

Akademie múzických umění v Praze

Divadelní fakulta

Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku

Bakalářská práce

Reflexe v prostoru

Filip Novák

Vedoucí práce: MgA. Markéta Machková

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, srpen 2023

The Academy of Performing Arts in Prague

Theatre Faculty

Authorial Acting

Bachelor's Thesis
Reflection in Space
Filip Novák

Thesis supervisor: MgA. Markéta Machková

Academic title: BcA.

Prague, August 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem

Reflexe v prostoru

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne 17. 8. 2023



Filip Novák

Poděkování

Děkuji především vedoucí této práce Markétě Machkové, jejíž průběžné podněty a návrhy nejenže pomohly posunout text této práce ke zdárnějšímu konci, ale především utvářely můj náhled na reflektivní praxi, kterou zde zkoumám. V nemalé míře jí děkuji za množství času a práce, které do následujících řádků investovala.

Děkuji také Pavlu Zajíčkoví za přizvání do jeho výzkumného projektu, díky kterému se můj zájem o zkoumání reflexe prohloubil. Poděkování patří také všem, kteří*ré byli*y ochotni*y se účastnit pokusů, ze kterých jsem mohl získat cenná data pro svou analýzu.

A b s t r a k t

Bakalářská práce *Reflexe v prostoru* ohledává možnosti reflexe jakožto situace, kdy se reflektující vztahuje ke své vlastní prožité zkušenosti. Autor využívá vlastní praktické zkušenosti ze studia na KATaP DAMU, pracuje s lingvistickou analýzou, publikacemi a studii z pedagogiky a studii zabývajícími se disciplínou dialogického jednání s vnitřním partnerem. Tyto jednotlivé zdroje konfrontuje a snaží se nalézt odpověď na otázku „Jak zkušenost znovu otevřít a přistoupit k ní i jinak než na základě racionálně-slovního vyjádření?“

V první, teoretické části se mimo současných pedagogických studií text opírá o humanistickou teorii Carla R. Rogerse a koncept pedagogiky utlačovaných Paula Freireho. V druhé části autor prozkoumává data z reflexí, které vedl v rámci divadelních workshopů. Analyzuje slovní, fyzické i emoční projevy reflektujících a hodnotí jednotlivá zadání a prostředí, které byl schopný reflektujícím vytvořit, vzhledem k výzkumné otázce. Práce dokazuje, že zásadními aspekty pro znovuotevření zkušenosti v rámci situace reflexe jsou bezpečné prostředí, podpora aktivního přístupu reflektujících a individuální přístup k pedagogické situaci.

A b s t r a c t

The bachelor thesis *Reflection in Space* examines the possibilities of reflection as a situation where the reflecting person relates to their own lived experience. The author uses his practical experience from his studies at KATaP DAMU, working with linguistic analysis, publications and studies in pedagogy and studies dealing with the discipline of Dialogical Acting with the Inner Partner. He confronts these different sources and tries to find an answer to the question "How to reopen and approach experience in a different way than on the basis of rational-verbal expression?"

In the first, theoretical part, the text draws on the humanistic theory of Carl R. Rogers and Paul Freire's concept of the pedagogy of the oppressed, in addition to contemporary pedagogical studies. In the second part, the author explores data from reflections conducted in theatre workshops. He analyses the verbal, physical, and emotional expressions of the reflecting participants and evaluates the individual assignments and the environment he was able to create for the reflecting participants in relation to the research question. The thesis demonstrates that a safe environment, encouraging the reflective practitioners to be active and an individual approach to pedagogical situation are essential aspects for the re-enactment of the experience within the situation of reflection.

Obsah

Úvod.....	1
1 Původ a podoba reflexe ve zkratce.....	3
1.1 Reflexe v jazyce a za ním	4
2 Jak je reflexe pojímána v pedagogice aneb Prostředky vedou k účelu?	7
2. 1 Reflexe a sebereflexe v pedagogických studiích	7
3 Ke zdroji pedagogického reflektování aneb Zpět do 60. let.....	12
3. 1 Stát se Rogersovým žákem	12
3. 2 Dialog s Paulem Freirem.....	14
4 Zkoumání reflexe v prostoru, v situaci	17
4. 1 Proč reflektování v prostoru, proč v situaci?	17
4. 2 Hledání formy reflektování – zdroje.....	18
4. 3 Pokusy prostorové reflexe.....	19
4. 3. 1 Aktivní škálování.....	19
4. 3. 2 Pokus č. 1 – bez omezení	20
4. 3. 3 Odbočka – dialogické jednání.....	21
4. 3. 4 Pokus druhý – otázka	23
4. 3. 5 Pokus třetí – diskuze o simulovaném reflektování	25
4. 3. 6 Samostatné reflexe za chůze.....	26
4. 4 Ohlédnutí se zpět za pokusy s reflektováním v prostoru	26
5 Závěr.....	28
Odborná literatura	30
Prameny.....	34

Úvod

Reflexe byla součástí snad veškerého divadelního vzdělávání, kterého jsme se kdy zúčastnil a v případě některých jiných kurzů také. Představuji si sebe, jak sedím v kruhu a říkám, co jsem zažil – pojmenovávám. Představuji si sebe, jak sedím a píšu co se mi líbilo a co se mi nelíbilo. Na DAMU píšou každý semestr reflexi na praktické předměty – v prvním semestru jsem si sám na sebe vymyslel otázky, když jsem nevěděl, jak dál. Ve třetím jsem některým disciplínám napsal dopis. Ve čtvrtém jsem začal reflexe nahrávat – napsal jsem si základní body a pak mluvil – jako bych sám sobě telefonoval. Tuto zkušenost uvádím proto, abych ukázal, odkud se vzala touha po jiném způsobu reflektování (reflektuji, neprovádím reflexi!).

Nechci se držet za hlavu, nechci sedět za papírem a přemýšlet, co bych *měl* asi napsat. Chci se dostat do kontaktu se svou zkušeností, ještě lépe s jejím otiskem. S tím, co po ní zbylo a co to znamená a co by to dále znamenat mohlo. Chci si zkušenost evokovat a dát intuici a emocím možnost promluvit. Víím, že toho můžu dosáhnout např. praxí dialogického jednání (viz kapitola 4. 3. 3). To mě naučilo být sám k sobě citlivý, všimnout si a rozvíjet podněty, nechat promlouvat různé části sebe sama, různé perspektivy.

V této práci hledám možnosti reflektování v rámci procesu učení. Hledám možnosti, které bych mohl nabídnout dalším jako cestu k jejich zkušenosti. Ke své zkušenosti přistupuji jako k dvojí – jsem studentem KATaP DAMU a FF UK a prošel jsem dalším, nejen divadelním vzděláním, zároveň jsem divadelním lektorem a na KATaP také učím předmět v rámci anglickojazyčného programu Čeština pro cizince jako jazyk tvorby.

V první části práce zkouším ohledat reflexi jako fenomén nacházející se v různých kontextech – sleduji jeho chování v jazyce skrze korpusovou analýzu, pátrám po jeho podobě v současných pedagogických studiích a zkouším proniknout do koncepcí Carla Rogerse a Paula Freireho ze 60. let 20. století. Snažím se především všimnout si pro mě podstatných rysů, způsobů myšlení, technik i detailů, které mě mohou nasměřovat dále, nebo mi naopak ukázat kudy jít nechci.

V druhé části (od čtvrté kapitoly) představuji sérii pokusů reflektování v prostoru. Ohlídám se za nimi a zamýšlím se nad kvalitami, které přinesly, a zároveň se kriticky vztahuji k jejich podobě a průběhu a zkouším najít cestu dál.

Ještě jednu poznámku k formě tohoto textu. Jsem na základě jazykových teorií přesvědčen, že způsob, jakým jazyk používáme, pomáhá utvářet realitu, ve které žijeme (více o jazykovém obrazu světa viz kapitola 1.1). V této práci se snažím být citlivý k realitě, kterou popisují a co nejpřesněji ji jazykem interpretovat. Proto používám psané formu jazyka, která se označuje jako „genderově citlivý jazyk“ – ten se snaží citlivěji odrážet společenský kontext

a změny.¹ V současné době neexistuje pro češtinu soubor přesných pravidel pro užívání těchto nově se objevujících forem. V této práci proto vycházím z jednoho z nejobsáhlejších textů na toto téma v našem jazykovém prostředí – z příručky nevládní organizace NESEHNUTÍ.² Využívám znak hvězdičky pro označení možných gramatických variant zastřešujících různá genderová vyjádření „-i*y“, dále se v textu objevují genderově neutrální tvary končící na „-ící“ (studující), nebo tvary ve formě rodového neutra zahrnující více osob (autorstvo, studentstvo).

¹ RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Přeložil L. GJURIČ. Praha: Karolinum, 2003, s. 173.

² *Genderově citlivý jazyk* [online]. 2021 [cit. 10.08.2023]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/genderove-citlivy-jazyk/>

1 Původ a podoba reflexe ve zkratce

Aktivitu, kterou chci zkoumat, nejlépe označuje pojem reflexe a já sám tuto aktivitu takto od prvního okamžiku označuji. Jenže slovo reflexe má poměrně bohatou významovou škálu, se kterou mnozí z nás přichází do kontaktu. Jako první bude přínosné podívat se, odkud se reflexe vzala a do jakých směrů došla. Pokusím se tímto srovnáním ukázat, kam bych dále směřoval kroky s reflexí já sám.

Slovník praví, že původ slova je v latině a znamená odrážet, ohýbat, či obracet zpět.³ Nejprve člověk takto nazval odraz světla od hladiny či zrcadla – odtud pak reflektor, jehož světelná síla byla před vynálezem LED žárovek závislá na vypouklém zrcadle umístěném za žárovkou. Přenesením označení pak lidé začali jako reflexi pojmenovávat odraz zkušenosti v mysli. Jde tedy také o obrat zpět, o odraz prožitého. Z filozofie, konkrétně gnozeologie, se pak pojem rozšířil a uchytil se v pedagogice, teologii, psychologii, právu i programování. Jak jsem již naznačil v úvodu, můj cíl se pohybuje kolem osy pedagogické, a proto se blíží podívám na to, jak právě pedagogika reflexi sama pro sebe chápe.

V rámci pedagogiky stojí v centru reflexe zkušenost studujících. K této zkušenosti se pak reflektující obrací zpět a klade jí otázky. Velmi často se pak o reflexi mluví jako o nalézání smyslu⁴, dále autorstvo používá k vyjádření toho, co to reflexe je, následující: uvažuje nebo přezkoumává nějaký poznatek nebo zkušenost, zvažování jakéhokoli přesvědčení nebo předpokládané formy znalosti⁵, zpětnovazební proces strukturace nebo restrukturační zkušenosti⁶, zastavení se u významného momentu zkušenosti, zaměření se na něj⁷, aktivní proces nalézání a objevování⁸, otevření se něčemu novému, neočekávanému, co se vynoří⁹.

Je zřejmé, že sama pedagogika nemá pro popis situace reflexe jasné stanovisko. Vždyť je něco zcela jiného, když se někam ohlížím – jsem tedy na cestě vpřed jako poutník; nad něčím uvažuji – jsem myslitel a mám před sebou problém; něco přezkoumávám – jsem vědec; strukturuji a zase restrukturuji – jsem inženýr; zastavím se a zaměřím se na něco – jsem chodec, který se zastavil a sklonil se; aktivně prozkoumávám a objevuji – jsem na výpravě za dobrodružstvím; otevírám se něčemu novému – byl jsem uzavřený ve stereotypu.

³ Etymology, origin and meaning of reflection [online]. *Online Etymology Dictionary*, 2023, [cit. 14.08.2023]. Dostupné z: <https://www.etymonline.com/word/reflection>.

⁴ CANDY, Philip, HARRI-AUGSTEIN, Sheila, THOMAS, Laurie. *Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations*. In: BOUD, David, ed. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985, s. 102.

⁵ DEWEY, J. *Experience and Education* [online]. Peter Smith Publisher, Incorporated, 1983, s. 12. [cit. 14.08.2023] Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=ntk8PgAACAAJ>

⁶ KORTHAGEN, Fred. Practice, Theory, and Person in Lifelong Professional Learning. In: BEIJAARD, Douwe et al., eds. *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2005, s. 58.

⁷ HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 20.

⁸ BOUND, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. What is reflection in learning? In: BOUD, David, ed. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985, s. 8.

⁹ TYLLOVÁ, Barbora. *Zkušenost sociálních pracovníků se sebereflexí a jejím vlivem na interakci s klientem*. Brno: Masarykova Univerzita, 2017, s. 17.

1.1 Reflexe v jazyce a za ním

Naprostá většina lidí se s reflexí primárně nepotkává ve slovnících, ani v pedagogických příručkách, ale v přímém kontaktu s ní. Přestože povahu tohoto přímého kontaktu nemůžu ve velkém měřítku zjistit, můžu se podívat, jak se slovo reflexe běžně chová v jazyce – tedy v materializovaném otisku myšlení. Lidé přistupují k reflexi mimo jiné také skrze svou jazykovou zkušenost se slovem reflexe, skrze obraz, který uživatelé jazyka o reflexi vytvářejí. Na reflexi se tak budu na chvíli dívat z pozice kognitivní lingvistiky a jejího konceptu jazykového obrazu světa.

Zkoumání jazykového obrazu světa je zkoumání dorozumění mezi lidmi, je to ohledávání jejich společných interpretací světa, jejich sdílených náhledů na skutečnost skrze jazyk¹⁰. Obraz, který jazykem utváříme, není faktický, objektivní. „Člověk vnímá věci a bytosti jako nakloněné příznivě, anebo nepřátelské, jako přitažlivé, či odpudivé, jako vzbuzující sympatii, anebo odpor a strach.“¹¹. Tento pohled přináším proto, aby se mohl na reflexi podívat alespoň stručně také „zespoda“, tedy nikoliv z pozice autority (kterou jistě odborné pedagogické texty a slovníky zastupují), ale z pozice běžného potkávání se. Je to obraz sice značně povrchní, neúplný a vyžadoval by další analýzu, pro mé vykročení s tématem a do tématu jej ale považuji za dostačující.

Dává mi proto smysl nyní nahlížet na reflexi skrze současný jazykový materiál a zjistit, s jakým jazykovým obrazem se lidé běžně potkávají. Nahlédnu do současného korpusu českého jazyka¹² a pomocí vyhledání kolokací¹³ zjistím, jaké představy slovo reflexe navozuje a v jakých kontextech se vyskytuje. Současně se slovem reflexe se dívám i na další klíčové slovo *sebereflexe*. Tato dvě slova často v kontextu, který mě zajímá, splývají. Reflexe se tu potkává se sebereflexí, jelikož se obrací na svou zkušenost, na své prožívání, nesnažím se o reflexi něčeho, co se mne téměř netýká.

¹⁰ VAŇKOVÁ, Irena. Jazykový obraz světa. In: VAŇKOVÁ, Irena, ed. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*, Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 47.

¹¹ Tamtéž, s. 54.

¹² „Jazykový korpus (z lat. corpus „tělo, těleso“) je rozsáhlý soubor autentických textů (psaných nebo mluvených) převedený do elektronické podoby v jednotném formátu tak, aby v něm bylo možné jednoduše vyhledávat jazykové jevy“ (ŠKRABAL, Michal. Korpus [online]. Příručka ČNK, 2021. [cit. 08.08.2023]. Dostupné z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:korpus>)

¹³ „ustálené, syntagmatické spojení dvou (nebo víc) slovních tvarů (někdy celých lexémů) v blízkém kontextu.“ Zjednodušeně řečeno, když vyhledám kolokace slova reflexe, ukážou se mi slova, která se nejčastěji v textech vyskytují v blízkosti slova reflexe. (KOCEK, Jan. Kolokace [online]. Příručka ČNK, 2021. [cit. 08.08.2023]. Dostupné z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:kolokace>)

V následujících výčtech vybírám plnovýznamová slova vhodná pro toto zamýšlení:

Reflexe:

Kritický (1), teologický (3), filozofický (4), teoretický (7), sebekritický (8), intelektuální (10), hluboký (11), ironický (12), básnický (19), existenciální (21), racionální (28), subjektivní (33)

Reflektovat:

Kritický (1), aktuální (2), citlivě (3), realita (7), trendy (8), skutečnost (12), měnící (13), věrně (14)

Sebereflexe:

Sebepoznání (2), kritický (3), pokora (4), schopnost (5), ironický (6), sebekritika (7), soudnost (8), neschopnost (9), bolestný (10), očistný (11), sebehodnocení (12), absence (16), nulový (17)

Z materiálu je zřejmé, že reflexe je vnímána jako praxe mnoha lidských činností, především vysoce intelektuálních (jsem si vědom jistého zjednodušení). Je výrazně spojená s kritikou. Hurá, chtělo by zvolat z pozice někoho, kdo vnímá kritiku jako příležitost k hlubokému ponoru do látky, jako způsob, kterým můžu ukázat, jak se výtvoři člověka vztahují ke světu, jako umělecko-teoretickou praxi. Jenže kritika se ve veřejném kontextu nachází v sousedství úplně jiných slov – stejnou metodou vybírám opět nejdůležitější: *terč (1), ostrý (2), čelit (3), palba (4), podrobit (7), tvrdý (9), zdrcující (13), odmítat (15), konstruktivní (21)*, a daleko za dalšími: *chvála (40)*. Ač by se sousloví „kritická reflexe“ jistě chtělo rádo nalézat jinde a být spíše praxí, která vnímá kontext a podrobuje jej otázkám, v životech mnohých se její místo na myšlenkové mapě nalézá spíše v oblasti negativních až násilných asociací.

Myslím, že to by mohl být jeden z prvních klíčů, které by reflexi mohly otevřít směrem k jiným horizontům. Co ji zkusit zachovat jako praxi, ale v prvním kontaktu ji pojmenovat (a tedy zařadit na myšlenkové (a potažmo životní) mapy reflektujících jinam? Jak moc by se mohlo změnit, kdybychom začali místo reflexe používat některé z výrazů, kterými ji definujeme? Co kdyby po činnosti následovalo ohlédnutí, objevování, zpětné zamýšlení, přezkoumávání? Na jedné straně vidím nebezpečí zúžení významu a možností takové činnosti, na druhé straně odklon od představy něčeho ostrého, tvrdého, zdrcujícího.

Nyní krok zpět k sebereflexi. Ta částečně zůstává v „kritickém poli“ reflexe a mohlo by tedy o ní platit i výše zmíněné. Co se ale mění je možná až samozřejmý obrat k sobě. Vždyť po sebepoznání na prvním místě se hned na třetím nalézá slovo *pokora*. Sebereflexe je mnohými vnímána jako schopnost, jako součást člověka, která má vysoké pozitivní hodnocení. Když se podívám ještě blíže čistě na spojení „schopnost sebereflexe“, ukáže se mi následující

kontext: *sebedůvěra (1), postrádat (2), ztratit (3), minimální (6)*. Schopnost sebereflexe je tedy vnímána jako něco s vysokou hodnotou – proto má pro mluvčí smysl mluvit o jejím ztracení.¹⁴

¹⁴ Vnímám jako důležité zmínit, že většina materiálu, kde se slovo sebereflexe a reflexe vyskytuje je publicistický. Nelze proto tvrdit, že se sebereflexe jako praxe či schopnost ztrácí, jen že je takto o ní referováno.

2 Jak je reflexe pojímána v pedagogice aneb Prostředky vedou k účelu?

2. 1 Reflexe a sebereflexe v pedagogických studiích

Zajímá mě především reflexe/sebereflexe v rámci procesu učení (se). V tomto kontextu se reflexe nachází ve specifitějším kontextu, než jaký jsem představil výše a pokusím se nyní podívat na různé tence pochopení a použití reflexe. Nepůjde mi ani tolik o typologii, kterou jednotlivé autorstvo vytváří nebo o přesný způsob, jakým reflexe probíhá; mým zájmem je podívat se, jak je reflexe chápána pomocí slov a pojmů, které ji obklopují – tedy jaké postavení nese podle autorstva ve světě.

V českém kontextu se fenoménu reflexe celistvě věnuje Jan Nehyba ve své pozoruhodné práci *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu*.¹⁵ Autor se snaží vytvořit systém atributů, kterými by bylo možné jednotlivé typy reflexí kategorizovat. Sleduje vývoj reflektování i sám pojem reflexe skrze vertikálně skrze historická období i horizontálně především v rámci sociologie a pedagogiky. Toto je cesta, kterou já nyní nepůjdu. Zaprvé je možné si ji u autora přečíst, zadruhé mě mnohem více zajímá, jaké směry jsou přítomné v současné době v našem kontextu. Rozhodně totiž neplatí, že způsob přemýšlení o reflexi, který je nejnovější, je také obecně rozšířený.

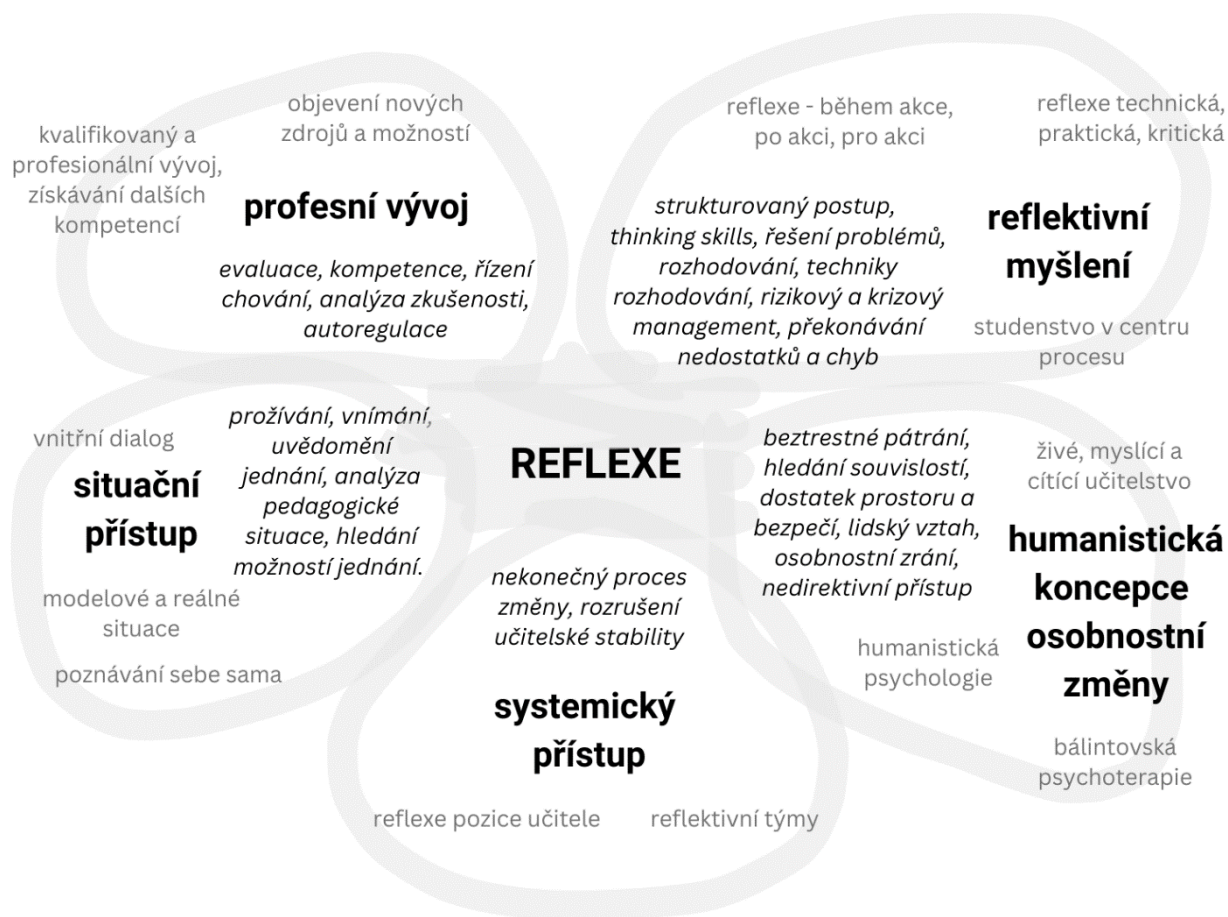
Jak sám autor upozorňuje:

„Pokud se někdo více ponořil do zkoumání toho, co je reflexe, narazil pravděpodobně záhy na nepřehledné množství nejrůznějších konceptů, ekvivalentů, podobných termínů či slovních spojení. Chaotičnost pojmů se může na jednu stranu zdát odstrašující, na druhou stranu je znamením toho, že reflexe je jedna ze silných soudobých myšlenkových linií.“¹⁶

Řekněme, že jsem někdo, kdo se zajímá o reflexi a chtěl by si o ní přečíst více. V rámci vyhledávání v databázích naleznou v českém kontextu pedagogické studie, které se reflexím věnují. Snažím se kontextu reflexí alespoň částečně porozumět. Vytvořím proto následující myšlenkovou mapu. Nebudu se zde snažit postihnout rozdílnost konceptů v celé jejich šíři. Pokusím se zde pouze doslova hrubě načrtnout směry, kterými se reflexe v pedagogickém kontextu ubírá.

¹⁵ NEHYBA, Jan. *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu*. Brno: Masarykova Univerzita, 2015.

¹⁶ Tamtéž, s. 16.



Reflexe se v těchto kontextech „něčím“ stává, je obklopena kontextem, diskurzem, způsobem, kterým se o ní mluví. Snad každý cítí, jak moc je význam reflektování posunut, když stojí vedle tak rozdílných slov jako je *řízení, překonávání nedostatků, analýza situace, bezrestné pátrání a nekonečný proces změny*. Podívám se nyní na přístupy zastoupené konkrétními studii a vypíchnu aspekty, které mi přijdou pro další uvažování podstatné.

Tomšíková et. al. zařazují sebereflexi do kontextu profesního vývoje, konkrétně profesního standardu. Sebereflexi pojímá autorský kolektiv jako metakompetenci – tedy kompetenci vedoucí k získání dalších kompetencí, které mají jedince posunout výše na profesním výkonnostním žebříčku. Reflexe je tedy pouze prostředníkem k dalšímu posunu vpřed, je dalším nástrojem, který má zvýšit efektivitu. Toho, dle studie, jedinci dosáhnou tak, že budou analyzovat své učební postupy a prostředky a srovnávat je s vytyčenými cíli výsledkem je způsob uvažování o své práci nazvaný reflexní praxe.¹⁷

Jedním ze současných celostních pedagogických přístupů založených na reflexi samotného učitelstva je tzv. reflexivní myšlení (reflective thinking). Vyučující přitom používají poměrně strukturovaný postup, který má vést ke zlepšení jejich pedagogických vlastností a

¹⁷ TOMŠÍKOVÁ, Kateřina, Lucie SMÉKALOVÁ a Milan SLAVÍK. Reflection and Self-reflection Regarding Competencies: Comparative View of University Teachers and Their Students. In: *Lifelong Learning*. 2014, roč. 4, č. 3.

schopností. Orakci ve své studii potvrzuje Schönovu teorii, která dělí reflexi na tři části. *Reflexe během akce* je schopnost reagovat na nenadálé situace upravením plánované činnosti. V rámci *reflexe po akci* se reflektující zamýšlí nad tím, jak činnost proběhla a co by bylo možné změnit. *Reflexe pro akci* se týká budoucích činností a jejich plánování s ohledem na předchozí zážitky.¹⁸ Autor tedy vidí reflexi jako součást každé části procesu. Reflektování tak obepíná zkušenost ze všech stran. Podnětný mi přijde koncept reflexe pro akci – tedy i když vyřáším do budoucna, měl bych se nejprve ohlédnout zpět, odkud jsem přišel. Autor ještě dále tvrdí, že přínos reflektivního myšlení by měl spočívat ve schopnosti učitelstva sledovat současný vývoj pedagogických věd a analyzovat a pochopit události, které se dějí ve třídě. Autor říká, že reflektivní myšlení přispívá k postavení studenta do centra pedagogického procesu.¹⁹

Švecova studie z 90. let představuje tzv. situační přístup k pedagogice. Studenstvo se v rámci tohoto přístupu učí skrze situace a poznávání sama sebe v nich – tedy sebereflexí zkušenosti. O situaci a situační přístup se pak částečně opírám při hledání pozic mnou navržené formy reflektování – viz kapitola 4. Sebereflexe může v situačním pojetí zasahovat i hlouběji směrem k celkovému pojetí výuky (při přípravě budoucího učitelstva) a nemusí se nutně vztahovat jen na konkrétní zažitou situaci. Autor doporučuje reflexi provést verbálními technikami, především písemnými – reflektivní deníky, písemné bilance, reflexe videozáznamu. V textu je zmíněn také další způsob, se kterým jsem se jinde nesešel a o kterém si myslím, že by nadále mohl být velmi podnětný – vyjádření svého prožitku pomocí metafor. Švec uvádí příklad studentky, které svůj učitelství přístup postavila na metafoře mostu – „*chci vytvářet most mezi obsahem a životem žáků.*“²⁰

Při dalším hledání jsem narazil na přístupy, které se snaží nalézt možnosti využití psychoterapeutických přístupů v pedagogice. Bohumíra Lazarová představuje systemický přístup, který by měl směřovat k reflexi učitelovi vlastní pozice – neuvažovat o situaci jako o realitě ale jako o svém poznání. Autorka doufá, že tento přístup by mohl rozrušit učitelství stabilitu, která si nárokuje sdělování pravdy o světě. Získaná nejistota by pak měla nastartovat „*nekonečný proces, který rozšiřuje možnosti a napomáhá změně.*“ Tento proces by měly udržovat v chodu reflektivní týmy, jejichž členové si budou navzájem dávat zpětnou vazbu.²¹

Humanistickou koncepci osobnostní změny představuje ve svém kratším textu Alice Prokopová. Opírá se o bálintovskou psychoterapii a o učení humanistického psychologa Carla Rogerse – k němu se obrátím pro radu za malou chvíli. Autorka vidí sebereflexi jako „příležitost

¹⁸ SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

¹⁹ ORAKCI, Şenol. Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking on the Different Dimensions of their teaching practice. In: *International Journal of Modern Education Studies*. 2021, roč. 5, č. 1.

²⁰ ŠVEC, Vlastimil. Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů. In: *Pedagogická orientace*. 1995, roč. 5, č. 15.

²¹ LAZAROVÁ, Bohumíra. Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 7, č. 4.

k „beztrestnému“ pátrání a hledání (ne vždy zcela zřejmých) souvislostí v této oblasti, ovšem za předpokladu dostatku prostoru svobody a bezpečí (v psychologickém slova smyslu). „*Cílem je živý, myslící a cítící učitel.*“²² Snad by toto pojmenování nemuselo platit jen pro učitele.²³

Kromě nabídky jiného systému bytí v situaci učitelstvo-žactvo přichází autorka také s jedním z nástrojů reflexe – s bálintovskou skupinou. I na základě osobní zkušenosti mohu potvrdit, že tato skupinová praxe zdůrazňuje porozumění, imaginaci a vtělování se do situace. Zároveň stále zůstává především v rovině slov.²⁴

V rámci představených textů a přístupů vidím tendenci objevující se především v rámci profesního vývoje a reflektivního myšlení – a sice, že reflexe je prostředkem k výkonu a profesionalizaci. Sebereflexe se stává jen další z řady technik zvyšující pomyslný pracovní kapitál. Je předstupněm k vytouženému cíli. V rámci situačního přístupu jsem na pomezí, a přestože vidím tendenci k poznávání sebe sama, stojí hned vedle několikrát akcentovaného sebezdokonalování.²⁵

V dalších dvou koncepcích se sebereflexe pohybuje docela v jiném prostředí. Její proces představuje zároveň její cíl. Autorstvem používané slovo sebepoznání zde naráží na bariéru jazyka, který jsme zvyklí používat. Po přečtení textů mě napadá, že mnohem spíše by se zde hodila slova jako: reflektování, sebereflektování, sebepoznávání. Slova, která by nutně říkala „Nekončíme, jsme proces!“. Reflektující zde neprovádí reflexi – něco předem stanoveného, co je třeba naplnit pro úspěšné splnění zadání – ale reflektuje. Aktivně hýbe dějem, sytí ho a udává jeho tvar. Myslím, že je plodné si všimnout právě tohoto rysu, když člověk pročítá výše představené studie. Některé jsou plné složitých rozdělení a strukturovaných postupů a pokouší se reflektující vést k objektivizaci vlastního zážitku, který autorstvo

²² PROKOPOVÁ, Alice. Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“. In: *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 7, č. 4.

²³ Podobnou koncepcí beztrestného pátrání a hledání představuje i koncept nevidadla Ivana Vyskočila, z něž se poté zrodilo i dialogické jednání s vnitřním partnerem – viz kapitola 4.3.3. Jan Roubal pojmenovává tento koncept mj. takto: „[...] všechny tyto aktivity mají člověka – samozřejmě v různé míře – vracet k nejpůvodnějším možnostem činné existence, znovu v něm probouzet pozapomínané schopnosti seberealizace, znovu mu dodávat odvalu kriziku vlastní tvorby a sebedůvěru v hodnotu jakéhokoliv autentického pokusu o vlastní, tvořivý výraz. [...] Jen tím, že člověk tvoří, se může dozvědět něco o svých nejautentičtějších možnostech.“ (ROUBAL, Jan. Vyskočilova koncepce (ne)vidadelního autorství. In: *Hic sunt leones* (O autorském herectví). Sborník z konference pořádané Ústavem pro výzkum a studium autorského herectví. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003 s. 42-43.)

²⁴ S bálintovskou skupinou jsem se setkal v roce 2022 v rámci studia Učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ na FF UK. Metodu bálintovské skupiny jsme využili jako možnost řešení situací, se kterými se setkáváme jako vyučující. Základní kvalitou je pro mě druhý a třetí krok. V prvním kroku navrhuje představit situaci, kterou chce řešit. V druhém kroku se všichni účastníci kromě navrhovatele ptají na další podrobnosti, snaží se zjistit, co je pro ně důležité pro řešení situace. Často se už v tomto druhém kroku skrze otázky otevírají nové možnosti a hlediska, která navrhuje nenapadly. V třetím kroku se ostatní snaží vcítit do situace navrhuje, vybavují si vlastní, podobné zkušenosti, zmiňují další asociace. Toto ještě nejsou řešení, pouze jakási myšlenková struktura, která vychází z konkrétních zkušeností ostatních. Jako zásadní mi přijde horizontalita tohoto kroku a ukotvenost ve vlastní zkušenosti – situaci se nesnažíme rovnou analyzovat, ale pokoušíme se najít ve svém vlastním životě analogii – což může v důsledku pomoci nejen navrhuje, ale i nám samotným. V posledních dvou krocích se pak přistupuje ke konkrétním řešením a navrhuje pak popíše svůj další možný postup.

²⁵ ŠVEC, Vlastimil. *Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů*, s. 3.

nálepkuje jako výkon. Reflektování tak podléhá určitému systému, je ohraničeno v jeho konceptech a nenabízí reflektujícím prostor pro individuální pojetí vztahu ke zkušenosti. Až psychoterapeutická a humanisticko-filozofická inspirace přivádí do popředí člověka jako celou bytost, která jedná svobodněji.

3 Ke zdroji pedagogického reflektování aneb Zpět do 60. let

Zatím jsem procházel mezi studii a pokoušel se nahlédnout, jak by mi mohly pomoci s mou touhou klást zkušenosti otázky, tak aby se mi otevřela. Ve většině těchto studií se nalézám v prostředí školy, třídy, učebny, jsem vržen přímo do procesu učení s vidinou jeho výsledku. Snad při posledních se dostávám řekněme výš, nebo snad lépe – hlouběji, k něčemu, co přesahuje konkrétní situaci reflektování. Tímto myšlenkovým směrem se nyní pokusím v textu vydat. Chci zkusit jít s pomocí dvou průvodců za konkrétní příklady, za metodiky a techniky. Chytám se tedy jednou rukou humanistického psychologa Carla R. Rogerse a druhou reformátorského pedagoga Paula Freireho a sestupuji s nimi ke kořenům. Na chvíli si dovolím vzlétnout blíže k idejím, přestože oba pánové dobře vědí, že při jejich vyslovování musí člověk stát nohama pevně na zemi.

3. 1 Stát se Rogersovým žákem

Nejprve s nechám vést Rogersem skrze knihu *Freedom to learn*,²⁶ ve které představuje svou koncepci pedagogiky. Autor klade hlavní důraz na svobodu učících se a proces vyučování transformuje ve facilitaci. Jeho cílem je člověk, který bude schopný „žít v křehké, ale neustále se měnící rovnováze mezi tím, co je v současnosti známo, a plynoucími, pohyblivými, měnícími se problémy a skutečnostmi budoucnosti.“²⁷ Rogers ohledává možnosti učení pomocí facilitace a představuje příklady a ideály učitelstva, které tento způsob alespoň částečně uplatňuje. Zdůrazňuje také roli prostředí pro učení a důležitost bezpečného klimatu v kolektivu.

Při ohledávání spolu s autorem jsem žasl a ptal se sám sebe, jak je možné, že se tyto myšlenky nepropsaly do školství, když už je text na světě přes padesát let. Část odpovědi by snad mohla ležet tam, kam se chci v textu dívat především – ač jen zběžně – v pozici učících se. Jak za chvíli ukážu, i v této pozici je nutné změnit své nastavení, perspektivu a vůbec vstoupit do procesu jinak. Pozor, čistá, nepodložená domněnka: aby někdo mohl změnit takto radikálně svůj způsob učení, musí nejprve změnit svůj způsob učení se; a to je u těch, kteří již učí, krok velmi nesnadný. Sám to nyní budu zkoušet – budu předpokládat, že Rogers mluví o mě jako o učícím se.

Můj proces učení by nyní měl být čistě individuální (ne individualizovaný, to by znamenalo shora přiřazený) a jeho hlavní tíhu ponesu já sám.²⁸ Ze strany facilitujících by mi měla být představena část skutečnosti (pokud jsem nepřišel s vlastní), která by se měla týkat

²⁶ ROGERS, Carl Ransom. *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. C. E. Merrill Publishing Company, 1969.

²⁷ Tamtéž, s. 105.

²⁸ Tamtéž.

praktických problémů, nebo konkrétních etických, filozofických či jiných otázek – s touto skutečností bych měl být konfrontován a měl bych přijít s akcí vedoucí k jejímu řešení.²⁹

Co ale znamená, že já sám ponesu hlavní tíhu procesu učení? Dle Rogerse vše začíná u stanovení cílů. Čeho chci v rámci této situace dosáhnout? Co si chci vyzkoušet? V případě stejné situace (problému), můžu uplatnit rozdílné strategie vedoucí k různým cílům. Mohu mapovat možné zdroje problematiky nebo navrhnout detailní plán řešení nebo si jen osvojit určitý postup.³⁰ Za tento výběr jsem však zodpovědný a měl bych jej zohlednit při ohlížení se zpět. Autor mi tak dává svobodu volby, ale zároveň ve mně posiluje vědomí zodpovědnosti za tuto volbu. Je si také vědom nebezpečí, které s sebou volnost přináší – není vůbec jisté, že mi volba přinese kýžený cíl, který je v textu nazván jako sebe-aktualizace.³¹ Ač bych podobné slovo spíš čekal od svého notebooku před vypnutím, vystihuje u Rogerse příhodně stav, kdy se učím, abych se adaptoval na nové podmínky, kdy hledám nové zdroje zkušeností a znalostí jako odpověď na předchozí zkušenost. Učením nesměřuji ke svému dokonalému, všeznalému já, ale pomocí nové zkušenosti (záměrně neříkám znalosti) aktualizuji své pochopení světa. Rogers věří, že přestože se mi mnou stanovenou cestou nepodaří této sebe-aktualizace dosáhnout, jsem schopný zjistit, kudy jinudy bych se mohl vydat – právě proto, že znám své předchozí motivace. *Já jsem ten, kdo činí důležitá rozhodnutí.*³²

Autor dále říká, že jen když vezmeme člověka v jeho celistvosti – s jeho pocity stejně jako intelektem – bude mít proces učení nejhlubší stopu.³³ Opírá se o svou psychoterapeutickou zkušenost a dodává, že učení nemůže probíhat jen od krku nahoru, ale je nutné zapojit „gut level“ (volně přeloženo jako „cejtim to v kostech“) typ učení. Podle Rogerse mám věřit a používat tzv. moudrost svého organismu. Mám se spolehnout na své pocity a intuici, které se mohou stát moudřejšími, než je moje mysl – jen při propojení celku mohu být přesnější a citlivější – myšlenky samy o sobě nestačí. Jak autor píše: *„Cítím, že je to dobré, později možná budu vědět proč.“*³⁴

S tímto vědomím vstupuji také do reflexe, či evaluace, zhodnocování. U Rogerse si řídím reflexi jak jinak než sám – já jsem ten, kdo zná proces svého učení nejlépe, nepotřebuji tedy vnější autoritu nebo zhodnocení.³⁵ Samozřejmě se mohu obrátit i na někoho jiného a požádat o radu nebo názor – udělám to ale proto, že věřím, že mi to pomůže na cestě k sebe-aktualizaci, nikoliv proto, abych se v očích druhého potvrdil. Rogers zachází až tak daleko, že říká, že jsem-li spojen se svým prožíváním, dokážu jednat a v témže momentě zpracovávat

²⁹ Tamtéž, s. 162.

³⁰ Tamtéž, s. 143.

³¹ Tamtéž, s. 251.

³² Tamtéž, s. 162.

³³ Tamtéž.

³⁴ Tamtéž, s. 250.

³⁵ Tamtéž, s. 163.

informace, které ke mně přicházejí jako zpětná vazba, a neustále tak uzpůsobovat své chování situaci. Autor tvrdí, že tato vlastnost je vlastní všem organismům.³⁶

3. 2 Dialog s Paulem Freirem

Veden Rogersem stal jsem se především svobodným jedincem, co se týče mých rozhodnutí a vědomí sebe sama – svého vnímání jako celku. Jsem plně zodpovědný za své volby, a přitom se pohybuji v podpůrném prostředí, kde si mohu dovolit vrátit se a zkoušet znovu. To se zdá být pro mé hledání způsobu ptaní se na zkušenost jako slibná volba. Co se stane, nechám-li se vést Paulem Freirem, když evropského humanistického psychologa a psychoterapeuta vyměním za brazilského revolucionářského učitele ovlivněného marxismem a křesťanstvím? Zůstávám v šedesátých letech, avšak musím počítat s tím, že Freire žil v docela jiných podmínkách a vyučování pro něj bylo skutečným osvobozením člověka – jestliže nebyli rolníci gramotní, nemohli volit a rozhodovat o svém osudu. Z této extrémní situace vyvstávají podobně radikální (čti k podstatě jdoucí) myšlenky jako Rogersovy, jen se s Freirem ocitám ještě v trochu idealističtějším vzdušném zámku.

Nebudu se zde pouštět do komplexnosti Freireho kritiky vzdělávání ani do celku jeho pedagogické koncepce, podívám se spolu s ním v knize *Pedagogika utlačovaných*³⁷ na část, kterou věnuje dialogicitě vzdělávání.³⁸

Freire považuje dialog za základ vzdělávání. Není to přitom dialog antického Řecka kdy učitel pokládá otázky studentovi a ten odpovídá³⁹, je to dialog o světě, nad světem, dialog vyslovování světa. Freire hodně dbá na akt vyslovování, nikoliv jen na myšlenky. Jestliže Rogers se mi snažil vštípit, že musím spojit svou mysl a další způsoby prožívání, Freire mi říká, že musím dbát na to, aby slovo bylo praxí, nikoliv jen řečením. Mohlo by se zdát, že Freire se pouští pouze do krajiny slov, ale on chápe slovo, jako něco vyslovovaného, jako součást realizace člověka v činnosti, v existenci. Jako zásadní vnímám autorova slova, abych si byl vědom toho, jakým způsobem svět vyslovuji.

A Freire pokračuje – slovo, které má být praxí, které má být realizací člověka ve světě, musí mít dvě dimenze – činnost a reflexi.⁴⁰ Na tomto místě se zastavím a nechápavě skrze text na Freireho hledím. Slova jsem studoval v rámci lingvistických předmětů, ale o dimenzi činnosti a reflexe jsem neslyšel (Co byste na to řekl pane Foucault?). Zkusím proto jít teď pomalu a s pomocí myšlenek autora se dobrat něčemu, řekněme, hmatatelnějšímu.

³⁶ Tamtéž, s. 250.

³⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. Praha: Neklid, 2022.

³⁸ Před psaním následujících odstavců jsem chodil po místnosti, gestikuloval a mluvil sám na sebe. Bylo nutné si ujasnit, co z Freireho koncepce sdílet a především jak. Jeho jazyk je velmi specifický a obsahuje řadu pojmů, které je nutné číst v konceptu celé knihy. Chození po místnosti se zdá se být dobrou volbou. Je nutné myšlenky vyslovit, aby věděl, jestli je možné je takto „dát na papír“.

³⁹ Socratic dialogue. In: *Wikipedia* [online]. 2023 [cit. 19.08.2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Socratic_dialogue&oldid=1166047860#References

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. s. 93.

Snad ještě zřejmé je to, co z vysloveného slova zbude, když podle autora jednu z dimenzí ztratí. Bez reflexe, nebo jak Freire říká „aktivní dimenze“, se ze slova stává tlachání, řečnění, blábolení; naopak kladu-li důraz jen na činnost a reflexi obětují, stává se ze slova úkolování.⁴¹ Reflexe je v autorově pojetí vědomí o světě, který je nutné transformovat směrem k humanismu. Reflexe je vědomí, že nejsem sám a že se nacházím s ostatními v dialogu o světě. Činnost je práce, která transformuje svět. Při jejich ideálním spojení nacházím činnost-reflexi, která transformuje svět směrem k humanismu. Slovo se stává prostředkem v tvůrčím aktu vyslovování světa, aktu, který probíhá během setkání lidí, kteří hledají pravdu – společně během dialogu.⁴² Mohl bych tedy celkově říci, že Freireho slovo, které obsahuje činnost a reflexi, je tedy slovo v situaci setkání.

I nejskeptičtější část mého já se snaží Freireho ideálů stále držet a jít ještě kus dál. Nyní mě autor vede ke dvou slovům, která běžně v pedagogice ani v koncepcích kritického myšlení nepotkávám; jde z nich trochu strach, je mi až trapno je vážně vyslovit – vždyť jsem je tolikrát zahlédl v cizích ústech tak vyprázdňená a v akademickém textu se mihnou jen vzácně. Je to *naděje* a *láska*.⁴³ Než přejde první vlna strachu z trapnosti, bude dobré se podívat, jak s těmito slovy v souvislosti s otázkou dialogu Freire zachází.

Naděje, říká Freire, je podnětem, je zdrojem nekonečného hledání a toto hledání „*Neprobíhá v izolaci, ale v komunikaci mezi lidmi*“.⁴⁴ Chybí-li v dialogu naděje, přestává být skutečným dialogem a mění se v prázdné promluvy. Skutečné myšlení, skutečné vyslovování, chápe realitu jako proces a „*uchopuje (ji) v neustálém vystávání, nikoliv jako něco nehybného*.“ Člověk je skrze svou činnost součástí tohoto vystávání.⁴⁵

První větou, kterou mě Freire seznamuje se svým pojetím lásky je „*Neexistuje dialog bez hluboké lásky ke světu a k člověku*“⁴⁶ a po chvíli pokračuje „*[...] neexistuje dialog tam, kde chybí pokora. Vyslovení světa, kterým jej lidé neustále přetvářejí, nemůže být arogantním aktem*.“ Podle Freireho nemohu tedy do dialogu vstupovat s předem jasnou pozicí nositele pravdy, ale jako někdo, kdo chová naději v uskutečnění dialogu o světě, který miluje, s někým, komu věří. Můžu se zde ohlédnout také zpět k pokoře, která je spjatá se sebereflexí v jejím jazykovém obrazu (jak jsem uvedl na str. 5). Snad se tu dostávám k základním podmínkám, kdy sebereflexe stojící na pokoře může být východiskem, jakým stupovat do dialogu o světě a o své zkušenosti s ostatními, ale také se sebou samým. Snad je to tím, co Rogers nazývá „bezpečné klima“ a Freire „klima důvěry“.

Freire upozorňuje, že pokus o tento typ dialogu může být snadno narušen – nemohu vést dialog, jestliže: se povyšuji nad ostatní kvůli svému vědění nebo postavení, izoluji svoji

⁴¹ Tamtéž.

⁴² Tamtéž, s. 94.

⁴³ Tamtéž, s. 96.

⁴⁴ Tamtéž, s. 98.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ Tamtéž, s. 96.

nevědomost, uzavřu-li se před spoluprací s druhými, bojím se přemožení.⁴⁷ A konečně jako tečku dodává „*Láska je základem dialogu a sama je dialogem.*“ Co si z toho všeho vzít a současně se vyvarovat patosu?

Freire mě přivádí k obratu zpět ke světu. Jestliže Rogers mě pomohl pochopit, co může znamenat být svobodný a objevovat vědomě, Freire mi ukazuje že toto objevování je vždy ve vztahu ke světu, ve vztahu k ostatním a součástí vztahu s ostatními. Chci-li skutečně objevovat, nejen získávat vědomosti o světě pro sebe, je můj vztah motivován láskou ke světu, která nemůže být neupřímná, jinak by to už nebyla láska a nebylo by to skutečné poznávání. Jenže co to všechno může znamenat při mojí otázce, co to všechno může znamenat v jedinečném prostoru a okamžiku, kde se ze slov, kterými se Freire se snaží obsáhnout svět, stane můj jediný čin?

V první kapitole jsem se snažil nahlédnout, jak chápat reflektování – jako vracení se zpět, jako zastavení se, jako prozkoumávání a objevování, jako ohlížení se, přezkoumávání, strukturování, otevírání se. Snažil jsem se alespoň načrtnout co reflexe pro pedagogiku znamená a *jak* ji chápe. Freire a Rogers mě z pedagogické situace vracejí do základní situace setkání lidí se světem. Ukazují mi, z jaké pozice mohu provádět ono vracení se, zastavování a reflektování a jakou pozici mám vůči těm, kterým se reflektování snažím nabídnout. Ptám-li se sám sebe po konkrétní situaci, po převedení těchto ideových konceptů do praxe, pak bych měl úplně jednoduše začít u sebe. Nahlížet na situace, kdy se učím, jako mou vlastní zodpovědnost za proces a za jeho případné hodnocení. A jestliže mám ambici setkávat se při učení s ostatními a být jim průvodcem, pak bych měl právě tento náhled na jejich učení v nich samých podporovat.

⁴⁷ Tamtéž.

4 Zkoumání reflexe v prostoru, v situaci

Zajímá mě reflexe jako vědomé obrácení se k proběhlé zkušenosti s možností nového nahlédnutí již prožitého jinými způsoby. Jak píšu výše, reflexe může probíhat i současně s činností, může neustále směřovat naše dění (např. dle Rogerse). Tomuto přemýšlení o reflexi bych se ale rád vyhnul. Mám pro to dva důvody. Zaprvé vidím jako problematické vymezení myšlení, které probíhá současně s činností. Např. Když řežu prkno a ptám se sám sebe „Řežu to rovně?“, byla by to už reflexe – je to přeci vztahování ke skutečnosti – přemýšlení o ní. Nebo bych se musel uprostřed řezu zastavit a zeptat se ze „zastaveného místa“? Podle některých mohu všechny tyto situace pojímat jako reflexe. To je první důvod. Druhý důvod je způsob, kterým se učím. Spoustu divadelních disciplín, mohoucností – hlasu, pohybu, řeči (viz dále) – se učím v určitém stavu ponoru, někdy dokonce ztrácím úplnou vědomou kontrolu a poslouchám a nechávám se vést jinými možnostmi, než jsou ty od krku nahoru. Nerad bych tvrdil, že pojetí reflexe jako procesu, který probíhá neustále při našem jednání, není možné, jen je pro mé ohledávání zkušenosti nepraktické.

I proto chci reflexí chápat dívání se na větší část zkušenosti – proběhnuvší workshop, semestr, školní rok; zkrátka větší zkušenost, které bychom se chtěli věnovat, nalézt v ní něco jiného, propojit ji, neb jí jen položit nějakou otázku. Reflexe jako moment, kdy cítíme, že bychom se rádi vrátili zpět, že nás k tomu něco pudí, že s tím ještě chvíli potřebujeme zůstat.

4. 1 Proč reflektování v prostoru, proč v situaci?

Snažím se nalézt způsoby, jak reflexi dostat z čistě slovního vyjádření do prostorového, do situačního, do těla, do hlasu, zkrátka a dobře do jednání. Proč? Mám možnost studovat mohoucnosti hlasu, řeči, pohybu, hraní (si) na Katedře autorské tvorby a pedagogiky.⁴⁸ Mám možnost divadelně tvořit a také vést další, kteří se pídí po svých mohoucnostech a schopnostech. Zároveň se tak děje v prostředí, které není orientované na výkon⁴⁹ – v kontrastu s narativem některých pedagogických studií, které jsem předložil výše.

⁴⁸ Katedra pokračuje v koncepci zakladatele I. Vyskočila, který její přístup představuje takto: „Především proto mluvíme a jednáme o psychosomatickém základu veřejného vystupování. Přičemž psychosomatický“ (případně somatopsychický) má podobný význam a smysl jako „celostní“, „bytostní“, „osobnostní“. [...] Nám jde o to, aby disciplína těla pohybu učila, otevírala a zakládala cestu k tomu být tělem a pohybem, disciplína hlasu k tomu být hlasem, disciplína řeči k tomu být řečí, disciplína herecké improvizace k tomu být hrou, disciplína dialogického jednání s vnitřním partnerem k tomu být dialogickou existencí, být partnerem. Ne vždycky se to daří. [...] Nakonec chci znovu připomenout, že naše cesta studia psychosomatických disciplín, společného studia učitelů a žáků je cestou programově prožitkovou, zkušenostní, empirickou, cestou reflexe, primárních zážitků a zkušeností a v tomto ohledu cestou sebepoznání, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe. (VYSKOČIL, Ivan. Úvodem. In: *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*, Praha: Akademie múzických umění, 2000, s. 6.

⁴⁹ Vyskočil prezentuje pedagogický cíl katedry jako „programový opak zmíněného konzumního postoje“ a zdůrazňuje, že studium je vždy společným studiem (učitele a žáka), pro které „se *zdá být nejpodstatnější zažité společné vědomí cesty, směru a smyslu.*“ (tamtéž, s. 6-7)

Naučil jsem se, že poslouchání dalších složek mého vnímání kromě analytického přemýšlení může vést k hlubšímu, radikálnějšímu prožívání, tvorbě i učení (se). Zkouším používat tento způsob vztahování se ke světu například i když píšu. Vychován bohemistikou na FF UK snažil jsem se analyzovat a odhalovat smysl věcí, ptát se jich těmi správnými otázkami, zjistit co a proč se děje. Zjistit to tak, aby to mohlo být obecněji platné. Postupem času studia na DAMU jsem došel k pozorování, že tuto analýzu provádím jen na základě racionálního přemýšlení o skutečnosti (např. knize), jenže zapomínám, nebo spíš potlačuji další složky vnímání. Není snad důležité, že se mi při čtení básnické sbírky tají dech? Nebo že se mi při sledování divadelního představení svírá žaludek? Není snad vhodnější sledovat tyto impulsy, tyto „gut feelings“⁵⁰ a z pozice této zkušenosti klást otázky sobě i skutečnosti? Zkouším to a nacházím mnohé.

Pro nalézání situačního nebo prostorového řešení reflektování mám i pádnější argument, než je má osobní zkušenost. Na začátku je zkušenost, zkušenost někoho, kdo se ocitl v určité situaci a nějak v ní jednal, něco se v ní možná učil, něco zkoumal, něco si zkoušel, nebo se jí jen nechal unášet. Tato zkušenost má několik dimenzí, nejen racionální – nutně je při ní zapojeno tělo. Můj návrh je tedy tuto v situaci zakotvenou zkušenost reflektovat také v situaci. A domnívám se, že aby člověk mohl v situaci aktivně být, musí mu být dán prostor – metaforicky i doslova. Proto reflexe v prostoru – je to první podmínka, ze které situace či situačnost mohou teprve vznikat.

Tato nabídka, tento koncept není ničím zcela novým. Myslím, že jej lze velmi snadno zařadit do směrů situační pedagogiky, zážitkové pedagogiky, celostního přístupu, dramatické výchovy, cirkusové pedagogiky a mnoha dalších.⁵¹

4. 2 Hledání formy reflektování – zdroje

Během minulých dvou let jsem zkoušel reflektovat v prostoru různě – sám, sám před ostatními, s ostatními. Zkušenosti, které jsem nasbíral pochází celkem ze čtyř zdrojů. První je

⁵⁰Machková k popisu tohoto jevu používá termín „inner speech“, který definuje takto: „*the embodied emergence of felt knowledge within one's dialogical being-in-the-world in a form of sensorial imagery*“ (volně přeloženo: vtělené vynoření pocitové znalosti v rámci vlastního dialogického bytí ve světě ve formě smyslové představy) (MACHKOVÁ, Markéta. Enacting Inner Speech on the Academic Stage. A Dialogical Review on Fossa, P. (Ed.), 2022, In: *New Perspectives on Inner Speech*. Springer. *Integr. psych. behav.* 57, 2023, s. 1065–1083.

⁵¹ Nevypisuji v hlavní části textu pojetí u těchto pedagogických odvětví, jelikož velmi často vycházejí z již existujících didaktických systémů. Například tuzemská cirkusová pedagogika (JARCHOVSKÝ, Adam, KLUSÁKOVÁ, Kateřina. *Základy cirkusové pedagogiky*. Cirqueon, 2021.) se opírá o základy Rogerse a Vygotského a s reflexí pracuje jako se součástí procesu utváření skupiny a zařazuje ji jak na závěr celého procesu (rok, semestr), tak do jednotlivých částí. V základní příručce dramatické výchovy *Jak se učí dramatická výchova* (MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007.) je reflexe zařazena do systému výstavby hodiny a má podobu diskuze v kruhu či písemnou podobu. Autorka zde dbá na strukturovanost a připravenost reflexe ze strany vyučujícího.

ode mě (v souladu s metodami autoetnografie)⁵² – mé vlastní zápisky, komentáře a nahrávky sebe sama na zvukový záznamník, které se děly za chůze nebo při pohybu v místnosti. Druhým zdrojem jsou reflexe pocházející z našich ročníkových workshopů, kde reflexe měly plnit funkci sběru dat pro náš výzkum. Brzy se však ukázalo, že samotný jejich průběh, samotné kvality, které forma, kterou jsme zvolili, přináší, jsou možná stejně, ne-li více zajímavé než obsah oněch reflexí. To také byl první impulz pro mé pátrání za reflexí v prostoru – ještě se k tomu vrátím. Třetím zdrojem jsou reflexe, které proběhly v rámci pravidelných volnočasových divadelních setkání nazvaných Paradivadelní lab. Čtvrtým zdrojem je diskuse po pokusu představit koncept reflexe v prostoru studentstvu oboru Aplikovaná divadelní věda v rámci studijní stáže Erasmus v německém Giessenu.⁵³

4. 3 Pokusy prostorové reflexe

4. 3. 1 Aktivní škálování

Vyberu nyní z výpovědí a vlastních pozorování pozoruhodné části, které se dotýkají reflexe v prostoru, či spíše v situaci. Nejprve krátce nastíním situace, ze kterých data pocházejí. Jak jsem již psal výše, jedním ze zdrojů jsou reflexe, které byly součástí vzájemně vedených divadelních dílen. Naš třídenní kolektiv se v té chvíli nacházel v situaci pandemie covid19 a výuka byla značně omezená. Naším plánem proto bylo sdílet naše performativní schopnosti a vzájemně se učit. Na realizaci těchto dílen jsem získali školní grant SGS⁵⁴, jehož výstupem byly studie pojednávající o možnostech vzájemného učení (se). Abychom měli*y *pro studii vhodná data, prováděli*y jsme po každém pokusu společnou prostorovou reflexi, kterou popisují v článku *Reflexe v prostoru a její možnosti*⁵⁵:

*„[Do] prostoru [jsme] umístili*y dva body představující pocitové tendence účastníků*ic (např. ponořenost / nezaujatost) [...] Účastníci*ice dostali*y možnost vstoupit do prostoru a vyjádřit se vzhledem ke škále – pohybem po ní i pohybem mimo ni. Zároveň s tím, jak umístili své tělo do prostoru, měli*y také možnost slovního či jiného vyjádření – na začátku jsme vysvětlili*y možné použití neartikulovaných zvuků a gest. Účastníci*ice se v prostoru škály střídali*y v předem neurčeném pořadí, přičemž ostatní je přitom sledovali*y.“*

Brzy se ukázalo, že nejenže tato forma reflexí přináší skvělá data pro náš výzkum – vyjádření slovní, emoční i pohybové, - ale že je zároveň i jedinečnou formou reflexe jako

⁵² ADAMS, Tony E., ELLIS, Carolyn a HOLMAN JONES, Stacy. Autoethnography [Online], In: J. Matthes, C.S. Davis a R.F. Potter (ed.) *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Wiley, 2017. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9781118901731>

⁵³ Všechny záznamy – písemné, audiovizuální, zvukové – se nalézají v mém osobním archivu. Jejich úplný seznam uvádím v rámci zdrojů na konci této práce.

⁵⁴ Grantový projekt byl veden v rámci AMU jako 2021 DAMU TA 13/SGS Rut-Stenzlová-Novák

⁵⁵ NOVÁK, Filip, HRNČÍŘOVÁ, Kamila, STENZLOVÁ, Anna. *Reflexe v prostoru a její možnosti* [online]. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. (v procesu publikace)

takové. Reflexe se stala častým tématem našich hovorů, získala na důležitosti a museli*ý jsme své zážitky nutně srovnávat s reflexemi psanými o samotě.

Při analýze videozáznamů reflexí jsem ve studii došel k následujícím pozorováním a závěrům: Vytvořím-li pro vyjádření reflektujících ohraničení – v tomto případě tematické papírky s tendencemi – vede to k tomu, že se reflektující sami*ý odrážejí k dalším tématům, která se již slov na papírcích netýkají. Zároveň ale reflektující považují toto ohraničení za omezující a někdy i vzhledem k obsahu dílen za zavádějící. Vstup do prostoru pro reflektování nemusí nutně znamenat, že reflektující ví, co chce říct nebo kam si chce stoupnout; prostor se spíše stává platformou pro napětí a pro konkretizaci pocitů a vjemů. Reflektující mohou pohybem po prostoru vyjadřovat průběh dílny a používají k tomu i další nonverbální prostředky (gestikulace). Zvýšení klasického tělového napětí vede k tomu, že se reflektující ve velké míře osobně otevřou a ke slovu se dostanou i emoční reakce vysoké intenzity – smích, pláč, řev. Reflektující mluví spíše o svých emočních stavech, než že by zážitek kriticky analyzovali*ý (toto však připisuji mj. obsahům dílen). Reflexe se pro reflektující stává stěžejní částí dílny. Je zásadní, aby tato reflexe probíhala v bezpečném prostředí a atmosféře, nejlépe bez přítomnosti autority. Reflektující tento formát vnímají intenzivněji než psanou nebo pasivní reflexi a dávají mu větší důležitost.

Tato zjištění mi přišla natolik fascinující, že jsem se zkoumaní reflexí v prostoru začal věnovat dál. Můj plán byl následující – zachovat v reflektování kvality, které se nově objevily (emotivnost, nonverbální prostředky, vytváření jiného způsobu napětí), a odstranit prvky, které byly pro reflektující omezující. Zároveň jsem sám začal příležitostně praktikovat samostatnou reflexi za chůze nebo v prostoru, u které jsem se nahrával.

4. 3. 2 Pokus č. 1 – bez omezení

Při prvním skupinovém pokusu v rámci jednodenní dílny Paradiadelní Lab jsem zachoval rozdělení prostoru – ostatní sedí na zemi a reflektující přichází do prostoru. V tomto případě jsem nedal žádné omezení a pouze jsem zdůraznil, že je možné a chtěné využívat i jiné prostředky než jen mluvení. Reflektující měli vstoupit do prostoru a pokusit se vztáhnout k prožité zkušenosti – divadelní dílně zaměřené na hlas, pohyb a představu.

Nejprve se podívám na svůj vlastní úvod k této reflexi – předem nepřipraven jsem improvizovaně reflexi představoval. Z odstupu můžu vidět, jak jsem reflexi v té chvíli chápal, co jsem akcentoval: „*je možný si říct, co pro mě bylo důležité*“, „*zkusit si dnešní zkušenost [...] pojmenovat*“, „*je to šance si vyjasnit, co se to tady dneska dělo*“. Po dotazech jsem se pokusil svůj záměr shrnout „*Položte si v tom místě otázku: jaký to pro mě dneska bylo, co to pro mě dneska znamenalo*“. Zpětně vidím, že já sám jsem stále částečně vnímal reflexi jako objektivizující činnost – vždyť mě usvědčují slova jako *vyjasnit, pojmenovat*. Zároveň se snažím obrátit pozornost reflektujících k nim samým, akcentovat jejich prožitek.

Tato reflexe potvrdila jednu z mých domněnek – pokud reflektující zůstávají stát nebo chodí, objeví se ve velké míře spolu s řečí také gestikulace. Gesta doprovázejí řeč, někdy pomáhají jít v myšlenkách dále, někdy ilustrují, někdy slouží jen jako struktura – jedna z reflektujících vypočítávala důležité body na prstech ruky. Myšlenkové pochody doprovázel také pohyb celého těla. Jeden z reflektujících po názorném pohybovém vyjádření svých pocitů usedl na zem a se slovy vděčnosti si nakonec lehl. Jiní*é se během chůze otáčejí nebo zastavují, případně mění tempo chůze – energie těla tak jde ruku v ruce s s prožíváním reflektujících – přestože při tomto pokusu zůstávali*ý reflektující u popisu svých pocitů a zážitků, při samotné reflexi se jejich prožívání měnilo – nebyl to tedy jen technický popis, ale prožívané vyjádření, které mohlo zrcadlit důležitost, podnětnost obsahu řeči.

Přestože slovo zůstává základním vyjadřovacím prostředkem, zapojují se aktivně i další dimenze – někdy jsou podporou slova, někdy jej zabarvují a někdy nesou samotný význam. I řeč samotná se mnohokrát během těchto reflexí proměnila a někdy přešla jen ve zvuk – jeden z účastníků popsal svůj zážitek takto: „[...] *přišla nějaká únava, jak kdyby mě někdo přiiuuu (gesto rukou) pokosil a jsem takhle áááá (stojí na místě, svěšená hlava a ruce)*“. Momenty jako tyto jsou pro mě obzvláště pozoruhodné – slovo ztrácí své výsadní postavení a do popředí se dostává pohyb, výraz a hlas ve své neartikulované podobě. Toto je tendence, kterou bych rád dále sledoval, podporoval a ptal se po tom, jak vytvořit prostředí pro to, aby se mohla plněji projevit.

Čím byla pozice reflektujících aktivnější (škálu by mohla tvořit chůze na jedné straně a leh na druhé straně), tím více se objevovalo gest a jiných, primárně neslovních reakcí: „*V tom vlaku zdaleka ještě niesom, občas sa ho tak chytiem (trhá rukou a tělem jako by držel madlo) a utieká a utieká a těším sa a těším sa.*“. Musím ale zdůraznit, že slovo stále nejvíce převažovalo a jeho situační zapojení se v tomto pokusu objevilo v menší míře. Nutně jsem se zamýšlel (refletoval pro sebe za chůze) nad tím, že tento formát umožňuje sice volnost vyjádření, nepodněcuje však přímo k zapojení dalších, mimoslovních dimenzí. To, že někdo použil i jiné než slovní prostředky, připisuji spíš mému slovnímu komentáři a obsahu dílen, není to však situace reflexe samotná, která by toto podporovala – na rozdíl od pokusu s aktivním škálováním.

4. 3. 3 Odbočka – dialogické jednání

Situace, kterou jsem popsal výše částečně odpovídá situaci, ve které probíhá tzv. dialogického jednání s vnitřním partnerem (dále DJ). Tato disciplína provozovaná na Katedře

autorské tvorby a pedagogiky DAMU byla vyvinuta Ivanem Vyskočilem.⁵⁶ Uvádím alespoň stručný popis:

„Dialogické jednání je praktická disciplína probíhající v prázdném prostoru. Přítomni jsou studenti (8–10) a asistent. Sedí v řadě na jedné straně učebny, prostor u protější stěny (tzv. „plac“) je určen ke zkoušení. Dialogické jednání s vnitřním partnerem je přibližováno jako samomluva, samohra, schopnost jednat sám se sebou. Je to stav, který člověk většinou zakouší ve vypjatých chvílích převážně v soukromí. Jde o to, tuto zkušenost převést do situace veřejné samoty. Projevovat se jak tělově, tak hlasem, zvýrazňovat jednotlivé polohy, odlišit je, [...] Nikoli jako úkol, ale jako schopnost vnímat, co se děje, přijímat vnější i vnitřní impulsy, vyjádřit je.“⁵⁷

Mám privilegium DJ zažívat v rámci svého studia. Právě DJ mi otevřelo možnosti jednat jinak než slovně, naopak pustit „ke slovu“ ostatní složky výrazu. Posílen vírou v tyto ostatní složky, chtěl jsem je nabídnout i ostatním reflektujícím v rámci divadelních dílen, které jsem vedl nebo spolu-vedl. Zároveň jsem se nesnažil o simulaci DJ nebo o DJ samotné (alespoň ne vědomě). Inspirován pokusem s aktivním škálováním jsem se domníval, že je možné tyto složky probudit i jinak. Prostorové uspořádání je sice stejné jako v DJ (reflektující je sám*a v prostoru před ostatními), rozhodl jsem se pro něj však na základě zkušenost s AŠ, kde možnost sdílení s ostatními hrálo pro reflektující zásadní roli. Všiml jsem si ale podobnosti s DJ a snažil jsem se některé jeho prvky podpořit, navodit je jinak.

Pokud říkám „některé prvky“, tak se shodují s tím, na co ve své studii o DJ naráží Vladimír Chrz. Na základě materiálu vlastních psaných reflexí se zabývá určitými kontradikcemi, paradoxy⁵⁸, které situaci DJ provázejí. Jako jednu z těchto kontradikcí označuje otázku „*Jak jednat, jak něco vytvářet, a ještě k tomu si toho všímat, tj. reflektovat to.*“⁵⁹. Autor si všímá, že DJ, jak už název sám napovídá, je praxí zdůrazňující činnost, jednání před přemýšlením o ní. Říkám-li „před“, myslím tím „před“ časové – „*kdo nic neudělá, nic se nedozví*“⁶⁰ a současně „před“ prioritní – základem je poznání během činnosti – je to „*poznání skrze jednání*“⁶¹. Reflexe této činnosti dle Chrze i mé vlastní zkušenosti probíhá na několika úrovních – ve zpětné vazbě od asistujících, sledováním dalších zkoušejících a psaním vlastní reflexe. Chrz také akcentuje pro mě zásadní podmínku DJ: „*Důležité je, že toto poznání je*

⁵⁶ Zajímavostí v kontextu této práce je, že Vyskočil začal pracovat na konceptu dialogického jednání již v 60. letech, tedy ve stejné době jako vznikaly práce Rogerse a Freireho. (VYSKOČIL, Ivan. Dialogické jednání. heslo k autorizaci [online]. *Autorské herectví* [cit. 17.08.2023]. Dostupné z: <https://www.autorskeherectvi.cz/dialogick%C3%A9-jedn%C3%A1n%C3%AD>.)

⁵⁷ SLAVÍKOVÁ, Eva. Zkoumání dialogického jednání s vnitřním partnerem. In: *Psychosomatika & Pohyb*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, 2008, s. 13-14.

⁵⁸ CHRZ, Vladimír. Konstitutivní kontradikce dialogického jednání a jejich antropologické zobecnění. In: *Theatralia*. 2010, roč. 13, č. 2, s. 58.

⁵⁹ Tamtéž, s. 71.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Tamtéž.

poznáním sdíleným, tj. vzcházejícím ve „společném díle“ zkoušející skupiny.⁶² Tuto kvalitu spolu s vědomím síly DJ v poznání skrze jednání jsem se snažil částečně navodit ve formátech reflexe, které zde představuji.

V tuto chvíli udělám krok zpět k těmto pokusům s různými formáty reflexe. Vráťím se do bodu, kdy jsem pochyboval o příliš volném zadání v reflexe ve smyslu „vstupte do prostoru a reflektujte, co pro vás dnešek znamenal.“.

4. 3. 4 Pokus druhý – otázka

Volného formátu reflexe jsme se nechtěl vzdát a na závěr další divadelní dílny v rámci projektu Paradiadelní Lab jsem zkusil přidat jeden další prvek – otázku. Po vzoru Markéty Machkové, která mi vyprávěla o jejím pokusu na DAMU, na Univerzitě v Neuchâtel a v Curychu⁶³, a inspirován i filiacemi DJ s Evou Slavíkovou⁶⁴ jsem reflektujícím nejprve řekl: *“Jaké vám z dneška zůstaly otázky?”*. Poté, co si reflektující jednu ze svých otázek vybrali*y, instrukce pokračovala: *„Formulujte ji tak, abyste na začátku měli*y oslovení, jako kdybyste se ptali*y sami sebe – se jménem. Třeba: „Filipe, jak tohle a tohle...?“ Chtěl bych, abychom zkusili*y jít do prostoru, tu otázku nahlas vyslovili*y s adresátem našeho jména. A potom se může stát, že si na ní odpovíme, může se stát, že budeme mít jen nějakou tělovou reakci, může se stát, že tam budeme minutu mlet, protože prostě nevíme. Jediná věc je, nechat tu otázku nahlas zaznít a vidět, jak si chceme třeba odpověd'. Klidně si tu otázku zopakovat v tom prostoru.“*⁶⁵

Tímto pokusem jsem chtěl cílit na jedinečnost individuální reflexe. Otázka, jako pokračování zkušenosti, jako to, co může ukázat, kde se ve zkušenosti nalézá zájem, jako reakce na zkušenost. Otázka může být na konkrétní zkušenosti téměř nezávislá, může se ptát

⁶² Tamtéž.

⁶³ Machková dle svých slov *„používala cvičení, kdy účastníci napíší všechny možné varianty svého křestního jména a užívaných oslovení, pak totéž udělají se svým alter-ego jménem, kterým by se sami rádi pojmenovali, ať už ve skutečnosti či fantazii, a nakonec si napíší dopis, adresovaný sobě s reálným křestním jménem, podepsaný svým alter-ego vysněným jménem. Dalším, dobrovolným krokem bylo čtení dopisu nahlas – pro sebe i přítomné.“* Tato cvičení se udála: 1. v rámci semináře Úvod do autorského herectví na KATaP DAMU 28. 3. 2022 a v rámci Thesis Preparation Seminar na stejném pracovišti; 2. se studentstvem psychologie na Univerzitě v Neuchâtel; 3. s účastnictvem konference Performing Arts in Contexts: In-Betweens na ZHdK v Curychu. Cvičení Machková převzala odtud https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/32441_01_Bolton_3e_Ch_01.pdf

⁶⁴ Filiace DJ jsou „Záměrné a praktické zkoumání zákonitostí a svobody dialogického jednání jako předpokladu autorského přístupu. Rozšířené hledání a zkoušení se týká časové nabídky, otázky prostoru, jazykových možností, vzniku a rozvoje spontánní hry.“ (převzato ze sylabu předmětu Filiace autorského herectví a moderních psychoterapeutických směrů) Eva Slavíková během hodin představuje psychologické přístupy související s praxí DJ a skrze pokusy se studenty ověřuje jejich možné propojení.

⁶⁵ Srovnání: Eva Slavíková ve své studii popisuje experiment, kdy se snažila probudit dialogičnost studentstva při DJ přidáním nabídky, aby při pokusu používali pouze první osobu jednotného čísla a až následně nechali objevit se další. Slavíkové hypotéza říká, že: „Posílením Já se spíše vyjeví odpovídající Ty“. Autorka označuje pokus jako úspěšný. (SLAVÍKOVÁ, Eva. Zkoumání dialogického jednání s vnitřním partnerem. s. 18.)

v mnohem širším horizontu, který se skrze zkušenost otevřel, může se taky soustředit na jeden detail, který v člověku zůstal. Myslím, že se tak lze vyhnout reflexi jako povšechné analýze, zmapování situace. Otázka sama už je reflexí, sama je pro reflektující zprávou o jejich zájmu. Ten, kdo se ptá, je zvědavý na odpověď. Nebo já v to alespoň doufám.⁶⁶

Co se událo a co se změnilo? Zprv je nutné říct, že tato druhá dílna v rámci projektu Paradivadelní Lab byla pro účastnictvo víc vyčerpávající – myslím, že to na reflexe mohlo mít vliv. Hned u dvou účastnic se objevil zvláštní druh hravého přepětí, který je možné s únavou spojovat. Pohyb, gesta a hlas jako takový dostávaly při jejich reflektování mnohem více prostoru; účastnice se přetělovaly do jiných postav, odkazovaly se na svá těla a nechávaly se prožívanými emocemi strhnout: „*Eleno, proč je tvoje kulička/tvoje vědomí/tvoje pozornost jako bažantí peří? (rozhození rukama). (chvíle mlčení a pocházení) . (sedá si na zem). Já jsem právě měla takový období? S tím slovem, jako bažant, bažant. (bere hlavu do dlaní). (ruce bouchnou o zem).*“. U všech reflektujících se objevilo více gest a proměn pozic těla v prostoru. Otázka nutila reflektující nejprve si ujasnit, na co se ptají – několikrát si otázku formulovali vícekrát za doprovodu dalších neslovních prvků: „*Hmmm...(chodí a gestikuluje, drbe se na hlavě). Tak kedy ho ztrácáš?*“. Zároveň se objevuje nový prvek – dialogičnost, který se v prvním pokusu objevil jen u reflektujících znalých DJ, zatímco zde byl přítomný u všech. Otázka vyvolá nutnost odpovědi z jiné pozice – je-li položena opravdu jako otázka. V této nastalé komunikaci reflektující využívali více gest – chtějí se sebou dorozumět.⁶⁷

Jenže i mně vyvstává otázka: nakolik bylo zapojení těla způsobené dílnou samotnou a otázkami, které se přímo ptaly na tělesné prožitky a nakolik samotným formátem? Tedy, Filipe a milé čtenářstvo, jednodušeji: způsobí zapojení otázky to, čeho se snažím dosáhnout? Myslím, že se dostaví minimálně jedna kvalita – situačnost. Otázka chtěj nechtěj musí být v situaci ptání se. Když ji navíc reflektující použijí s oslovením sebe sama, objevuje se vztah, vztahování se – dialog.

Vrátím-li se pro krátkou úvahu k praxi DJ a dialogičtější, kterou popisuje Paulo Freire, nemůžu si nevšimnout podobností. Přestože Freire mluví o dialogu mezi osobami, mluví o stejných principech. V DJ jde do jisté míry o „*Hledání vlastní přirozenosti, autentičnosti skrze velmi nepřirozenou, divnou expresi*“⁶⁸, expresi, která ale podtrhuje, o co doopravdy jde. Stejně

⁶⁶ Osobní vybrání tématu reflexe je klíčovým prvkem i pro studii písemných reflexí DJ M. Musilové: "Možnost volby se promítá v psané reflexi ve volbě tématu a mnohdy i v poznání, že určité téma studenta přitahuje, samo vynořuje, či že si studenta samo volí. Proces volby tématu a struktura textu má proto vypovídací hodnotu a může se stát rovněž tématem. Je aktivitou, kterou je možné opět, na další úrovni reflektovat (Piaget, 2007:138)." (MUSILOVÁ, Martina. Shody a odlišnosti v pojetí reflektivního psaní v pedagogice a v disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Kvalitativní výzkum a vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 180.)

⁶⁷ O souvztažnosti gest a dorozumění se sebou více např. SLAVÍKOVÁ, Eva. Hic sunt leones. In: *Hic sunt leones* (O autorském herectví). Sborník z konference pořádané Ústavem pro výzkum a studium autorského herectví. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003, s. 49.

⁶⁸ CHRZ, Vladimír. *Konstitutivní kontradikce dialogického jednání a jejich antropologické zobecnění*. S. 65.

tak reflektující v mnou zkoumaných pokusech vyslovovali* y otázku velmi zřetelně, někdy se dokonce opravovali* y – dávali* y najevo, že se skutečně jedná o otázku, aby to bylo zřejmé (jim stejně jako ostatním). V tu chvíli se otázka mohla stát skutečnou skrze její vyslovení. Potom může nastat to, o čem mluví Freire: „Vyslovený svět se problematizovaný obrátí zpět k vyslovujícím subjektům a vyžaduje od nich nové vyslovení.“⁶⁹ Jestliže člověka nezajímá odpověď, nebude otázka otázkou, ale opět oním blábolením; nemůže dojít k situaci ptaní se. I proto je pro mne důležité, aby otázka vycházela od samotných reflektujících – jen tak se skutečně mohou chtít ptát, a nejen opakovat otázku, která by jim byla odněkud zvnějšku přinesena.

4. 3. 5 Pokus třetí – diskuze o simulovaném reflektování

Posledním skupinovým pokusem byla simulace situace reflexe v rámci dramaturgického semináře v Justus-Liebig Universität Giessen. Proč simulace? Zkusil jsem použít stejný formát jako u druhého setkání – otázku. Jenže jsem neměl možnost s reflektujícími prožít společnou dílnu – vycházet ze stejné situace. Takže jejich otázky pocházely z minulých, nesdílených zážitků. Pokus o provedení reflexe pak měl sloužit jen jako odrazový můstek pro diskusi. Jenže jsem se přepočítal se snadností přenosu tohoto formátu do jiného prostředí a situace. Větší, nekoherentní skupina a také větší prostor vytvořili podmínky, ve kterých bylo pro reflektující náročné vůbec vstoupit do prostoru a pokusit se čekat na odpověď na otázku – byť byl tento pokus dopředu představen jen jako „ukázka“. Dostavila se nervozita, rychlost a u některých i nechuť do prostoru vstupovat.⁷⁰

V následné čistě slovní reflexi v kruhu se mé pozorování průběhu potvrdilo. Pocit nutnosti performovat něco před ostatními doplňovala obava z nenaplnění zadání. Přímo i nepřímo se v odpovědích vynořovala nejistota z formátu a nepříjemnost situace. *I am starting to say shit and for this big group its hard, i don't know what people will think, i had a wish for somebody to ask me question* (volný překlad: *Budu tady říkat nějaký blbosti a pro takhle velkou skupinu je to těžký, nevím, co si lidi budou myslet, doufala jsem, že mi někdo dá otázku*) Část studentstva i vedoucí semináře odkazovaly na další reflexivní techniky automatického psaní a techniky z psychoterapie.

Když se na tomto místě zastavím a ohlédnu zpět, vidím příčinu těchto reakcí o něco zřetelněji. Někteří reflektující se navzájem příliš neznali* y a větší počet lidí ve skupině vedl k prohloubení ostýchavosti. Prostor byl příliš velký a reflektující se v něm ztráceli* y a necítili* y se bezpečně. Největší potíží vidím v tom, že reflektující nevycházeli* y ze společného zážitku,

⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. s. 94.

⁷⁰ Podobné závěry pozoruje i Suda v reflexích studujících z Pedagogické fakulty JČU v Českých Budějovicích. Studující psali vlastní reflexi směřovanou k zážitku z DJ. Objevují se pocity strachu, stresu, nervozity a trapna. (SUDA, Stanislav. Dialogické jednání v přípravě pedagoga. In: *Psychosomatika & Pohyb*. s. 32.)

který by spolu chtěli*y sdílet. Ukazuje se mi tak, že tyto všechny podmínky jsou nutné, aby vůbec něco jako reflexe v prostoru/situaci mohlo probíhat, mohlo vznikat. Přemýšlím nad tím, jakou roli hraje přítomnost ostatních – vždyť v prvním pokusu s aktivním škálováním byla pro reflektující přítomnost dalších klíčová. Atmosféra v kolektivu hraje, zdá se, klíčový prvek při utváření vhodné prostředí pro reflektování v prostoru, snad ještě důležitější než pro reflektování slovní, kterého bylo po tomto pokus účastnictvo schopno bez potíží.

4. 3. 6 Samostatné reflexe za chůze

Průběžně jsem zkoušel reflektovat v prostoru i já sám – většinou za chůze po pražských ulicích. Tyto reflexe jsem si nahrával na telefon a současně se pokoušel zaznamenat podstatné tělové okamžiky, které by z pouhé řeči nebyly slyšet. Na tomto místě nemůžu samozřejmě zaručit svou nestrannost pozorovatele, pouze se podělit o momenty, které mi přijdou klíčové.

Zásadním prvkem je pro mě samotná chůze, ta se ostatně objevuje už v předchozích skupinových pokusech jako prvek doprovázející volný tok řeči (tedy i myšlenek). Plynulost chůze mi umožňuje uvolnění a její rytmus funguje jako spodní proud pro přemýšlení. Častým prvkem se stala změna tempa chůze, nebo přímo zastavení – vždy ve chvíli, kdy došlo k nějakému myšlenkovému obratu, ke změně tématu nebo perspektivy. Dvakrát se mi stalo, že jsem musel nutně zastavit kvůli přechodu silnice a chvíli čekat. Změnila se také má řeč a já tak neplánovaně udělal myšlenkový obrat dřív, než by se to stalo, pokud bych nebyl nucen zastavit.

Jak toto interpretovat? Bylo by možné říct, že zatímco ve většině případů se tělo zastavilo díky obratu myšlení, v případě přechodu silnice tomu bylo naopak, stále však platí příčina → důsledek. Tedy nejdřív jedno, pak druhé. Svou zkušenost však vnímám jinak. (pozor, velmi subjektivní) Když během řeči gestikuji, měním kvality hlasu, šklebím se atd., nepociťuji to jako něco, co by následovalo myšlení, spíše jako celostní prožitek v situaci, kdy význam tvoří celek těchto projevů. Myslím si proto, že i chůze se může stát takovým projevem. Stejně jako gesto ruky doprovází řeč přímo, i změna chůze pro mě byla součástí vyjadřování, nikoliv reakcí na něj. To až zpětně jsem si všiml, že jsem zpomalil / zastavil se. V tu chvíli jsem byl v situaci já sám se sebou. Ve chvíli, kdy jsem musel zastavit u silnice jsem se ocitl v situaci s něčím vnějším; s něčím, co mi dalo impulz změnit tempo – zastavit se v chůzi a zpomalit v řeči.

4. 4 Ohlédnutí se zpět za pokusy s reflektováním v prostoru

Na začátku zkoumaní bylo nadšení z objevu – vždyť reflexe by mohla mít i jiné dimenze než jen slovní! Chtěl jsem ohledávat reflexi jako vědomé obrácení se k proběhlé zkušenosti. Přál jsem si nalézt možnosti, jak gestiku, výrazové kvality hlasu, pohyb těla, vnitřní pocity za pojit do pro reflexi typického slovního vyjádření.

Chtěl jsem zachovat kvality, které jsem našel v reflexích s aktivním škálováním, a současně formát zbavit omezení. Vyšel jsem ze své zkušenosti s DJ a chtěl jsem některé jeho kvality přenést do formátu reflexe. Jenže DJ je praxí, která probíhá v delším časovém horizontu a člověk se postupně stává citlivější ke svým projevům, všímá si jich a reaguje na ně. Postupně se z nejistoty vynořování stává svobodnější proud. Nejde to ale hned. Oproti tomu původní pokus s aktivním škálováním nabízel pevnější strukturu, nabízel osu a body, ze kterých bylo možné se odrazit, reagovat na ně a formát sám spouštěl tělové reakce. Nedochovalo ke všímání, ale k proměnám ano. Reflektující zapojovali jiné než slovní dimenze spontánně.

Ve skupinových pokusech, které jsem popsal bylo více nejistoty než plodného hledání. Neslovní projevy se sice objevovaly, ale nelze jasně říci, že by to bylo kvalitami, které samy formáty nabízely. Myslím, že nemohu své dva nároky spojit. Vysokou míru citlivosti je možné získat dlouhodobým pozorováním, naciťováním se na sebe. Je zapotřebí této praxi věnovat čas. Nelze ji jen tak vyvolat. Nelze ji někomu přinést zvnějšku. Zpětně vidím, že jsem se právě o to snažil. Snažil jsem se vytrhnout kvalitu z jejího kontextu. Tento kontext přitom není daný jen dlouhodobější praxí, ale také prostředím, kolektivem, typem setkání. Je to situace velmi specifických podmínek. Dovolit si zapojit neslovní vyjádření může být pro některé krok směrem k větší zranitelnosti a nezřídka je přítomný pocit ostýchavosti. Nebyl jsem schopen to ve chvíli konání pokusů vůbec nahlédnout. Snažil jsem se o univerzalitu, které ale chyběla dlouhodobější pedagogická praxe.

Zároveň si myslím, že pokusy přinesly i určité odpovědi, možnosti směřování dál. Položení otázky sobě sama přivedlo reflektující k bytí v situaci. Navíc v situaci, kterou si (částečně) sami*y zvolili*y. Perspektiva dívání se na zkušenost tak pramenní přímo z jejich zájmu a reflektující si tak může určit, čemu se chce věnovat – někdo cítí potřebu vztahovat se k širšímu tematickému kontextu, někdo ke svojí předchozí zkušenosti, další se zaměří na jeden detail nebo přemýšlí, kam pokračovat do budoucna. Otázkou u otázky zůstává, zde se zde neskrývá ještě větší možnost zapojení neslovních dimenzí. Je-li pozice aktivní – reflektující stojí nebo chodí, tělo se přidává snáze, jestliže sedí, zůstává reflexe více u slov. Rád bych dál hledal možnosti propojení otázky a aktivního škálování, které svým formátem přineslo právě onu aktivní pozici.

Nárok, který si dále nekladu, je přímé zapojení větší všímavosti k tomu, co se právě děje. Tuto kvalitu, kterou jsem chtěl přenést z DJ je nutné si postupně objevovat, nelze ji instantně vyrobit. To by se poté přístup podobal oné na cíl a na výkon orientované pedagogice. Zkráceně vzato mi při pohledu zpět vychází, že nalézám cesty, kterými lze zapojit neslovní způsoby reflektování, všimnou si jich vědomě je však záležitostí dlouhodobějšího procesu. Už

samotné zapojení neslovních prostředků reflektování je vzhledem k současné praxi krokem směrem k celistvosti vyjádření.

5 Závěr

Závěr samotný je reflexí, ohlížím se za napsaným, za sděleným. Abych zůstal věrný nalezeným principům, zeptám se. Kudy jsi šel, Filipe? Co jsi po cestě potkal, co si z toho putování odnášíš a kudy se vydáš dál?

V této práci jsem hledal možnosti reflektování v rámci procesu učení. Vykročil jsem směrem k obecnému pojetí a vnímání fenoménu reflexe. Ukázalo se, že jazykový obraz reflexe je v českojazyčném prostředí spojený především s myšlením a s kritikou jako negativním fenoménem. V pedagogických směrech a přístupech odpovídá postavení reflexe modelům, které si pedagogika nastavuje. Reflektování je chápáno jednou jako technika směřující k profesionalizaci a zvýšení výkonu, jindy nabízí studentstvu možnost, jak se dívat na zkušenost, analyzovat ji a sebezdokonalovat se. Jiným směrem se ubírají přístupy, které berou reflektování jako možnost destabilizace zažitých jistot a pozic vyučujících i učících se.

Mým cílem bylo si zkušenost evokovat, dostat se sní do kontaktu a nechat promluvit i jiné, než čistě racionálně-slovní části vnímání. Pro oporu jsem se vydal k teoretickým koncepcím Carla Rogerse a Paula Freireho z 60. let 20. století. Nabídky mi nový model člověka v pedagogickém procesu – člověka, který je zodpovědný sám za sebe, má rozšířené vnímání, přistupuje k druhým i ke světu s pokorou a tím, co vyslovuje, mění svět kolem sebe.

V poslední kapitole textu jsem znovu procházel skrze materiál, který jsem nashromáždil z divadelních děl, diskuzních setkání a nahrávek sebe sama. Všiml jsem si, jaké podmínky umožnily vykročení z čistě slovní dimenze reflektování směrem k propojení se s celkem zkušenosti včetně tělesných a emočních prožitků. Sledoval jsem svou vlastní pedagogickou a koncepční cestu a znovu jsem s tak uvědomil kvality, které jsem zkoumal. Ověřil jsem si, že východiskem reflektování musí být respekt k individuální zkušenosti reflektujících, že reflexi si musí řídit částečně sami*y. Vhodným nástrojem se mi jeví pokládání otázky sama sobě. Současně, aby bylo možné docílit aktivace dalších mimoslovních složek, je výhodné, když jsou reflektující v aktivní pozici a současně se nalézající v situaci – tedy skutečně se sami*y sebe ptají.

Naopak jako mylný předpoklad se alespoň v mnou zkoumaných situacích ukázala domněnka, že je možné instantně navodit kvality dlouhodobé praxe DJ – citlivost k vlastnímu projevu a reagování na sebe sama. Domnívám se, že bez soustavné práce není možné jen tak „překliknout“ a převažující slovní dimenzi reflektování změnit v celistvé vnímání. Stejně tak je nutné být srozuměn s celkovým klimatem skupiny a citlivě s ním pracovat při promýšlení formy reflektování. Hlavní zjištění pro mě samotného je, že se nemohu spoléhat na metodu nebo techniku (ať už reflektování nebo jiné činnosti), ale měl bych k situaci přistupovat jako

k situaci setkání lidí, vnímat jejich možnosti a potřeby a podle toho jim nabízet možnosti dalších kroků.

Kudy nyní dál? Schválně se ptám kudy a ne kam. Věřím, že mé zkoumání možností, jak nechat promluvit zkušenost, může a bude pokračovat. Chci objevovat, jak aktivizovat mimoslovní projev a učinit jej v očích reflektujících stejně hodnotným. Chci zjišťovat, *jak* se mám zkušenosti ptát a jak vytvářet prostředí, ve kterém se (mi) může otevřít. Prošel jsem skrze pár stránek teorie pedagogiky, připomněl si svá vlastní východiska a znovu se ponořil do jednotlivých pokusů. Nyní je možná na čase troufnout si jednotlivé pokusy přetavit v souvislejší praxi, ve vzdálenější budoucnosti pak na základě této praxe přispět k teoretickým uchopením fenoménu reflexe.

Odborná literatura

ADAMS, Tony E., ELLIS, Carolyn a HOLMAN JONES, Stacy. Autoethnography [Online], In: J. Matthes, C.S. Davis a R.F. Potter (ed.) *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Wiley, 2017. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9781118901731>

BOUND, David, KEOGH, Rosemary, WALKER, David. What is reflection in learning? In: BOUD, David, ed. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985, s. 8.

CANDY, Philip, HARRI-AUGSTEIN, Sheila, THOMAS, Laurie. *Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations*. In: BOUD, David, ed. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.

DEWEY, J. *Experience and Education* [online]. Peter Smith Publisher, Incorporated, 1983. [cit. 14.08.2023] Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=ntk8PgAACAAJ>

FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. Praha: Neklid, 2022.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 20.

CHRZ, Vladimír. Konstitutivní kontradikce dialogického jednání a jejich antropologické zobecnění. In: *Theatralia*. 2010, roč. 13, č. 2, s. 58.

JARCHOVSKÝ, Adam, KLUSÁKOVÁ, Kateřina. *Základy cirkusové pedagogiky*. Cirqueon, 2021.

KOCEK, Jan. Kolokace [online]. *Příručka ČNK*, 2021. [cit. 08.08.2023]. Dostupné z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:kolokace>.

KORTHAGEN, Fred. Practice, Theory, and Person in Lifelong Professional Learning. In: BEIJAARD, Douwe et al., eds. *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 2005.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 7, č. 4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007.

MACHKOVÁ, Markéta. Enacting Inner Speech on the Academic Stage. A Dialogical Review on Fossa, P. (Ed.), 2022, In: *New Perspectives on Inner Speech*. Springer. *Integr. psych. behav.* 57, 2023, s. 1065–1083.

MUSILOVÁ, Martina. Shody a odlišnosti v pojetí reflektivního psaní v pedagogice a v disciplíně Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Kvalitativní výzkum a vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 180.

NEHYBA, Jan. *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu*. Brno: Masarykova Univerzita, 2015.

NOVÁK, Filip, HRNČÍŘOVÁ, Kamila, STENZLOVÁ, Anna. Reflexe v prostoru a její možnosti [online]. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. (v procesu publikace)

ORAKCI, Şenol. Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking on the Different Dimensions of their teaching practice. In: *International Journal of Modern Education Studies*. 2021, roč. 5, č. 1.

PROKOPOVÁ, Alice. Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“. In: *Pedagogická orientace*. 1997, roč. 7, č. 4.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Přeložil L. GJURIČ. Praha: Karolinum, 2003.

ROGERS, Carl Ransom. *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. C. E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROUBAL, Jan. Vyskočilova koncepce (ne)divadelního autorství. In: *Hic sunt leones* (O autorském herectví). Sborník z konference pořádané Ústavem pro výzkum a studium autorského herectví. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003 s. 32-48.

SLAVÍKOVÁ, Eva. Zkoumání dialogického jednání s vnitřním partnerem. In: *Psychosomatika & Pohyb*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, 2008, s. 13-14.

SLAVÍKOVÁ, Eva. Hic sunt leones. In: *Hic sunt leones* (O autorském herectví). Sborník z konference pořádané Ústavem pro výzkum a studium autorského herectví. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví, 2003, s. 49.

SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SUDA, Stanislav. Dialogické jednání v přípravě pedagoga. In: *Ibid.* s. 32.

ŠKRABAL, Michal. Korpus [online]. *Příručka ČNK*, 2021. [cit. 08.08.2023]. Dostupné z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:korpus>.

ŠVEC, Vlastimil. Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů. In: *Pedagogická orientace*. 1995, roč. 5, č. 15.

TOMŠÍKOVÁ, Kateřina, Lucie SMÉKALOVÁ a Milan SLAVÍK. Reflection and Self-reflection Regarding Competencies: Comparative View of University Teachers and Their Students. In: *Lifelong Learning*. 2014, roč. 4, č. 3.

TYLLOVÁ, Barbora. *Zkušenost sociálních pracovníků se sebereflexí a jejím vlivem na interakci s klientem*. Brno: Masarykova Univerzita, 2017, s. 17.

VAŇKOVÁ, Irena. Jazykový obraz světa. In: VAŇKOVÁ, Irena, ed. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*, Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 47.

VYSKOČIL, Ivan. Úvodem. In: *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*, Praha: Akademie múzických umění, 2000, s. 6.

VYSKOČIL, Ivan. Dialogické jednání. heslo k autorizaci [online]. Autorske herectví [cit. 17.08.2023]. Dostupné z: <https://www.autorskeherectvi.cz/dialogick%C3%A9-jedn%C3%A1n%C3%AD>.

Etymology, origin and meaning of reflection [online]. *Online Etymology Dictionary*, 2023, [cit. 14.08.2023]. Dostupné z: <https://www.etymonline.com/word/reflection>.

Genderově citlivý jazyk [online]. 2021 [cit. 10.08.2023]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/genderove-citlivy-jazyk/>.

Prameny

Seznam uskutečněných dílen a nahrávek – v archivu autora:

Paradivadelní Lab, 20. 2. 2023, DAMU, Praha

Paradivadelní Lab, 20. 3. 2023, DAMU, Praha

Dramaturgický seminář, 26. 6. 2023, Justus-Liebig Universität, Giessen – Německo

Nahrávky sebe sama za chůze – 28. 11. 2022, 24. 1. 2023, 9. 2. 2023, pražské ulice