

Rozšiřování prostoru

„ROZPOUŠTĚNÍ PŘÍLIVOVÝCH VLN“

Dostala jsem pozvání od dvaceti terapeutů, kteří společně tvoří takzvanou Studijní skupinu, abych s nimi strávila jeden den. Potkávají se pravidelně dvakrát ročně v rámci svého profesního a osobního růstu, aby si předávali pracovní zkušenosti, navázali nové vztahy a vzájemně se podporovali. Jedna z terapeutek, zde jí budu říkat Lee Ann, mě požádala o konzultaci na téma, jež popsala jako „nepříjemné dilema“, které se vynořilo při práci s jedním manželským párem. Zeptala jsem se Lee Ann a jejích kolegů, jestli by si nechtěli zkusit jedno zážitkové cvičení. Bylo zrovna po obědě, takže všichni aktivitu přivítali. Při svém vyprávění budu vzájemně kombinovat vzpomínky na tuto konzultaci, popis zážitkového cvičení a reflexi, kterou mi Lee Ann poskytla po dvou týdnech a potom o dva měsíce později. Při popisu konzultace se budu zaměřovat na její vlastní proces a zkušenost Lee Ann, nebudu se tolik věnovat životní situaci manželského páru nebo terapii.

„JAKOBY“

V souladu se svým filozofickým postojem a zájmem vytvořit prostor, který povzbudí vnitřní a vnější dialog, jsem navrhla jedno zážitkové cvičení a nazvala jej „Jakoby“. Účastníci by se při něm mohli zabývat svými dilematy, obavami, problémy, těžkostmi nebo tématy, které představují při supervizi, výuce nebo při konzultacích ve firmách (Anderson, 1991a; Anderson a Burney, v tisku; Anderson and Rambo, 1988; St. George, 1994). Cvičení má poradenské i výukové cíle: účastníci si při něm mohou zažít způsoby konverzace, o kterých mluvím, a také se aktivně účastnit procesu „rozpouštění problému“.

Chci dát účastníkům možnost, aby si vytvořili lepší představu o tom, jakým způsobem prožívá každý člen systému stejnou informaci nebo událost a jak o ní přemýšlí, aby poznali různé způsoby vnímání a úhly pohledu jednotlivých osob, aby mohli diskutovat o svých myšlenkách v prostoru, který je spíše veřejný než soukromý, aby si uvědomili vliv odborného jazyka, aby získali zkušenost s vytvářením významů a s posunem perspektiv a aby mohli pozorovat různé druhy a způsoby otázek a komentářů, které lákají druhého do konverzace, nebo které naopak konverzaci brzdí.

Cvičení obsahuje čtyři procesy, které tvoří jeho základní rámec: představení, naslouchání, reflexi a diskuzi. Je individuálně šité na míru kontextu konzultace a probírané situaci, cílům prezentujícího, cílům skupiny a velikosti skupiny. Do cvičení se může zapojit jakýkoliv počet lidí, může jít o supervizní skupinu dvou studentů, šestičlenný terapeutický

tým, obchodní oddělení s dvaceti zaměstnanci, anebo o konferenci se sto účastníky. Prezentujícím může být jednotlivý terapeut, členové terapeutického týmu nebo zaměstnanci oddělení.

Pozice „jakoby“

Konzultace začala tím, že jsem požádala Lee Ann, aby nám představila postavy, které se v jejím příběhu objevují. Zmínila sama sebe, pak muže Larryho, jeho ženu Carol, zesnulého bratra manželky a její dceru z prvního manželství, která zemřela ve třech letech. Požádala jsem ostatní kolegy (bylo jich celkem devatenáct), aby jejímu příběhu naslouchali „jakoby“ byli jednou z osob, které Lee Ann vyjmenovala, anebo její konzultantkou a aby si „podrželi“ jakékoliv otázky, komentáře nebo návrhy, které se vynoří. Vyzvala jsem ty, kteří byli ve stejné roli, jedné ze šesti, aby si sedli k sobě a zkusili se na chvíli do svých rolí vžít. Poprosila jsem je, aby poslouchali Lee Ann v tichosti.

Příběh prezentující

Požádala jsem Lee Ann, aby se zamyslela nad následujícími třemi otázkami a přitom aby si představila, že postavy z jejího příběhu jsou zde a poslouchají její vyprávění:

1. Povězte *nám*, proč *jste si* zvolila tuto situaci. Je to například zobrazení nějakého klinického dilematu, určitá terapeutická past anebo běžný problém ve vaší práci?
2. Povězte *nám o svých* nadějích, očekáváních a cílech. Jaká jsou například vaše očekávání od této konzultace? Máte nějaké konkrétní otázky, kterými byste se chtěla zabývat? S čím byste chtěla, abychom vám pomohli?
3. Povězte *nám*, co si *myslíte*, že *potřebujeme* vědět. Jaký je například váš příběh? Co si myslíte, že bychom měli vědět, abychom se mohli zabývat tím, čím potřebujete a abychom mohli uspokojit vaše očekávání?

Tyto otázky, společně s tichou rolí posluchačů v pozici „jakoby“, umožňují prezentujícímu upřednostnit to, co on sám považuje za relevantní, nikoli to, co je důležité pro ostatní. Tuto odlišnost zdůrazňuji specifickým použitím jazyka, například: „Co chcete [vy], abychom [my] věděli?“ Záměrně používám zájmen, abych zdůraznila důležitost vypravěče a posluchače a jejich různé role v dialogickém procesu. Například zájmena v otázce „Povězte *nám*, co si [vy] myslíte, že bychom [my] potřebovali vědět“ nabádají prezentujícího k tomu, aby řekl svůj příběh, aby si sám vybral to, co chce, aby ostatní slyšeli. Používám množné číslo *nám*, protože se sama považuji za jednoho z posluchačů. To zvyšuje pravděpodobnost, že bude představení směřovat ke všem přítomným, a ne pouze ke konzultantovi jako identifikovanému expertovi. Mojí jedinou rolí bylo facilitovat. Poslouchala jsem potichu, mluvila jsem jenom tehdy, když jsem uváděla další krok cvičení.

Lee Ann, tiše hovořící, skromná jižanská žena s velkou vášní pro studium, vyjádřila klidně a trochu provinile svoje nepříjemné pocity ve vztahu k ženě, Carol, a svoje sympatie pro jejího manžela. Popsala Carol jako „vzteklou a arogantní“ a její projev jako „úzkostný monolog stížností a vír emocí“. Dráždilo ji, jak Carol vždy předkládá „seznam“ manželových „deseti hříchů“. Zdálo se jí, že tato žena, která nedávno svého muže opustila „s vyděračským pokusem ho změnit“, jak to pojmenovala Lee Ann, byla beznadějný případ. Popisovala setkání s Carol jako střetnutí s „přilivovou vlnou, která vše zaplaví vodou“. Protože se obávala, aby ji ta „verbální a emocionální vlna úplně nepohltila“, byla Lee Ann připravena

ukončit s ní práci a na další schůzce ji předat jiné terapeutce. Takovéto silné negativní pocity a nesnášenlivost ke klientovi předtím vůbec neznala, a ačkoli byla ze svých reakcí a z přiznání, že v tomto případě selhala, viditelně v rozpacích, chtěla toto dilema se mnou a s kolegy probrat.

Reflexe posluchačů v pozicích „jakoby“

Když Lee Ann dokončila svůj příběh, požádala jsem posluchače, aby zůstali ve svých „jakoby“ pozicích a těmito hlasy si ve skupince sdělili svoje zkušenosti a myšlenky. Co například probudilo jejich zvědavost, zaslechli něco, co je vtáhlo do konverzace, co způsobilo jejich pocit nepochopení a jaká doporučení, pokud nějaká, měli pro Lee Ann? Když spolu hovořili, požádala jsem Lee Ann, aby každou skupinku obešla jako tichý posluchač.

Posluchači v každé skupince představovali mnohočetné vnitřní hlasy, jaké se mohou kdykoliv u člověka objevit. Každý hlas ztělesnil určitou perspektivu, někdy v souladu, někdy v rozporu s ostatními. Cvičení bylo postaveno na imaginaci posluchačů, protože ti znali postavy příběhu Lee Ann pouze tak, jak je vykreslila, podobně jako obsah příběhu znali jen tak, jak jej představila. Posluchači nepotřebovali pokyn, o čem mají diskutovat, obsah byl zkrátka jedním aspektem procesu.

Poté, co měla každá skupinka dostatek času k reflexím, požádala jsem zástupce každé skupiny, aby promluvil jako společný hlas dané pozice „jakoby“ a aby se s námi podělil o reflexe vycházející z různých hlasů. Zaznamenávala jsem slova a fráze na tabuli, aby je každý mohl vidět. Jejich zaznamenávání podtrhlo fakt, že jsem poslouchala pozorně všechny komentáře každé osoby a považovala je za důležité. Stejně tak bylo důležité, že Lee Ann a účastníci v pozicích „jakoby“ mohli poslouchat pozorněji, když si nemuseli dělat poznámky.

Poté si Lee Ann zapsala několik úryvků, které ji zaujaly, a později mi je ukázala. Její poznámky svědčí o tom, že když mluvíme, nikdy nevíme, co druhého člověka zaujme, jak to slyší a co to pro něj znamená. Poznámky Lee Ann obsahovaly mimo jiné i tyto výroky: od „jakoby“ manžela – „mám problémy být manželem“, „jsem rád, že mi někdo rozumí“, „chci pomoci se svým životem“, „už mě nebaví snášet její vztek“; od „jakoby“ ženy – „chci někoho, kdo pořádně porozumí mému trápení“, „nikdo nikdy nepochopil, jak hlubokou cítím bolest“, „nechci zase zažít další ztrátu“, „teď jsem se mu vzdálila, protože moji rodiče brzy zemřou“, „nedokážu se kontrolovat“; od „jakoby“ zesnulého bratra – „mám starosti o svou sestru“, „anděl smrti“, „chci, aby se [Carol] znovu dostala do života“; od „jakoby“ dcery – „je to tvrdé, když se ji jenom snažím udržet při životě“, „postavím se za tebe“, „je těžké vidět tě osamělou“, „jsem zmatená“; a od „jakoby“ konzultanta – „zkouším najít nějaký způsob spojení“, „chápu, že Carol byla zraněna“, „zkouším se dozvědět víc o Caroliných zkušenostech se zneužíváním, aniž bych s ní souhlasila“, „zapomeň na těch deset hříchů“, „ať máš aspoň něco v každé oblasti“. Na horním okraji poznámkového bloku Lee Ann bylo načmáráno „Gadamer – Wittgenstein – Shotter.“

Reflexe reflexí

Požádala jsem Lee Ann, aby reflektovala „jakoby“ myšlenky, poznámky, otázky a návrhy posluchačů. Co ji například zaujalo, kdy a proč se cítila pochopena a respektována, kdy a proč se cítila nepochopena a frustrována? Všichni účastníci potom sdělili své další reflexe reflexí druhých nebo reflexe Lee Ann.

Diskuze účastníků

Vyzvala jsem všechny, aby hovořili o svých zkušenostech z procesu konzultace. Někteří poznamenali, že bylo těžké opustit roli terapeuta, zůstat v mlčenlivé pozici a všechny otázky a komentáře si nechávat pro sebe. Jiní vyjádřili překvapení nad počtem myšlenek, které se jim vynořily, aniž by znali detaily, které jsou většinou hodnoceny jako nezbytné – tedy obsah. A další se podívovali nad tím, jak může být problém rozpuštěn bez řešení. Několik lidí mluvilo o tom, jaké to je, když o vás druzí mluví a když slyšíte vlastní popis od někoho druhého (například svých vlastností, záměrů, pocitů); někteří diskutovali o tom, co konverzaci podpořilo a jakým způsobem se v konverzaci překonávaly překážky. Lee Ann i její kolegyně si povšimli, že způsob, styl, tón a přístup, jakým jsme se zabývali obsahem, který byl označen jako citlivý a dvojznačný, ovlivnil způsob, jakým jej ostatní poslouchali.

Jak se přílivové vlny rozpustily

Všichni, včetně Lee Ann, byli překvapeni, jak uvolněně se nyní Lee Ann cítila, přestože si z konzultace neodnášela žádný seznam budoucích strategií. Namísto toho získala Lee Ann jiný pohled na Carol a Larryho a na svůj vztah k nim. Řekla: „Nevím, co budu říkat, až Carol a Larryho znovu uvidím, ale nemám strach, že to nebudu vědět, až ten čas přijde.“ Tuto změnu a nový pocit síly jednat identifikovala v dopise, který mi poslala dva týdny po konzultaci.

Po konzultaci jsem se cítila mnohem lépe. Předtím jsem se na další setkání s Carol vůbec netěšila. Ale naše konzultace to hodně změnila. Byla jsem schopna naslouchat, aniž jsem se snažila sekat (přerušovat) její obvyklou snůšku deseti „hříchů“, kterými ji Larry neustále trápí. Začala jsem se na těch deset „hříchů“ ptát jiným způsobem, než jsem to dělala před naší konzultací. Zjistila jsem, že mohu nechat její silný, kritický, ubíjející hlas kroužit kolem sebe, a necítit se jím drcená nebo provrtávaná a mohla jsem zachytit (zaslechnout) jedno vlákno (téměř neviditelné) ambivalence na její straně. Opravdu, když Carol Larryho na měsíc opustila, to bylo naposled tento týden, řekla, že se nechce rozvádět a on to řekl také. ... Postupně jí pokládám další otázky na těch deset hříchů... Je to jako rozvazování složitých uzlů, jeden po druhém. Ale zdá se, že se jí líbí (a mně určitě) náš nový způsob vztahu. Ve vztahu ke Carol cítím větší důvěru a necítím se už tak ubitá jejími způsoby vyjadřování.

O pět měsíců později mi v dalším dopise Lee Ann popsala svůj „proud vědomí“ při zpětném pohledu na konzultaci. Zdůraznila vliv „přítomnosti“ a „ticha“ a popsala své následné myšlenky.

Myslím si, že vaše přítomnost pro mě byla důležitá mimo jiné tím, že jste seděla po mém pravém boku. „Cítila“ jsem vaši přítomnost, přičemž jste mě však neřídila, neopravovala mé přemýšlení o klientech, a to bylo osvěžující.

Když o tom přemýšlím, „přejala“ jste naslouchající pozici, něco jako přítelkamarád nebo společník. Přemýšlela jsem o tom mnohokrát při sezeních s těmi manželi. Verbální reflexe mých kolegů („vyslovené“ reflexe jejich myšlení) i vaše neverbální reflexe („nevyslovené“ reflexe vašeho myšlení) mi hrozně moc pomohly. Přemýšlela jsem o té mlčenlivé pozici jako o prostoru, jako o výzvě pokračovat v rozmotávání zašmodrchaných životů Carol a Larryho anebo prostor pro tajemství, kterému jsme oni a já začínali rozumět, něco jako povzbuzení, abych vydržela,

ujistění, že stojí za to hledat lepší porozumění. Možná že právě tím, že jsme otevření, že je přijímáme a mlčíme, naše klienty a studenty obdarováváme.

Vybavuji si, jak vás pravým okem vidím ve svém zorném poli. Moje oči a moje mysl je teď jemnější, když se dívám na Carol a když o ní přemýšlím. Cítila jsem se také volněji, když jsem se na Larryho, a především na Caroliny obavy dívala z většího množství úhlů.

Když jste se zmiňovala o svých zkušenostech a hovořila ve zkratce o různých autorech (Gadamer, Wittgenstein a Shotter), vytyčila jste mým kolegům a mně trasu, kterou je možné následovat. Máme pocit, že jsme spjati s širší komunitou studentů. Je to osvobozující pocit, který je zároveň potvrzením života. Mmochodem, půjčila jsem si úžasnou biografii od Raye Monka *Ludwig Wittgenstein: Úděl génia*. Moc se mi ta kniha líbí a těším se na to, jak se on a ostatní, které jste zmínila, budou dívat na porozumění, které přichází prostřednictvím naslouchání a přítomnosti v konverzaci takovým upřímným a otevřeným způsobem.

Zdá se mi, že Lee Ann se zde obrací k rozdílným způsobům utváření prostoru a vztahu pro vzájemné setkání: na jednom pólu stojí přizvání do konverzace a respekt od okolí, na druhém potom umlčení a předčasné odsouzení od okolí. Obrací se k tomu, co to znamená být vyslyšen a pochopen, a co naopak znamená být nevyslyšen a nepochopen. Obrací se k možnostem, které jsou prostřednictvím interakcí na jedné straně omezovány, na straně druhé potom rozšiřovány. Obrací se k bohatství různých hlasů – o co přicházíme, když je slyšet pouze hlas experta, o co přicházíme, když jsou hlasy stlačovány do konsensu, a o co přicházíme, když si myslíme, že víme, co by měl říct druhý anebo co je jeho nevyslovená potřeba. Obrací se k příběhům Mary Catherine Bateson (1994) o tom, co poznáváme a co se dozvídáme skrze naše *periferní vidění* o neznámém člověku, se kterým chceme tančit.

Kdykoliv se lidé setkají s odlišnými zvyky a předpoklady, nevyhnutelně vzniká určité napětí. ... Je však podivuhodné, jak často spolu lidé mohou pracovat na udržení společného výkonu, i přes naprosto odlišné symbolické kódy, při vzniku různých systémů víry, které tuto možnost stvrzují. ... V každé situaci učení se člověk mění, stává se někým trochu – nebo výrazně – jiným. ... To, co se člověk naučí, se potom stává součástí toho sebedefiničního systému, který filtruje veškeré příští vnímání a možnosti učení. (s. 23, 79)

Také se domnívám, že se obrací k hloubce, síle a emoci dialogu.

Po slovech

Často zapomínáme, že my i naši klienti si nosíme hlasy druhých lidí stále s sebou a že se tyto hlasy stávají součástí toho, kdo jsme, součástí našich myšlenek a jednání. Mohou to být hlasy lidí z našich současných životů anebo hlasy z minulosti. V tomto „jakoby“ konzultačním procesu se ukázalo, jak důležité jsou také hlasy zesnulých členů rodiny.

Zážitková aktivita a diskuze byly pro všechny účastníky šancí si vyzkoušet, jaké to je dát prostor ostatním a jak to souvisí s dialogem. Tiché naslouchání umožňuje jak členům v pozicích „jakoby“, tak i prezentujícím, aby slyšeli různými způsoby, místo toho, aby poslouchali a mluvili všichni stejně. To znamená, že když mají „jakoby“ členové zakázáno klást otázky, sdělovat nápady, nebo předkládat návrhy, mohou ucítit rozdíl mezi nasloucháním tomu, co prezentující chce, aby slyšeli, a co si myslí, že by měli slyšet. Pochopí, jak předčasné vědění (například myšlenky, které ovlivňují otázky) může zabránit

přístupu ke zkušenosti druhých lidí. Když se potom prezentující při hovoru mlčky pohybuje mezi skupinkami „jakoby“, může tak naslouchat pečlivěji, protože není zapojen do vysvětlování nebo do obrany svých názorů a jednání. Když jsou potom hlasy „jakoby“ sdělovány v širší skupině, začínají členové chápat, jak je při podávání zprávy složité uchovávat a znovu shrnovat předchozí konverzace.

Díky tomuto procesu si účastníci začínají uvědomovat, kolik různých hlasů může každý z nás mít v jednu chvíli v sobě a jakým způsobem se mohou tyto hlasy ocítat v harmonii či disharmonii. Vyslechnutím několika „jakoby“ hlasů každé postavy příběhu získává prezentující i ostatní účastníci možnost uvědomit si, že když s lidmi mluvíme v terapii nebo v jiných kontextech (vnější dialogy), každý z nás souběžně komunikuje s pomocí slov mlčky uvnitř sebe (vnitřní dialog). Prezentující a účastníci také získávají zkušenost, že je užitečné přinést vnitřní myšlenky a znějící hlasy do vnějších konverzací. Když vzájemně slyší své reflexe, zažívají posun perspektivy, který v dialogickém procesu nastává. Také zažívají, že myšlenky nejsou ustálené, oddělené části, které se dají snadno přenášet od jednoho k druhému, ale že každá osoba vlastním způsobem interaguje s tím, co druhá osoba předkládá. Hlasy „jakoby“ nenabízejí novou „informaci“ pro prezentujícího; to není účelem. Nová kvalita a budoucí možnosti přicházejí z nestálosti těkavých interakcí, souběžně s tím, jak se každá konverzace (uvnitř i mimo konzultační místnost) stává součástí dalších. Přívalové vlny se rozpouštějí.

Za hranicemi postmoderní terapie

Celý svůj život jsem se pokoušela zjistit, jak se přiblížit k cizím lidem natolik, abych se od nich mohla učit. Snažila jsem se o rozpoznání různých východisek, namísto toho, abych považovala svoje za daná, a přejímala jsem širší či dvojnásobně širší pohled, než je zvykem. Základní otázka, před kterou dnes stojíme v tomto vzájemně provázaném světě, zní, jak je možné přerušit spojení mezi představou o rozdílu a představou o nadřazenosti, tak aby se neobvyklé stalo spíše zdrojem než hrozbou.

MARY CATHERINE BATESON

Společenská důležitost postmoderní filozofie překračuje oblast psychoterapie a proniká do nejrůznějších druhů jedinečných společenských systémů, kam s sebou přináší nové možnosti.¹ Postmodernismus, který ovlivňuje mé předpoklady o terapii, mimo jiné terapeutický postoj, proces terapie a terapeutický systém, zasahuje do veškeré mé práce s jednotlivci i skupinami v kontextu terapie, vzdělávání, výzkumu nebo supervize (Anderson and Burney, 1997; Anderson and Goolishian, 1990c; Anderson and Rambo, 1988; Anderson and Swim, 1993, 1995). Prostupuje také události a vztahy v mém soukromém životě.

Aktuální podoba této filozofie se nutně liší od situace k situaci, protože každá situace má svůj vlastní účel a své vlastní požadavky, které se prostřednictvím daného procesu sladují s potřebami a cíli přítomných účastníků. Stejně jako v terapii můžeme každé setkání konceptualizovat jako lingvistickou událost, ve které vzájemně komunikují lidé s různými typy odborných znalostí, zabývají se tím, co je svedlo dohromady a snaží se najít řešení. Protože se každý systém shlukuje kolem určitého relevantního tématu (dilematu, výzvy, úkolu nebo cíle), jeho podoba, formát a časové trvání jsou určeny touto relevancí a jsou vždy specifické vzhledem k vnitřním a vnějším důvodům existence daného tématu. Každý systém a jeho členové se nacházejí na pozadí širšího kontextu programů a cílů, které mají vliv na konkrétní podobu jednotlivých kroků a strategií.

JAK SE STÁT TERAPEUTEM

V centru mých představ o vzdělávání stojí přesvědčení, že jde o dynamický, nepřetržitý, každodenní a celoživotní proces. Naše každodenní pracovní a osobní kontexty, formální i neformální zkušenosti utvářejí náš systém vzdělávání a vymezují okolnosti, za kterých se učíme. Jsou to společenství našeho poznání. Některé systémy a některé okolnosti vedou ke zrychlení našeho profesního a osobního růstu a přinášejí nám nové možnosti; jiné nás spíše

zpomalují. Jaké jsou vlastnosti těchto systémů a za jakých okolností se zlepšují možnosti vzdělávání? Jaký může mít vzdělávání význam pro studenta a pro svět, který obývá? Jak může učitel zabezpečovat vhodné prostředí pro učení? Jak se může člověk v tomto prostředí stávat terapeutem? Jakým způsobem můžeme přenést či přesunout osobní a profesní růst, ke kterému dochází v organizovaném studijním prostředí, do sféry mimo vzdělávání, do specifického prostředí, kde studenti klinicky pracují, a do jejich běžného života tak, aby se mohli dále rozvíjet? Jak je možné zachovat si takovou otevřenost, abychom se dokázali učit ze svých každodenních životních zkušeností?

Dialogická vzdělávací společenství

Vydeme-li z předpokladu, že učení – rozvoj a nabývání poznání – je sociální a interaktivní událostí, společným jednáním, které se odehrává skrze dialog, potom je podstatou vzdělávacího procesu dialog. Pojetí dialogu s sebou nese představu, že je možné se učit, jak se stát terapeutem, ale není možné to vyučovat. Shotter (1993a, 1993b) klade otázku: „Můžete někoho naučit, jak *být* [můj důraz]? Nepředpokládám, že bych mohla člověka naučit, aby byl terapeutem, mohu však vytvořit takový prostor a rozvinout takový tvůrčí konverzační proces, ve kterém se jím může stát (Anderson and Goolishian, 1990c).

Každé vzdělávací společenství (ať už seminář, workshop nebo supervize) je stejně jako jakýkoliv lidský systém charakterizováno tím, že se v něm lidé vztahují jeden ke druhému v jazyce a prostřednictvím jazyka. Za základ veškerého svého uvažování a jednání v oblasti spolupracujících vzdělávacích společenství považují předpoklad, že dialog je tvůrčí a že při něm dochází k proměnám. Dialog má vliv na způsob, kterým konceptualizují svoji roli a typy vztahů a procesů, které chci posílit, a zároveň vede moje záměry a jednání. Jedním z takových záměrů je vytvářet a facilitovat taková vzdělávací prostředí a takové procesy, při kterých mohou účastníci probouzet, rozvíjet a utvářet svoje vlastní jedinečné kompetence. Chci, aby každá osoba zasadila svoje vlastní semínka nových kvalit a aby je pěstovala v osobním a profesním životě, odehrávajícím se mimo organizovaný kontext vzdělávání. Chci účastníky vyzvat a povzbudit k tomu, aby převzali zodpovědnost za své vlastní učení a aby byli jeho vlastními architekty. Kvůli tomu se také chci postarat o to, aby měl každý účastník svůj vlastní hlas, aby přicházel s vlastními postřehy, otázkami, aby zkoumal, experimentoval a aby dokázal být nejistý. Držím se těchto východisek a cílů, ať už je mým úkolem vést kurz na univerzitě, supervidovat klinický tým nebo facilitovat workshop a ať je vzdělávací situace tak či onak strukturovaná a formalizovaná.

Význam odlišnosti

Z postmoderního pohledu vede k poznání mnoho cest. Je mnoho způsobů, jak se lidé učí a postmoderní přístupy k učení a supervizi tuto variabilitu reflektují. V každé skupině studentů, bez ohledu na to, jak je homogenní, najdeme různé styly učení, různé rozvržení učení a různé typy odbornosti. Jedinečnost každého člena je přínosem pro celou skupinu; a žádný přínos není lepší nebo horší než jiný. Všechny odlišnosti se oceňují, jsou stejně důležité a považují se za zárodky nového.

Práce s odlišnostmi není jednoduchá, obzvlášť když jsou učitelé a studenti neustále zaplavováni složitými tématy, dilematy a výzvami, které daná situace a okolnosti přinášejí. Postmoderní učitel se mimo jiné zavazuje k tomu, že bude věnovat pozornost různorodým potřebám, konfliktům a potížím, které studenti zažívají, a také těm, které jsou vneseny zvenjšku, z akreditačních komisí a odborných asociací.

Tak jako v terapii, je základní podmínkou pro utváření inovativních vzdělávacích společenství, procesů a vztahů filozofický postoj lektora. Dialogické učení začíná tím, že učitel každou osobu přijímá, dává jí najevo svoji otevřenost a podněcuje ji k tomu, aby využívala a rozvíjela svůj vlastní úhel pohledu. Cílem je – skrze proces sdíleného zkoumání, které s sebou nese vzájemné vyjednávání, vzájemnou zvědavost a interakci – prozkoumat, objasnit a využít odlišnosti, nikoli tedy tyto odlišnosti ignorovat, zmírňovat či stírat. Podobně i zodpovědnost lektora, vedoucího semináře či supervizora klinického týmu spočívá v tom, že otevírá prostor pro všechny hlasy v daném procesu a povzbuzuje je. Společně s touto zodpovědností musí být učitel také schopný, tak jako v terapii, účastnit se paralelního, často vzájemně protikladného procesu představování úhlů pohledu. Příležitost pro učení – pro novou kvalitu a změnu – spočívá ve schopnosti všech účastníků neustále vypravovat a převypravovat, psát a přepisovat své jedinečné příběhy.

Tak jako v terapii, je základní náplní práce dialogický proces, nikoli obsah. Úkolem lektora není mechanicky předkládat to, co zná (předurčený obsah) anebo nabízet recept (ze své kuchařky dovedností) na to, jak dělat terapii, říkat studentům, co mají dělat, nebo opravovat jejich chyby. Namísto toho je úkolem terapeuta nabídnout studentům prostor pro sdílené zkoumání a pro formulaci otázek, které před nimi stojí. Stejně jako v terapii se po nás vyžaduje, abychom důvěřovali síle aktivního jednání druhé osoby a samozřejmě také procesu a vztahu. O jednom aspektu této stálé výzvy hovoří Tolstoj:

Každý učitel se musí ... tím, že považuje každé nedostatečné porozumění nikoli za žakovu chybu, ale za chybu svého vlastního zadání, snažit rozvíjet v sobě schopnost objevovat nové metody. (Tolstoj, cit. dle Schön, 1983, s. 65)

Jedna studentka mi sdělila, jak uvažuje o odlišnostech v rámci svého klinického týmu.ⁱⁱ

Pocházeli jsme z různých prostředí, měli jsme všichni jiné vzdělání, jinou praxi, a nebylo vždy snadné se s těmito odlišnostmi vypořádat. Ale o všem jsme dokázali mluvit. Měla jsem pocit, že supervizoři jsou pro nás vzorem při zacházení s rozdíly. Jejich chování bylo stejné jako proces, o kterém mluvili. Neměli jsme pocit, že bychom si museli hájit vlastní pozici.

Jiná studentka vyprávěla o způsobu, jakým supervizoři přistupovali k rozdílům mezi členy týmu a supervizory.

Celé kouzlo je v tom, jaké [supervizoři] kladou otázky. Všechny jejich otázky znějí spontánně, jako by vycházely čistě ze zvědavosti, z „tady a teď“ a ze zkušenosti. Nezní tak, že by je supervizoři vytahovali ze svého kufříku s otázkami jako součást své náplně práce, jako techniku nebo manipulaci. Kladou otázky neohrožujícím, nehodnotícím způsobem. Takové otázky nás vedou spíše k reflexi své vlastní pozice než k jejímu zpochybnění. Umožňují nám vidět dosud nespátřené, vidět v barvách, nevidět jen černobíle. Taková otázka mi nepodsouvá, že nemám pravdu, ale dává mi příležitost zabývat se vlastními konflikty a klást nové otázky.

Pro jinou studentku to však nebylo všechno tak růžové, když narážela na paradigmatické rozdíly mezi spolužáky: „Mám pocit, že jsem právě ve stavu ‚kognitivní disonance‘ a vypadá to, že cesta ke ‚kognitivní harmonii‘ bude hodně náročná.“

Nejen studenti mají různá očekávání a styly; také postmoderní učitelé mají, tak jako všichni, své vlastní individuální predispozice. Mezi postmoderním učitelem a studentem můžeme často tušit skryté napětí, kdy učitel touží být méně hierarchický a autoritářský,

zatímco student hierarchii a autoritu očekává. Jeden student z kurzu supervize tento rozdíl reflektoval: „Myslím si, že někteří studenti možná nechtějí mít rovnostářský vztah s někým, koho vidí jako autoritu... Očekávají víc struktury, víc přednášení.“ Další student v tomtéž kurzu mluvil o větší náklonnosti studentů ke známému a o nechuti k neznámému: „Myslím si, že to ticho, které někdy nastane, když požádáte o komentáře a zpětnou vazbu, je důsledkem toho, že my jako studenti nejsme zvyklí na takovou otevřenost ke svobodě, kterou nabízí ten způsob konverzace, který nám představujete.“

Stejně jako v terapii zastávám ve vzdělávání pozici nevědění. Učitel například nikdy nemůže dopředu vědět, co je pro studenta důležité nebo jaké má student cíle (což je principem standardizovaného učení). Předčasné vědění může vážně narušit vývoj spolupracujícího a zúčastněného vzdělávacího prostředí, případně s ním může být i zcela v rozporu. Tímto varováním nechci naznačit, aby se učitel zbavil všeho, co ví, anebo aby pasivně následoval cíle studenta. Učitel by měl být citlivý k tomu, s čím každý student přichází a co od konkrétní situace očekává: je to aktivní proces připojování, vzájemné komunikace, vyjednávání a přizpůsobování.

Nechci, aby moje pozice nevědění byla vysvětlována tak, že nic nevím anebo že popírám svoje znalosti. Jde spíš o to, co s tím, co vím, resp. s tím, co si myslím, že vím, udělám. Nicméně mám právo mít vlastní preference, mám právo vyjádřit vlastní názor na teoretický obsah, klinický proces nebo způsob výuky. Jsem připravena podělit se s ostatními o své odborné znalosti, o svoji moudrost, o své předsudky a zkušenosti. To, čemu dám přednost, a to, jaký si vytvořím názor, však nevychází z mých výsadních znalostí, z předpokladů o tom, co je nejlepší pro studenta, nebo z jasného přesvědčení, co a jak by se měla druhá osoba naučit. To, čeho si vážím, to, co mě zajímá, se vyznačuje skromností, předběžností a otevřeností k alternativám. Očekávám, že zůstanu otevřená ke změně, stejně jako to očekávám od studenta, ať už jde o změnu prostřednictvím kritiky, či odmítnutí.

Často dostávám otázky typu: „Není to nihilismus, když tvrdíte, že nejste expert? Není to spíš vaše zodpovědnost, abyste byla expertem? Neočekává se to od vás?“ Někteří zpochybňují mou naivitu: „Jak můžete popírat, že víte víc, než lidé, které učíte?“ Já ale mám odborné znalosti: Tyto znalosti spočívají v tom, že vytvářím prostor pro vzdělávací proces a že jej facilituji. Prostřednictvím tohoto prostoru podněcuji odborné znalosti druhých, a ty se postupně proplétají, ztrácí, splývají a tímto způsobem se zlepšují naše kompetence, u každého svým specifickým způsobem. Všichni zúčastnění – učitel i student, supervizor i supervidovaný – jsou studenti a jsou vystaveni změně, zatímco navzájem probírají a zkoumají svoje hlasy, zatímco se tyto hlasy propojují a proplétají a konstruují něco nového pro každého.

Vzdělávací proces pro mě není spojen s předáváním informací nebo s jejich potlačováním, ani se sdělováním studentům, co mají nebo nemají dělat. Jde mi o to, abych povzbudila studenta k tomu, aby se se mnou a s ostatními zapojil do procesu učení jako do obousměrného aktivního procesu. Při každém dialogickém úsilí pochopitelně dochází k předávání informací, ale nikdo nemůže předpovědět, jak druhá osoba určitou informaci uslyší, přečte anebo jak ji zpracuje. Způsob, jakým se druzí učí, může být naprosto překvapivý.

„Nikdy nevíte, co si druhá osoba vezme z toho, co si myslíte, že ji učíte“

Když jsme jednou na kurzu supervize mluvili o dialogické a konstrukcionistické povaze výuky a učení, uvedla jedna studentka nádherný příklad „neočekávaného“.ⁱⁱⁱ Začala slovy: „Moje dcera mě naučila, že nikdy nevíte, co si druhá osoba vezme z toho, co si myslíte, že ji učíte,“ a potom nám řekla příběh své pětileté dcery, která navštěvuje kurzy klavíru a připravovala se na své první vystoupení. Protože musela nosit dlahy na nohách a měla

problémy udržet stabilitu, požádal učitel klavíru matku, aby jí poradila, jak se má po představení uklonit. A tak doma po každém cvičení matka svoji dceru trénovala. Pokaždé jí říkala: „Až skončíš, postav se, podívej se do diváků, usměj se, ukloň se a oni začnou tleskat.“

Svoje vystoupení dcera odehrála perfektně. Potom, přesně tak, jak byla naučená, vstala, se zářivým úsměvem se podívala do diváků a překrásně se uklonila. Publikum tleskalo. Uklonila se znovu a diváci opět zatleskali. Uklonila se ještě jednou a zase sklidila ovace. Matka přiběhla pro svou dceru na pódium právě v momentě, kdy se chystala uklonit počtvrté. Když potom dcera čekala na recepci, jedna dáma k ní přistoupila, pochválila ji za vystoupení i za to, jak se ukláněla, a pak se zeptala: „Proč ses ale ukláněla tolikrát?“ „Protože mě moje máma naučila, jak vás donutit, abyste tleskali,“ odpověděla pyšně dcera.

Nemyslím si, že bych mohla vést efektivní komunikaci, kdybych se chovala jako instruktor – kdybych předávala své znalosti anebo určovala, k jaké nové kvalitě má druhý člověk dospět, podobně jako matka, když trénovala svou dceru (Maturana, 1978). Učitel není přetékající džbán, ze kterého student usrkává informace, jež ho naplňují a rozšiřují jeho znalosti. Učení a supervize není něco, co bychom někomu dělali; jsou to interakční procesy, které zahrnují vzájemné interpretování a vzájemné porozumění. Učitelka dramatické výchovy, Viola Spolin (1963), zachycuje podstatu tohoto tvrzení ve svém rozboru improvizace na divadle:

Učíme se prostřednictvím zkušenosti a prožívání, nikdo neučí něco někoho. ... Pokud to prostředí umožňuje, může se člověk učit cokoli, pro co se rozhodne; a pokud bude chtít, prostředí ho naučí všechno potřebné. ... Učitel navíc nemůže zcela správně posoudit, co je pro koho dobré nebo špatné, protože neexistuje jediná správná nebo špatná cesta k vyřešení problému.

Z této perspektivy není učení standardizovaný proces. Tím, jak se stává více spolupracujícím a participativním procesem, se také stává stále více individualizované a sebeřízené. Studenti začínají prožívat, uvědomovat si a oceňovat svoje odborné znalosti, svoje kompetence a talent. Jsou uvážlivější a aktivnější, když si vybírají, co se chtějí učit, když se rozhodují, jakým způsobem se nejlépe učit a když požadují účast učitele nebo spolužáků při svém učení. Rozvíjí se jejich pocit důvěry.

Studenti, kteří mají zkušenost se systémem a procesem spolupracujícího vzdělávání, hovoří o pocitu svobody a kompetence, tak jak je to dobře vidět v následujícím sboru hlasů:

Už necítím žádnou úzkost. Dívám se na život jinak. Je to k smíchu, ale uvědomila jsem si, že jsem ještě nevzdělanější než kdy předtím. [Načež se tazatel zeptal: „A to tě znervózňuje?“] Někdy, ale to záleží na situaci. Nemám ty správné odpovědi, ale to je úplně v pořádku.

Je tam určitý pocit spojení... Ona [supervizorka] mě vnímá..., dává mi otázky takovým způsobem, že začínám přemýšlet o tom, jak by se na to dalo dívat jinak anebo přemýšlím o jiných otázkách... Moje otázky přestávají být otázkami... A když potom přijdu nazpět do poradny, tak to, co tam dělám, přirozeně na tento proces navazuje.

Není to tak, že by [učitelé] neměli vlastní nápady nebo myšlenky, akorát nám je nevnucují. Nikdy jsem se necítila provinile, když se mi jejich nápad nelíbil. Byla jsem příjemně překvapená, že jim nevadilo, když jsme o jejich názorech pochybovali. Co mě ale překvapilo nejvíc, bylo, že se jim někdy líbily víc moje nápady než ty jejich. A nejdůležitější ze všeho bylo, že nám dali velkou moc.

Nikdy jsem neměla pocit, že to, co si myslím, je špatně. Zajímalo je všechno, co jsem řekla, a vypadalo to, jako kdyby u toho zůstávali a zpracovávali to.

Už to mám! Pokud sám neumím změnit svoje myšlení, jak mohu očekávat, že to dokáže klient?

Často dostávám otázku: „Jak zacházíte s mocenskými rozdíly?“ Moje odpověď je jednoduchá. Samozřejmě, kulturní diskurzy a organizované instituce propůjčují autoritu nám, učitelům. Ve všech oblastech mám však velký díl osobní svobody v tom, jak se rozhodnu tuto autoritu přijímat a vykonávat. Často slyším kritiku: „To zní dobře pro malý seminář, kde studenti tento formát očekávají, ale co velké posluchárny, kde studenti očekávají přednášku, anebo situace při supervizi, kdy supervidovaný říká: „Řekněte mi, co mám udělat?“ Nepodceňuji pocíťovanou hierarchii v našich kulturních, politických a sociálních diskurzích a v naší praxi. Avšak zachovávám si svůj filozofický postoj při každé příležitosti, přičemž vždy pracuji podél určitého kontinua – přizpůsobuji se tomu, co si každá situace, okolnost a vztah žádá. A ze zkušenosti mohu říct, že uvedení mého filozofického postoje do praxe vytváří vždy takové vzdělávací prostředí, které je méně hierarchické, více rovnostářské a oboustranně užitečné.

Jistota

V našem pragmatickém západním světě většina studentů potřebuje a vyžaduje na začátku svých studií jistotu. Pod vlivem empirického myšlení a metod, kdy je učitel expertním znalcem předmětu a kdy existuje jednoznačný způsob, jakým má student tento předmět zvládnout a dosáhnout poznání, jsme začali od terapeutů očekávat, že budou experty na lidské chování, a od lektorů, kteří vzdělávají terapeuty, očekáváme, že budou schopni jim říct, jak se terapie dělá. Studenti chtějí dovednosti a techniky a touží po neochvějných receptech. Dovednosti a techniky, podobně jako jistota, se často zaměňují s kompetencí.^{iv} Jestliže studenti očekávají jistotu a předvídatelnost, vždycky se dostanou do fáze, kdy při procesu plném nejistoty a nahodilosti zažívají nepříjemné pocity. K příjemnějším stavům přicházejí pozvolna, současně s tím, jak spolu s ostatními zažívají spolupracující a propojené způsoby konstrukce významu, a tím pádem i učení. Když studenti prožívají a uvědomují si svůj vlastní hlas a svoji vlastní autoritu při tvorbě poznání, jistota přestává být něčím důležitým a potřeba jistoty se rozpouští. Studenti si často tento posun uvědomují, aniž by měli k dispozici vhodná slova, kterými by si jej mohli vysvětlit. Roberto, psychiatr ze střední Ameriky, popisuje tento boj s jistotou a posléze prožívanou svobodu takto:

Na začátku jsem pochyboval o tom, že by to [spolupracující jazykový přístup k terapii] mohlo fungovat. Vypadalo to hodně abstraktně a já jsem měl spoustu otázek a spoustu frustrace, která souvisela s nevěděním. Co jsem měl udělat se svým předchozím myšlením? Když jsem se měl otevírat myšlenkám druhých, sváděl jsem v sobě vnitřní boj. Potom jsem si jednoho dne uvědomil, že jsem se změnil a že se i moje terapeutické možnosti změnily. Už jsem necítil, že mám nebo že potřebuji mít moudrost, neměl jsem potřebu řídit konverzaci. Necítil jsem potřebu klienta měnit. Práce s opravdu těžkými případy mě přivedla k přesvědčení, že já nejsem tím klíčem ke změně, ale že klíč leží uvnitř dialogu, uvnitř procesu. Nevím, co to je, neumím to vysvětlit, ale vím, že když začnu mít obavy ohledně složitého případu, po supervizi to

bude v pořádku. Budu cítit uvolnění, ani ne kvůli tomu, že bych dostal odpověď na svoji otázku, ale že ta otázka už nebude nadále otázkou a že budu vědět, co mám dělat. Ne, nezanevřel jsem na všechno svoje předchozí vzdělání. Všechno, co jsem se naučil, mám uloženo v paměti a mohu to nadále využívat. Jsou to všechno jenom možnosti. To, co je jiné, to jsou mé záměry.

Sebereflexe

K posílení studijních a pracovních kompetencí učitelů i studentů může dojít tehdy, když se stanou architekty svého vlastního učení (McKeachie and Kaplan, 1996; Neufeldt and Nelson, 1996; Schön, 1983, 1987, 1991). Zásadními prvky této zkušenosti jsou self a reflexe.

V kontextech vzdělávání, tak jako v terapii, je tichá konverzace sama se sebou stejně tak důležitá jako hlasitá konverzace s druhými. K tomuto dialogu sama se sebou či sebereflexi je zapotřebí, abychom měli schopnost hovořit se sebou dialogickým způsobem. Dialog, který vedeme se sebou, myšlenky, které máme, otázky, které klademe, zahrnují ustavičné dohadování a ověřování našeho interpretativního porozumění toho, co bylo vysloveno a co ještě vysloveno nebylo, a toho, co už jsme udělali a co ještě ne. V dialogu sama se sebou mimo jiné přemýšlíme o svých pocitech a svém porozumění a porovnáváme je s pocity a porozuměním ostatních lidí, se kterými konverzujeme. Sebereflexe, která může probíhat v učebně nebo kdekoli jinde, umožňuje studentovi přemýšlet, rozpracovávat, znovu zvažovat, rozumět novým způsobem anebo opouštět známé a dominantní terapeutické příběhy. Účelem není sebeodhalení ani vhléd; spíše jde o proces rozvoje a proměny našeho poznání.

Abych povzbudila studenty k reflexi jejich vlastního vzdělávacího procesu a abych prozkoumala a zlepšila svoje učení a konzultace, snažím se neustále získávat zpětné vazby a evaluace od všech účastníků. Ve třídě nebo při práci s týmem se ptám studentů, zda by mohli reflektovat naši společnou práci tím, že odpoví na předtíštěné otázky, které jim na každém setkání rozdám. Předložené otázky se mohou týkat programu daného dne nebo dalšího programu. Mezi otázkami, které jsem předkládala, byly mimo jiné i tyto: „Jak by mohla naše společná práce lépe odpovídat vaší každodenní praxi?“ „Co byste rádi zařadili do našeho programu na příští týden?“ „Co jste se naučili?“ „Co byste se přáli naučit?“ a „Co jste se naučili o sobě a o tom, jak se učíte?“ Navíc studenty žádám, aby mi sdělili jakékoliv své postřehy. Většinou se chtějí bavit o své osobní zkušenosti z procesu učení a o významu, jaký pro ně učení má. Beru jejich reflexe vážně, používám je k tomu, abych se dozvěděla víc o každém účastníkovi, abych reagovala na jejich potřeby a modifikovala svůj způsob učení. Studenti jsou překvapeni a také to hodnotí pozitivně: „Zpětnou vazbu, kterou si vyžádáte, berete velice vážně a v praxi to dáváte najevo tím, že se pohybujete směrem, kterým si žádají studenti ve skupině.“

Stejně tak je důležité, aby si učitel nebo supervizor byli vědomi toho, kdy jsou více zapojeni do monologu sama se sebou nebo do monologů druhých, než do dialogu sama se sebou nebo do dialogu druhých. Když převládá monolog se sebou nebo s druhými, mohou se učitel či student, případně supervizor a supervidovaný ocitát v paralelních nebo soupeřících monolozích. Když k tomu dojde, začnou se prohlubovat vyjeté koleje určitého typu myšlení a zužují se možnosti pro nové učení. Učitel i žák přestávají být produktivní. K ukazatelům, které mohou před tímto typem dialogického selhání učitele nebo supervizora varovat, patří pocity frustrace na straně studenta nebo supervidovaného, upřednostňování názorů a jednání jedné osoby před druhou, ustrnutí na jedné myšlence nebo jedné události, příliš rychlé úsudky o tom, kde je problém a jaké má daná situace řešení, pocity nelibosti vůči studentovi anebo

zdůvodňování nedostatku pokroku v terapii neschopností nebo osobností supervidovaného. Opakem monologu je zpřístupnění soukromých myšlenek a získání zpětné vazby od studenta.

Profesní a osobní proměna

Do odborného vzdělávání patří i uvědomování si vztahu mezi profesním a osobním růstem. „Jak se konverzace, učení, odehrávající se uvnitř učebny, dají přenést do každodenního osobního a pracovního kontextu?“ zní častá otázka. Za prvé, dialogickému konverzačnímu procesu je vlastní tvořivost a proměna. Konverzace nemá začátek a konec a není uzavřená. Každá konverzace je součástí konverzací předchozích a budoucích. Podobně jako konverzace terapeutická, konverzace ve vzdělávání není uzavřená entita oddělená od ostatních. Za druhé, samotná konverzace není příčinou toho, že se něco stane, nebo že se někdo změní mimo učebnu. Nevytváří novou myšlenku, nový postoj, nepřináší nové chování, nevykonává intervenci, nevykonává zadaný domácí úkol. To, co se děje uvnitř a vně supervize, je součástí obousměrného vzájemného ovlivňování, kdy učitel a žák a kdokoli další něco přináší, něco si bere a vzájemně komunikuje s ostatními. Pokud se domníváme, že můžeme předpovídat a zabezpečovat přenositelnost a trvání konverzace tím, že ji budeme řídit nebo posilovat např. pomocí navržených úkolů pro supervidovaného, které má vykonat mimo oblast supervize, potom se z mého pohledu ocitáme ve slepé uličce. Přestože se podle mého názoru většina učení odehrává mimo formální oblast vzdělávání, to, co se děje uvnitř této oblasti, je odrazový můstek, pozvání, katalyzátor pro stále pokračující učení. Jak řekl jeden supervidovaný: „Zjišťuji, že moje vnitřní konverzace nekončí tím, že odsud odejdu. Co začne tady, pokračuje venku. Je to jako kdybych jel na vlně nekonečného učení.“

Studenti, kteří se učí spolupracující přístup, prohlašují, že nejvýznamnějším výsledkem učení pro ně je, že odborné poznání proniká do jejich každodenního osobního života:

Každý týden, když se vracím ze stáže, je moje vnímání světa vždy zcela jiné, než když jsem přijela. Cítím, že míň hodnotím a lépe přijímám odlišnosti mezi lidmi. A v neposlední řadě také cítím, že lépe přijímám sama sebe.

Mohu si nyní dovolit být flexibilní. Choval jsem se tak, že mě to samotného překvapilo, dělal jsem věci, které jsem si nikdy nemyslel, že bych mohl dělat. Také mnohem více důvěřuji schopnostem ostatních a svým vlastním schopnostem.

Když jsem se učila poslouchat ostatní lidi, naučila jsem se poslouchat sama sebe.

Neustále žasnu nad tím, jak klienti, studenti, supervidovaní a lidé, se kterými konzultuji, dokáží být kreativní, pokud k tomu dostanou příležitost; žasnu nad tím novým způsobem učení, který společně vytváří, a nad jejich žízni po novém, kterou získávají. Jeden student mi při supervizním semináři řekl: „Odcházel jsem s pocitem, že jsem se naučil hodně, což je paradoxní, když vezmeme v úvahu fakt, že se v mých poznámkách možná nahromadilo více otázek než úkolů!“ Jiná studentka reflektovala v závěru stejného semináře své soustavné učení:

Vypadá to teď, že jsem ve stavu trvalé reflexe vnitřního dialogu své práce s ostatními... Hledám způsoby, jak být jiná... Pořád řeším, že slyším to, co druhý chce, abych slyšela, nehledě na to, jak hluboce je to zakořeněné v jejich způsobu komunikace. Naštěstí teď vidím, že toto dilema je samotným jádrem procesu, kterým

procházím. Líbí se mi hledání způsobu, jak se sladit s osobou, se kterou mluvím... Někdy je to lehčí, jindy těžší... Možná bude tam někde v dálce na mé cestě bod, od kterého už to hledání „sladění“ nebude vůbec nic nepříjemného.

KONZULTACE SE SYSTÉMY ORGANIZACÍ

Jiným účelově vytvořeným sociálním systémem, který se sdružuje kolem určitého významného tématu, je systém v organizaci.^v Tyto systémy jsou stejně tak komplikované jako ty, se kterými se setkáváme v terapii a ve vzdělávání. Ke konzultacím se systémy organizací (jako například se soukromými firmami, veřejnými službami duševního zdraví nebo se vzdělávacími institucemi) přistupuji podobně jako přistupuji k terapii nebo k výuce. Zachovávám si stejný filozofický postoj a při práci se také zaměřuji na proces. Mám i stejný cíl: chci organizaci pomoci s tím, s čím chce pomoci, ať už se její zakázka týká obchodu (strategické plánování, spokojenost zákazníků nebo evaluace programu), týmu (produktivita, skupinová dynamika nebo rozvoj silných stránek) nebo jedince (manažerské dovednosti či zvládání stresu).

Organizace, tak jako jiné sociální systémy, jsou komplexní struktury, jejichž tradice a rituály mohou podporovat monologické stavy a problémy při hledání řešení. Příkladem tématu, kterým se organizace může zabývat, je posilování kreativních a inovativních schopností při reakci na stále se měnící vnější obchodní a pracovní prostředí. Nebo může jít o zlepšování komunikace mezi členy organizace. Jiné dilema se může týkat rozvoje procesu formulace strategických cílů, které přinesou uspokojivé výsledky. Ať už se jedná o to či ono, organizace vždy hledají cesty jak posílit schopnosti zaměstnanců – týmů, personálu, manažerů a ředitelů – reagovat na problémy a pracovat společně efektivněji a produktivněji. V tomto kontextu se můj přístup zaměřuje na integraci lidských a firemních strategií kolegiálním a rovnostářským způsobem při budování cest vedoucích ke změně a k úspěchu.

Spolupracující zkoumání

Podobně jako k terapii a výuce patří ke konzultacím s organizacemi propojování, spolupráce a utváření, tak jak jsem je popisovala výše, přičemž podstatou konzultačního procesu zůstává dialog. V tomto smyslu chci otevírat konverzační prostor a facilitovat konverzační proces, ve kterém klient může vstoupit do dialogu sám se sebou a s druhými při formulaci otázek, kterými se chce zabývat a při formulaci odpovědí, ke kterým má dospět. Takové spolupracující zkoumání se posunuje od elitního procesu řešení problémů shora-dolů ke sdílenému procesu, který zahrnuje množství osob zabývajících se řešením problému. Dává nám nástroje, stavební materiál i cesty k definici a rozpuštění problému a k rozvoji a dosahování stanovených cílů. Když zaměstnanci, manažeři nebo obě skupiny dohromady vzájemně zkoumají problém, společně a nově jej definují a navrhují jeho řešení, vzniká mezi lidmi spojení. Rozvíjí se individuální a skupinová odpovědnost a společný závazek ke zvládnutí vlastního prostředí, a tím jsou pak snadněji zodpověditelné i otázky týkající se toho, čím je to řešení a kdo a jak jej bude implementovat.

K nejdůležitějším aspektům konzultací s organizacemi, založených na spolupracujícím zkoumání, je přijetí všech relevantních hlasů do konverzace a ocenění jejich odbornosti. Tato úvaha předpokládá, že bez ohledu na důvod konzultace (dilema, problém, výzva, cíl) nebudeme pochybovat o tom, že lidé, jako hlavní zdroj a naděje pro organizaci i pro konzultanta, jsou na prvním místě.

O konzultaci obvykle požádá osoba ve vysokém postavení (například prezident společnosti, ředitel divize nebo rada sdružení), která definovala něco jako příčinu problému anebo jako něco, co si zasluhuje pozornost. Takový klient může požadovat individuální konzultaci na určité téma, například styl vedení, personální rozhodnutí nebo zvládání konfliktů.^{vi} Anebo může požadovat konzultaci, které se zúčastní i další členové organizace a budou zkoumat témata, jako například konflikty v pracovním týmu, manažerské dovednosti nebo strategické plánování. Konkrétní lidé, se kterými potom konzultant pracuje v organizačním systému, potom mohou, anebo také nemusejí, svolit k účasti, a mohou nebo nemusejí souhlasit s definicí problému, tak jak ji představila osoba, která o konzultaci požádala. To znamená, že s ohledem na vytvoření prostoru a facilitaci dialogu je důležité identifikovat a zahrnout tyto důležité hlasy co nejdříve. Jejich zahrnutí – a způsob tohoto zahrnutí – jim dává najevo, že jsou v konzultaci důležití, a tím zpravidla vede k aktivnímu a ochotnému zapojení do celého procesu – k dialogické konverzaci.

Přístup k těmto důležitým hlasům, včetně načasování přístupu, můžeme získat v každé konzultaci.^{vii}

Pro ilustraci citlivého přistoupení k těmto mnohočetným hlasům a jejich zapojení by nám snad mohl posloužit stručný popis konzultace s místní organizací. V této konzultaci, tak jako v každé jiné, se rozhodnutí o formátu, struktuře, fázích a účastnících odvíjela od úvodních i pozdějších konverzací a byla jimi vzájemně určována (Anderson and Burney, 1997). Zde jsme zvolili počáteční program a formát tak, aby sloužil jako návrh pracovního rámce pro proces, ale, tak jako v každé konzultaci, považovali jsme jej za předběžný a byli jsme připraveni jej změnit, pokud by bylo potřeba.

„Náš růst představuje jak příležitost, tak problémy“

Spolupracující zkoumání začíná pozváním od předsedkyně

Byli jsme s kolegou^{viii} požádáni předsedkyní představenstva obchodní komory, abychom poskytli konzultaci neplacenému představenstvu komory a placeným zaměstnancům kanceláře. V telefonickém rozhovoru vyjádřila dilema, se kterým se komora potýká: „Náš současný růst pro nás znamená příležitost i problém.“ Jedním z cílů konzultace, které vyjádřila, byl nehmataelný produkt, jejími slovy: „probudit energii u členů rady“, vytvořit v radě „pracovní atmosféru“ a facilitovat „komunikaci a spolupráci“ mezi radou a zaměstnanci. Vyžadovala však také jeden hmatatelný produkt – „strategický plán“ pro další rok. Domluvili jsme si s ní schůzku, abychom si udělali lepší představu o tom, jak ona sama vnímá dilema, o tom, čeho chce dosáhnout, za jakých okolností se její žádost o konzultaci zrodila, o příběhu celé organizace, její historii a o jejích vztazích k místní komunitě. K lepšímu uchopení procesu konzultace zde předkládám stručné shrnutí toho, co jsme se na setkání dozvěděli.

Komora byla mezi místními velice známá a říkalo se o ní, že tvrdě prosazuje rozvoj turistiky a podporuje příchod nových obyvatel do města. V radě bylo zastoupeno čtyřicet vlivných představitelů místní obchodní sféry a šest úředníků (například starosta města, správní úředník města, ředitel školy). Všichni členové rady byli vysoce postavení představitelé místní komunity, každodenní jednání ve městě však zajišťoval personál kanceláře – třináct zaměstnanců, mezi nimiž byl výkonný ředitel, statutární ředitel, ředitel pro ekonomický rozvoj a deset administrativních zaměstnanců. Asi padesát členů rady bylo aktivních ve všech činnostech rady, 40 procent navštěvovalo pouze setkání rady a zbývajících 10 procent nebylo aktivních vůbec.

Kancelář komory byla během posledního roku ve fázi otřesů a změn. Většina personálu byla nová, včetně výkonného ředitele, který byl ve funkci šest měsíců. Nahradil

předchozího ředitele, odvolaného před rokem za okolností, které prezidentka nazvala „komplikované“. Ředitel pro ekonomický rozvoj byl v radě tři měsíce a jeho pozice byla nově zřízena. Protože tato pozice měla samostatný rozpočet dotovaný městem, ekonomický ředitel se zodpovídal přímo starostovi. Předsedkyně nám řekla – a brzy jsme zjistili, že se v tom shoduje s výkonným ředitelem – že zaměstnanci v průběhu tohoto období změn „podali mimořádný výkon... při obraně pevnosti“. Dozvěděli jsme se mnoho dalších podrobností o organizaci, do kterých však nebudu zabíhat, protože předmětem mého zájmu je proces konzultace, nikoli její obsah.

Další konverzace

Během setkání s předsedkyní se zrodila myšlenka, že pro členy rady a zaměstnance zorganizujeme dvoudenní výjezd mimo město. Zeptali jsme se jí, s kým bychom měli výjezdní zasedání plánovat a domlouvat se na jeho zaměření. Dalšího setkání se potom zúčastnila předsedkyně, její zástupkyně, výkonný ředitel a ředitel pro ekonomický rozvoj. Ujasnili jsme si cíle výjezdního zasedání, stanovili jsme témata, která by měla být řešena v rámci obsahu a prezidentka zopakovala svoji žádost, aby to byl výjezd, při němž lidé najdou inspiraci a vzájemně se jeden s druhým lépe poznají. Z tohoto setkání vzešel ještě jeden nápad, a to, že bychom před výjezdem s kolegou strávili jeden den se zaměstnanci kanceláře komory a učinili tak první krok na cestě k přemostění a propojení obou skupin při výjezdním zasedání. Výkonný ředitel nám pro tento naplánovaný workshop sdělil svůj cíl: ošetřit vztahy mezi zaměstnanci a podpořit v každém účastníkovi pocit, že je ve své roli ve vztahu k poslání komory dostatečně oceněn. Po setkání jsme s kolegou rozeslali úvodní dopis všem zaměstnancům (včetně výkonného ředitele, statutárního ředitele a ředitele pro ekonomický rozvoj). Připojili jsme k němu čtyři otázky jako „náměty k zamyšlení“, které se zrodily ze dvou předchozích konverzací. Chtěli jsme, aby nám zodpovězením těchto otázek pomohli udělat si o nich ještě před workshopem lepší představu – o jejich rolích a o jejich názorech na komoru. Sdělili jsme jim, že odpovědi na otázky jsou dobrovolné a důvěrné – nemusejí se podepisovat. Všech třináct členů na naše otázky odpovědělo a všichni se také podepsali.

Jednalo se o tyto otázky: Co myslíte, že je nejdůležitější, aby se o vás členové týmu v kanceláři komory dozvěděli? Jaké jsou nejdůležitější otázky nebo dilemata, kterým čelíte ve své pozici v komoře? Jaké si myslíte, že jsou nejdůležitější otázky nebo dilemata, kterým čelí komora? Jaké překážky nebo problémy (pokud vůbec nějaké) podle vás omezují schopnost komory úspěšně je řešit? Tak jako v terapii zde neklademe větší důraz na problém než na řešení, nebo naopak. Začínáme u toho, kde klient je a co je pro něj důležité. Proces otázek je jedním ze způsobů přizvání různorodých hlasů a různorodých odborných znalostí do konverzace, a slouží k tomu, abychom dobře naladili tón spolupráce a zahájili proces křížících se dialogů.

Workshop jsme zorganizovali podobně, jako kdybychom vedli jakoukoliv jednorázovou nebo dlouhodobější konzultaci. Každý krok konzultace ovlivňuje kroky další, včetně toho, o čem se bude mluvit a kdo se bude hovoru účastnit. Připravili jsme program, jakýsi předběžný strukturovaný návod, který měl pomoci nastolit spolupracující tón a zvýšit participaci (viz Anderson and Burney, 1997) pro širší diskuzi o podobné konzultaci. Navržený design zahrnoval uvítání, rozhovory mezi partnery, zkoumání v malých skupinách, interakce ve velké skupině, reflexi konzultací a zážitkové aktivity.

Každá konverzace začíná úvodním slovem konzultantů, shrnutím toho, co se do té chvíle dozvěděli o členech, organizaci a předpokládaných důvodech pro konzultaci. Za tímto účelem se konzultanti snaží zpřístupnit svoje porozumění – to, co ví a co si myslí. Při každém setkání dávají přirozeně najevo ocenění toho, že mají možnost s danou organizací a jejími

členy pracovat, a také své přání, že jejich společná práce bude produktivní a užitečná.^{ix} Konzultanti vždy explicitně představí svůj neexpertní koncept: Jako konzultanti nejsou experty, kteří znají dopředu dilemata nebo dokonce řešení těchto dilemat, ale jsou přítomni jako spolupracující partneři v procesu vzájemného objevování – „proces, který děláme spíše s vámi než vám“ (Anderson, 1990, 1993; Anderson and Burney, 1997; Anderson and Goolishian, 1992). Tato přístupnost jako podstata a téma se stále rozvíjí, zatímco osoba, která si vyžádala konzultaci, v případě tohoto workshopu výkonný ředitel, dostane příležitost podělit se o své myšlenky a očekávání od konzultace (nebo určité fáze) se všemi přítomnými. V této konzultaci se prezidentka připojila v úvodu k zaměstnancům, ale poté odešla, jak bylo předem naplánováno.

Skupinové hry

Po uvítání většinou následuje zážitková aktivita, typicky skupinová hra – fyzická metafora – které se účastní všichni členové, včetně konzultantů, na bázi rovnocennosti, a dál se pokračuje v rozvoji spolupracujícího tónu. V této konzultaci posloužila hra jako nástroj zaměřený na proces – abychom přiměli lidi, aby se s námi a s ostatními spojili; a jako nástroj zaměřený na obsah – abychom určili vlastnosti bezproblémových a efektivních pracovních týmů.

Rozhovory mezi partnery

Daší krok, který je častou součástí konzultace v určité fázi, spočíval v utvoření dvoučlenných týmů z přítomných členů, kteří spolu potom ve dvojicích hovořili. Doporučený obsah interview – většinou ve formě otázek – vychází z předchozích konverzací. Každý člen potom představí svého partnera velké skupině.^x Člověk, který je představován, je podněcován k tomu, aby poslouchal a refletoval způsob, kterým ho jeho partner představil, a jak přetlumočil a shrnul jeho odpovědi na otázky. V průběhu představování zaznamenává konzultant odpovědi na velkou tabuli a používá přítom slova a fráze samotných členů. V rozhovorech s partnerem má každý účastník možnost mluvit a zapojit se do konverzace od začátku, přidávají se ty hlasy, které by se jinak konverzace možná neúčastnily, a snižuje se šance, že by ti, kteří obvykle hodně hovoří, ovládli diskuzi. Rozhovory také posilují veřejnou povahu konzultace, obzvláště když lidé začínají hovořit a vzájemně se poslouchat před celou skupinou.

Zkoumání v malých skupinách

Důležitou částí konzultace ze spolupracujícího hlediska je zkoumání v malých skupinách. Členové jsou rozděleni do skupin a každá skupina je požádána, aby diskutovala o vybraných tématech a/nebo otázkách. Členství v každé skupině je určeno okolnostmi konzultace. V konzultaci s komorou jsme lidi rozdělili čistě náhodně. A znovu, obsah (například témata a otázky) se rodí a vycházejí z konverzací, které do té doby proběhly. O obsahu vždy uvažujeme jako o odrazovém můstku, ze kterého je možné vytvářet a rozvíjet myšlenky o dilematu a o možnostech jeho řešení. V tomto případě se jedna z malých skupin zaměřila na otázky: „Co je nejdůležitější, aby se rada dozvěděla o zaměstnancích a o tom, co dělají?“ a „Jak vám může být rada užitečná při vaší každodenní práci?“ Záleží na konkrétní konzultaci a jejích okolnostech, jestli osobu, která konzultaci svolala, požádáme, aby skupiny

obcházela jako tichý pozorovatel.^{xi} To dává účastníkům příležitost, aby hovořili bez zapojení dané osoby, a oné osobě to umožňuje, aby naslouchala diskuzím z první ruky, protože je obtížné zachytit a zpětně sdělovat podstatu konverzace a veškeré detaily, které při ní vznikají. Nejdůležitější je, že je to pouze posluchač, kdo si může vybrat, o co se bude zajímat, s čím si bude lámat hlavu nebo co bude ignorovat. Dali jsme každé skupině velký arch papíru, na který zaznamenávali své myšlenky a jakékoliv nové otázky. Každá konzultace může zahrnovat jedno nebo více zkoumání v malých skupinách.

Reflexe ve velkých skupinách

Po skončení každé aktivity v malé skupině jsou členové znovu svoláni do velké skupiny, kde reprodukuje to, k čemu došli v malých skupinách a vyměňují si obecné reflexe. Tento proces sdělování může nabývat různých forem. Konzultant může požádat skupinu, aby si zvolila jednoho zástupce, který vše podstatné shrne, anebo to může nechat na každé skupině, jakým způsobem se rozhodne hovořit. Reflektující proces, který následuje – náměty, otázky a zvědavost –, je obvykle spontánní a nestructurovaný. Stejně jako ve všech ostatních fázích konzultace zaznamenává konzultant slova a fráze tak, aby je mohli ostatní vidět. Z reflexí velké skupiny se zrodil kreativní plán zaměstnanců, jak se sami představí radě, a také plán výjezdního zasedání, který by podle nich mohl zlepšit obousměrnou komunikaci mezi nimi a radou.

Stejně jako v terapii nebo ve výcviku je v průběhu konzultace spolupráce podporována postojem konzultanta – stylem, jakým se konzultant staví do určité pozice, kam mimo jiné patří i myšlenky v úvodu, kladení otázek, komentáře a snaha porozumět tomu, co už bylo vysloveno a co ještě vysloveno nebylo. Větší či menší aktivitu konzultanta v určité fázi určují podmínky každé situace.

Závěrečné reflexe

Poslední fáze konzultace obvykle zahrnuje příležitost pro klienta i pro konzultanta celou konzultaci reflektovat – zrekapitulovat, zhodnotit ji a specifikovat další kroky. Reflexe mohou mít mnoho podob; mohou být nabízeny individuálně, anebo může jít o společnou reflektující konzultaci konzultanta a klienta před ostatními účastníky. V tomto případě byl workshop pouze jednou fází konzultace. Další fází bylo výjezdní zasedání zaměstnanců a rady, kde jsme otevřeli prostor pro spolupracující analýzu a rozvoj strategií řešení čtyř záměrů, které na začátku nabídla předsedkyně a se kterými další tři členové „následné konverzace“ souhlasili a rozšiřovali je.

Stručně řečeno, výjezdní zasedání sestávalo z následujících komponent: přivítání, zážitkové cvičení, čtyři sekvence malých a velkých skupin a společný oběd. Také jsme dojednali možnost pravidelného setkávání a reflektování se všemi čtyřmi organizátory.

Konzultace se tedy skládá z mnoha opakujících se, křížících se konverzací. Prostřednictvím tohoto procesu se definují a redefinují problémy; tvoří se a přetvářejí možnosti. Problémy se buď rozpustí, anebo vstoupí do procesu rozpouštění. Účastníci odcházejí se smysluplnými a trvalými výsledky, které nevytvořili konzultanti, ale oni.

Zaznamenávání myšlenek a námětů účastníků, jejich slov a frází, je důležitou součástí procesu, protože všechny informace jsou takto průběžně zpřístupňovány každému. Po konzultaci se všechny záznamy přepíší a odešlou se osobě, která si konzultaci vyžádala. S touto osobou také uděláme interview, abychom zrekapitulovali to, co se odehrálo. Toto interview slouží také jako zpětná vazba pro konzultanta. Klienti při konzultacích říkají, že

zažívali proces neformální konverzace, při kterém měli pocit, že tvrdě pracovali, a který přinesl užitečné výsledky. Když je členům organizace představen nový způsob komunikace, vzájemného prožívání a přibližování se ke stanovenému úkolu během konverzace, zjišťují, že konverzace při konzultaci se stávají možnostmi odlišných způsobů společné práce a řešení problémů v každodenním životě organizace. Podobně jako v terapeutických a vzdělávacích kontextech, konverzace uvnitř konzultační místnosti pokračují, rostou a stávají se součástí konverzací mimo tuto místnost. Podobně vzrůstá potenciál pro sílu jednat a pro nové možnosti.

ⁱ Zmínku si zaslouží projekt Veřejné konverzace z Institutu rodiny v Cambridge. Tento projekt má za cíl spojit politické protivníky kolem kontroverzních veřejných témat, jako je například potrat.

ⁱⁱ Některé z hlasů studentů se také objevují v Anderson a Swim (1993, 1995).

ⁱⁱⁱ Děkuji Seli Servin Lopez za tento příběh.

^{iv} Netvrdím, že si nevážím kompetence; spíš se snažím zpochybnit to, co se obvykle za kompetentní považuje.

^v Pro širší diskusi konzultací viz Anderson a Goolishian (1986); Anderson a Burney (1997).

^{vi} Nepředpokládám, že pokud si člověk vyžádá individuální konzultaci, tak že to u ní také skončí; může i nemusí. Tak jako v terapii, to, kdo bude zahrnut do jedné konverzace v určité chvíli, se určuje od jedné konverzace ke druhé.

^{vii} Počet účastníků v konzultaci je různý. Může to být šestičlenný manažerský tým nebo oddělení s padesáti nebo více členy. Důležité je, aby byl každému hlasu umožněn přístup.

^{viii} J. Paul Burney, Ph.D.

^{ix} Chtěla bych zdůraznit, že v takové konzultaci, tak jako v terapii, mám tendenci používat kolektivní a kooperativní jazyk, jako například „naše společná práce“.

^x V této konzultaci jsme předpokládali, že se lidé vzájemně neznají – ač spolu pracovali denně, někteří už léta. Během uvítání sdělil tedy každý o sobě pár informací, které považoval pro ostatní za důležité.

^{xi} Pokud bychom se domnívali, že tiché pozorování by mohlo ztížit otevřenou diskusi, určitě bychom to brali do úvahy.