

Mgr. Lucie Hornová, Ph.D.

Jak učit to, co umím?

Habilitační přednáška

Vážený pane děkane, vážená paní předsedkyně, vážená umělecká rado, milí kolegové!

Děkuji za tuto laskavou příležitost sdílet několik myšlenek.

Když jsem po doktorátu na TAOS Institutu (USA) a na Univerzitě v Trondheimu (Norsko) přemýšlela, jak nejlépe pokračovat ve své klinické, vědecké, a především učitelské praxi, rozhodla jsem se pro zvláštní krok a přihlásila se do výběrového řízení na místo pedagoga psychologie na Divadelní fakultě JAMU. Měla jsem v té době za sebou již 15 let učení jakožto školitelka klinické psychologie a přibližně stejnou dobu jakožto člověk, který učí lékaře, psychology, sociální pracovníky a jiné profese pracovat s rodinami, dětmi a psychosomatickými klienty. Způsoby výuky, které jsem na různých místech světa zažila, ve mně zanechaly řadu otázek. Moje volba jít na JAMU byla v počátku ovlivněná dosti povrchní znalostí díla Ivana Vyskočila, a to především díky tomu, že se dlouhodobě věnuji dialogické praxi, využití dialogismu v současné klinické praxi a výuce dialogismu jak v ČR, tak v zahraničí. Přišlo mi, že se ve výuce dramatických oborů musely nashromáždit poklady poznání, které by mohly být velmi zajímavé pro další obory (a nyní už vím, že jsem se nemýlila), a zároveň že má znalost výuky psychoterapie, psychologie a psychosomatiky by mohla přinést zajímavé impulsy do komunity JAMU.

Výsledky prolínání těchto vlivů bych ráda alespoň částečně shrnula v této přednášce.

Připadá mi totiž, že se oba světy potýkají se zásadní otázkou: „Jak učit to, co umím?“

Jak umění, tak psychoterapie totiž potřebuje učitele, kteří mají především zkušenost s praktikováním daného oboru.

Dělat dobře svoji práci a učit ji jsou ale zásadně odlišné obory. Člověk, který přichází z praxe, má většinou jen neurčitou představu o tom, co dělá jeho praxi kvalitní. Jeho znalost je tacitní, často reflektovaná pouze částečně. Jeho teorie o tom, co zajišťuje, že jeho praxe funguje, je vytvořená spíše sekundárně a často náhodně, na základě toho, v jakém teoretickém zázemí je vzdělán, co momentálně čte, jeho vlastního příběhu či etických hodnot, které v životě uplatňuje. V každodenním životě však ani o jedné z těchto věcí typický praktik příliš nepřemýšlí (až na vzácné výjimky). Vše, co se kdy naučil, vše, co prožil, se totiž slilo do určité „kvality přítomnosti“, která je hlavní účinnou složkou jeho práce. Každý praktik bude mít určitý způsob, jak o tuto „kvalitu přítomnosti“ pečuje, jak ji kultivuje a jakými dovednostmi a jakou teorií ji zdůvodňuje. Problém je v tom, že kdyby přišel jiný odborník a měl popsat, proč „kvalita přítomnosti“ u daného člověka funguje, nejspíš by přišel se zcela jiným vysvětlením. Velmi pravděpodobně by měli shodu na tom, „že tam ta kvalita je“, ale neshodli by se na tom, „proč“. Jinými slovy, výuka dovedností a teorie jsou více, nebo méně užitečné pomůcky. To, o co ale skutečně usilujeme, pokud se snažíme předat zkušenosti z praxe, je výuka „kvality přítomnosti“. Dá se však taková věc vůbec učit? Co se tím vlastně myslí? Je užitečné, abychom studentům předávali to, kým jsme? Pomůže jim to k tomu, aby oni byli tím, kým jsou?

Navíc studenti, kteří k nám přichází, se museli v rámci předchozího vzdělávání naučit především to, jak vyhovět systému. Jak postupovat při testu, jak správně skládat zkoušky, jak se zorientovat, kterou informaci bude ten který učitel pokládat za klíčovou atd. Jinými slovy, učili

se citlivosti na požadavky vnějšího světa. Vnější svět rozhodoval o kvalitě jejich znalostí. A co hůře, často i (alespoň v očích mladého člověka) o kvalitě jejich bytí. Domluvit se s vnějším světem znamenalo obstat. Takto vychovaný student, i když třeba velmi úspěšný, si pravděpodobně nese hluboko v mysli řadu nejistot a šrámů. Například obavu, že ve skutečnosti danému tématu opravdu do hloubky zas až tak nerozumí, ale pokud to dovede dovedně skrývat, bude to dobré. „Hlavně se mne příliš neptejte a ani já se ptát nebudu, abych na sebe něco neprozradil.“ „Řekněte mi požadavky, já je splním, vy mne ohodnotíte, já si odnesu titul ...a jsme si kvit.“ Pokud s takovým studentem chcete mluvit o „kvalitě jeho přítomnosti“, často v minulosti vzdělávacím systémem kompromitované, saháte mu na bolavé místo.

Toto ku příkladu je dobře vidět na studentech medicíny. Přestože se jedná o jedince nadprůměrně inteligentní a nesmírně pracovitě, kteří věnovali posledních 6 let veškerého svého času intenzivnímu studiu, většina z nich vyrazí do pracovního života plošně traumatizovaná dobře skrývaným pocitem vlastní nedostatečnosti. Ten je vzápětí násoben přetížením, únavou a osobní zodpovědností, v rámci které „hlavně nesmím dát najevo, že si nevím rady“. Toto málo reflektované trauma ve skutečnosti do určité míry určuje kvalitu osobního života mladých lékařů a do jisté míry tak formuje (pozitivně i negativně) kvalitu lékařské péče nás všech.

Domnívám se, že u studentů JAMU se podobný fenomén projevuje bezbřehou ochotou překračovat vlastní hranice. Z pocitu „jestli se náhodou u přijímaček nespletli, když mi řekli, že mám talent“ a „musím se hodně snažit, aby se náhodou nepřišlo na to, že se spletli“ zůstávají ve škole často do večera, pak jdou rovnou na představení starších spolužáků, posedět s nimi je přece privilegium a také se tak dělají kontakty... a ráno nanovo. Odpočívat, vidět se s rodinou, spát, jíst, mít kamarády mimo JAMU, či dokonce partnerství mimo JAMU, se mnozí ze studentů musí jaksí znovu učit poté, co na konci druhého ročníku zjistí, že většinu z výše zmíněného zapomněli dělat.

Pokud si tedy klademe otázku, jak takovéto studenty učit, stojíme před problémem jak je převést přes úzkou lávku z polohy, kdy na jedné straně kvalitu mého vzdělání a projevu hodnotí pouze někdo jiný, do prostoru, kdy autor sám má k dispozici kvalitní metody reflexe vlastní práce, kdy přechází od napodobování či od splnění (předpokládaného) očekávání pedagoga ke skutečné autonomní tvůrčí práci. Jinými slovy, kdy sám ke své práci a potažmo k sobě přistupuje se zvědavostí, soucítěním i kritičností.

Z teorie systémů víme, že ovlivnění učení přímou intervencí není možné (Von Foerster, 1988). Jinými slovy, instruujeme-li například studenta, aby se uvolnil, jediné, co ho v tu chvíli skutečně učíme, je instruovat druhého člověka, aby se uvolnil. V návaznosti na Vygotského teorii proximálního vývoje víme, že porozumění světu je konstruováno zevnitř. V tomto smyslu kvalitu, jakou je „přítomnost“, nejde předat nebo učit. Jediné, co můžeme, je vytvořit podmínky, aby mohla vyrůst. Zodpovědnost za osobnostní růst tak nutně musí, v podstatě čím dříve, tím lépe, přejít z učitele na studenta. Důraz tedy přechází z pojmu „teaching“ (učit někoho) na pojem „learning“ (učit se). Student se tak potřebuje naučit vnímat sám sebe, svoje vnitřní procesy. Nakolik se mu to bude dařit, do značné míry záleží na pocitu bezpečí ve skupině lidí, ve které se aktuálně pohybuje. Jinými slovy, kvalita vztahů, ve kterých se student pohybuje, spoluurčuje kvalitu jeho učení. Zároveň je kvalita těchto vztahů spoluurčována i mojí angažovaností, schopností reagovat na ostatní, schopností dovolovat ostatním proměňovat moji identitu a učit mě.

Pokud se pohybuji v prostředí, kde zažívám, že je na mě reagováno (Bachtin, 1984) a že mohu svobodně reagovat na ostatní, kde se cítím natolik v bezpečí, že mohu skrze učení zažívat flow transformace vlastní identity, zažívám jako člověk hluboký pocit smyslu.

Také současná vývojová psychologie (např. Tronick a kol., 2011) považuje vztahový kontext za klíčovou podmínku učení. Miminko, ve snaze koordinovat svoje chování s pečující osobou, si osvojuje nové vzorce jednání. Tělové vyladování se (Stern, 2004) je tedy základním prostředkem učení. Tento vzorec přetrvává do dospělosti. Nejprve si osvojujeme nové vzorce jednání. Promyšlení souvislostí a významů se děje zpětně (Shoter, 2011). Jestliže chceme naučit studenty kvality jako autenticita, silná přítomnost, naslouchání atd., potřebujeme zařídit bezpečný prostor v komunitě učících se lidí.

Prohlédneme-li si historii pojmu autenticita, zaznamenáme posun od prosté Roussoovské představy o dobrém a svobodném „já“ omezeném společenskými pravidly a konvencemi společnosti, které musí být nalezeno „kdesi uvnitř v nitru“, k představě, kdy autentické self je třeba neustále vytvářet jako celoživotní umělecké dílo (Foucault, 1983) tím, že identifikujeme a neustále opouštíme jakékoliv fixní představy, vžité pravdy, otevíráme se procesu „stávání se“ – „Art of becoming“, (Foucault, 1988). Jestliže člověka považujeme za sebekonstituující bytost, pak za autenticitu můžeme pokládat pouze to, co nám pocitově dává smysl v jeden určitý moment a v jednom určitém kontextu. Často ale studenti přichází s tím, že je to ale právě jejich vnitřní sebeobraz, který považují za „pevnou“ část vlastní identity. Nyní se pokusím navrhnout sedm kroků, kterými lze, dle mého názoru, studentům pomoci objevovat a prohlubovat schopnost sebereflexe.

1. Uvědomění vlastního sebeobrazu

Bez ohledu na to, jak často negativní vnitřní sebeobraz máme, jeho narušení považujeme za nepříjemné. K jeho udržení naše psychika využívá nejrůznější obranné mechanismy. Raději jakokoliv negativní pravdu o sobě než změnu! Raději jakoukoliv sebevíc destruktivní aktivitu než proměnu sebeobrazu. V tomto smyslu se domnívám, že právě intenzivní aktivita a překračování vlastních hranic u studentů prvních ročníků hrají roli obranného mechanismu. Studenti navíc často nevědomky volí chování, které zrcadlí jejich přesvědčení navenek. Druzí lidé tak v reakci na jejich chování mnohdy potvrzují přesvědčení, která o sobě student má.

Uvědomuji si, že řada posluchačů může v toto chvíli reagovat otázkou, „a co narcistně laděné osobnosti, které mají vlastní sebeobraz neochvějně pozitivní?“ U narcistně laděných osobností je situace komplikovanější o to, že jejich nejvnitřnější představa o sobě samých bývá zásadně negativní. „Neprůstřelné sebevědomí“ bývá obranou, která zařizuje, aby se nikdo k jejich hlubokým nejistotám nemohl ani přiblížit. Čím více se budeme takového studenta snažit konfrontovat, tím „neprůstřelnější“ jeho obrana bude.

2. Uvědomění vnitřní konverzace

Druhým krokem, tak dobře známým v dramatických uměních, je uvědomění, že naše představa o sobě, naše identita není monologická, ale principiálně dialogická. Obsahuje množství protichůdných a často i umlčených hlasů. Aniž bychom si to často plně uvědomovali, trávíme hodiny a roky času tímto vnitřním rozhovorem. Tón, ve kterém je tento hovor veden, považujeme za vysoce privátní. Obsah a způsob, jakým se sebou ve vnitřní konverzaci zacházíme, je často tak krutý, že bychom takto s druhým člověkem (jak doufáme) nikdy zacházet nechtěli. Zároveň přítomnost protichůdných hlasů umožňuje uchopovat ambivalenci, kterou vůči sobě i vůči okolí student často pociťuje.

V dramatických uměních jsou tyto vnitřní monology základem vhledu do vnitřního života postavy. Autentický popis vnitřní konverzace je ztotožňován s autentickým (rozuměj umělecky hodnotným) zobrazením postavy.

Z terapeutického pohledu je možné nabízet studentovi/klientovi „obohacování“ vnitřní konverzace o další hlasy. Vzhledem k tomu, že se jedná o „hlas mezi hlasy“, nebývá tato intervence tak ohrožující. Například: „Kdybyste měla jistotu, že Vaši práci bude číst někdo,

kdo Vás velmi dobře zná a hluboce Vám fandí... možná více než Vy fandíte sama sobě... V čem by byla Vaše práce jiná? Proč?“

Uvědomění si vnitřního dialogu umožňuje rozšířit studentovi jeho schopnost přijetí zpětných vazeb jako jednoho z mnoha dalších hlasů.

3. Uvědomění, odkud se má vnitřní konverzace bere

Práce s vnitřním dialogem studenta není pouze výsadou výuky dramatických umění, ale i psychoterapie. Tyto vnitřní konverzace (Rober, 2017) jsou totiž zvnitřnělé postoje a komentáře našich rodičů, či rodičovských postav, které integrujeme v dětství, či hlasy vzniklé v reakci na situace, které jsme jako děti zažívali. Naše vnitřní konverzace tedy ani tak nereagují na „tady a teď“, ale spíše na předchozí zkušenost. Zároveň nám tyto vnitřní konverzace „filtrují“ vnímání reality a brání být v přítomném okamžiku. Zařizují, že slyšíme, co nezaznělo, a neslyšíme, co zaznělo.

Vedeme-li studenty k zachycení jejich vnitřní konverzace, „aktualizujeme“ kontext, ve kterém tyto hlasy vznikaly. Naše vnitřní konverzace mají totiž tendenci přetrvávat, i když se kontext změnil, a jsou tedy často nositeli toho, co nazýváme identita. Prohlížení vnitřní konverzace se tedy odehrává na dvou frontách. Za prvé v hledání kontextu, kdy daná reakce či postoj byly nejlepší možnou odpovědí. Za druhé v hledání způsobu, jak vystoupit z pohlcující vnitřní konverzace do přítomnosti. Snaha o rychlé vstoupení do přítomného okamžiku v podnětových situacích nutně musí způsobit „odskakování“ do jiných kontextů, ať už na rovině tělesné, emoční nebo myšlenkové. Formace k „silné přítomnosti“ tak nutně musí vést k aktivaci a „znovu odžívání“ vztahových vzorců z minulých kontextů.

Snažíme-li se tedy pomoci studentovi zvědomit jeho vnitřní konverzaci, umožňujeme mu zahlédnout, jak moc je jeho vnitřní konverzace vázaná na minulý kontext a jak je problematické si připustit kontext současný. Mechanismy zvládnání (odrážející se ve vnitřní konverzaci), které jsme si vytvořili jako děti, máme tendenci vytrvale používat znovu a znovu, i když už se kontext dávno proměnil.

Pomáháme-li studentovi učit se být v současném kontextu, stavíme před něj výzvu opouštět kontext minulý. Tím ho vedeme k objevování, či spíše utváření jeho dialogické identity.

V jistém smyslu vnímám práci se studenty JAMU jako laboratoř detailního prohlížení vzniku a možností léčby řady psychických potíží.

Dvě diagnózy

Existují dvě diagnózy, které se mezi studenty JAMU vyskytují z mého pohledu výrazně více než v běžné populaci. První z těchto diagnóz jsou panické ataky.

Panická ataka je stav, při kterém se člověku může motat hlava, má pocit, že nemůže popadnout dech, může mít mžitky před očima, pocit na omdlení, mohou ho brnět ruce a rty, podlamují se mu kolena a celkově má pocit ohrožení života. Tento stav může přijít kdykoliv, ale častěji se objevuje tehdy, „když k tomu není žádný důvod“ a když se „nic neděje“, např. v noci. Přestože je panická ataka v zásadě fyziologický stav, jedná se o zkušenost, která člověka (a často i lidi kolem) vyděsí. Často se k panikám volá RZ, pro jejich podobnost se srdečním selháním či jinými na životě ohrožujícími stavy. Zkušenost, kdy člověk po několika hodinách opouští akutní příjem s Neurolem či jiným anxiolytikem, může být poněkud ponižující. Pacient může mít pocit, že nezvládl dobře nároky dané situace. Panika ale není selhání, je to informace.

Z mojí zkušenosti z práce se studenty JAMU paniky často drží hranice tam, kde si student netroufá, nebo neví, že by to mohlo být užitečné, si je hlídat. Zařizují věci, které si student neumí zařídit jinak. Je tak přirozenou součástí výuky (nejen) umělců. Nicméně v prostředí,

kteří intenzivně směřuje studenta k uchopování a proměňování zacházení s vlastní identitou, se tento jev nutně musí vyskytovat častěji. Panika jako „strážce tempa“ umí zařídit mnohé. Je to rádce, který může sloužit nejen tomu, kdo ji přináší, ale celé skupině. Která témata přehlízíme? Kde jdeme příliš rychle? Kdyby panika mohla mluvit, co bychom se dozvěděli?

Psychózy

Za ještě zajímavější fenomén pokládám častější výskyt psychotických potíží u studentů JAMU, než je v obecné populaci běžné. Jedná se o stav, kdy klient ztrácí hranici mezi vnitřní konverzací a vnější realitou, ztrácí perspektivu. Naléhavost vnitřních hlasů a představ je tak silná, že „vnější hlas“ ujišťující o tom, že „realita“ je odlišná, je bezvýznamný.

Existuje řada teorií vysvětlující vznik a důvod psychotických stavů. V současném medicínském diskurzu převládá deficitní teorie zakládající se v zásadě na představě o „chemickém“ selhání neurotransmiterů. Tento převládající (jistě v mnohém užitečný) diskurz v podstatě neumožňuje jinou než medikamentózní léčbu. Příčina je částečně vysvětlována dědičnými vlivy a částečně vlivy prostředí. Podíváme-li se na tento diskurz očima širšího společenského kontextu, vidíme ale také, na kolik je svázán s personálním nedostatkem v současném zdravotnictví a lobingem farmaceutických firem. Paralelní teorie o vzniku a příčinách psychotických stavů poukazují na mnohem častější traumatický původ. Jeden z výkladů jde dokonce tak daleko, že pokládá psychotický stav za „přirozenou reakci na nepřirozenou situaci“. Takovýto pohled na psychotické stavy umožňuje vidět terapeutickou práci jako výrazně užitečnější než pouze medikamentózní léčbu. Osobně musím říci, že moje zkušenost se studenty JAMU výrazně podporuje tento výklad. Student hledající, analyzující svoji vnitřní konverzaci přichází do intenzivního kontaktu s kontextem, kde jeho vnitřní hlasy pramení. Student si tak aktivuje vzorce prožívání z jiného kontextu, nad kterými může snadno ztratit kontrolu (psychotické projevy), zároveň však, díky tomu, že je zároveň intenzivně veden k reflexi těchto kontextů a k vidění souvislostí, má též výrazně snazší „recovery“ (uzdravení). Domnívám se, že důvodem tohoto jevu je právě významná schopnost sebereflexe, která umožňuje studentům v rámci terapie pochopit význam jejich potíží, „sprátelit se s nimi“ a přijmout je do života jako cennou zpětnou vazbu.

V tomto kontextu vyvstává řada otázek: je v pořádku, že se tyto jevy na JAMU vyskytují? Měli bychom učit jinak, aby se nevyskytovaly tak často? Znamená to, že jsou bezpečné a že na ně nemusíme brát zřetel?

Myslím, že na tyto otázky je riskantní dávat jednoduché odpovědi. Na každou z nich by bylo asi dobré odpovědět ano i ne. Pokud bychom se totiž přiklonili na jednu, nebo druhou stranu, znamenalo by to, že je otázka svým způsobem vyřešena. Domnívám se, že je však podstatnější, aby tyto otázky zůstávaly tak říkajíc ve vzduchu. Domnívám se, že právě jejich přítomnost totiž zařizuje dostatečně bezpečný a dostatečně otevřený prostor.

4. Uvědomění vlastního těla, reflexe psychosomatických potíží

Ale zpět k rozvoji sebereflexe u studentů. To, že naše vnitřní hlasy reflektují kontext, ve kterém vznikly, není jejich jedinou vlastností. Dalším důležitým aspektem je, že vnitřní konverzace určuje atmosféru našeho vnitřního prostředí. Naše tělo neumí rozlišovat mezi vnitřní a vnější konverzací. Jestliže se na příklad dostaneme do pětiminutové nepříjemné telefonické hádky, naše tělo je zaplaveno hormony v přípravě na základní reakci ve smyslu útok-útek. Stoupne nám puls, tlak, periférie těla se prokrví a jiné části odkrví, určité svalové skupiny se zatnou atd. Jestliže pak tato hádka pokračuje několik dalších hodin (u některých lidí i dní či týdnů) v naší vnitřní konverzací, naše tělo zůstává ve stresové reakci. Dokonce když si po letech na danou hádku vzpomeneme, může se podobná stresová reakce znovu objevit. Naše těla ale nereagují jen na ve vnitřní konverzací vyřčené, ale i na nevyřčené. Jestliže například budeme žít

s dlouhodobým strachem, který ale ani sami sobě nemůžeme přiznat, naše tělo o něm bude vědět dříve než my sami. Jinými slovy, naše těla jsou nositeli našich vnitřních konverzací. Různé nemoci, bolesti, ztuhlosti, pohybové stereotypy vypovídají o našem vnitřním rozpoložení více, než si uvědomujeme. Přičemž se nejedná pouze o nějakou symbolickou interpretaci našeho prožívání na tělové úrovni. Psychosomatická medicína se zabývá popisem mechanismů, kterými se emoce (které jsou primárně tělovými reakcemi) přepisují do stavu našeho těla, mikrobiomu, sklonu k zánětlivým procesům, přetěžování určitých svalových skupin atd. a přes tyto mechanismy do zdraví či nemoci celého těla. Porozumění vlastním tělovým reakcím tak může zásadním způsobem rozšířit porozumění sama sobě. V některých oborech, jako je na příklad tanec, herectví či medicína, je pozorování těla dovedeno různým způsobem k vysokému stupni profesionality. Málodky si však dopřáváme luxus pochopení souvislostí mezi vlastním tělem a svojí vnitřní konverzací. Tělo, jeho projevy, nemoci, bolesti atd. jsou tak mimořádným zdrojem hlasů ve vnitřní konverzací, o kterých nechceme nic vědět. Navíc naše těla jsou mimořádná v tom, že pokud nás potřebují něco naučit či dovést k nějaké změně, umí si počkat na to, až bude pro ono učení vhodná doba. V krizi nám umožní fungovat na „automatického pilota“, ale „až je po všem“, tak si teprve tělo „vybere své“. Tělo také obvykle dokáže ušít příznak na míru způsobem, který je zkrátka mimořádný. Navíc se od svého záměru nás něco naučit často nedá odradit sebesofistikovanější léčbou. Umí odolávat kortikoidům, antibiotikům a mnoha jiným drastickým snahám, dokud nás nenaučí, co nás potřebuje naučit.

5. Přechod z vnitřní konverzace do vnější

Když učíme studenty sebereflexi a zveme je k zvědomění hlasů jejich vnitřní konverzace, zvedem je vlastně k přechodu od vnitřní konverzace k vnější. To je také jednou ze základních technik, jak pomoci studentům vstoupit do přítomnosti. Jestliže totiž mluvím o své vnitřní konverzací, třeba vázané na minulost, dělám ji součástí přítomnosti, tedy vztahu mezi námi. Jedná se o zdánlivě jednoduchý způsob, ale o zásadní vykročení z vlastní bubliny ohraničené rafinovanými obranami. Jedna studentka kdysi pojmenovala tento mechanismus jako „obejití vlastních obran, aniž bych si všimla“.

6. Reflection-in-action

Následným krokem je vnášení kousků „vnitřní konverzace“ do hovoru ve chvíli, kdy probíhá. Přestože lidem vzdělaným v dramatických uměních se asi okamžitě asociuje Stanislavský, ráda bych v této souvislosti zmínila amerického filozofa a profesora městského plánování Donalda Schöna, který v polovině 80. let minulého století pojmenoval tento koncept i pro jiné obory. Ve své knize: „The reflective practitioner: How professionals think in action“ (Schön, 1983) použil pojem „reflection-in-action“ (česky bychom mohli volně přeložit „reflexe za pochodu“), aby zdůraznil potenciál a důležitost schopnosti sdíleného uvědomování již během rozhovoru. Schön sám zdůrazňuje různé úrovně takového uvědomování (biologickou, emoční, situační, vztahovou, procesovou, interpersonální atd.). Jinými slovy vybízí k neustálé oscilaci mezi prožitkovou pozicí a reflektující metapozicí v rámci jedné konverzace. Schön ve svém díle upozornil, jak zásadní má tato dovednost vliv na rozhodování a dobrou komunikaci v týmu, obzvláště pokud se setkávají odborníci z různých profesí (a tedy i z různých jazykových nik a s rozdílným způsobem uvažování). Reflection-in-action se stalo respektovaným způsobem, jak dosáhnout etické praxe nejen v multidisciplinárním plánování, ale i například v psychoterapii (Kuenzli, 2006), sociální práci a pedagogice. Jedná se o princip dobře známý ve výuce herců. Zároveň však někdy zapadá jeho univerzální použitelnost při jakékoliv domluvě. Herci, kteří jsou v této schopnosti vycvičeni, získávají zásadní dovednost.

7. Reflexivita

Posledním aspektem výuky sebereflexe, který bych zde chtěla zmínit, je reflexivita. Reflexivita vyjadřuje postoj kontinuální pozornosti k vlastnímu jednání a prožívání a kontinuální pozornost k přehodnocování názorů, tedy k učení. Již výše zmiňovaný Donald Schön (1983) hovoří o změně první a druhé úrovně. Změnu první úrovně (single loop change) spojuje s reflexí na určitou událost (co se stalo, proč, jaké emoce danou věc provázely atd.). Změna druhé úrovně (double loop change), později spojovaná s reflexivitou, se zabývá spíše tím, jak k dané události došlo. Podobně Maturana a Varela (1984) uvažují v rámci teorie systémů o změně prvního a druhého řádu, kdy změna prvního řádu odkazuje na jednoduchou změnu v chování a změna druhého řádu odkazuje na systémovou změnu, která k danému jevu vedla. Sheila McNamee (2009) vysvětluje rozdíl mezi reflexí a reflexivitou tak, že reflexe odpovídá na otázky typu: „Co se stalo? Jaký to byl pocit? Co si o tom myslíš?“, zatímco reflexivita se ptá spíše po příčině a alternativních možnostech jednání v dané situaci: „Jak se stalo, že jsem danou situaci takto pochopil? Jak jinak by šlo dané situaci rozumět? Jaké nevyřčené předpoklady stojí za mým jednáním? Jaký diskurz formoval moje jednání?“

Reflexivita také znamená vědomě pěstovanou ochotu změnit své původně plánované jednání podle toho, jak to vyžaduje situace. Tato vnitřní pružnost a pozornost k okolnostem „in-action“ a schopnost se rychle rozhodovat se ukázala v řadě oborů (např. při složitých operacích) jako klíčová dovednost (McBrien, 2007). Reflexivita v sobě zahrnuje vnitřní ochotu kontinuálně svoje praktické zkušenosti konfrontovat s teoretickými poznatky a formování teoretických závěrů, které reflektují praxi (Bolton, 2012). Reflexivita tedy není ani tak dovednost jako spíše postoj.

Pokud se vrátím k původní myšlence, jak učit studenty „kvalitu přítomnosti“, můžeme říci, že je vlastně učíme celoživotnímu postoji reflexivity. Pokud je chceme naučit reflexivitě, vybavujeme je dovednostmi, jak se celoživotně učit z vlastní praxe, z kontaktů s kolegy, se studenty atd.

Domnívám se, že je výhodné, pokud se studenti nedovídají pouze o takovémto postoji, ale mají možnost ho s námi dlouhodobě zažívat a spíše se jím od nás „nakazit“. I my se totiž v kontaktu se studenty stáváme učiteli, tedy si v jejich přítomnosti osvojujeme nové dovednosti. Mají tak možnost nás tak říkajíc v „přímém přenosu“ sledovat, jak se učíme.

Od 60. let minulého století v návaznosti na teorie učení Jeana Piageta, Kurta Levina či Johna Deweyho se tyto principy staly základem experimentální teorie učení.

Myšlenku sdíleného učení jakožto „komunity praxe“ rozvádí ve své knize Etienne Wenger (1998), který na základě svého výzkumu došel k závěru, že takto zažívaná komunita praxe přináší hluboký prožitek smyslu, brání vyhoření a zároveň podporuje jednotlivce k osobní odvaze vidět nově.

Pokud mám tedy skutečně učit to, co umím, nemůže se jednat o uzavřený proces. Potřebuji spíše zvát studenty k neustálému vlastnímu procesu „stávání se“. Neučíme studenty jen to, jak něčím nebo někým být, ale především to, jak se celoživotně někým stávat. Schopnost reflektovat vlastní práci jako celoživotní dovednost.

Jsem si poměrně jistá, že mnozí z Vás myslí nyní na autory a myslitele, kteří zformulovali podobnou myšlenku již dříve a mohli by dodat...“Ano, vždyť to je typický...” Jméno, které člověk dodá, se bude odvíjet od toho, zda je jeho oborem výuka herectví, teorie systémů, filozofie, psychoterapie. Domnívám se však, že se nejedná o myšlenky, u nichž stačí, že již byly v minulosti formulovány (a to jistě opakovaně). Domnívám se, že odpovědi na otázky, z nichž plynou, potřebujeme znovu a znovu vytvářet v současném kontextu se současnými studenty. Nejsou to dle mého názoru otázky „k zodpovězení“, ale k určené k tomu, abychom s nimi žili.

Takovéto otázky, dle mého názoru, utváří prostor a druh pozornosti k sobě i ke druhému člověku, ve kterých může vznikat dialog.

Jistě si mnozí z Vás kladou otázku, proč chce klinická psycholožka obhajovat svoji práci na Divadelní fakultě či vůbec učit na JAMU. Tuto otázku dostávám jak ze strany kolegů psychologů, tak ze strany kolegů na JAMU, ze strany lékařů, klientů, studentů, praktiků i vědecké komunity. A děkuji za ni. Pomohla mi totiž hlouběji reflektovat a formulovat výše popsané, možná zprvu intuitivní kroky tímto směrem. Domnívám se totiž, že jak psychoterapie, tak umění jsou nositeli specifických klíčů k hledání kvality přítomnosti a k vyučování tohoto fenoménu. Ať se nám to líbí, nebo ne, vychováváme generaci, která bude žít ve světě umělé inteligence (AI). Nikdo z nás, dokonce ani klíčoví odborníci na danou problematiku, není plně schopen domyslet, co to vlastně znamená. Nevíme, co to znamená, ale zdá se, že soft skills jako jsou kvalita přítomnosti, adaptabilita, reflexivita a laskavost jsou ty klíčové nejkompexnější lidské kvality, které jsou jen obtížně nahraditelné. Encyklopedické znalosti, přesnost, vyhodnocování dat, preciznost v opakovaných úkonech je oblastí, ve které sebelepší odborník nebude moci vznikající AI konkurovat. Kladu si otázku, zda je pedagogům Divadelní fakulty (kteří jsou v přirozeném každodenním kontaktu s výukou dramatických umění) zřejmé, jak nenahraditelnou hodnotou výuka kvality přítomnosti je. Výuka kvality přítomnosti se totiž dle mého názoru stane v blízké budoucnosti klíčovou i pro další obory, jako je například medicína, sociální práce, management lidských zdrojů, a především v řadě nově vznikajících oborů, které budou během života následující generace vznikat a ve kterých velmi pravděpodobně najde řada současných studentů uplatnění. Domnívám se, že bychom se měli jako odborníci spojit a zaměřit se na transferabilní výuku těchto kvalit. Nechci vykreslovat apokalypsu, nicméně mám pocit, že rychlost, se kterou se proměňují „pravidla hry“ kolem nás, je dramatičtější, než si připouštíme. Domnívám se, že pro čím dál tím větší skupinu lidí bude těžké nacházet a udržovat si pocit smysluplnosti života a nepropadat depresi či existenciální ztrátě smyslu.

Hlubší reflexe toho, „co umím“, i možnost jejího sdílení, se mi jeví jako jeden z možných a dle zatím dostupných dat účinných způsobů, jak těmto náročným výzvám čelit. Zkoumání a sdílení vlastní praxe (praktický výzkum) tak není pouze způsob, jak být užitečnější studentům, ale také způsob, jak o sebe pečovat v náročné době. Domnívám se, že výuka umění je jedna ze zásadních oblastí, které mají k tomuto problému co říci. Umění učí kvalitu přítomnosti, kvalitu schopnosti velmi detailně reagovat na přítomnost druhého člověka, kvalitu rozpoznávání impulsů vlastního těla a tvořivé zacházení se všemi těmito veličinami. Mám pocit, že toto jsou možná nejdůležitější předměty, které naše studenty učíme jaksi mezi řádky. Domnívám se, že toto budou v příštích letech klíčové kvality, které budeme potřebovat učit naše studenty, ať již budou studovat jakýkoliv obor.

Seznam literatury:

BAKHTIN, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, Trans. & Ed.) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

BOLTON, G. (2012). Who is Telling the Story?: the Critical Role of the Narrator in Reflective and Reflexive Writing. *Who is Telling the Story?: the Critical Role of the Narrator in Reflective and Reflexive Writing*, 35-54.

FOERSTER, H. von, PÖRKSEN, B. (2016) *Pravda je vynález lhářů: rozhovory skeptiků*. Hodkovičky: Pragma.

FOUCAULT, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed., pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago.

FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

KUENZLI, F. (2006). *Inviting reflexivity into the therapy room: How therapists think in action*. New York: University Press of America, 2006. ISBN 9780761833345.

MATURANA, H., VARELA, F. (2016) *Strom poznání: biologické základy lidského rozumu*. Praha: Portál.

McBRIEN, B. (2007). Learning from practice – Reflections on a critical incident. *Accident and Emergency Nursing*, 15 (3), 2007, s. 128–133.

McNAMEE, S. (2009). Postmodern psychotherapeutic ethics: Relational responsibility in practice. *Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training*, 20(1), 57-71.

ROBER, P. (2017). *In Therapy Together*. Palgrave. London.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London, UK: Ashgate.

SHOTTER, J. (1995). In conversation: Joint action, shared intentionality and ethics. *Theory and Psychology*, 5(1), 49-73.

SHOTTER, J. (2011). *“Getting it”: Witness-thinking and the Dialogical...In Practice*. Hampton Press, 2011. ISBN 978-1612890357.

STERN, D. N. (2001). Face-to-face play: Its temporal structure as predictor of socioaffective development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(2), 144–149

TRONIC, E. – BEEGHLY, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist*, 66 (2), 2011, s. 107.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, UK: MIT Press. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.