

## Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy

Stanislav Suda

### Abstrakt:

Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy – cílem článku je poukázat na širší pedagogické souvislosti psaní původně uměleckých autorských textů. Představí v širším pojetí dlouhodobý kvalitativní, participativní a partnerský výzkum experimentální dramatiky, jehož součástí je i autorské čtení. Dále ilustruje možnosti psaných sebereflexí jako kontrolní zpětné vazby pedagogického procesu z pohledu osobnostní výchovy. Nastiňuje možnosti kultivace seberefektování na základě zážitku fenoménu autorského čtení v rámci osobnostní výchovy.

**Klíčová slova:** pedagogika, osobnostní výchova, autorské čtení, dialog, sebereflexe

### Úvodem

Experimentální tvorba na základě autorského čtení probíhá na Katedře autorské tvorby DAMU v Praze díky jejímu zakladateli Ivanu Vyskočilovi od roku 1994. V úvahách o výzkumném zhodnocení byla v rámci širšího výzkumu experimentální dramatiky<sup>1</sup> tato disciplína zařazena jako jedna z možností osobnostní výchovy na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Poslední dva roky je spolu s filosofií pro děti a experimentální dramatikou základem osobnostní výchovy oboru pedagogika volného času na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

První kapitola tohoto článku je narativní, autobiografická. Jejím cílem je poukázat na širší pedagogické souvislosti psaní původně uměleckých autorských textů.

### Motivace ke studiu autorského čtení

Na základní škole jsme měli za třídní učitelku skutečnou paní kantorku. Zdůrazňuji paní kantorku. Byli jsme žáci třídy výběrové a naší paní učitelkou Laškovou honění. Kladla na nás nároky a my věděli, že to s námi „Lajda“ myslí dobře – jako češtinářka, jako angličtinářka, jako třídní, jako člověk. Do jejího úmrtí jsme se s ní pravidelně scházeli a jako její žáci se pravidelně scházíme dodnes. Nejčastěji na ni vzpomínám, když se řeč stočí na slohové práce. Psát slohové práce byla radost. Velmi nás podporovala k živé řeči, k tomu, abychom nebyli formální. Pamatuji na spoustu chvil, kdy jsme s nadšením poslouchali výtvořky spolužáků. Jak nás doslova nutila do dramatických

1 Srov. Stanislav SUDA, Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, in: *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů*, ed. Pavla VALACHOVÁ, Brno: Paido, 2008, s. 49.

situací, přímých řečí a dialogů ve vyprávění. Jakou radost jí udělal jeden spolužák perfektním popisem rozebraného televizoru, zároveň vyličením opraváře, včetně jím nedopitého piva vedle přístroje. Psát „slohovky“ byla vlastně výzva. A také radost. Když jsem se dostal na gymnázium, domníval jsem se, že tenhle prostor díky gymnaziálním kantorům rozšířím daleko víc.

První slohovou práci jsem celkem pochopitelně psal na téma vyprávění zážitků z prázdnin. I napsal jsem ji plnou přímých řečí, expresivní, dramatickou, o výletě kamarádů na kolech – úplně jsem jásal, jak se mi vydařila. A dostal jsem za tři mínus. Neuváženě jsem totiž použil slova jako – „přeletěl řídítka“. V přímé řeči jsem nadával slovy – „ty osle!“ A vůbec, na studenta prvního ročníku jsem byl nějak podezřele uvolněný a moc akční. Ve druhé práci jsme měli za úkol napsat příběh z černé kroniky. Psal jsem o bezstarostné jízdě mladíka, který se sám před sebou předvádí v novém autě. Na oleji dostane smyk a porazí děti. Ve čtrnácti letech jsem se vydal ze všeho – doma se to líbilo, ve škole jsem to o přestávkách s úspěchem předčítal. Jen paní kantorka mě po prvních větách zastavila a nesměl jsem práci dočíst. Nemůžu přece přednášet začátek s takovou lehkostí, když je na konci smrt. Nezmohl jsem se na slovo. Ve čtvrtáku jsem již psal o své rodné Plzni, kde v sadech na lavičkách sedí mladí lidé, kteří lásku budou teprve poznávat. A na ně se s pochopením dívají důchodci, babička s dědečkem, kteří se v záři zapadajícího slunce drží, taktéž sedíce na lavičce, za ruku. Jedna podtržená, maturita na výborně. Shodou okolností byl manžel mé třídní ze základní školy češtinářem na stejném gymnáziu. Při setkání jsme se moc pobavili. Vyprávěl, jak tajně napsal slohovou práci za svého syna a od téže paní profesorky dostal čtyřku. Paní vlastně nebyla zlá, jen žila samotářsky, některé její názory byly jaksi úzkoprsé a žila zkrátka svůj zvláštní život. Vždycky, když si na to vzpomenu, mi to již přijde úsměvné, roztomilé. A v té úsměvnosti a roztomilosti si uvědomuji, že jsem pak od maturity deset let nic nenapsal. A kdybych na DAMU nepotkal profesora Vyskočila, už bych pravděpodobně v životě nic napsat ani nezkusil. Na paní učitelku se vůbec nezlobím, chápu ji. A dokonce se sám sobě snažím vsugerovat, že mně to určitě k něčemu bylo. Ale takhle jsem si to skutečně nepředstavoval, takhle jsem to nechtěl a nikomu nepřál.

Nejzajímavější však bylo, že většině spolužáků na gymnáziu takové myšlenky vůbec neběžely hlavou. Byli zvyklí psát slohy na známky. Tušili, co „se má“ napsat. A už byli základní školou vycvičeni k tomuto způsobu výuky. Věděli přesně, že sloh je vlastně docela nezábavná povinnost, která se musí jen vydržet. Nikdy spolužákům nečetli svoje práce, a pokud ano, pak formálně. Téma vždy zadané, rozsah stanoven a k tomu osnova: úvod, stať a závěr (což téměř všichni konstruují až po napsání). Známkuje učitel, vy ani většinou nevíte, co a jak píše soused ve třídě. A ani vás to moc zajímat nemá. Takto uchopené vyučování vlastního psaní nám sděluje, že psaní slohových prací je prověřování formálního ovládnutí jazyka. A mělo by být standardizované z důvodu objektivizace hodnocení. Upřímně, když se někdo nějak vymyká průměru, nastane s hodnocením problém. A navíc – jak by to vypadalo, kdyby si každý psal, co chce! Pravda, chodil jsem na gymnázium v první polovině osmdesátých let, v době totalitního školství. Ale skutečně se od té doby tolik změnilo?

*V rámci autorského psaní a čtení nejde o umění, ani o to, jestli umíme či neumíme dobře psát a číst. V tomto procesu jde o učení sdílet se skrze řeč. Jedná se spíše o takové zapisování toho, co nás baví, co nás zaujalo, zneklidnilo nebo jaké otázky si zrovna klademe. Při veřejném čtení pak jde o to, aby se autoři naučili naslouchat vlastním textům a následně jim mohli porozumět. K tomu je třeba být v kontaktu nejen se svým textem, ale také sám se sebou a s publikem<sup>2</sup>.*

Profesor Ivan Vyskočil nám tehdy v instrukcích říkal: „Pište, co chcete.“ Nehodnotil, nenařizoval obsah, téma, délku. Při veřejném čtení vlastního textu se člověk sám dozví, jestli je sdělný. Po úvodním šoku ze zadání a po zážitku nervozity z prvního čtení vlastních autorských pokusů jsme začali zjišťovat, že můžeme sdělovat za sebe. Že můžeme psát texty vážné, nevážné, delší, kratší, nezvyklé, absurdní a třeba i „blbě“. Nikdo je neznámkuje a nehodnotí kvalitu. O té se jako studenti dozvídáme z pozornosti posluchačů, spolužáků – a to velmi trefně a přesně. Někdo vás a vaše texty skutečně poslouchá a z vlastní zkušenosti komentuje, jak rozumí tomu, co se vám v textu vytvořilo – to vytváří atmosféru bezpečí, zbavuje obav, že se komentáře zvrhnou v kritické odsudky. A také víte, že vedle vás sedí nezpochybnitelná pedagogická autorita, která vás doprovází ve vašich pokusech, chybách i úspěších. Po čase ti nejodhodlanější z nás dokonce začali pravidelně veřejně vystupovat s vlastními pořady.

## K filozofii a metodologii výzkumu

Pozitivisticky orientovaný pedagogický výzkum se zkoumání vlivu fenoménů hry, umění či autorství na osobní lidské poznání v současnosti nevěnuje. Současná grantová schémata totiž preferují většinou tříletá šetření. Nedostatek času, stejně jako zaměření na cíl, jeho objektivizaci a vytěžení či interpretaci dat představuje pro studium vlivu těchto fenoménů zásadní úskalí. Myšlenkové zázemí tedy musíme hledat v literatuře zahraniční, v tuzemské odborné literatuře pak spíše v oblasti psychologické či umělecko-výzkumné.

Ze zahraničních výzkumníků patří v současnosti k nejinspirativnějším Max van Manen a jeho studie věnující se výzkumu pedagogického taktu<sup>3</sup> či smyslu fenomenologického výzkumu a psaní<sup>4</sup>. Velmi podnětné jsou Piagetovy studie, hojně vydávány i v bývalém Československu, týkající se vztahu vědy a filozofie<sup>5</sup> či přímo osobnosti<sup>6</sup>. Následně se tento typ výzkumu a studia rozvíjel i v našich podmínkách, např. v díle expertů psychologického experimentálního výzkumu Františka Jiráňka<sup>7</sup> (překlad Piagetovy Psychologie inteligence) či Evy Vyskočilové<sup>8</sup> (překladatelka Piagetovy Psychologie dítěte). V posledních dvaceti letech byl aktivní zejména Ústav pro studium a výzkum autorského herectví DAMU v Praze, právě pod metodologickým vedením Evy Vyskočilové. V metodologickém aspektu tento dlouhodobý participativní výzkum vychází z předpokladů konstruktivistické teorie, které shrnuje F. Jiránek – vztahy reálně existují, jedinec je odkrývá svou činností, tato činnost se vyvíjí z materiální činnosti v činnost myšlenkovou v souvislosti s vývojem abstrakce, tj. schopnosti zaujímat ke světu stanoviska podmíněná stále více sociálně: *Pro práci s jazykem to konkrétně znamená, že smysl slova nelze sdělovat tak, že se na designát ukáže. Jedinec se musí k němu dopracovat vlastní činností, spoluprací s druhými, hlavně s dospělými lidmi*<sup>9</sup>. Na základě toho se ukazuje, že možnosti metodologie se otevírají teprve s praktickou činností (samotná experimentace autorského čtení), studiem samým (reflektováním činnosti) a schopností otevírat sebereflexi širšímu sociálnímu kontextu.

V souvislosti s tím fenomenolog Jiří Černý poukazuje na fakt, že bychom se neměli soustředit na

---

a studium autorského herectví AMU, 2006, s. 7.

3 Srov. Max van MANEN, *Pedagogical Tact*, New York: Routledge, 2016.

4 Srov. Max van MANEN, *Phenomenology of Practise*, New York: Routledge, 2014.

5 Srov. Jean PIAGET, *Múdrosť a ilúzie filozofie*, Bratislava: Nakladateľstvo Pravda, 1977.

6 Srov. Jean PIAGET, *Psychologie dítěte*, Praha: SPN, 1970.

7 Srov. František JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie*, Praha: KPÚ, 1968.

8 Srov. Eva VYSKOČILOVÁ, *Cvičení z pedagogické praxe*, Praha: SPN, 1978.

9 František JIRÁNEK a kol., *Otázky psychologie učení*, Praha: SPN, 1970, s. 72.

to, co je fenomén hry (umění, autorství), nýbrž na to, jak s námi tento fenomén je<sup>10</sup>. Vzniká tak paradox kvalitativního pohledu na výzkum těchto fenoménů – konkrétně v případě autorského čtení nejde o výzkum „předmětu“ autorského čtení. Optika výzkumu se posouvá směrem k subjektu. Cílem tak není kategorizace předmětu výzkumu. Předmětem výzkumu je fenomén (jev) autorského čtení. Tedy – nikoli co autorské čtení je, nýbrž jak autorské čtení je s námi. Například jak a kdy cítíme ve zpětné vazbě pozornost diváků, jak zjišťujeme, který typ textů je nám vlastní. Jak adekvátní je konkrétní intenzita či rychlost čtení,<sup>11</sup> jak se zapojuje tělo a výraz<sup>12</sup>. To jsou výzkumné otázky, které se týkají nás samých, nejsou tedy předmětné, nýbrž nepředmětné<sup>13</sup>. Potřebujeme zjistit, jak je fenomén autorského čtení vnímán experimentujícím subjektem. Subjekt je aktivním činitelem v syntéze zážitku v experimentaci a ve formulování sebereflexe na základě zpětné vazby od diváků (výše zmíněná spolupráce s druhými). V případě, že je student schopen formulovat písemnou sebereflexi na základě intenzivního zážitku vlastního autorského počínu, stává se nedocenitelným partnerem v participativním zkoumání tohoto fenoménu. Výzkum se tak ocitá na pomezí oborů psychologie, pedagogiky, dramatických umění a svojí participací se studujícími nastoluje i otázky etické.

Z tohoto úhlu pohledu jej Vladimír Chrz (Psychologický ústav Akademie věd ČR) nahlíží jako skutečně participativní zkoumání: *Jde o „výzkum s lidmi“ (spíše nežli výzkum „na lidech“ či „o lidech“). Zkoumání, ve kterém se jeho účastníci (ať již jsou v pozici výzkumníka, zkoumaných osob či těch, kterým je výzkum prezentován) společně dozvídají [studiem docházejí poznání].*<sup>14</sup> Stejně tak i Eva Vyskočilová si byla vědoma nejen metodologické výzvy samé, ale i přesahu tohoto studia a výzkumu k etickým otázkám. Podstata dlouhodobého seberefektování nespočívá jen v popisu a analýze autorské činnosti, ale taktéž ve zvýšení zájmu o autorské jednání související se zvýšením sebedůvěry a samostatnosti. *Z hlediska životního stylu jde pak o jeho vyšší hodnotové zaměření související s větší mírou studentova pocitu odpovědnosti, ale i vnitřní vyrovnanosti*<sup>15</sup>. Změny jsou pozorovatelné díky rozložení v čase.

## K cílům a smyslu výzkumu

Vzhledem k tomu, že v Ústavu pro studium a výzkum autorského herectví DAMU v Praze i na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích běží v rámci experimentální dramatiky dlouholetý výzkum fenoménu dialogického jednání s vnitřními partnery (určitý autorský způsob improvizování bez zadání situace, tématu či textu)<sup>16</sup>, můžeme se výsledky tohoto letitého zkoumání inspirovat na poli metodologickém<sup>17</sup>, umělecko-pedagogickém (patnáctiletá případová studie)<sup>18</sup> či na

10 Srov. Jiří ČERNÝ, *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)*, Praha: Československý spisovatel, 1968, s. 11.

11 Srov. ČUNDERLE, SLAVÍKOVÁ (eds.), *Hlas...*, s. 7–120.

12 Srov. Eva VYSKOČILOVÁ, Eva SLAVÍKOVÁ (eds.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*, Praha: AMU, 2000.

13 Srov. Ladislav HEJDÁNEK, *Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti*, Praha: Oikymen, 1997.

14 Vladimír CHRZ, Předmluva aneb Co je vlastně experimentální dramatika, in: *Experimentální dramatika*, Stanislav SUDA, České Budějovice: Epistémé, 2017, s. 13.

15 Eva VYSKOČILOVÁ, K některým metodologickým obtížím výzkumu autorského herectví, in: *Hic sunt leones*, ed. Michal ČUNDERLE, Praha: AMU, 2003, s. 129.

16 Srov. Ivan VYSKOČIL, *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, Brno: JAMU, 2005.

17 Srov. Josef NOTA, Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“, výpovědi pedagogů, in: *Diverzita v společenských vědách*, ed. Radomír MASARYK, Magda PETRÁNOŠOVÁ, Barbara LÁŠTICOVÁ, Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, 2012, s. 249.

18 Srov. Stanislav SUDA, Tělo a sebereflexe, in: *PhD existence 9 – Tělo a mysl*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2019, s. 42.



poli psychologicko-psychiatrickém (dvacetiletá kazuistika)<sup>19</sup>.

Cílem pedagogické (či terapeutické) práce i následného shromažďování výzkumných dat je získat svědectví o vnitřním prožívání konkrétních jednotlivých participantů tak, aby výpovědi mohly autenticky zachytit zkoumaný jev. Často to může být svědectví neoborné, naivní, metaforické, s osobním či uměleckým přesahem. Avšak z tohoto partnerského výzkumného pohledu se jakákoli autentická výpověď jeví jako velmi cenná a je nepřipustné ji jakkoli interpretovat a hodnotit. Participant by se tak stával objektem zkoumání „na lidech“, v lepším případě „o lidech“. Vzhledem k žádané kontinuitě činnosti a pokračování studia (rozložení v čase) by studenti mohli být interpretacemi a hodnotícím postojem výzkumníka ovlivněni nebo by mohli o studium ztrácet zájem. A výzkum může probíhat pouze za předpokladu, že sami participanté cítí vlastní zájem, chuť či dokonce potřebu experimentovat s autorským psaním a zejména díky autorskému čtení vnímají potřebu ujasňovat si vlastní postoj. Proto je autorské čtení vždy zařazováno jako předmět volitelný či povinně volitelný. Delší případové studie tak vznikají až v rámci studia ve volném čase, na kterém se podílejí zájemci z řad veřejnosti nebo absolventů řádného studia oborů, v jejichž studijní nabídce tato disciplína figurovala.

Z hlediska výzkumného zaměření a výše nastíněného metodologického a filozofického přístupu bude výhodnější mluvit spíše o smyslu zkoumání než o cílech výzkumu<sup>20</sup>. Jestliže má jít o skutečný participativní a partnerský výzkum, pak dílčí cíle zkoumání vytvářejí jednotliví participanté, kteří jev popisují z úhlů, které zajímají je samé. Oni sami jevu a jeho interpretaci dodávají význam dle vlastního zájmu, zkušenosti a schopnosti formulovat reflexi s přesahem k sebereflexi<sup>21</sup>. Nejpodstatnější prací výzkumníka je tento prostor pro experiment a následnou reflexi otevřít a garantovat v tom ohledu, že jednotliví participanté nebudou hodnoceni, škálováni, kategorizováni podle efektivity nebo přínosu pro vědecké či umělecké cíle. Cíle můžeme stanovovat pro jednotlivá dílčí šetření.

## Autorské čtení v pedagogických oborech JU

V roce 2008 bylo provedeno první šetření zaměřené na výzkum autorského čtení. Metodologicky byl zvolen experiment po vzoru výše zmíněného výzkumu fenoménu jevu dialogického jednání. Vzorek tvořilo 70 studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v denním studiu. Zkušenost s výzkumem jevu dialogického jednání<sup>22</sup> ukázala, že v povinných kurzech se objevuje skupina výpovědí, z nichž je patrné, že u studentů přetrvávají obavy z veřejného autorského jednání. Jsou to výpovědi, ve kterých se objevuje vyšší míra úzkosti, participanté jev vytěšňují či odmítají. Je to sice u studentů pedagogických oborů s podivem, ale taková je skutečnost. Tito studenti se de-facto k sebereflektování nemohou dostat, a tím pádem nemohou o fenomén podávat svědectví. Abychom se studijním i výzkumným nedorozuměním u autorského čtení vyhnuli, byli pro šetření vybráni studenti pouze v rámci volitelných předmětů. Tím byl alespoň částečně naplněn požadavek partnerského přístupu a nezávislosti na hodnocení. Úspěšné absolvování předmětu spočívalo, stejně jako nadále i u dialogického jednání, v docházce, aktivitě

19 Srov. Stanislav SUDA, Psychiatrická kazuistika – 20 let s experimentální dramatikou, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, s. 168.

20 Srov. Viktor Emil FRANKL, *Vůle ke smyslu*, Brno: Cesta, 2006.

21 Josef NOTA, Proměny reflektování v čase: od reflexe disciplíny dialogického jednání k sebereflexi, in: *PhD existence 10 – Člověk a čas*, ed. Eva MAIEROVÁ, Lucie VIKTOROVÁ, Martin DOLEJŠ, Tomáš DOMINIK, Olomouc: UPOL, 2020, s. 144.

22 Stanislav SUDA, Dialogické jednání – vyhodnocování reflexí, in: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica 37 Supplementum, Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI.*, Olomouc: UPOL, 2007, s. 168.

a pouze v odevzdání nehodnocené závěrečné práce, tedy sebereflexe<sup>23</sup>. Po semestrální výuce, vytvoření a přečtení minimálně pěti autorských textů byli studenti vyzváni k napsání sebereflexe jako volného tvaru. Základní otázkou přitom byla snaha zjistit, zda vůbec a eventuálně v jakém počtu studenti registrují autorské čtení jako osobnostní disciplínu. Na základě těchto výpovědí byly vytvořeny dvě základní skupiny výpovědí, rozřazené podle schopnosti účastníků veřejně vystupovat s vlastním textem.

**První skupina** byla charakteristická vyjadřováním počátečních obav, které v rámci průběhu jednoho semestru ustupovaly, byly mírnější, stejně jako nervozita studentů. Takto reflektovalo zkušenost s autorským čtením 50 autorů, kteří zároveň kladně hodnotili svůj pokrok v rámci jednoho semestru.

**Druhá skupina**, tvořená 20 sebereflexemi, popisovala určitý přesah a byla zde snaha popsat, co konkrétně se v každém ze studentů při veřejném čtení odehrává. Tento poměr také koresponduje s tím, že 20 studentů našlo odvahu některý ze svých textů poskytnout ke zveřejnění do sborníku. Ukázka ze sebereflexe z roku 2007:

*... Konečně tady byli posluchači, kteří mi řekli svůj názor na má „díla“, konečně jsem zjistila, že teda možná trochu psát umím, že to se mnou není zase tak hrozné a dokážu svou češtinou říci své myšlenky. A na druhou stranu jsem si mohla vyslechnout všechny ostatní a byla neskutečně překvapena jejich myšlenkami a nápady a říkala jsem si – „Ano, tohle je úplně skvělý, je to báječná myšlenka, super téma!“ Vlastně když to tak shrnu, obdivovala jsem všechny své spolužáky, jejich dialogy, povídky, komentáře, postřehy ze života a musím říct, že jsem obdivovala i sebe samu, bylo tolik nápadů, co napsat, tolik situací, problémů, myšlenek ... ale je také pravda, že bylo těžké je napsat, vzít papír a tužku a začít je všechny psát na papír a hlavně vyjadřovat je úplně nejpřesněji, jak bych si to představovala, a vím, že se mi to občas nepovedlo, ale alespoň jsem zjistila, že takhle je to teda špatně, že na to musím jít z druhé strany, nebo s úplně jiným tématem. Na druhou stranu ale také vím, že se mi to povedlo a těch povedených myšlenek bylo více než těch nepovedených, a z toho mám radost ... Trochu už vím, jak nám ta sebereflexe funguje, co od ní můžu očekávat, jak zareaguje v různých situacích, ale je úžasné pozorovat, co s námi dělá, a je vlastně pěkné, že ji máme.*

## K metodice

Toto šetření bylo prvním krokem v odkrývání možností metodologie podle Jiránkova schématu ohledně jevu autorského čtení. Tento jev existuje, studenti ho odkrývají svojí vlastní činností a pokouší se popsat její vliv. Tímto se ověřilo, že studium jevu v rámci umělecko-pedagogické disciplíny možné je. Po celou dobu dlouhodobého výzkumu experimentální dramatiky, jehož součástí je vedle šetření jevu dialogického jednání i studium a výzkum autorského čtení, jsou tyto výpovědi (svého druhu výzkumná data) ukládány do archivu. V současné době mluvíme o tisících uložených výpovědích, které jsou kdykoli přístupné ke zpětným srovnávacím šetřením<sup>24</sup>. Jde zejména o průběžná zjištění, zda studium a výzkum běží pro studenty, kteří jsou tohoto studia schopni.

23 Stanislav SUDA, Nedirektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery, in: *PhD existence III.*, ed. Aleš NEUSAR, Miroslav CHARVÁT, Martin DOLEJŠ, Denisa JANEČKOVÁ, Roman PROCHÁZKA, Olomouc: UPOL, 2013, s. 102.

24 Srov. Milena MATĚJÍČKOVÁ, Josef NOTA, Stanislav SUDA, Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition, *The New Educational Review* 24/2011, s. 147.

V současné době se taktéž rozbíhá dlouhodobý výzkum pro vychovatelský obor Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ohledně nedirektivity, studijního partnerství a participace se velmi osvědčuje studijní model volitelných metodických specializací. Studenti zkušebně absolvují jednotlivé specializace (osobnostně-sociální výchova, zážitková pedagogika, reflexe náboženských hodnot ve výchově) celý semestr a následně si vybranou specializaci s konkrétním vyučujícím zvolí pro třísemestrální cílené studium. Pro účely kontrolního šetření byly vybrány sebereflexe 15 studentek na základě semestrální výuky disciplíny autorského čtení z akademického roku 2019/2020.

Díky volitelnosti metodické specializace se ke studiu nedostávají studenti, které by autorské čtení zúzkostňovalo, nebo kteří by jej odmítali či vytěsňovali. Z odevzdaných výpovědí lze odečíst pro výše zmíněné dělení skupin poměr 2:3.

Do **první skupiny** byly zařazeny opět výpovědi, které vyjadřovaly více obav a nervozity.

*... Posléze po prozkoumání terénu a okolích podmínek v podobě mých spolužaček jsem ale došla k závěru, že si opravdu nemusím připadat jak ve skleněné výloze, ale mám se zaměřit na sebe, na své pocity a zkusit se uvolnit před „davem“ lidí, které chci a možná musím zaujmout. Pocity uvolnění a méně se potíciho trička jsem začala cítit až koncem semestru a mám tak možnost a příslib do budoucna...*

*... Hodně se stydím. Dokonce jsem někdy až tak nervózní, že mám ledové ruce, nohy, ale hlava... ta mi hoří, jako kdybych měla teplotu, a srdce mi buší o sto šest. Ne, nepřeháním to. Se stresem bojuju už dlouho. Moje oblíbená věta je, vždyť jde o ho..., ale nikdy mi to tak úplně nepomůže. Pak je ještě dobré dýchání, ale funět ve třídě se mi taky moc nechce. Takže stejně musím zatnout zuby a zvládnout to, nic jiného mi nezbývá a pak v průběhu té situace, která pro mě byla tak stresující na začátku, si ji někdy i užiju. Například jako naše autorské čtení...*

Velmi podobná míra obav jako ve výpovědích těchto dvou studentek byla zaznamenána i v dalších čtyřech výpovědích.

Do **druhé skupiny** bylo tentokrát zařazeno 9 výpovědí. U těchto studentek je znatelný studijní potenciál, uvádíme jako ilustraci pasáže ze sebereflexí 3 studentek:

*... Chtěla jsem se na těchto hodinách posunout někam dál. Posunout sebe samu. A překvapilo mě, jak mi to ze začátku dělalo problém, když už bych měla mít praxi z táborů, kde mluvit před 90 lidmi mi nedělalo problém. Ale očividně je dost rozdíl, pokud tam člověk vysvětluje pravidla hry nebo mluví ke svému oddílu a když má člověk číst nahlas svůj vlastní autorský text. Takže bych asi takhle závěrem chtěla říct díky za nenásilné donucení pracovat se sebou a posouvat hranice své komfortní a sociální zóny zase o kousek dál a už teď se těším na další semestr a na to, co nám tenhle semestr přinese...*

*... Už od základky jsem neměla ráda psaní slohových prací a různých několikastránkových esejí. Vždy bylo přidělené téma nebo jsme si měli z několika vypsanych témat vybrat... Po dlouhé době mi dal někdo volnou ruku a otevřel mou fantazii. Tak nějak jsem začala vést sama sebe ve svých myšlenkách. Spoustu věcí jsem si přitom uvědomila a urovnala sama v sobě. Jednoduše když jsem*

*měla něco na srdci, tak se to většinou objevilo i v mých textech. Ať už to bylo, že lidé by měli trávit více času s rodinou a také, že každá malá laskavost a pomoc může udělat komukoliv lepší den. Nebyl tedy největší problém vymyslet o čem budu psát, dokonce i to samotné psaní, ale spíše to prezentování našeho vlastního textu...*

*... Ačkoliv to možná tak vůbec nepůsobí, nevím, sama na sobě pociťuju obrovský pokrok. Ostatní si toho ani nemusí všimnout, ale právě tohle vystoupení z komfortní zóny, vystrčení před zraky všech, vystavení kritice nebo trapasu mi konečně dovolilo nějakým způsobem růst. Když mám cokoli přednášet ve škole před ostatními, říci svůj názor nebo jen prezentovat své myšlenky, už se mi neděje to, co se vždycky dělo. Nepřemýšlím nad tím, co by se mohlo stát, co by se mohlo pokazit a jak to URČITĚ zkazím. Věřím tomu, že to zvládnou, protože už se tak jednou stalo. Jenom proto, že jsem to zkusila, nebála se toho CO KDYBY. Ale začala používat buď a nebo. Buď to vyjde a budu na sebe pyšná, anebo to nevyjde a nic se nestane, naopak začnu přemýšlet nad tím, co zlepšit, jak to udělat jinak. Teď koukám, že můj text vypadá trochu jako titulky v motivačním videu o hubnutí. Omluvte mě, ale potřebuji se trochu vyjádřit. Prostě jsem (omlouvám se za již tisíciáté jsem, nevím, jak jinak větu složit) začala víc věřit sama sobě. Nikdy mě nenapadlo, jak čtení textů nebo stání před třídou může ovlivnit můj osobní život. A že můžu s jistotou říct, že ovlivnilo. A to hodně. Ovlivnilo tak, že jsem se postupně začala zbavovat toho, čeho se nejvíce bojím. „Strašáků“. A to jenom tím, že to, čeho se bojím, to prostě udělám. A kdo by si byl řekl, že mi k tomuhle všemu pomůže ani ne minutová pozice ve stoje před třídou. A těším se na to, co bude dál. Co si troufnu? Třeba se sama rozhodnout mluvit, něco předvést? Kdo ví. Začínám si uvědomovat, jak moje sebevědomí a strach z toho, že něco pokazím, že nebudu tak dobrá, jak se ode mě očekává, tak šíleně omezovalo mojí svobodu. Proto se už přestávám snažit vypadat pořád tak, jak si myslím, že bych měla, ale snažím se jenom o to být zkrátka svá. Dělat co mě baví, říkat co si myslím a nepřemýšlet tolik nad tím, jak mě vidí ostatní. Jestli to nebylo trapný, divný nebo bůhví jak pošahaný. A vlastně mě to i začalo bavit. Zkoušet tu nejistotu, hrát si se svými pocity a emocemi.*

Tato průběžná šetření slouží ke kontrole toho, aby byla zajištěna smysluplnost studia na základě metodické podmínky volitelnosti studia. Ověřuje se tím také Jiránekova teze<sup>25</sup>, že v tvořivém studiu jde o zájem, potřebu a postoj daleko více než o dovednost, návyk (nacvičení) a zvyk (aplikaci).

## Studie aspektů autorské tvorby

Tyto sebereflexe zároveň odkazují i na vhodnost propojení disciplíny autorského čtení s dialogickým jednáním (výše zmíněný určitý autorský způsob improvizování bez zadání situace, tématu či textu). Objevují možnost, kterou poskytuje studium dramatické situace a autorského herectví. Studenti si začínají uvědomovat, že v bezpečném prostoru si můžou troufnout vstoupit do nejistoty a můžou si emoce zkoušet hrát – a na základě zpětné vazby zjišťovat autenticitu vlastního vyjádření.

Vzhledem ke zmíněné specifičnosti nestandardizovaných výpovědí jsme metodologicky přistoupili v rámci bakalářské práce<sup>26</sup>, diplomové práce<sup>27</sup> a připravovaného doktorského projektu

25 Srov. JIRÁNEK, *Pedagogická psychologie...*

26 Srov. Renáta MIKULOVÁ, *Psychoterapeutické aspekty autorské tvorby*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce (Bc.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Stanislav Suda, Ph.D.

27 Srov. Renáta MIKULOVÁ, *Autorské čtení – studie osobnostních aspektů*. České Budějovice, 2018. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.



ke kvalitativní studii<sup>28</sup>, jejíž výsledky jsou na tomto místě zveřejňovány poprvé. V rámci těchto šetření byla snaha zjistit, jak se autoři cítí při psaní svých textů, jaké účinky na ně má veřejné čtení a co vše projektují do svých textů.

Výzkum byl rozdělen do dvou částí. V první části bylo pořízeno pět hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně analyzovány pomocí otevřeného kódování, na které navázala technika vyložení karet. V rámci této části byl zvolen prostý záměrný výběr vzorku. Podmínkou zde bylo absolvování alespoň dvou semestrů autorského čtení, neboť zhruba takovou dobu trvá, než opadne počáteční nervozita a než je autor schopen hlubší sebereflexe. Rozhovoru se zúčastnili čtyři ženy a jeden muž. Tento poměr odpovídal skutečnému genderovému rozložení účastníků autorského čtení. Druhou částí výzkumu pak byly studentské sebereflexe, které jsou zcela nestrukturované. Analyzovány byly sebereflexe z let 2007, 2008, 2010, 2011 a 2013. Nebylo zde žádné kritérium, takže se často objevovaly sebereflexe studentů, kteří absolvovali teprve první semestr autorského čtení. Způsob analýzy byl obdobný jako u rozhovorů a celkem bylo součástí výzkumu 178 sebereflexí, kde poměr mužů a žen opět odpovídal skutečnému rozložení v rámci předmětu. V rámci analýzy hloubkových polostrukturovaných rozhovorů jsme získali celkem 11 kategorií, z analýzy nestrukturovaných sebereflexí jich vyvstalo 15.

Po třech letech byl výzkum zopakován. Na základě výše uvedených poznatků byla provedena kvalitativní studie, která je rozdělena na dvě hlavní části. První částí je analýza hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Celkem jsme získali 7 rozhovorů ( $n = 7$ ), přičemž se zúčastnilo 5 žen a 2 muži ve věku 22 až 35 let. Bylo zde zvoleno kritérium v podobě absolvování alespoň tří semestrů autorského čtení na PF JU. Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, kde jsme výsledné kategorie seřadili podle četnosti kódů a interpretovali pomocí techniky vyložení karet. Výsledkem se stalo celkem 22 kategorií. Druhou část výzkumu tvoří analýza písemných studentských sebereflexí. Celkem jsme vybrali 236 sebereflexí ( $n = 236$ ), z toho 198 žen a 38 mužů. Reflexe byly shromážděny v letech 2012–2016 a při výběru nebylo zvoleno žádné kritérium. Výsledkem se stalo celkem 14 kategorií, které byly následně komparovány s kategoriemi, které jsme získali v rámci analýzy rozhovorů.

Právě díky nestrukturovanosti sebereflexí se objevily i kategorie, na které nebyl výzkum primárně zaměřený. Hlavním smyslem tohoto výzkumu bylo prozkoumat a zmapovat oblast autorského čtení, neboť poznatků z této oblasti není doposud mnoho. Zjistili jsme, že autoři vnímají psaní textů a jejich následné čtení na veřejnosti hlavně jako možný způsob sebevyjádření a příležitost k osobnostnímu rozvoji, který spočívá zejména v redukci nervozity a trémy, zdokonalování ústního i písemného projevu a v neposlední řadě navyšování sebedůvěry autora.

Na základě komparace obou výzkumných šetření jsme došli k následujícím 10 nejvýznamnějším kategoriím.

## Výklad nejvýznamnějších kategorií

**Projekce aktuálních stavů a obsahů.** Tato kategorie se týká všeho, co autoři projektují do svých textů. Nejčastěji se setkáváme s aktuálními zážitky, myšlenkami, prožitky a událostmi z autorova života, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu. Není výjimkou, že autoři skrze své texty vyjadřují názory či pocity, které by jinak veřejně neprojevali. Užívají k tomu psaní ve 3. osobě, metafory či abstrakce.

28 Srov. Jan HENDL, *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005.

**Očekávání negativních reakcí.** Kategorie s názvem „očekávání negativních reakcí“ je v přímém vztahu s kategorií předchozí. Protože jsou pro autory jejich texty osobní, často až intimní a nebyli doposud zvyklí na veřejnosti prezentovat cokoli svého, objevuje se u nich ve velké míře očekávání negativních reakcí na jejich tvorbu. Nejčastější negativní reakce, které autoři očekávají, jsou nepochopení, odmítnutí výsměch či odrovnání. S čím se zpočátku setkáváme téměř u všech autorů, je obava z toho, že jejich text nebude sdělný.

**Svoboda a strach ze svobody.** V rámci této disciplíny nejsou autoři ničím omezováni. Jejich jediným úkolem je napsat text. Nemají zadané žádné téma, útvar, minimální ani maximální délku textu. Většina autorů je touto svobodou zpočátku ochromena, ale později je to motivuje k dalšímu psaní. Autoři ji popisují jako možnost výběru vlastního tématu, nevázanost nebo svobodomyšlnost. V rámci písemných sebereflexí se ovšem našla i skupina autorů, která nepřekonala počáteční ochromení svobodou a projevuje z ní strach. Tento strach popisují jako určitý blok, který jim neumožňuje napsat text a vyvolává v nich nedůvěru, nejistotu, omezuje jejich pocit bezpečí a naopak posiluje očekávání negativních reakcí. Tito autoři vyjadřují potřebu nějakého vodítka či směru.

**Téma nervozity.** Téměř v každé sebereflexi i rozhovoru jsme se setkali s tématem nervozity. Ta provází zpravidla každého alespoň v začátcích, neboť autoři si zpočátku nebývají svými texty jistí a nemají moc odvahy na zkoušení či hledání nových forem. Nejčastěji se nervozita projevuje příliš rychlým tempem čtení.

**Sebevyjádření a strach ze sebevyjádření.** Tato kategorie úzce souvisí se svobodou. Mnoho autorů je motivováno k psaní a čtení svých textů právě proto, že dostávají možnost produkovat něco, co z nich vychází a co je jen jejich. Ve většině případů je možnost sebevyjádření chápána pozitivně, ovšem v rámci sebereflexí se opět našla skupina autorů, kteří projevují obavy ze sebevyjádření. Tito autoři mají strach z vlastního odhalení se před ostatními autory. Opět jsou pro ně takové obavy určitým blokem, který brání jejich tvorbě.

V rámci sebereflexí se objevilo několik podstatných kategorií, se kterými jsme se však nesetkali při rozhovorech. Vysvětlujeme si to tím, že u rozhovorů bylo zvolené určité kritérium pro výběr respondentů a byly polostrukturované, zatímco písemné sebereflexe jsou zcela nestrukturované a nebylo zde zvoleno žádné kritérium.

**Zpětná vazba.** Po přečtení textu mají posluchači možnost vyjádřit se k textu i k přednesu autora. Tato zpětná vazba je naprosto dobrovolná, pro autory ovšem velmi významná. Autoři často vyjadřují potřebu zpětné vazby, protože jim umožňuje další rozvoj a mnohdy hlubší sebereflexi. Často se stává motivací, neboť ze zpětné vazby se mimo jiné dozvídají, jestli směr, kterým jdou, je pro ně ten pravý, potvrzuje jim sdělnost jejich textů, což dodává na pocitu bezpečí, a pomáhá tak eliminovat autorova očekávání negativních reakcí.

**Hra.** Pokrok, který spočívá v mnoha letech experimentování, seberefektování a zveřejňování myšlenek, postupně vede k objevování hry jako takové<sup>29</sup>. Skupina autorů popisuje v rámci sebereflexí fenomén hry jako takový nebo situace, kdy se přistihnou, že je to zkrátka baví jen kvůli činnosti samotné. Někteří z autorů dokonce bere hru jako nejdůležitější součást autorské tvorby.

**Výzva.** Část autorů chápe autorské čtení jako výzvu nebo stimul. Na začátku jsou si vědomi, že psaní nebo veřejné čtení či vystupování obecně nepatří k jejich silným stránkám nebo oblíbeným a vyhledávaným činnostem. Později však právě toto chtějí překonat a ve většině případů se jim to i podaří.

**Sebepoznání** – autoři po několika veřejných čteních popisují lepší sebepoznání, tedy všímají si

29 Srov. Stanislav SUDA, Sebereflexe – základ studia dialogického jednání, in: *ACORát*, 2 (1), Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2013, s. 3–10.

více obsahů a projevů, které u sebe doposud nevnímali nebo jim nevěnovali takovou pozornost, a to celé jsou schopni reflektovat.

**Řešení problému / terapie** – jak jsme již popsali výše, autoři často skrze své texty hledají odpovědi, řeší svá dilemata, problémy či se snaží s něčím vyrovnat. Nejednou v těchto situacích volí techniku „vypsání se“ a následné přečtení textu jim pomáhá celou záležitost uzavřít.

## Osobnostní přesah fenoménu autorského čtení

Kategorie ukazují na vhodnost zařazení autorského čtení mezi studijní disciplíny osobnostní výchovy. Dalším zjištěním bylo, že teprve u dlouhodobých studentů můžeme sledovat vývoj chápání pojmů a zároveň kvalitativní změnu ve vývoji psané sebereflexe na základě ověřované zkušenosti. A skutečně kvalitní výzkum vyžaduje dlouhodobé sledování. Na případových studiích výzkumu jevu dialogického jednání je tento vývoj zachycen u případových studií, které jsou výzkumně sledovány po dobu nejméně 10 let (studie Jana, Tomáš, Slávek, Zuzana, Pepíček)<sup>30</sup>. Na základě opakované a reflektované zkušenosti s tímto jevem se vyvíjí způsob uvažování nad osobnostními obsahy či tématy. Čili vzrůstá význam vlastního seberefektování.

Dotýkáme-li se tématu sebereflexe a jejího vývoje či kultivace, dotýkáme se osobnostní a etické roviny způsobu přemýšlení každého jednotlivce<sup>31</sup>. A dosavadní výzkumná šetření poukazují na důležitost seberefektování. Záměrně zdůrazňuji seberefektování – jako svědectví kontinuálního procesu kultivace osobnostního zrání. Sebereflexe je totiž často v pozitivistickém způsobu uvažování interpretována jako uzavřený tvar, artefakt určený k hodnocení, poučení, efektivnímu využití: *Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*<sup>32</sup> *To se na základě dlouhodobého výzkumu ukazuje jako nevýhodné. Cesta k autentickému povšimnutí si vnitřních pohnutek a reflektování sebe samotného na základě nečekaného zážitku je dlouhodobá. Vyžaduje bezpečnou atmosféru, samostatnou volbu disciplíny a zejména čas. Proto se jako bližší jeví pojetí významu sebereflexe jako uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já*<sup>33</sup>.

## Závěr

Výzkum fenoménu autorského čtení byl bohužel v letech 2018 a 2019 z personálních důvodů přerušeno, a tím byla nabourána kontinuita výzkumu sebereflexí pokročilejších studentů. Vzhledem ke koronavirové situaci v roce 2020 se zatím studenti nemohou k volnočasovému studiu vrátit, nicméně ve dvanácti případech opakovaně projevují o pokračování studia zájem.

Cílem této studie je nastínit možnosti skutečně participativního a partnerského způsobu studia osobnostních disciplín jako nedirektivního přístupu, jehož výsledkem je pouze výpověď a svědectví participantů. V tomto ohledu je studium fenoménu podmíněno zájmem participantů, a proto není možné výzkum stavět na interpretačních modelech či na posuzování efektivity jednotlivých složek výrazových prostředků. Podstatou dlouhodobého výzkumu je reflektované autorství ve zpětné vazbě posluchačů směřované k utváření seberefektování, nikoli interpretační dovednosti směřující k efektivnímu užití (cílům učebním, komerčním, uměleckým).

30 Srov. Stanislav SUDA, *Experimentální dramatika*, České Budějovice: Episteme, 2017.

31 Srov. Horst HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál, 1997.

32 Jan PRŮCHA, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995, s. 196.

33 Vladimír SMĚKAL, *Pozvání do psychologie osobnosti*, Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 353.

Autorské čtení má již také experimentální podobu na klinickém pracovišti v málotřídní škole. Josef Nota ve své dizertační práci<sup>34</sup> nastínil možnosti experimentální dramatiky ve výchově na prvním stupni základní školy. V současné době rozšiřuje v téže škole šetření i na oblast autorského čtení. Spolu s rozsáhlým archivem sebereflexí studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích tak vzniká ucelený obraz pedagogických možností této disciplíny.

Poděkování patří paní Mgr. Renátě Mikulové za spolupráci a analýzu dat z archivu sebereflexí a dále zejména pečlivým oponentům, kteří poctivou prací pomáhají ujasňovat výzkumnou linii dlouhodobého sledování tohoto jevu.

## Kontakt

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,

Teologická fakulta,

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01, České Budějovice.

suda@tf.jcu.cz

---

<sup>34</sup> Srov. Josef NOTA, *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. České Budějovice, 2014. Disertační práce (Ph.D.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.