení technik, metod a rad. Dialogické jednání tak začne zpravidla zajímat lidi, kteří jsou v praxi, nebo studují a jsou v praxi. Jsou starší. Začnou uvažovat jinak. Tam je zřejmě nějaká změna.*

*Student přicházející na pedagogickou fakultu je takto většinou nastaven. Dělník pedagogiky. Dejte mi ty instrumenty, já je budu používat a bude to tak dobře.*

*Má zkušenost je někdy taková, že naprostou většinu lidí, zvláště z povinných předmětů, Dialogické jednání v provozu vlastně zdržuje (rozhovor, 25. 06. 2014).*

### 3.2.1 Videozáznamy na PF JU

#### **Teoretické zázemí:**

Nápad využívat videotechniku a zvukový záznam v disciplíně „Dialogickém jednání s vnitřním partnerem“ je doc. Evy Vyskočilové. Ta se svými spolupracovníky (J. Pospíšilem, Š. Štemberkovou a dalšími) již v šedesátých, sedmdesátých a osmdesátých letech vypracovala program empiricky ověřovaný na několika fakultách, ve kterém videotechniku využívali. V té době byl obecně přijat logický fakt, že učitel by měl mít určité dovednosti, např. dovednost komunikovat s konkrétní cílovou skupinou dětí, kterou učitel vyučuje. Do vzniklého programu (zaměřeného právě na rozvíjení komunikativních dovedností studentů) doc. Vyskočilové a jejího týmu patřil tehdy mezi jednotlivými cvičeními pokus, kdy se studenti na začátku a na konci kurzu pokoušeli vyučovat v elementární třídě. Za úkol měli svým vyprávěním kontaktovat děti a zaujmout je, přičemž vstupní a závěrečný pokus byl zachycen na videokameru. Následná analýza videozáznamu vedla k hledání těch parametrů, které by vedli ke zlepšení komunikativních předpokladů u studenta.

Výzkumný tým sledoval především ty parametry z výstupu, které se týkaly řeči, pohybu, či hlasu. Ovšem bylo zjištěno, že na této úrovni kontaktu nehrají tyto parametry prvořadou roli, neboť např. i studenti s bídým hlasovým projevem se ukazovali pro děti jako velmi podnětní vypravěči. Vodítkem byla úvaha, že komunikační schopnost souvisí s něčím, co se sice odráží v hlase, ovšem ne každá hlasová výchova ten klíčový aspekt bere v patrnost – jde o něco niternějšího souvisejícího s vnitřními strukturami jedince.

Východiskem z těchto výzkumů bylo, že schopnost učitele komunikovat se žáky se odráží právě u subjektů pedagogického působení a tam by se měla zkoumat – hlavním indikátorem učitelovi schopnosti pedagogicky komunikovat je tedy úroveň zaujatosti žáků – že žáci reagují v souvislosti s učitelovým jednáním.

Tato zaujatost byla zjišťována za pomoci dvou kamer – jedna mířila na studenta učitelství, druhá na třídu žáků. Poté byly analyzovány ty momenty, kdy žáci na učitele reagovali a byli jeho výkladem (vyprávěním) zaujatí. Zajímavostí je, že to byly ty momenty, kdy vyprávění strhlo učitele samého – sám byl zaujatý vlastním jednáním = došlo k sjednocení chování s učitelovým postojem (Vyskočilová, 1997).

Později při výzkumné činnosti na Katedře autorské tvorby a pedagogiky na DAMU v Praze doc. Vyskočilová vycházela z výsledků těchto výzkumů. Při pokusech o zaznamenávání pokusů o dialogické jednání ovšem upustila od snímání dvěma kamerami (jedna na protagonistu, druhá na diváky), neboť nedocházelo k výzkumným odpovědím. Vyskočilová se domnívala, že je to zřejmě tím, že diváci Dialogického jednání jsou těmi, kteří aktérovi vstřícně „rezonují“, ale de-facto na jednání aktivně nespolupracují. Zůstalo tedy pouze u zaznamenávání dialogu aktéra a komentáře asistenta. Vyskočilová se snažila metodologicky podchytit, jak lze zkoumat vývoj pokusů o dialogické jednání na videozáznamu. Respektujeme její tezi, že předmětem analytického zkoumání se stávají videozáznamy dialogického jednání studentů seřazené za sebou dle data vzniku (Vyskočilová, 2008). Zbývá předpoklad, zda za jistých podmínek může divák (pozorovatel, výzkumník) vycítit silné momenty dialogického jednání – optimální napětí, soustředění a současné oddálení, naplnění slov významem, schopnost dopustit se výrazu. Hlavním ukazatelem těchto momentů by přitom měla být zaujatost pozorovatele. Vyskočilová se tedy dlouhodobě zabírala možnostmi, zda lze nárůst pedagogické kondice objektivizovat a jakým způsobem. Nahrávat pokusy studentů o dialogické jednání na Katedře pedagogiky a psychologie JU vycházejí z metodologických východisek zmíněných pracovníků.

### **Stanislav Suda: k videozáznamům na PF JU:**

Studenti na PF JU jsou nahrávání zpravidla 2x za semestr, při vstupním pokusu a na konci semestru. Metodologie kolem videostudií Dialogického jednání zatím není na půdě Jihočeské univerzity rozpracována.

Pořídil jsem se Stanislavem nestrukturovaný rozhovor, který mířil otázkami k videozáznamům studentů, ovšem i k disciplíně obecněji:

***Já: Proč se domníváš, že bychom měli pořizovat videonahrávky dialogického jednání?***

*S. Suda: Nás na DAMU pořád nahrávali – odevzdávali jsme reflexe a já jsem vlastně nevěděl proč. Poté to někdo zobjektivizoval a byla konference. Prvně jsem pochopil k čemu, když docentka Vyskočilová přišla na konferenci a sestříhala dva kluky, kteří tam studovali – a shodou okolností oba Američané. Videá jejich studia během tří let dala za sebou a já jsem začal poprvé chápat, co to dialogické jednání je. Protože jsem viděl, co se děje po půl roce, po roce, dvou, tří... A to, co jsem tam viděl, jsem přes sebe znal, neboť jde*



*zřejmě o uvolňování, psychosomatickou kondici; člověk začíná vypadat přirozeněji, jedná svobodněji a obsazuje více prostoru.*

*Když člověk tato videa v kontinuitě vidí, začne přesně vnímat přes sebe, co se asi s osobností děje a proč je to tak podstatné a směřuje k jednání. A jaký je rozdíl mezi chováním a jednáním – když se člověk na place chová jako blbec, a kdy jedná (smích). Proto je důležitý videozáznam – tam velmi dobře vidíme, kdy jsme nepropojení.*

***Já: Tou nepropojeností nazýváš chování?***

*S. Suda: Přesně. Je to chvíle, kdy chování a myšlení není v jednotě. Moment, kdy dochází k rozpojení. To je vidět na představení, ale i na Dialogickém jednání – člověk má myšlenku, užívá si to – a najednou se ztratí, například z nejistoty. Vypadne mu text a neví jak dál a začne o tom přemýšlet. Je to moment, kdy se tělo odpojí a vznikne hluché místo. A je to velmi podstatný okamžik.*

***Já: A kdy je tedy skutečné jednání? V Dialogickém jednání ho poznám?***

*S. Suda: Pozor. V Dialogickém jednání ho člověk po letech začne poznávat. Na place si taky úplně nejsi jistý, jsi v ohromném zmatku. A celé to studium je cesta k tomu, aby si člověk začal všimnout, kdy sám nejedná autenticky, kdy není opravdu. V Dialogickém jednání se nenaučíš jednat, ale zjišťovat, kdy nejednáš. Můžeš zjišťovat, jsi na cestě. Vsadil bych se, že nikdo na světě, i kdyby to studoval 80 let, tak přesně nepozná, kdy se chová a kdy jedná, o tom jsem naprosto přesvědčený. A celé studium je jenom o tom toto odhalovat. A čím více si toho člověk přizná, tím má k jednání blíže. Ale aby si řekl: „tak a teď jednám“ – a začal skutečně jednat?! (smích) V ten moment je mimo. Toto nám ukazuje Dialogické jednání a to se může sledovat a studovat. Ale nejde se to naučit.*

*I u nejlepších herců se dá vysledovat, kdy se znejistí – není to tak, že když člověk léta vystupuje, tak ví. Neví! Vždyť jsme lidi! Ale ty se díváš nějak ustaraně?*

***Já: Přemýšlím o těch záznamech.***

*S. Suda: Ty záznamy! Mají ohromnou funkci v tom, že jsou krutě přesné. A naše funkce, jako asistenta-pedagoga, který doprovází na této cestě, je tento šok zmírňovat a uvádět do souvislosti. Protože jak nejsme vedeni jako lidé k vlastnímu vyjadřování, formulování a veřejnému vystupování, tak si mnoho lidí myslí, že když si něco pěkně připraví (jak jim to pěkně říkali – naučit, připravit), pak to bude pěkné – ale může to být i hrozné. Před veřejností zjišťuje, že je často úplně nemožný.*

*My (asistenti) jsme tam od toho, abychom zmírnili tento náraz, protože každý, kdo se poprvé vidí na videu, na záznamu, tak si říká: „co je to za blbce?“ Když jsem se poprvé viděl na videu, tak jsem měl trauma kdoví jak dlouho – za toho chlapa, co říká můj text. Minimálně dvě minuty mi trvalo pochopit, že ten divný chlap jsem já.*

*Vidět se na videozáznamu je ohromná šance. U pokročilých studentů trvá 3x, 4x, než se s tím srovnají. Ale i u těch nejpokročilejších jsou ti, kteří chtějí sledování videozáznamů odmítat. Tedy otázka je: jak to udělat, abychom je k tomu přivedli? Aby videozáznam nebrali jako trauma, ale jako možnost posunu?*

*Kamera je krutě přesná – nezachytí všechno, ale pro tyto účely je dvojrozměrný záznam dobrý, protože podstatné tělové nepropojenosti ukazuje. Nechytá atmosféru, ale základní nepropojenosti ano. Ale musí se s ním opatrně, je to dvousečná zbraň, proto jsem nakrklý na videotrénink.*

### **Já: Proč?**

*S. Suda: Protože místo toho, aby sis nacházel vlastní vyjádření a výraz, začne Tě trenér zvenku přesvědčovat o tom, jak máš vypadat a co máš dělat, aby to bylo efektivní. I když se člověk (student) vše dle rady naučí, nebývá to jeho vlastní, jelikož něco přeskočí a dělá, co není jedním, ale naučeným hereckým chováním. Což je podstatná zrada, i když to pak člověk umí. Jelikož berličky často selhávají v nepřípravené, veřejné situaci a člověk vypadá jako panák.*

*Takto chápaný videotrénink je funkční, sebeprezentační věc. Ne hledat, kdo jsem, ale hledat, co si představuji, že jsem a pak to prezentovat. Tedy falešné věci dávám k sobě a poté je podporuji. Je to spíše: „co já bych si tak chtěl o sobě myslet?“ A to podpořit. V divadle bych to přirovnal k estrádám. Pokud dostanou estrádní umělci velkou zpětnou vazbu, šlapou do toho čím dál tím víc, až se kopou do zadku. Krásný film o tomto je Prodavač humoru s Vyskočilem. Tam je přesně chycena ta faleš sebeprezentačního podvodu za nějakým účelem – aby se prostě uživil.*

*Jde přeci o to přivést člověka k sobě, aby se začal číst, kde je nepropojený a vedl k tomu, že to není žádná tragédie, protože takoví jsme všichni a máme se sebou ohromné starosti... A chceme-li toto studovat poctivě, trvá to léta a léta. Je to má osobní věc, jestli já chci. A ne, že se mám prezentovat jako někdo jiný.*

### **Já: Takže videa by neměla být analyzována?**

*S. Suda: Strašně bych se tomu chtěl ubránit do momentu, než to student začne vyžadovat. Myslím si, že mají být analyzována. Ale až k tomu student dozraje. A měla by se analyzovat ve spolupráci s ním. On by se měl na analýze podílet, aby viděl svůj obraz v tom, jak vidí určitý pokrok. Proto jsem chtěl, aby sis videa sestříhal Ty. Je to tvůj obraz, ne, že já Tě sestříhám a zanalyzuju a pak Tě budu někde ukazovat. Tento obraz vzniká Tobě a je to Tvůj příběh. My ho můžeme jenom nahlížet. Jakmile se pustíme do analýzy bez Tebe, tak to beru jako morálně chybné. Já to beru jako podvod.*

### ***Já: Podvod na koho?***

*S. Suda: ...na všechny. Zejména na toho, kdo byl aktér, pokud se bavíme konkrétně o Tobě, ale zároveň i podvod na ostatní, jelikož bych zároveň ukazoval něco, co tam vidím já. Já bych to interpretoval. Stejně to budu interpretovat tím, že to ukážu, ale navíc, když to ještě vyberu a budu v tom hledat, je to analýza objektu.*

*Je to taková pedagogicko-psychologická vábnička, co teď světem řadí. Všichni chtějí analyzovat a hodnotit – ty druhé. To by si ale lidé přeci vůbec neměli dělat.*

### ***Já: Máš nějakou vizi, co s videi dále ve výzkumu dělat?***

*S. Suda: Mám pocit, že bychom s nimi, propánakrále, neměli nic dělat. Měli bychom je mít a časem se nám ukáže, proč je máme mít. Jako mi minulý týden došlo, proč je dobře, že je nějaké video natočené před třemi roky z představení – ze současného představení – a že na něm určitě něco bude vidět. Kdybych vše tehdy cíleně nahrál, asi bych se analyzoval a další představení bych hrál proto, abych se opravil. To tak přeci nejde.*

*Pořád doufám, že se vše ukáže. Nemají sloužit ke konkrétnímu účelu, ale to, že jsou za sebou a že je člověk vidí, tím je hodně řečeno. Zformulovat vše je dlouhodobý úkol, kterého já se bojím. Jakmile začneme něco formulovat, je jen kousek k tomu, aby to někdo začal používat jako metodu. Dialogické jednání není metoda, protože neslouží k výcviku osobnosti.*

### **Jak studenti vnímají nahrávání:**

V nahrávání studentů nejde primárně o analýzu, ale o zpřesnění pohledu na sebe sama v nepřipraveném jednání. Zanedbatelná proto není otázka, jak studenti nahrávání vnímají.

Pro studenty, kteří dialogické jednání studují je jakýmsi prvotním šokem a zmatkem jenom základní, velmi otevřená instrukce „jít do prostoru a jednat sám se sebou“. Veřejně. Studenti zvláště v počátečních sebereflexích popisují chaos, zmatení, trému, neschopnost tuto situaci popsat a pregnančně formulovat. Natáčení na videokameru vše ještě zhoršuje.

Protože jsou záznamy studentů a pro studenty, chtěl jsem zjistit, jak práci s videonahrávkami vnímají. Jeden celý ročník studentů jsem proto požádal, aby do závěrečné sebereflexe nezapomněli zformulovat zážitek z natáčení a přehrávání záznamů na konci semestru:

*Jediné překvapení co mě zase dnes čekalo, bylo natáčení na kameru... Nemám to ráda! Můj hlas je na kameře jako nějaký malý šmoula a ještě ke všemu si to potom zase budeme přehrávat a já budu mít na projektoru o pět kilo víc (V.S. 2014).*

*Jediné co mi bylo hrozně nepříjemné, byla kamera. Věděla jsem, že i když odejdu z placu, tak se ještě uvidím a to mě přinejmenším děsilo. Nepoznávala jsem se, můj hlas byl jiný a hodně jsem si uvědomila, že i když si myslím, že vypadám nějak, tak na kameře to vypadalo úplně jinak. Například moje shrbená záda. Vím, že se často hrbím a i jsem se snažila narovnat, ale po shlédnutí sami sebe na kameře jsem zjistila, že to bylo stále málo. Doufám, že to budu vylepšovat. Také musím určitě zlepšit sílu hlasu. Vždycky jsem si myslela, že mluvím dost nahlas, ale slyšet jsem byla málo (B. A. 2014).*

*Na závěr jsme se dívali na záznam našich výkonů. Co k tomu dodat? Naprostá katastrofa. Hlavou mi proběhlo, jak to vypadáš, co ty vlasy, ale to sem asi nepatří. Záznam odhalil pravdu. Ustrašeně a nervózně přešlapuji z místa na místo, pořád si žmoulám ruce a třešničkou na dortu je můj hlas. To v žádném případě nemůžu být já – ale jsi! (M. L. 2014).*

*Horší pro mě byly ty hodiny, kde se pustila kamera... ale potom, co jsem se viděla na plátně, mi to vážně nepřišlo tak trapné, jak si člověk myslel. Působilo to až překvapivě přirozeně. Určitě bych si to chtěla ještě někdy zkusit (D. Z. 2014).*

*Velmi si cením toho, že součástí hodin bylo i nahrávání, alespoň jsem viděla, jak mi to tam sluší (smích). Teď vážně, alespoň jsem měla možnost zaregistrovat to, jak se moje tělo chovalo, nebo chová v těchto situacích (M. S. 2014).*

*Poslední hodina Tvořivé dramatiky pro mě byla ještě větším nahlédnutím na sebe samou. Nejenom vnitřně, ale i na videozáznamu. Nemůžu říci, že by mě kamera nějak omezovala ve „výkonu“, ale spíš jsem nebyla ve své kůži z toho, že na mě budou muset koukat moji spolužáci, a hned dvakrát. Je zvláštní, že si člověk na tom „svém“ místěčku před zraký všech připadá, jak kdyby stál uprostřed té třídy věčnost. Čas má najednou jinou frekvenci, všechno je větší, nafouknutější, dech se zrychluje. U mě ani ne tak trémou, jako očekáváním. „Co zase uděláš, Baruš.“ Když jsem se viděla na té nahrávce, viděla jsem svalenou jámu, co se přihlouple usmívá a tak nějak si létá. Rozumějte, mává rukama, nahoru a dolů. První co mě v tuhle chvíli napadlo, bylo: „jsem tohle opravdu já?“ Kolikrát se vnímám úplně jinak. Jak v jednáních s lidmi, tak ve chvílích kdy jsem sama. Na nahrávce už jsem se viděla tolikrát, ale vždy to bylo buď z rodinné oslavy, výletu, z divadla, nebo z nahrávky praxí ve školce. Ale jak pátrám ve své paměti, nemohu si vzpomenout, jestli jsem se někdy viděla na nahrávce ve chvíli, kdy se po mně „nic nechce“ (B.K. 2014).*

Studenti, kteří se „dialogickému jednání“ věnují druhým, třetím semestrem, tedy jsou počítáni za „pokročilé“ studenty, povětšinou berou pořizování videozáznamů jako součást typu studia – faktem prostě je, že se občas kamera při zkoušení objeví.

### **3.2.1.1 Shrnutí**

Kromě písemné sebereflexe je součástí pedagogiky Dialogického jednání také pořizování videozáznamů z výstupů (zkoušení). Zvláště pro studenty-začátečníky je nahrávání výstupů stresující.

Videozáznamy dialogického jednání na Katedře pedagogiky a psychologie JU neslouží nějakému specifickému účelu, jsou latentním materiálem zkoušejících aktérů a chronologicky seřazené za sebou mohou sloužit konkrétnímu studentovi jako materiál ilustrující vývoj pedagogické kondice, tedy kondice k veřejnému vystoupení.

Videozáznamy u začínajících studentů jsou studentům promítány obvykle na konci semestru před napsáním závěrečné sebereflexe. Toto promítání má za funkci určité zpřesnění výstupů, asistent jednotlivé záznamy veřejně neanalyzuje, k promítání pouze motivuje.

Pokročilým studentům jsou videozáznamy k dispozici, spolu se sebereflexemi ilustrují autorský příběh aktéra. Pokročilý student si může vybrat při sestřihávání svých videonahrávek dialogického jednání ty momenty, které považuje za určující (ty, které ho zaujaly) a poté ve spolupráci s asistentem analyzovat. Vytváří si tak osobní příběh zkoušení.

Metodologie videostudií je zatím otevřenou otázkou a v podstatě latentní větví výzkumu na PF JU. V této práci jsem udělal první krok zformulováním současného stavu a přepsáním komentářů z vlastních sestřihávaných videonahrávek. Podstatou poznávání při analýze videostudií je zachování toho, aby byl student subjektem studia, nikoli objektem.

Tento rozdíl zachycuje ruský literární vědec M. M. Bachtin:

„Exaktní vědy, to je monologická forma vědění, intelekt zrcadlí věc a vyjadřuje se o ní. Zde je jen jeden subjekt – poznávající (reflektující) a mluvící (vyjadřující se). Protí němu stojí jen nemá věc. Kterýkoliv objekt poznání (včetně člověka) může být vnímán a poznán jako věc. Ale subjekt jako takový nemožno vnímat a zkoumat jako věc, neboť jako subjekt

se nemůže, má-li zůstat subjektem, stát němým a z toho plyne, že jeho poznání může být jen dialogickým“ (1974, s. 197, in Smékal, 2007, s. 479).

### 3.2.2 Motivace asistentů PF JU k Dialogickému jednání

Jedním mých předpokladů na začátku výzkumu bylo, že když se budu ptát na otázky po motivaci ke studiu psychosomatických disciplín, dozvím se i jejich „užitečnost“, neboť tázající budou popisovat, které potřeby jim tento typ studia naplňuje. Ve výzkumu to ovšem byla slepá větev, neboť Dialogické jednání nemá předmět studia, tedy ani předmět „úkoje“. Otázku jsem ale vztáhnul na sebe a asistenty Dialogického jednání na PF JU:

#### **Stanislav Suda:**

*Mně Dialogické jednání neskutečně zajímá a neskutečně baví. A říkám si, že mi zřejmě dělá dobře. A díky tomu, co na mě vykoukává najednou nemám starosti, jestli jdu v životě dobře. Ono se to najednou přes tu hru ukazuje samo.*

*Já si pamatuji, jak na mě jednou doc. Vyskočilová koukala (to už je asi patnáct let), protože tehdy jsem řekl, že tento typ hry je o morálce. Koukala na mě jak vytřeštěná a pak řekla: „To je strašně zajímavé o čem mluvíte!“. Moje spolužačky se ode mě dokonce štítivě odtáhly, co že to používám za slovo ve spojitosti s hrou, protože to slovo bylo po revoluci naprosto zprofanované v moderní společnosti: mravnost a také morálka.*

*Já si myslím, že tam je to schované, protože přes bytostnou hru si člověk uvědomuje, kdy se CHOVÁ, a kdy JEDNÁ. Kdy je v činnosti, která je zacílená, chtěná, vědomá, a kdy se jen tak plácá jako idiot. O tom si myslím, že hra je a o tom si myslím, že je Dialogické jednání. (...) Když je tam člověk sám se sebou, tak jakoukoliv levárnu, kterou člověk udělá v rámci hry (a že jsou levárny v rámci hry, kdy si s druhým hraji, ale chci ho přitom zneužít), tak hned ve druhé figuře tuhle levárnu chytám já sám. Jestliže neautenticky někoho k něčemu ponoukám, hraji s ním nefér, nebo jsem útočný, nejsem komunikativní pro druhého, tak ten kdo nemůže odpovědět, jsem já sám. Sám sebe ženu do kouta. A tohle, když člověku nedocvakne, je vlastně pořád mimo hru. Pořád je to nezávazné kašpaření a člověk nedochází ke skutečnému kontaktu sám se sebou. Protože kontakt sám se sebou se musí týkat mravnosti, morálky. Musí. Do té doby je to nezávazné blábolení puberťáka. Já chápu, že puberťák nemůže sám k sobě přistoupit, proto dělá ty kašpařiny, co dělá. Ještě to chápu u adolescenta, který se hledá. Ale dospělí člověk by měl cestu sám k sobě nějak nacházet.*

#### **Milena Matějčková:**

*Pepičku, ačkoli jsem poprvé začala dialogické jednání zkoušet už v roce 1997, není pro mě ani po těch letech snadné dát do slov to, proč mě dialogické jednání zajímá a co přesně mě na něm baví. Vnímám totiž dialogické jednání především pocitově a to, k čemu vede a že je to přínosná cesta, tuším spíš jen intuitivně. Nevím, jestli je to tím, že jsem žena a že takhle vnímám většinu věcí nebo že prostě není snadné o dialogickém jednání mluvit v obecnějších definicích či popisech. Ono tu jde totiž především o vlastní zkušenost a ta je*

v tomto případě těžko sdělitelná. Nicméně se pokusím popsat to, co zažívám při dialogickém jednání a k čemu si myslím, že je to dobré.

Když vstoupím „na plac“, okamžitě to se mnou začne šít a hrát a doslova to se mnou cloumá. Co konkrétně je to „to“, je těžké říct. Možná energie, možná nějaké herní principy, které jsou v každém z nás. Každopádně bych asi vyzdvihla pocit chuti si zkusit v prostoru, který je jenom můj, věci, které jsou jenom moje, vycházejí ze mě, z mojí podstaty, a přesto jsou srozumitelné těm, kteří přihlížejí. Ty impulsy, nápady, myšlenky – znám je a přesto mě překvapují. Je to pokaždé jiné a přesto nějak stejné. Je zajímavé, že člověk velmi dobře tuší, kdy to funguje a kdy ne. Kdy je autentický a kdy sklouzává k nápodobě či místo skutečného jednání pouze převypráví to, co se mu odehrává v hlavě.

K tomu, co se odehrává „na place“ bych asi použila slova někoho mnohem moudřejšího, než jsem já, totiž Eugena Finka z Oázy štěstí: „Každá hra je vyladěna do plného prožitku, je v sobě radostně pohnuta – povznesena. Když tato vzněcující radost ze hry vyhasíná, vysychá hned také herní jednání. Tato rozkoš ze hry je vzácnou, těžko pochopitelnou rozkoší, ani jen smyslovou, ani jen intelektuální; je to tvůrčí slast z tvoření vlastního druhu a přitom v sobě mnohoznačná, mnohodimenzionální.“

Já myslím, že tohle, ta **radost ze zkoušení**, by sama o sobě prostě měla stačit k vyjádření toho, k čemu je dialogické jednání dobré. Není třeba přidávat jakési výchovně vzdělávací cíle, definovat přesný účel této činnosti, provádět evaluaci. To říká i profesor Vyskočil, že dialogické jednání nemá cíl, nemá účel. Nicméně se pohybujeme ve světě, který se nejspíš s tímto faktem nesmíří a nepřistoupí na něj.

### **Magdalena Marková:**

Proč dělám Dialogické jednání? Uklidňuje mě. Mám pocit, že na place mohu vše. S podmínkami dramatické situace mohu dát průchod přemýšlení a jakési fantazijní, tvůrčí vlně. Dovolit si jednání „tady a teď“ by člověk rád v důsledku přivítal i v běžném životě. Z důvodu anticipací věcí příštích, nebo babrání se ve vzpomínkách to běžně možné není. Jednat v přítomnosti je uklidňující.

Zpočátku jsme chodila na Dialogické jednání spíše kvůli vám, kvůli té hodině, kvůli setkání. Samozřejmě i kvůli Dialogickému jednání, neboť mě ten fenomén zajímal. Na place jsem se cítila zvláště svobodně a nemohla se projevit, ventilovat ten pocit. Jednou se mi to povedlo a ten zážitek byl ohromující. Dostat se do této fáze trvalo asi dva semestry. Samozřejmě s otevřeností bojuji dál, ovšem po této době jsem toho byla přibližně schopná, potkala jsem se, byla jsem nadšená.

### **Josef Nota:**

Je pro mě především cestou k poznání. Dialogické jednání mě pohltilo, osvobodilo od stereotypu jako kličky, která je jednodušší, ale nebaví a přestává v automatizaci fungovat. Proč přestává fungovat a baví stereotyp? Asi kvůli té kličce. Protože stereotyp je zauzlen – stává se stereotypem v momentě, kdy je hotov a vlastně je pojmenován, nebo spíše zmechanizován. Znáš tohle jako muzikant, kdy jsem měl pocit, že na hudební nástroj



*improvizuji – ve skutečnosti jsem spíše hrál stereotypní zmechanizované harmonické obraty. Při Dialogickém jednání člověk stereotyp odhaluje velmi záhy, protože pokud není přiznán, uzavírá hru a nastává stagnace v situaci a nespokojenost.*

*Dalším obohacením je, že při studiu Dialogického jednání jsem si začal více rozumět. Zkusím to popsat. Při zkoušení nastává uspokojení v momentě, kdy vzniká „něco nového“. Je to okamžik, který zkoušející okamžitě ví (už na place), vychutnává si ho, užívá. Je to tedy tvůrčí okamžik, okamžik, kdy vzniká hra. Když jsem s Dialogickým začínal, měl jsem tendence používat, ověřovat naučené k získání výsledku. Nyní zjišťuji, že mě baví víc učit se a výsledek (radost, když se daří) je bonusem navíc.*

*Abych to ještě popsal – vlastně objevuji vlastní principy, kdy se mi daří, tedy fungování „své“ hry a podobné je to i u autorského čtení – objevovat v sobě principy, které fungují, jsou mé, nedají se tedy předat a nedají se snad ani objektivizovat. To je jeden ze základních problémů, ta neuchopitelnost. Získat tyto poznatky lze tedy jen experimentem, vím to s určitostí, jinak se objevit nedají, jen zkoušením, je to tedy i o houževnatosti, trpělivosti.*

*Jenže aby popsané mohlo nastat, musí být harmonie mezi tělem a rozumem. Stávalo se mi velmi často, že jsem na sebe byl na place až zlý, když se mi nevedlo. Bylo to pak ještě horší. Pokud tedy jedním z přínosů je tvorba, ideální pro mě je, pokud i cesta k ní je v dobrém duchu k sobě samému. Myslím, že tady již trochu chápu to „sebepřijetí“.*

### ***3.3. Reflexe prvotních asistentkých zkušeností***

#### **Jak to s mým jmenováním bylo:**

Na domovině Psychosomatických disciplín, na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze je garantem prof. Vyskočil. Všechny začátečníky zasvěcuje do Dialogického jednání, první rok je za spolupráce asistentů vede osobně. Po této základní zkušenosti mohou studenti navštěvovat další semináře vedené výhradně asistenty, které si profesor Vyskočil vybral z řad svých studentů (Slavíková, 2008).

Na Jihočeské univerzitě byla situace se mnou taková, že jsem se zajímal o Dialogické jednání, Autorské čtení a zajímala mě pedagogika. Stanislav Suda za mnou přišel a zeptal se, zda bych se nechtěl věnovat Dialogickému jednání ve vztahu k pedagogice trochu hlouběji. A že se rozjíždí doktorandský program s oborem Pedagogické psychologie, tedy něco pro mě.

Prošel jsem úspěšně přijímacím řízením a Stanislav Suda mi řekl, že nemohu studovat pedagogiku Dialogického jednání, pokud nebudu mít vlastní studenty.

Dostal jsem první skupiny začátečníků a pokoušel se jim zprostředkovat co nejsrozumitelněji studium, kterým jsem procházel i já. Postupně jsem si vše zapisoval co nejpříměji do sebereflexí, které jsem se Stanislavem Sudou konzultoval.

#### **Instruování studentů:**

Snažil jsem se hned při prvním instruování shrnout si první poznatky z instruování studentů-záčátečníků. Postupem času je doplňuji především na základě omylů:

Při úvodním setkání bylo nanejvýš nutné „naladění“ a soustředění zkoušející skupiny. Úvodní hodina je „povídací“, bavíme se vzájemně o zkušenostech ze studia, snažím se zapamatovat si jméno každého ze studentů. Dialogické jednání s vnitřním partnerem je na Katedře pedagogiky a psychologie JU povětšinou zašifrováno pod nějakou zkratkou dle studijní agendy, např. DIZ, SKOZ, RODZ, RODI, v současnosti jako Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Je tedy zřejmé, že název může studenty poněkud mystifikovat, osvědčilo se mi proto, když se studenti po úvodním seznámení rozhovoří o tom, co si od předmětu slibují. Zvláště studenti s absolvovanou střední pedagogickou školou očekávají

klasický „dramaták“, či různé interakční hry podobné Osobnostní a sociální výchově na ZŠ.

Při instruování studentů do situace se držím přibližně modelu, který jsem „odkoukal“ od Stanislava Sudy. Sdělím studentům, že budeme postupně jeden po druhém chodit na „plac“ (před zraky ostatních do prostoru) s tím, že se aktér pokusí vynechat oční kontakt s diváky. Periodicky okamžitě přichází od některých studentů otázka, zdalipak to není pro efektivní komunikaci s diváky kontraproduktivní, neboť jsou zvyklí se na diváky vyladit. V tom případě zmiňuji, že důvod je takový, aby se aktér soustředil pouze na sebe sama, nikoliv na diváky a netříštil si pozornost, neboť to on je tam (na rozdíl od diváků) tím důležitým.

Pokud se aktérovi na „place“ bude chtít okomentovat nahlas, co s ním situace dělá, tím lépe. Pro dokumentaci prvních pokusů začínajících studentů vždy zapínáme kameru. Při tomto všem se snažím udržet ve třídě vstřícnou, odlehčenou atmosféru experimentu, zkoušení, nezátíženou hlubokou filozofií a neadekvátním množstvím doplňujících doporučení.

První problémem může být již jenom samotné navození situace jako experimentu. **V atmosféře Pedagogické fakulty je samozřejmé, že pro studenty je veřejná situace spojená s podáním výkonu (podobně jako při zkoušení před tabulí).** „Vytrčení“ před ostatní bez zadání tématu a bez možnosti zaměření na rekvizitu může být mnoha studentům nepříjemné, trapné. První pokusy jsou proto jenom jakýmsi osmělením, trvají 15–30 vteřin.

Zpravidla studentům periodicky připomínám, že o výkon nejde, mnohdy cítím ze začínajících studentů soutěživý strach.

Pochopil jsem sílu podpory v prvních okamžicích zkoušení a zdůrazňuji, že veřejný prostor, do kterého v hodinách Dialogického jednání vstupujeme, je bezpečný.

Obvyklé je u studentů-začátečnicků odvádění pozornosti od vlastního zážitku z veřejné samoty, jako je popisování vybavení učebny, odvádění pozornosti pohledem z okna, „chytání se“ impulsů z vnějšího prostředí (zvuků od diváků, zvonění kostelní věže). Odváděním může být i popisování příhod ze dne, „tlachání“ (...nevím, co bych ještě řekla! Ale dneska jsme ještě byli v hospodě a tam byla taková hrozná...). Zážitek z dramatické situace nastává při takovémto „tlachání“ obvykle v momentě, kdy dojdou zkoušejícímu slova (vakuum v tématu).

Domnívám se, že toto vše ještě nemá se samotným studiem DJ mnoho společného. Je jakýmsi nutným můstkem, osmělením, kterým je přijetí experimentální situace, do které se studenti dostávají.

Zpětná vazba z mé strany je zvláště v počátcích se omezuje na povzbuzování ke zkoušení. Uvědomil jsem si, že pokud se dopouštím nějaké zevrubnější reflexe, začínající studenti mi souhlasně přikyvuji, ale všiml jsem si, že neregistrují to, čeho jsem si všiml já jako pozorovatel. Jsou spíše rádi, že první pokus přežili. Jako důležité pro začátek považuji, aby zkoušející jenom ustál náraz veřejné samoty pro prvotní získání jistoty o bezpečnosti prostoru.

Osvědčilo se mi, že je nezbytné hned první hodinu začít zkoušet. Na základě dalších pokusů je poté možné disciplínu zpřesňovat.

### **Mimoděčné kopírování Stanislava Sudy:**

Jak jsem před pěti lety psal v sebereflexi: nejtěžší pro mne bylo uchopit si vedení studentů v disciplíně po svém, nenapodobovat Stanislava. Ten ostatně při jednom rozhovoru vyprávěl o svých začátcích to samé: „Najednou jsem se poslouchal a mými ústy mluvil Ivan Vyskočil. Ale hoodně divnej. Spíš to byl hodně divnej chlap, kterej se snažil mluvit nějak moudře“ (osobní sdělení, 2009).

Neuvěřitelně jsem o sobě pochyboval, nevěděl při komentářích, na co studenty upozorňovat, zmatkoval jsem:

*Beru to jako odpovědnost. První setkání se studenty a já se vůbec necítím kompetentní být při jejich zkoušení nápomocen v jejich hledání.*

*Jsem se studenty sám a mám je nainstruovat do dramatické situace. Cítím, že říkám to, co mám odposlouchané, nejde mi to z pusy. U příští skupiny jsem již jistější, mluvím více za sebe. Ale i tak je to pro mě křeč. Nevšímám si podstatných věcí, cítím to. Jsem na konci hodin vyčerpaný, pozornost věnovaná studentům mi chybí.*

*Celý týden přemýšlím, píšu si otázky, které si musím ujasnit. Pomáhá vlastní reflexe, vracím se zpět k vlastní zkušenosti s Dialogickým jednáním, pomáhá to, opravdu.*

*Hlavní zlom přichází s možností vést celou skupinu sám. Poprvé mám pocit, že je to pravé. Atmosféra je nádherná, je chuť zkoušet, daří se. Cítím důvěru – pokud se obzvláště daří, nechávám studenty seberefektovat, mluvit, o tom, co se jim v dramatické situaci odehrálo. Pomáhá mi to v ujasnění toho, co jsem vlastně chtěl sdělit, čeho jsem si všiml, ovšem co nemám zformulované, nebo zformulované jen velmi nepřesně (...)*

*Poprvé po měsíci asistování myslím, že to bylo trefené, bavilo to, na studentech to bylo vidět – právě tohle jsem si potřeboval dokázat (Nota, sebereflexe, květen 2009).*

Vidím poměrně přesnou analogii mezi tím, když jsem se stával učitelem a stávám se asistentem. Před studenty jsem velmi nervózní, někteří jsou skoro stejně staří jako já. To, co se mi zatím nedaří, tak je nenapodobovat Stanislava.

To, co kopíruji, jsou samozřejmě věci formálnějšího charakteru: koncept úvodní hodiny, vzájemné seznámení, představení Dialogického jednání a pokud možno co nejsrozumitelnější uvedení do veřejné situace na „plac“. Ovšem kopíruji i mimoděk různé průpovídky, hesla, snažím se být rádoby poučeným. Když ze sebe slyším mluvit Sudu, hanba mě fackuje.

Abych se dozvěděl, zdalipak to byl pouze můj pocit, zeptal jsem se kolegyně doktorandky Magdaleny Markové, která začínala studium psychosomatických disciplín současně se mnou, poté chodila i do skupiny studentů, které jsem vedl já:

*Když jsem k Tobě přišla poprvé, to jsi asistoval druhý rok, říkala jsem si: „Ten Pepíček je celý Standa!“ Něco bylo jiného, ale naturel a atmosféra byla stejná.*

*Poté jsem k Tobě přišla, když jsi asistoval pět let. Bylo to pořád stejné, ale s něčím jiným. Byl jsi Standa, ale jiný, přitom strašně podobný.*

*Přemýšlím nad tím od té doby, co jsem k Tobě chodila. Postupem času mi došlo, že ona stejnost je v cíleném vytváření atmosféry ve třídě. Spirit je v komunikaci se studenty ve skupině. To má za následek něco, čemu se říká „klima třídy“ a je specifickým magnetem pro to, aby se studenti vraceli.*

*Co se změnilo, byl Tvůj odklon od kopie k vlastnímu modu asistování. Rozdíl vidím v tom, že zpětnou vazbu nedáváš individualitám, ale jevy zasazuješ do konceptů spíše teoretického rázu (rozhovor 27. 06. 2014).*

### **Asistentská zkušenost Magdaleny Markové:**

Vždy, když se pokouším odpovědět si na nějakou otázku, mám tendenci téma rozšiřovat dál. Zeptal jsem se proto kolegyně Markové, doktorandky s roční asistentskou zkušeností, jakým způsobem přistupovala k instruování ona osobně a jaké jsou její prozatímní zkušenosti:

*Úplně první semestr jsem měla to štěstí, že jsem měla volitelné předměty. Tedy studenti opravdu zkoušet Dialogické jednání chtěli.*

*Měla jsem tak šílenou hrůzu, když jsem šla poprvé asistovat, že jsem měla v sobě asi čtyři kávy. Z rozhozenosti jsem si vytiskla z KATaPu noticku o Dialogickém jednání, abych alespoň věděla o čem před studenty mluvit.*

*Oni byli příjemní, snažila jsem se na ně usmívat, udržet atmosféru. Ale byla jsem na ně s instrukcemi uchvátaná. Sice nepochopili, co mají dělat, s čímž jsem trochu počítala. Ale na plac experimentovat šli, zdáli se nadšení a všichni přišli znovu.*

*Instruovala jsem následujícím způsobem: budeme dělat disciplínu Dialogické jednání, které je vynálezem od Ivana Vyskočila. To bylo proto, abych byla zaštitěna. Nevěřím sobě, tak jsem se opřela o autoritu. Mohli se poté podívat, že Dialogické jednání není úplná blbost, kterou jim říká Marková. Poté jsem zmínila Stanislava Sudu a jeho exportaci disciplíny sem na půdu Pedagogické fakulty. „Budeme se nyní potkávat sami se sebou a zkusíme, co s námi veřejní situace udělá.“ Vyzvala jsem je v instrukcích, že mohou úplně všechno, až na zachování pravidel veřejné samoty.*

*Víc instrukcí zpravidla nedávám, zmíním jen vnitřní partnery a dám prostor pro volné dotazy.*

*S první slupinou volitelných předmětů se tento model setkal s úspěchem, zkoušeli si s velkou chutí. Zajímavostí ale je, že poté pokračovali Ti, které to až tak nezajímá. Domnívám se, že to je kvůli kreditům, nebo z důvodů dobré party na kurzu. Je to pro ně (dle mého názoru) odlehčený předmět, kde nemusí „téměř nic“ z pohledu běžného provozu pedagogické fakulty.*

*Následující semestr s pokročilými byl naprosto děsivý. Pro všechny. Objeví se studenti i z Tvé skupiny začátečníků. Byli ohromně motivovaní ke zkoušení. Mí studenti naopak zabrzdění. Nevím, jestli je to tím, jací jsou oni, nebo mou zpětnou vazbou. Atmosférou ve skupině? Jsou na mých hodinách úzkostní? Přiznám se, že nejsem schopna důvody dešifrovat. Mohli jsme samozřejmě zkusit výměnu, vedl bys hodinu Ty, nebo Standa.*

*Už v začátcích jsem narazila. Naštěstí část studentů dělala státnice, takže brzy z kurzu odešli. Tví rozjetí studenti chtěli zkoušet, ale ostatní jim nedopřáli vstřícnou pozornost, nebyli s nimi studijně jednotní v nastavení. Tyto dvě vlny studentů od různých asistentů se prostě nesešly. Byli si navzájem nesympatičtí. Od „mých studentů“, co jsem vedla minulý semestr, se tento jev dostal i do třech závěrečných sebereflexí. Prý je to nebavilo, neboť jim neudělala různorodá skupina dobře.*

*Věděla jsem to, snažila jsem se celý semestr atmosféru zlepšit, nebylo to k ničemu a totálně jsem energeticky vyhořela. Ti studenti si neměli co říct, nefungovalo to.*

*Poté, co Tví studenti odešli, začali se v sebereflexích ostatních objevovat i zajímavé věci, ale – pořád je v nich úzkost.*

*Jsem mnohem introvertnější, než Ty se Stanislavem, dělá mi problém se studenty navázat interakci, rozpovídat je. To se mi podařilo až po dvou semestrech. Snažím se, odlehčuji situaci, ale má introverze je trochu mou slabinou. Já mám hodiny uchvátané, neustále to potřebuji někam valit. Nejsem ve svém tempu.*

*V asistování Dialogického jednání máš hned v úvodní hodině jedinečnou šanci. Tím myslím jednání, jakým se uveďeš, jak disciplínu představíš a experiment nastaviš (rozhovor, 27. 06. 2014).*

### 3.3.1 Shrnutí poznatků za první dva roky<sup>5</sup>

Hovoříme-li o osobnostní pedagogice, vliv toho, který vede tuto disciplínu, jistě není zanedbatelný, proto bych si dovil alespoň pár postřehů, které mělo zřejmě v kombinaci na zkoušení bezprostřední vliv:

- **Atmosféra při zkoušení** – ve smyslu vhodné motivace, nekritické, vstřícné atmosféry a jakési chuti k experimentu. Vliv energie – zkoušení vyžaduje značnou energetickou dotaci k pozornosti od aktéra i od diváků.
- **Komentáře ke zkoušení, zpětná vazba** – asistenta chápu jako „toho zkušenějšího“, průvodce. Postupem času jsem si sám ujasňoval a objevoval, jak Dialogické jednání vést. Po první možnosti samostatně asistovat jsem odcházel ze semináře a hluboce se styděl, protože můj vzor k vedení hodiny Dialogického jednání byl natolik specifický a výrazný, že jsem se na počátku nemohl z nápodoby vymanit. Jedním z prvních úkolů tedy pro mě bylo znovu si disciplínu objevit z jiné, než studentské pozice, po svém.

Při pokusech reflektovat první asistentské pokusy jsem zjistil, že asistent potřebuje neustále Dialogickým jednáním také procházet, aby zůstal „uvnitř“ této disciplíny. Jak jsem si v některé sebereflexi kladl za otázku – „Do jaké míry vlastně dokáže asistent dát zkoušejícímu zpětnou vazbu?“ Pro sebe jsem si odpověděl, že zřejmě reflektuje často u druhého to, co sám zná u sebe, čím sám prošel, tedy rezonuje pro druhé vlastní zkušenost.

Po dvou letech jsem již získal dostatečný materiál na sestřihání **prvních studií videozáznamů**. První záznamy mají délku asi do jedné minuty, videonahrávky poslední až kolem 7–12 minut. V chronologicky seřazených videozáznamech jsem si všimnul především těchto změn:

- Zvýšení celkové intenzity projevu
- Funkčního zapojení gest
- Objevování prostoru
- Experiment s výrazem

---

<sup>5</sup> Text je upravenou kapitolou článku: Nota, J. (2011). Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako možnost rozvoje osobnost pedagoga. In M. Šucha, M. Charvát, & V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe* (s. 137–143). Olomouc: Univerzita Palackého

- Objevování hlasového gesta, hlasových možností
- Přijímání i dalších, nových i nepříjemných momentů, které se objevují
- Objev a dialog s vnitřními partnery a v posledních nahrávkách užívání si spontánní, dramatické hry, tedy určitá „libost v jednání“

**Objev, že nadaní studenti nemusí mít potřebu studia Psychosomatických disciplín:**

Od prvního kurzu pokračovali ve studiu Dialogického jednání dva studenti, se kterými jsem tak trochu počítal, že pro mě budou neuvěřitelně cenní, až se budu pokoušet sepsat poznatky z vývoje jejich psychosomatické kondice. Daří se jim výborně, sebereflexe jsou skvosty všímavosti, kéž bych byl já tak daleko po dvou letech zkoušení. Po čtyřech semestrech se ovšem do další skupiny pokročilých studentů již nepřihlásí.

Pro mne, jako asistenta, je toto zklamáním, neboť jsem se utvrzoval v přesvědčení, že se u nich tento typ studia stal určitou potřebou tak, jako pro mne.

Mám pocit, že jsem s novými zkoušejícími opět na začátku. To, co bych rád do budoucna je rozpracování kvalitních případových studií s učiteli, kteří procházejí psychosomatickými disciplínami a jsou přitom v pedagogické praxi (Nota, 2011).



## 4 ASISTENTSKÉ OBDOBÍ

### 4.1 *Ověřování přístupu PF JU: Kurz „Slovo jako klíč“*

V této části budu řešit problematiku exportování psychosomatických disciplín a popisovat, jakým způsobem jsou specifika Dialogického jednání vnímána mezi učiteli s pedagogickou praxí.

Do kurzu Slovo jako klíč jsem byl přizván jako asistent Dialogického jednání, neboť organizátoři kurz předpokládali, že po zkušenostech s vedením této disciplíny na pedagogické půdě se snad podaří Dialogické jednání učitelům představit přístupnou formou.

Vzdělávací cyklus Slovo jako klíč vznikl jako „poučenější“ verze původního kurzu „Via aperta“ a probíhal od března 2011 do března roku 2012. V čem se od „Via aperty“ lišil?

Zatímco cíl obou kurzů byl orientován stejně, tedy byl zaměřen na „kvalitativní posun v oblasti komunikativní a osobnostně-sociální klíčové kompetence pedagogů, prohloubení jejich kultury projevu“ (z pozvánky na kurz), obsah kurzu se po předchozích zkušenostech poněkud změnil, neboť orientace minulého kurzu pouze na psychosomatické disciplíny se ukázala pro pedagogy jako nestravitelná.<sup>6</sup>

Měl dvě složky: **psychosomatickou** a tzv. **pedagogickou**. Zatímco psychosomatická obsahovala disciplíny známé z půdy Katedry autorské tvorby a pedagogiky, tedy Dialogické jednání s vnitřním partnerem, Hlasovou výchovu, Řečové jednání a Hereckou propedeutiku, pedagogická složka kurzu byla naplněna kurzy efektivní komunikace s metodou videotréninku interakcí, kurzem emoční inteligence, MBTI-typologie osobnosti, pedagogickou komunikací, podporou čtenářských dovedností, testem osobnosti podle enneagramu apod.

Ptal jsem se Martiny Beranové, **proč byl složen kurz právě takto:**

*Když jsme dělali druhý kurz, počítali jsme s nabídnutím alternativy, tedy pedagogického směru a očekávali, že stejně jako u kurzu minulého se Dialogického jednání opět zúčastní jen malá skupina zájemců – věřili jsme, že pokud to bude kolem 20%, bude to výborné. Tak vzniklo Slovo jako klíč, kde jsme vypsalí, jak je důležité skloubit psychosomatiku s pedagogikou, neboť je to inovativní, jelikož to musíš tak do projektu napsat.*

---

<sup>6</sup> Podrobněji v kapitole 4.2.1

*Nám bylo už jasné, že ona pedagogická složka metod a výcviků bude v kurzu proto, abychom sehnali lidi. Do projektu jsme ale vypsalí „nezbytně nutné skloubení“. Ukázalo se, že značná část asistentů, kteří učili techniky a tréninkové postupy stejně jako např. zařazení v eneagramu, kde si uděláš pěkný test, zjistíš, která jsi osobnost a poté s tím můžeš cíleně pracovat. Část účastníků přitom byla nadšená, neboť odcházeli s vědomím, že v eneagramu jsou číslo 4, takže nebudou již v životě vycházet např. s číslem 7 a vůbec nic s tím neudělají (rozhovor 30. 3. 2014).*

#### **4.1.1 Metodologie získávání dat**

Měl jsem zpočátku představu využít polostrukturované rozhovory s otázkami zaměřené na zjišťování subjektivních významů Dialogického jednání na osobní život učitelů a pedagogickou praxi. Nevědomky jsem se tak přiblížil zjišťováním významů z prvního kurzu, kde organizátorky používaly dotazníkové šetření.

Předjímal jsem přitom, že účastníci potvrdí určité okouzlení Dialogickým jednáním velmi podobné mému, tedy něco v tom smyslu, že jim celostní přístup změnil život, objevují netušené možnosti vnitřního prostoru apod.

Záhy jsem zjistil, že otázkami vzájemný vztah mezi účastníky a mnou nabourávám a hlavně: dělám tímto zkoumáním z Dialogického jednání nevědomky aplikační záležitost typu: „Nyní procházíte kurzem, chci vědět, zda si něco odnášíte.“ Všechno se tímto postupem začalo nějak zaplétat, atmosféra začala být formální.

Zvolil jsem proto jiný postup: zapnul jsem při každém setkání hned na začátku kameru a nechal běžet, došlo k určitému zvyku a přijetí, že kamera v místnosti je. Nahrálo se tak značné množství nepotřebných dat, ale mezi nimi i několik velmi podstatných diskuzí a témat, které Dialogické jednání v pedagogích vyvolalo. Ty předkládám v této práci.

#### **Instruování pedagogů do otevřené situace:**

Pedagogy jsem instruoval ve stejném modu, jaký jsem převzal od S. Sudy. Vcelku bez dalších instrukcí jsem se snažil je motivovat k tomu „jít to zkusit“, jít jednat do prostoru.

Zpočátku jsem byl velmi nervózní zejména kvůli tomu, že mě účastnice kurzu věkem převyšovali, ale o tom později.

Co jsem považoval za důležité, bylo objevení jazykového kódu, jakým se budeme vzájemně dorozumívat o Dialogickém jednání. Později jsem si uvědomil, že se objevil přes

**společnou pedagogickou zkušenost**, neboť v té době jsem působil již na málotřídní škole a zajímalo mě mnoho pedagogických témat, které byly i pro ostatní poměrně blízké.

Někdy jsem míval dojem, že účastníci ani nechtějí jít zkoušet dialogicky jednat, spíše sdílet v rozhovorech své pedagogické zkušenosti. Na kurzu se koneckonců objevili především z důvodů určité profesní frustrace.

Povětšinou jsme debatami zabrali tak třetinu setkání, poté jsem motivoval ke zkoušení – zkušenosti z placu se povětšinou intuitivně začali diskuzemi opět vztahovat k pedagogické realitě.

#### 4.1.2 Výsledky z rozhovorů<sup>7</sup>

##### Začátky zkoušení:

Otevřená situace Dialogického jednání, která je vedena pouze obecnými instrukcemi působí tradičně poměrně stresově. Ona tolik důležitá pozornost od diváků vzbuzuje rozpaky, že by měl aktér „něco dělat“, podat nějaký výkon, za který by se nemusel stydět. To vede logicky v prvních pokusech k otázkám po obsahu jednání („*Co tam máme dělat?*“). Jak jsem již zmiňoval, účastníky jsem nahrával téměř neustále, při jednom z rozhovorů se rozproutila diskuze nad filozofií studia jako „zkoušení“, „experimentu“ a „hledání“.

Dialogické jednání patřilo mezi specifické a snad i nejkontroverznější disciplíny celého kurzu. Nejlépe to asi vyjádřila Tamara: „**na tom place je tolik svobody, až je to děsivé!**“:

*Zdenka: Hned zpočátku jsem byla dopředu vystrašena některými účastníky („No počkej, to se těš! To je děsný, to uvidíš“ apod.) a logicky mě tahle záležitost začala zajímat. Po prvních pěti výstupech jsem si pomyslela, že **něco takhle praštného, mě dosud nepotkalo** a je to třeba prozkoumat.*

*Eva: Poprvé si pamatuji bušení srdce, říkala jsem si – mám jít, nemám? Nakonec jsem šla hned, abych už to měla za sebou. Zpočátku jsem nevěděla, co tam vůbec dělat. Co si v tom prostoru počít – ale to je dáno Tvou zpětnou vazbou – pokaždé upozorníš na okamžik, kdy to asi bylo ono a člověk si na „place“ mnohem více všímá. **A i když člověka nic nenapadá, najednou se něco objeví, co se dá uchopit.**“*

---

<sup>7</sup> Kapitola je upravenou verzí článku: Nota, J. (2012). Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“ výpovědi pedagogů, In R. Masaryk, M. Petrjánošová, & B. Lášticová (Eds.), *Diverzita v společenských vědách* (s. 249- 256). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

*Jana: Určitě to bylo strašně stresové. Mnoho učitelů si pod Dialogickým jednáním nedokázalo nic představit, i když jsi disciplínu představil hezky, otevřel, že o nic nejde a tak... Ale myslím, že to bylo hodně stresové. I když se člověk stresu myšlenkově bránil, tak to tělo naprosto selhává (smích).*

*Bylo hezké, že jsem i „souzněla“, když byl na „place“ někdo ve stresu, úplně jsem se vcítla do toho, jak tam trpí (smích) a já jsem trpěla s ním.*

### **Nutnost bezpečné atmosféry v Dialogickém jednání:**

Počáteční vstupování do otevřené situace je tedy vždy spojeno s určitým stresem, pocitem ze ztrapnění. Koheze jednotlivých skupin byla velmi různorodá, což se odrazilo na chuti ostatních účastníků zkoušet si. Toto reflektuje i Stanislav Suda, který má dlouhodobě zkušenosti s vedením povinných kurzů na PF JU: „Stačí, aby se ve skupině objevili dva, tři studenti, kteří budou Dialogické jednání bojkotovat. Celá skupina se začne rozpadat, ne hned, postupně. A i ti, kteří by si rádi zkoušeli, tak mají zavřené dveře, neboť nemají vstřícnou pozornost“ (osobní sdělení, leden 2014).

*Tamara: Ještě mě k tomu napadlo: jak jsi říkal, že ohromně záleží na té partě, jak se sejde, tak dnes se to právě sešlo, že to ty lidi baví, že? Martin tady chce být, Eva také – v minulé skupině zde téměř nikdo být nechtěl (smích), bylo to tedy takové těžší, poslední zbytky odvahy se vám poté na place rozplynou. Pokud si všichni říkají: „Jéžiš, to je taková blbost!“ a necítíte podporu od ostatních... Minule dokonce někdo říkal: „my jsme tady proto, že nás sem poslali“ – všichni si sice zkoušeli, ale bylo to takové škrobené...*

*Eva: My vystoupíme na plac a cítíme pozornost ostatních diváků. A potom – mám tam jít s tím, že několik lidí předtím řeklo: „a k čemu to jako je?“ A to tak hrozně, že ono mi pak vlastně zkoušet ani moc nešlo.*

*Jana: Na atmosféře strašně záleží, ve třídě, i tady u nás, mezi učitelkami na kurzu. Mně to také přišlo, že s tou minulou skupinou to bylo škrobené, dnes si to užívám mnohem více, neboť si v této skupině zkoušíme už pravidelně – a totéž sleduji i u ostatních. Je to jak jsem říkala: hra.*

### **Motivace k disciplíně Dialogické jednání:**

Vycházel jsem původně z úvahy, že pokud se mi podaří zjistit, proč pedagogové ze své vůle dochází na Dialogické jednání, dostanu se blíže k podstatě tohoto typu studia. Motivy ale byly tak individuální, že je nelze generalizovat bez silné redukce. Objevovaly se typicky formální s ohledem na pedagogický charakter kurzu: chodím sem, protože je to součást programu (tedy velmi vnější motiv), některé motivy jsou s ohledem na počáteční

stresovost pro Dialogické jednání typické: chodím na Dialogické jednání, protože jsem učitel a neměl bych být nervózní, tak to zkusím překonat (toto chápání Dialogického jednání jako „tréninku proti trémě“ je obzvláště typické pro studenty povinných kurzů na PF JU). U některých účastníků jsem ale pozoroval určitý přesah z experimentů Dialogického jednání k pedagogické kondici:

*Jiřina: Ze začátku jsem přišla na Dialogické jednání, protože se mi zdál tento kurz zajímavý pro můj rozvoj a je tam také to Dialogické jednání, takže asi je pro mě důležité. Ale nyní mám pocit, že mě to dokáže zklidnit a já dokážu vystoupit před lidmi a dokonce se na to těším. Já se těším, že vystoupím před skupinu. Třeba i před rodiče. **Já už s tím nemám problém a svým způsobem se na to těším, beru je více jako partnery, protože jim chci něco sdělit. Už s tím prostě nemám problém.***

*Měla jsem dříve problémy něco přednášet, přestože se ráda předvádím – ale nyní se na to těším a když začnu mluvit ke skupině, tak mě to i zklidňuje. A možná na tomto má svůj podíl i dialogické jednání a možná že ne. Já nevím (smích).*

*Co mě napadá v souvislosti s pedagogikou – někdy mě ty děti dokážou nakopnout, řeknu si „teď se dařilo“ a jdu domů mnohem více vzpružená, než když jdu do práce. A najednou se těším i v těch osm hodin ráno do té práce, až tam budu a až začneme. Mně se to spojuje s tím nástupem před třídu. Těšení, že spolu začneme mezi sebou jednat.*

*Jindřich: **Chodím sem proto, abych si posílil sebevědomí. Abych se cítil více v pohodě ve chvíli, kdy si stoupnu před lidi a musel s nimi něco zařídit. Takhle to mám jednoduchý.***

*Tamara: Já jsem očekávala od DJ, že nějakým způsobem pochopím něco ze sebe, přijdu více k sobě a zjistila jsem, že mi to prostě nejde. Postavím se na plac a najednou je hlava oddělená od těla – hlava je někde, tělo jinde a nemůžou se najít. A mám pocit, že jde o to pořád to zkoušet. Ale zatím mi to pořád nejde. Význam, proč jsem tady, je spíše osobní, než k mé profesi.*

*Jindřich: Mě ještě napadlo jedno slovo, proč sem chodím. To je OTUŽOVÁNÍ.*

*Všichni: Ano určitě. To je to správné slovo. Určitě.*

### **Pedagogové v zajetí výkonového hodnocení:**

To, co mimochodem probleskovalo ve všech skupinách, byla zvýšená úzkostnost některých aktérů. Markétou byl komentován jev, který je s veřejným vystoupením

(a zvláště s námi, pedagogy) neodmyslitelně spjat. A to je něco, co J. Mareš (2012) pojmenovává jako tradiční schopnostně-výkonový přístup. Jedná se o orientaci přesahující jedince, takto lze diagnostikovat i většinu institucí, českých škol. Tento přístup je charakterizován tím, že jedincovi schopnosti (spolu s výkonem) jsou vlastně po většinu školní docházky srovnávány, diskutuje se o známkách, probírají se výsledky ze zkoušení.

Určitou jizvou je poté to, že žák je nucen se zabývat myšlenkou, jak jeho schopnosti vnímají a hodnotí ostatní, taktéž jedinec rozvíjí určité sebeznevýhodňující strategie (self-hancicapping), neboť se jimi lze v případě neúspěchu bránit. Zajímavostí je, že toto se netýká jenom žáků, ale i jejich učitelů:

*Markéta: Já principiálně chápu smysl DJ, i když mi chvíli trvalo, že jde o to na něco se zeptat a najít si odpověď, což moje generace moc vychovávaná nebyla, protože jsme byli zvyklí plnit příkazy, nebo dělat to, co se očekává. A přemýšlet nějak o tom, proč to dělám, k tomu jsme moc vychovávaní nebyli. A taky mi to při tom Dialogickém jednání vadí – **když jsem na tom place, tak že mě jakoby všichni hodnotí – jestli to takhle má být a je to takto správně a to mě trochu brzdí.***

*Petra: Podle mě má Markéta zbytečné obavy z toho hodnocení. My to nehodnotíme. Pepa říkal, že všechno je správně. Není to jen Tvůj pocit?*

*Markéta: Já říkám, že je to můj pocit, Já jsem byla takto vychovaná. Možná kdyby byla tma, tak by se mi tam dařilo lépe (smích).*

*Petra: Já jsem byla moc uklidněná tím faktem, že všechno je při zkoušení správně. Tím pádem se tam cítím mnohem bezpečněji.*

*Marie: To je tak, že **když se člověk v prostoru hodnotí, tak si tam vlastně zkoušení neužije.***

*Tamara: **Když člověk hodnotí ty ostatní, tak má potom pocit, že je sám hodnocený.** Říkám si, že je toto vzájemné.*

*Petra: Já bych k tomu ráda řekla (jak říkala Markéta): naše generace je zvyklá na to, být pořád hodnocený. Že ve škole člověka pořád někdo hodnotí, jestli splnil za jedna, za dvě, za tři... Ale také ho hodnotí i za předměty, jaké jsou činnostní, tvůrčí – např. výtvarné výchovy. Každý člověk je jiný, individuum a v této tvorbě je hodnocen? Jak to děláte vy, hodnotíte ve výtvarce?*

*Tamara: A to jsou právě spíše zážitkové věci, které je třeba si užít a ne se za ně hodnotit.*

*Petra: A přesně to **Dialogické jednání mi přijde jako zážitek, člověk se tady poznává sám – jak co dělá a jak může ještě jinak.***

### **Objevování autentické zpětné vazby a role ve veřejné situaci:**

Účastníci kurzu reflektovali to, co se opakovaně objevuje i v sebereflexích u studentů Jihočeské univerzity kombinovaného studia, pedagogů s mnohaletou praxí: velmi často zmiňují, že Dialogické jednání je pro ně stresovou disciplínou. Zároveň se hájí, že **při jednání před třídou stres nezažívají**, mnohokrát jsou z toho i upřímně překvapeni, proto se nabízí hledat k tomuto jevu důvody. Zatím se zdá, že aspekty jsou nejčastěji dva:

Strach z neznámé, nepřipravené situace (někteří pedagogové jsou znejistěni, když nemají „přípravu“) a dále to, co S. Suda vysvětluje jako **efekt autentické zpětné vazby**.

Je toho názoru, že typický pedagog je ve třídě velmi sebejistý do té doby, než do třídy vstoupí školní inspektor. V tento okamžik se mění pedagogická situace, neboť pedagog se díky odlišné zpětné vazbě začne kontrolovat, všítat si sám sebe a je znejistěn dynamikou situace, její změnou, podobně, jako když přednášejícímu na konferenci nefunguje technika a dochází k lehkým dramátům.

Paradoxně je to moment pohnutky (často se silným emocionálním nábojem), kdy díky autentické zpětné vazbě může docházet k sebereflexi, k uvažování přes sebe. V pedagogickém prostředí prosyceném hodnocení jde hlavně o vědomí vlastních chyb. Dle pedagogů z kurzu jde zejména o tyto důvody: **bezpečná mocenská pozice, bezpečná předem připravená situace, bezpečí známého prostředí školní třídy:**

*Marie: Před třídou jsi pořád vůdčí, pořád dirigent. A tady jsi v té druhé roli. Jako učitel se sám vzděláváš. Tady můžeš dokonce kolikrát jenom být.*

*Markéta: Někdo, když jde před třídu (já neříkám, že všichni), ale má tzv. navrch. Děti jsou podřízeni. Kdežto tady jsme všichni na úplně stejné úrovni. Tady nemůžeme nikoho vést.*

*Vím, že některým učitelům dělají třeba aktivy opravdový problém.*

*Tamara: A ono je to také tím, že před třídou má člověk konkrétní program, za který se může schovat. Tady ne.*

*Jiřka: Myslím, že je to tím, že si před hodinou promyslíme program a ten tam poté prezentujeme. Zde přijdeš s prázdnou hlavou a prázdnýma rukama a nevíš, co bude.*

*A teď se jedná o ten zásadní okamžik, ke kterému se chceme dostat – čekáme, co samo přijde. Na tom stavíme pak konkrétní situaci – ta ale byla předem nepřipravená. Pro pedagogy je to něco nového.*

*Martin: Před třídu si stoupám 18 let a je to prostor, kde se cítím opravdu bezpečně. Dialogické zkouším tři čtvrtě roku, takže to je velký rozdíl. Pro mě.*

*Eva: Mám to podobně jako Martin. U těch dětí, tam to je... Možná to bude znít nadneseně, ale třída je jako moje rodina, jsem si ve třídě jistá, mám pevnou půdu pod nohama, na place tolik ne, ale nevím proč, já to neumím říct...*

*Šárka: Když dostanu pochvalu, že to bylo dobré, tak si říkám, že to nebylo tak těžké. Důvody, proč se někteří lidé sem bojí jít je zřejmě stejný jako u ostatních. Ale říkám si, že mi to za to stojí, jít sem a být pochválená. Toto mi pomáhá. Jdu to zkusit, a buď se to povede, nebo ne. Ale nejde o život – v tom mi Dialogické jednání tady s vámi pomáhá hodně.*

I když Šárka kvitovala, jak ji povzbuzování pomáhalo, objevily se v jiných skupinách i odlišné reakce. Někteří účastníci měli dojem, že jedním z mocenské pozice, jelikož jsem výstupy komentoval povzbudivě. To vyvolalo bouřlivou diskusi ostatních účastníků, neboť v pedagogickém prostředí jsou termíny MOC, POCHVALA, POVZBUZENÍ poměrně výbušné. Dlouho trvalo rozplést, že účastníci byli namotivováni navštěvováním kurzu „Respektovat a být respektován“ a nejsou jim proto příjemné určité komunikační módy, ze kterých cítí nerovnost, či ovlivňování.

### **Učitelství jako role, kterou hraji:**

J. Mareš (2013) upozorňuje, že učitelství jako profese je vnitřně rozporná. Tato ambivalence se běžně vysvětluje jako tlak požadavků instituce na jedné straně (objektivní,



tlaky, povinnosti profesní) a osobní názor a zkušenosti učitele na straně druhé. Učitel, který je ztotožněn se svým povoláním si vytváří profesní identitu.

Profesní identita může být vnitřně rozporná a jednání učitele ve třídě je spíše motivováno dodržением očekávané sociální role, než autentickým jednáním. Dialogické jednání je zajímavé v tom, že aktérovi může ukazovat, kdy není autentický, protože pokud zkouší „něco hrát“, dochází k tomu, že se mu onen „svod masky“ vrací. To není příjemné.

O roli začali mluvit účastníci sami od sebe, v přirozené diskuzi, kterou jsem zaznamenával po zážitku z veřejné samoty:

*Milan: S Dialogickým jednáním mám problém. **Já jsem učitel a nemám problémy jednat před třídou a před rodiči**, u nás v mateřské škole je styk s rodiči běžnější, než např. na základní. **Ale to je všechno hraní rolí**. Hraní rolí mi problém nedělá – klidně ze sebe udělám šaška, ale bude to hraní role. Role hrajeme všichni. Jednou jsi učitel, jednou rodič – tyto role máme už v sobě, umíme s nimi pracovat – někdy jdeme více za sebe, jindy jsme více v roli.*

*A jestli dobře chápu Dialogické jednání, tak tam role hrát nemáme. Naopak jednáme za sebe a na to jsem moc velký introvert, abych se až tolik ventiloval.*

*Martina: Já myslím, že jak jsou děti více otevřené, vnímají více nedostatků, než vnímají dospělí. Vnímají je spíše podprahově: tu souhru hlas, pohyb. Ale nám to nedochází. Před děti si stoupneme a jenom proto, že znám obsah (předmětu), že je utáhneme, jsem suverénní. Ale stoupneme si před dospělého a myslíme si, že ten nás prokoukne. Myslím si, že je to přesně obráceně – kolikrát nás prokouknou mnohem snáze ty děti. Před dětmi máme pocit, že máme kondici předávat informace, být sami sebou (což bychom snad měli být vždycky) a ještě pozorovat, co ty děti – v takové situaci si myslíme, že zvládáme tři věci. Ve chvíli, kdy si stoupneme před čtyři dospělé, od kterých máme zpětnou pozornost, tak máme najednou pocit, že nezvládneme ani jedno. **Kde se v nás bere, že před dospělými se v nás mnohonásobí ten stud? Pocit vlastní nedokonalosti? Víte, nejsme jiní. Ani před dětmi, ani zde, při Dialogickém jednání.***

*Tady přicházíme na to, že jsme ve vstřícném prostředí, na stejné lodi, každý je divák a zároveň jednající. A všichni jsme tady dobrovolně – přišli jsme sem proto, že s tím chceme pracovat. A když se postavíme do prostoru – já si pamatuju ty strašné začátky – měla jsem pocit, že jsem snad před přijímací komisí – Musím něco předvést! A teď jsem to totálně...*

*Eva: My jdeme do veřejné samoty, ale vře v nás ten „náš člověk“. Neprojevený, ustrašený – dogmaty, výchovou rodičů – vše to tam je.*

*Martina: Ale to máš v sobě, i když stojíš před těmi dětmi! Napadá mě, **jestli já se tedy běžně ve veřejném jednání nestavím do role někoho jiného.** V tom dobrém slova smyslu. Oddělím od sebe to já. Jsem teď učitel, lektor a mé soukromé já se ve mně neprojevuje.*

*Alena: Prvnáčci dají vše najevo. A když se na ně dívám, vidím, co je třeba změnit, aby se jim lépe pracovalo, povzbudím je, nebo naopak najdu klidnější, abychom hodinu společně zvládli. **A asi se snažím těm dětem přizpůsobit a nestarám se o sebe – co já. Nestarám se o sebe, starám se o děti.***

*U dětí vidím, zda jsem uspěla nebo ne. Dají mi to najevo. Dospělí (např. při aktivu) ne. Sedí a koukají. Proto jsem z nich nervózní.*

*Eva: **S malými dětmi se nám jedná lépe, protože ony nás nehodnotí, každý dospělí ano. A my se hodnocení bojíme.***

*Martina: V Dialogickém jednání to bez odložení rolí není dialogické. Sama na sobě vím, že posun u dialogického se může projevit skokově, já jsem vše zvláště v začátcích vnímala na place jako stres. Obohacovalo mě to, ale stresovalo. Teprve s Tebou, po deseti letech nepravidelného zkoušení jsem zjistila, že si to užívám. Že je to radost, že jsem tam konečně já, otevřená. Nejsem to já v nějaké roli – jsem to já bez role. To se domnívám, že je obrovská potíž. Lidé odmítají odložit roli, v hlasovce a řečovce jí odložit nemusí. Pořád si mohou číst jako někdo, koho si představují, stejně tak i mluvit. V Dialogickém to tak nejde.*

### **Neúčelnost Dialogického jednání:**

Po úvodních hodinách část účastníků přestala Dialogické jednání navštěvovat a věnovali se jiným disciplínám, či předmětům zmiňovaného vzdělávacího cyklu. Tato disciplína nenaplňovala potřeby, pro které se učitelé přihlásili. Typickým heslem se stala omluvná věta účastníků kurzu, když si před Dialogickým jednáním balili tašky a kvapně prchali: „*Pepo, já proti Tobě nic nemám, ale to Dialogické jednání...*“.

Objevilo se rozčarování nad skutečností, že disciplína nemá předmět výuky: „*Nechápu, co se tam mám naučit.*“ (V. 2011) a že je neúčelové: „*A když budu chodit celý kurz na Dialogické jednání, k čemu mi to bude?*“ (S. 2011). Ve druhé fázi kurzu se selektovala poměrně homogenní skupina, která Dialogické jednání navštěvovala pravidelně a kondičně. V rozhovoru během zkoušení účastníci, udávali možné důvody, proč Dialogické jednání není pro každého a některé kolegy nezaujalo (Nota, 2012):

Eva: Je to možná tím, že účastník nemá s podobným studiem zkušenost. Nevidí a nezná výsledky v Dialogickém jednání. A je zvyklý cokoliv dělat tak poměřovat na výsledky.

Alena: Tak je to u učitelů, ale obecně, myslím, tak dané – odevzdat výsledek, odevzdat práci. Zapsáno, hotovo.

Eva: A v těchto (uměleckých) sférách dlouho nic hmatatelného nemusí být. A člověk nemá trpělivost k tomu, a někdy (za dva roky) bude ten výsledek. Dialogické jednání je disciplína, kde ten výsledek asi není vidět za týden, za měsíc...

Jana: Ono je to možná i nepochopení toho, že je to **na principu té hry**. Že hra je tím „produktem“. Pokud nepochopí ten smysl, zůstává tam v počátcích jen ta téma a říkají si: „Proč já bych se tady stresoval?“ **A dokonce se domnívám, že úplně nelze, aby to uchopili všichni**. Kdyby smysl všeho pochopili všichni, asi by ani nebyly války (smích). U mnoho kolegů bylo vidět, že **nechtí z této disciplíny přímý přenos pro svou pedagogickou praxi**.

Gabriela: A ona je to spíš ta dětská hra. Děti když jsou malé a hrají si s hračkami, tak si vytvářejí hry – to je opravdové dialogické jednání. A my už to neumíme. A tady, v prostoru, se to občas povede, to je ten dobrý pocit. Tam si opravdu chvilku hrají jako malá holka, když jí byli tři a povídá si, hraje si. To je velmi očistné.

Škoda, že jsou zde na kurzu lidé, kteří jsou v takovém napětí, že třeba nedošli dál, uviděli by tu cestu.

Marie: Nám dělá strašně dobře **kontakt sám se sebou**. Je to vlastně ozdravný proces. A nemusí to být ve třech letech a asi bychom si ten kontakt sami se sebou měli udržet pořád, jinak hrajeme nevědomě nějaké cizí role a jdeme tak proti sobě.

### **Analýzy osobnosti jako bariéry Dialogického jednání:**

Neočekávaným impulsem k mým dalším otázkám kolem složení kurzu byla situace, kdy účastníci před Dialogickým jednáním absolvovali vyplňování osobnostních dotazníků ke stanovení učitelského profilu. Když poté přišli na Dialogické jednání, vědoucí toho, čím jsou determinováni, nebyli schopni zkoušet si. Organizátoři dnes přiznávají, že se jednalo o omyl ve skládání programu, neboť se tato událost projevila více než markantně. Rozanalyzované účastníky motivovat ke zkoušení dialogického jednání prostě nešlo.

Zatímco v rozhovorech s pedagogy jsou zachycená individuální témata určitých životních skepsí, zevrubnější názor jsem získal mnohem později od Marty Beranové:

*Také jsem si byla udělat ten dotazník. Když jsem viděla otázky, věděla jsem, že lžu. Přesně z těch otázek vytušíš, jaká má být správná odpověď. Chci-li vyjít v hezkém světle, aby mě výsledek potěšil, musím si podle toho tak trochu odpovídat, ne moc, jenom trochu.*

*Za to člověk snad ani nemůže. Ne, že bych si chtěla lhát sama sobě do kapsy, ale samozřejmě nechci, aby mi vyšlo, že jsem pedagogický debil! A tak jsem si říkala pro sebe: „ale v některých situacích se opravdu někdy chováš takto!“ a pěkně si vše zaškrtnala a vyšlo mi, že jsem naprosto okouzlující.*

*Pak jsem měla jít na Dialogické jednání, které by mi to nemuselo potvrdit. To bylo nepříjemné i pro mne, kterou Dialogické vždy těšilo.*

*Tohle mi Dialogické jednání dělá. Ukazuje mi to, že v rolích, do kterých bych se chtěla v určitých situacích stavět, to nejsem úplně já. Takové zrcadlo (osobní sdělení, březen, 2014).*

### **Pokročilí studenti – závěrečná diskuze na konci kurzu:**

Závěrečná diskuze byla shrnutím individuálních významů konkrétních pedagogů a ukazuje, že Dialogické jednání je určitým přesahem běžných aplikačních programů:

*Martin: Proč jsem chodil na Dialogické jednání? Já chci dosáhnout určité vnitřní rovnováhy, protože jenom tak si myslím, že může být člověk v životě šťastný, chci se smířit sám se sebou; s vlastní nedokonalostí a tohle je jedna z cest, která by to mohla minimálně urychlit.*

#### **Já: Můžeš svojí myšlenku trochu rozvést?**

*Martin: Na mě byly v podstatě od dětství kladeny dost vysoké nároky z rodinných důvodů. Od té doby jsem nastartován na to že... V podstatě postrádám vyšší míru spokojenosti sám se sebou. A to mě přirozeně vede k tomu, že mívám „neveselé“ nálady, kterými odrazuji své okolí. A ten dialog s vnitřním člověkem, který by měl říci: „hele, není to tak špatné, měl by ses mít víc rád“, to si myslím, že je ohromně důležité a nutné navázat. A já jsem zatím nikdy neměl možnost toto pootevřít a zabývat se tím.*

*Je konec kurzu, ale dnes se mi zkoušelo zatím nejlépe. Když si tento pokus (o 7 měsíců později) porovná s prvním, březnovým soustředěním, nemohl jsem dýchat. Vlastně: ono je to setkání od setkání. Posledně se mi moc nedařilo, pak to zase bylo dobré... Dneska výborné! (oživeně).*

*A hlavně: musím říci, že se mi čím dál častěji stává to, že si část ze zkoušení jakoby odnáším domů a více se tím zabývám, tedy nezavírám si dveře po skončení této šedesátiminutovky.*

**Já: Kus čeho?**

*Martin: Ten pokus o navázání dialogu sám se sebou. Takže já vidím přínos pro sebe – i když se může na první pohled zdát laikovi, že dialogické jednání je nesmysl, tak čím déle se s tím zkouším zabývat, tím je to pro mne důležitější a cítím za tím pro sebe velký význam.*

*Eva: Poslední dva semináře se mi podařilo nabudit si takovou náladu, že vnímám celý ten výstup jako relaxaci. Chodím si tam odpočinout – najednou se mi vybavují takové události, na které jsem už zapomněl a najednou se mi ožívují a dělají mi dobře.*

*Jana: Já si zde vždy uvědomím, že když je člověk schopen pustit tu myšlenku verbálně, může se mu podařit chtít se otevírat více, hrát si s tou myšlenkou. Pro mě je vždy největší problém ta má autocenzura, že jednání neverbalizují, nepustím myšlenku ven. A poté nějakým způsobem mi dojde k nějakému mozkovému útlumu, chvílku, kdy mám úplnou prázdnotu, ale o to více mám zesílené vnímání svého vlastního těla. Takže já najednou slyším všechno, každé šustnutí – běžně bych si toho nevšimla! A najednou bych s tím mohla pracovat, kdybych byla naladěná si s tím hrát – s tím, co se děje s mým tělem. Tak to dneska nebylo, ale – dobrý. Jsem ráda, že jsem sem šla.*

*Největší zážitek mám z té chutí hrát si s tou představou, najednou mi tam bylo dobře a zase si říkám, jak se zde člověk zkoncentruje – co se děje kolem člověka a v člověku.*

*Eva: Pokud srovnám minulé zkoušení – minule jsem byla strašně nervózní, měla jsem strach, dnes již tolik ne. Ze začátku tedy jo, nyní již vůbec, tedy-asi mne to pomalu uklidňuje – a baví mě to! Já to беру jako hru, takže mě baví zkusit si něco, co jsem ještě nezkusila. Hlubší filozofický smysl v tom zatím nehledám, prostě mě baví si to vyzkoušet a dlouhodoběji sledovat, co to se mnou udělá a kam mě to posune.*

**Já: A co to tedy s Tebou dělá?**

*Eva: No, možná to trochu posiluje sebedůvěru – tím, jak se pomalu přestávám bát. Tedy asi to pomalu upevňuje sebedůvěru.*

**P: Tamaro?**

*Tamara: Dnes to bylo příjemné – mám pocit, že se to od minula trochu zlepšilo, asi ne tak rychle, jako tady u Evy (smích). Šla jsem do toho jednak s tím zájmem, že si to chci zkusit a jednak s tím, že se na place budu cítit dobře, že si zvyknu a bude mě to bavit. A obvykle to vypadalo tak, že jsem na place zatuhla (smích) a: „ted' nevím“. To mi bylo nepříjemné. Takže vždycky jsem přišla na kurz s tím že: „panebože, zase bude to dialogické jednání, to je tak hrozné!“ Ale dnes už jsem ten pocit neměla (smích). Tedy maličko se*

*rozpovídávám. Zlepšuje se tedy to, že již se na place tak nezaseknu, napadne mě, co se situací dál, občas něco naskočí a když nenaskočí, tak se to také nezblázní.*

*Miluška: Mě to neskutečně baví, pokaždé je to úplně jiné. Já se ráda dívám na ty druhé a objevuju (je to velmi složité objevit na place sám sebe) a tak prostřednictvím druhých lidí objevuji, jak se na to jde, abych se objevila. Abych objevila tu jinou Milušku. A daleko lépe se mi sleduje u těch druhých, např. vidím, že to (hru) neobjevili.*

*Dneska tedy opravdu jsem v kondici – musím říci, že u lidí mého věku se to třeba stává zřídka, že jsou v kondici (smích) – ale ověřilo se mi to, že když jsem fakt chtěla zkoušet a měla energii, něco se objevilo a na něco jsem si přišla. A naopak – když jsem tam šla jako zpráskaný pes, byla to hrůza.*

*Strašně se mi to líbí a líbí se mi, jak to vedeš – on každý asistent to měl jiné – a vždycky si každý všimal, co komu naskočilo na place, ale mně se líbí to Tvoje, jak Ty fakt každého pochválíš, prvotně. A myslím, že těch pochval je tak strašně málo v životě – já mám ráda, když mě někdo chválí! Jsou pochvaly blbé, když mi někdo třeba řekne: „No, tys hezky vytřela!“*

*Ale tahle pochvala tak pohladí! Když mě někdo pochválí za chodbu (zklamaně), nebo za dobrý oběd, když se to všechno sní, no... Ale tohle, to je pochvala pro mě! A to se mi na Dialogickém jednání líbí!*

*Dana: Musím říct, že se mnou se to prolomilo, že si to užívám. Skutečně tam jdu ráda. Dříve jsem mělo období: „Když tam byli ostatní, tak tam půjdu také...“ ...a šla jsem tam s tím očekáváním. Teď jdu bez očekávání a jdu si to užívat. Tak maximálně to dobré nebude, no a co.*

*Petra: On Tě (Pepa) stejně pochválí!*

*Dana: Ne, počkej – to osvobození od očekávání není osvobození od výkonu, ale od očekávání, že objevím a ve chvíli, kdy jsem se tohoto vzdala, přestala očekávat a jdu si to naplno vyzkoušet, od té chvíle si to užívám a těším se na to.*

*Hanka: Mám potřebu říct, že sem chodím, protože já si běžně v životě spontaneitu nedovoluji. A tohle je pro mě ohromný prostor si jí vyzkoušet. Dneska se necítím v kondici – ale i v tom si člověk při zkoušení něco najde. Něco zajímavého o sobě – a tady souhlasím s Miluškou – děkuji za to, že i když mnohdy není co chválit, objevuji, jak dokážeš najít něco, co povzbudí – v tom je naděje a chuť to znovu zkoušet.*

*Dana Já vim, že profesor Vyskočil říká, že to nemá přinášet nějaký přínos, že je to fakt objevování hry. Ale já v tom ohromný přínos, pro sebe, vnímám – pro sebe. Netvrdím, že to někdo bude vnímat stejně. Mně dialogické pomohlo k tomu, že jsem si uvědomila, že mám dělat dialogické jednání proto, že mě to těší. Že já*

*z něj mám radost. Díky této disciplíně jsem ze spousty aktivit odešla, zbavila se jich. Byla jsem za ně chválena od ostatních, ale netěšila mě ta činnost, těšil mě ten výsledek. V tomto je Dialogické jednání primárně jiné – jde o ten okamžik a zážitek být sám se sebou v dobrém.*

#### **4.1.3 Shrnutí a reflexe kurzu**

Martiny Beranové, jako organizátorky a účastnice většiny setkání Dialogického jednání v kurzu jsem se ptal, zdalipak je ochotna popsat vstřícnost pedagogů k disciplíně ze svého pohledu:

##### **Vstřícnost účastníků k Dialogickému jednání:**

*Strašně záleželo na tom, jaká byla skupina. Pokud se jednalo o skupinu, kterou jsme jako organizátoři trochu „dotlačili“, ať si k tobě zkoušet jdou, měla jsem mnohokrát pocit, že ani netušili, co se jim potom objevuje. Paradox u lidí, kteří do Dialogického primárně nechtěli jít, byl v tom, že na place byli výborní. Objevovalo se jim zkoušením mnohé, ale odmítali si to připustit. Tedy v některých disciplínách bylo určité zatvrzení vůči této disciplíně – byť mohla být obrovským přínosem. A priori odmítání, že by mohla nějaký přínos mít.*

*Takto tam byla třeba Světlana. Na place skvělá, ale hned na začátku usoudila, že je to k ničemu. Já, když jsem jí viděla na place, říkala jsem si, jak se jí úžasně daří a jak jí to musí odkrývat úžasně věci – ovšem ona si zracionalizovala, že je to k ničemu.*

*Pro mě bylo nepochopitelné to, že se dokázala na place velmi otevřít a poté, když to skončí, všechno si zavře a odmítne zážitek. A to podle mě patřila k těm nejlepším a dívat se na ní obohacovalo i mě. A překvapující je, že i když se o tom spolu dodnes bavíme, ona v Dialogickém přínos nevidí a říká: „ale jo, ona to byla taková hra, tak jsem si to vyzkoušela...“ (rozhovor 30. 3. 2014).*

To, co reflektuje M. Bearová, pro mě byl podstatný moment uvědomění si, že bych měl mít neustále na paměti, že účastníci mají určité očekávání, se kterým do kurzu vstupují. Světlana – ty byl zrovna ten případ, který Dialogické jednání nehledal, nepotřeboval. A také zážitek nereflektovala, vůbec ho dokonce nezaregistrovala.

##### **Atmosféra ve skupině:**

*Na kurzu vznikla neuvěřitelně silná skupina, aktéři byli naprosto výborní. U nich byla atmosféra toho, že já chci nejen poznat sám sebe, ale i ty ostatní. Kdokoliv šel na plac, tak to sálalo. Nejlepší skupina, kterou jsem zažila – a nebyla velká, ale nabitá energií. I kvůli této ohromné vstřícnosti jsem si dialogické užívala – a přitom nešlo o lidi, se kterými bych poté šla na kávu a nejela bych s nimi na dovolenou.*

*Ale v disciplíně Dialogické jednání to byla skupina obrovsky silná a jednotná. To nevím, zda se daří často, ale byl to dar tohoto kurzu (rozhovor 30. 3. 2014).*

Skupina, o které mluví Martina, nevznikla hned, postupně se vytvářela v průběhu celého kurzu tak, jak docházelo mezi námi k „vyład'ování“ mezi jejich očekáváním a tím, co jim může zážitek z pokusů dát.

### **K pojetí kurzů s psychosomatickými disciplínami:**

Psychosomatické disciplíny vedle technik a výcviků na mě působily poněkud schizofrenním dojmem. Na jedné straně lektori přinášející metodiky ihned po osvojení aplikovatelné do praxe, na druhé straně já, velmi zbrklý, popletený a nadšený do psychosomatických disciplín, který ovšem tvrdí zároveň, že Dialogické jednání ve skutečnosti žádnou aplikační rovinu nemá. Martina Beranová vidí psychosomatické disciplíny v pedagogické přípravě **vyložené jako alternativní odvětví vzdělávání**, které se nedá silově implementovat do současných vzdělávacích koncepcí:

*Kdyby na kurzu byly pouze psychosomatické disciplíny, tak pedagogové v kurzu nebudou, ani neochutnají v životě Dialogické jednání, protože původně 90% z nich hledalo původně návody.*

*Když se dneska podíváš, každý chodí do posilovny. Chce mít krásné tělo a vypracované svaly. Jsou tedy ochotni si zaplatit osobního trenéra a nevidí v tom potíž.*

*Kolik lidí si je ochotno zaplatit hlasového pedagoga, či někoho na Dialogické jednání? Těch lidí je minimum a je to o tom, že zde ještě není o psychosomatice podvědomí. V podvědomí současných pedagogů je cesta přes materiální hodnoty a návody. V podvědomí je to, že budu-li chodit do posilovny a dělat tento cvik, budu mít po 3 měsících vypracovaný tento sval – časová posloupnost, návod, cíl. Ale když někomu řekneš: „budete-li ke mně 10 let pravidelně chodit na hlasovku, bude to pohoda a hlas spravíme“, každý si zatuká na čelo, protože jedou akce typu Karel Voříšek, který vás za víkend naučí skvěle mluvit a vy budete naprostá jednička – budete rétozem!*

*A k tomuto jsme vlastně s organizováním kurzů pro pedagogy dospěli, to bude asi ten věkový rozdíl mezi námi a Tebou – že kdekoliv, kde se nám podaří zasít semínko, že psychosomatika existuje a může posunout – a může posunout i někoho dalšího a šíří tuto myšlenku dál – nám dává možnost změnit v podvědomí veřejnosti názor, že nejde pouze o to dostat se cvičením z bodu A do bodu B konkrétním cvičením a v určitém časovém horizontu. Ale pokud se chceme posunout jako lidi, osobnosti, je to o velmi dlouhodobém procesu práce na sobě. Pokud chci změnit něco venku, musím změnit sebe. A ono je to sakra těžké.*

*Můžeš ukázat účastníkům těchto kurzů psychosomatiku jako alternativu. Pokud budeš příliš radikální, tak jedině, čeho dosáhneš bude, že psychosomatika bude záležitost pro 5–10%. Pokud úplně odstřihnu komunikační tréninky a kurzy emoční inteligence, účastníci se kurzu nebudou zúčastňovat. Pokud je ale pozvu na něco, na co jsou zvyklí – protože pedagogové nikdy nepřijdou na psychosomatiku, jelikož nemají tušení, co to je, přijdou na kurz. Jelikož vědí, co je efektivní komunikaci, emoční inteligence a videotrénink.*



*A ty jim tam ukážeš, že kromě toho, co účastníci vnímají jako osobnostní rozvoj, existuje ještě něco, co jako osobnostní rozvoj vnímáme my. A dáš jim příležitost si to osahat, vyzkoušet. Podle našich zkušeností to osloví těch 10%. Což je dobře, protože je možné, že oněch 10% by k tomuto nedošli nebýt toho, že přišli původně na něco jiného (smích). Je to chytání ryb, nic jiného.*

*Jedno je ale jisté. Zatím se ukázalo v kurzech, že ne každého může psychosomatika posunout, protože na ní není vnitřně připraven a není ochoten jí přijmout (rozhovor 30. 3. 2014).*

Toto komentuje i Iva Stuchlíková k rozdílům mezi lidmi v různém vývojovém období, rozdílném očekávání a schopnosti unést různou míru ambivalence. To, co ale komentuje Iva jako podstatnější: nejde o „psychosomatický směr“ a nejde o „tréninky“, techniky. **Jde o lektora a způsob jeho práce, jde o způsob, jakým o pedagogice uvažuje:**

*Strašně záleží na trenérovi, facilitátorovi, či vedoucím tréninku a jeho vedení. Pokud on sám je soustředěn na techniku, účastníci dostávají podvědomí vzkaz: dělejte techniku. Pokud ovšem nechává otevřené dveře s tím, že do hry mohou přicházet další asociace, představy, nápady – a nejen teď a tady, ale může to ještě jeden dva dny dojždět – disponování reflektovat mohou.*

*Nezáleží tolik na náplni, ale způsobu, jak se pracuje. Protože: sebereflexe není technika. I z Dialogického jednání lze udělat paskvil.*

*Vlastně je úkolem asistenta přicházet na to, jak vést účastníky tak, aby z toho měli co největší profit. A to je záležitost vyladění se na potřeby toho druhého. Musíš se ho dotýkat, ale jemně, aby ho to provokovalo a zároveň povzbuzovalo. Aby byl dostatečně zvědavý, což je k reflexi potřeba a zároveň důvěřivý, že se do toho může pustit a nerozbije si (s odpuštěním) hubu, protože zjistí více, než může unést.*

*Domnívám, že by bylo přínosem, kdyby se tyto dva tábory dokázali respektovat a uvědomit si, kde jsou jejich silné stránky. Co mohou svým klientům nabídnout. A pokud by z nich i účastníci vnímali respekt a pozitivní očekávání k ziskům na jedné i druhé straně, myslím, že se může velmi dobře profitovat z obojího (rozhovor, 17. 04. 2014).*

S. Suda je přesvědčen, že toto jde ruku v ruce s psychologickým přístupem k osobnosti toho, kdo terapii, osobnostní kurzy, či třídu žáků vede:

*To vůbec není o těch metodách, ale o úhlu z jakých se metody používají a z postojového schématu terapeuta, či učitele, který ony metody aplikuje.*

*Kdo má například pečlivě vybudován postoj behaviorální, může se hlásit k jakémukoliv filozofickému proudu, ovšem ve své podstatě bude vždy u svých klientů provádět terapii behaviorální. Přestože bude používat nebehaviorální metody.*

*Stejně tak je tomu u učitele. Může používat jakékoliv metody, může být velmi vzdělán, ovšem pokud se bude uvnitř cítit (a nyní použiji „stará“ schémata) jako materialista a věří v silnou determinaci, metody bude používat jinak, než učitel, dejme tomu hluboce věřící a vyznávající, že člověk svého štěstí strůjcem.*

*Tedy je otázkou, zda je „role učitele“ chápána jako aplikační věc, která se má dotáhnout podle nějakého modelu (ten model zřejmě ví, co je ideálem a chce vycvičit lidi k něčemu), anebo je to opačně. Že ty modely a tyto věci slouží k tomu, aby si člověk schémata, která v sobě má, narušoval, rozbíjel a dostával se do situací, kterým nerozumí a začal o nich přemýšlet. Tedy v tomto smyslu začal reflektovat (rozhovor 18. 04. 2014).*

### **Vstřícnost k účastníkům ke mě jako asistentovi:**

Někteří účastníci „Via aperty“ měli zájem pokračovat v Dialogickém jednání i ve Slovu jako klíč. Stala se tak jedna zajímavá věc: dvě účastnice se mi přišli upřímně omluvit, že ke mě chodit nemohou. Prý kvůli mému mládí. Beranová tento jev komentuje takto:

*Myslím, že to nebylo jen kvůli Tvému mládí, ale kvůli jinému pojetí. Zatímco mně Tvé asistování velmi posunulo, nejsem si jistá, jestli to měl tak každý. Je možné, že mě to posunulo, neboť jsem chodila již delší dobu a potřebovala jsem jiný krok a přístup.*

*Je ale možné, že jsi na ně působil příliš dychtivě, jako jsem to zažila ve skupině s mladými účastníky na Kreativní pedagogice v Praze.*

*Ty když jsi mluvil o Dialogickém, tak jsi zářil. A oni možná potřebovali přístup Michala Čundrle, který jim řekne se svým klidem, že je to k ničemu. Neříkal nic jiného, než Ty. Ale poté tam seděl a klidným hlasem řekl, že je to výborný, výýýborný! A řekl dvě věci. Ale nebyly tam Tvé emoce.*

*Ty když mluvíš, nezvládáš mluvit bez Tvé přirozené afektivity, ale to jsi Ty. A Michala jsem neslyšela nikdy mluvit s výraznými emocemi, je klidný. Možná tedy některým lidem vadilo to, co mě pomohlo.*

*Protože vyloženě mládí v tom nehraje roli, zřejmě ale ta dychtivost. A jsou mladí, kteří jsou psychicky starší, ovšem Ty budeš zřejmě i v padesáti dychtivý.*

*Jediný asistent, kterého jsem zažila jako nekonfliktního pro všechny, byl Ivan Vyskočil. Je persona a nenechá Tě na pochybách, že tento člověk ví, o čem mluví a může Tě posunout dál. A on toto vybudí naprosto ve všech, kdežto jak Ty, tak Michal, i Václavka toto vzbuzujete jen v určité části lidí, kde dojde k setkání (souznění). V tomto je Ivan Vyskočil jedinečný.*

O tom, že jediným nekonfliktním asistentem je samotný Ivan Vyskočil nepochybuje ani Iva Stuchlíková:

*(...) Taky si myslím (smích). Otázkou je, nakolik je to tím, že má Dialogické jednání promyšlené až za roh a nakolik je to v tom, že je vynikajícím a zralým terapeutem, který dokáže jednajícího citlivě podpořit a velmi přesně věci pojmenovat. Tedy nakolik je to dané hlubokým zvládnutím daných principů a nakolik je to osobností Ivana Vyskočila jako takovou. Kdyby neasistoval Dialogické jednání a místo toho vedl sociálně komunikační výcvik, bude v něm figurovat úplně stejně a lidé budou možná úplně stejně nadšení. Osobnost se z těchto věcí zřejmě velmi těžko odděluje (rozhovor, 12.04.2014).*

### **Neúčelnost hry jako problém v uchopení Dialogického jednání:**

Když účastníci dostali studijní texty k jednotlivým disciplínám, byl to určitý zlom; o Dialogickém jednání organizátoři otiskli text Ivana Vyskočila, jeho heslo k autorizaci disciplíny. A pedagogové začali studovat, neboť byli na kurzu a také proto, že pedagog by měl studovat celý život. Znáám to od sebe, já jsem také pedagog.

První, co jsem vytušil, byla vznikající nejistota pramenící z pochybností, k čemu Dialogické jednání je, pokud mají „objevovat principy hry“. To si říkalo o dost velký zmatek, neboť podle výzkumů např. S. Sudy (2013) se začíná opravdový zážitek spontánní, bytostné, neúčelové hry v písemných záznamech aktérů objevovat cca po pěti, šesti letech pravidelného zkoušení.

Když jsem navštěvoval Kurz kreativní pedagogiky na DAMU, asistenti s námi, pedagogy o hře debatovali velmi často. Mezi mými kolegy při těchto diskuzích zavládnul jistý zmatek, pokusil bych se nyní formulovat proč.

Chápání hry ve „vyskočilovské“ pedagogice je poněkud odlišné od širšího pedagogického prostředí. **V pedagogické psychologii je hra tradičně chápána jako formativní činnost,** která je pedagogicky využitelná. Zatímco na Katedře autorské tvorby a pedagogiky je Oáza štěstí od Eugena Finka fenomenologickým východiskem pro formulaci základních studijních principů, pedagogičtí psychologové hru uznávají z poněkud jiných důvodů, neboť právě hrou se dítě mnoho naučí a pod snahou hru hlouběji pochopit a především ji na rozdíl od Finka vysvětlit, vytvořili mnoho herních teorií a následnou kategorizaci.<sup>8</sup>

V pedagogice se můžeme setkat s teoriemi, kdy je hra chápána především jako projev přebytku energie, jako nácvik, jako sebeutváření, příprava pro produktivní činnost dospělého, jako vrozený projev motivačních tendencí, jako prostředek k odreagování napětí, či jako náhradní uspokojení a očištění, tedy katarzi. Bere se spíše jako hojně motivovaná činnost (Čáp & Mareš, 2001). Výjimkou je např. upozornění Hutta (1979), že by nemělo být zapomenuto hledisko dítěte ve kterém je účelem hry prostě radost.

S cíleným formativním působením hry na dítě jsem se setkal především v učebnicích pro pedagogiku volného času (srov. Pávková, 1999), kdy se hra vyloženě zdůrazňuje jako

---

<sup>8</sup> Například rozdělení Špaňhelové (2008) na hru spontánní a řízenou, nebo např. Mišurcové (1989) na hry tvořivé, či s pravidly.

činnost, která je v protikladu s „prací“, ovšem nadměru didakticky důležitá pro dříve zmíněné funkce.

Samozřejmě najdeme i další difference: Fink popisuje hru jako něco obecně známého, co netřeba vysvětlovat, neboť jí každý zná zevnitř, jako součást lidské existence – není účelovým jednáním a není periferní, doplňkovou, dětskou, či rekreační záležitostí. Zatímco Fink nerozlišuje mezi hrou dítěte a dospělého, jen zmiňuje u dospělého onen „svod masky“, skrytost her dospělých, pedagogická psychologie hru dětskou od her mladistvých a dospělých diferencují. Zatímco hra dětí je chápána obvykle jako ona „chaotická“, bez pravidel, do které by měl dospělí, vychovatel atd. „citlivě vstupovat a sloučit dětskou iniciativu a záměrné, formativní působení s metodickou pomocí“, u mladistvých a dospělých je hra nazývána didaktickým pojmem **činnost s herními aspekty**, aby neevokovali dětskou naivitu. Ty jsou často kategorizovány dále (např. jako zájmové, zábavné, pracovní, cvičební).

Můžeme tedy poznamenat, že jako ony účelové, formativní a „zčásti vnitřně motivované“ **činnosti s herními aspekty** jsou chápány u pedagogů všechny činnosti, které nejsou primárně motivované zvenčí.

Mám ten pocit, že pokud v pedagogické komunitě řeknu, že Ivan Vyskočil (2011) chápe hru spíše jako přístup k životu, nebo přímo že je „primární dramatickou hrou“, obávám se, že to může být těžko představitelná teze.

Ivan Vyskočil se o Dialogickém jednání vyjadřuje jako o disciplíně „k ničemu“. S. Suda to komentuje takto:

*Protože zdůrazňuje onu základní filozofii a to je **neuúčelnost hry**. Tedy fenomenologické pojetí Finkovo, Patočkovo. Problém je v tom, že spousta asistentů, kteří začnou s Dialogickým jednáním, toto nepřijímá. V podstatě říkají: „Ivan Vyskočil, to je osobnost, on mluví o tom, že ta hra je neuúčelná. Ale, chichi, ona určitě nějaký účel má a on nám to teď nechce říct, neboť je dobrý psycholog.“*

*Mnohokrát jsem zažil tyto výpovědi lidí, kteří mají ohromnou ambici dělat Dialogické jednání a pod ním chtějí vidět tuto aplikační rovinu. To znamená: ku terapii, ku osobnostnímu výcviku, ku divadlu. V ten moment dialogické jednání jako takové nefunguje. V ten moment člověka mate. A dokonce je to vidět i na place, neboť ti lidé jsou v pasti. Protože mají hrůzu z toho, že by měli vlastně něco vytvářet ( rozhovor 18. 04. 2014).*

Dospěl jsem tehdy k závěru, že bych se před pedagogy o hře teoreticky spíše neměl vyjadřovat. Mohlo by dojít k přesvědčení, že si „mají hrát“, dojít ke hře jako k cíli, protože

to jim pomůže v osobnostním rozvoji. Hra je v pedagogice zažita spíše v aplikační didaktické rovině, vzájemné vyladování na její bytostnou podstatu tedy vyžaduje čas.

## **4.2 Z historie: „Via aperta“**

V roce 2006 vznikl díky projekt Rozvoj osobnostních kompetencí, který ve spolupráci s odbornými partnery (ZČU a AMU) realizoval Dům dětí a mládeže Rokycany. Hlavními organizátorkami byly přítom Martina Beranová a Pavla Sovová. Dominantní součástí celého projektu byl vzdělávací cyklus „Via aperta“ zaměřený na kultivaci a kulturu projevu lektorů, učitelů a dalších metodických pracovníků, kteří působí v oblastech profesního vzdělávání. Obsahově cyklus vycházel ze zkušeností dvou pracovišť:

- 1) Katedry autorské tvorby a pedagogiky, zejména z Ústavu pro studium a výzkum autorského herectví
- 2) Katedry pedagogiky a psychologie FPE ZČU

Cyklus „Via aperta“ byl koncipován jako určitá možnost podpory individuálního vývoje a kultivace vlastní sebereflexe. Obsahoval tři oblasti: práci se slovem, neverbální vyjadřování a pedagogickou komunikaci, přičemž cílem byl individuální rozvoj osobnostních kompetencí a psychosomatické kondice.

Inspirací k realizaci „Via aperty“ měl být realizovaný kurz na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze „Kreativní pedagogika“, který preferoval zmiňované holistické, celostní pojetí v přístupu ke vzdělávání a to prostřednictvím psychosomatických disciplín. Obdobně v tomto duchu **cyklus nechtěl nabízet návody a techniky, spíše možnosti k rozvíjení poznání vlastní aktivitou, pokusy o autentické jednání, prožitkem a soustavnou reflexí** (Sovová, 2008, s. 6–7). „Via aperta“ proběhl v časovém horizontu červen 2006 – leden 2008).

### **4.2.1 Reflexe kurzu „Via aperta“**

Jak již bylo zmíněno, cyklus „Via aperta“ měla být určitou odnoží na západě republiky vyvozenou z idejí Kreativní pedagogiky. Došlo ovšem k zajímavému jevu, zejména co se psychosomatických disciplín týče. V první třetině kurzu všech 32 účastníků absolvovalo stejné disciplíny, jejichž základ byl: hlasová a řečová výchova, dialogické jednání a sociálně psychologický výcvik. Martina Beranová v rozhovoru popisuje další vývoj. Koncem roku 2006 se stalo to, že se vyčlenila skupina účastníků, kteří ústřední, integrující

psychosomatickou disciplínu Dialogické jednání **kategoriálně odmítli jako neuchopitelnou, nepochopitelnou a odmítli v něm pokračovat:**

*Původní myšlenka Via aperty byla, řekněme ortodoxnější – měli jsme představu, že jednoduše přeneseme disciplínu z KATaP do Rokycan. Kurzem bude psychosomatika a vůbec jsme neuvažovali o pedagogice – ta tam vůbec být neměla.*

*Přihlásilo se nám velké množství zájemců, snad kolem 40. A všechno bylo úžasné, dokud nezačalo Dialogické jednání. Účastníci byli strašně spokojeni s hlasovkou, řečovkou, pohybovkou, ale co nezkousli, bylo Dialogické jednání. A dokonce do takové míry, že na základě našich monitorovacích indikátorů se ukázalo, že raději vzdají kurz, než by dále chodili na Dialogické jednání – tak byla tato disciplína konfliktní (rozhovor, 30. 03. 2014).*

Cyklus „Via aperta“ tedy prošel výraznou proměnou, účastníci nebyli do Dialogického jednání nuceni a zvolili si alternativu v **sociálně psychologickém výcviku**. Logicky mě to vedlo k otázce, v čem byla povaha osobnostně sociálního výcviku od Dialogického jednání odlišná a proč ho účastníci lépe snášeli?

*Účastníci nepodstupovali Dialogické jednání, hráli místo toho v osobnostně sociálním výcviku kolektivní hry. Po aktivitě si vysvětlovali z pohledu psychologie, co to mělo za cíl a z každé hodiny odcházeli s pocitem, že měli jasno, k čemu to sloužilo a v čem jim to pomůže. Byli spokojeni a dál nám chodili na hlasovku a řečovku, neboť mnoho účastníků mělo hlasové problémy a byla pro ně hlasovka uchopitelnější, užitečnější. Pracovali tedy na odstraňování hlasových problémů a odcházeli s vědomím, že se posouvají z bodu A do bodu B. Stejně jako u řečové výchovy. Ale u Dialogického ten pocit neměli (rozhovor, 30. 03.2014).*

Mnohem méně kontroverzní byla například „Jevištní improvizace“, i když jde také v základě o performační situace. Martina Beranová dále spatřuje difference v přístupech jednotlivých lektorů:

*V Dialogickém všichni cítí, že jsou sami a musí jít s kůží na trh. Na jevištní improvizaci dás za cíl, že budeme hrát „jako basketball“ a pro ně je to hra, za kterou není nic jiného. V momentě, kdy má být aktivita, kde je třeba nějaké vcítění, to už je špatné, protože to směřuje k dialogu, ale dokud se jevištní tvorba nechávala na základě nezávazné hry, bylo to pro účastníky velmi srozumitelné. A stejně tak Ivana Vostárková s jejími návody: dělejte si tohle a tohle cvičení a ono se to zlepší. Oproti tomu Libuše Válková i Pavla Sovová říkají: „Cítíte to v těle? Tak ten pocit si zapamatujte a to je ono.“*

*Stejně tak v Dialogickém – i když Ty říkáš upřímně „hele, to je hezký, to se ti povedlo“ – tak to říkáš pokaždé, ale teprve když JÁ to pocítím v těle je to dialogické jednání.*

*V kurzu Via aperta se ukázalo, že mnoho lidí není ochotno čekat, až se něco takového objeví a není ani ochotno něco takového zkoušet (rozhovor, 30. 03.2014).*

Další změnou byl červen 2007, kdy si účastníci zvolili „svého“ lektora (klíčovou disciplínu): práci s textem (V. Fryntová, řeč a dialogické jednání (J. N. Piskač), herecká

propedeutika (H. Smrčková), či sociálně psychologický výcvik (M. Svoboda). V nabídce tedy byly psychosomatické disciplíny vedle „alternativy“ Dialogického jednání, kterou si účastníci sami vynutili.

Kurz po 8 měsících realizace prošel dotazníkovým hodnocením, přičemž bylo zjišťováno, jak účastníci vnímají kurz a) pro svou lektorskou (pedagogickou) činnost, b) pro běžný život. Míru přínosu účastníci vyjadřovali v pětistupňové škále (1: velmi přínosné, klíčové – 5: nepřínosné vůbec). Dialogické jednání přitom nebylo hodnoceno v kontextu ostatních disciplín jako zásadní – a to jak pro profesionální činnost (výsledek 2,5), tak pro osobní život (2,4) respondentů. Výsledky dotazníku odrážely nejednoznačný, až konfliktní vztah k Dialogickému jednání. Při závěrečném víkendovém semináři v lednu 2008 bylo dotazníkové šetření opakováno, ovšem část frekventantů se k dialogickému jednání z důvodu silné averze a ukončení docházení na lekce nevyjadřovala. V tomto případě vycházely výsledky šetření pro Dialogické jednání lépe; jako důležité, ale ne zásadní, pro lektorskou činnost 1,8; pro běžný život 2,2 (Sovová, 2008, s. 41).

#### 4.2.2 Hledání souvislostí

Na přímou otázku po konfliktnosti Dialogického jednání M. Beranová odpověděla takto:  
*My to nyní vnímáme tak, že jsme neudělali předvýběr účastníků.*

*Byly jsme psychosomatikou nadšeni a toho přesvědčení, že to přece musí bavit každého. Kdo se nám tedy přihlásil, toho jsme vzali a vůbec jsme nesondovali, jak je na tom který jedinec se sebezpřijetím a zda dokáže vystoupit před ostatní a vyjít ze sebe, aniž by měl z toho trauma a obrovský stud.*

*Účastníci zpočátku Dialogického jednání odmítali jít na plac, seděli a nešli. A pak dělali to, že na hodinu nešli vůbec – hodinu bojkotovali. A poté psali, že skončí úplně, protože toto je pro ně nepředstavitelné, jelikož nemají návod.*

*Když o Dialogickém jednání mluvil profesor Vyskočil, který přijel disciplínu představit, brali to jako skvělý psychologický projekt. Ovšem ve chvíli, kdy to měli sami praktikovat, experimentovat v prostoru s jiným asistentem, ohromně jim to vadilo. Nám se později ukázalo, že se vytvořila na Via apertě skupinka asi 20 lidí, kteří byli „návodoví“ (rozhovor, 30. 03. 2014).*

Přibližně ve stejné době docházelo ke zkušenostem s exportováním podobného programu mimo oblast DAMU, zejména do Brna a Zlína aktivitou prof. Švece a jeho týmu. Negace vůči Dialogickému jednání zde vznikala také. I. Stuchlíková vidí možné důvody v očekávání účastníků:



*Je to možná tím, že účastníci jsou nachystáni na určitý styl práce, mají nějaké očekávání. Jako u každého člověka očekávání vstupuje do jejich osobního prostoru. A to očekávání je potřeba vzít v potaz, alespoň ho přijmout, nějak s ním chvíli pracovat. Myslím, že by to mělo být o delším rozširování. Nemůžeš na ty lidi nastoupit a šup! Teď to dělejte prostě tak, jak já vám nabízím. To nejde, nefunguje. **Nutně se poté odpor objevuje, neboť lidé nemusí mít pocit, že to má smysl.** Což může vést k tomu, že někoho to zúzkostní, někoho naštvě, to už je různé.*

*Proto myslím, že s očekáváním „klientů“, účastníků, je potřeba pracovat. A pak teprve vyjednávat, hledat společnou cestu a poté je popřípadě převést na tu svou. Ale nedá se to dělat silou. Pokud se někdo chce dotýkat osobnosti druhého, nemůže to nadiktovat na tabuli (rozhovor 17. 04. 2014).*

### 4.2.3 Jak exportovat Dialogické jednání?

Tuto velmi podstatnou otázku si kladla v názvu svého článku z roku 2008 Eva Slavíková, asistentka Dialogického jednání Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. Mezi další zformulované otázky patřilo:

„Je dialogické jednání přenosné?“

„Co je nezbytné k zachování dialogického jednání?“

„Co s těmi, kteří udělali pouze částečnou zkušenost a nabízejí dialogické jednání?“

Přitom jednou z nejpodstatnějších otázek byla tato: „Co je do dialogického jednání vloženo jeho zakladatelem?“ (2008, s. 129).

Při jednom rozhovoru Stanislav Suda komentuje, že je rozdíl mezi „dialogickým jednáním“ a „Dialogickým jednáním“:

*My se vlastně o Dialogickém jednání bavíme velmi často jako o předmětu. Já si pořád myslím, že co objevujeme a popisujeme, je cesta k tomu, abychom zjistili, že **dialogické jednání je způsob existence.** A pokud o něm mluvíme jako o disciplíně, mluvíme o pedagogice toho. O algoritmu toho hledání.*

*Nás mate, že disciplína se jmenuje Dialogické jednání a způsob existence může být dialogickým jednáním. A to velmi často mate lidi na DAMU i při té disciplíně obecně. Dialogické jednání jako disciplína je pedagogika toho objevování. Experimentální situace, při které se dialogické jednání může zjevovat. To není velmi často vyjasněné (rozhovor 18. 04. 2014).*

Směřuje-li otázka k exportování Dialogického jednání, jako popsané pedagogiky,

I. Stuchlíková k tomuto dodává:

Domnívám se, že se tou přenositelností myslí spíše **filozofie zážitku**, než filozofie jakési teorie. I když se to profesoru Vyskočilovi možná nemusí líbit, blíží se to k terapii v tom smyslu, že intervenuješ do osobního světa druhého.

**Pak je otázka, zda může být jeden terapeut jako druhý.** Potažmo k uvádějícímu terapeutovi – zda může uvádějícího terapeuta napodobovat. A on ho do určité míry napodobovat musí, protože se sám potřebuje prokousat k principům a dostat se do role uvádějícího. Ovšem poté ho již napodobovat nemůže, protože není Ivan Vyskočil.

V tomto smyslu mi je to nepřenositelné, neboť to musí každý uchopit po svém. V tom vnímám větší nepřenositelnost, než v tom, že chytré hlavy, které jsou dobře usazeny např. ve filozofii a psychologii by to nedokázali popsat. Samozřejmě, že se to nedá popsat na dvoustranném textu, ale třeba to, co popisoval docent Chrz, nebo Ivan a Eva Vyskočilovi byly excelentní texty.

Ovšem takovýto text by bylo třeba zřejmě napsat do pedagogiky. Ale myslím, že principy, ze kterých to vychází, ty sdělné a přenositelné jsou. **Jenomže realizace toho principu přenositelná není... Ta se musí znovu uskutečnit a to přes sebe** (rozhovor 17. 04. 2014).

Stanislav Suda k exportování psychosomatických disciplín dodává:

Má to vlastně dva aspekty. Na DAMU vznikla komunita, která se pokusila Dialogické asistovat na různých polích. Zjistili občas, že jsou nesdělní, něco je špatně, tedy začali mít obavy, že Dialogické je mimo lavice KATaPu nepřenositelné. Tedy: pokud chce někdo dialogické jednání studovat, musí přijít na chráněné území, které je garantované.

Mám na to opačný názor. Ta „přenositelnost“ spočívá v autoritě Ivana Vyskočila. A než se to ověří a najde se někdo, kdo to ven vynese, je to do té doby nepřenositelné. A pokud se začíná zjišťovat, že nějakým způsobem to přenositelné je a funguje, zdá se mi tato otázka zbytečná.(...)

O ten fenomén dialogického jednání já vůbec nemám starost, ten existuje naprosto nezávisle na nás.

Dialogické jednání je velmi přenositelné, ale garanci někoho, kdo se o to zajímá a koho to baví. Kdo to chce studovat, ne vytěžovat, tam ten směr není (rozhovor 18. 04. 2014).

## **5 VÝZKUM NA PF JU**

Stanislav Suda se vytvářením typologií z odevzdaných sebereflexí věnuje od roku 2006. Intuitivním rozřazením do skupin mu vyšly následující skupiny, které nejsou definitivní, ovšem zatím se ukazuje, že by mohli mít obecnější platnost. Pro přehled je uvádím:

### **Skupina I.**

Pro tyto reflexe je typická výpověď formou volných asociací, vyhnutí se reflexi zážitku dialogického jednání. Například se objevuje umělecká ambice či referát na téma sebereflexe. Ve třech případech dokonce studenti popisovali fyziologické reflexy s tím, že reflex a sebereflexe jsou synonyma. Vůbec zážitek dialogického jednání nezmiňují.

### **Skupina II.**

Velmi zajímavá a rozporuplná reakce. Na jedné straně z reflexí vyplývá, že se jich zkušenost z dialogického jednání velmi týká, jako by tak silný autentický zážitek narušoval jejich vžitou představu o sobě samém, což jsou schopni zaznamenat. Na druhou stranu na to však nejsou schopni reagovat a místo reflektování zážitku docházejí k hodnocení struktury setkání. Silné zastoupení v těchto hodnotících reflexích (cca 80%) mají absolventky středních pedagogických škol s absolvovanou dramatickou výchovou.

### **Skupina III.**

Společným znakem těchto reflexí byl pocit větší úzkosti, se kterým tito studenti při pokusech bojovali. V sebereflexi se poctivě snaží přijít na to, proč je veřejné vystupování neurotizuje. Často je výpověď velmi osobní s tím, že problémy vidí buď v rodinném zázemí, častěji však v nepřející atmosféře na základní a zejména na střední škole. Vyznění je však motivující.

### **Skupina IV.**

Oceňují, že si prošli nárazem zážitku existence ve veřejné samotě, i když je to napoprvé stresovalo. Díky opakování stejné situace si všimli, že stres ustupuje. Zdůrazňují, že hodiny dialogického jednání považují za důležité. Nepovažují za nutné se nějak podrobněji vyjadřovat, oceňují praktický dopad „tréninku“ a možnost vidět se z pohledu diváka.

## **Skupina V.**

Reflexe zkoumající, přemítající, dialogické. Objevují se témata, která se zážitkem souvisejí. Samotná forma sdělení je různorodá – úvahy, reflektování vzpomínek, dialog s vnitřním já, či se objevuje kresba jako doplnění sebereflexe (Suda, 2008).

To, co S. Suda učinil, bylo velmi významné: posunul optiku výzkumu směrem k subjektu. Ideou je přitom to, že chceme-li se o pedagogice Dialogického jednání něco dozvědět, nezaměřujeme se na disciplínu, ale na to, **jak se studenti vnímají skrz disciplínu**, tedy jak sami o sobě na základě Dialogického jednání začínají přemýšlet.

## **5.1 Sebereflexe jako východiska asistentenské zkušenosti**

### **5.1.1 Výzkum Mileny Matějčkové**

V roce 2011 kolegyně Matějčková studovala 122 sebereflexí studentů, u kterých asistovala. Rozhodla se pro otevřený přístup bez sjednocujícího postupu třídění, nevytvářela tedy typologii, či určitou srovnávací kategorizaci, ale soustředila se v sebereflexích na opakující se studentské reakce dle těchto parametrů:

- Hledání definic disciplíny, zejména v instrukcích (mluvení před ostatními, stání u zdi)
- V čem spatřují studenti praktický přínos z disciplíny
- Objevování prvků, které by mohly nasvědčovat budování psychosomatické kondice (schopnost jednat v nepřipravené situaci apod.)
- Zmínky o vnitřních partnerech a přesah do běžného života, či ve zkoušení v hodinách

Na základě podobných znaků roztrídila sebereflexe do skupin chronologicky dle asistovaných roků a vytvořila asistentenskou sebereflexi, ze které vyvodila závěry pro svou další praxi.

### **5.1.2 Východiska k výzkumu sebereflexí**

S. Suda mě po prvním semestru v roce 2009 mého asistování požádal, zdalipak bych nenahlédl rámcově, jak a o čem studenti na základě absolvovaných hodin píší, abych se ve sdělení od studentů začal orientovat:

*Chtělo by to udělat nějaké resumé z reflexí, co Ti odevzdali studenti. Aby se Ti to nějak osvětlilo a mohl sis udělat náhled. Doporučuju – všechny je znova prohlédni, přelítni a zkus z nich intuitivně udělat nějaké hromádky a zkus je krátce popsat – vystihnout, co je společného. Třeba ti to samotnému něco vyjasní. A zkonzultujeme, abys měl klid (z korespondence, 2009).*

Tedy jsem pro semestru asistování vytvořil typologii na základě těchto znaků:

- Jak studenti definují Dialogické jednání
- Jak vnímají přínos disciplíny
- Zda zmiňují vnitřní dialog, hru, apod.

Orientoval jsem se tedy na podobné, či stejné znaky jako kolegyně Matějčíková. Na základě těchto charakteristik jsem chtěl vytvořit jakési „úrovně“, zda se mi daří jít v asistování správným směrem a dozvědět se od studentů formulace, které dají obecnou platnost ke konstruktivnímu psychosomatické kondice a jejího budování.

Po pěti letech asistování jsem dospěl k přesvědčení, že **podstatou v sebereflexích není primárně reflektování konkrétních znaků** a dosavadní práci jsem zastavil.

Zatímco u většiny programů a aktivit zaměřených na rozvoj prostřednictvím zkušenostně-reflektivního učení je meritum to, co si lidé prostřednictvím reflexe a získaných zkušeností naučí a odnesou, Dialogické jednání je pedagogika zaměřena na individuální, interní studium fenoménu dialogického jednání s vnitřním partnerem, což si nelze odnést a naučit, spíše objevovat. Je vlastně cestou k sobě (Suda), je cestou k primárním zážitkům sama se sebou (Vyskočil), cestou ke kongruenci (Stuchlíková), tedy nepřímou i cestou k duševnímu zdraví a k péči o duši. V pedagogické přípravě možností k nastartování procesu vůbec o sobě začít přemýšlet na základě veřejné, dramatické situace.

V tomto smyslu je taktéž podnětná práce kolegyně doktorandky Magdaleny Markové, která se pokouší o otevřené kódování studentských sebereflexí na PF JU od tří asistentů a následnou komparaci.

Zjistila například, že když hledala v sebereflexích, zda studenti zmiňují explicitně „vnitřní partnery“, u studentů z mé skupiny a Stanislava Sudy docházelo k absenci tohoto pojmu v porovnání se studenty z její skupiny. Důvod objevila velmi prostý: **v hodinách je studentům v porovnání s námi opakovaně zmiňuje**. Širší zastoupení tohoto znaku v nějaké skupině se tedy nemusí týkat registrace zážitku a schopnosti uvažovat o sobě skrz dramatickou situaci:

ASISTENT	POČET STUDENTŮ	OBJEV VNITŘNÍCH PARTNERŮ (počet studentů)	OBJEV VNITŘNÍCH PARTNERŮ (procenta – %)
Stanislav Suda	19	0	0
Josef Nota	16	0	0
Magdalena Marková	20	7	35

V porovnání s tímto se objevují u studentů ve skupině S. Sudy a u mé jiná témata narážející na určitý přesah do osobního života, nebo hloubavější popisování úzkosti a nejistoty v životě i při zkoušení:

ASISTENT	POČET STUDENTŮ	POPIS OSOBNÍ NEJISTOTY V ŽIVOTĚ (počet studentů)	POPIS OSOBNÍ NEJISTOTY V ŽIVOTĚ (procenta – %)
Stanislav Suda	19	8	42
Josef Nota	16	2	12,5
Magdalena Marková	20	1	5

ASISTENT	POČET STUDENTŮ	POMOC V ŽIVOTĚ (počet studentů)	POMOC V ŽIVOTĚ (procenta – %)
Stanislav Suda	19	10	53
Josef Nota	16	10	62,5
Magdalena Marková	20	8	40

Závěrem z jejího výzkumu sebereflexí bylo zobecnění, že studenti od méně pokročilého asistenta se spíše v sebereflexích **orientují na popis samotné pedagogiky** Dialogického jednání, u pokročilých asistentů jdou spíše „do hloubky“ svého vnitřního prožívání, k sebereflexi, k vnímání jich samotných skrz Dialogické jednání a objevování hry.

Zatímco principy Dialogického jednání jsou v zásadě popsány, objevení, realizace principů je možná pouze skrz osobnost asistenta. (Stuchlíková). Zaměření na zážitkovou rovinu v sebereflexích tedy může odhalit, jak se mi, jako asistentovi s konkrétními studenty dařilo studium otevírat hlubšímu autentickému zkoumání, zájmu, hře, autorství.

Poslední z poznámek, proč hledám v sebereflexích právě toto je fakt, že studenti jsou ode mne i Stanislava vyzváni k sebereflexi přesnou instrukcí: „**Pokuste se zformulovat zážitek ze zkoušení.**“, nikoliv napište mi, čeho jste si všimli, co jste si odnesli a jak chápete

(a zdaleka vůbec) pedagogiku dialogického jednání a k čemu vám to bylo v praxi či osobním životě. To bychom se zaměřovali ve výzkumu spíše na zmiňovanou aplikační rovinu, i když se samozřejmě tyto výpovědi do sebereflexí dostávají.

Zatímco by se mohlo zdát, že zaměření na „hloubku“ v sebereflexích, tedy osobní registraci zážitku z veřejné samoty, může být pro týmovou práci mě samotného a mých kolegů krok zpět, neboť jdu po sešlapané trávě Stanislava Sudy, vede mě k tomuto několik zkušeností.

Jednou z nich je to, že ve skupinách pokročilých studentů se objevují ti, pro které se zdá Dialogické jednání velkým mučením. Oni přesto pokračují, píšou i sebereflexe velmi stroze, krátce, ale za sebe a neuvěřitelně výstižně. Píšou i o osobních mukách v prostoru, trémě, nervozitě – Dialogickým jednáním jsou přitom lapeni, je jejich potřebou, obohacuje je. Já jsem tohoto exemplární případ a v mých prvních sebereflexích se rozhodně aspekty vnitřních partnerů, radosti, přínosu pro život, či praxi neobjevovaly. Přesto se domnívám, že dialogické byly.

Ve druhé části této práce se totiž zaměřím na mou zkušenost se studentkami Učitelství pro mateřské školy. Zatímco reflexe jsou esencí radosti, chvály, přínosu pro osobní život, praxi i Katedru pedagogiky a psychologie (včetně mé osoby), zmiňují vnitřní partnery, hru a připravenost pro neočekávané situace, mohl bych být z těchto prací nadšený. Ovšem při zaměření na osobní postojovou dimenzi jsem zjistil, že se sebereflexi vyhýbají popisem vnějších aspektů, tedy píšou mi na ruku to, „co bych asi tak rád slyšel“. Setkávání se tedy nezdařilo.

Sebereflexe v Dialogickém jednání na PF JU se vyznačují tím, že nemají předem danou strukturu k vyplnění, nejsou kategorizačně zacílené na konkrétní oblasti, kterých si má student všimnout, instrukcí je pouze formulace zážitku ze zkoušení. Sebereflexe jsou tímto autorstvím studenta.

Jejich vypovídací hodnota je proto subjektivní, stejně jako přístup k nim. Mluvíme-li o „kvalitě sebereflexí“, tedy o poctivosti a autenticitě v přístupu k úkolu (ano, k úkolu, neboť i když jsou požadovány poněkud nedirektivně, jsou součástí práce v semináři v běžném provozu katedry), jsou ovlivněny nespočetným množstvím faktorů (pochopení podstaty sebereflexe, kvalita vyjadřovacích schopností, motivace k psaní apod.).



Stejně jako kolegové jsem proto k třídění sebereflexí přistupoval spíše intuitivně. Seřadil je podle roků asistování a třídil je dle společných znaků, které jsem si jako specifikoval jako povahu toho, jak student (a zda vůbec) zážitek z veřejné samoty registruje.

## 5.2 Výsledky

### 5.2.1 Objev struktury sebereflexí

Navzdory tomu, že koncept sebereflexe byl před studenty otevřen jako čistě autorská věc, sebereflexe mají určitou specificky se opakující strukturu, jejíž „osnovu“ popíšeme na příkladu. Zvláště objev „očekávání“ studentů od předmětu později vedl k pozměněnému způsobu práce ve skupinách:

#### 1 Student vstupuje do výuky s určitým očekáváním:

*Jeden z důvodů, proč jsem si vybrala tento předmět, byl ten, že předmět byl povinný a taky se mi ze všech výběrových předmětů líbil nejvíce, protože mám takové předměty ráda.*

*Když jsem si přečetla název předmětu, hrozně jsem se bála, co mě bude čekat, protože cokoliv je spojené s dramatakem od dětství nesnáším. Na první hodině mě ale překvapilo, že by to mohla být zábava, problém je jen, že jsem hrozně nerada středem pozornosti, neboť okamžitě znervózním.*

#### 2 Zjištění instrukcí a reakce na ně:

*Když přišel do třídy mladičkový učitel s kamerou v ruce, začal povídat o jakési veřejné samotě, nekontaktování osob očima a natáčení se na kameru, připadala jsem si jako Alenka v říši divů. Nikdy jsem neměla problémy s komunikací a vystupováním, protože jsem zvyklá pracovat s lidmi (hlavně s dětmi), neboť mám pedagogickou školu.*

*Přišla první hodina a velice zvláštní úkol – předstoupit před ostatní, nekontaktovat je očima a jednat za sebe – to zadání pro mě postrádalo jakoukoliv logiku. Celé dva roky na Pedagogické fakultě se mě snaží naučit komunikovat před ostatními a teď tohle? Jednat sama se sebou a za sebe?*

#### 3 Projevy v situaci veřejné samoty (myšlenkové, tělové)

*Když jsem však vstoupila do prostoru a cítila pohledy spolužáků a oko kamery, začaly se mi třást kolena, potit dlaně a docházet slova. Kdybych měla předmět hodnotit v tu chvíli známkou, hodnocení by nebylo moc dobré.*

*Na první výstup dlouho nezapomenu. Byl to pro mě, jako introverta, velký šok. Asi patnáct lidí na mě kouká a já absolutně netuším, co dělat. Na place jsem nebyl ani minutu, ale mě se to zdálo jako celá věčnost. Stihl jsem říct pár nic neříkajících vět a rád jsem si běžel sednout na bezpečné místo.*

#### **4 Vývoj v čase; „vyladování“ na předmět, vnímání změn:**

*Překlenul se měsíc listopad a už jsem na sobě začala pozorovat určité změny, zjistila jsem, že tento předmět má něco do sebe, že to není jenom o tom si někam stoupnout, ale je to o tom zvládat a poznávat pomalu svoje tělo, dokázat se veřejně před davem lidí projevit a tak vůbec.*

*V měsíci prosinci jsem si uvědomil, že když jsem mezi cizími lidmi, když stojím před davem lidí, v mém případě před třídou plnou dětí, ale také před mými kolegy, tak se mi už nepotí stíselem dlaně, více si všímám mimiky, gestikulace a pohybů svého těla. Hlavně už se tolik nestresuji, jak tomu bylo dříve. Pro člověka je nepochopitelné, jak se může jedinec naučit tolika dovednostem pouhým stáním před davem lidí. Ale – zdá se mi nějak, že asi může.*

*Myslel jsem si, že si na stres zvyknu, ale musím říct, že můj předpoklad se příliš nenaplnil. Nějaký pokrok od první hodiny zaznamenávám, protože jsem zjistil, že si najednou dovoluji mnohem víc, ale stále se u mě vyskytuje ohromný pocit nejistoty a strach z vystoupení.*

#### **5 Současný stav:**

*Zjistil jsem ke konci semináře, že nemá smysl se na hodiny připravovat, protože každá hodina dramatické improvizace je neopakovatelná a jedinečná. V této chvíli se těším na další hodiny.*

*Po třech měsících musím konstatovat nějaké změny. Jedná se o velkou životní zkušenost – nechat promlouvat své vnitřní já a neobávat se, že přijde negativní odezva zvenčí. Je paradoxní, že zpočátku bylo mou velkou snahou se předvést, neboť jsem nevěděla, co bude následovat. Nyní nikoliv.*

*Jsem rád, že jsem tento předmět mohl absolvovat, ale musím sebekriticky říct, že na sobě musím ještě hodně pracovat, jelikož pár měsíců tohoto předmětu člověku dá o sobě nějaké základy, ale odborníkem v předmětu nebude. Myslím, si, že tohle si myslí většina mých kolegů, co kurzem prošla.*

## 5.2.2 Rok 2009–2010

### Povinně volitelný předmět Sociální a pedagogická komunikace:

Skupiny	Počet studentů
I. Vyhnutí se sebereflexi, zážitku	1
II. Úzkostná, akceptující zážitek	0
III. Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, formálnější	15
IV. Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, radosti, dialogická	10

#### Skupina I. Vyhnutí se sebereflexi

Vyskytl se na tomto předmětu student, který vlastně na setkání nedocházel. Jelikož neměl zkušenosti, které by reflektoval, popsal, co si tak myslí, že je Dialogické jednání za metodu. Vyhnul se tak sebereflexi. (počet studentů – 1).

*Popis experimentálních metod: Metoda experimentu tzv „Stát na place“:*

*Tato metoda je svým způsobem zpočátku velmi náročná pro osobnosti, které špatně snášejí vliv lidí, kteří se na vás dívají. Oč jde? Studenti sedí v půlkruhu na židlích, včetně vyučujícího. Jeden jde na „plac“. Stoupne si před zraky všech a zkoumá si, jak reaguje na krizovou situaci. Ostatní mlčí a zkoumají. Každá osobnost je jiná, jak jsem již zmiňoval. Je na každém jak se zachová. Někdo silně komunikuje, jeho řeč je hnacím motorem, jiný jen mlčí, ale jeho tělo neuvěřitelně pracuje, de-facto komunikuje (...). (Ondřej, 2009).*

#### Skupina II.

Zatímco v dalších skupinách studentů se typicky objeví poněkud úzkostné, i když akceptující sebereflexe v této skupině tomu tak nebylo. (počet studentů – 0).

### Skupina III.

Akceptující sebereflexe, vědomí změny, oceňující Dialogické jednání jako „dobrý trénink proti trémě“, formálnější (počet studentů – 15).

*První hodinu mi to přišlo srandovní a říkala si, co je to za nesmysl, tohle přece nedělají ani děti v mateřské školce. Ale když byly další hodiny, začala jsem poznávat, že mi to pomáhá. Už jsem se tolik nestyděla.*

*Naučila jsem se komunikovat před lidmi, bylo to ze začátku velmi obtížné, ale člověk si na to postupem času zvykl. Moje začátky byly hodně vtipné, než jsem se přestala stydět. Vždy, když jsem předstoupila před třídu, měla jsem obrovský tlukot srdce, začaly se mi podlamovat kolena a hlavně v obličejí jsem byla rudá jako rajče. Poslední hodiny si myslím, že jsem byla naprosto bez stresu.*

### Skupina IV.

Zážitek z Dialogického jednání akceptují a reflektují vědomou změnu a zážitek z veřejné samoty (počet studentů – 10).

*(...) Stojím před třídou, zpočátku mluvím, ale po chvíli si začínám uvědomovat, jak za mě hovoří mé tělo. Smysl tohoto předmětu jsem si začala uvědomovat, když jsem vystupovala před úplně jinými studenty, než při tomto semináři. V tu chvíli jsem si poprvé uvědomovala svou nervozitu, pokoušela jsem se vnímat sama sebe, své chování a vyjadřování. Pomohlo mi to. Od té doby jsem si začala vykládat hodiny předmětu jinak, viděla v nich smysl.*

*(...) Byla to rehabilitace pro moji hlavu. Tento předmět je opravdové studování. Já studoval hlavně sebe. Došel jsem k určitým závěrům, hlavně chybám. Vlastně to byl pro mě předmět **uvědomění si sám sebe**. Ohromně zajímavá zkušenost...*

*(...) Musím říct, že ze začátku mě to velice zaskočilo. Tedy můj zážitek, který mi tento předmět poskytl, byl přímo extrémní. Když jsem předstoupil před kameru, nebyl jsem pánem vlastního těla, protože si se mnou hrálo, a nejen s tělem, ale i s hlasem, srdcem a tepem se dělo něco zvláštního. Zmocnil se mě velmi svízelný pocit nervozity, hlas mi přeskakoval jak v pubertě a začal jsem se potit jako u maturity, když jsem nedostal ideální otázku. (...) Znenadání mi někdo ovládal mé tělo, ale v tom se ozval můj vnitřní hlas, který mi říkal: „To musíme zvládnout! Dostat se do klidu!“ Od nástupu jsem držel uzavřenou polohu, ale musím říct, že s vypětím všech svých sil jsem z uzavřeného postoje udělal postoj otevřený (...)*

*Při další hodině se moje koordinace těla začala výrazně zlepšovat. Dokázal jsem se dostat do vnitřního klidu po dlouhém rozdýchávání, mlčení či střídání různých postojů a poloh. Najednou se mi stalo něco*

*neočekávaného, protože v postoji, který jsem si držel, se mi připomněla nějaká situace, která byla opravdu autentická, a tím se mi vše dostalo do představy hry.*

### **5.2.2.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům**

To, že dominuje skupina III. může mít více aspektů. První z nich vztahují na sebe, neboť s neukotvenou asistentkou pozicí jsem v sobě bojoval a spíše než asistování bych to nazval jako aplikace toho, co jsem měl odposlouchané od S. Sudy. Studenti se tedy spíše zaměřují na popis pedagogiky disciplíny (podobně jako u kolegyně M. Markové).

Už průvodní instrukci jsem neřekl vůbec jasně. Místo toho, abych uvedl studenty do situace „veřejné samoty“ se stalo to, že místo „jednání bez očního kontaktu a soustředění na vzniklou dramatickou situaci“ se začali bez dívání na ostatní představovat: „Já jsem Jakub, studuji na Jihočeské univerzitě a mám rád dobré jídlo.“ Snažil jsem se vše dát do souvislostí během dalších dramatických pokusů.

Další důvody ve výsledcích vidím v nepříznivých podmínkách zkoušení. V malé místnosti o rozměrech třetiny běžné třídy nás sedělo 27 ve třech řadách, zkoušející aktér byl tedy konfrontován s přímou pozorností diváků.

Dále jsem si neuvědomil, že když se předmět jmenoval „Sociální a pedagogická komunikace“, **studenti vstupují s nějakým očekáváním**, které směřovalo dle určitých sebereflexí zejména k teoretickému osvojení určitých komunikačních vzorců určených k následné aplikaci v pozdější pedagogické praxi. Toto očekávání se studentům při Dialogickém jednání nemuselo naplnit, přesto v disciplíně tento přínos hledali.

Vcelku uspokojivý počet ve skupině IV. a student ve skupině V. byl pro mě uspokojující, zvláště když se 5 studentů rozhodlo, že by rádi ve zkoušení pokračovali.

### 5.2.3 Rok 2011–12

#### Výběrový předmět Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací:

Skupiny	Počet studentů
Vyhnutí se sebereflexi	2
Úzkostná, akceptující zážitek	3
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, formálnější, účelová	6
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, radosti, dialogická	9

#### Skupina I. Vyhnutí se sebereflexi

Šlo o sebereflexe, kde studentky střední pedagogické školy převalila ambice po uměleckém vyjádření (počet studentů – 2).

*Reflexe na dramatické cvičení?*

*To byla síla, to chce pestré líčení!*

*Těch pár hodiny, to byl mazec*

*Chvillemi nám nechyběl ani tance.*

*Pojďte zkusit – radí Nota,*

*Výstup není nikdy bota.*

*Na place jsme se střídali,*

*A jak debilové mumlali.*

#### Skupina II.

Tyto sebereflexe se vyznačují větší mírou zmiňované úzkostnosti. Zážitek studentky zmiňují, jsou rádi, že disciplínou prošli a také, že ji mají za sebou (počet studentů – 3).

*Myslím si, že jsem se vnitřně, třeba jen nepatrně, rozvinula. Že bych asi před situací, kdy nevím, neutekla. Ale jedno vím určitě, prkna, která znamenají svět, nejsou nic pro mě.*

*Přece nebudu utíkat! Na plac se mi nechtělo nikdy, nikdy se mi taky nepodařilo se tomu vyhnout. Dělal jsem si to ale sama horší pro sebe, protože nakonec jsem šla, o to méně se mi chtělo. Přesto vždycky, když jsem si šla sednout, napětí ze mě spadlo a já najednou měla skvělou náladu. Ten pocit za to stál, zvládla jsem to.*

### Skupina III.

Studenti kvitují disciplínu jako užitečnou pro své budoucí povolání. Zážitek akceptují, jsou si vědomí změny, sebereflexe jsou formálnější. (počet studentů – 6).

*Osobně беру tento předmět jako trénink na budoucí povolání učitele. Jako učitel budu muset předstoupit před třídu, něco je naučit a hlavně je zaujmout. Nemá smysl se na hodiny připravovat, jednou jsem se o přípravu pokusil a výstup neměl valný efekt, každá hodina je neopakovatelná a jedinečná. V této chvíli se těším na další hodiny a doufám, že mi tento postoj vydrží do konce semestru.*

*Postřehl jsem, že se v improvizacích zlepšuji. Je to ovšem velmi relativní a diskutabilní závěr. Pokus se totiž nedá zkazit, nedá se jím tudíž ani nic vyhrát. Ale všiml jsem si, že nejsem tolik nervózní a především, lépe se soustředím, nějakým způsobem mi to pomáhá.*

### Příklady sebereflexí ze skupiny IV.

Sebereflexe akceptující, dialogické, vědomí přijímané změny, otevřenost do budoucna (v předchozí typologii skupina V.), (počet studentů – 9).

*Cítím na sobě pozornost a to mi vnucuje pocit, že se nesmím ztrapnit. Jenže Vy stále říkáte: „O nic nejde, je to hra bez cíle, soustřeďte se jen na sebe.“ Přesto to pro mě jistý smysl má: naučit se poznávat sama sebe, uvědomovat se. Jde jen o mě. Tím, že si budu uvědomovat samu sebe, budou mě lidé vnímat jinak, poznám se, budu autentičtější. To se hezky řekne, ale myslím, že na tom se dá pracovat po celý život, takové psychické cvičení nemá cíl, kterého by se v určitém okamžiku dalo dosáhnout. Je to nekončící proces.*

*Není umění si před ostatní stoupnout, umění je všimnout si svého vnitřního „já“. Ten mi vždy napovídal: „Tohle nesmíš, támhleto udělej, tohle nedělej!“ Ale já jsem povídala naprostý opak. Zkrátka řečeno – vůbec jsem neměla hlavu a tělo v souladu!*



### **5.2.3.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům**

Důvod pro dominanci skupiny IV. spatřuji spíše v těchto objektivních důvodech: lepší studijní podmínky (velká učebna s kobercem, místnost bez nábytku; nemusí se učebna připravovat), čistě výběrový předmět, tedy jiná úroveň studijní motivace.

Další aspekty spatřuji v názvu předmětu. V sebereflexích se již neobjevuje nenaplněné očekávání. Když jsem si zpětně pouštěl videozáznamy z těchto hodin, působí na mě celý průběh jaksi odlehčeněji, nezatěžkaně, což může být i mou asistentkou kondicí. V té době jsem procházel Kurz kreativní pedagogiky, objevoval svůj hlas, autorské texty.

A i když to může znít jako triviální věc: na začátku semestru jsem se naučil jména studentů. Ve studiu pokračovalo 10 studentů do dalších kurzů pro „pokročilé“. Zřejmě se začíná dařit udržovat zájem.

### **5.2.4 Rok 2012–13 zimní semestr**

#### **Výběrový předmět Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací:**

<b>Skupiny</b>	<b>Počet studentů</b>
Vyhnutí se sebereflexi	0
Úzkostná, akceptující	4
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, formálnější	4
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, radosti, dialogická	12

#### **5.2.4.1 Asistentká sebereflexe k výsledkům**

Jak jsem již zmiňoval, ukázalo se, že i když studentské sebereflexe nejsou předem strukturované a jejich rozsah a obsah je čistě autorskou záležitostí aktérů, přibližnou strukturu jsem vydefinoval takto:

**1)Očekávání od nového předmětu → 2)zjištění instrukce → 3)projevy v situaci veřejné samoty (myšlenkové, tělové) → 4)vnímání těchto projevů → 5)vývoj v čase → 6)„vylad'ování se“ → 7)současný stav**

V této skupině jsem proto zkusil zaexperimentovat a zvolil jiný způsob práce se sebereflexemi. Hned po prvním setkání, po prvním zkoušení, jsem studenty požádal o první sebereflexi. Dá se říci, že body 1, 2 a 3 byly „odbyty“ v sebereflexi první.

Objevil jsem tak snad „optimální“ čas, kdy zadat první sebereflexi – během semestru pak dochází k vyladování se na předmět a student se v závěrečné sebereflexi dostává „hlouběji“ k zážitku ze zkoušení.

### 5.2.5 Rok 2012–13 letní semestr

#### Výběrový předmět Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací:

Skupiny	Počet studentů
Vyhnutí se sebereflexi	0
Úzkostná, akceptující	1
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, formálnější	8
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, radosti, dialogická	8

#### Povinně volitelný předmět Trénink prosociálních dovedností:

Skupiny	Počet studentů
Vyhnutí se sebereflexi	0
Úzkostná, akceptující	2
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, formálnější	26
Akceptující, přemýšlivá, vědomí změny, radosti, dialogická	4

### 5.2.5.1 Asistentká reflexe

Jako výzkumný experiment byl tento semestr ideální, neboť s ohledem na mou pracovní vytíženost s výukou didaktiky jsem si uvědomil, že nezvládnou přečíst a odepsat na dvojnásobný počet sebereflexí. U skupiny RODI to mělo za následek návrat k „obvyklé“ struktuře, kdy na začátku sebereflexí popisují očekávání od předmětu, zjišťování instrukcí, první nervozitu na place, postupné vyladování na experimentální výuku a poté registrování zážitku, změny, reflektování osobních významů apod. **U této skupiny se markantně ukázalo, jak i u studentů, které Dialogické jednání zajímá, oslovuje a chtějí pokračovat, tak jim v závěru sebereflexí „dochází dech“.**

Je zajímavé, jak se v jednom semestru může objevit úplně jiná skupina zkoušejících. Když mi byl přidělen předmět „Trénink prosociálních dovedností“ zaměřený na kultivování sebereflexe, přijímání vlastního interakčního stylu, budování interakčních dovedností pro práci s druhými a zaměření na prožitky, byl jsem přesvědčen, že až na to zmatení „tréninkem“ a „výcvikem“ je to na Dialogické jednání jako ušité. Což jsem podcenil, protože k určitému zmatení došlo a objevují se opět formálnější sebereflexe oceňující dopad „aktivity“.

Pro zpřesnění: určitým indikátorem jsou v sebereflexích pojmy jako komunikační technika, efektivní výcvik, trénink proti trémě, zábavná hrová činnost apod. Podotýkám, že ani jedno z těch slov jsem v hodinách nikdy nepoužil, bylo ale ve skupině již určité nastavení.

Další změnou je to, že oproti RODI jsou skupiny II. A III. „dokonavé“ ve smyslu, „splněno, hotovo, tohle jsme si odnesli z předmětu, děkujeme“. Pouze dva studenti pokračovali do skupin pro pokročilé zkoušející.

Dobrym výsledkem je, že jde skutečně o sebereflexe, nikdo se reflektování zážitku neměl potřebu vyhýbat, pouze dvě studentky napsali zážitek poněkud úzkostný.

### 5.2.6 Závěrem z těchto výsledků

Otevřenost studentů v sebereflexích k registrování zážitku z „veřejné samoty“ považují za podstatný ukazatel toho, jak se pedagogika Dialogického jednání daří uskutečňovat. Pokud k registrování dramatické situace nedochází, sebereflexe mají podobu popisu vnějškových aspektů, teoretického uvažování o sobě, či disciplíně.

Za podstatné zjištění považují objevení typické struktury sebereflexí. Z nich je nejpodstatnějším znakem očekávání studenta, přistoupení na podmínky experimentální výuky a popis změn „přes sebe“.

Přemítavější sebereflexe se objevovaly u skupin, kdy hned po prvním nárazu „veřejné samoty“ byli studenti vyzváni k první sebereflexi. Ta pak sloužila jako určitý základ pro další uvažování o vlastním jednání v dramatické situaci. Závěrečná sebereflexe je tak přemítavějším a zralejším náhledem.

Zaměření na otevřenost studentů k reflektování zážitku z Dialogického jednání se do značné míry překrývá s výzkumem S. Sudy. Ten uvažuje o vzniklých skupinách jako o hierarchických výpovědích na určité horizontální ose zleva doprava. Ta vede od téměř neuvědomělého chování, k jednání, které je reflektované, uvědomované. To, že mi ve výzkumu vznikaly podobné výsledky může být způsobeno akcentováním stejných pedagogických zásad a stylu práce v seminářích, orientací na stejné prvky v sebereflexích, nebo intuitivním, nevědomým převzetím již existující typologie a „napasování“ do nich vlastních studijních skupin. V tom případě by si výsledky zasloužily opětovný náhled dalšího z asistentů, což nebylo prozatím provedeno.

Tato interní typologie nyní sloužila pouze pro potřeby této práce a ujasnění asistentké pozice bez nároků na obecnou platnost a je odrazovým můstkem k další kapitole.

### 5.3 Učitelství pro MŠ

Učitelství pro mateřské školy je v současné době jedním z nejžádanějších oborů na PF JU. Absolventky procházejí dvěma koly přijímacích zkoušek, zkouškami talentovými i psychologickými testy. Úspěšné jsou u přijímacích zkoušek především **absolventky středních pedagogických škol**, které jsou na budoucí nároky studia na vysoké škole soustavně připravovány. Tvoří tak až ¾ ročníku.

Dialogickým jednáním procházejí v rámci předmětů Tvořivá dramatika v prvním a druhém ročníku.

Zatímco předchozí skupiny jsou téměř totožné s typologií S. Sudy, zdá se, že v případě studentek Učitelství pro MŠ v povinných předmětech Tvořivé dramatiky se otevřenost k zážitku velmi podstatně mění. Výsledky si proto zaslouží preciznější prozkoumání a hledání důvodů:

#### 5.3.1 První ročník MŠ

Skupiny	Počet studentů
Vyhnutí se sebereflexi	3
Krátká registrace zážitku jako úzkostné zkušenosti, poté vyhnutí se zážitku, reflexe činnosti, nezávazného jednání, nebo demonstrace „pokroku“	11
Autentický zážitek neregistruje, nebo formálně hodnotí. Reflexe činnosti „hodné studentky“ typu „co jsem všechno zvládla“	8
Zážitek reflektuje, pohnutka, rozpolcenost, sebezpytování, objev vnitřního partnera	5

#### Skupina I.

Zajímavé je, že někteří jedinci úplně odmítají reflektovat, že v plné pozornosti diváků. (počet studentů – 3).

*Když se ocitnu na place, má to na mě stejný vliv jako první hodinu. Jakmile tam stojím, necítím absolutně nic. Najednou je mi jedno, že tam stojím. Myslím, že stále ještě nechápu, co po mě chcete, anebo vy opravdu*

*nedokážete pochopit, že tam vlastně necítím nic. A i když necítím nic a nic se mi v hlavě nehoní, jak to mám říct? (...)*

*Při experimentu jsem nepociťovala nijak zvláštní pocity, ani jsem si nepřipadala nijak nervózní, ale je pravdou, že holky říkaly, že to se mnou trochu šilo, tak je možné, že jsem trochu nervózní byla. Ale nijak jsem to nepociťovala.(...)*

*Když jsem měla předstoupit před svoji polovičku třídy, nic to ve mně nevyvolávalo, říkala jsem si, že si prostě na chvíli stoupnu, možná se občas projdu, ale nic v tom hledat nebudu a už vůbec nebudu nervózní. Nevadí mi, když se na mě někdo dívá, takovou situaci už jsem na pedáku zažila a zažiji nejmíň TISÍCKRÁT (...)*

## **Skupina II.**

Velmi zvláštní skupina sebereflexí. Je jim společné to, že zážitek ze zkoušení v krátkosti registrují jako značně úzkostný. Poté se reflexi zážitku vyhýbají různým způsobem: zaměřují se na vnější prvky (školní činnost, jiné osoby, představy o sobě) nebo popisují pokrok jako nezávazné, nebo lhostejné jednání (*pak už mi to bylo jedno; žvanila jsem klidně nesmysly apod.*), (počet studentů – 11).

*Stála jsem před třídou, kolena rozklepaná, pot na čele hučení v uších, byla jsem šťastná, když jsem si mohla jít sednout. (...) Spolužačky jsem více poznala, zvykla si a byla jistější. Při jednom z výstupů jsem byla v roli psa. V této roli jsem se cítila velice dobře. Také proto, že psy mám velice ráda a myslím, že psům rozumím. Běhala jsem po čtyřech, štěkala a značkovala patníky. (...) Hodiny byly přínosné, studentky tohoto oboru by měly mít herecké schopnosti, dobré vyjadřovací schopnosti, potlačit trému a dokázat vystoupit před lidmi.*

*Musím říci, že oproti první hodině, kdy nikdo, včetně mě nechápal, co že se to po nás chce, nastal za tu nekrátkou dobu veliký převrat (samozřejmě v dobrém slova smyslu). Myslím, že již každá z nás pochopila o co jde a k čemu tohle všechno slouží a proč to děláme. Při první hodině jsem se třepala jako zasažená elektrickým proudem, kdežto při naší poslední hodině jsem se s klidem zvedla a s jistotou uvnitř, rozvázně, vzpřímeně a pomalu jsem kráčela před obličeje mých spolužaček a pana Noty, které čekali, co ze mě vypadne, nebo naopak nevypadne, bude se díť, nebo nedít. **Bylo mi jedno, že ty věty, které jsem říkala nejspíš nebyly vtipné, důležité, vlastně na sebe ani nenavazovaly, takže to, co jsem tam povídala nedávalo vůbec smysl, ale to všechno mi bylo volné.** Ke konci projevu jsem si uvědomila, že mi vlastně vůbec nevadí stát před ostatními a žvanit nesmysly, dokonce jsem si to užívala.*

*Když jsem stála před třídou, připadala jsem si vážně hloupě a nevěděla, co dělat. Kolikrát jsem si i říkala, že bych mohla něco říct, ale když si představím, co je to samomluva, doopravdy mě to odradí. Moje babička trpí samomluvou a je to vážně hrozné a jen myšlenka v to, že tohle bych taky měla dělat, mě velmi odrazuje. Takže si to tam vždy raději odstojím a pak si oddychnu při setkání své osoby se „svou“ židlí.*

### **Skupina III.**

Od skupiny II. se liší menší mírou úzkostnosti. Od autentických, i když poněkud formálnějších skupin sebereflexí, které znám z RODI, nebo i Tréninků prosociálních dovedností se tato skupina liší. Jako by spíše byly studentky opravdu snaživé a psaly mi, co všechno zvládly a jak byly hodiny přínosné.

Třeba to tak opravdu je a přál bych si to nejvíce ze všeho. Ale vyznění pro mě není úplně přesvědčivé (počet studentů – 8).

*Jako jednu z mála mě to začalo bavit, protože jsem si říkala, že to k něčemu je. Naučíme se vnímat své tělo a také budeme lépe vědět, jak se uklidnit před lidmi. Nevím, jestli jsem to pochopila správně, ale tohle jsem si z hodin odnesla. Ne jako většina mých spolužaček, které říkají, že je to ztráta času. Nepociťovala jsem žádnou trému, naopak jsem se s radostí zvedla a šla na plac. Snažila jsem se co nejvíce soustředit na sebe, na svůj dech, tep a pohyby co dělám. Všimla jsem si... (...)*

*Jsem velice spokojená s tím, co jsem předvedla, tedy spíše jak jsem jednala v nepřipravené situaci. Jednala jsem lidsky a osobitě (nechápu, jak se tam někteří mohou cítit na tom skvělém místečku špatně, mě tam pokaždé bylo do zpěvu!). Pokaždé jsem se na výstupy těšila, protože jsem se zlepšovala a zlepšovala. Miluji být středem pozornosti, užívám si to a zároveň jsem ráda sama se sebou. Umím se i naladit na tu správnou vlnu s mým druhým já.*

*Myslím, že od první hodiny jsem si svého těla dokázala všimnout mnohem víc, protože jsem se snažila. Naučila jsem se vnímat jeho podněty, na ně alespoň částečně reagovat a jakýmsi způsobem je zvládnout. Všimla jsem si, že si hraju s rukama, snažila se tento fakt zmírnit, ale nešlo to. Jen trochu se to zmírnilo. Celé jsem si to okomentovala. Když jsem si trochu zmírnila své ruce, stoupla jsem si a zaměřila se na své pocity. (...)*

### **Skupina IV.**

V každém semestru se vytváří skupina studentů, které se Dialogické jednání hluboko dotýká a aktéři přicházejí k sobě jaksí vědoměji a sebereflexe pohnutku a změnu odráží.

V případě studentek MŠ šlo o sebereflexe trochu jiného charakteru. Zážitky registrují a jakoby dochází k určité vnitřní rozpolcenosti mezi zažitým a objeveným, což vedlo až k sebezpytujícím, silným výpovědím (počet studentů – 5).

*Neumím být před cizími lidmi sama sebou. Neumím přednášet referáty, ani mluvit o prezentaci, nemám ráda, když se na mě dívá moc lidí a já musím být svá a mluvit správně k věci. Umím bavit lidi kolem sebe, ale spíš „divadlem“ a to Vy jste nechtěl. Chci a vím, že se chci naučit být autentická, ale bude to těžké.*

*Při tom pokoušení sama sebe před Vámi jsme měli toho vnitřního partnera pouštět ven, aby se projevil a to mnohým z nás, myslím, dělá problémy: **někteří hrají, že nehrají a je jim to příjemné, jiní hrají, že nehrají a je jim to více či méně nepříjemné, pak jsou jedinci, co se snaží vypadat, že s nimi ta situace „ani nehne“ a to jsou podle mne herci největší.***

*Mnohokrát jsem stála na podiu, hrála divadlo, zpívala jak ve skupině, tak jako sólistka. Základní školu jsem ukončila s výbornými výsledky v oblasti reprezentování školy. Veškeré volno jsem trávila na jevištích před cizími lidmi. Ale vždy jsem byla připravená. Nikdo po mně nechtěl říkat mé vlastní myšlenky, nikoho nezajímalo můj vnitřní svět, mé vnitřní já. A teď si mám stoupnout před bandu naprosto cizích holek a říct jim, co si myslím??? Celý život usiluju o to mít nějakou masku. Masku bezcitné tvrďačky, kterou nic nerozhodí. Teď jsem měla říct, co mi moje vnitřní já říkalo. Chtěla jsem utéct, chtěla jsem říct, jak moc mi to je nepříjemné. Jak moc se mi nelíbí, že na mě každý „civí“. Studují mé pohyby? Jsem rozčuchaná? Mám špatně namalované oči? Určitě uvidí, jak křivě stojím. Všimnou si, že se klepu a mám po masce a i po šanci získat Oscara za svoji životní přetvářku. Ano, jsem hrozná hrdinka, než dojdou před modré židle, stoupnu si na koberec a poslouchám se. Ne, já se sama se s sebou hádám. Uvnitř na sebe křičím a snažím se Mé druhé já umlčet. Kdyby tak šlo, dát mu do pusy roubík. Na těch pár minut, kdy musím stát bez jakýchkoliv příprav na tom místě mé popravy. Uvnitř na sebe křičím, hádám se. „Co tady kruci dělám?“. „O co se tu snažím??“ Přijde mi, že se moje vnitřní Já mě snaží dostat na kolena a mě tvrdohlavé Já mu vzdoruje. Je to neustálý boj. Párkrát jsem přemýšlela nad tím, jestli se nejedná o schizofrenii. Ale jo, ale ne, ale jo, ale ne. Jsem jako Smígl v Pánu prstenů. Kdy ošklivý skřet na sebe zírá do vodní hladiny a povídá si sám se svým vlastním obrazem. Jednalo se o to, že celý život žil sám a neměl s kým mluvit o svých pocitech. Je to samé i u nás??? Raději se budeme dohadovat s naším vnitřním Já. Je jednodušší se shazovat, hecovat sebe sami, než říkat své myšlenky nahlas, abychom za ně nebyli odsouzeni. Nebo prostě k lidské podstatě patří ten fakt, že někde uvnitř nás musí existovat hlásek, který je s námi od našeho narození a pomáhá nám zvládat životní éry. Asi je jednodušší se přít s vnitřním Já o tom, že v těch šatech mám veliký zadek, než přesvědčovat babičku před kabinkou o tom, že ty šaty jsou opravdu slušné a cpu se každý den jako hroch. Přesto stání před třídou mi přijde strašné, má noční můra. Nemám to ráda a ráda to mít nebudu. Ty slečny mám ráda, některé víc, některé míň. Ale jsem zvyklá lidem moc nevěřit a teď musím říkat, co si myslím.*



### **5.3.1.1 Asistentká reflexe k 1. ročníku MŠ:**

Kurz se studentkami MŠ je naprosto odlišný, je nutné dělit ročník na tři skupiny. Zatímco první hodinu bych označil jako velmi otevřenou, přátelskou a naladěnou na experiment, poté, co studentky začaly zkoušet na place, atmosféra dramaticky houstla.

V otevřené situaci většinou dramaticky panikaří, nedodrží absenci očního kontaktu, uhýbají pozorností k vybavení učebny, či dění za okny. Po prvním kole je třeba atmosféru opět odlehčit, jenom diskutujeme, na konci semináře jdeme na plac podruhé.

První sebereflexe mi potvrdily, že studentky z „mateřin“ jsou velmi úzkostné.

Hodiny probíhají tak, že se je nejdřív snažím „rozmluvit“. Bavíme se o zkušenostech ze střední školy, studentky se ptají na okruhy z psychologie, nezávazně diskutujeme. Uprostřed semináře v pokud možno co nejdlejší atmosféře si jdeme na chvíli zkoušet na plac a opravdu jen na krátkou chvíli. I když se zdá, že Dialogické jednání akceptují, cítím postupné zavírání situací, skupiny se od sebe začínají lišit postojem k experimentu. Nevzniká ovšem žádný bojkot, či vyložená negace, kterou popisovala ve svých hodinách Milena Matějčková. Do kurzů pro pokročilé zkoušející se přihlásily 3 studentky.

### 5.3.2 Druhý ročník MŠ

Většina sebereflexí studentek druhého ročníku Učitelství pro mateřské školy jsou při zaměření na otevřenost k disciplíně naprosto neuchopitelnými texty a nejdou seřadit do typologie. Snažil jsem se najít v sebereflexích nějaké shodné znaky v reflektování zážitku, ovšem po opětovné kontrole jednotlivých skupin jsem zjistil, že to není možné.

Od všech předchozích sebereflexí se celý tento ročník liší úctyhodnou délkou výpovědí (cca 2 strany).

Zdá se, že studentky spíše odpovídaly na nějaké nezmíněné pedagogické otázky, např.:

- Co se mi ve výuce povedlo?
- Jakou jsem měla náladu?
- Byly pro mě hodiny přínosem?
- Co mě pobavilo?
- Probíhala hodina podle mých představ?
- Panovala v hodině příjemná atmosféra?,
- Jak bych definovala svůj pokrok ve studiu?

Rozhodl jsem se proto k opačnému přístupu: k hledání těch znaků, které se od předchozích sebereflexí liší a charakterizovat je:

#### **Konfrontace se svým vysněným odrazem role učitelky a s autentickým zážitkem:**

*Mám zkušenosti, že je jednodušší postavit se před skupinu dětí, než předskupinu lidí starých jako já. Mám už takové zkušenosti ze svých praxí ze střední pedagogické školy. A tak jsem si už poprvé na place řekla, že už to nikdy dělat nechci a nebudu, protože mi to bylo velice nepříjemné.*

*Moje první improvizace byla velmi zvláštní, cítila jsem se hodně nejistě v tom, co mám dělat a jak to mám před celou třídou podat. Cíl činnosti mi nebyl moc znám. Proto jsem se do role obula, jak nejlépe to šlo a snažila se tedy dělat to, co skutečně cítím, nebo bych cítit měla.*

*Po prvních vteřinách jsem zjistila, že jsem nerada středem pozornosti. Víím, že je to pro mou profesi špatné. Čím jsem starší, tím je to snad horší. Snažím se s tím bojovat. Riskovat a překonávat sama sebe, překonávat*

*hranice. Upřímně, bojím se občas říct svůj názor. Raději mlčím, přihlížím a poslouchám. Nevím proč je tomu tak.*

*Když jsem se viděla na nahrávce, viděla jsem svalenou jámu, co se přihlouple usmívá. Hned mě napadlo: „Tohle přece nejsem já!“ Kolikrát se vnímám úplně jinak! Jak v jednáních s lidmi, tak ve chvílích, kdy jsem sama! Na nahrávce jsem se viděla tolikrát – ale vždy to bylo z oslavy, výletu, z divadla, nebo z nahrávky praxí ve školce ze střední pedagogické školy. Jak pátrám ve své paměti, nemohu si vzpomenout, jestli jsem se někdy viděla na nahrávce ve chvíli, kdy se po mě „nic nechce“.*

*Jsem blázen já, nebo si fakt dělá Nota srandu! Fajn, učitelka by měla být aktivní a umět improvizovat, nestydět se a hrát si. Nojo, to se lehko řekne, ale hůř se to dělá. Ostatní holky to taky zvládli, tak to jistě nebude žádný problém, půjdu tam, stoupnu si doprostřed a budu dělat jakoby nic (...) Připadám si jako školačka před tabulí, co má každou chvíli dostat špatnou známku, že nic neumí, červenám se a je mi horko. (...) Jsem v klidu, pocit sebedůvěry. Jsem přece zvyklá být před lidmi. Ráda si užívám pocit nadřazenosti, mluvit a ukazovat se. Na tancování se taky předvádím to jsem teprve JÁ! Začíná mě ten pocit bavit! (...)Příště už bych se nebála a šla bych do toho po hlavě, jde přeci jen o srandu a o to se pobavit a užít si tu chvíli stát se hercem a přebrat na sebe určitou roli. Ta role mě pak bavila i přes prvotní trauma.*

*Úkol je jednoduchý, postavit se před třídu a být sama sebou. To co se honí v mé mysli má vyjít z mé pusy ven. Kolikrát jsem už stála před celou třídou, kolikrát jsem měla v MŠ výstup a civěla na mě hromada kukadel a nedělalo mi to problém. Ale atmosféra a podání, v jakém jsme dostali tento úkol byl přece v něčem jiný a zvláštní. Bože, to je trapný, všichni na mě budou koukat, smát se, budou si všímat víc co mám na sobě za oblečení, že mám křivé nohy, jak se chovám... (...)*

*Jak jsem se cítila? Po pravdě řečeno příšerně. Poté, co jste řekl, že si nemáme nic připravovat, nemáme nic předvádět, že tam budeme jen se svými aktuálními myšlenkami... (...) Mě nedělá problém, stoupnout si před děti a mluvit před nimi, ale jakmile jsou to dospělí lidé, jsem v koncích a nedokážu svou trému ovládat. Tedy pokud je to bez předchozí přípravy. Kdybychom dostali ALESPONŽ NĚJAKÉ TÉMA, bylo by to jednodušší.*

*Obvykle nemám problém vystupovat před lidmi, ale to mám vždy udané téma a tudíž vím, jak bych se měla chovat. Toto bylo o mnoho složitější, nevěděla jsem, jestli mluvit, nebo raději mlčet. Byla jsem neskutečně ráda, když moje mučení skončilo. A když moje mučení skončilo, byla jsem neskutečně ráda a já se mohla s pocitem obrovské úlevy vrátit na své klidné, nepozorované místo.*

*Nikdy mi nevadilo stoupnout si před třídu a jen tak stát. Spíš šlo o to, že nevím, co mám dělat. Je pro mne těžké splnit cokoli bez předem přesně zadaného úkolu. Když něco dělám, chci to mít předem připravené a odůvodněné, proč zrovna takhle to budu dělat.*

Tento znak je pro učitelky mateřských škol s pedagogickou střední školou naprosto typickým. Stanislav Suda se domnívá, že je to díky **procházením určitého výcviku, čímž došlo k předčasné identifikaci studentek s jejich profesní rolí:**

*Jestli náhodou ta veřejná samota, dialogické není o tom, že se člověk ze zpětné vazby dovídá, jak je propojený.*

*A zda je schopen veřejnou samotu unést, stejně jako chvíle, kdy mu vypadnou naučené věci a být sám sebou a za sebe.*

*A zajímavé je, že hůř jsou na tom zrovna ti, kteří procházejí těmi výcviky, hůř nesou náraz toho, že nemají připravený koncept. Jelikož jsou vedeni k tomu mít koncepty neustále předpřipravené a dokonce je pouze aplikovat. A v momentě, kdy je z nich bezpečí této situace setřepané a najednou na ně koukají lidé odjinud, neangažovaní v té věci, tak tomu najednou nerozumí. A ti lidé jsou najednou zoufalí z toho, že „ta věc je špatně“. Protože oni to mají tak dobře naučené, pro paní učitelku. Což je zajímavé. Takže místo toho, aby dramatické výchovy, či výcviky otevíraly komunikační rámce, z Dialogického jednání se zdá, že efektivní komunikování funguje v rámci umělého prostředí, ale mimo to sdělné být nemusí. Paradoxně ani herecky-vzhledem k tomu, kam to původně směřovalo jako výchova malých herců a bude to otevírat tímto směrem tvořivost. (rozhovor, 25. 06. 2014).*

Dalším znakem, kterým **zásadně roste délka textů, je psaní o čemkoliv, co studentky zaujalo, co se jim líbilo:**

*Sluníčko mi svítilo do tváře a mně se to v tu chvíli velmi líbilo, tak, že jsem se i dokonce posadila na špinavý koberec.*

*Líbilo se mi, jako volnost každý z nás ve svém projevu měl. Myslím, že hodiny jsou zajímavé a každý si z nich odnese zážitky, oproti některým jiným předmětům, které jsou nudné a zbytečné.*

*Líbila se mi hodina, kdy jsme si povídali o Vánocích. Bylo to příjemné zpestření před Vánoci. Hezké a milé odlehčení.*

**Odklon od sebereflexe k reflektování činnosti, představ, nebo průběhu hodiny:**

*Poslední hodina pro mě byla hektická, jelikož jsem přišla pozdě kvůli zpoždění autobusu. Přišla jsem do třídy a zastavila na chvíli dění ve třídě. Holky po mě koukaly, tak jsme se začaly všechny smát. (...)*

*(...) A tak jsme postupně jeden po druhém šli doprostřed místnosti a pobýli tam nějakou tu chvíli, přibližně 20 sekund. Všichni přede mnou to krásně zvládli, někteří mlčeli nebo se smáli, někteří se tak různě pohybovali, někteří nahlas povídali, co jim právě šlo hlavou a někteří pak říkali, že by šli doprostřed znovu. (...)*

V textech se objevovala zvláštní **nelogičnost** typu „*Jsem taková, ale i jiná, cítila jsem se velmi pěkně, ale bylo to pro mě zároveň ohromné trauma*“. Domnívám se, že to byla daň za určitou povrchnost výpovědí:

*Moje nohy mi někdy přešlapovaly, byly uzemněné, někdy dokonce pochodovaly. Můj obličej se někdy smál, někdy byl výraz vážný. Možná, že mé pocity byly tak trochu směšné. (...)*

*Cítila jsem se hodně nesvá, ale nebála se a těšila jsem se, co se mi bude honit hlavou. Bylo to pro mne velmi příjemné, protože jsem nestála před třídou poprvé. Víím, že jsem pořád ukřičený typ člověka, ale najednou jsem věděla, že mluvím potichu. (...) Jsem zvědavá, zda budeme dělat v dalších hodinách něco podobného, či úplně jiného. (...)*

Typickým znakem pro studentky z tohoto oboru byla **všudypřítomná nadšenost**. Měl bych být rád, ovšem při bližším zkoumání a srovnáním s jinými skupinami se nelze ubránit dojmu, že vlastně nadšené být tak nějak musí, neboť nadšenost je součástí jejich profesní identity:

*(...) Víím, že spousta spolužaček nechápala smysl tohoto předmětu, nevím, jestli ho chápu či nechápu, víím ale jistě, že jsem vděčná za novou zkušenost a jsem z ní nadšená! Vytvořil jste pro nás prostředí, ve kterém se v učitelské profesi budeme nacházet dennodenně – ale i v běžném životě nebude o takové situace nouze. Teď můžeme z našich nově nabytých zkušeností vycházet, zkušeností není nikdy dost! (...)*

*Když jsem po výstupu seděla na židli, měla jsem v sobě takový pocit nadšení, že jsem si zkusila něco, pro mě úplně neznámého a strašně jsem se těšila, jak budou reagovat a chovat se ostatní děvčata. (...)*

*Moc nevím, k čemu to všechno bylo, ale jedno víím jistě: byla jsem se všech hodin naprosto nadšená, protože si myslím, že mi přeci jenom k něčemu byly, nebo v budoucnu možná snad budou. (...)*

Určitým vysvětlením by mohlo být, že studentky sebereflexe nepsali k zážitku, psali je k zápočtu. Oproti jiným skupinám se u nich ke konci objevuje jistý znak, který jsem si

pojmenoval jako „*fráze, co by Nota rád slyšel k zápočtu*“. Opět podotýkám: třeba to tak není, nemusí být, ovšem difference mezi jinými skupinami jsou příliš okázalé:

*Děkuji za Vaše velmi cenné rady, za přínosnou zkušenost a milý, lidský kolektiv.*

*Velice mě těší, že poznávám dalšího profesora, ze kterého doslova cáká jeho nadšenost, optimismus a radost.*

*Vždycky jsme seminář provázeli povídáním o zajímavém tématu. Nestalo se tedy, že bych se s Vámi nudila a Vaše hodiny byly nudné.*

*Hodiny mě bavily, byla příjemná atmosféra a mimo jiné jsme se kolikrát zasmáli a popovídali, což považuji za důležité v rámci dobrých vztahů mezi učitelem a žáky.*

*Bylo to pro mě celé velmi náročné, vyčerpávající a zároveň poučné.*

*Určitě jsem si z hodin tvořivé dramatiky odnesla zajímavé zkušenosti. Vyzkoušela jsem si něco, co si pravděpodobně vícekrát nezkusím. Jsem ráda, že jsem měla příležitost vyzkoušet si činnosti v této oblasti.*

*Budu ráda, když budu mít v budoucnosti více příležitostí se k tomuto předmětu přiblížit.*

*V závěru bych chtěla říci, že tohle cenné poznávání mě obohatilo o další ždibec vnímavosti a mrzí mě, že už končí.*

*Utvrдила jsem se v tom, že zkušeností není nikdy dost! Děkuji za Vaše cenné hodiny tvořivé dramatiky, ze kterých odcházím nadšená.*

### **5.3.2.1 Asistentická reflexe:**

Domnívám se, že asistování u druhého ročníku budoucích učitelek mateřské školy pro mě byla zatím největší zkušenost. Znovu mě totiž donutila přestrukturovat dosavadní asistentickou zkušenost.

**Atmosféra v hodinách** se od jiných skupin výrazně lišila. Jednalo se o velkou skupinu 39 studentek, docházelo tedy k rozdělení ročníku na třetiny, aby studentky byly schopné udržet pozornost.

Nebyly schopné ani tak. Studentky Učitelství pro mateřské školy jsou „hravé“. Samy o sobě tvrdí že jsou „bláznivé“. Během semináře odcházejí, přicházejí, telefonují, svačí, kašpaří. Zastavil jsem zkoušení a snažím se odlehčeně: *„Abych se přiznal, nevím, co dělat. Když jste nepozorní, odnáší to ten, kdo je na place.“* Smích mateřin: *„Na nás musíte tvrdě, my jsme často trochu bláznivé, chichichi.“*

Nedaří se mi udržet seminář v intencích autentického zkoušení. Studentky na place se před sebou předvádí, nedodrží absenci očního kontaktu, smějí se, když některá řekne sprosté slovo, místo aby autenticky jednaly, exhibují. Velmi radostně.

Akcentace na podstatné momenty dialogického jednání jsou vcelku marné. Trápí mě navíc to, že kdyby seminář někdo nezaujatý pozoroval, mohl by nabýt dojmu, že to, co tam provádíme je opravdu tvořivé, vtipné a radostné. Já v tom vidím nezávazné, neautentické kašpaření.

Byl jsem se poradit se Stanislavem Sudou:

*„Zkus je nahrát a pustit jim to. Nikdo nemá rád, když se na sebe kouká, jak kašpaří a předvádí se mimo sebe, v afektu.“*

Videozáznamy v jiných skupinách pouštím zpravidla až na konci semestru. Nyní, po čtyřech setkáních, po prvním kole výstupů se rozhodnu, že jim čerstvý videozáznam tedy pustím, bez komentování, jenom jako zpětnou vazbu.

Opravdu není příjemné videozáznamy sledovat, ani pro mne. Studentky na videozáznamu křepčí, hrají různé pózy, dělají různé aktivity z hodin dramatické výchovy, jako například stromy ve větru, hrají zvířátka. Jsou prostě „takové bláznivé“.

S čím jsem zatím vůbec neměl zkušenost, neboť jsem nikdy nechodil do kroužku dramatické výchovy, bylo naladění studentek na metody svého předchozího studia na středních pedagogických školách:

*„My bychom se Vás rády zeptaly, kdy budeme řešit na place problém.“ (studentky).*

*„Vy máte problém? Povídejte, jestli Vám budu schopen pomoci, zkusíme ho vyřešit.“ (Já)*

*„My zrovna nemáme problém, ale Vy nám ho jako zadáte a my ho pak vyřešíme.“  
(studentky).*

Atmosféra se pomalu mění. Vzniká odnož posluchaček, které odmítají chodit na plac, protože „neví, co mají hrát“. Skupina se začíná tříštit. Objevují se studentky, které zkoušení zajímá, soustředím je k sobě. Studentky, Dialogické jednání odmítající, též, vzniká tak poměr 1 ku 3.

Zatímco s první skupinou zkoušíme dialogicky jednat, s tou druhou plac každý seminář spíše „ochutnáváme“, stejně jako u prvního ročníku MŠ, větší podíl času odlehčuji atmosféru a snažím se rozmluvit k diskuzím.

Potřeboval jsem si pro sebe tento typ sebereflexí ujasnit. Co mě hned zmátlo při zadávání sebereflexí: většinou o ní vedeme diskuzi, ptám se, jestli studenti pod tímto pojmem mají nějakou představu, shodujeme se nad autentickou složkou, autorstvím, její povahy jako otevřeného pokusu. Studentky mi skočily do řeči: „Sebereflexe jsme psali nejmíň tisíckrát, nám to nemusíte vysvětlovat.“

Vyznění je pro mne alarmující a ukazuje mi významný jev: sebereflexe není technika a v momentě, kdy studenti podvědomě dodržují jakousi strukturu a cíl, mate se její autentická podstata.

Sebereflexe určená k posouzení, předložená k hodnocení v sobě autentické pokusy o formulace spolu se zájmem o rozklíčování individuálně podstatných momentů v otevřené dramatické situaci vlastně nemá.

Otázkou k asistentství je, jak studenty v situaci veřejné samoty „načechrávat“ ke zkoušení, motivovat na otevřený, dramatický experiment. Uklidnit, že veřejná samota je bezpečné, nezraňující, nevýkonové prostředí a jejich sebereflektující výpovědi nepodléhají kvantitativním měřítkům určených k hodnocení. Být si vědom možných předchozích zkušeností studentek s metodami dramatické výchovy a počítat s jejich odlišným očekáváním. Poté je snad možné společné studium.



### 5.3.3 Hledání souvislostí

Stanislav Suda tento jev komentuje jako určité typologické nastavení:

*Vyhnutí se zážitkům z otevřené dramatické situace je typické pro studenty a studentky středních pedagogických škol. Mají ze seberefektování bariéry, neboť je to ze začátku nepříjemné, když to s nimi pohne. Kdo si poprvé vejde do veřejné samoty, pro většinu lidí to není ze začátku příjemný zážitek. Pokud jsou navíc z předchozího studia přesvědčováni, že jsou v něčem dobří a poté ze zpětné vazby cítí, že jsou úplně mimo, to není nic příjemného.*

*A my si můžeme říci, že osobnost roste tím, že jsme pouze v chráněných dílnách modelových situací a školních učeben a úplně nejlepší by bylo, kdybychom byli v kleci, či vězení, neboť tam se nám nemůže nic stát a byli bychom úplně spokojeni. Najíst, vyspat a nic nepotřebujeme. Takže: jak to udělat, abych mohl všechno, ale nenaložil si moc a šel po krocích?(rozhovor 18. 04. 2014).*

Iva Stuchlíková myšlenku rozšiřuje i o osobnostní nastavení studentů:

*U těch vyučujících, kteří s těmito studenty přišli do styku, se zde trochu ustálil názor, že střední pedagogické školy je trochu mačkají a vychovávají nějakým zvláštním způsobem. Přijdou vlastně již „hotoví“, vědí, znají, pouze něco tu a tam doplnit a mohou nastoupit. Je možné, že na ně tlačí ve vytvoření „předzralé“ profesní identity. Nevím ovšem, jestli jde pouze o tlak instituce a nakolik je to kombinace toho vývojového – typologického.*

*Kdysi jsme ve výzkumu implicitních motivů stanovili hypotézu, že pro učitele bude důležitý sociální motiv. A na prvním stupni to u studentů neplatilo, neboť byla nejdůležitějším motivem moc.*

*Pracovat s malým dítětem je přeci poměrně bezpečná věc, neboť jde o přehledný, asymetrický vztah. Budeš většinu času strávit s dětmi, které Tě budou milovat, poslouchat a sice budeš mít hlavu jako včelín, ale nejdeš do žádného velkého rizika v porovnání s jednáním s dospělými.*

*Co je ovšem skutečně pod takovou volbou? Co je pod tou „láskou k dětem“?*

*Já mám při zážitkových hodinách pokaždé pár „zaťatých“ jednotlivců (a je potom zajímavé, kolik se jich urodí a jak se s nimi pracuje). Oni Ti na činnost přistoupí, ale zároveň vidíš, že nejsou v sobě. Třeba jsou velmi úzkostní, to už jsou ovšem velké spekulace.*

*Ale já jejich postoj respektuji, neboť na něj mají právo. Kdybychom tyto jednotlivce potkali za tři, čtyři roky, byli by jiní. Můj pocit je, že to pro tyto studenty může být běžná vývojová fáze (rozhovor 17. 04. 2014).*

## 5.4 K otázkám reflexe a sebereflexe

Zatímco „reflexe“ i „sebereflexe“ jsou v současné době mnohdy chápány jako téměř synonymní jevy (např. v OSV), domnívám se, že na základě výsledků z této práce je nanejvýš nutné činit rozdíly. Dle Stuchlíkové se jedná minimálně o tyto difference:

*Reflektovat znamená zpětně se ohlížet za činnost, či rozhodování. Tedy: můžeš reflektovat, jak jsi postupoval. Profesor Mareš mluvil na konferenci o doktorovi, který se rozhoduje, zda Ti uřízne nohu, nebo ne a měl by si projet proces svého profesního usuzování a zvážit, zdalipak je to korektní a správné. To může ovšem **dělat zvenku a nahlížet proces, oddělit od sebe.***

*Druhá rovina tohoto uvažování jde „přes sebe“, což je sebereflexe. V medicíně je to snadné, protože je tam nějaký lege artis. V pedagogice je to horší o to, že jednoznačný recept, jak jednat, či rozhodovat není. Tedy tam je to spíše o té sebereflexi, kdy se **člověk dívá sám na sebe jako na učitele a vztahuje se k tomu, co si on sám dopředu naplánoval.** Tedy já vnímám minimálně tento rozdíl, i když je jich nepochybně více. (rozhovor 17. 04. 2014).*

Pedagogické jednání představuje práci s idejemi, ale současně je založeno na ovlivňování druhých. Podle J. Koti (2007) je v existenci autority učitele (a vůbec v jeho základním „právu“ vyžadovat po druhých poslušnost a výkon) jeden zajímavý fakt, který je jen nerad přiznáván – jeho autorita je institucionalizovaná. Primárně je opřena o diplom a úřední předpisy.

O to více vystupuje do popředí otázka kolem jeho osobnostní zralosti, míře uvědomování svého jednání, identifikací se svou profesní rolí, obecně vědomím vztahu k sobě, žákům, profesi. Neboť takovou obecnou ideou je to, aby se učitel ve svém pedagogickém jednání o primární zdroje své autority (předpisy, řády, či diplom) pokud možno nemusel opírat. A to ať již z důvodu bezradnosti, nebo více, či méně vědomé manipulace.

Když jsem diskutoval s profesorem Smékalem, řekl pro mě podstatnou věc: tvrdil, že schopnost sebereflexe u pedagogů je nanejvýš důležitá, neboť toto povolání souvisí s etikou, charakterem a tedy i svědomím.

Ve svých pracích rozdíl mezi reflexí a sebereflexí vysvětluje takto: v současnosti lidé vědí, co je morálně nevhodné, ale nevadí jim to, tedy jsou schopni reflexe – ale nikoliv sebereflexe. Zatímco reflexi popisuje jako **odstup od sebe**, jako schopnost si adekvátně a kriticky uvědomit, co se s námi děje, **sebereflexí rozumí poznání, co toto s námi dělá a znamená pro naši životní cestu.** Tedy introspektivní obrácení sám k sobě. Sebereflexí

rozumí vnitřní dialog, rozdvojení se na já pozorující a já pozorované (Smékal, 2005, s. 88–90).

Od reflexe v současné pedagogické přípravě si mnoho autorů splňuje velký potenciál, neboť jí rozumí pedagogický nástroj, jehož účelem je zkvalitnění pedagogické výuky. Cílem je zpravidla získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí, a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu (Slavík, 1997, s. 68).

Schön (1983) ve své knize *The Reflective practitioner: How professionals think in action* operuje s pojmem „reflection on action“: učitel zhodnocuje po vyučování své minulé jednání, aby dokázal v budoucnu jednat efektivněji. To vede k „reflection in action“, jako vědomějšímu, poučenějšímu jednání učitele. O profesionální reflexi zaměřené na pedagogickou činnost se hovoří např. také jako o tzv. „kvalifikované reflexi“, kterou se rozumí: úvahy o cíli a obsahu vyučování, metodách práce a jejich realizaci a která neznamena jen zpětný pohled. Zahrnuje popis a analýzu klíčových prvků a jevů i vlastních zkušeností, jejich hodnocení a uspořádávání, hledání příčin určitého konkrétního jednání i možností jiného a rozhodování o nové (učební) strategii (Hošpesová & Tichá, 2007, s. 52).

Všechny tyto reflektivní směry mají tedy společné jedno: týkají se popisu, uvažování, zhodnocení i anticipování činnosti učitele zvnějšku, tedy vždy odstoupení od sebe a zaměření na (efektivní) pedagogickou činnost. **Netýkají se uvažováním přes sebe.**

V přístupech komunikačních trénérů budoucích učitelů je dokonce toto uvažování přes sebe a primární reflektování osobních zážitků, včetně emocionálních, zbytné, nebo dokonce v přímém rozporu s efektivitou trénovaných dovedností:

Ve slově „sebereflexe“ vnímám velké zaměření na ono „sebe“. A když se člověk zaměřuje víc na svou osobu a méně na to, co dělá, je to špatně. Nejde o to, aby se studenti takzvaně „hrabali sami v sobě“, ale aby se znova podívali na to, co dělají, a našli v tom poučení. (...) Jako učitel nejdřív potřebuji, aby student trénovanou činnost opakoval, zkoušel stále znova. Až když se v té situaci cítí dobře, má ji natrénovanou, má smysl vést ho k tomu, aby se podíval na to, co dělá, a poučil se z toho. Kdybych po něm chtěl, aby reflektoval své první, předem nepřipravené vystoupení, tak z něj dostanu jen: „To byla hrůza, třepala se mi kolena.“ A to není žádné učení se (Šimoník, 2013, odst. 6).

Klíčovým problémem pro psychosomatické disciplíny, který se ukázal zejména při asistování u studentek učitelství pro MŠ, je to, že se občas v pedagogice reflexe nazývají sebereflexe.

Bavíme-li se o cestě k sobě, či o pedagogice jako o autorství a snaze vůbec studenty lákat a provokovat v dramatické situaci a neúčelové hře, aby o sobě přemýšleli, toto pojmání sebereflexe (jako reflexe, či didaktické analýze učiva, popř. akčního učitelského výzkumu typu: *popis jevu – zhodnocení – prognóza – preskripce*) dělá Dialogickému jednání jako osobnostní, celostní disciplíně medvědí službu. S. Suda dodává:

*Pokud se bavíme o skutečné jevové sebereflexi, nejde o artefakt, který teď někde v papírové podobě odevzdávám.*

*Jde tedy spíše o to, nastartovat proces, aby člověk sám se sebou v nějakém vztahu mohl být, aby to mohl zaznamenávat. Někakým způsobem. Jako se o tom zmiňovala profesorka Stuchlíková: on to nemusí být záznam písemný. Ani myšlenkový. Ale emocionální. A já bych se za to dokonce přimlouval nejvíce. Člověk na základě všímání toho, zda je mu dobře, nebo ne a jak to s ním cvičí, vlastně postupuje.<sup>9</sup>*

*Pro sebereflexi, jako takovou, jsou emoce velmi důležité. Ty nevyprodukují v mozku, uvažováním, myšlením, čtením. Potřebuji něco dělat a dostat se do situace, kdy to se mnou hne. V ten moment u seberefektování začínáme a najednou člověk může jít směrem, kdy je mu dobře po těle a kdy ne.*

*Pakliže se na sebereflexe díváme jako na artefakty ke zhodnocení: „Jak to, že nám ti studenti dávají psané sebereflexe, které jsou nehodnotné? Smyslem sebereflexe je, aby napsali hodnotný text, který my, jako hodnotný posoudíme.“ – tak v ten moment se sebereflexe posouvá mimo autentické formulace – **nutíme lidi, aby od sebe odstupovali**, formálně něco psali pro kantora, aby on byl spokojený a pustil je dál. A skutečného seberefektování, skutečné etiky a skutečných emocí se to nedotkne. Naopak. Spíše to vytváří bariéry (rozhovor 17. 04. 2014).*

U posluchačů kombinované formy studia, tedy s určitými životními zkušenostmi se v písemných výpovědích objevují i konkrétní zmínky o zprofanovanosti slova „sebereflexe“:

*V úvodu si dovolím přiznat, že po zkušenosti z dnes již bývalého pracoviště ve mne pojem sebereflexe, či lépe a přesněji zadání napsat sebereflexi vyvolává zhruba stejné vzpomínky a pocity jako ty na mlékový škraloup, ale jak už jsem uvedla, bylo to hlavně tím, že se to zkrátka muselo v určitou dobu pravidelně psát a odevzdávat a spíše než na obsah, se hodnotilo, kdo ji kolikrát a včas odevzdal (Hana, sebereflexe, 2012).*

---

<sup>9</sup> Na jev, že chování učitele není vedeno pouze myšlením, ale i emocemi upozorňuje např. Korthagen, 2014; Damasio, 1994 a další).

Totéž komentuje i Korthagen: „Zažil jsem situace, kdy studenti vyjadřovali přímo odpor k samotnému slovu ‘reflexe’. V důsledku je škoda, když se reflexe stane jen ‘fintou’ či nutnou součástí vzdělávacích programů“ (Korthagen, 2014, 37).

Do popředí tak vystupují otázky kolem adekvátní práce se sebereflexemi nezatížené pouze formálními, či dokonce účelovými významy.

## **5.5 Studijní cesta: Příběh Kláry**

V provozu PF JU většina studentů Dialogické jednání sice „absolvuje“, ovšem nemusí je disciplína vůbec oslovit a stejně jako jsem popisoval v kapitole o kurzu Slovo jako klíč: nemají potřebu ve studiu pokračovat. V současné době tedy máme zmapované sebereflexe začátečníků a každý semestr zkoumáme, jakým způsobem studenti o pedagogice Dialogického jednání píšou.

V současnosti se shodujeme na tom, že dalším krokem je jít „hlouběji“, rozpracovat příběhy studentů, pořizovat rozhovory a snažit se zjistit, o čem student vypráví a jak své studium psychosomatiky vnímá.

S. Suda je toho názoru, že každý asistent Dialogického jednání by měl mít „své“ pokročilé studenty. Je to podstatný znak a jeho vizitka, že konkrétnímu studentovi stojí za to docházet kontinuálně na předmět, který je volitelný.

Takto se na počátku mého asistování objevila Klára, nadaná studentka bohemistiky, aktuálně dokončuje poslední státnice a dá se říci, že její studium Dialogického jednání mapuje i mou cestu asistentství. Klára souhlasila se zveřejněním svých sebereflexí, dokonce s chutí napsala i shrnující sebereflexi, která tuto kapitolu uzavírá.

Když se Klára objevila poprvé na Dialogickém jednání, tedy – abych byl přesný – na „DIZ“ (Dramatické improvizace pro začátečníky) v roce 2009, byla opravdovým úkazem.

Její očekávání od předmětu na pedagogické fakultě bylo, řekněme, konvenční, hledala „dramaták“, modelové situace, situační hry, scénky, ovšem první hodinu se dostala před situaci naprosto mimo její očekávání. Protože byla Klára jedna z prvních studentek, které jsem na Dialogické vedl, a navíc je Klára v sebereflexích velmi sdělná, pro mě je ohromně cenným pozorovatelem „z druhé strany“ na celou mou dosavadní asistentskou dobu.

Její pokusy o jednání v dramatické situaci byly i pro mne zkouškou největšího kalibru – trpné stání u stěny, mlčení, ohromná úzkost, cynismus, bagatelizace veřejné situace, to vše mělo značný vliv na atmosféru celé zkoušející skupiny. Její negace vůči improvizacím se promítla i do sebereflexí ostatních účastníků, jako například u jejího kolegy Martina:

*Spolužačka Klára neměla vybraný povinně volitelný předmět z bloku Pedagogika a Psychologie, tak jsem jí doporučil právě hodinu s Vámi. Sice moc často na hodiny nechodila, ale když už přišla, tak jsem se při výstupu necítil úplně nejlépe. Ač to nerad přiznávám a to slovo nemám rád, je pravda, že v některých*

*okamžicích improvizace může vypadat trapně. A v trapné situaci se lidé neradi nechávají pozorovat, zvláště potom někým známým. Nebo alespoň já (Martin, 2010).*

## **1. semestr:**

Klára byla z veřejného prostoru značně zmatená, velká introverze jí téměř nedovolila promluvit, v prostoru jsem jí nechával vždy pár vteřin – jenom se na place „ohrát“, rozkoukávat. Celý semestr. A do toho odpovídal na stovky jejích otázek a rozčilování, k čemu to všechno je a co je to za úplnou blbost. A souhlasil jsem s ní: není to k ničemu, budeme dělat celý semestr jenom úplnou blbost a ve zkoušení jsem jí podporoval. Zajímavější věci než její zkoušení byla ale její první sebereflexe. Velmi puntičkářská s chronologicky seřazenými poznámkami:

*28. 2. Chce se mi brečet. Myslela jsem si, že si vyučující dělá fakt srandu. Tohle nemůžu celý semestr vydržet. Jít dopředu, civět tam 3 minuty, kouknout se na dalších 10 lidí, jak dělá to samé a vrátit se domů po osmé večer. Tak to opravdu dál nepůjde. Odhlásím se.*

*7. 3. Krize. Tak mu to aspoň na rovinu řeknu: „Ten předmět je totální blbost, nebaví mě, nemá poslání a je o ničem!“. Myslela jsem, že když to řeknu z plných plic, pomůže to. Ale nepomohlo to. Bylo to čím dál horší. Jak se asi budou ostatní tvářit, když to budu říkat každou hodinu? Ne ... Bude to blbý. Budou si myslet, že chci naštvat učitele, a to nechci. Nedělám to jako provokaci, ale prostě proto, že to tak cítím.*

*14. 3. Když už tohle bude čtvrtá hodina, co přežiji, tak už si ty kredity zasloužím. Dochodím to. Snad. Měla bych opakovat svůj názor, že ten předmět je o ničem. Těšila jsem se na to celý týden. Ale teď na to prostě nemám náladu. Nechci ostatním kazit tu radost, se kterou se snaží té blbosti přijít na kloub. Už jen deset pondělků a zlá noční můra, která se v rozvrhu skrývá pod zkratkou DIZ, bude pryč.*

*21. 3. Tak jsem se rozhodla. Nebudu si na hodinách neustále stěžovat. Nehledě na to, že v tu chvíli, když tam stojím, to ze sebe stejně nevypravím. Budu si psát improvizací deník. Aspoň budu mít na konci hotovou sebereflexi a rovnou to pošlu.*

*28. 3. Když nemyslím na to, že si ten předmět říká „dramatické improvizace“, tak to není tak nejhorší. Navíc ostatní předměty začínají houstnout, a tak nemám čas řešit, takové hlouposti, jako jsou improvizace. Začínám poznávat ostatní lidi z improvizací. Už si docela pamatuji i jména. Lituji Dášu, která za připsání předmětu platila 300Kč. Kdyby se to stalo mě, určitě bych to nepřezila. Takže na tom ještě nejsem tak nejhůř.*

11. 4. Mám nový názor – improvizace jsou super, **když se zrovna neimprovizuje**, ale mluví o něčem mimo. V tom případě jsem ochotna diskutovat klidně o větrných elektrárnách.

I když Klára stále explicitně Dialogické jednání bagatelizuje a opovrhuje zkoušením, mám jiný názor – veřejná samota jí provokuje, začíná být lapena. Je to taková hra, kdo z koho.

25. 4. Velikonoční pondělí. Už jsem nebyla dva týdny na improvizacích. Chjo. Stýská se mi po tom Notovo „Jak se máme?“ A po těch všech lidech, co jsou každý jiný a přesto se všichni tak odhalí. Všichni jsou trapní. Konečně ne jen já. Skoro se těším na příští hodinu – jak hluboko jsem klesla.

2. 5. Dnes se nás na improvizacích sešlo 5. Sice už jsem doufala, že to rozpustíme, ale co se dá dělat. V pěti to byla skutečně sranda. Poznala jsem holky zase o něco lépe. Navíc tam nemusíme šaškovat, než nám učitel řekne, ale jsme tam jen tak dlouho, jak sami chceme. Tak proč nechtít? Hrozná to lidská vlastnost ta neustálá touha po rádobě svobodě...

16. 5. Začíná mi být líto, že už to všechno končí. Zašlo to tak daleko, že už bych dala nevím co za to, abych mohla chodit na dramatické improvizace pro pokročilé. A nejen kvůli těm lidem, ale hlavně proto, abych mohla na té škole vůbec zůstat. Začíná to vypadat, že ty kredity z dramatických improvizací a z aerobiku mě zřejmě budou zachraňovat. Jenže na jak dlouho.

Závěrem ze semestru:

1) To, že jsem si na dramatické improvizace zvykla, neznamena, že mi přijdou normální, že mě baví, nebo že s nimi dokonce souhlasím.

2) Říkal jste, že vedete i kombiňáky. Je mi líto padesátiletých učitelek, které po pětadvacetileté praxi pod tlakem něčeho, co si, nevím proč, říká dramatické improvizace, upadají do depresí a chtějí skončit s profesí. Z nich mluví zkušenosti, tak proč jim rozbít jejich už takhle nevyrovnanou učitelskou osobnost něčím takovým?

3) Na dramatických improvizacích je nejhorší název předmětu. Je to NAPROSTO zavádějící pojmenování. Přihlašují se na něj pak lidi, kteří očekávají něco úplně jiného, tak jako se to stalo mně. A možná to bylo to, co mi na improvizacích vadilo nejvíce. Je to zkrátka krycí název. Ať se to jmenuje třeba improvizální rozvoj osobnosti nebo co já vím. Ale nesmí to evokovat myšlenky na divadlo. Něco takového je nefér a štvě mě to. To je vše.

Pochybuji, že by to někdo dočetl dokonce, ale i tak děkuji.

S pozdravem Klára



Na takovou krásnou sebereflexi jsem samozřejmě okamžitě musel odpovědět:

*Kláro – děkuji Vám za sebereflexi! Zkusím zodpovědět na poslední body Vaší reflexe:*

*Tak to vypadá, že jste si konečně sáhla na improvizaci, tedy spontánní jednání v nepřípravené situaci. To Vám „improvizace na téma“ nikdy nedá!*

*Nevyrovnané učitelky se nemohou smířit s „Dialogickým jednáním“ (tak se vlastně jmenuje naše disciplína) právě proto, že NEMAJÍ onu zkušenost s jednáním bez předchozího zadání. Je to pro ně nové (jako to bylo pro Vás). Každý se s tím pereme po svém. A koneckonců – nejtípnější je, že je to dobrovolné, vidíte?*

*Jestli je nejhorší právě název, není to tak hrozné: „improvizační rozvoj osobnosti“ zní naprosto suprově, navrhu kolegům! (z korespondence, květen 2010).*

Po první sebereflexi, kdy jsem se Kláře snažil odpovědět na její otázky v závěru, se nechala Klára slyšet, že je velmi překvapena tím, že sebereflexi vůbec někdo přečetl.

Znovu se mi potvrzuje jedna věc: ve chvíli, kdy jsou studenti požádáni o sebereflexi, musím každou přečíst, na každou odepsat. Student nesmí mít pocit, že jsou jeho formulace pouze „zápočtový“ materiál, jako odevzdání seminární práce.

## **2. semestr:**

Myslím, že pro Kláru byla písemná korespondence kolem její sebereflexe významným momentem pro to, aby se přihlásila do improvizací pro pokročilé studenty, tentokrát už pod zkratkou RODI (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací). Klára mi, co se týká názvu předmětu, již nemohla nic vytknout:

*Nejsem si jistá svou svéprávností. Od začátku si kladu při RODI otázku: „Co je tohle za blbost?“ Aniž bych na ni upřímně chtěla znát odpověď. Jsem totiž stejně tak od začátku přesvědčená, že je to psycho, které nejen že člověk v životě nijak nevyužije, ale spíše mu škodí.*

*To se mi potvrzuje od chvíle, kdy se přistihuji, že mluvím sama se sebou v běžném každodenním životě, nebo když u sebe začínám pozorovat příznaky schizofrenie. Mezi další anomálie patří fakt, že své rodině, přátelům a spolužákům neustále o RODI vyprávím a hodnotím, jak moc by tuto disciplínu zvládali. Když vezmu v úvahu, že sama ji nezvládám, je to opravdu divné. Na „improvizace“ jsem se znovu přihlásila částečně kvůli lidem, částečně kvůli kreditům a také (a ne zanedbatelně) proto, že nemám ráda změny.*

*Když si po třech měsících zvyknu na nějaký předmět, jeho požadavky, průběh, učitele – zpravidla končí jeho semestrální dotace a já musím hledat další předměty a co hůř, zvykat si na ně. RODI mi dávají neustálou jistotu nejistoty. Což není na VŠ sice nijak výjimečné, ale vzhledem k tomu, že na tomto předmětu nezávisí úspěšnost mého studia, nepřináší mi tolik nezdravého stresu, jako ostatní předměty.*

*Přesto se i v hodinách „improvizací“ nerada posunuju dál a raději zůstanu u svých jistot, když vím, že uslyším zvolání „výborně“, i když tam předvedu nevím co...*

*To sice na jednu stranu evokuje v člověku pocit, že tam může udělat skutečně cokoliv, ale na druhou stranu – u líných lidí jako jsem já – dává prostor pro to, nedělat prostě nic.*

*Je mi jasné, že když teď sebereflexi ukončím, svoje vyjádření tím useknu. Možná nepřijdu na něco, na co bych měla.*

*Na něco, kvůli čemu vlastně „improvizace existují“. To jsem ale ochotná risknout a nechat si odhalení této záležitosti třeba na příští reflexi.*

*Nebo na příští semestr.*

### **3. semestr:**

Třetím semestrem se na Katedře pedagogiky a psychologie vytváří kolem volitelného předmětu RODI skupina pokročilých studentů a disciplína začíná mimo mě žít trochu vlastním životem. V tu dobu se mi osvědčuje pracovat se dvěma sebereflexemi za semestr.

V první studenti formulují počáteční rozstřel a studijní atmosféru, druhá sebereflexe po zhlédnutí pořízených videonahrávek na konci semestru jde jaksí více do hloubky, po zážitku, podstatě a otevírá mezi studenty diskuzi po neúčelovém studiu a vlastním, autentickým jednání.

Studenti si vytvářejí webovou stránku disciplíny, po improvizacích pokračují diskuzemi v kavárnách, berou mě s sebou, ptají se, studují.

Podářilo se vytvořit prostředí, ve kterém je chuť a potřeba se scházet, ve které jde o společnou věc. Koneckonců: Klára to ze studentské pozice vystihuje lépe:

*RODI, RODY, RODINKA, IMPROVIZACE – takhle porůznu říkáme předmětu „Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací“, který mě provází již druhý semestr mého vysokoškolského studia a jak to tak vypadá, ještě alespoň jeden semestr provázet bude.*

*Na rozdíl ode všeho, co by si člověk mohl pod pojmem dramatická improvizace představit, je RODI skutečně něčím výjimečné. Neboť nikdo neví tak dobře, jaké to je, přesně vědět, co se bude dít, a zároveň absolutně netušit do čeho jde, jako člověk, který prožil RODI. Tyto pocity nezůstávají stejné, protože jednak narůstají a přicházejí nové, jednak si student začne všimnout těch, o kterých dříve neměl tušení.*

*Všechno to, co RODI dává, se neuvěřitelně stupňuje. Protože když jednou víte, co se bude dít, když znáte své spolusouputníky, když víte, že stejně nebude od Noty následovat nic jiného než „výborný“, ale... – jak to, že přesto se člověku neustále svírá žaludek, když se jenom vysloví nahlas slovo „plac“? Jak to, že člověk nikdy není schopný říci to, co si připravil a zároveň ani to, co ho na onom místě napadá, protože touha po*

*tom, nebýt trapný, je silnější než on? Již ve stejnou chvíli si samozřejmě uvědomujeme, že nic nedělání je stejně trapné a že všichni jsou stejně trapní, a že v takovém světě tedy vlastně není trapné nic a nikdo. Ale...*

*Kam až to může dojít?!*

*Fascinující je na tom to, že nikdo neví, jak dlouho může proces rozvoje osobnosti trvat, protože zřejmě ještě nikdo nikdy na jeho konec nedošel. RODI nám má tedy stále co dát, protože každý chce být tím prvním, který to dokáže. Každý týden si znovu a znovu říkám, že příště už to prostě „opravdu nebudu řešit“ a „opravdu se tam nebudu chovat jako blbec“. Boj, který zatím prohrávám.*

*Po dvou semestrech tedy skóre – JÁ:RODI – 0:2 Příští semestr to určitě zlomím, a pokud ne, zapíšu si RODI znovu a znovu a znovu a pokud mě vyhodí ze školy, budu „improvizovat“ v Kauflandu, na úřadu práce, v domově důchodců... A je to moje osobnost a já jí chci rozvíjet. Takhle to prostě je! Těším se na další semestr.*

RODI se pomalu daří otevírat studentům, kteří mají o Dialogické jednání zájem, ale nejde jim o kredity, nebo již ani nejsou studenty Jihočeské univerzity, ale s disciplínou někdy koketovali, či koketovat chtějí. Tak do skupiny „rodáků“ dochází např. Markéta Sudová, žena Stanislava, nebo kolegyně Magdalena Marková, doktorandka a nyní další asistentka Dialogického jednání. Musím zmínit jednu věc: v momentě, kdy se zkoušení otevře dalším, zvláště pokročilým zkoušejícím, může se trochu nabourat chráněnost prostoru skupiny. Ale ono je to možná i trochu dobře, neuzavírat se do skleníku.

Další věcí ke zkoušení jsou improvizace. Na „plac“ chodí studenti ve dvojicích, soustředí a ladí se na sebe. Hlavními apely z mé strany je „nechvátat, nerežirovat, netlačit na výsledek“, stejně jako v Dialogickém jednání. V určité fázi psychosomatické kondice je totiž možnost užívat si vytváření situací na základě tělového uchopení vzniklých figur. Jednáním v těchto figurách vzniká herní situace.

Ukazuje se tedy další věc, kterou znám i sám od sebe: když se ve skupině objeví noví pokročilí zkoušející v dobré kondici, může to mít dva důsledky: „nakopnou“ ostatní aktéry v experimentu, nebo je tak trochu vyděsí, nasadí pomyslnou laťku a nahlodají atmosféru v tom smyslu, zda, náhodou nejde o to „být dobrý“. Klára zmiňuje v sebereflexi obojí:

*Sebereflexe po...počtvrté?!*

*Třetí semestr improvizací je téměř za mnou. Během něho se k nám přidaly některé nové tváře, které jsou ale paradoxně improvizacně vyzrálejší a starší. Do Markétky mi ještě hodně chybí, ale stejně mám pocit, že ona se tak narodila. Musím tedy dávat pozor, abych se neustále s někým nesrovnávala, ale byla skutečně sama za sebe, abych nikoho neparodovala...ovšem otázkou je, jestli to k tomu třeba taky náhodou nepatří... Protože inspirace ostatními je zkrátka nepopiratelná jak na place, tak v životě. A nutně si nalhávat, že právě my jsme ten originál, který se nenechává ovlivnit, by asi nebylo úplně upřímné.*

*Moje tělo a mozek už si zřejmě zvykly na svůj pravidelný režim pondělního večera. A tak jako někdo chodí pravidelně v 6:45 na záchod, tak já chodím v pondělí v 18:00 na Dukelskou na „improvizace“. Jakmile si na něco zvyknu, ráda se v tom babrám...to platí o věcech, místech i lidech. Proto se mi těžko posouvá i někam dál v hodinách RODI. Naštěstí nejsme stresováni nějakými velkými požadavky. A navíc držíme při sobě i jako kámoši. Začínáme si pomalu zvykat, že když jsou trapní všichni, jednotlivěc nevyčnává. A když, tak čím trapnější, tím lepší. Je fascinující vidět, jak úplně odlišné lidi z různých fakult spojuje jedna hodina neuvěřitelným způsobem. A tím, že jsme všichni na „RODI“ už několikátý semestr, nejde už o náhodný výběr lidí, kterým jde jen o kredity, mezi které jsem, přiznám se, ze začátku patřila i já, ale o skutečnou RODINKU.*

*Novým oživujícím prvkem je také zkoušení ve skupinách, které se rozjíždí zcela nečekaným směrem a poskytuje něco úplně jiného a spolu s tím další druh stresu. Nicméně jsem zvědavá, co dalšího mi zkoušení ve dvojkách a dalších skupinkách přinese...*

*A teď už jsem opravdu zvědavá, co budu vymýšlet příště. Protože tohle je skutečně paskvil.*

Poté přišlo období, kdy Klára řešila studijní záležitosti, dala si na rok pauzu. Pak se ozvala, jestli může začít chodit, i když nemá oficiálně předmět zapsaný. Pro studium na pedagogické fakultě ideální situace, chodit si zkoušet z vlastní vůle, bez závazků kreditního systému.

Pauzy ve zkoušení Dialogického jednání jsou dalším z úkazů – říkám si, jestli to není v určité etapě potřebnou „rekonvalescencí“, měl jsem to podobné, jako Klára.

Objevuje se další fáze, kterou znám sám u sebe a to je potřeba sebereflexe, opravdu byl onen proces u Kláry nastartován, neboť si Klára následující sebereflexi napsala „do šuplíku“ a odevzdala s konečnou, shrnující sebereflexí – tedy s ročním zpožděním! Nepíše již tedy s formalit, pro kredity, či pro vyučujícího, ale ze zájmu o věc. Další, co Klára zmiňuje je, že dříve chodila spíše kvůli „dobré partě“, toto znám také z počátků Dramatických dílen! Jde se dvě hodiny zkoušet, poté improvizace, chvíli si někdo přečte autorský text a potom hurá! do hospody. Cítil jsem z mnoha studentů z RODI, že to měli takto nastavené. U Kláry se pořadí preferencí mění.

#### **4. semestr:**

*Na předmět dramatické improvizace jsem naposledy chodila před více než rokem. Tehdy jsem měla za sebou tuším tři semestry téhle disciplíny. Následující rok se mi kvůli rozvrhu chodit nepodařilo, když jeden ze semestrů jsem měla předmět dokonce zapsaný. Nebyla jsem schopná se donutit a dorazit. Zároveň mi ale „improvizace“ strašně chyběly a tak jsem se pro tentokrát rozhodla je navštěvovat dokonce přesto, že mi nešly kvůli tradičním zmatkům na studijním oddělení oficiálně zapsat.*

*Stejně tak bych tedy nemusela otravovat se sebereflexí, když nejsem oficiální student a nepotřebuji to k zápočtu, ale chce se mi něco sepsat a donutit se tak, alespoň nad tím trochu uvažovat.*

*Improvizování po roční pauze bylo skutečně silným zážitkem – vtipným, adrenalinovým a překvapivým. Už ve chvíli, kdy jsem přišla do třídy, cítila jsem se, jako kdybych tam byla tak před měsícem a ne více jak rokem. Přesto, že většina kolektivu na RODI byla nová, připadalo mi, že jsme na jedné vlně.*

*Vždycky jsem si myslela, že chodím na RODI z velké části kvůli kolektivu, až teď mi připadá, že to tak není (nebo alespoň ne z tak velké části), protože už jsem se přenesla přes počáteční ostych, jehož překonávání tkvělo v tom, že „improvizuji“ před známými lidmi. Při druhém zapsání RODI to přesně tak bylo – úděs z toho, že jsou tam noví lidé, kteří neznají můj styl, se kterými se nemůžu měřit, u nichž nevím, co dokážou.*

*Nyní to vidím tak (ale netvrdím, že je to konečná verze), že naše improvizací výkony jsou nepoměřitelné a naprosto individuální. Naproti této rozumové definici si stejně moje vnitřní citové JÁ myslí, že výkony jsou sice nepoměřitelné, ale s výjimkou mé osoby, která je na hodině široko daleko nejhorší a nejtrapnější.*

*První hodinu jsem se cítila zvláště, chtěla jsem se podívat, s kým mám tu čest, a nabrat nějakou inspiraci, což mě donutilo čekat, a jít až jako poslední. Už tak od poloviny jsem věděla, že to není dobrý nápad, ale stejně jsem byla rozhodnutá jít poslední stůj co stůj. Nervozita na židli, když se čeká, kdo se zvedne, je pro mě mnohem ale opravdu mnohem horší, než samotný plac. Vzhledem k tomu, že to vím, je otázka, proč se dobrovolně týráš tím, že chodím mezi posledními, ale to asi dneska nevyřeším. Snad někdy později.*

*Celou dobu čekání jsem obdivovala výkony ostatních, říkala si, že jsou všichni dobří (především lepší než já), a stále jsem doufala, že přijde někdo, u koho si budu moct říct: „nic moc“. NEPŘÍŠEL. Příšerná nervozita ze mě spadla až ve chvíli, kdy jsem věděla, že předposlední už improvizuje, tudíž už půjdu. Pokračovala nervozita trochu mírnější...a pak už jen pocity prázdné hlavy, tolik typické pro plac. Vzhledem k tomu, že mým problémem je neustálé žvanění a nevím, zda je pro improvizace použitelné, hlava (která se myslí, že na žvanění o ničem není vhodná chvíle) mě umlčí...a pak už jenom ticho a „kynklání“ ze strany na stranu. Později bych hlavu a hlasivky ráda využila a řekla něco smysluplného, pravdivého a vtipného. Ničeho dalšího jsem se ale protentokrát nedočkala. Nezbyvá než doufat, že jednou – třeba už příště...nebo za pět let...prostě jednou se něco objeví.*

Před lety mě S. Suda požádal, zdalipak bych se nepodíval na své staré sebereflexe a nepokusil se o „sebereflexi sebereflexí“, tedy s časovým odstupem popsat, jak vidím proces zkoušení sám u sebe. Ono je to náročné. Číst vlastní formulace, nebo se dokonce dívat na videonahrávky Dialogického jednání. To vše se nás najednou nějak více týká, protože jde koneckonců o nás.

O to více si vážím Kláry, že se do něčeho podobného pustila. Domnívám se, že Klára má tu výhodu, že na rozdíl ode mne je mnohem sdělnější a vystihuje podstatné prvky osobnostního studia. I když Klára píše v závěru poněkud sentimentálně, její příběh pokračuje. Klára se bude dále objevovat na „dílňách“ Dialogického jednání, kde je disciplína spojena s autorským čtením:

**Shrnující sebereflexe:** Přestože tato sebereflexe není povinná a utíkám k ní navíc od učení se na státnice, při pohledu na blikající kurzor mám opět a stále pocit, že nic napsat nezvládnou. Proto musím začít těmito pro mě tak typickými úvodními oklikami.

Musím říci, že čtení všech svých předchozích sebereflexí mě pobavilo v největší možné míře. Doporučila bych to každému účastníkovi jakéhokoli improvizčního kurzu. Člověk, který to neudělá, rozhodně přijde o část přínosu, který lze z improvizování mít. Věřím, že studenta posune i samotné psaní reflexe a že ta má platnost, ať už si jí vůbec někdo někdy přečte či ne, a ať už si to vůbec někdo někdy uvědomí, či ne. Otázkou pro mě zůstává, jestli má sebereflexe od studentů v kruhu nějakou vypovídající hodnotu pro vyučujícího (přičí se mi používat slovo „vyučující“ ve spojení s RODI, ale nevím, zda pro to existuje nějaký ekvivalent, dnešní terminologie by jej možná pojmenovala koordinátor sezení nebo moderátor kruhu ale to mi přijde velmi chabé, takže zůstanu u původního vyjádření). Hodnotu pro vyučujícího tedy vidím v tom, že může mít radost, že studenti něco tvoří. K tomu však nemusí sebereflexe nutně číst, a nikdy se nepřestanu divit tomu, že je opravdu čte.

Litovala jsem snad už jen toho, že se nemůžu podívat na staré nahrávky z prvních a posledních hodin semestrů. Na druhou stranu – už teď to bylo tak hutné, že už by to snad bylo až moc.

Je to prý už rok, co jsem nebyla na improvizacích. Je zajímavé, že samotné se mi to vůbec nezdá, zážitky spojené s RODI stále vidím jako by to bylo včera. Moje tříletá cesta od Kláry, která improvizace nenáviděla, odmítala, bojkotovala a nevím, co všechno, ke Kláře, která improvizace hájí před ostatními a zvláště před případnými bojkotéry, byla velmi pozvolná. Nemůžu si alespoň vzpomenout na nějaký konkrétní bod zlomu, kdy bych si řekla: Aha, tak to je ono, to je ale dobrýýýý. Vtipným momentem však bylo, když se název Dramatické improvizace, na který jsem si ve své reflexi nejvíce stěžovala kvůli jeho zavádějícím účinkům, skutečně změnil na rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Tato změna vzala vítr z plachet mému věčnému stěžování. Přišel tak čas na to, abych buď s pokorou přiznala, že to, že mi předmět vadil, nebylo názvem a nebo žila dál v souladu se svou teorií a „přijala“ jej. Nakonec jsem se zařídila podle verze dvě, a to nejen proto, že s pokorou bohužel mívám občas problém.

Další věcí, která je pro improvizace typická a důležitá, je délka trvání „kurzu“. Nechci tím samozřejmě říct, že ti, kdo improvizují jeden semestr si nic neodnesou, ale každý si zkrátka odnese, kolik si zaslouží. Kolik improvizacím sám dá. Funguje zde přímá úměra, která nikdy nekončí, pokud jí neukončí sám improvizátor. Postupem času se člověk a s ním i jeho improvizování vyvíjí. Každý totiž prochází i osobním vývojem, studijními a citovými zvraty. Ty sice s RODI nesouvisí, ale vzhledem k tomu, že tyto věci probíhají současně, může si člověk spojit určité období s RODI, s určitým obdobím svého života. To je věc, kterou velmi oceňuji. Sama mám v tomto bodě značné rezervy, neboť jsem nevyužila všechny semestry, které jsem využít k improvizování mohla a jej dost možné, že už se na hodinu nikdy nepodívám. Ničeho ale nelituji.

Tím se dostávám k tématu významných pauz. Pokaždé když jsem na improvizční hodinu přišla po pauze, ať už prázdninové, či delší, mělo to pro mě velký význam. Člověk začínal i nezačínal nanovo. Většinou tedy nakonec zjistil, že nezačíná nanovo, ale je to věc, která nejde racionálně vysvětlit, neboť kolektiv a okolnosti improvizátora se změnily, uběhlo mnoho času, v jehož průběhu člověk zapomněl všechny rádooby znalosti, které se drtil celý semestr na zkoušky. Improvizovat ale nezapomněl. V tom je ohromná jedinečnost. A tak,

*i když k tomu možná nikdy nedojde, se budu navždycky uklidňovat tím, že můžu navštívit nějakou hodinu improvizací za půl roku, za rok, za deset a zaimprovizovat si. Možná pak zjistím, jak to je s tou kondicí a taky dost možná zjistím, že to, co jsem tu psala, není pravda. Že se třeba může stát, že člověk improvizovat zapomene. Nevím. Zjistím. Napišu sebereflexi. Jednou.*

*Prošla jsem si tedy cestou (někomu se může zdát dlouhou, někomu naprosto zanedbatelnou), která začínala tím, že jsem chtěla hrát divadlo, a byla zklamána; přes doby, kdy jsem na improvizace chodila z velké části kvůli lidem (s některými z nich jsme stále v přátelském kontaktu, což se mi mimochodem s lidmi ze žádného jiného výběrového předmětu nestalo) do stádia, kdy jsem začínala, ale opravdu jen začínala tušit, že za improvizacemi se skrývá něco mnohem víc. A že to vlastně není úplně pojmenovatelné, jakkoliv se pedagogové a tvůrci zkratk do STAGu snaží. Zkušenosti z improvizování mi hodně daly, pomáhaly a pomáhají mi uvědomovat si svoje chování v krizových i méně krizových situacích. Zkušenosti z improvizací mi také něco vzaly, a to předsudky vůči novým věcem, pedagogickým postupům, se kterými se v běžném životě příliš nesetkáme. Jako pro konzervativního člověka to pro mě byla velká a důležitá lekce.*

*Končím tedy ve chvíli, kdy začínám tušit, a to je trochu smutné. V jedné ze svých sebereflexí jsem psala, že skóre JÁ:RODI je 0:2. Troufám si s trochou sebevědomí říci, že v současné době je to tak 1:3, ale ten plusový bod povzbudí do budoucna a ten už mi, jak doufám, nikdo nevezme. **Improvizace byly skvělá zkušenost, nic bych neměnila, a to ani ty krušné začátky, ani ty dojemné konce. Děkuji za to, že jsem se jich mohla účastnit, a především za to, že jsem se k nim mohla svobodně vyjádřit. Děkuju!!!***

## 6 SHRNU TÍ A ZÁVĚR

Disertační práce byla zaměřena na disciplínu Dialogické jednání s vnitřním partnerem. Poznatky pro tuto práci vycházejí z osmiletých studentských a později asistentských zkušeností. Mezi hlavní principy takto vedené pedagogiky je chápání studenta jako subjektu vlastního poznání, přičemž sebereflexí je míněna písemná, autorská výpověď zachycující interní zážitky z experimentální výuky.

Východiskem pro tuto práci bylo hledání přístupů a východisek osobnostní přípravy budoucích učitelů pozorování budoucích učitelů. Kromě teoretických pramenů jsem vycházel i ze zúčastněného pozorování jednání budoucích učitelů před žáky a studování jejich autorských sebereflexí. V pedagogické praxi se ukazuje, že studenti přistupují k žákům z rozdílného profesního postoje, přičemž rozdíly jsou v odlišném chápání učitelské role. Pokud jsou pedagogické sebereflexe otevřeny jako autorská věc zaměřená na zformulování zážitku, studenti se zpravidla intuitivně orientují na vnější, pozorovatelné aspekty. Sebereflektujícími jevy ve výpovědích byly zpravidla neočekávané situace, nebo interní pedagogické nezdary. Experiment potvrzuje typologické rozdíly mezi studenty ve schopnostech sebereflexe a elementární komunikace se žáky.

Další díly teoretické části objasňovaly východiska v přípravě budoucích učitelů a různorodý přístup, kterým se přistupuje k osobnostní přípravě. Zformulovanou tezí v této práci je nutnost vedení učitele „k sobě“, tedy kultivování jeho autorské sebereflexe a zvědomování pedagogiky jako životní, autorské role, nikoliv „od sebe“, tedy přebírání „vnějškové profesní identity“. Tou rozumíme osvojení těch způsobů jednání, o kterých je student přesvědčen, že jsou sociálně žádoucí a „odehrává je“, či spíše v praxi aplikuje.

Pedagogickou situaci chápeme společně s Vyskočilovou jako dynamické pole a výchovu jako otevřenou činnost. Pro přípravu budoucí učitelů to znamená zaměření nikoliv na osvojení pedagogických struktur, nýbrž na budování jeho pedagogické kondice. Kondice se nebuduje disciplínou Dialogické jednání, tu si buduje student sám na základě svých zkušeností z této disciplíny.

Vycházíme přitom z předpokladů, že chování jedince není pouze komplexem vnějších reakcí na vnější situaci, ale také způsob, jakým subjekt zkušenosti vnímá, dále zpracovává, jaké jsou jeho životní zkušenosti, anticipace a dynamika jeho osobnosti (Jiránek, 1997). V takovém případě odmítáme tezi, že v osobnostní a sociální přípravě a výchově je



konečným cílem osvojení pouze adekvátního viditelného chování. Tento přístup k osobnosti odráží i rozdílný přístup ke „hraní jako“ a ke hře jako bytostnému, lidskému fenoménu.

Kapitola 3. je shrnutím sebereflektivních výpovědí, které mapují mou studijní cestu. Ukazovali mi možnost konceptualizace vlastních pokusů o dialogické jednání. Při této práci jsem nabyl přesvědčení, že postoj k vlastním sebereflexím se na základě nových zkušeností postupně mění, což mi potvrzuje konstruktivistický pohled na budování kondice. V sebereflexích se dají vysledovat (ve shodě s názory E. Vyskočilové) určité opěrné body. S. Suda je popisuje jako tělové naplnění herních figur. Vědomost herní situace má poté důsledky pro vědomí i vlastní autenticity.

V této kapitole jsem také zaznamenal první rozbor mé videostudie na JU PF. Videonahrávky na PF JU jsou prozatím latentním materiálem k výzkumu. Podstatou poznávání při analýze videostudií je zachování toho, aby byl student subjektem studia, nikoli objektem. Znamená to participaci studenta při tvorbě videostudie a následné analýze.

V disertační práci jsem otevřel otázku diferencí asistování mezi půdou KATaP a PF JU. Model na PF JU se liší tím, že není v instruování do prostoru u začátečníků explicitně zmiňována verbalizace samomluvy, chybí v úvodu obsáhlejší teoretické zázemí a studenti (ani pokročilí) nemají fixní čas určený pro experiment. Důvodem je odlišné osobnostní nastavení asistentů, rozdílné studijní očekávání a typologické rozdíly mezi studenty DAMU a PF.

Dále tento díl shrnuje zkušenosti z prvních dvou kritických let asistentství. Odhaluje osobní model instruování studentů a objev mimoděčného kopírování zkušenějšího asistenta. Kapitola byla dále otevřena i k reflexi dalšího čerstvého asistenta na PF JU.

Kapitola 4. je zaměřena na popis poznatků při ověřování přístupu k pedagogice na PF JU mimo domácí půdu při exportování disciplíny na kurz Slovo jako klíč. Učitelé v pedagogické praxi chápou disciplínu rozdílným způsobem především z důvodů studijních očekávání. Zatímco v počátcích ji vnímají jako stresovou, v diskuzích dochází k otevírání podstatných pedagogických témat, jako je hodnocení, nebo učitelská role. Komunikačním klíčem v kurzu mezi mnou a účastníky byla pedagogická zkušenost.

Výzkum na PF JU se souvisle zabývá typologiemi ze studentských sebereflexí. Jsou přitom chápány jako východiska pro asistentickou zkušenost. Optika výzkumu se posunula

k subjektu, tedy fenomén dialogického jednání se zrcadlí ve studentských sebereflexích. Zkušenosti s vedením studentek oboru Učitelství pro MŠ dává zpětnou vazbu současného chápání pojmu „sebereflexe“. V těchto výpovědích se ukazuje, že střední pedagogické školy mohou studentky poněkud „cvičit“ v reflektování a popisu činností. V těchto výpovědích se mimo orientaci na popis vnějších aspektů ukazuje konfrontace vysněné (či předčasně vytvořené) profesní identity na střední škole se zpětnou vazbou z pokusů o dialogické jednání.

Na základě těchto zkušeností formulujeme rozdíl mezi pedagogickou „reflexí“ a chápáním „sebereflexe“ pro pedagogiku v psychosomaticky orientované přípravě budoucích učitelů. Dalším krokem do budoucna je rozpracování kvalitních případových studií. Studijní cesta Kláry v kapitole 5.5 ukazuje postupný, individuální vývoj. Výpověď v chronologicky seřazených sebereflexích je mapování specifických „opěrných bodů“ o kterých mluvila docentka Vyskočilová. Zatímco pro nezaujatého, objektivního pozorovatele mohou být zbytné, týkají se subjektu studia a to celistvě, neboť Klára hovoří o tom, jak se určité období v Dialogickém jednání nedá odlišit od dalšího vývoje (osobního, citového, studijního) a to se domnívám, že je pro psychosomatické disciplíny naprosto typické. Zajímavé je na Dialogickém jednání to, co Klára zmiňuje jako „nepojmenovatelné“<sup>10</sup> a „něčím víc“, neboť toto tušené je zřejmě i velkým problémem ve formulacích z poznání této práce. Zatím se v mém výzkumu zdá, že k tomuto zpravidla nevede cesta přímých úspěchů a výsledků, jak píše I. Vyskočil:

„Značnou nevýhodou a škodou těch, kterým jde vše hned, snadno a rychle, kteří nejednou excelují, je jen malé vědomí a poznání. Mají za to, že dialogické jednání poznali, že vědí, umějí. Mýlí se. Je to iluze. To, že učení a dosažení vyšší úrovně jde hrbolatou a dlouho neúspěšnou cestou, že si žádá víc pokusů a chyb, víc ztrapnění, než jsme zvyklí a než si myslíme, že ‘to stačí’, se týká studia všech psychosomatických disciplín“ (2008, s. 13).

---

<sup>10</sup> Ve shodě s M. Musilovou (2002): “Proč již sedm let nejsem schopna napsat, co je dialogické jednání?”.

## LITERATURA

- Bandura, B. (1971). *Sprabarrieren zur Sociologie der Kommunikation*. Stuttgart: Schäffer, Poeschel
- Černý, J. (1968). *Fotbal je hra*. Praha: Československý spisovatel
- Běřák, L. (1997). *Prevence sociálně patologických jevů ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá Fronta.
- Hančil, J. (2005). Otevřený svět Dialogického jednání, In M. Čundrle (Ed.), *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* (s. 35–49). Brno: Jamu
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál
- Hošpesová, A., & Tichá M. (2007). Kvalifikovaná pedagogická reflexe. Cesta ke zlepšení kultury vyučování? In A. Hošpesová, N. Stehlíková, & M. Tichá (Eds.), *Cesty zdokonalování kultury vyučování v matematice* (41–72). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Jiránek, F. (1966). *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Jiránek, F. (1968). *Pedagogická psychologie I*. Praha: Krajský pedagogický ústav v Praze
- Jiránek, F. (1996). *Otázky psychologie učení*. Praha: SPN.
- Kasáčová, B. (2002). *Učitel. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum associates.
- Korthagen F. (2014). Je škoda, kdy se reflexe stane jen fintou. In B. Lazarová (Ed.), *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak* (s. 31–37). Brno: Masarykova univerzita.

- Kořa, J. (2007). Učitelství jako povolání, In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 15–16). Praha: Grada
- Matějčková, M. (2012). Výzkum reflexí začátečníků dialogického jednání na PF JU v Českých Budějovicích. In M. Masaryk, M. Petrjánošová, & B. Lašticová (Eds.), *Diverzita vo spoločenských vedach* (s. 241–246). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Matějčková, M., Nota, J. & Suda, S. (2011). Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition. *The New Educational Review*, 24(2), 147–161.
- Mazehóová, Y., Kouřilová, J., & Stuchlíková, I. (2008). Výtvarná projekce jako projev psychosomatické kondice. In kolektiv autorů, *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti* (s. 83–97). Brno: Paido.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
- Mišurcová, V. (1989). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN
- Musilová, M. (2003). Proč již sedm let nejsem schopna napsat, co je dialogické jednání. In M. Čundrle (Ed.), *Hic sunt leones* (s. 51–53). Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU
- Nota, J. (2011). Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako možnost rozvoje osobnost pedagoga. In M. Šucha, M. Charvát, & V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe* (s. 137–143). Olomouc: Univerzita Palackého
- Nota, J. (2012). Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“ výpovědi pedagogů, In R. Masaryk, M. Petrjánošová, & B. Lášticová (Eds.), *Diverzita v spoločenských vedách* (s. 249- 256). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
- Nota, J. (2013) Retrospektivní pohled na studium disciplíny „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“, In A. Neusar, L. Vavrysová (Eds), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku XII. Hranice normality* (s. 236–241). Olomouc: Univerzita Palackého

- Nota, J., & Suda, S. (2013) Hledání společných znaků reflexí dialogického jednání. In J. Jošt, F. Man, & A. Nohavová (Eds.), *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele*, Praha: Eduko.
- Pařízek, V. (1991). *Obecná pedagogika*. Praha: SPN
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Prokopová, A. (2000). Jak se „zraje“ budoucím pedagogům (Osobnostní příprava očima studentů) . In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností (199-206)*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Růžička, J. (2006). *Psychosomatický přístup k člověku*. Praha: Triton.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in Actio*. London: Temple Smith.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 43(2), 156–159.
- Slavíková, E. (2008). Jak exportovat Dialogické jednání. In V. Švec, & M. Čundrle (Eds.), *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (s. 129–132). Praha: AMU.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principál.
- Smékal, V. (2005). *O lidské povaze*. Brno: Czechia Cesta.
- Sovová, P. (2008), Charakteristika a východiska projektu, In P. Sovová, & M. Beranová (Eds.), *Cesta otevřená; Sborník z projektu Rozvoj osobnostních kompetencí* (s. 6–7). Plzeň: DDM Rokycany
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Suda, S. (2008). Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 49–59). Brno: Paido.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

- Stuchlíková, I., Švec, V., & Vyskočilová, E. (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 4(2), 11–28.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Makovská Z. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13-34.
- Šimoník O. (2009). Začínající učitelé, In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 419–423). Praha: Portál.
- Příbyla, O. (2013). *Reflexe má při studiu učitelství potenciál, ale pouze, pokud reflektuji svou činnost, nikoli sebe*. Dostupné z <http://www.ucitseucit.cz/clanky/1-umeni-ucit/92-rozhovropribylareflexe>
- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2000) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2006). Intervence do procesu utváření didaktických znalostí obsahu: Inspirace teorií jednání. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 45–56). Brno: Paido.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika* 56(3), 81-89.
- Švec, V. (2008) Objevování psychosomatických disciplín. In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 35–45). Brno: Paido.
- Švec, V. (2008). *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2011). Tacitní znalosti v činnosti profesionálů. In A. Gregar (Ed.), *Tacitní znalosti a úspěšné řízení* (s. 13–25). Martin: Alfa print.
- Valenta, J. (2005). *Osobnostní a sociální výchova*, Kladno: Aisis

- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém 1. díl* (s. 166). Praha: PdF UK
- Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In I. Vyskočil (Ed.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum* (s. 4–8). Praha: AMU v Praze.
- Vyskočil, I. (2005). *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění
- Vyskočil, I. (2008). Víra a dialogické jednání jako sebereflexe. *Č. Rozhlas, pořad Hovory o víře*. Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/paprskynadeje/\\_zprava/vira-a-dialogicke-jednani-jako-sebereflexe--421098](http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/paprskynadeje/_zprava/vira-a-dialogicke-jednani-jako-sebereflexe--421098)
- Vyskočil, I. (2011). Úvodem – psychosomatický základ veřejného vystupování, In V. Švec, & M. Čundrle (Eds.), *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (s. 11–16). Praha: AMU).
- Vyskočilová, E. (1978). *Cvičení z pedagogické praxe. 1, Dovednost sociálně komunikovat*. Praha: SPN
- Vyskočilová, E. (2000). Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností, In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (s. 24–32), Brno: Paido
- Vyskočilová, E. (2006). K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika* 56(3), 80–90.
- Vyskočilová, E. (2007). Zaujatost diváka jako ukazatel efektivity dialogického jednání. In H. Gajdošíková (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku* (s. 124–129). Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky, 1. lékařská fakulta a VFN UK
- Vyskočilová, E., & Pospíšil J. (2011). Je možné objektivizovat dialogické jednání? In V. Švec, & M. Čundrle (Eds.), *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (s. 153–158). Praha: AMU).
- Vyskočilová E., & Švec, V. (2008). Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu. In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti* (s. 99–105). Brno: Paido

Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P.K. (2001) Teaching educational psychology to the implicate mind., In B. Torf, & B. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (s. 145–185). NJ: Lawrence Erlbaum Associates