

Jaké jsou cílové skupiny, se kterými pracujete za využití reflektivních technik?

Většina mé práce se odehrává se skupinami v kurzech vzdělávání dospělých a s vysokoškolskými studenty andragogiky. Věnoval jsem se reflexi i v rámci osobnostního rozvoje v různých organizacích, většinou ve veřejném sektoru, pracoval jsem s lékaři, sestrami a dalšími odbornými pracovníky ve zdravotnictví. Obecnou charakteristikou všech těchto skupin je, že jde o zkušené praktiky, kteří mají bohaté zkušenosti, na nichž lze stavět. Zaměřujeme se vždy na zkušenosti, ne na abstraktní ideje a koncepce. Nejnáročnější práce je se skupinami studentů formálního studia pedagogických oborů. Nejsou zvyklí na experienciální učení, zpočátku jsou podezřívaví a zdráhají se sdělovat pocity a zkušenosti.

Reflexi se věnuji dvěma způsoby. Prvním způsobem tam, kde proběhla určitá společná událost či pracovní aktivita. Každý člen skupiny se na ni dívá z vlastní perspektivy, která je dána jeho minulostí a situací. Když mluvíme o těchto různých pohledech na společnou činnost, účastníci nabízejí svou perspektivu, nepřímo se od ostatních učí a uvažují o tom, co viděli a prožili. Druhý způsob spočívá v tom, že každý člen skupiny přijde s nějakou zkušeností zvenčí. Ostatní – ať jednotlivci nebo skupiny – procházejí zprostředkovanou zkušeností jako posluchači, věnují pozornost původní zkušenosti a jejím souvislostem s životem mluvčího. U tohoto způsobu je čas strukturován tak, aby se do reflexe mohli zapojit všichni účastníci, a to kombinací individuální práce, konzultace a skupinové činnosti.

Vůbec není pro ostatní důležité – a to zdůrazňuji – mít přesné povědomí o dané jedinečné zkušenosti, která je reflektována. Ta patří člověku, který ji prožil, a jako takovou ji musíme respektovat. Druhá osoba tu je od toho, aby mu pomohla s ní naložit. Pokud je skupina ochotna poskytnout tomuto člověku čas na reflexi, pak z hlediska individuálního učení vůbec nezáleží na tom, je-li příslušná zkušenost přístupná ostatním.

Co je cílem Vaší práce s těmito skupinami?

Při činnostech spojených s reflexí je nejčastějším cílem umožnit účastníkům poučení z vlastních zkušeností. Nejde tu o myšlenky vštěpované učitelem. (Samozřejmě se lze učit i tak, že zkoumáme zkušenost prostřednictvím teorie, ale to nenazývám reflexí). Vysvětluji přitom model reflexe komplexní zkušenosti (níže uvedu podrobnosti), cvičíme některé jeho prvky (např. věnujeme zpětný pohled zkušenosti, pozornost pocitům atd.) a potom nechávám účastníky přistoupit ke zkušenosti, které nebyli s to porozumět, pomocí jiných mechanismů, jako je studium odborných pramenů. Následně si nechám vylíčit průběh cvičení a zabývám se problémy, které vyvstanou. Všechno děláme v prostředí výslovné dohody o zachování mlčenlivosti, to znamená, že se mimo skupinu nedostane nic z toho, o čem její členové hovoří. Taková činnost v učebně trvá několik hodin, a i tak dospějeme jen ke vzorku toho, co lze těmito přístupy dosáhnout.

Moje role spočívá v tom, že přesvědčuji druhé o smyslu učení se ze zkušenosti a o tom, že jde o smysluplnou činnost, které se mají věnovat dobrovolně. Nic není povinné a každý se může vyhnout jakékoli části celého procesu. Příležitostně se stane, že několik lidí z určité fáze odstoupí, ale obecně to nikdy nebyl problém. Když například proběhne v učebně určitá simulace nebo sehrání rolí, navážu následujícím rozbořem: jednotlivě každého požádám o zapsání co nejvíce poznámek k tomu, co proběhlo – kdo co komu řekl, jaké se projevíly

emoce, jaké kroky kdo podnikl, co z věci vyvstává a podobně. Potom utvoříme dvojice, které se mají soustředit na emoce, jež v nich událost vzbudila – formulovat, jak se cítí, jaké pocity věc vyvolala, které pocity si uvědomovali a které naopak neregistrovali. Chci, aby se soustředili na kladné pocity, následně na záporné, a ptali se, zda jim něco překáží ve skutečně zřetelném přemýšlení o věci. Druhý z dvojice si má všimnout, zda jsou informace o události jasně srozumitelné. Potom ve větší skupině požádám účastníky o sdělení, co ze simulace nebo sehraných rolí vyzorovali, kde podle nich mělo dojít k důležitému učení a které problémy vyžadují další ventilování a diskusi, případně vypracujeme o události kolektivní zprávu.

Na závěr účastníci jednotlivě absolvují proces, při němž zaznamenávají podněty k přehodnocení své zkušenosti – dávají ji do souvislosti s jinými prožitými zkušenostmi, spojují ji s myšlenkami a emocemi vzniklými v jiných situacích a obecně přiřazují smysl události jako celku.

Jak ve skupině pracujete s reflexí?

Výše popsané procesy i původní model zkušenostního učení, z něž tyto procesy vycházejí (Boud, Keogh, & Walker, 1985; Boud & Walker, 1990), se týkají individuální reflexe, třebaže uskutečňované ve skupinovém uspořádání. Jde tedy o to, aby se každý člověk naučil něco, co konkrétně pro něj má smysl. Nejde o učení kolektivní. I když členové skupiny reflektují společnou událost, cílem je učení každého jednotlivce skrze skupinově koncipovanou reflexi. Většina publikované literatury se věnuje individuálnímu učení, ačkoliv to není vždy zřetelné.

V letech 2003–2005 jsem se angažoval v evropském projektu, který probíhal ve Švédsku a zkoumal reflexi na pracovištích s explicitním zaměřením na skupinové učení. Neslo to s sebou revizi modelů reflexe, tak abychom mohli prostudovat jejich použitelnost pro skupinové učení v organizacích (Cressey & Boud, 2006). I když výsledná publikace uvádí příklady použitelnosti v kontextu organizací, projekt neposkytl mnoho příležitostí k rozvoji potřebné škály specifických technik. Velmi jasně se ovšem ukázalo, jak důležitý je pro reflexi kontext a jak potřebné je pro ni podpůrné klima.

Na čem poznáváte, že se Vám práce daří?

Nejdůležitějšími ukazateli úspěšnosti jsou vyjádření účastníků o tom, zda jim reflektivní činnosti umožnily porozumění a pokrok u problémů, jimiž se jinak nedokázali úspěšně zabývat (např. prostým studiem, oslovením kolegů a podobně). Hodnotím vlastní práci podle míry zapojení účastníků do procesu reflexe a toho, nakolik do něj pronikají smysluplně a produktivně. Nejobtížnější je dbát na to, aby účastníci nepřístupovali k tomuto úkolu povrchně a nespěchali se soudem, aniž důkladně a zpětně pohlédnou na příslušnou zkušenost a vyřeší problémy, které přinesla.

Procesy formálního hodnocení nejsou téměř nikdy ukazatelem úspěšnosti reflexe, jelikož sám akt soudu, který s sebou takové hodnocení nese, vytlačuje reflexi, o niž nám jde. Hodnocení studenta a reflexe jsou procesy téměř neslučitelné (Boud, 2001; Boud & Walker, 1993). Pokud je přece jen nutné určitý kurz hodnotit, používám separátní proces reflexe, který přináší informace viditelné a použitelné jen pro toho, kdo se učí. Takto „chráněné“ informace lze pak použít pro formální hodnocení nějakých produktů.

Na jakých teoriích či přesvědčeních je Vaše práce vystavěna?

Moje názory na reflexi, jak jsem ji dosud realizoval, jsou v podstatě deweyovské, ale s mnohem větším důrazem na práci s pocity a emocemi, než jak se to jeví v Deweyho díle. Model, který jsem vypracoval, vznikl zhruba v téže době, kdy přišel Donald Schön se svým pojetím reflektivního praktika, ovlivněn je jím však poměrně málo.

Původní model reflexe pochází od skupiny, jejímž jsem byl členem a kterou svolalo Australské konsorcium zkušenostního vzdělávání v Sydney. Skupina hodlala vyjasnit smysl aktivit zkušenostního vzdělávání, jak ji aplikují při pracovních seminářích různí učitelé a školitelé. Reflexe byla identifikována jako společný faktor úspěšného semináře. Jak na základě praxe, tak i podle tehdy dostupné teorie byl vypracován zmiňovaný model (Boud, Keogh, & Walker, 1985). Soustředil se na složky reflexe, která navazovala na určitou událost. Následně byl model rozpracován tak, aby postihl i učení, k němuž v průběhu události dochází, a reflexi, která událostem předchází (Boud & Walker, 1990). Model byl široce zkoušen u různých skupin (akademická pracovníci na vysokých školách, studenti, manažerský personál, pracovníci ve zdravotnictví, vzdělavatelé dospělých a podobně) za využití různých strategií a technik (psaní, explorační aktivity, skupinové poradenství, skupinová rozprava a podobně). Mnou používaný model byl při někdejší konferenční prezentaci popsán takto: *„Model se využívá v nejrůznějších prostředích, při zkušenostně orientovaných seminářích i v terénu, a byl průběžně upravován podle zpětné vazby uživatelů. Je spíše indikativní než normativní, jeho smyslem je zprostředkovat lidem, kteří se učí, i jejich facilitátorům přístup k učebním procesům a obsahu učebních aktivit. Poskytuje náměty na možnou podporu učení, nikoli předpis žádoucího procesu. Staví na různých teoriích a koncepcích pedagogiky a společenských věd – možná více, než jsou si sami autoři vědomi – a uspořádává je kolem jevu, kterým je učební událost s učením ze zkušenosti jako jejím *raison d'être*“.*

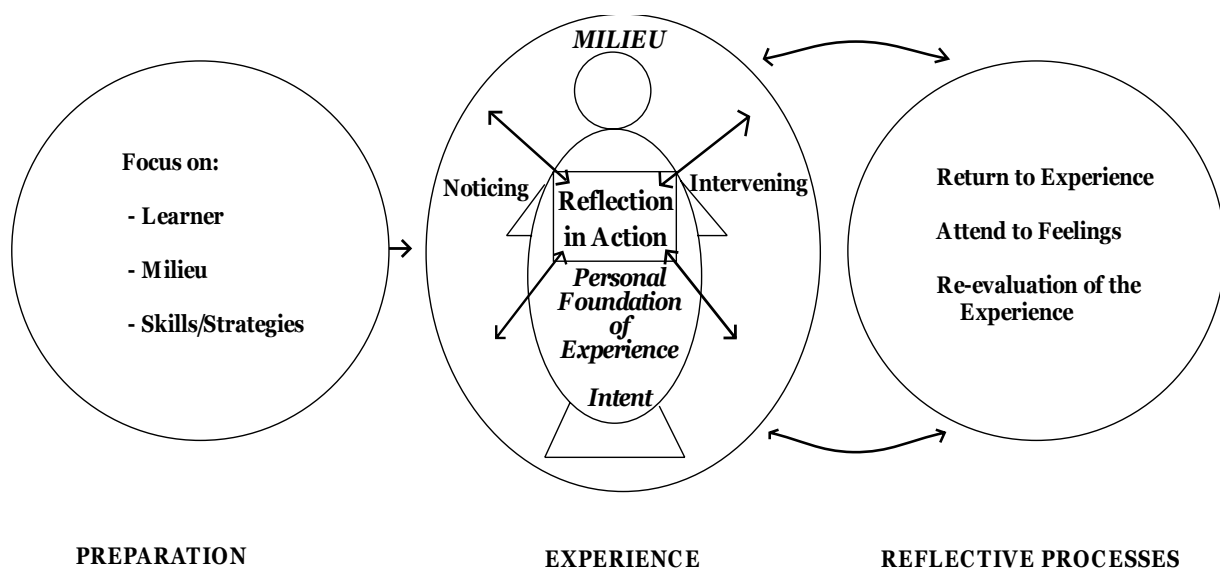
Základním výchozím předpokladem modelu je, že učení vždy tkví v předchozí zkušenosti a každý pokus o prosazení nového učení musí nějakým způsobem tuto zkušenost zohledňovat. Veškeré učení staví na již existujících vjemech a rámcích porozumění. Má-li člověk, který se učí, chápat nastalé dění, **musí vzniknout spojení mezi tím, co je nové, a tím, co již existuje**. Konvenční výuka to činí velmi omezeně tak, že si učitelé tvoří více či méně věrohodné představy o tom, co jejich žáci již vědí, případně to ověřují pomocí dotazů a zkoušení. To je ovšem nedostatečný základ pro takové učení, které zahrnuje učení afektivní, konativní i kognitivní.

Každý, kdo se učí, vnáší do události svůj osobní zkušenostní podklad. Takto můžeme definovat vliv veškerých předchozích zkušeností na učícího se člověka. Vnášíme do všech událostí svou ztělesněnou životní minulost, což má hluboký vliv na to, co vnímáme jako důležité a co nikoli. Díky tomu se stavíme k určitým vlastnostem svého světa citlivě a k jiným slepě, díky tomu jsou také stanovovány naše priority. Za normálních okolností není náš osobní zkušenostní podklad snadno přístupný a lze na něj jen obtížně usuzovat z našich činů a úmyslů.

Druhým výchozím předpokladem tohoto modelu je, že **proces učení ze zkušenosti je nutně procesem aktivním**, v jehož rámci se zabýváme událostmi, jichž jsme součástí, a do těchto událostí zasahujeme. Tato účast a tyto zásahy jsou pak tím, co nazýváme učebním prostředím, tj. společenským, psychologickým a materiálním prostředím, v němž se nachází

ten, kdo se učí. Existuje i prostor pro zprostředkované učení, při němž se učíme ze zkušeností druhých a které se jeví jako pasivní, ale i v takových případech se musí naše myšlení aktivně zabývat zkušenostmi druhých, abychom se mohli s takovými zkušenostmi identifikovat a učinit je součástí sebe sama. Mezi zprostředkovaným a zkušenostním učením neexistuje zřetelná hranice, obojí se nepostřehnutelně prolíná. Náš osobní zkušenostní podklad a naše úmysly nás předurčují k aktivnímu zapojení do daných situací a může se stát, že se učitelé a facilitátoři neobejdou bez pádných argumentů (zejména vůči studentům, kteří jsou pohlceni kulturou relativně pasivních norem konvenční výuky či společenských rolí, v nichž jsou podřízeni druhým), proč můžeme vytěžít z aktivního a participačního přístupu více než z přístupu, jenž je založen pouze na přijímání.

Primárním zaměřením modelu je učení plánované a organizované těmi, kteří se učí, příp. jinými jejich jménem. Prvky takového učení jsou stejně uplatnitelné v situacích, kdy učení nebylo původním podnětem k zapojení do konkrétní události, např. při neformálním učení na pracovišti nebo v určité komunitě. Zde je na místě představit tři fáze modelu zobrazující zapojení do učební události. Jsou to: **činnosti a zkušenosti, které události předcházejí, probíhají současně a následují** (viz obr. 1). Jiné modely, jako například Kolbův (1984) a Schönův (1983), zdůrazňují vždy jen jednu z nich.



Obr. 1: Model na pomoc učení ze zkušenosti

Legenda k obr. 1:

Zaměření na:

- osobu, která se učí
- prostředí
- dovednosti/strategie

PŘÍPRAVA

(sloupec vlevo)

PROSTŘEDÍ

Pozornost

Reflexe v akci

Intervence

Osobní zkušenostní podklad

Úmysl

ZKUŠENOST

(sloupec uprostřed)

Návrat ke zkušenosti

Pozornost pocitům

Nové zhodnocení zkušenosti

REFLEKTIVNÍ PROCES

(sloupec vpravo)

Před událostí klademe důraz na přípravu, která může být nezbytná pro zvýšení pravděpodobnosti toho, že událost přinese úspěch v učení. Model naznačuje, že v potaz je třeba brát tři hlavní kritéria. Prvním je pozornost věnovaná osobě, která se učí. Kterou součást jejího osobního zkušenostního základu, jehož si je vědoma, lze vtáhnout do věci či aktivovat? Co od události očekává, jaké výstupy má přinést? Druhým kritériem je pozornost k prostředí. Obvykle je učební prostředí do značné míry dáno a nelze je měnit. Co je tedy neměnné a co změnit lze? Co potřebujeme jako učící se osoby vědět o platných pravidlech? Jaké možnosti interakce s lidmi a materiálem jsou k dispozici? Třetím je pozornost směřovaná k učebním dovednostem a strategiím. Nestačí věnovat zájem učící se osobě a okolnímu prostředí, neboť tato osoba mnohdy není dostatečně vybavena k využití existujících příležitostí. Jakou přípravu nebo nácvik potřebujeme k maximalizaci nebo tvorbě příležitostí k učení? Jakým vodítkům, heuristickým prostředkům či strategiím k učení se lze naučit? Co z toho lze aplikovat?

Během události: Specifickou učební zkušenost určuje míra zapojení učící se osoby do učebního prostředí. Lidé, kteří se učí, dotvářejí učební prostředí svou přítomností v něm a interakcí s ním. Když pozorují, intervenují a reflektují v akci, znamená to, že se pohybují tímto prostředím v souladu se svými záměry a tím, čeho se mohou v tomto procesu chopit.

Pozornost znamená uvědomovat si, co se děje v člověku a kolem něj. Pozorujeme-li, obracíme se ke svému vnitřnímu i vnějšímu světu a zároveň se věnujeme myšlenkám a pocitům. Pozorovat znamená ovlivňovat míru, do jaké je učící se osoba zapojena do procesu – ať už se jiným jeví jako aktivní nebo ne. Intervence v našem slova smyslu se týká každého činu, který vykoná učící se osoba v rámci učební situace a který ovlivní učební prostředí nebo učící se osobu. Ani intervence nemusí být otevřeně viditelná pro druhé, je ale aktem, jenž vyvolává určitou změnu. Vědomé rozhodnutí nemluvit nebo věnovat pozornost spíše vnitřnímu dialogu než vnějšímu může být stejně tak formou intervence, jako je jí provokativní otázka nebo fyzický čin.

Reflexe v akci je tedy procesem spočívajícím v práci s tím, čeho si všímáme a jak intervenujeme, ku prospěchu událostí a účinků našich intervencí. Po většinu času jsou tyto faktory neviditelné a nevědomé, a jak výmluvně zdůrazňuje Schön, jsou součástí umění účinné praxe. Při rozvoji každé odborné znalosti bývá ovšem užitečné přistupovat k procesu promyšleněji a vědoměji a uvědomovat si rozhodnutí, která činíme jak my sami, tak druzí. Právě díky pečlivému zkoumání těchto rozhodnutí můžeme identifikovat domněnky, které se za nimi skrývají, a vědomě se rozhodnout k činům z nového úhlu pohledu.

Tyto faktory jsou jednak samozřejmě uplatnitelné na formy zkušenostního učení, jako je hra, simulace, hraní rolí, praktická práce a zážitkový trénink, ale model lze aplikovat i na jakýkoli další kontext, který s sebou nese smysluplné učení.

Po události: Mnoho důležitého se v učení může odehrát až v návaznosti na danou událost, neboť rozptylování pozornosti v daném prostředí a obtížně dosažitelný odstup od dynamiky akce omezují možnosti toho, co lze v čase události vykonat. Některé aspekty nevyhnutelně trvají určitou dobu stejně jako schopnost vidět určité události v širším kontextu. Reflexe po události byla předmětem dlouholetých debat, ale její formulace v modelu podtrhuje, že nejde o pouhý proces myšlení, jak se zřejmě domnívá Dewey, ale o proces, který zásadně souvisí i s pocity a emocemi. Má tři součásti: návrat ke zkušenosti, pozornost pocitům a nové zhodnocení zkušenosti.

Návrat ke zkušenosti. Východiskem všeho učení je prožitá zkušenost učící se osoby. Vrátit se k ní a pojmout ji v kontextu s veškerým jejím vlivem umožňuje další reflexi. Často věnujeme příliš málo pozornosti tomu, co se stalo a jak jsme to svého času prožívali. Soudíme předčasně a o možnosti dalšího učení se tím můžeme jednou provždy připravit. Mentální zpětný pohled a živé vykreslení zkušenosti, která je v ohnisku našeho zájmu, tak může být důležitým úvodním krokem.

Pozornost pocitům. Jako součást návratu ke zkušenosti se lidé, kteří se učí, soustředí na pocity a emoce, jež byly (a jsou) přítomny. Tyto pocity mohou tlumit nebo budit možnosti další reflexe a dalšího učení. Pocity vnímané jako negativní mohou vyžadovat vybití svého potenciálu či sublimaci, jinak budou trvale stínit všem dalším vjemům a blokovat porozumění, kdežto pocitů vnímaných jako pozitivní si ceníme proto, že právě ty budí motivaci a touhu pokračovat v učení.

Nové zhodnocení zkušenosti. Nově se obeznámit s událostí a věnovat pozornost myšlenkám a pocitům, které jsou s ní asociovány, znamená připravit si půdu pro volnější hodnocení zkušenosti. Čtyři aspekty nového zhodnocení zkušenosti mají individuální charakter ve vztahu k osobě, která se učí: **asociace** – souvislost nové informace s tím, co již víme; **integrace** – hledání vztahů nových a starých informací; **platnost** – míra autenticity výsledných myšlenek a pocitů pro učící se osobu; **osvojení** – přivlastnění si vědomosti jako běžné součásti našeho jednání. Tyto aspekty mohou být pojímány jako fáze, kterými musí učící se osoba postupně projít, jsou však součástmi celku.

Zmíněné reflektivní procesy lze podstupovat v izolaci od druhých, pak ale hrozí posílení stávajících názorů a pohledů na věc. Naopak partnerská spolupráce nebo práce ve skupině může zahájit přestavbu perspektiv a nabourat staré vzorce učení. Kritickou reflexi lze prosadit jedině vzájemnou výměnou s okolím.

Výše uvedený popis nastiňuje hlavní rysy modelu. Smyslem jeho vypracování bylo zdůraznit kulturně zakořeněnou povahu učení, postihnout potenciální pole působnosti učící se osoby a vnitřní i vnější překážky učení, které existují a k nimž můžeme být schopni se vyjádřit. Model lze využívat s různým důrazem na jeho vlastnosti. Na jedné straně upozorňuje

na potřebu zvažovat otázky tvorby učebních aktivit, na straně druhé umožňuje kritickou reflexi a debatu o předpokladech, které lidé automaticky pokládají za dané (Walker & Boud, 1992).

Při využití modelu je třeba chopit se popsaných generických vlastností a uzpůsobit je potřebám konkrétních učebních cílů, skupin a kontextů. Je-li například učební událostí studentská pracovní stáž, je třeba se před stáží věnovat činnostem umožňujícím soustředění na to, co si na stáž přineseme, co nám může nabídnout konkrétní prostředí, do kterého vstoupíme, a jaké strategie v tomto prostředí uplatníme, abychom aktivně sledovali učební cíl. Potom můžeme využít rámec reflexe v akci jako nástroj, jímž budeme sledovat průběh učení při stáži pomocí různých vypracovaných seznamů kontrolních bodů, deníků či strategií sledování času. Po stáži nastanou příležitosti k rozpravě s kolegy o jejich sdílených a jedinečných prožitcích, jejich významu a implikacích pro budoucí učení (Boud, 1994).

Co jste se z vlastní práce naučil?

Model byl původně vynucen každodenní praxí facilitátorů a tato praxe ovlivnila po čase i jeho rozvoj: od reflexe po události k reflexi v praxi, od individuální reflexe k reflexi kolektivní a od seminářového uspořádání po písemnou stat'. Ve všech těchto kontextech jsem ho používal a nacházel jsem způsoby jeho fungování i v náročnějších případech hodnocených kurzů. Moje zkušenost a sdílení zkušeností s kolegy se vyrovnalo podnětům z četby a kritického studia literatury.

Důležitým výstupem z učení byl i mimořádný vliv kontextu na reflektivní proces. Reflexi může snadno omezovat řada běžných situací (Boud & Walker, 1998), které si žádají pozornost. Naivní učitelé sami generují mnoho vznikajících problémů – od slepého následování předepsaných postupů přes reflexi bez učení až k utváření riskantních situací a přílišnou intelektualizaci reflexe.

Zjistil jsem, že úspěšná práce s reflexí je velmi pokročilá učitelská dovednost a že učitelé pro ni musejí mít správné dispozice. Pokud chápou výuku jen jako předávání informací, nedokážou napomáhat reflexi. Musejí umět pozorně naslouchat a disponovat vysokým stupněm emoční citlivosti. V posledních letech posunuji svůj zájem do oblasti kolektivní reflexe v odezvě na nepřiměřeně individualizovanou orientaci vzdělávacích institucí (Boud, 2009). Nepohybuji se však aktivně ve výzkumu reflexe, zajímám se dnes o další aspekty učení na pracovišti a to, jak využít hodnocení k učení.

Proč si myslíte, že je reflexe důležitou součástí profesního života? Máte nějaké pochybnosti spojené s využíváním reflexe?

Reflexe je důležitou součástí profesního i osobního života. Je ovšem občas těžko říci, kde začíná a končí její osobní a profesní stránka. Je to i stěžejní postižitelný proces, kterému nelze vyučovat bez značného vkladu účastníka. Nelze dát lidem návod k reflexi. Pokud se nějakým řídí, vznikne něco, čím snad uspokojí facilitátora, ale co pro ně nebude mít valný smysl.

Přítomnost velkých očekávání ze strany druhých se s reflexí nesnáší a znemožňuje se do ní ponořit. Proto je nastavení dobrého klimatu tak zásadní. Znamená to také, že v některých situacích a organizačních uspořádáních se nelze do reflexe pouštět. Nelze se jejím

prostřednictvím dobírat předem stanovených výstupů, neboť ty se vždy teprve rodí. Reflexi se musíme odevzdat, věnovat se jí, ať míří kamkoli, a vytvářet jí podpůrné okolní prostředí.

Často bývá reflexe součástí kurzů, které nemají podmínky pro její účinné využití. Příklady mylných představ o reflexi a nakládání s ní uvádějí Boud & Walker (1998). Pojem reflexe se často zneužívá pro označení aktivit, které jsou pouhými případovými studii a záznamy zkušenosti. Reflexe souvisí s mnoha dalšími pojmy, jako je autoregulace, metapoznání a podobně. Reflexi charakterizuje větší důraz na emoční a společenský kontext, než jaký známe z řady čistě psychologických pohledů na učení.

Dnešní myšlení také posouvá ideu reflexe od individualistických forem ke kolektivnějším, a to spíše v rámci organizací než jen jako součást kurzů (Cressey & Boud, 2006; Boud, 2009). Je pravděpodobné, že tudy se bude ubírat i další vývoj.

Peter Jarvis

Jaké jsou cílové skupiny, se kterými pracujete za využití reflektivních technik?

Nevím jistě, jestli mé odpovědi na vaše otázky budou smysluplné, protože jsem skončil s běžnou vysokoškolskou výukou už před více než deseti lety. Jako přednášející teď jen hostuji většinou na různá témata z okruhu vlastní práce. Takže to, co o sobě napíšu, budou tak trochu dějiny. V jistém smyslu tedy nemám žádné cílové skupiny. Když jsem v posledních letech učil na vysoké škole, byli to moji doktorandi. Reflexi jsem od nich očekával. Knihu *The Practitioner – Researcher* (1999) jsem vlastně napsal pro ně. Práce s dospělými studenty mě vždycky bavila; nároční studenti byli výborní, byli to většinou ti nejchytřejší a nejlépe přispívali k věci.

Chtěl jsem po studentech, aby pochopili procesy učení a svým způsobem porozuměli tomu, co sami dělají při výzkumu. Musel bych se vrátit aspoň o dvacet let zpět do doby, kdy jsem učil postgraduální kurzy, a tehdy jsem měl za cíl přimět studenty k tomu, aby mysleli – nikoli jen přijímali to, co já vyučuji. Říkal jsem jim, že jim klidně můžu povídat nesmysly. Nebylo na mně, abych je učil pravdu. Mým úkolem bylo pomáhat jim učit se. Občas jim to přišlo těžké, ale chtěl jsem, aby práci ve skupinách a případně i celou hodinu vedli studenti. Moje kniha *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (1983 a několik dalších vydání) vychází z kurzu, který jsem dával dohromady se studenty – jsou to vlastně poznámky, podle nichž jsem si připravoval hodiny, rozšířené o poznatky ze seminářů, v nichž studenti „učili“ své kolegy. Mým úkolem bylo naučit je vyučovat.

Z jakého důvodu si myslíte, že to bylo pro studenty obtížné?

Studentům se takový způsob práce zdál být obtížný proto, že od profesorů očekávali odpovědi, řekněme fakta, která si zapamatují a ve vhodný okamžik zopakují. Bylo pro ně nezvyklé slyšet, že ode mě fakta nedostanou. Ale nebylo na mně, abych je učil „pravdu“, ať již jakoukoli. Na mně bylo vzbudit v nich zájem o obor, tak aby o něm mohli diskutovat, nejen opakovat, co jim řekne někdo jiný. Takto se naučili pohlížet na výuku ve škole – na odborných školách, ba i na školách vysokých. Myslím, že změna očekávání je postupný proces, a věřil jsem tomu, že v sobě vybudují jiná očekávání od role učitele. V tomto smyslu jsme je museli učit, jak být studentem a někým, kdo se učí, a ne prázdným sudem, do nějž něco nalejeme. Já jsem od studentů očekával, že budou dělat zkoušky, a mým úkolem bylo podpořit u nich schopnost analýzy a sebedůvěru k odpovědím. Po ta léta se to většinou dařilo, a když ne – což bylo naštěstí zřídka – býval jsem hodně zklamaný.

Proč se Vám pracuje dobře právě s dospělými?

Dospělí si rozvíjejí myšlenky a jsou ochotnější k debatě o tom, co si myslí. Učení je dialog – nebo jím aspoň může být, nepřenášíme jím vědomosti, usnadňujeme jím myšlení a dotazování. Má to být výměna mezi sobě rovnými, přičemž uznáváme schopnosti druhého a různé role. Učitel toho možná ví víc o svém oboru, ale to neznamená, že ti, které učí, o něm neví nic. Výuka je interaktivní sdílení.

S jakými „klienty“ se Vám naopak pracovalo hůře a co se Vám v přístupu k nim osvědčilo?

Jsou dva typy studentů, či účastníků: jedni, kteří všechno vědí, a druzí, kteří čekají, že jim všechno povíte. Já myslím, že je potřeba studenty přimět, aby spolu mluvili. Utvářejte situace, v nichž se může učit jeden od druhého. Ať jsou sami sebou, věřme jim a říkejme jim, že to zvládnou.

Co je nebo bylo cílem Vaší práce se skupinami?

V jistém smyslu jsem se ale vyhýbal tomu, abych si kladl cíle. Šlo by o cíle velmi blízké cílům behaviorálním. Určité záměry jsem měl, a těmi byla v podstatě pomoc studentům myslet a chápat. Ptáte se, co se mají pod mým vedením naučit. Já bych řekl, že mě spíš zajímal proces, chtěl jsem je přivést k tomu, aby sami činili závěry. To poslední, co bych po nich chtěl, by bylo pouhé přijímání něčeho, co říkám. Vyzýval jsem je, ať se mnou nesouhlasí, a několikrát se mi dokonce poštěstilo, že postgraduální studenti publikovali kritiku mé práce. Možná se vám zdá, že je tu nesoulad mezi záměry mými a mých studentů, ale já bych to tak neviděl. Výuka a učení mají být určitým způsobem provázány, měly by spolupůsobit. V určitém ohledu je učitel studentovi ochotným průvodcem a student ví (i když si to asi trochu idealizují), co potřebuje, ať při práci nebo ke zkouškám, skládá-li nějaké, a na nás je, abychom tyto potřeby naplňovali. A pokud neví, co potřebuje, nastává čas na společnou diskusi.

Zdůrazňujete rozdíly mezi cílem a záměrem. Můžete uvést nějaký příklad cíle a příklad záměru, pokud jde o Vaši práci se skupinou? Možná v češtině nevnímáme ty rozdíly tak jasně.

Záměry má učitel obecně spíš filozofické než behaviorální. Možná je mým záměrem poskytnout studentům možnosti k nabytí určitých vědomostí nebo dovedností. To bychom mohli označit i za cíl, ale cíle behaviorální odnímají svobodu a lidskost, na ně nemá učitel právo.

Jestli tomu dobře rozumíme, znamená to tedy, že záměry „patří studentům“ a cesty k naplnění záměrů určuje lektor, i když s nimi studenti třeba nesouhlasí?

I učitelé (lektori – pozn. red.) mají své záměry. Výuka a učení představují dvoucestný dialog, máme společné úmysly.

A co když jsou přece jen cíle studentů behaviorálního charakteru? Co s tím děláte?

Jen ať mají své behaviorální cíle, ale nejsou mé! Zároveň ať je záměrem uspokojení potřeb a požadavků studenta.

Jak ve skupině pracujete s reflexí?

Myslím, že tato metodologická otázka souvisí s tím, jaké znáte výukové metody a které metody podle vás student potřebuje. Vždycky jsem tvrdil, že profesionální učitel má být zběhlý v řadě metod. Studentům učitelství jsem říkal, že aspoň v deseti. Učitel musí být profesně přizpůsobivý. Během učitelské kariéry jsem používal metody různé, bylo jich mnoho a nikdy jsem nečekal, že se mnou studenti budou jen souhlasit. Chápu, že je žádoucí přivést

studenty k reflexi, ale myslím, že v úvodní hodině kurzu mají učitelé se studenty společně hovořit o tom, co a jak budou napříště dělat. Studenti potřebují od lektorů určité vstupy, ale ty musejí být pečlivě připraveny a v souladu s časem, po který je běžný student schopen koncentrace. Metody je třeba často měnit. To vyžaduje sebedůvěru učitele a dobré vztahy mezi ním a studenty. Možná jsem měl štěstí, ale většinou jsem učil až postgraduální studenty, a s nimi jsem vhodný vztah dokázal navázat.

Naznačíte alespoň, jaké metody máte na mysli?

Nejspíš je to práce ve skupinách, přednáška plus otázky, případně interaktivní přednáška. Nechával jsem studenty vést hodinu. Je podle mě potřeba vzbudit zvědavost, usnadňuje to učení.

Několikrát jste zmínil důležitost nesouladu mezi Vámi a studenty. Je možné v tom vidět paralelu s Vaším konceptem nesouladu (*disjuncture*), o kterém pojednáváte ve Vámi uvedené knize? Můžete to na příkladu se studenty popsat?

Ne. Já se domnívám, že student má být veden jen k tomu, aby kriticky myslel a věděl, že učitel není zdrojem všech vědomostí. A ne všechny vědomosti jsou pravda. *Disjuncture* je spíše o dotazování sebe sama – co a jak budu dělat dál? Když se dotazujeme učitele, je to jiné dotazování. Myslím, že učení často začíná tím, že si uvědomíme jistou neznalost (reakce na vlastní nesoulad /*disjuncture*/, snaha získat informaci z vlastních zdrojů, ze sebe – pozn. red.), přičemž sebevědomý student se nebude tázat jen sebe, ale i učitele (zpochybnění informací učitele, snaha o jejich rekonstruování/ověření – pozn. red.).

Na čem poznáváte, že se Vám práce daří?

To je velice těžká věc. Často to nevím a jsem rád, že mám hodinu za sebou. Ukazatelem úspěšnosti mohou být otázky, které někteří studenti vznášejí.

Z jakých teorií vycházíte? Čemu ve své práci věříte?

Nerazím teorie jiných, ale občas mě zajímá jejich filozofie.

Nemohl byste přesto hlavní pilíře své teorie čtenářům jen stručně nabídnout?

Moje teorie se točí kolem myšlenky, že učení vychází z vědomé zkušenosti, a to ve všech životních sférách. Vědomá zkušenost nastává častěji tam, kde okolnosti nejsou zcela jasné, a jsem nucen se dotazovat, takže učení je odpovědí na mou otázku. Není to jen kognitivní jev, může jít o všechny naše smysly, emoce i činy.

Čí filozofie Vás například ovlivnila, resp. které se promítly do Vaší teorie a práce?

Někdy na začátku byla pro mě asi důležitá filozofie Deweyova, ale tehdy jsem kriticky poznával i Knowlese. Z filozofického hlediska bylo pro mě důležité i Buberovo *Já a ty* a z hlediska sociologického také Bergerův a Luckmannův sociální konstruktivismus. Vstoupil jsem tedy do školství filozoficko-teologicky a sociologicky vybaven.

Co jste se z dlouholeté praxe naučil Vy?

Určitě je každá zkušenost v životě zároveň zkušeností s učením a shrnul jsem to ve svých knihách *Learning to be a Person in Society a towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. V poslední době jsem přišel na to, že máme prožitky, z nichž se učíme, ač si jich nejsme vědomi, a ty jsou také velmi důležité. Říká si to o přehodnocení zkušenosti a řekl bych, že i cest, jimiž se ubírá poznání. Nevím, jestli jsem zodpověděl vaše otázky, ale svou výuku jsem vždy zakládal na vlastní filozofii a vlastním zájmu o studenty. Málokdo z nich neuspěl, protože jsem jim řekl, že v mých kurzech neúspěšní studenti nejsou. Ale měl jsem štěstí, učil jsem dospělé.

A jak se časem měnily Vaše postupy, názory či postoje k reflexi?

To si těžko vybavím, nikdy jsem si nezaznamenával myšlenky jinak než svými texty. Něco by se dalo poznat z mých prvních knížek, ale každopádně jsem začal od nepedagogické perspektivy. Kniha *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* je vlastně kurz, v němž jsem učil magisterské studenty, ale to byli vesměs zkušení vzdělavatelé, sestavili celé kurikulum a učili se každý týden navzájem. Měl jsem ke každé hodině připravené poznámky, ale obvykle hodinu sami vedli a já jsem do toho vstupoval jen podle potřeby. Kniha vyšla roku 1983 a po jedenatřiceti letech vyjde počtvrté. Tento radikální přístup se ale postupem let setkával s rostoucími obtížemi a ne každá skupina studentů by byla tímto přístupem nadšená.

A ještě poslední otázku: Proč si vůbec myslíte, že reflexe má důležité místo v profesním životě člověka?

Řekl bych, že reflexe je pouze způsob myšlení a možná se jí zabýváme až příliš. Ale je to přirozené, vždyť vzdělávání znamenalo tak často spíš memorování než myšlení. Je potřeba znát hodně typů myšlení – kritické, kreativní, imaginativní a tak dále. Měli bychom také pamatovat na využití smyslů a možná i připomínat lidem, kteří se učí, že fungují po celou dobu našeho vědomého života.

Josef Valenta

Jaké jsou cílové skupiny, se kterými pracujete za využití reflektivních technik?

„Historicky“ nahlédnuto: v minulosti jsem pracoval vesměs se skupinami věkově „starších“ účastníků – od dospívajících až po důchodce. Jednalo se o žáky základních škol, o studenty středních a vysokých škol, o pedagogy v různých oblastech praxe (včetně pionýrských vedoucích, inspektorů, ředitelů, vysokoškolských učitelů atd.), o knihovníky, pracovníky místních samospráv, hasiče, zdravotní sestry, manažery, pracovníky médií, vědecké pracovníky, tiskové mluvčí, pracovníky neziskových organizací, soudce, prokurátory a advokáty, pracovníky vězeňské služby a policisty a specificky pak o lektory vzdělávání dospělých napříč různými profesemi a obory. Vesměs se jednalo a dosud jedná o workshopy, tréninky či prakticko-teoretické semináře na témata – obecně řečeno – komunikačních dovedností, resp. interakčního chování. Jde jednak o kurzy přímo rozvíjející tyto dovednosti a/nebo o kurzy metodické – tedy jak tyto dovednosti učit.

V posledních třech či čtyřech letech jsou nejfrekventovanější a nejzajímavější skupinou vysokoškolští studenti oboru „pedagogika“ (na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy) nebo „dramatická výchova“ (na Divadelní fakultě Akademie múzických umění) a studenti „učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy“ (na Filozofické a Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy). Důraz na tyto skupiny je dán tím, že postupně opouštím sféru vzdělávání dospělých na jedné straně a že měním styl výuky na vysoké škole na straně druhé – viz zmínka o Korthagenovi dále. Na okraj: předměty, které učím, jsou z 90 % povinně volitelné; studenti si je tedy zvolit mohou, ale nemusí.

Mají ty skupiny, či jen některá z nich, nějaká specifika?

Vyberu studenty: vesměs se jedná o intelektuální a kreativní společenství nezátížená úzkostnými schémata (mnohých) praktiků. Současně tu ale nechybí (v různé míře) praktická zkušenost – téměř všichni někde vykonávají pedagogickou nebo psychologickou profesi. To však platí spíše pro studenty prezenčních forem studia. Studenti kombinovaných forem studia jsou mnohem rozmanitější: někteří pedagogickou profesi nikdy nevykonávali a možná ani vykonávat nebudou, někteří ji naopak vykonávají na plný úvazek; mnozí jsou z oblasti sociální pedagogiky a více než o edukaci se zajímají o terapii, krizové intervence atd. Praktici přinášejí jak pozitivní zkušenosti, tak částečně i ty negativní, nejčastěji v podobě zažitých stereotypů. Reflexe tak nabývají velmi různých podob.

Které skupiny považujete za nejobtížnější a proč?

Skupiny na vysoké škole jsou odborně náročné. Studenti jsou vzdělaní, mají bystré mozky i praktické zkušenosti. Ale nejsou to skupiny „obtížné“. Za celkem náročné jsem posléze začal považovat skupiny učitelů-praktiků. K tomu na vysvětlenou: až do vypuknutí ministerské akce „Koordinátor“ (jejím úkolem bylo vysvětlovat na školách, jak zacházet s rámcovými vzdělávacími programy a jak dělat školní vzdělávací program) jsem školil převážně učitele či různé jiné pedagogy. Tato akce mne ale jako lektora z kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (byť jsem spoluautorem RVP ZV a G) de facto „vymetla“. Objevila se spousta nových lektorů, při porcování tohoto medvěda jsem nebyl ve správné lektorské stáji a taky jsem (ze své vůle) nechtěl dělat tříhodinové kurzy na téma „Jak

implementovat všech šest průřezových témat do výuky různých předmětů“, neboť takové vzdělávání jsem považoval za blbost a myslete si o mně, co jest libo... Tudíž se mi rázem uvolnila kapacita a rychle ji vyplnily nabídky na školení jiných profesí. Zpočátku hlavně státních úředníků a právníků. A po nějakém čase práce s těmito lidmi jsem si uvědomil rozdíl mezi nimi jako klienty vzdělávání dospělých a mezi učiteli v téže roli...

Během několika let srovnávání jsem vskutku dospěl k závěru, že z hlediska jakési stability jsou nejkřehčí, a tedy i náročnou skupinou právě učitelé-praktici. Proč? Z mého úhlu pohledu proto, že musím opatrně pracovat s jejich profesními přesvědčeními. Didaktika životních dovedností je u nás v plenách. Když ji začnu učit prakticky, narážím v jejich myšlení často na mýty o osobnostní a sociální edukaci (Valenta, 2007). Například, že když necháme děti v hodině komunikovat, tak se tím jaksí automaticky učí komunikovat. Z hlediska učení se efektivní komunikaci je to ovšem pravda jen velmi částečná. Obtížné je tedy ukazovat „jiné pravdy“ a přitom nevyvolat nějaký podstatný zmatek, odpor, neklid, osobní úzkosti či potřebu dokázat lektorovi, že „*tak jak to už léta dělám, to dobře dělám*“ apod. To všechno může komplikovat hladký průběh učení.

Co je cílem Vaší práce se skupinami?

Pokud jde o práci na vysoké škole, pak jsou reflexe, které vedu v současné době (kdy jen zřídka učím přímé výcviky životních dovedností), primárně zaměřené na reflektování didaktických jevů a myšlení o nich. Výuka má v mnoha mých předmětech cíl právě ve formování didaktického myšlení v oblasti edukace životních dovedností, osobnostní a sociální výchovy a dramatické výchovy. Z obecné zkušenosti i z výzkumu jsem došel k závěru, že – stručně řečeno – hru umí instruovat každý průměrně inteligentní vedoucí na letním táboře, avšak rozumět edukačnímu potenciálu oné hry a rozpoznat skutečné dění při hře a rozumět mu, to už umí podstatně méně lidí. Konečný cíl mých předmětů spočívá tedy v tom, aby absolventi efektivně (psycho)didakticky mysleli a aby (potažmo) byli s to transformovat toto myšlení do projektu edukační akce i do řízení její realizace. A tomuto cíli se také podřizují reflexe.

Z cíle pak vycházejí i témata reflexí. Výuka je vesměs vedena tak, že studenti realizují své vlastní lekce osobnostně sociálního rozvoje či dramatické výchovy. Žáky jim sice dělají spolužáci, ale klíčovým cílem není např. zvládání nelegální komunikace během hodiny, nýbrž didakticky logická stavba lekce. Po lekci pak probíhá několikvrstevnatá reflexe týkající se zejména těchto jevů, resp. témat:

- smysluplné stanovení uskutečnitelného cíle,
- logické vazby mezi kategoriemi, resp. jevy „téma – cíl – metoda – činnost, resp. činnost jako učení – procesy probíhající v žákově ‚organismu‘ při učení touto činností – řízení učení v průběhu činnosti – reflexe jako na předchozí navázaná učební činnost (ano, provádíme reflexe reflexí, tedy metareflexe) – hodnocení rysů, procesů a výsledků učení“,
- podoba a kvalita transformace myšlenkových konstruktů do pedagogického jednání,
- definování teoretických postulátů vztažných k didaktickým jevům „přítomným“ v ukázkové lekci (dále zde s dovolením nebudu rozvádět – odkazují např. na právě nakladatelem k tisku zpracovávanou „Didaktiku OSV“ Valenta /2013/).

Sekundárně pak samozřejmě sledujeme a reflektujeme i komunikační styl vyučujícího, způsob managementu učení (např. instrukce), práci s pomůckami, technikou a různými materiály atd. *Last but not least*, své důležité místo tu má i sebereflexe vyučujícího.

V případě jiných skupin „klientů“ se pak reflexe opět váží především k cíli kurzu. Například u kurzů veřejného vystupování směřují reflexe klíčově k definici jak vlastních, osobních „somaticko-behaviorálně-scénických“ předpokladů, tak i obecných pravidel pro veřejné vystupování (opět na základě praktických výstupů).

Jak řešíte nesoulad Vašich cílů a cílů či potřeb skupiny?

Klíčové skupiny na obou fakultách, kde pracuji, se obvykle hlásí do kurzu s tím, že předem znají jeho anotaci. Řešíme tedy spíše jen odlišné představy jednotlivců. V oborovém studiu „pedagogiky“ v předmětu „didaktika osobnostní a sociální výchovy“ (dále OSV) případný rozpor řešíme tím, že realizujeme sběr přání a obav ve vztahu ke kurzu (a tím se i učíme jejich metodice). V dramatické výchově řešíme nesoulad reality a očekávání hned na začátku diskusí. V práci se studenty učitelství zjišťujeme individuální potřeby průběžně, na základě postupného nabývání zkušeností se stylem práce v kurzu. Základním řešením je diskuse o případném nesouladu a určení možností jeho uměnění. Ve výuce některých předmětů na DAMU zase nechávám studenty, aby si sami vybrali část témat, jimiž se chtějí v „mých“ hodinách zabývat.

Pokud jde o skupiny mimo fakulty, i u kratších kurzů vždy věnuji nějaký čas vyjádření očekávání účastníků a mým korekcím těchto očekávání ve vztahu k možnostem kurzu. Vesměs je zájem o praktické věci, u pedagogů v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků o zajímavé metody... i když – tady snadno vyvstává jeden problém: kdo umí myslet, metodu si vymyslí, kdo metodu jen převezme, po čase, až se mu „ohraje“, žádá další metody (kteréžto tvrzení opírám o sice nevýzkumnou, zato letitou zkušenost z opakované práce s některými skupinami kantorů).

U ostatních profesí je zájem především o praktické rady ke komunikaci a o řízenou reflexi jejich osobních komunikačních výkonů.

Jak ve skupině pracujete s reflexí?

Se školními skupinami pracuji obvykle jeden semestr. S ostatními (pokud jsou zaměřeny na praktickou práci) v současnosti kolem 14 až 20 hodin. Někdy i méně, ale pak je v kurzu například jen pět či šest účastníků. Pokud jde o metody, preferuji různé druhy dialogů/rozhovorů/debat – krátce: sdílené verbální reflexe (páry, skupiny, plénum...). Pokud je mým cílem vesměs rozvoj myšlení účastníků, pak je to jistě adekvátní. Emocionální oporou tohoto učení je „bezpečná“, respektující atd. atmosféra při reflexi. Doplňuji to individualizovanou (dále sdílenou nebo i nesdílenou) reflexí nebo sebereflexí. Jen čas od času užívám písemné reflexe (spíše jako sebereflexe) a reflexi ve formě přehrání reflektovaných jevů či prostě jejich „vtělování“.

Postup práce je – dalo by se říci – poněkud rozvolněný. Pokud máme za sebou delší či složitější aktivitu nebo delší výstup studenta, vesměs začínám oním známým připomenutím si všeho, co se odehrálo, samozřejmě bez analýz, zobecnění, hodnocení atd. U reflexe studentských ukázkových lekcí potom obvykle následuje čas pro reflexe v malých skupinách a současně pro individuální reflexi vystupujícího. Do skupin vesměs zadávám dva úkoly.

První má podobu jedné či dvou konkrétních otázek k nějakému důležitému tématu, které se (mi) v ukázce objevilo. Druhé zadání pak směřuje obecně k provedení de facto didaktické analýzy lekce. Potom reflektujeme v plénu. Co skupiny do vespolečné reflexe přinesou, je pro mne diagnózou, co je pro ně důležité, co znají a co ne, kam (ještě) směřovat (či naopak) jejich myšlení. Tady probíhají pak i ony metareflexe: „*Slyším, že mluvíte o tom a o tom – proč to považujete za důležité?*“

Konkrétní průběh reflexe se samozřejmě mění podle toho, co se odehrálo. Vyhovuje mi, když kombinuji to, že mám pro reflexi otázku/otázky vázané na (můj) cíl aktivity, ale současně často využívám ono volné „COKMA“ (jak tomu říká Rieger ve své Lodi skupiny) – co kdo má? A to z důvodů výše zmíněných – v účastníkově výběru témat pro reflexi je projekce hodnot, myšlení, vzdělání... Vesměs nemám problémy s tím, že by účastníci mlčeli. Pokud se tak děje, snažím se je rozmluvit otázkou nebo odkazem na vybavení si jiných podobných vlastních zkušeností apod. Celkem důsledně (i když samozřejmě ne zcela) se vyhýbám „povrchní“ otázce po pocitech („*Jak jste se cítili při spolupráci...?*“). Kladu ji ovšem naopak tehdy, když jsou pocity cílem nebo nějak během aktivity „vybublaly“... Nebo v těch situacích, kdy vnímám, že reflexe emocionální složky učení může posílit např. zapamatování fakt či dovedností nebo zpřesnění vnitřních, mentálně somatických modelů různých jevů, vlastního chování apod. Reflexe spojuji s krátkými výklady a odkazy na teoretické i praktické zdroje odborného poznání jevů, kterých jsme v ukázkové lekci svědky. Někdy zadávám (vsunuji do reflexe) i rychlé praktické úkoly, na nichž můžeme demonstrovat jev, o kterém je řeč, nebo jeho jinou, „lepší“ podobu atd. Výklady a praktické úkoly během kurzů ale někdy svěřuji k provedení někomu ze studentů.

Za zmínku ještě stojí znovu metareflexe (v didaktických kurzech). Při reflexi studentem realizované lekce reflektujeme i to, jak on (během této své lekce) pracoval s reflexí. V reflexi reflexe nás zajímá hlavně vztah „cíl lekce – reflexe“, „reálný průběh dění v lekci – reflexe“ v lekci a taky některé konkrétnosti. Třeba využívání otázky po pocitech v situaci, kde to nemá valného smyslu apod.

Proč se vyhýbáte otázce po pocitech? Patří, nebo nepatří do reflexe?

Začnu odpovědí na druhou otázku tohoto souotázčí: Patří. Ovšem myslím, že patří jen tam, kde je to zdůvodněné, tedy zejména tam, kde jsou pocity cílovou kategorií aktivity, kde velmi podstatně ovlivňují to, co je cílem nebo kde je pocitová složka průběhu učení podstatně důležitá pro jeho výsledek. Tak tomu ale není vždy. Takže pokračuji odpovědí na první otázku: Někjaké pocity máme de facto pořád, čili ptát se po nich může být celkem spolehlivá cesta, aby se při reflexi začalo něco říkat. A taky jsem, nevím už kde, narazil na radu nějakého lektora, že je dobré tím začínat. Ale nemyslím si to zdaleka na sto procent. Myslím si to spíše na málo procent. Důvody? Jsou čtyři a jsou spojitě! Vyplývají z mého dlouhodobého (cca 12 let) zkoumání lekcí osobnostní a sociální či dramatické výchovy.¹ Jeden důvod jsem např. shledal v tom, že otázky po pocitech – jak jsem již naznačil – nesouvisejí s cílem či obsahem aktivity. To jsou ty případy, kdy vyučující nechá žáky hledat v encyklopediích nějaká data o

¹ Viděl jsem jich na vlastní oči či skrze nahrávky k dnešku už dobře 500, ale nepočítal jsem to. A pokud jde o toto téma, mohu přihodit ještě analýzy cca stejného počtu písemných příprav na lekce OSV nebo dramatické výchovy... Výsledky jsem publikoval porůznu a postupně – nejnověji budou ve výše zmíněném textu *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*.

mrožích a pak se jich jako na první věc zeptá, jaké měli při hledání pocity. Druhý spočívá v tom, že (jak jsem si všiml, ale jak mi potvrdil i dlouhodobý výcvik v aplikované sociální psychologii) na pocity se často ptávají lidé, kteří nejsou vzděláni v tématech osobnostní a sociální výchovy² tak dobře, aby věděli, na co se ptát jiného (to sice může znít banálně, ale v podstatě je vzdělání učitelů v oboru edukace životních dovedností a její didaktiky klíčovým problémem – spousta běžně vzdělaných učitelů disponuje v této oblasti znalostmi jen velmi obecnými či povrchními, nebo dokonce „folkovými“ atd.; na fakultách se tomu – obecně vzato – nevěnuje větší pozornost). Třetí důvod (vyplývající ovšem z předchozího) spočívá v tom, že i když se v aktivitě staví třeba hlavně na myšlení nebo je v ní důležité chování, pedagogové si to neuvědomují nebo to nerozpoznají a ptají se pořád dokola na pocity. A čtvrtý zase vyplývá z předchozího. Až nepříjemně často jsem zažil, že se pedagog zeptá: „Hugo, jaké jsi měl pocity při společné práci?“ Načež Hugo odvětí: „Adalbert měl nápad, tak jsme ho zkusili uplatnit.“ Což ovšem není nic o pocitech. Pedagogové bohužel často tuto odpověď, která není odpovědí na jejich otázku, přejdou, aniž by si toho všimli nebo s tím prostě nějak pracovali.

Jak ale už bylo řečeno, otázky zjišťující pocity obecně nikterak nezavrhují. Z kognitivních neurověd víme, že „rozum a city“ při učení neodlučitelně spolupracují a emoční „situace“ organismu tu může velmi podstatně ovlivnit výsledky edukace. Za oprávněné tedy považuji otázky „po pocitech“, když se mohou vázat k reflexi konkrétního procesu učení u konkrétního žáka. Většinou je v tomto případě dobré se na pocity ptát, když vidíme/slyšíme, že nějak ovlivňují žáka v průběhu aktivity (např. stres nebo naopak zjevné „endorfinové“ apod. uvolnění). Ne vždy je tu ale na místě ona otázka: „Jak ses cítil?“ Lze se ptát i – podle situace – třeba na to, jak si žák vysvětluje úspěch/neúspěch v aktivitě, co mu pomáhalo nebo co ho blokovalo. Nebo se lze naopak konkrétně ptát na onen stres či na ono uvolnění při učení. Mnohokrát jsem slyšel po otázce „Jak ses cítil/a?“ odpověď: „Dobře.“ Fajn. Ale co to znamená pro edukaci?

Co obvykle bývá na vedení jedinců či skupiny k reflexi nejobtížnější?

Nu, těžko říci. Obecně bývá nejobtížnější vedení reflexe s nemotivovanými lidmi – třeba s těmi, kteří byli na trénink „nahnáni“ (a kteří nepodlehli mému bohužel již celkem omšelému a hlavně lenivému motivačnímu šarmu). Dále nemám rád univerzální žvanily, kteří zdržují (umožním jim to, ale obvykle jen krátce...). Ani ne tak obtížné jako spíše namáhavé bývá to, když se účastníci ostýchají. A konečně – u studentů mi vadí, když postrádají alespoň elementy vzdělání ve studovaném oboru (mám na mysli pedagogiku nebo učitelství) a buď prázdně žvaní, nebo se poctivě snaží, ale říkají nesmysly, nelogičnosti atd.

Na jakých teoriích či přesvědčeních je Vaše práce vystavěna?

Rozliším teorie a přesvědčení. Nuže k teoriím: Když jsem se – zaplaťbůh – vymanil z počátečních modelů svého vlastního konání na poli osobnostně sociálního rozvoje, z nichž ten první fungoval pod mottem „jde to i bez teorie“ a druhý, v čase následující, pak byl živen postojem „právě tato jediná teorie (kterou teď umím) je ta pravá“, začala mi být jedna teorie těsná. Nedokážu tedy přesně říci, že je to „tato“. Učím buď „životní dovednosti“, nebo

² Tedy obvykle v psychologii, neurodidaktice, behaviorálních vědách, vč. třeba scénologie chování atd.

„dovednosti pro výuku životních dovedností“. Nutně tedy provádím většinou reflexe chování – jeho popisy, analýzy, hodnocení apod. Skrze to se pak dostáváme k reflexím myšlení, znalostí a prožívání (např. „*Jak jsi v té situaci reagoval?*“ → „*O čem jsi při tom/před tím uvažoval?*“ → „*Byl jsi u toho naštvaný?*“ atd.). A opírám se dle potřeby o teorie všeho druhu. Preferuju behaviorální přístupy (či spíše nebehaviorální, vyhovuje mi Bandura), ale nesporně a značně mne ovlivnila (i pro nedivadelní práci) scénologicko-teatrologická teorie jednání a vnímání jednání (Zich, Vostrý) a behaviorální a divadelní sémiotika (Peirce, Císař, Osolsobě, Eco), dramatismus a performativní sociální studia (Goffman, Turner, Schechner), ale i teorie interpretace (tady nemám jasného favorita). A rozhodně také sociobiologie (třeba Wilson) a neurovědy (z našich třeba Koukolík, dále Gardner či Rizzolati). Podle potřeby (podle charakteru jevů a témat) se tedy v reflexích obracím k interpretacím a doplňkovým výkladům z výše uvedených pozic. Pokud jde o teorie reflektování, pak jistě teorie zkušenostního učení. A jde-li o celkový přístup k výuce i k reflexím, vyhovuje mi Korthagen a jeho pojetí vztahu teorie a praxe ve vzdělávání učitelů, byť s jistými korekcemi, které přece jen navyšují význam tzv. „teorií s velkým T“. Tedy – do jisté míry na rozdíl od Korthagena – více počítám s tím, že součástí vzdělání mých svěřenců by měly být nejen teorie jejich aktuálního jednání, ale také teorie jevů či obecné teorie jednání.

Pokud jde o přesvědčení: První přesvědčení (nikoliv ovšem zkamenělé a nezdolné) spočívá v akcentu na chování/jednání jako cíl, obsah i metodu osobnostního, sociálního a morálního rozvoje. Krajiní tezí tohoto pojetí může být tvrzení, že je mi do jisté míry jedno, jaké postoje jedinec deklaruje či co si myslí, ale není mi jedno, jak se nakonec viditelně chová. Chování sice souvisí i s postoji a s myšlením, ale nejen s nimi. A nezřídká jde i proti tomu, co člověk uznává nebo co považuje za rozumné.

Druhé přesvědčení je, že edukace v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje se sice dá „zmechanizovat“ a dají se k tomuto účelu vytvořit krokové metodiky, resp. manuály (ano – to je to pravé slovo!), ale že to je především živý proces, při němž se pedagog tento rozvoj „řídící“ musí chovat jako řemeslník i jako umělec. Tedy znát jevy, ovládat určité technologie a přesně myslet, ale současně reagovat citem, spolehlivou intuicí, vnímat symbolicky, „empatovat“. Jinak řečeno: Osobnostní a sociální rozvoj nebo dramatickou výchovu, podobně jako hudební výchovu, nemůže učit kdekdo. Jenomže se o tom neví...

Třetím přesvědčením pak je, že ten, kdo se zabývá prakticky edukací v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, by měl sám ovládat a umět použít ve svém vlastním osobním životě dovednosti, které učí. Pokud káže vodu, ale sám se mimo kurzy nalévá vínem, obvykle to účastníci poznají už v průběhu výcviku. Lektor tím jakoby ztrácí jistý rozměr či pravdivost.

Čtvrté přesvědčení pak je, že největšími nepřáteli pravdy jsou přesvědčení.

Na čem poznáváte, že se Vám práce daří?

Na místě to poznávám samozřejmě z chování účastníků. U kurzů mimo školu pak již obvykle nemám možnost dalších zpětných vazeb. Na fakultách probíhá elektronické semestrální hodnocení výuky studenty. Popsaný typ kurzu má běžně vysoké hodnocení. Někdy se podaří časově zvládnout i specifické hodnocení – závěrečnou reflexi – kurzu ještě v učebně, u didaktiky OSV je to dokonce součástí učiva. Tam pak dostávám bezprostřední zpětné vazby.

Pokud jde o časově oddálené hodnocení, je to spíše nárazovité. Buď se student, s nímž jsem pracoval, hlásí na doktorské studium, nebo lze stopy mého konání spatřovat v jeho diplomce či ve výstupech z jiných předmětů. Dlužno ale dodat, že ve hře je tu řada intervenujících proměnných. Například 80 % mých doktorandek absolvovalo více mých kurzů na fakultě, ale současně vesměs procházelo i výcviky v neziskových organizacích nebo na katedře absolvovaly „základy psychoterapie pro pedagogy“ atd. Na divadelní fakultě, kde v jednom z předmětů vždy v prvním ročníku řešíme se studenty, „jak jít na dobrou koexistenci v jejich studijní skupině“, se pak časem objevují feedbacky typu „*vzpomínali jsme nedávno, jak jsme se učili řešení konfliktů – zrovna jsme se dostali do konfliktu několika skupin ve věci závěrečného divadelního projektu...*“.

Co jste se z dlouholeté praxe naučil Vy?

O jistém vývoji ve vztahu k teoriím už byla řeč. Navážu a dovolím si teď tedy trochu vypravování. Poprvé jsem se edukací v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje setkal během studií, v 70. letech minulého století. Avšak ne na akademické půdě. Tato setkání mne fakticky nasměrovala do oblastí, jimž jsem zůstal věrný do dneška. První výcviky jsem tehdy sám na sobě zažil jednak se Soňou Hermochovou, která sice pracovala na Filozofické fakultě Karlovy univerzity, ale podobné věci tam nemohla provozovat. A jednak s Vladimírem Veselým, rovněž psychologem, který tehdy vedl v Praze vzdělávání pionýrských vedoucích. Oba tyto psychologové se věnovali tomu, čemu se říkalo „psychohry“ nebo „hry s psychologickým potenciálem“. Hermochová je sice nemohla dělat na fakultě, ale – svým způsobem neparadoxně paradoxně – je mohla dělat na půdě pionýrské organizace. Při jejich práci jsem poprvé postřehl, že po nějaké hře či aktivitě se tak či onak mluví o tom, co se dělo. S Veselým jsem pak spolupracoval dlouhodobě a už v 70. letech jsem s ním začal psychohry vést. A tady jsem zažil poprvé, ale rozhodně ne naposledy, onu hrůzu, že nevím, o čem vlastně začít při reflexi mluvit. Dokonce jsem měl nějaký čas dojem, že reflexe má sloužit k sebezprezentaci lektora... Tento model, a říkám to s veškerou vlídností a vděčností k tomuto již zesnulému příteli, mi můj guru často při svém vedení psychoher ukazoval. Již tehdy jsem ale postupně nabýval podezření, že reflexe má patřit účastníkům, nikoli lektorovi, což se posléze též potvrdilo. Vladimír mne tedy (mimo jiné!) učil i tím, v čem nebyl právě ideální. Vše se pak začalo časem rovnat díky dalšímu teoretickému i praktickému vzdělání jak v oblasti jevů / životních dovedností, tak v oblasti metodiky jejich rozvoje.

Dalším důležitým impulzem bylo dvouleté studium aplikované sociální psychologie na Filozofické fakultě Karlovy univerzity, kde jsem si udělal „ve věcech pořádek“. Závěrečná práce z tohoto studia o srovnání sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy vyšla knižně. Pokud jde o reflexe, pak klíčový poznatek zněl: pro dobré reflektování musí mít vedoucí výcviku velmi solidní psychologické a didaktické vzdělání.

Dalším vlivem na pojetí reflexí pak byl můj vstup do světa dramatické výchovy v roce 1990. Reflexe v dramatické výchově jsou vícevrstevnaté a podstatnou roli při nich nehraje jen chování či jednání účastníků ve cvičných situacích, ale prvek tvorby vůbec, a navíc tvorby behaviorálních artefaktů v podobě „fiktivního“ jednání fiktivních osob. Ve vztahu k reflektování tu jinými slovy zopakují cosi, co již stojí psáno výše. Edukační drama mi poskytlo příležitost vzdělat se více v sémiotice, a tedy vidět i mimodivadelní jevy znakově „čistěji“. A dále mi edukační drama otevřelo pole tělového vnímání či vůbec většího

spolehnutí na „rozum těla“, a tedy i spolehlivějšího (a ne-li spolehlivějšího, pak plastičtějšího) čtení toho, co vidím před sebou. Obecně jsem si odtud odnesl poznatek, že pro reflexe v jakémkoliv behaviorálním oboru se hodí mít „talent pro situaci“, pro zrakové a sluchové vnímání a dovednost kontrolovat při tomto vnímání a interpretaci svá vlastní schémata. No a postupně se během mého vývoje na tomto poli formovalo také ono přesvědčení, že nejde o moc, kterou mi v dané chvíli nad účastníky, jejich prožíváním atd. dává role trenéra (a ta mne zpočátku hodně zajímala... ta moc), nýbrž že musím sám umět většinu dovedností, které učím druhé. Tato práce, ať již na poli osobnostně sociálního rozvoje nebo na poli estetického rozvoje, mne tedy dovedla k naučení se a – byť ne dokonalému – užívání dovedností, které mi usnadňují život (prostě: snažím se...). A to samozřejmě souvisí i s reflexemi, při nichž je nutno neustále balancovat mezi jistou direktivitou jejich managementu a vysokým zřetelem k chování účastníků a samozřejmě k odhadu toho, co stojí za tímto chováním v jejich nitrech.

Co Vás neustále nejvíce překvapuje, dopaluje či nadchne?

V kurzech už mne toho moc nepřekvapuje. Určité modalities se, byť v mnohočetných variantách, v podstatě opakují. Tím ale neříkám, že mne v reflexích znamenitě nevzruší například některé brilantní promluvy účastníků, dobrý humor apod. Libost také pociťuji, když z oněch promluv nebo z jednání zjistím, že někdo z účastníků tomu skutečně rozumí. Rozumění se dá poznat, a ačkoliv se také opakuje, dokáže mne pozitivně rozjitřit. A při účastnickém hraní rolí, pokud je dobré, si jako pozorující kinestetik plně užívám „divadlo“ a mám zážitky vpravdě fyzické.

Sám se sebou zažívám vždy fleš jistého uspokojení, když si všimnu, že přesně vnímám, co se děje, že to umím přetavit do otázek a že věci rozumím i teoreticky. Což mi obvykle potvrdí zpětné vazby od účastníků. Nechválím se pak za to, když chci v reflexi (na základě jejího průběhu) otevřít nějaké téma, řeknu si ale „až za chvíli, až bude vhodnější příležitost...“ a pak (na) to téma zapomenou... Dopalují mne pitomci, ale o tom už byla řeč.

Proč si vůbec myslíte, že reflexe má důležité místo v profesním životě člověka?

Nejsem si jist, zda rozumím dobře sousloví „profesní život člověka“. Totiž zda má jít o obecnou úvahu o nutnosti reflexe profesní existence lidí vůbec, či – v kontextu celého tohoto textu – třeba jen o (sebe)reflexi pedagoga.

Zřejmě už jsem to tak či onak říkal výše – budu se opakovat: Různosituáční zkušenost nepodrobená reflexi může být prchavá a uprchnout tak může i něco pro daného jedince velmi důležitého. Reflexe a zpětné vazby vystavují koktejl myšlenek, pocitů a chování (míchající se v šejkru té či oné situace) slovům. A tedy i myšlení. A – jistě! – znovu rovněž pocitům a chování, ale v jiné situaci. V situaci umožňující odstup, často pomalejší, nezřídka více analytické, s prostorem pro různé pohledy a jejich setkávání či konfrontaci apod. Myšlení (přemýšlení, uvažování...) je pro zvíře typu člověk poměrně zásadní explorativní činností a hodně se jaksí spoléhá na to, že bude i činností regulativní. Proto jsou na něm reflexe – koneckonců – docela logicky a často výsostně založené. Ale přesto bych se („kolbovsky“) přimlouval za to, aby (pokud je to možné technicky) reflexe nebyla posledním krokem učení, nýbrž mezikrokem k další behaviorální edukaci.

Je tu ale ještě jedno pole, které zatím moc neznám. A to je ono vědění, co se při reflexích děje v člověku z hlediska neuropsychologického, nakolik je praxe vedení reflexí

kompatibilní s neuroprocesy, jakou roli hraje zážitkovost i v průběhu reflexe, jak vlastně vypadá dimenze vtělování reflektovaného při převážně verbálně vedených reflexích, jakou roli při učení reflexí hrají emoce či – s Damasiem řečeno – spíše pocity, jaké místo má v reflexích zaujímat metakognice, ale i metaemotivní strategie atd.

Mimochodem, může se zdát, že je to v rozporu s výše deklarovanou rezervovaností vůči otázkám po pocitech. Avšak výše jde o to, že na pocity se často ptají de facto laici (byť třeba opatření titulem Mgr.), tedy lidé, kteří tematiku emocí a pocitů neznají a zůstávají s otázkou na jakémisi jevovém povrchu. Tady jde ale o něco jiného: jde o zřetel k emotivitě jako součásti poznávacího/učebního procesu probíhající ruku v ruce s klasickou, verbálně logickou kognicí, ale (z druhé strany) i se somatickým poznáním, které je od emocí neodlučitelné.

Ovšem taky si myslím, že reflexe za každou cenu, vždy a všude, není nezbytná. Zejména pokud je cílem něco, co by se oním „vydáním zkušenosti slovům/rozumu“ rozměnilo, znehodnotilo a třeba i zbavilo nějakého tajemství. K tomu je nutno přihlížet rozhodně například v expresivních oborech, které už svou podstatou chtějí – mimo jiné! – vyvolávat pocity, a ty není zdaleka vždy nutno následně pitvat.

Máte ve vztahu k efektivitě reflexe a k možnostem její podpory (resp. k možnostem ji lidem zprostředkovat) nějaké pochybnosti? Jaké?

Vysvětluji si sousloví „možnost podpory“ tak, že jde o popularizaci reflexe jako edukačního jevu. Pokud tomu dobře rozumím, pak jde zřejmě „jen“ o to, aby se budoucí a stávající učitelé učili vést po různých praktických aktivitách různé druhy reflexí. Do jisté míry to zřejmě není problém. Učitel matematiky, poté co žactvo vypočte (nebo nevypočte) příklad, žádá od děček vysvětlení postupu, tedy de facto reflexi... Ale pokud jde o reflexi v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, opět tu je (z mého hlediska) onen problém s dostatečnou kvalifikovaností osob reflexe vedoucích. Mám pochybnosti o efektivitě reflexe tehdy, je-li vedena málo kvalifikovaným člověkem, který současně nemá onen již zmíněný „talent pro situaci“, jak tomu říkáme v odborné divadelní hantýrce. Mám taky pochybnosti o efektivitě reflexe, která není nezbytná, ale přesto se dělá (asi zase proto, že „vedoucí“ není dost dobře kvalifikovaný). Mám pochybnosti v těch případech, kdy jsou klienti protřelí různými kurzy a – navíc třeba ještě – očekávají vždy znovu od zážitkového nebo prostě vůbec interakčního atd. učení neopakovatelně třesuté zážitky (nebo kdy jsou klienti znechucení pubertáci...) – ti totiž někdy odmítají reflexi pod heslem „jééé, to už jsem tolikrát dělala...“. Ale vesměs se to dá ošetřit dobře mířenými otázkami. A taky mám pochybnost o účinnosti edukační reflexe, když klient běžného kurzu sociálních dovedností potřebuje spíše terapeutickou intervenci s následným „přeučováním“ chování.

A mám i takřikajíc „předběžné“ pochybnosti, protože – což musím ku své újmě přiznat – vlastně znám/pamatuju si momentálně jen jeden výzkum věnující se reflexi, ten Jana Koláře. I on upozorňuje na problémy některých vedoucích reflexí, například těch, kteří moc mluví... a tyto problémy se nemohou neodrazit v efektivitě reflexí. Jinak neznám nebo si nepamatuju žádná „tvrdá“ či jakákoliv jiná data pojednávající o tom, že reflexe nemusejí být efektivní. Ale odhaduju, že nějaká taková data „někde“ existují.

Jakub Švec

Jaké jsou cílové skupiny, se kterými pracujete za využití reflektivních technik?

Díky mému relativně širokému odbornému zaměření a díky organizacím, ve kterých působím, je paleta cílových skupin, s nimiž spolupracuji či spolupracujeme, poměrně pestrá. Jedná se jednak o nejrůznější žákovské skupiny ze základních škol, středních i vyšších odborných škol a také o vysokoškolské studenty, a to jak humanitních oborů (pedagogové, andragogové, psychologové), tak oborů technických (studenti Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy a Českého vysokého učení technického). Pracujeme také se skupinami kantorů (učitelé základních, středních, odborných, ale i vysokých škol), s pracovníky a členy neziskových organizací (např. skauty, Brontosaurusy, pracovníky nízkoprahových zařízení, lektory volnočasových aktivit či s pracovníky organizujícími mezinárodní rozvojovou pomoc atd.). Naše programy nabízíme také rodičům a manažerským skupinám – od mistrů z výroby až po top managementy různých firem. Někdy v legraci říkám, že kromě andělů v nebi a čertů v pekle už jsem školil snad každou profesní skupinu.

Nedokážu úplně říci, se kterou skupinou pracuji nejčastěji, přesnou statistiku si nevedu. Hodně často a největší díl mé práce tvoří spolupráce s žáky a studenty základních, středních a vysokých škol, s učiteli, se středním managementem firem a pracovníky neziskových organizací.

Lidé se mne někdy ptají, se kterou skupinou pracuji nejraději. A já na to odpovídám, že s motivovanou. A je lhostejno, zda jsou to děti či dospělí. Jsou třídy, jejichž žáky na program poslali snad za trest a oni mlčí, do diskuse se nezapojí, každou volnější chvíli tráví bavením se sousedem, díváním se do mobilu, četbou něčeho. V takových třídách je lektorování nepříjemné. I některé učitelské skupiny jsou takové. Dorazí na kurz pozdě, ptají se (např. u kurzu, který byl inzerován do pěti hodin odpoledne), zda bychom nemohli skončit ve dvě či už v jednu. Stalo se mi to například i u jedné skupiny ředitelů škol, se kterou jsem pracoval. Ale i některé manažerské skupiny referují, že jsou na kurzu nedobrovolně, že je tam poslali, že v kurzu nevidí smysl atp. Tím se dostáváme i k otázce, se kterými skupinami považují práci za nejobtížnější. Jsou to nemotivované skupiny, které jsou na kurzu z „musu“. Bohužel, a je to smutné, že to musím říct, nejčastěji jsem se s takovými skupinami setkal ve školství – mezi učiteli a řediteli škol. Naopak mám rád, když se lidé ptají, zapojují, říkají, že na kurzu získali cenné inspirace, že nečekali, že to bude k něčemu, ale výsledek předčil jejich očekávání. Setkal jsem se i se skupinami, které chtěly pracovat (na vícedenním pobytovém kurzu) i dlouho do noci po skončení dohodnutého konce prvního dne. Jednou jsem pracoval s top managementem jisté farmaceutické firmy. Měl jsem z toho kurzu obavu, každý z účastníků byl o dost starší než já. Byla to ale moc milá skupina. Ptali se, otevírali diskusi, trénovali, opakovaně hledali vhodné neútočné formulace, jak komunikovat s podřízenými. Po kurzu jsem jim poděkoval a otevřeně jim řekl, že jsem z naší spolupráce měl v úvodu trochu strach, z toho, zda mne budou vnímat jako autoritu. A oni řekli: „*Jakube, to je přece samozřejmé. Ty jsi tu jako lektor, učíš nás, a my jsme tu jako účastníci, chceme se rozvíjet, učit. Tak v čem by mohl být problém?*“ Osobně si proto myslím, že u prožitkového vzdělávání platí opravdu okřídlené tvrzení: kolik do kurzu dám, tolik si z něj odnesu.

Samostatnou kapitolou je videotrénink. Kurzy, které školím, se velmi často zaměřují na rozvoj sociálních (mezilidských) dovedností. Proto velmi často do programu zařazujeme nácvik řešení komunikačních situací (lidově scénky). A metodou, kterou pro to používáme, je videotrénink, tj. vytvoření videozáznamu a jeho následný rozbor. Zjistil jsem, že simulování komunikačních situací a jejich kvalitní reflexe může být pro některé účastníky stejně emočně náročné jako například vysoké lanové překážky. Mnoho lidí má z toho, že se uvidí na videu (a z toho, co tam uvidí, i když to většinou neříkají), velký strach. Z tohoto důvodu je důležitou součástí lektorování vytváření bezpečného prostředí a poskytování psychologické podpory. Důležité je, aby se lektor ani v nejmenším nad účastníky nevyvyšoval. Proto mám rád skupiny účastníků, které proti videotréninku nebojují, ale naopak s obdivuhodnou pílí a odvahou znovu a znovu trénují před kamerou.

A pokud bychom se opravdu bavili o specifikách, nějaká lze asi najít. Zaměřím se na rozdíly v práci s dětmi a dospělými. Je jasné, že dospělí jsou schopni abstraktnějšího myšlení než děti, na druhou stranu to, jak moc používají abstraktní myšlení, souvisí i s jejich motivací. Když po outdoorové překážce padne otázka „*Co z toho, co se tu dělo při řešení problému s lanem, vám připomíná něco ze situací, které se dějí běžně ve vaší práci?*“, někdy zazní odpověď: „*Ale my přece na úctárně nepracujeme s lanem!*“ Děti jsou zase hravější a obvykle nepotřebují tolik pracovat s motivací, naopak u dospělých je nutné více investovat do vysvětlování, proč něco děláme, k čemu jim to bude. U dětí je také vhodnější instrukce sdělovat postupně krok za krokem a po odkontrolování, že dodržely, co měly, přejít k dalšímu bodu. Na dospělé je možné vychrlit posloupnost příkazů najednou, ačkoli i u mnohých dospěláků může být výhodnější postupovat krok po kroku. Pro děti může být také někdy vhodné pracovat s „kulisami“ aktivit a her, dospělí se do takových rolí často neradi stylizují. („*Jste výprava, která musí zachránit princeznu před drakem, jste záchránáři, kteří musí překonat v továrně nádrž plnou radioaktivní vody*“ apod.)

Většinou jsou naše kurzy zaměřeny na sociální (mezilidské) dovednosti – komunikační, manažerské, lektorské, prezentační, prodejní. K nim pak směřuje následná reflexe.

Pokud tedy musíte pracovat s nemotivovanou skupinou, odlišuje se nějak přístup, který Vám usnadňuje práci s nimi?

Neřekl bych, že mám nějaký jiný způsob práce či „přístup“, když pracuji s nemotivovanou skupinou. Pokouším se v takovém případě účastníkům ukázat, k čemu by to mohlo být dobré, jaké by to mohlo mít přínosy, kdybychom se věnovali tématům školení. Co bychom si mohli odnést, v čem bychom se mohli zlepšit, jak by to mohlo ovlivnit kvalitu našeho života. Snažím se se skupinou uzavřít dohodu, vyjednávám, například že když uděláme něco pro témata a cíle kurzu, pak zas uděláme něco, co chtějí účastníci mimo obsah kurzu (procházku, hru, jiné téma). Pokud účastníci ale těžce rezignují a opakovaně říkají, že je kurz nezajímá, požádám je, aby zvážili svou účast na školení, a sdělím jim, že prostě bude probíhat kurz na dané téma s těmi, kteří o něj budou mít zájem. A několikrát se mi stalo, že jsme zůstali tři čtyři. Asi dvakrát za svůj lektorský život jsem dokonce kurz ukončil předčasně, zhruba v půlce. Nemělo to smysl: nic nefungovalo – ani vyjednávání, ani poukazování na učební přínos, ani domlouvání.

Osobně si myslím, že není úkolem lektora zajistit motivaci účastníků. Mimochodem, velmi mne trápí, že se v českém vzdělávacím systému stále chováme tak, jako kdyby za výsledky vzdělávání nebyl zodpovědný žák, ale kantor, který ho učí. I rodiče to většinou takhle vidí: „*Dali jsme ho k vám na školu, tak z něj něco udělejte, ne?*“ Dokonce jsem se účastnil kurzu pro lektory (firemního vzdělávání), kde všichni ostatní (školitel i kolegové frekventanti) tvrdili, že motivaci účastníků zařizuje přece lektor. Nesouhlasím s tím a řídím se známým bonmotem: „*Já (jako lektor) vám mohu ukázat cestu, kráčet po ní musíte sami.*“ Můžeme si ukazovat, proč a jak „chodit“, kudy „kráčet“, ale rozhodně nebudu účastníky „nosit“. Navíc tak vzniká naučená bezmocnost. Tím, že něco lektor „odmaká“ za účastníky, pomůže jim jen zdánlivě a rozhodně ne z dlouhodobého hlediska. Viz zase známé přísloví: „*Chceš-li někoho nasytit na celý život, nedávej mu rybu, ale nauč ho rybařit.*“ Učení si musí „oddřít“ každý z nás sám. A ještě jednu věc dělám: pokud mohu a mám dost zakázek, vybírám si přednostně skupiny, o kterých vím či tuším, že budou motivované, než skupiny, u kterých se dá předpokládat, že je to nebude bavit.

Co je cílem Vaší práce se skupinami?

Cíle stanovujeme obvykle na základě domluvy se zadavatelem a pak ještě na základě upřesnění účastníků školení. Snažíme se s účastníky potkat ještě před samotným kurzem a upřesnit jejich očekávání. Ne vždy je to ale vhodné a žádoucí: některé skupiny účastníků a někteří lidé mají tendenci se stylizovat, a to pak takto zjištěná očekávání, objednávky a zakázky nemají valnou cenu. Pro analýzu vzdělávacích potřeb používáme tedy rozhovor a velmi často různé dotazníky, jejichž návratnost je někdy dobrá, jindy horší. Záleží to i na tom, jak moc lidé vnímají, že kurz potřebují, a jak moc ho chtějí.

Zdaleka nejčastěji je naším hlavním cílem, aby se účastníci zlepšili v dovednosti konstruktivní komunikace, resp. v dovednosti efektivní komunikace – i v různých modifikovaných podobách typu: řešení kázeňských problémů se žáky, komunikace s rodiči žáků, udržování kázně, vedení obtížných pohovorů s podřízenými, asertivita, vyjednávání apod. Dost často se zaměřujeme na práci se skupinovou dynamikou, aby se učitelé, manažeři a lektori zlepšili v práci se skupinou. Zde je pak nejčastějším cílem, aby se účastníci naučili rozumět tomu, co se děje ve skupině, číst skupinovou dynamiku a skupinové procesy. Případně aby se zlepšili v dovednosti řídit skupinovou dynamiku, tj. dělat do skupinové dynamiky takové zásahy, aby skupina z dlouhodobého hlediska pracovala co nejefektivněji. Někdy je u kurzů pro lektory, pedagogy a trenéry komplexním cílem „zlepšení lektorských dovedností“, a tento cíl zahrnuje velké množství sociálních, didaktických i technických podcílů. Protože pořádáme i dlouhodobé pětiset hodinové sociálně psychologické výcviky, které mají seberefektivní část (bývá zvykem říkat i trochu nepřesně sebezkušenostní část), naším častým cílem je, aby účastníci lépe porozuměli sami sobě, svým motivům, porozuměli své životní historii a tomu, jak je ovlivnila. A školy dnes hodně poptávají kurzy zaměřené na problematiku prevence šikany.

Snažíme se, aby se účastníci našich kurzů naučili rozumět sociálním procesům a tomu, co se děje kolem nich. A pak aby na základě tohoto hlubokého porozumění dokázali dělat intervence do prostředí a ovlivňovali žádoucím způsobem děje kolem sebe. To znamená, aby porozuměli, co se děje ve skupině, jak tam probíhá komunikace a jaká atmosféra ve skupině převládá. Zda používají „právě teď“ při práci s účastníky řízení (kdy „tlačí“) a jsou direktivní

nebo vedení (kdy vytvářejí prostor a volbu), a jsou tedy demokratičtí, zda všichni ve skupině vědí, co je cílem, zda je cíl dobře stanoven, jaké normy fungují ve skupině a zda je lidé (ne)dodržují, jak se k sobě chovají podskupiny, jakou má skupina formální a neformální strukturu a jak v ní (ne)fungují pozice a role, jak se skupina vyvíjí v čase, jaká je míra skupinové koheze (soudržnosti) a tenze (napětí). Na základě vzhledu do těchto parametrů pak trénujeme, jaké zásahy je nutné do skupiny udělat. Sdělujeme, že neexistuje jediné správné řešení: takřka v každou chvíli máme několik možností, jak postupovat. Není dobrých a špatných řešení. Takovéto hluboké proniknutí do znalosti mezilidských procesů a jejich fundované ovlivňování je náročné na čas, pozornost a motivaci účastníků. Nejvíce se tedy pereme se zadáními typu: „*Naučte naše manažery, aby byli demokratičtí, a přijďte za tím účelem na jejich každoroční výjezdní zasedání. Dáme vám tam k dispozici tak půldenní blok.*“ Nebo: „*Naučte naše učitele, aby vycházeli s žáky partnersky, bude to formou hodinové přednášky odpoledne po vyučování a bude tam celý sbor, tedy zhruba čtyřicet lidí.*“ Zejména ve školství, kde bychom měli něco vědět o cílech a metodách i o tom, jaké podmínky pro realizaci určitých cílů potřebujeme, mě naprosto šokuje, jaká zadání dostáváme. Jak se nerespektují podmínky nutné pro efektivní rozvoj.

Proto čím déle pracuji v oboru, vážím si systémových, dlouhodobých koncepčních projektů. V jednom projektu hrazeném z prostředků Evropské unie jsme měli se skupinou učitelů realizovat dvanáct dvoudenních kurzů, tj. pracovat asi dvě stě hodin. Na papíře úžasný projekt, který má potenciál, aby se z účastníků opravdu stali fundovaní a trénovaní odborníci v osobnostní a sociální výchově. Zadavatel se dušoval, že zajistí jednu skupinu učitelů na celý program. Nakonec se účastníci tak měnili, že celý projekt (všech dvanáct kurzů) absolvovala pouze jedna účastnice, většina ostatních tak vždy maximálně dva či tři kurzy. Na druhou stranu, aby tu nepadaly stále jen negativní příklady, účastnil jsem se několika projektů, které byly systémové, dlouhodobé a učitelé prošli např. dvě stě padesáti hodinami systematického rozvoje. Takových projektů je ale bohužel naprostá menšina.

Pokud bychom tedy měli shrnout odpověď na otázku, co si odnesou účastníci našich kurzů, kteří jsou motivovaní, angažují se a projdou komplexním vzděláním – tak je to velká osobnostní proměna. Jinak přemýšlejí o sobě i o druhých. Už nebojují (tak jako mnoho z nás) ani se sebou, ani s okolím. Váží si sebe sama. Lépe si rozumí. Chovají se autentičtěji. Jsou vnitřně svobodní. Změní se jejich styl komunikace, už nekomunikují agresivně, ironicky, útočně. Umí principiálně vyjednávat, nevyjednáávají pozičně. Vnímají lidi kolem sebe jako komunikační partnery, ne jako nepřátele, které je nutné zdisciplinovat. Umí řídit skupinové procesy. A hlavně, dělají to lidským, přívětivým a chytrým způsobem. Nedaří se jim to stále, protože jsou to chybující lidské bytosti – ale netrestají se za to. Z chyb se poučují a netrápí se neúspěchy, protože vědí, že i neúspěchy patří k učení a že z chyb rosteme. A že nejsme dokonalí roboti a že důležité je chování, které převažuje, nikoli bezchybná až nelidská dokonalost.

Jak plyne z výše uvedeného, účastníci velmi často vlastní cíle nemají. Přicházejí na kurz, protože musí, protože je tam někdo poslal. Na druhou stranu motivované skupiny říkají: „*My tušíme, že se dá komunikovat a jednat s druhými ještě jinak, než to děláme, ale my nevíme jak. Máme podezření někde hluboko v sobě, že ten náš způsob komunikace (Jestlipak víš, proč jsem si tě zavolal? Nevíš? Tak přemýšlej... Mlčíš? No vypadá to, že kromě toho, že porušuješ pravidla, jsi ještě nedůvtipný), který používáme, není ten pravý ořechový. Ukažte*

nám, zda se to dá jinak, a my se to rádi naučíme.“ Bohužel někdy přicházejí účastníci, kteří říkají: „*Ano, používám takový způsob jednání s druhými, ale jiný se učit nechci. Dělán to už dvacet třicet let a mám vyzkoušené, že to takhle funguje. To jsou ty vaše americké novoty.*“

Pokud se na kurzu vyskytnou jiná očekávání, snažíme se, když to jen trochu jde, propojit je s cíli a hlavním tématem školení. Často se to podaří. Pokud však účastníci chtějí prozkoumat oblasti, které vůbec nesouvisejí s tématem nebo jen okrajově, pokud se zkrátka chtějí vydat zcela jiným směrem, než bylo plánováno, většinou s nimi vyjednáваме. Buď kontaktujeme zadavatele, aby změnu posvětil (a vysvětlujeme mu důvody i výhody této změny), nebo se snažíme domluvit, že až probereme povinný program, když nám zbude čas, podíváme se i na to, co zajímá skupinu nad rámec cílů kurzu. Ve výjimečných případech odkážeme účastníky na literaturu, jiné kurzy, osobní konzultaci či koučování s tím, že požadovaný odklon prostě nejde zařídit a že cíle školení jsou dány a jsou jiné a nelze je takto zásadně měnit či upravit.

Jak ve skupině pracujete s reflexí?

Na základě naší dlouholeté praxe jsme si vytvořili vlastní způsob práce s reflexí. Volně jsme se inspirovali známým Kolbovým cyklem. Většinou začínáme pocitovou reflexí, kdy povzbuzujeme účastníky k vyjadřování emocí. Cílem této fáze reflexe je pomoci účastníkům odžít emoce, abreagovat. Důsledně se soustředujeme na to, aby opravdu popsali své emoce. Tedy na otázku „*Jak jste se cítili v momentu, kdy jste zjistili, že vám zbývají jen dvě minuty času?*“ přicházejí odpovědi „*blbě*“ nebo „*nic moc*“. A s těmi se nespokojíme. Ptáme se: „*Blbě, a to je jaká emoce?*“ či „*Nic moc, za tím je jaký pocit?*“ Vedeme tedy účastníky k důslednému popisu vlastních emocí. Považujeme to za velmi důležité.

Následuje rekapitulační fáze, kdy se ohlédneme za tím, co se ve cvičení, aktivitě, hře stalo. Vedeme účastníky k popisnému jazyku (deskripci). Bez přikrášlování nebo ocerňování popisujeme krok za krokem, k čemu došlo, co se dělo, o čem přemýšleli. Jdeme až na úroveň citací a popisů gest, pohybů či výrazů obličeje účastníků a procesních kroků, které (ne)udělali. Zhusta pro tyto účely používáme záznamové médium, například kameru. V některých případech začneme popisem toho, k čemu došlo, a teprve pak se ptáme účastníků, jak se cítili. Tj. obě tyto fáze reflexe jsou zaměnitelné.

Následuje zobecnování, korunované nejčastěji dvěma zlatými otázkami: „*Co byste příště dělali stejně a co byste dělali jinak?*“ Zkoumáme, co z rekapitulace plyne. Někdy hledáme „*paralely s realitou*“, tj. jak a v čem souvisí to, k čemu ve hře, cvičení, aktivitě došlo, s tím, co účastníci běžně dělají ve své praxi. Formulujeme závěry, tj. co z toho řečeného všechno plyne.

V poslední části reflexe se zaměřujeme na aplikaci. Konkretizujeme přínosy, hledáme, jak a co přesně si vezmeme do praxe. Formulujeme „*akční plány*“, domácí úkoly. Do této fáze „*dojdou*“ jen nemnozí účastníci, neboť pro formulaci a hledání přenosů do praktického života je nutná poměrně vysoká dávka motivace a ochoty na sobě pracovat.

Máme zásadu, že dobré je používat vše, co funguje a vede k cíli. Samozřejmě, lektor s tím musí umět pracovat, nesmí to být nad jeho síly. Proto se neřídíme pouze jedním přístupem k reflexi, ale využíváme různé inspirace. Někdy účastníci formulují výstupy z reflexe individuálně a písemně, většinou probíhá reflexe v celé skupině v kroužku a ústně.

Nicméně nevyhýbáme se ani jiným formám reflexe (ve dvojicích například), výtvarným či divadelním postupům, práci se škálami, metaforami, příběhy apod.

Často trvá reflexe déle než samotná aktivita, zejména u motivovaných skupin. Běžná délka reflexe je od deseti minut do půl hodiny. Reflexe videozáznamu může být velmi krátká, a někdy zase dost dlouhá (i dvakrát či třikrát delší, než trvala samotná situace, kterou rozebíráme). U videorozboru často necháme nejprve mluvit účastníky na základě samotných dojmů z komunikační situace, ještě než pustíme video. Pak procházíme video po jednotlivých interakčních vstupech, zastavujeme ho, popisujeme, co jsme viděli, co to bylo (popisujeme to přizpůsobenými, srozumitelnými a vysvětlenými, ale věcně správnými a přesnými pojmy ze sociální psychologie), jaké to mělo důsledky, jaké emoce to eventuálně vyvolalo a jak ještě jinak bychom to mohli říci, jak ještě jinak bychom mohli postupovat. Diskutujeme i nad cíli dané intervence, tj. čeho jsme chtěli docílit, zda je takový cíl užitečný a realistický. Na konci celého rozboru videa pak formulujeme poučení do praxe (tedy: i reflexi hraní rolí či videozáznamu provádíme více či méně podle Kolbovy struktury).

Velmi často vedeme účastníky k tomu, aby si při reflexi navzájem poskytovali zpětné vazby. To by možná bylo dobré vysvětlit, protože tento pojem se dnes (i ve své anglické verzi „*feedback*“) nadužívá. Za zpětnou vazbu považujeme pouze a jedině ten výrok, který informuje druhého popisným jazykem: jak se choval, co řekl (pro znalé koncepce Johariho okénka můžeme uvést, že se jedná vlastně o zveřejnění něčeho z jeho slepé zóny), a přidáme k tomu, jak my jsme toto jeho jednání prožívali (zveřejníme pocity ze své soukromé zóny). Pro účastníky to jsou často překvapivá zjištění: např. „*když jsi zvyšoval hlas u řešení toho úkolu, začala jsem se bát*“, „*rozesmutnilo mě, když jsi řekl, že za to můžu já*“, „*zlobilo mě, když jsi opakovaně říkal, že by to měl někdo vést, a pak jsi dodal, že ty to nebudeš*“ apod. Nicméně je nutné, aby účastníci ve zpětných vazbách opravdu sdělovali své pocity a popisovali, co druhý udělal či řekl (vyjadřovali se k jeho chování). Nesmí se v nich objevit hodnocení a nálepkování („*to jsi neudělal dobře*“), agrese („*no, kdes tohle viděl?*“), věštění/interpretace („*ty ses nesoustředila*“) a mentorování či poučování („*měla by ses nad sebou hluboce zamyslet*“). Pracovat se zpětnými vazbami v reflexi může být velmi užitečné, ale není lehké dodržovat pravidla pro jejich poskytování, zejména popisný jazyk. Navíc mě trápí, že pojem zpětná vazba dnes různí lidé používají pro označování takřka jakékoli zpětné reakce, a tento pojem se tak rozměšňuje. Někteří lektori dokonce používají pojem zpětné vazby synonymně k pojmu reflexe, a to se mi nelíbí a přijde mi to věcně mimo – hodně to mate.

Zdůrazňujete potřebu práce s emocemi. K čemu jsou, podle Vás, v reflexi důležité?

Emoce jsou pro náš život naprosto zásadní. Mají signalizační funkci. Pokud jim umíme naslouchat, velmi dobře a zodpovědně nás informují o tom, co nám prospívá (příjemné emoce) a co nám škodí (nepříjemné emoce). Nemám rád, když se emoce hodnotí a dělí na „*pozitivní*“ a „*negativní*“. Emoce nejsou dobré a zlé, buď prostě jsou, anebo nejsou. A jsou-li, je dobré jim naslouchat a zpracovat je, nikoli si je nepřiznat a někam je zasunout.

Současné výzkumy navíc ukázaly, že jakmile náš mozek přijme nějaký signál, zpracováváme ten signál nejprve v limbickém systému a pak teprve v „*rationálním*“ mozku. To znamená, že naše reakce jsou v první řadě emoční, k rozumovému zpracování signálů dochází cca o 500 milisekund později, a to je z hlediska fungování mozku dost dlouhá doba.

Proto je vhodné naučit se emoce rozpoznávat, rozumět jim, naslouchat jim a reagovat na ně. Prostě ovládnout emoční inteligenci. Z logiky výše popsaného také plyne, že první část reflexe je vždy emoční, ať chceme či nechceme – až pak nastává racionální uchopování toho, co se stalo. Mozek tak prostě pracuje. A zejména v dnešní době považují za dost důležité, aby se lidé s emocemi (znovu) naučili pracovat. Když novináři píšou, že se nějaké politické jednání „neslo bez emocí“, je to nesmysl. (Vždy se mi chce zeptat, zda tam tedy jednaly mrtvoly, protože kdo žije, pokud nemá nějakou emoční poruchu, vždy něco cítí.) Možná nám chtěli novináři jen sdělit, že se na jednání lidé ovládali, že na sebe nekřičeli a nenapadali se. Ale to je rozdíl. Je rozdíl mezi emocí samou (ta prostě je nebo není, nedá se potlačit, pouze odžít) a jejím projevem, který můžeme řídit, modifikovat či ovládat. Prostě v době, kdy dětem vysvětlujeme (klukům): „*chlapi nebrečí*“ a (děvčatům): „*nebreč, vypadáš pak jako hysterka, budeš mít kruhy pod očima a žádný o tebe nebude stát*“, je podle mne velmi důležité učit lidi zpracovávat emoce a ukazovat jim, že mít emoce a nějak se cítit je normální, ba co víc, je to bytostně lidské.

Odpověď je tedy v zásadě dvojí: uvědomovat si své emoce, vyznat se v nich, dokázat je pojmenovat, zpracovat a odžít, to všechno jsou důležité schopnosti, které jsou obecně lidské. A druhý důvod, proč reflexi začínat emocemi: mozek tak zkrátka funguje, a pokud bychom emoce neodžili (zejména v situaci, kdy byla aktivita emočně náročná, což například hraní rolí a videotréninky bývají), těžko bychom se mohli pouštět do nějakých vyšších pater reflexe.

Na čem poznáváte, že se Vám práce daří?

Každý náš kurz má stanovený měřitelný cíl. Otázka, jak poznáme, že se nám práce daří, je tedy (zdánlivě) jednoduchá. Poznává se to přece podle toho, že jsme dosáhli (měřitelných) výstupů. Někdy to ale není tak snadné, jak se zdá. Zejména jedná-li se o kratší kurz a početnější skupinu, nelze pořádně u každého z účastníků ověřit, co si z kurzu odnáší a co se naučil. Proto využíváme různé evaluační dotazníky a různé formy mluvené závěrečné reflexe, abychom ověřili učeňbní přínos. Za zcela průkazné považujeme nejruznější varianty didaktických testů a praktických zkoušek (např. *assessment centre*). Takovéto metody ověřování cílů jsou však časově a finančně náročné a vyplatí se až u komplexních systémových projektů.

Na jakési intuitivní rovině však zkušený lektor pozná, zda „kurz vzal účastníky za srdce“ a zda začínají používat procvičované dovednosti. Na komunikačních trénincích to lze poznat například podle toho, že o přestávkách účastníci trénují v bezpečných situacích tvořivým humorným způsobem to, co se předtím učili. (Např. účastník, který do té doby většinou mluvil stále v modu „já, já, já“, řekne: „*a pojďme se vyčůrat*“ a jiný mu odpoví: „*pojďme*“. Nebo o obědové přestávce někdo požádá o sůl, někdo mu ji podá a v odpověď zazní ukázková zpětná vazba „*udělalo mi radost, že jsi mi podal sůl*“, případně účastníci glosují vůči sobě navzájem, co se děje: „*ted' jsi byla pěkně direktivní*“ nebo „*hele, nepoužívej na nás řízení, ale vedení*“ apod. Na základě takových drobných projevů si vždy říkám: „*jo, kurz běží, jak má*“.)

Účastníci někdy pokrok poznávají hůře. Často jsou netrpěliví a referují, že je to, jak něco říci „konstruktivním způsobem“, napadne až poté, co to řekli takovým způsobem, ze kterého jsou smutní. Vysvětlujeme jim, že to není důvod ke smutku, ale k radosti. Jakmile

člověk ví, jak by se to dalo říci konstruktivněji, poté co vypustil z úst neefektivní útočný výrok, je totiž na cestě. Ještě před nějakou dobou by ho ani nenapadlo nad svou útočnou komunikací přemýšlet. Takhle prostě funguje proces učení se dovednostem – napřed nás to, jak to udělat jinak, napadá až poté, co jsme to udělali původním, zažitým způsobem. Ale je věci poctivého pravidelného tréninku, aby nás to začalo napadat ještě předtím, než něco vypustíme z úst, posléze se můžeme dokonce dostat do fáze, kdy nás to začne napadat, aniž bychom na to museli myslet. Už se nám to zkrátka dostalo pod kůži, máme to zažité – asi jako jízdu na kole, psaní či plavání. Proto účastníky často uklidňujeme, že toto je cesta, kterou musíme projít všichni, nedá se obejít a je důležité na ní neustrnout (jako lidé, co po absolvování autoškoly založí řidičský průkaz do šuplíku a přestanou řídit – pak se řídit automaticky a s bravurou jen těžko naučí).

Nejdůležitější je tedy ochota lidí na sobě pracovat, učit se, nebát se experimentovat a přijmout se i s tím, že se jim vše hned nedaří. Někdy však ani ochota sama nestačí a narazíme na vnitřní bariéry. Potom je nutné vydat se do historie daného člověka, aby si lépe rozuměl. (Např.: Marná sláva, že někdo zná několik sofistikovaných způsobů odmítání. Když mu zavolá jeho maminka v situaci, kdy měl o víkendu plán být s kamarády, a řekne mu: „*Dlouho jsi u mě nebyl na návštěvě, to ta tvoje hodná sestra, ta ke mně jezdí často... A co děláš o víkendu, přijedeš?*“, často asertivně neodmítne, ale rezignovaně odpoví: „*Ano, mami, tak já přijedu*“.) Pak je nutné, aby přemýšlel, co ho vede k tomu, že mamince neodmítnul návštěvu a nepřesunul ji např. na jiný termín. Proto rádi výcviková témata propojujeme se sebereflexí (sebezkušeností, jak se někdy též poněkud nepřesně říká).

Na jakých teoriích či přesvědčeních je Vaše práce vystavěna?

Věříme v to, že každý z nás má v sobě takřka nekonečný vnitřní zdroj pro růst a práci sám na sobě. To prosím není klišé, tomu opravdu věříme. Bereme účastníky jako partnery, se kterými prožíváme to úžasné dobrodružství seberozvoje.

Odbornou inspiraci jsme našli v myšlenkách Kurta Lewina o skupinové dynamice, v humanistickém přístupu Carla Rogerse, v komunikační teorii Paula Watzlawicka, v kognitivně-behaviorálním přístupu a v mnoha dalších. Ovlivnil nás i přístup známý v Čechách jako SUR (výcvikový model na bázi psychoterapeutické komunity Skála – Urban – Rubeš). V poslední době nás inspirovaly výzkumy z oblastí moderních věd o mozku. Pokroky v technologiích, zejména zobrazovacích, jako např. elektroencefalografie, magnetoencefalografie, transkraniální magnetická stimulace a funkční magnetická rezonance, umožňují dnes vědcům sledovat a zkoumat, co se děje v našem mozku, když něco řešíme, když se o něčem rozhodujeme, když o něčem přemýšlíme nebo když pouze něco vnímáme. Tyto výzkumy přinesly zajímavé postřehy, které se snažíme zohlednit v našich kurzech. Například zjištění, že náš mozek neustále vyhodnocuje signály, jež k němu přicházejí, a pokud je vyhodnotí jako nebezpečné, nastartuje reakci typu vyhýbání se, a jestliže je vyhodnotí jako bezpečné, nastartuje reakci typu přiblížení se. Učíme se tedy, jak zvýšit pravděpodobnost, že okolí bude naše jednání (komunikaci) vnímat jako bezpečný, a nikoli nebezpečný signál. Nebo další výzkumy naznačují, že existují potřeby, které jsou pro nás mnohem důležitější, než jsme si dříve (inspirováni Maslowem) mysleli. Patří sem jistota a pak čtyři sociální potřeby: postavení ve skupině, samostatnost, propojení a spravedlnost. Opět v našich kurzech učíme, jak komunikovat a jednat s lidmi tak, abychom neohrožovali tyto

potřeby. I když jsou situace, kde se ohrožení těchto potřeb nevyhneme a manažer, učitel či rodič musí čas od času např. v krizových situacích tyto potřeby ignorovat. Nová zjištění z oblasti neurověd nám umožňují ještě jednu věc, kterou účastníci velmi oceňují: teoreticky ukotvit, proč mnohá doporučení fungují. Často to, co jsme učili, nešlo nějak vysvětlit. Prostě jsme říkali, že psychologové a terapeuti v praxi zjistili (resp. lze to snadno prakticky ověřit v komunikaci, ale nemáme pro to empirická data), např. že je dobré druhým sdělovat, jak se cítíme, aby nám rozuměli, že když komunikujeme na poradě v množném čísle (my spolu), lidé se nebudou tolik bránit nebo že není dobré druhé hodnotit, ale mluvit popisně. A dnes dokážeme vysvětlit:

- že když druhým sdělujeme, jak se cítíme, ošetřujeme jejich potřebu jistoty,
- že „my spolu“ ošetřuje potřebu propojení a postavení a
- že popisný jazyk na rozdíl od hodnocení opět ošetřuje postavení.

Možek pak tyto signály nevnímá jako ohrožující a „přibližuje se“. To, že můžeme teoreticky vysvětlit, proč postupy, které se učíme, fungují, je pro mnohé naše účastníky nesmírně důležité a velmi si to pochvalují.

Co jste se ze své praxe naučil Vy?

Ta léta, co se věnuji této práci, mne naučila obrovské pokoře. Naučil jsem se, že když jeden člověk nějak vidí realitu a podává toto své vnímání velmi přesvědčivě, neznamená to, že ji druzí nemohou vidět zcela jinak. A navíc, že „objektivní“ fakta mohou být ještě zcela jiná, než kdokoli říká.

- Naučil jsem se, že když účastníci vnímají určitý kurz jako špatný a nepovedený, nemusí to svědčit o tom, že je lektor neschopný. Může to být díky kombinaci různých faktorů – od toho, že se nepodařilo dobře zjistit očekávání (zadavatel je mohl nepřesně komunikovat, my jsme se po nich špatně pídili), přes malou motivaci a zapálení účastníků kurzu (nejsou na školení dobrovolně) až po zimu ve školicí místnosti, nekvalitní stravu či ubytování.
- Naučil jsem se velké úctě a pokoře ke kolegům lektorům a ke konkurenci.
- Naučil jsem se, že realita je nekonečně pestrá a že neexistují univerzální řešení. Každé doporučení platí jen za určitých okolností, dává smysl v rámci určitého kontextu. To je na práci s lidmi krásné, ale někdy velmi stresující. Například obecně platí, že v komunikaci není dobré zvýšit hlas a křičet. Ale v situaci, kdy se na chodbě budou prát dva žáci nebo se na poradě budou lidé vulgárně napadat, není patrně dobré tichým hlasem říci:
„Pojďme se pobavit o tom, co se tu teď děje.“
- Naučil jsem se, že všechny modely, procesní schémata, komunikační postupy, které se učíme, tu jsou pro nás, nikoli my pro ně. To znamená, že je vhodné je dodržovat, ale zohledňovat přitom situaci a eventuálně je upravovat, doplňovat, kombinovat a někdy i porušovat. Ano, porušovat. Prostě platí zásada, že takřka nic není dogma.
- Naučil jsem se, že není nepovedené aktivity. Jako skaut jsem byl v dětství zvyklý, že úkol se přece splní, hra musí skončit úspěchem a jdeme dál. Dnes mne spíše mrzí, když skupina zvládne všechno bez problému, rychle a v pohodě. Pak není následná reflexe nikdy tak hluboká, jako když lidé chtějí přijít na kloub tomu, proč se něco nepovedlo a

jak tomu příště předejít. Platí tedy, že není nepovedených aktivit. A i když lektor něco zkazí, lze to využít pro učení.

Za tu dobu, co působím jako lektor, jsem zjistil, že největší umění lektorské práce je schopnost pracovat s cíli a reflexí. Dobře (konkrétně, měřitelně, s ohledem na potřeby účastníků) zformulovat cíl a pak k němu vést kvalitní reflexi je velké umění a vždy jsem rád a děkuji prozřetelnosti, když se mi to podaří.

A ještě k jedné věci jsem došel: jak za „málo peněz dělat hodně muziky“. Není umění s dvěma kontejnery pomůcek udělat velkou show. Ale s minimem pomůcek připravit program, který účastníkům umožní hodně se osobnostně posunout, procvičit a zlepšit jejich dovednosti, to jsou ty pravé lektorské „majstrštyky“. Někdy mne až trochu děsí, když se v některých lektorských týmech diskutuje o tom, jaké kostýmy si vezmeme na program, zda ohňostroj, který zapálíme na noční bojovce, bude laděn modře či červeně a zda někdo nemá známé u lelectva, protože by účastníci byli úplně šokováni, kdyby jim při hře v pravou chvíli nad hlavou přeletěla stíhačka, nejlépe s přídavným spalováním. Někdy si tak říkám, zda obrovsky neupřednostňujeme formu před obsahem a jestli se nám v těch kudrlinkách neztrácejí cíle.

Také jsem došel k závěru, že zásada, kterou jsem se kdysi řídil, tedy že „zážitek nemusí být příjemný, hlavně když je intenzivní“, neplatí absolutně a že není cílem programu znejistit, rozjitřit účastníky, experimentovat s vlastní mocí a kompenzovat si svá vnitřní zranění. Velmi důležité je neustále si uvědomovat, že kurz děláme kvůli účastníkům, ne kvůli sobě. To, zda lektor zazáří, není podstatné – hlavní je, aby program pomohl skupině. Tím se vracíme k začátku tohoto odstavce, totiž k lektorské skromnosti a pokoře.

Jako velký milovník Východu věřím v sílu vztahu žák a mistr. To, co mne na mé cestě posunulo nejvíc, je, že jsem potkal svého „mistra“, zkušeného psychologa, terapeuta a praktika, od kterého jsem se naučil víc než v průběhu dvou mých vysokoškolských studií. A dodnes se od něj učím. Každá spolupráce s ním (dnes už lektorujeme ve dvojici) mě obrovsky posouvá.

Také mne velmi posunul 500hodinový sociálně-psychologický výcvik, zaměřený na lektorské dovednosti, kde jsme absolvovali 250 hodin sebereflexe (sebezkušenosti). Ten mi pomohl lépe si rozumět a stát se lepším člověkem. Bez nadsázky. Doporučoval bych každému lektorovi možnost projít si takovým kurzem. Často přemýšlím, zda by zejména pro učitele neměly být takové výcviky povinné.

A co mne v mé práci překvapuje? Někdy to, jak málo jsou na sobě lidé ochotni pracovat. A někdy naopak: s jakými ambicemi do toho jdou. Často mne znovu a znovu překvapuje, jak je ta práce náročná a odpovědná. Jakou moc má lektor v rukou. A fascinuje mne, jak je zážitková pedagogika účinná, jak moc může pomáhat lidem a měnit je.

Proč si vůbec myslíte, že má reflexe důležité místo v profesním životě člověka?

Nemám teď po ruce psychologický slovník, ale tuším se tam (v Hartlovi) uvádí, že „reflexe je podstatný prvek učení“. Je to výstižné. Možná existují i jiné cesty, jak se něco naučit, než reflektované učení. Ale učit se věcem promyšleně, s hlubokým vhledem do věci samé, zkrátka reflektovaně, je podle mne velice užitečné a účinné. Díky takto pojatému učení dokážeme přenášet to, co jsme se naučili, do různých situací, dokážeme naučené modifikovat, přizpůsobovat a rozvíjet. Proto hluboce věřím v obrovské možnosti lidské (sebe)reflexe.

Aby reflexe fungovala, musí se dělat dobře. Někdy nám v hlubším náhledu brání různé racionalizace, obranné mechanismy, iracionální myšlenky, strachy apod. Má-li se reflexe podařit, musí proběhnout „čistě“, tj. musíme si opravdu uvědomit, co se stalo, popsat to bez hodnocení a interpretování, pečlivě prozkoumat, jak jsme to emočně prožívali, pak to nějak pojmově uchopit, něco z toho vyvodit, s něčím to srovnat a nakonec si z toho vzít poučení do života. O efektivitě takové reflexe jsem hluboce přesvědčen. Umím si představit, že někdy kvůli únavě, emočnímu stavu apod. nejsme takové reflexe schopni. Od toho je ale právě lektor, terapeut, učitel, aby uměl v pravou chvíli položit ty správné otázky nebo reflexi odložit a vrátit se k ní později.

A co je možná největším rizikem reflexe? Když se „tlačí na pilu“. Jedna moje kamarádka, která se věnuje terapii, tomu říká „osvícené jasno“. Jakmile terapeut, lektor či kouč získá „osvícené jasno“ a myslí si, že ví, kam má klient kráčet, co by si měl uvědomit, jak „to“ vlastně má mít, je konec. Proto je hrozně důležité se hlídat, zda v reflexi lidem nic nepodsouváme. Pokud se naladíme na naše klienty, pak má reflexe takřka zázračné možnosti a může tomu, kdo o ni stojí a je ochoten to dobrodružství sám se sebou podstoupit, mnohé poskytnout. A to je i důvod, proč mne baví lektorovat a proč se rád s lidmi do reflexe pouštím a proč i já rád provádím sebereflexi.