

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění
Autorské herectví, jeho teorie a psychosomatika

DISERTAČNÍ PRÁCE

Lektor a herec
umělci vztahu k sobě a druhým

Mgr. Václav Wortner

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jana Pilátová

Oponenti práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: PhD.

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS
THEATRE FACULTY

Drama Arts
Authorial Acting, its Theory and Psychosomatics

DOCTORAL THESIS

The Trainer and the Actor
Artists of Relationship with Oneself and Others

Mgr. Václav Wortner

Supervisor: prof. PhDr. Jana Pilátová

Opponents:

Date of defence:

Awarded academic title: Ph.D.

Prague, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma

Lektor a herec - umělci vztahu k sobě a druhým

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

.....

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

ABSTRAKT

Co se lektoři mohou učit od herců, co mají společného? S touto otázkou jsem začal studovat na DAMU, na Katedře autorské tvorby a pedagogiky, především psychosomatické disciplíny. Zaznamenané zkušenosti a poznatky z pěti let denního studia a z 25 dílen a stáží (především divadelní improvizace) se staly základem mého výzkumu, první várkou dat. Souběžně jsem pracoval jako lektor firemního vzdělávání, vedl jsem 106 kurzů, kterými prošlo 1474 účastníků. Z kurzů jsem psal závěrečné zprávy, které se staly druhou várkou mých dat. V závěru studia jsem data analyzoval metodou zakotvené teorie, sledoval vývoj své psychosomatické kondice, jak se projevuje v lektorské praxi, s čím jsem se na kurzech potýkal a co se mi osvědčilo.

Z analýzy mi vyšel základní model - *Dolmen sebedůvěry*. Jako klíčová se pro práci lektora ukázala sebedůvěra založená na třech oporách: opoře v obsahu sdělení, opoře v těle a opoře ve vztahu k sobě. V kapitole *obsah sdělení* jsem se věnoval směřování, autorství a integritě lektora. V kapitole *opora v těle* jsem zkoumal strach, uvolněné soustředění, schopnost vnímat, vědomí těla a tělesný postoj, výslovnost a plynulost řeči. Od techniky jsem se dostal k sebepoznávání. Z toho vychází kapitola *vztah k sobě*. Lektorovu sebedůvěru ovlivňuje, jestli má k sobě spíše výkonový nebo partnerský vztah, a s tím související postoj k vlastní chybě. To se projevuje v jeho interakcích a vztahu s účastníky. Lektor musí být stejně jako herec odborníkem na vztah nejen k divákům či účastníkům, ale i k sobě.

Při syntéze výsledků jsem svá zjištění konfrontoval s literaturou. Díky tomu jsem zjistil, že psychologická perspektiva, se kterou jsem dělal analýzu, byla omezená, že pod sebepoznáním, které jsem ve svém modelu považoval za „základovou desku“, jsou sociální, historické a antropologické vlivy. To, s čím se potýkám, není jen osobní věc: přestože je tato práce založená na subjektivních datech, vypovídá o stavu a proměnách současné společnosti. Ze závěrů práce, tedy z toho, co jsem se naučil na DAMU, z divadelní improvizace a ze své lektorské praxe, jsem vydestiloval 42 *Rad pro Václava*; mohou ale platit i pro ostatní lektory a obecně při veřejném vystupování.

Klíčová slova

psychosomatická kondice, lektor, herec, učitel, autorství, sebepoznání, firemní vzdělávání, kurz, chyba, nejistota, vztah k sobě

RESUMÉ

What can trainers learn from actors, what do they have in common? This is the question with which I started my studies at DAMU, at the Department of Authorial Creativity and Pedagogy, mainly of psychosomatic subjects. I recorded my experience from 5 years of study and from 25 workshops and study visits (mostly focusing on theatre improvisation), which became the base of my research, and the first set of data. Simultaneously I worked as a corporate trainer, leading 160 courses for 1474 participants in total. I wrote final reports after each of these training courses, which became the second set of my data. Towards the end of my studies, I analysed them using the Grounded Theory Method, focusing on the development of my psychosomatic condition, its effects on my trainer's work, my struggles and what worked well during the trainings.

I drew a basic model from the analysis: *The Dolmen of Self-Confidence*. The key factor is self-confidence based on three pillars: support in the content of the message, support in the body, and support in the relationship with the self. I examine a trainer's mission, integrity and authorial approach in the chapter "Content of the Message". In the chapter "Support in the Body" I focus on fear, relaxed concentration, ability to listen, body awareness and posture, pronunciation and fluency of speech. I moved my attention away from technique towards self knowledge, which was the trigger for the chapter "Relationship With Oneself". Performance-based and partnership-based relationships with oneself influence a trainer's self-confidence, as does the attitude towards one's own errors, all of which manifest in his interactions and relationships with the participants. Similarly to the actor, the trainer has to be an expert in the relationship with himself, as well as in the relationship with the spectators or participants.

Later I confronted the results with literature. I found out that the psychological perspective I used during the analysis was somewhat limited. I assumed self-knowledge to be the foundation of my model, but underneath I found social, historical and anthropological influences. Hence, my struggles are not merely my own. Even though this research is based on subjective data, it reveals the state and the changes of today's society. I extracted 42 pieces of *Advice for Václav* from my findings. They may be valid for other trainers and for public speaking in general.

Keywords

psychosomatic condition, trainer, actor, teacher, author, self-knowledge, corporate training, training course, error, uncertainty, relationship with oneself

Poděkování

Chci poděkovat prof. Janě Pilátové za její otevřený přístup bez předsudků a velmi důkladné čtení, Stefanie za podporu, rodičům a babičkám za azyl na psaní a Fredericku Bantingovi, Charlesi Herbertovi a Jamesi Collipovi za jejich výzkum na univerzitě v Torontu v létě 1921.

Obsah

1.	ÚVOD	1
1.1.	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	1
1.1.1.	slovník zkratk a slangových výrazů	2
1.2.	ODKUD PŘICHÁZÍM - MOJE MOTIVACE A ZÁJEM	3
1.3.	PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY	4
	První příběh: Přemet vzad	5
1.4.	JAK ČÍST TUTO DISERTACI	6
2.	ANALÝZA VIDEOZÁZNAMŮ.....	7
2.1.	MGR. RENATA TRČKOVÁ, WORKSHOP ZPĚTNÁ VAZBA V KOMUNIKACI	7
2.2.	MGA. IVANA VOSTÁRKOVÁ, HLASOVÝ WORKSHOP	9
2.3.	MOJE DÍLNA IMPROVIZACE PRO STUDENTY A UČITELE V KOLUMBII.....	12
2.4.	CO JSEM DÍKY ANALÝZE TŘÍ VIDEOZÁZNAMŮ ZJISTIL?.....	17
2.5.	K NOVÉMU METODOLOGICKÉMU PŘÍSTUPU	18
2.5.1.	Jak jsem data analyzoval.....	19
3.	ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ ZE STUDIA DAMU	20
3.1.	KVANTITATIVNÍ POPIS DAT	20
3.1.1.	analýza dat.....	22
	Druhý příběh: Moje cesta velkou oklikou k divadlu	22
3.2.	SDĚLOVÁNÍ, ŘEČ A HERECTVÍ	25
3.2.1.	chuť sdělovat	25
3.2.2.	jasná představa	26
3.2.3.	oční kontakt s publikem, přítomnost na jevišti.....	29
3.2.4.	plynulost řeči	33
	Třetí příběh: Na druhém to vidím lépe	36
3.2.5.	poslouchat se zvenčí	37
3.2.6.	výslovnost	38
	Čtvrtý příběh: Jak jsem v Americe objevil Ameriku	40
3.2.7.	tělesnost řeči	45
3.2.8.	improvizace.....	45
3.2.9.	uvolněné soustředění	47
3.2.10.	tělesný postoj	48
3.2.11.	vědomí těla	52
	Pátý příběh: Vím, co dělám?	52
3.2.12.	pokaždé jako poprvé.....	53
3.2.13.	Proč je těžké před lidmi komunikovat přirozeně?	54
3.3.	VZTAH S ÚČASTNÍKY	56
3.3.1.	poslouchat, vnímat účastníky	56

3.3.2.	bezpečné prostředí	58
3.3.3.	uč se od účastníků.....	59
3.3.4.	zajímej se o každého účastníka osobně	59
3.4.	VZTAH K SOBĚ.....	61
3.4.1.	pochyby o sobě	62
3.4.2.	tlak na výkon a produktivitu, ambice.....	68
3.4.3.	sebedůvěra	84
3.4.4.	strach ze selhání	88
	Šestý příběh: Prokletí začátečníci	90
3.4.5.	strach z neznáma	92
3.4.6.	směřování, hledání poslání, priorit a radosti	95
3.5.	AUTORSKÝ PŘÍSTUP K LEKTOROVÁNÍ.....	102
3.5.1.	lektor má vědět, jaký je cíl	104
3.5.2.	učitel by měl učit to, co opravdu dělá, měl by tím žít.....	105
3.6.	SHRNUTÍ KAP. 3: CO JSEM SE NAUČIL NA DAMU?	106
4.	ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ Z VEDENÍ FIREMNÍCH KURZŮ.....	107
4.1.	POPIS A ANALÝZA TĚCHTO DAT	107
4.1.1.	otevřené kódování.....	108
4.1.2.	axiální kódování	109
4.2.	POCITY PO A BĚHEM KURZU.....	109
4.2.1.	dimenze emocí.....	109
4.2.2.	radost během a po kurzu	110
4.2.3.	stres a pocit náročnosti kurzu.....	112
4.3.	SMYSLUPLNOST KURZU PRO LEKTORA.....	112
4.3.1.	skupina se chce učit	112
4.3.2.	smysluplný obsah kurzu.....	113
4.3.3.	učím se jako lektor	114
4.4.	SMYSLUPLNOST KURZU PRO ÚČASTNICKOU SKUPINU	115
4.4.1.	účastníci se učí.....	115
4.4.2.	aplikovatelnost kurzu do praxe.....	115
4.4.3.	efektivně využitý čas	116
4.5.	MOTIVACE LEKTORA.....	116
4.5.1.	inovuji program, zkouším nové věci	116
4.5.2.	během kurzu sbírám nápady na inovace	117
4.5.3.	školím to, čemu věřím	117
4.5.4.	ztráta motivace	117
4.6.	MOTIVOVANÁ ÚČASTNICKÁ SKUPINA.....	117
4.6.1.	přátelská ↔ anonymní atmosféra	118

4.6.2.	pozitivní naladění na program ↔ odpor ke kurzu	119
4.6.3.	vidí paralely mezi kurzem a praxí ↔ nevidí je	119
4.6.4.	chtějí se učit ↔ nechťejí	120
4.6.5.	schopnost ↔ neschopnost sebereflexe	120
4.6.6.	otevřenost k novému ↔ uzavřenost	120
4.6.7.	self-efficacy účastníků ↔ rezignace	121
4.6.8.	dobrovolná účast	121
4.7.	TYPY SKUPIN, KTERÉ JSEM ZAŽIL	122
4.8.	NÁROČNÉ SKUPINY	123
4.9.	VZTAH LEKTORA SE SKUPINOU	123
4.9.1.	první kontakt	123
4.9.1.1.	naladění a očekávání účastníků	124
	Sedmý příběh: To bude zase pruda, co?	127
4.9.1.2.	naladění a očekávání lektora	127
4.9.1.3.	velikost skupiny	128
4.9.1.4.	osobní sympatie	129
4.9.2.	partnerská komunikace	129
4.9.3.	účastník nebo skupina v odporu	129
4.9.3.1.	partnerská komunikace lektora s účastníky v odporu	130
4.9.3.2.	komunikace s negativním účastníkem	132
	Osmý příběh: Účastník v odporu ze mě vysál všechnu energii	132
4.9.4.	sebedůvěra lektora	134
4.9.4.1.	pochyby o sobě	134
4.9.4.2.	podpůrná zpětná vazba od kolegů a účastníků	135
4.9.4.3.	zápal a perfekcionismus	136
4.9.4.4.	odvaha zkoušet nové věci	137
4.10.	IMPROVIZACE NA KURZU	138
4.10.1.	počasí	138
4.10.2.	prostor	138
4.10.3.	doprava - problémy s autem	139
4.10.4.	materiál	139
4.10.5.	kolegové lektori	140
4.10.6.	účastnická skupina	141
4.10.7.	chyba zadavatele	142
4.10.8.	vlastní chyba	142
4.11.	V MINOVÉM POLI	143
4.11.1.	cíl kurzu se mýjí s potřebou skupiny	143
4.11.2.	konflikt lektora se skupinou po vlastní chybě	144

4.11.3.	konflikt ve skupině	144
	Devátý příběh: Lektor mezi frontovými liniemi	144
4.11.4.	dominantní šéf	145
4.11.5.	konflikt s hodnotami lektora	145
4.12.	ÚKOLY LEKTORA	146
4.12.1.	připravit se na kurz	146
4.12.2.	vytvořit bezpečný prostor	147
4.12.3.	vnímat skupinu	148
4.12.4.	rozhodovat o programu a měnit ho	149
4.12.5.	motivovat účastníky	149
4.12.6.	být v kontaktu s tím, co mě baví a co mi dává smysl	149
4.12.7.	stále se učit	150
4.12.8.	inspirovat skupinu	151
4.13.	PSYCHOSOMATICKÉ KVALITY LEKTORA	151
4.13.1.	plynulá řeč	152
4.13.2.	musí tě to bavit	152
4.13.3.	práce v cizím jazyce	152
	Desátý příběh: Mateřština je jako nůž - otevírá cestu do lidských srdcí	153
4.14.	OTÁZKY INTERNÍCH LEKTORŮ	153
5.	SYNTÉZA VÝSLEDKŮ	155
	Jedenáctý příběh: Dívka ve vlaku mi to osvětlila	155
5.1.	CESTA K PŘIROZENÉ KOMUNIKACI	156
5.2.	OPORA V OBSAHU SDĚLENÍ	159
	→ <i>Nech hlas být.</i>	160
	→ <i>Zajímej se. Nesnaž se být zajímavý.</i>	160
	→ <i>Hledej svou prioritu.</i>	160
5.2.1.	fenomén flow	161
5.2.2.	integrita lektora	163
	→ <i>Předávej to, čemu věříš.</i>	163
	→ <i>Pečuj o svou integritu.</i>	164
5.2.3.	précarité	165
5.2.4.	příprava sdělení	167
	→ <i>Vyšij si košili i pod sakem.</i>	167
5.2.4.1.	proč je pro mě snazší psát, než mluvit	168
5.2.4.2.	tělovost promluvy	173
5.2.4.3.	příběh, úvaha, obraz	174
	→ <i>Vyprávěj příběhy.</i>	175
	→ <i>Připravuj si sdělení tak, aby sis ho dokázal vybavit.</i>	175

5.3.	OPORA V TĚLE.....	175
5.3.1.	z čeho mají lidé strach	176
5.3.2.	co se děje, když prožíváme strach	178
5.3.3.	expozice	178
	→ <i>Dělej to, čeho se bojíš.</i>	179
5.3.4.	uvolněné soustředění	180
	→ <i>Soustřed' se uvolněně.</i>	181
	→ <i>Soustřed' se, ale ne na výkon.</i>	183
5.3.5.	schopnost vnímat	183
	→ <i>Dívej se na lidi, se kterými mluvíš.</i>	184
5.3.6.	schopnost pamatovat si.....	184
	→ <i>Trénuj paměť.</i>	184
5.3.7.	vědomí těla	185
	→ <i>Vnímej své tělo jako spoluhráče.</i>	185
5.3.8.	tělesný postoj	185
5.3.9.	výslovnost a plynulost řeči.....	187
	→ <i>Po větě ticho.</i>	188
	→ <i>Říkej věty, ne souvětí.</i>	188
5.3.10.	v dialogu se sebou	189
	→ <i>Poslouchej se zvenčí.</i>	189
5.4.	PARTNERSKÝ VZTAH K SOBĚ	190
5.4.1.	výkonový vztah k sobě	192
5.4.2.	partnerský vztah k sobě	193
	→ <i>Můžeš dělat, co tě baví, i když nejsi nejlepší.</i>	196
	→ <i>Máš právo něco nevědět.</i>	198
	→ <i>Uč se od účastníků.</i>	198
5.4.3.	Učím se dělat chyby.	200
	Dvanáctý příběh: Pařízek mě poučil o kaskádě chyb	203
	→ <i>Přijímej chyby.</i>	205
	Třináctý příběh: Když se hraje, tak se hraje.	205
	→ <i>Chybu analyzuj později.</i>	205
	→ <i>Ber chybu do hry.</i>	206
5.4.4.	chyba, improvizace a experimenty	208
	→ <i>Nechávej si prostor pro improvizaci.</i>	208
	→ <i>Experimentuj. A ved' si z experimentů poznámky.</i>	209
5.4.5.	Jak vypadá partnerský vztah k sobě u lektora?	210
	→ <i>Zkoušej být sám se svou myslí.</i>	210
	→ <i>Hledej si zalíbení v každém okamžiku.</i>	211

5.5.	SEBEDŮVĚRA	211
5.5.1.	princip zrcadlení.....	213
	→ <i>Důvěřuj si kvůli účastníkům.</i>	215
5.6.	VZTAH S ÚČASTNÍKY	216
	→ <i>Vytvoř bezpečné prostředí.</i>	216
5.6.1.	partnerská komunikace s účastníky.....	217
	→ <i>Já jsem OK, účastník je OK.</i>	217
	→ <i>Nedělej maturitu.</i>	218
	→ <i>Zajímej se o každého účastníka osobně.</i>	219
	→ <i>Měj rád účastníky, protože to jsou lidé.</i>	219
	→ <i>Pokud nemáš rád lidi, najdi si jinou práci.</i>	220
	→ <i>Ptej se. Nedělej si o lidech domněnky.</i>	221
5.6.2.	partnerská komunikace s účastníky v odporu	222
	→ <i>Zajímej se o příčiny odporu.</i>	222
	→ <i>Neber si to osobně.</i>	223
5.7.	PŘIROZENÁ LIDSKÁ ŘEČ	224
	Čtrnáctý příběh: Otřesná prezentace před managementem továrny	224
5.7.1.	jak formulovat myšlenky.....	226
	→ <i>Sdělení pokaždé vybojuj znovu od začátku.</i>	230
	→ <i>Soustřeďuj se na dialog, ne na svůj monolog.</i>	231
5.8.	LEKTORSKÉ PRINCIPY	231
	→ <i>Účastník musí být aktivní: nepřednášej.</i>	233
	→ <i>Nech lidi lovit poznatky, nemusíš je krmit.</i>	234
	→ <i>Stavěj před účastníky náročné výzvy.</i>	235
6.	ZÁVĚR.....	236
6.1.	OMEZENÍ TÉTO PRÁCE.....	236
6.2.	AUTORSKÝ PŘÍSTUP K PRÁCI LEKTORA	238
6.3.	DISERTACE VE ZKRATCE	239
7.	BIBLIOGRAFIE	240
8.	Příloha 1: Seznam zdrojových IZZ	249

1. ÚVOD

Tato práce se původně měla jmenovat „*Psychosomatické kvality v práci lektora*“. Na DAMU jsem chtěl zkoumat, co se lektori firemního vzdělávání mohou naučit od herců a improvizátorů o herectví a verbální i neverbální komunikaci ke skupině lidí. Jak pracovat s hlasem? Jak dýchat? Co s rukama a gesty? Kam se dívat? Jak u toho správně stát? Postupně jsem ale zjistil, že více než otázka správnosti, kvalit a technického provedení komunikace k někomu mě zajímá vztah k sobě a druhým, tedy spíše komunikace s někým - a jak takovou komunikaci se skupinou obstarat i na firemním kurzu.

Studoval jsem prakticky, prezenčně, osobně, snažil jsem se toho co nejvíce zažít na vlastní kůži: moje studium bylo taženo daty (data-driven) více než teorií (theory-driven). Zážitky jsem reflektoval, vznikaly z nich zkušenosti zapsané v denících a poznámkách: to je první várka mých dat. Druhou várkou dat byly závěrečné zprávy z téměř stovky firemních kurzů, které jsem vedl. Pro výzkum jsem tedy jako data zvolil své zkušenosti za posledních pět let studia a práce. Udělal jsem si tak jasno v tom, co jsem se naučil na DAMU jako student herectví a jako improvizáční herec, a srovnal jsem to s tím, jak se mi (ne)dařilo komunikovat s účastníky na firemních kurzech, které jsem vedl jako lektor.

V závěru studia, když jsem měl data nasbíraná, jsem se pustil do jejich analýzy metodou zakotvené teorie. I výzkum byl data-driven: zkoumal jsem, co má data říkají, ne, co by říkat měla. Proto v první části práce (kap. 2,3 a 4) téměř necituji literaturu, pouze analyzuji zkušenosti. Až poté, v druhé části práce (kap. 5 a 6), jsem výsledky konfrontoval s literaturou, z čehož vznikají výsledné lektorské „rady pro Václava“. Na začátek je třeba vyjasnit, co slovy kurz, lektor a psychosomatický vlastně míním.

1.1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Kurz, školení, trénink, workshop, dílna

Termíny *kurz*, *školení*,¹ *trénink*, *workshop* a *dílna* užívám zaměnitelně, protože mají jen nepatrně odlišný význam. Jsou to setkání, ve kterých se skupina něco učí nebo na něčem pracuje, něco tvoří. *Workshop* a *dílna* obsahují oba tyto významy - něco se naučit nebo na něčem pracovat. *Workshop* ve firemním kontextu je setkáním, ve kterém skupina něco vymýšlí, tvoří či diskutuje, spíše než by se něco učila, například nastavuje systém odměňování. *Dílna* v divadelním světě je setkání, kde se pracuje na nějakém tématu, technice, směřuje se k nějakému cíli, např. představení work-in-progress. Cílem kurzu, školení a tréninku je pouze učení, předávání znalostí, rozvoj nějaké dovednosti. Mnoho lidí ale přesto tyto termíny nerozlišuje.

Účastník, klient, student

Ten, kdo se na kurzu, školení, tréninku, dílně či workshopu něco učí nebo něco vymýšlí, je v divadelním kontextu *účastník* (dílny, workshopu) či *student*. V kontextu firemního vzdělávání se užívá termín *klient* či *účastník*. Nejčastěji užívám slovo *účastník*, slovo *klient* v případě, že chci zdůraznit náš dodavatelsko-odběratelský vztah. Termín *student* se ve firemním kontextu neužívám, znamená pouze stážistu z vysoké školy, a působilo by stejně nepatřičně, jako kdyby pedagogové nazývali studenty „klienty“.

¹ Termín *školení* může mít konotaci s minulým režimem, ale pro současnou generaci takový význam nemá, lidé ho běžně užívají.

Lektor, trenér, facilitátor, konzultant, kouč, učitel, pedagog, vedoucí dílny

V kontextu firemního vzdělávání je ten, kdo vede kurz, v roli *lektora*² či *trenéra*.³ Píšu „v roli“, protože stejný člověk může někdy být lektorem, někdy facilitátorem a jindy konzultantem. Při workshopu je vedoucí spíše v roli *facilitátora*, vede skupinu procesem a nemusí být expertem na danou problematiku. V tom se liší od lektora, který je zodpovědný za proces i obsah a měl by být expertem na dané téma. *Konzultant* je rovněž expert v daném tématu, radí klientovi, předává mu své zkušenosti z oboru, ale nevede kurzy či školení (pak by byl v roli lektora), může vést nebo se účastnit workshopu. *Kouč* je rovněž poradce. Nevede ale kurz, nepředává znalosti, typicky během individuálních sezení klade klientovi otázky, které mu pomáhají se zorientovat, udělat rozhodnutí, podívat se na problém z jiné perspektivy. Koučování se nevěnuji, je to jiná profese, přesto tu tento termín uvádím, protože bývá s firemními kurzy mylně spojováno. V divadelním kontextu je lektor někdy nazýván *učitelem*, *pedagogem*, nebo jednoduše *vedoucím dílny*.

1.1.1. slovník zkratk a slangových výrazů

V datech se objevuje mnoho zkratk a slangových výrazů, jak z divadelního, tak z firemního světa, které jsem v citacích ponechal v originálním znění, a proto je zde stručně vysvětluji.

divadelní svět

Bafni - improvizální divadlo z Brna, se kterým zkouším a vystupuji (www.bafni.cz)

DAMU - Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

dialogické jednání - stěžejní psychosomatická disciplína na KATaP, při které zkoušející na několik minut vstupuje do prostoru před pedagoga a ostatními studenty, a sám se sebou tam je, improvizovaně jedná, učí se vnímat a přijímat sám sebe se vším, co v této situaci vyjde najevo

filiace - experimentální dialogické jednání 5 - 10 minut (Slavíková, 2006, s. 26)

herecká propedeutika - úvod do oboru, průprava, příprava, základy herectví (Pokorná, 2006)

impro - divadelní improvizace, nezaměňovat s improligou, což je pouze jedna forma divadelní improvizace

KATaP - Katedra autorské tvorby a pedagogiky na DAMU

psychosomatické disciplíny - disciplíny, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednotu tělesného a duševního, jsou to hlavní předměty vyučované na KATaP, především hlasová výchova, přednes, herecká propedeutika, dialogické jednání a výchova k pohybu

firemní svět

CB, coffee-break - přestávka na svačinu a kávu

ČC - Česká cesta, společnost působící na trhu firemního vzdělávání, ve které pracuji jako lektor

dyx - dynamicsy, aktivity na podporu týmové spolupráce a komunikace

dyxbox - bedna s vybavením na dyxy

externí lektor - lektor ze vzdělávací společnosti (např. České cesty), kterého si firma objedná, aby odvedl konkrétní kurz - je tedy dodavatelem, ne zaměstnancem dané firmy

flip - flipchart, stojan s papíry velikosti A1, který se během kurzů užívá jako tabule, nebo flipchartový papír

handouty - pracovní listy, tištěné podklady pro účastníky kurzu

headcount - počet zaměstnanců

HR - Human Resources - personální oddělení či oddělení řízení lidských zdrojů

ICE, icebreaker - „ledolamka“, aktivity na seznámení a uvolnění atmosféry především na začátku kurzu

interní lektor - zaměstnanec firmy, který školí ostatní zaměstnance

IZZ - interní závěrečná zpráva z firemního kurzu

² Píšu především o sobě, proto užívám slovo lektor, ale obecně míním i lektorky, klientky, konzultantky, účastnice.

³ Slovo trenér zde souvisí s trénováním dovedností, ne s posilovnou či fitness.

kanclkufr - kufr s kancelářským vybavením (propisky, fixy, izolepy, nůžky...)

katalog - buď katalog kurzů, ze kterého si zaměstnanci firmy kurzy vybírají, nebo katalogový kurz, tedy kurz, který je popsán v katalogu firmy a na který se hlásí zaměstnanci z celé firmy na základě toho, co jim doporučí nadřízený a co je v katalogu kurzů zaujme. Katalogové kurzy tedy nejsou připraveny na míru konkrétní účastnické skupině, protože na něj často přijíždí jednotlivci s různými potřebami, kteří se neznají.

review, reflexe - ohlédnutí, lektorem řízená diskuse, při které se zážitky účastníků zobecňují do zkušeností

soft skills - měkké dovednosti, dovednosti z oboru komunikace, spolupráce, prezentace, vedení lidí atd.

teamspirit - typ firemní akce, která je zaměřena na posílení týmového ducha

teambuilding - typ kurzu pro firemní tým či oddělení, který má za cíl zlepšit jejich spolupráci a komunikaci

týmovka - porada lektorského týmu na kurzu

WS - workshop, dílna, seminář

ZV - zpětná vazba

1.2. ODKUD PŘICHÁZÍM - MOJE MOTIVACE A ZÁJEM

Vystudoval jsem magisterskou psychologii, protože mě přitahovalo zkoumání lidské podstaty, sebepoznání a rozvoj osobnosti. Při studiu mě více než kognitivní a verbální psychoterapeutické přístupy zajímaly zážitkové, expresivní, a především dramatické přístupy, které jsem měl možnost poznat. Začal jsem se věnovat kurzům rozvoje osobnosti jako instruktor Prázdninové školy Lipnice⁴, což mě po letech dovedlo k práci lektora ve firemním vzdělávání.

Ve stejné době jsem zažil psychosomatický přístup k práci s hlasem. Pochopil jsem, že psychosomatický přístup k rozvoji osobnosti je to, co mi při teoretickém studiu psychologie chybělo. Hledání možností celostního rozvoje osobnosti mě přivedlo k divadelní improvizaci a později k dialogickému jednání na KATaP DAMU. Po prvním roce zkušenosti s dialogickým jednáním jsem začal objevovat souvislosti mezi lektorskou prací a psychosomatickými disciplínami. Rozhodl jsem se tyto souvislosti zkoumat, protože se v nich propojují mé dvě vášně: divadlo a lektorská práce. Zkoumat to, čím žiji, je pro výzkum důležité: *„Vzhledem k tomu, že kvalitativní analýza bývá velmi náročná na čas i úsilí, které je nutno vynaložit, vyplatí se zvolit si ke zkoumání takovou oblast, která nás osobně zajímá a udrží si náš zájem i přes chvíle bezradnosti a vyčerpání, které se při tomto způsobu zkoumání nevyhnutelně dostaví.“* (Řiháček et al., 2013, s. 46).

Lektor není herec. Nebo ano?

Každý lektor nebo učitel, který se má postavit před skupinu studentů nebo účastníků workshopu, musí především vědět, co říct, musí se vyznat v daném tématu. To je nutná, ale ne dostačující podmínka. Není totiž pouze odborník, kterému stačí poznatky sepsat a publikovat. Musí se navíc umět se svými znalostmi **postavit** před lidi a **mluvit** s nimi. Na workshopu je celou svou osobností, nemůže se opřít jen o znalosti. Na nich lze vystavět knihu nebo vědecký článek, ale před lidmi ho nepodrží. Lektor se musí opřít i o další schopnosti a dovednosti, protože nejde jenom o to, CO říká a předává, ale i JAK. A pokud jde o to JAK, jde o **kvality veřejného vystupování**.

Rozhodl jsem se tyto kvality zkoumat jako doktorand na KATaP, na katedře, která se přímo zaměřuje na *„zkoumání, studium a výchovu kvalit [veřejného vystupování]“. Aby veřejné vystupování bylo – jak jen možno! – prezentací, realizací, „vyzařováním“ vědomého, komunikativního, tvořivého, odpovědného jednání, chování a prožívání, vědomé mravní osobnosti. To je věcí výchovy a vzdělání hlavně těch, jichž povolání, seberealizace je záležitostí veřejného vystupování.“* (Vyskočil, 2000, s. 6) Pro lektory veřejné vystupování součástí jejich povolání je.

⁴ Prázdninová škola Lipnice je občanským sdružením usilujícím o všestranný rozvoj osobnosti člověka především pomocí principů zážitkové pedagogiky. Tohoto cíle se snaží dosáhnout prostřednictvím vícedenních kurzů, jejichž čas je naplněn hrou, pohybem, tvořivými dílnami, diskusemi i rozjímáním. (www.psl.cz)

Ocitl jsem se proto na divadelní škole jako student autorského herectví. Herectví na této katedře DAMU nechápu jako přípravu na profesi herce v kamenném divadle. „*Studium autorského herectví není tradiční a standardní studium na herce, není výchova k herectví, nýbrž je výchova k autorské osobnosti. A to skrze určité studium herectví.*“ (Vyskočil, 2003, s. 12). Herectví je jeden z prostředků, ale není cílem tohoto studia. „*Autorskému herectví jde víc o umění existovat a sdělovat i sdílet než o umění hrát. Rozumí se existovat na scéně, na jevišti – i na tom tradičním – a existovat také v „v životě“, „na jevišti života“*“ (Vyskočil, 2003, s. 8).

Přídavné jméno „autorské“ u herectví znamená, že jde zároveň o výchovu autorské osobnosti, která za svou práci nese zodpovědnost: „*Autor je ten, kdo za to, co dělá a sleduje, s kým spolupracuje, k čemu a jak působí, kdo za to osobně může. Nese příznávaně odpovědnost. V tom ohledu je autorské herectví pokus a snaha o herectví jako svobodné umění a ovšem i učení, svobodnou tvorbu.*“ (Vyskočil, 2003, s. 8) Autorská osobnost musí **koncipovat, konat a reflektovat** svou práci či tvorbu. „*Autorské herectví představuje organickou jednotu a součinnost tří základních osobnostních složek, funkcí. Koncipující, konající a reflektující. Zpravidla všechny tři a jejich funkční vzájemnost bývá třeba revitalizovat, kultivovat a rozvíjet.*“ (Vyskočil, 2003, s. 12) Ke kultivaci a rozvíjení kvality projevu na KATaP směřují čtyři hlavní psychosomatické disciplíny: **hlasová výchova, výchova k řeči, dialogické jednání a herectví**. Co to vlastně **psychosomatická disciplína** je?

lektor objevuje své tělo

Napsal jsem, že lektor se musí před lidmi postavit. Už tím jsem naznačoval, že lektor je do své práci zatažen **celým tělem**, musí přijít s kůží na trh (na dílnu, workshop či školení). Má znalosti, které chce předat, a tělo, které by mu v tom mělo pomoci. Vztah člověka k vlastnímu tělu je možné vyjádřit jako „*mám tělo*“ a zároveň „*jsem tělo*“ (Hohler, 2000, s. 119) - tělo nejen mám, ale jsem zároveň jeho prostřednictvím činný. Rozdělování duše (intelektu, mysli, psychiky) a těla vychází z empirického poznatku rozdílu mezi živým a mrtvým (bezvědomým) tělem (s. 94). Toto dělení je ale umělé. „*Z hlediska současných poznatků (Bertalanffy, Bohm, Patočka, Whitehead, Wiesäcker ad.) nepředstavují tělesné a duševní procesy dvě oddělené, paralelně fungující, svou podstatou rozdílné stránky (složky, aspekty, dimenze ap.) činnosti člověka. Tělo není s to samo jednat a není toho schopna ani psýché.*“ (s. 94) Pokud tedy lektor potřebuje jednat – a vedení workshopu jednáním je – potřebuje k tomu jak intelekt, tak i tělo. A ideálně jako propojenou, spolupracující, psychosomatickou jednotku.

1.3. PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY

„*Jako psychosomatické označujeme takové disciplíny, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednotu tělesného a duševního. Člověk naplňuje disciplínu jako psychosomatický celek. Každá disciplína, která je uložena pouze jedné z obou složek, aby ji cvičila jako nějaký nástroj za jistým účelem, za psychosomatickou považována není. Psychosomatický není tělocvik, akrobacie, ortoepie ani jazykolamy. Jistěže se při těchto „disciplínách“ rovněž aktivuje mozek, aby koordinoval naši činnost, není však zapojena duchovní složka – to, co v nás probouzí tušení smyslu, co nás vztahuje k horizontu světa. Psychosomatickou disciplínou naproti tomu je přednes textu, je jí dialogické jednání, je jí tvorba hlasu.*“ (Hančil, 1997, s. 16) I přesto, že Jan Hančil akrobacii jmenuje jako jednu z disciplín, které nejsou psychosomatické, já jsem právě během akrobacie zažil, co psychosomatika – jednotu duše a těla – v praxi znamená.

První příběh: Přemet vzad

Jeden semestr jsem trénoval přemet vzad. Na začátku je potřeba si zvyknout na záklon, na nepříjemný pocit při skoku po hlavě dozadu, do neznáma. Následuje pomalý, kontrolovaný skok vzad s jistícím opaskem, který drží za lanko z boku dva učitelé. Až třetí krokem, po dvou měsících této přípravy je první samostatný přemet vzad. A v té chvíli jsem se lekl a hlava se mi začala místo přímo rovně nahoru a dozadu otáčet do strany, což následně ve vzduchu vykroutilo celé tělo do vývrtky, takže na zem jsem pak dopadal bokem, jen na jednu ruku. A na jedné ruce jsem doskok nebyl schopen udržet.

Výsledkem tedy byla namísto ladného rovného skoku katastrofální vývrtka ve vzduchu. A ač jsem se snažil sebevíc, tělo odmítalo skočit rovně. V nestřeženém okamžiku se hlava stočila. Tenkrát jsem naplno zažil pocit, že své tělo „nemám“, nevlastním, že ho nemám ani pod kontrolou, že má svou „vlastní hlavu“, která se otočí, protože ji to tak přijde bezpečnější, a že v daleko větší míře „jsem tělo“, které si dělá, co chce. Došlo mi, že musím přijít na to, jak s ním spolupracovat. Abychom si rozuměli, musím k němu mluvit ne jazykem vůle a intelektu, ale jazykem, který jsem si nazval „jazykem malého dítěte“.

Zkoušel jsem tedy dále skákat vzad a zkoušel jsem různé varianty, zkoumal jsem, jak mé tělo bude reagovat. Bylo to, jako bych se svým tělem experimentoval, zkoušel na sebe drobné triky. Lehnul jsem si na gymnastický míč a spouštěl se dozadu. Dobré, hlava zůstala rovně. Vzal jsem velkou žíněnku a pomalu padal na natažené ruce vzad ze sedu a sledoval své pocity. Potom ze sedu na židli. Potom ze stoje. A stále jsem sledoval moment, kdy se hlava začne otáčet. Dobře, vraťme se na židli. Potom jsem přidával švih rukou. Hlava se zase stočila. Tak ještě bez švihů. Byla to trpělivá práce, spolupráce s tělem, zkoumání, co ho blokuje a kdy začíná reagovat v můj neprospěch. Došel jsem k úplnému základu, kdy jsem si celý skok jenom co nejpřesněji v duchu představoval, postupně získával ztracenou důvěru těla, že to zvládneme, pomalu odbourával strach. Jako citlivě učit plavat malé dítě, které se bojí vody.

Cíl mého snažení byl přizemní – skočit přemet vzad. Akrobacie tudíž nesplňuje psychosomatické kritérium „tušeného smyslu“, jak to tom mluví Jan Hančil, nicméně jednota tělesná a duševní pro mě byla očividná. A rozdíl mezi „být tělo“ a „mít tělo“. „*Je rozdíl mezi **být** a **mít**. Nám jde o to, aby disciplína těla a 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.*“ (Vyskočil, 2000, s. 6)

K čemu je dobré studovat psychosomatické disciplíny?

„*Při studiu psychosomatických disciplín začíná postupně, během dvou tří čtyř let, vznikat a projevovat se **psychosomatická kondice**. To je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela **kvalitně**.*“ (Vyskočil, 2000, s. 7) Psychosomatická kondice „*zpravidla aktivuje intuici a imaginaci a autorský postoj. A sem tam autorskou tvorbu.*“ (Vyskočil, 2000, s. 7).

1.4. JAK ČÍST TUTO DISERTACI

Tato disertace je obsáhlá. Metoda zakotvené teorie mi totiž neumožnila data zamlčet. Naopak, zveřejňuji své uvažování a vyvozování, aby bylo jasné, z čeho, proč, a k čemu jsem došel. Tato obsáhlost navíc v průběhu psaní objem práce ještě zvětšovala, protože dávno řečené věci jsem musel zopakovat, aby se čtenář nemusel stále někam vracet a hledat v přečtených kapitolách, k čemu se odkazuji. Navrhuji tedy tři možné trasy, jak tuto disertaci číst:

1. trasa pro **detektiva**



Tato trasa nabízí možnost sledovat každou mou stopu, prošetřit všechna data, dělat si hypotézy, pak je zase zavrhnout a dojít až k závěru vyšetřování. Detektiv disertaci může číst od začátku do konce.

2. trasa pro **archeologa**



Archeologické čtení je časově méně náročné. Trasa začíná *Syntézou výsledků* ([kap. 5](#)) a celou ji prochází, archeolog ale dělá dobrovolné výpravy do [kap. 2](#), [3](#) a [4](#), pokud jej něco zaujme, chce si udělat průzkumný výkop a dozvědět se, jak jsem k závěrům došel.

3. trasa pro **lektora**



Nejrychlejší je trasa pro lektora. Lektoři mohou jen prolistovat *Syntézu výsledků*, očima skákat po jednotlivých *Radách pro Václava* označených šipkou a zastavit se krátce u těch, které je zaujmou nebo překvapí.

2. ANALÝZA VIDEOZÁZNAMŮ

Původně jsem chtěl výzkum založit na pozorování lektorů z různých oblastí vzdělávání dospělých. Do souboru jsem zahrnul šest lektorů s divadelní zkušeností a ty, kteří nemají zkušenosti s žádnými hereckými a psychosomatickými disciplínami. Pro pozorování lektorů při vedení workshopu jsem užil otevřené, zúčastněné a nestrukturované pozorování v přirozené situaci, během reálného workshopu pro firemního klienta nebo veřejnost. Účastníci byli informováni o tom, že lektora pozorují, pozoroval jsem bez předem daného předpisu, natáčel jsem celý workshop.

Jako metodu fixace dat jsem použil **videozáznam**, protože kromě zvuku zachycuje i obraz, tedy poskytuje možnost analyzovat gesta, tělesný postoj a další neverbální komunikační prvky. Kameru jsem nastavil v rohu místnosti tak, aby zabírala pouze lektora a ne účastníky, což bylo součástí naší dohody s lektory i účastníky. Přesto jsou reakce účastníků slyšet, takže je možné interakce lektora s účastníky sledovat.

Pro první analýzu jsem vybral dílnu Renaty Trčkové, Ivany Vostárkové a svou vlastní dílnu. Metoda analýzy videí vychází z **rámcové analýzy** (Hendl, 2016), cílem je základní organizace dat, roztřídění, identifikace počátečních témat a konceptů. Inspiroval jsem se metodou zachycení vzorců, hledal jsem opakující se témata (obecnější principy či struktury), a ty jsem zaznamenal.

výsledky rámcové analýzy tří videozáznamů

Během analýzy jsem se snažil pouze pozorovat a popisovat, co nejméně interpretovat a hodnotit. Pozorování jsem třídil do souvisejících trsů, vznikly mi čtyři hlavní trsy témat:

- A. interakce s účastníky (způsob kladení otázek, naslouchání, oslovování...)
- B. plynulost sdělení (parazitická slova, pauzy, rychlost řeči)
- C. řečové a jazykové prostředky sdělování
- D. podpora sdělení – gesta a další prostředky

2.1. Mgr. RENATA TRČKOVÁ, WORKSHOP ZPĚTNÁ VAZBA V KOMUNIKACI

cílová skupina: 8 dospělých účastníků (zaměstnanci firmy), 2. prosince 2015, centrum Osinalice

A) interakce s účastníky

Renata užívá **otevřené otázky**, které účastníky podněcují k odpovědi a zapojují do diskuse:

- *Jaký vnímáte rozdíl mezi zpětnou vazbou a hodnotícím pohovorem?*
- *Jak se vám daří průběžně pracovat se zpětnou vazbou?*
- *Ještě nějaký tip nebo naopak nesnáze, která vás napadá?*
- *Jedno z pravidel je správný čas a místo. Jak tomu rozumíš, Martine?*
- *Co vám běží hlavou?*

Když dá účastníkům slovo, velmi **aktivně naslouchá**, neustále je podporuje, téměř po každé větě účastníka kýve souhlasně hlavou, přitakává (*mhm, jasně, jo, supr...*), udržuje téměř neustálý **oční kontakt** (stále se dívá na toho, kdo mluví). Poté výpověď účastníka často shrnuje, parafrázuje: „*To znamená, že to přispívá k tomu, abychom zkušenosti posouvali někam dále...*“ Z jejího projevu je patrný **zájem o účastníky** (*Jirko, je ti dobře? Vypadáš tak jako unaveně... Nebo jsi jenom zamýšlen?*). Všechny **účastníky oslovuje jménem**, což jí umožňuje rychle reagovat na dění ve skupině a poskytovat adresné, osobní zpětné vazby.

B) plynulost sdělení

V projevu Renaty je patrné časté hledání slov, hezitační zvuky, zasekávání, přeřeky, intenzivní užívání parazitických slov (*jako, vlastně, prostě, nějaký, takový, v podstatě*), a opakování slov: „*To byl jako jeden z post postřehů jako které se tak jako táhnou zase všema těma čtyřma setkáníma, ti lidi to co vy tady říkáte, že má být pravidelná a cílená a dlouhodobá a situační [zpětná vazba] tak že to tak jako ti lidi nepociťují, jo, v tuhleto chvíli, budeme si potom odpoledne říkat, jak to teda udělat, aby to tam nějakým způsobem bylo, ale to byl jeden jako z požadavků, co mám vnést patronům, my tohleto potřebujeme nějakým způsobem jako ukotvit, ukotvit v té, v té firmě.*“

Renata nápadně často užívá slovní obraty *tímto způsobem, v tuhleto chvíli, tato záležitost a zároveň*. „*Je to přesně jako ta závěrečná tečka, která tomu člověku vlastně v tu chvíli říká jako díky za to, ať už to bylo příjemné či nepříjemné pro obě dvě strany, tak já zase vždycky říkám jako ve chvíli, kdy někomu stojím za to, aby mi dal zpětnou vazbu, tak co ten člověk vlastně jako dělá? Musí se tím zaobírat, musí si to někde v hlavě jako sesumarizovat, možná jako musí tomu věnovat energii, možná to pro něj jako nebude jednoduché, a je to v podstatě nějaký jako dárek, a ještě jestli se to trefí do mé slepé skvrny, tak to může být velké obohacení, tak tam stojí za to prostě říct jako to díky, a i když s tím nebudu souhlasit, tak je to přesně ta věc, kdy můžu říct jako jako díky za ten pohled, potřebuju se k tomu ještě vrátit, ale prostě jako došli jsme někam, i v rámci toho vztahu, a to je dobré dobré jako tím ocenit.*“

Následující promluva je plynulejší: „*U aktivního naslouchání já vždycky říkám, že jsou jako přítomny přítomny smysly. Já slyším, co mi ten člověk říká, já udržuju oční kontakt s tím člověkem, zároveň mám v tu chvíli nerozptýlenou pozornost. A to v tom smyslu, že ne nemyslím na to, jestli už je ten losos upečený nebo neupečený a jak co si dáme k tomu obědu, a zároveň si tam v té hlavě jako ne už jako nechystám své odpovědi na to, co mi ten člověk říká, protože v tu chvíli aktivně naslouchám, v tu chvíli už se už se chystám jako v podstatě do boje. Je tam to, že sleduju toho člověka, jsem na něj jako naladěná, a zároveň je tam taková ta jako otevřenost srdce, že si nechám do k sobě přijít, nechat přijít to, co mi ten člověk říká. To je pak aktivní naslouchání.*“

Jsem si vědom toho, že po doslovném zapsání mluveného projevu, navíc vytrženého z kontextu, působí projev méně kultivovaně, než jak ve skutečnosti v daném okamžiku na posluchače působil. Přesto se plynulost promluvy ukazuje jako důležitá téma, a pro podrobnější práci jsem neměl jinou možnost, než jednotlivé promluvy podrobně zapsat.

D) podpora sdělení – gesta a další prostředky

Renatina gesta vyjadřují to, o čem zrovna mluví:



- *rozdíl* – rukama naznačuje dvě strany
- *dané činnosti* – naznačení objektu
- *kritéria* – náznak odrážek pod sebou
- *srovnat* – dvě dlaně jako dvě alternativy
- *informaci tam dávám* – ruce naznačí kruh
- *tři pravidla* - odpočítávání pravidel na prstech jedné ruky

Ve svých gestech je **názorná**, přesně ukazuje na flipu konkrétní slova účastníků, o kterých mluví, poukazuje na principy, které byly zmíněny dříve (visí na zdi mimo záznam kamery). Prostorově a vizuálně propojuje sdělované informace s řečeným dříve. Její pohyb po prostoru je díky tomu živý.



Renata se často dotýká sebe sama (hlavy, krku, ramen, dekoltu) a stojí s rukama v kapsách. Je otázkou, jestli si je těchto pohybů vědoma. Mezi další prostředky podporující sdělení hodně využívá **vizualizaci** (psaní a kreslení fixem na flipchart, nalepení připravených popsaných kartiček a obrázků k tématu na flip a na zed').

2.2. MgA. IVANA VOSTÁRKOVÁ, HLASOVÝ WORKSHOP

cílová skupina: 18 dospělých účastníků (veřejnost), 26. – 28. února 2016, centrum Nesměň

A) interakce s účastníky

Ivana všechny **účastníky oslovuje jménem**. Díky tomu jsou její zpětné vazby adresné. Zná hlavní fakta ze života jednotlivých účastníků, např. kytaristovi řekne: „*Jdeš do hlasu rychle, aniž by měl naladěný nástroj. To bys s kytarou nikdy neudělal.*“ Její interakce s účastníky probíhá tímto cyklem:

1. **stručná instrukce** (zadání úkolu) - nabídka situační, prostorové, emocionální a charakterové představy:⁵ „*A teď si představ, že šlapeš do sněhu. → Děláš obtisk své stopy. → A celá podlaha se zavlní.*“
2. **vlastní aktivita** – zkoušení, zakoušení účastníků
 - podpora, povzbuzování: „*Výborně! To je ono! To je perfekt! Skvělý! Tak je to! To je paráda!*“
 - komentáře k jednotlivým pokusům účastníků, adresná **zpětná vazba**: „*Proč to hrneš hráběma?*“ (příliš síly) „*Ty jsi fofrník!*“ (příliš rychle) „*Takový mužský a takový šmrldy šmrldy!*“ (malá intenzita)
 - upravuje zadání úkolu a představu na míru danému účastníkovi: „*Ty myslíš na ty tóny a ne na ty kluky. Ta ruka musí jasně lípnout tu lebčičku.*“ (představa plesknout kluka uličníka)
3. **reflexe** – pojmenování zážitků, vjemu, sebeuchopení
 - otázky účastníků → odpověď lektorky
 - komentář → teoretický vstup

⁵ Ivana vychází z předpokladu, že „*člověk v roli si víc dovolí.*“, že jednání (a vydávání zvuku) za určitou postavu dává účastníkům větší svobodu vystoupit ze svých hlasových stereotypů: „*Nejsi to ty. Je to postava, kterou hraješ.*“

Ivana často pokládá **uzavřené otázky** (uvádím i odpovědi účastníka):⁶

- *Cítíš, jak jsi propojený? | No... (kývá, že neví)*
- *Vidíš to, cítíš to? | Ne. (smích)*
- *Cítíš to, najednou? | Jo.*
- *Cítíš, jak je to jiné? | (Bez reakce)*

Když Ivana užila **otevřené otázky**, odpovědi byli podnětné i pro ni samotnou, mohla na ně poté reagovat, např. teoretickým vstupem (viz níže).

- *Co jste si tam objevili nového? Co ještě cítíte jinak? Co vám to navazovalo, jaké pocity?*
- *Co vám to dalo? Co se to tam dělo? Co to pro vás znamenalo?*

B) plynulost sdělení

Ivana se téměř nepřeríkává, neopravuje se, nehledá slova a nepřeformulovává své myšlenky.⁷

„To bylo to, co jsem tam slyšela tady u Milana, že si tam brání. A my potřebujem – tohle je velmi kritický místo, který způsobí, že když ho zvednem, tak ten hlas po tý fonaci se dostane do prostoru, který jsem otevřeli tím zvednutím, říká se tomu zadopatro, tam se namnoží, a díky tomu, že se tam namnoží, se dostává do okruhu kolem lebky, jo, do spodiny lebeční, a tam všude nabírá – dutiny a kosti klínové a tak dál – nabírá nádherně vlastně na mohutnosti a pak se dostane sem a tady začne rotovat kolem očnic, dostane se do těchdutěk dutin, chytne tyhle dutiny, a pak se dostane do nosu, do těchdutěk kostí, který mají v sobě takový dutinky, takový cestičky dutý, říká se jim choany, a tady se velmi typicky barví, charakteristicky pro člověka. To poznáte, když má někdo rýmu a má to zavřený. A tudy se dostává ven. Čili část hlasu jde ústy ven a ta větší část potřebujeme, aby šla tudy ven.“

Účastník: *„Teď mě to v krku vůbec nestahuje.“*

Lektorka: *„To je přesně vono, co tam potřebujem všechno pozorovat. To je vono. Všimněte si ale, to tělo se o to postará, že jo. My jsme mu dali jenom představu... jo? Všimli jste si – a to je krásnej postřeh, jak je otevřenej ten krk, jak jsme otevřeni všemu. Vidíte, a to je základní vlastně princip toho, jak osvobodit svůj hlas. Jo? Jak se očistit hlasem. Otevřít se tomu nádechu, tomu podnětu, tomu záměru. A ne předem mít obavu, co ze mě vyjde. Co řeknu. Jak to bude působit. Jestli zazpívám pěkně. Jo, my se potřebujeme úplně přesměrovat, protože při takhle jednoduchý činnosti vidíme, že to tělo dostalo všechny podněty, který, který vlastně potřebovalo, a ujalo se toho bravurně. Je to jasný, jo?“*

Z tohoto pozorování vyvstává otázka, jak Ivana takto plynulé promluvy dosahuje. Všiml jsem si, že mluví pomaleji, dělá větší pauzy, ve kterých sleduje reakci účastníků (zpětná vazba). Mám dojem souladu rychlosti myšlení (příprava věty), mluvení (dech, artikulace) a sdělování (pauzy pro získání zpětné vazby od účastníků – často spojeno s otázkou „jo?“). Ivana sama ve svém workshopu mluví o „nepředbírání se“ a „spolupráci vědomí s nevědomím.“ Je její plynulost promluvy důsledkem tohoto tréninku?

Ivana v harmonogramu workshopu nemá jasně umístněné **teoretické vstupy**, ale na základě účastnických podnětů (toho, čeho si na nich všímá) a otázek během cvičení a při review, účastníkům postupně (jako „jeden bonbónek po druhém“) předkládá teoretický pohled na probíraná témata.

Účastnice: *„Já se toho děším, toho hlasu.“*

Lektorka: *„Děšíš se ho? No ale to jsem hodně ráda, že to říkáš, protože velmi často se stává, že najednou ten hlas dostane zase jo nákou nákou tu svobodu, začne se barvit přirozeně, jenže my ho neznáme. Je pro nás nový a my zevnitř jsme... vlastně se posloucháme zevnitř, že jo, ještě o tom budeme mluvit, vo tom jak*

⁶ Ivana podle mě spoléhá na vysokou schopnost sluchové analýzy účastníků. Z vlastní zkušenosti vím, že ta vyžaduje delší trénink, a že kladení uzavřených otázek mnohdy nevede k upřímné odpovědi (účastník nechce přiznat, že rozdíl neslyší) a k stresování účastníka (k pocitu, že ani neslyší, kdy se mu daří a kdy ne).

⁷ Podobné kvality řeči si Michal Čunderle (2012, s. 66) všiml u Ivana Vyskočila: *„Jeho řeč se většinou rovnou dá tisknout. Sám to mohu dosvědčit: když jsem s ním jednou pro nějaký časopis natáčel rozhovor, nemusel jsem korigovat vůbec nic.“*

poslouchat svůj hlas vlastně zvnějšku. A my se vyděsíme, a řekneme si: Tohle nejsem já. Protože tamten hlas byla nějaká moje jistota. Jo? A teď se objeví hlas s novou barvou, a já se strašně leknu a nechci ho, protože jsem zmatená, jo... Ale to je velmi důležitá fáze k tomu, abych postupovala dál a přijala ho postupně. Takže se nediv, to se děje lidem. Chlapům, ženským, jo? V pořádku.“

C) řečové prostředky sdělování

Ivana v řeči užívá **metafory, obrazy a zapamatovatelné teze**:

- „Tvůj hlas je zalezlý jako šnek do ulity.“
- „Zatněte zadek. Ani špendlíček neprojde.“
- „Tady v krku je to jenom průchoďák, tady to jenom profoukne.“
- „Rozviň tomu barokní klenbu.“
- „Do dálky musíš, ten jelen je až za devatero horami!“
- „Tón přiletí jako ufonek seshora.“
- „Síla není energie.“
- „Snaha nezní.“
- „Jak se chováme k hlasu, tak se chováme k tělu.“

D) podpora sdělení – gesta a další prostředky

Ivana nepoužívá **žádný materiál** kromě svého těla (žádná grafika, obrázky, videa). Její projev je **plný gest**, která doplňují její sdělení. Jako příklad uvádím gesta k teoretickému vstupu o cestě hlasu hlavou (viz výše).



2.3. MOJE DÍLNA IMPROVIZACE PRO STUDENTY A UČITELE V KOLUMBII

cílová skupina: 6 a 10 učitelů, Guadalupe de Santander, Kolumbie, 23. července - 6. srpna 2016

Analyzoval jsem videonahrávku svých dílen z kolumbijského Guadalupe, kde jsme v létě 2016 se skupinou studentů DAMU pořádali divadelní projekt „Mravenčení“, protože jsem tak mohl zkoumat **práci lektora v cizím jazyce**, konkrétně ve španělštině. V rámci tohoto projektu jsem vedl dílny divadelní improvizace pro studenty a učitele střední pedagogické školy *Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora*. Pro analýzu jsem vybral dvě úvodní tříhodinové dílny pro dvě skupiny učitelů, protože obsah i cílová skupina těchto dílen nejvíce odpovídá mým firemním kurzům v ČR.

Svou vlastní analýzu jsem doplnil o pohled kolumbijské rodilé mluvčí Isabel Cristiny Mendozy (dnes Horákové), tehdejší studentky DAMU a vedoucí projektu Mravenčení, protože mnoho jazykových nuancí nejsem schopen sám zachytit. Její pozorování dodávám na závěr každé části. Všechny promluvy jsem ze španělštiny přeložil do češtiny i s chybami, abych zachoval jemné detaily původních dat.

A) interakce s účastníky

Pozorování, jakým způsobem během dílny interagují s účastníky, jsem roztřídil do těchto kategorií:

- **aktivní naslouchání:** mnoho reakcí na výpovědi účastníků při review, prakticky po každé větě účastníka (verbální: „*Ano, výborně, přesně tak*“, nonverbální: kývání hlavou, přitakávání)
- **ověřování pochopení** po každém zadání cvičení a vysvětlení nějakého fenoménu: *Je to srozumitelné?*
- **shrnutí** výpovědi účastníků: „*Takže to vypadá, že tady všichni improvizují každý den. To je skvělé, mám radost.*“
- **fyzický kontakt** s účastníkem. Pokud je to vhodné pro jednodušší vysvětlení, nebojím se fyzického kontaktu s účastníkem, názorně mu předvést, v čem cvičení spočívá. Když účastník potřebuje podpořit, přiblížím se, dotknu se ho, snažím se ho zklidnit.
- **pokládání otázek:** *Co se děje, když člověk udělá chybu? Jak Vám to šlo? Dobře? Jak jste se cítila při tomto cvičení?*
- **doptávání, zpřesňování:**
lektor: *Jak se teď cítíte?* účastnice: *Není to jednoduché.*
lektor: *Co není jednoduché? To mě zajímá...* účastnice: *No všechny ty nápady, jeden si myslí tohle...*
lektor: *Aha, aha, aha. Co se přesně děje v hlavě? Řekněte mi přesně, co se děje v hlavě během tohoto cvičení.*
- **povzbuzování** účastníků, aby se odvážili zkusit cvičení
- **zpětná vazba** formou doporučení: „*Doporučuju neopakovat stále to stejné...*“
- **sledování celé skupiny** při diskusi, nejen ty, co zrovna mluví.

pohled rodilé mluvčí

Při vysvětlení cvičení máš výraz, který naznačuje, že cvičení je jednoduché, a to i když účastníci pravidlům nerozumí a doptávají se. Při formulaci doporučení by bylo vhodnější formulovat je pozitivně: „*Doporučuju dělat...*“ spíše než „*Doporučuji nedělat...*“.

Pokračuješ ve cvičení i přesto, že se na začátku zdá, že nebude fungovat, což účastníkům dává důvěru, že cvičení zvládnou a zároveň jasně ukazuje skupině, že víš, kam je vedeš. Po každém cvičení se účastníků ptáš, jak se během cvičení cítili. Když od nich zazní, že to bylo příšerné, prostě se zeptáš „*Příšerné?*“, ale nezní to vystrašeně, ani jako že neschvaluješ jejich pocit, jenom jsi zvědavý, **otevřený poslouchat**. Účastnice pak bez

obtíží sdílí, co jí bylo nepříjemné, a necítí se souzená. V dalším případě účastnice říká, že z toho byla nervózní, což také klidně akceptuješ a souhlasíš, že z improvizace můžeme být nervózní a je to v pořádku.

Je vidět tvoje schopnost vést i skupinu, která je velmi živá a nikdy není potichu, držíš si pozici vedoucího, aniž bys zvyšoval hlas, nebo byl vznětlivý, naopak účastníky stále motivuješ. Tvoje úroveň španělštiny ti umožňuje rozumět vtípům a rozdílům v jazyce, který užíváš ty (evropská španělština) a účastníci (kolumbijská španělština).

B) plynulost sdělení

Ve španělštině mám přibližně úroveň B2 – C1 (zkouška DELE Intermedio), půl roku jsem studoval ve Španělsku. Vést dílny ve španělštině pro mě bylo přesto náročné, kolumbijská španělština se od evropské liší (jiná slovní zásoba, výslovnost a forma sloves pro tykání a vykání), adaptace mi zabrala část mozkové kapacity během prvních dílen. Předpokládal jsem, že španělština bude hlavní překážkou k plynulému projevu. Už během dílen jsem si byl vědom občasných gramatických chyb, především záměny sloves *ser* a *estar* (být) a předložek *por* a *para* (pro).

Improvizovaná promluva 1: Vysvětlení principu přijetí chyby

Jedna účastnice během cvičení udělala chybu a z její reakce byla znát panika. Cvičení jsem zastavil a začal vysvětlovat: „*Nemějte hrůzu, když uděláte chybu. Protože to se děje všem lidským bytostem. A strach udělat chybu je velký nepřítel improvizace. Proto **od té doby** ve chvíli, kdy uděláme chybu, řekneme „Ano, udělal jsem chybu, ano!“ OK? **Protože, to to... co se děje když člověk udělá chybu?** (účastníci bouřlivě odpovídají, shrnuji jejich nápady a pak je zklidňuji) *a snažíme se jí **schova... scho... skrýt, ne? Že to neby, že to nebyla chyba... Ne, ted: chyba - Ano!, protože všichni děláme, co můžeme, že? Ale pojďme znovu, nic se neděje, takže to pravidlo: říct Ano! chybám, budeme se ho... d... držet až do konce dneška a myslím, že je moc užitečné navždycky.***“⁸*

Tučně jsou vyznačená místa, která snižují plynulost sdělení (zadrhnutí, opakování, gramatické chyby). Podívám se na každé zvlášť v detailu:

- **od té doby** – špatně použitý výraz, měl jsem na mysli od této chvíle (*desde ahora*), řekl jsem od té doby (*desde aquel entonces*), a nevšiml jsem si toho
- **Protože, to to...** – chtěl jsem začít vyjmenovávat, jaké jsou reakce okolí, když člověk udělá chybu, až záhy mě napadlo, že bude lepší to položit jako otázku účastníkům. **Mluvíím rychleji, než myslím.**
- **schova... scho...** – chtěl jsem užít správný výraz *esconder*, ale nějak jsem znejistěl, nevím proč, a nakonec jsem použil synonymum *ocultar* (obě znamenají skrýt, schovat)
- **ne...** a dále **že?** – často užívám otázku *Ne? Že?* ve smyslu „Rozumíme si? Souhlasíte?“
- **neby...** – málem jsem použil gramaticky nesprávnou formu slovesa být (*era* místo *fue*), včas jsem se zasekl a opravil (v češtině nemá ekvivalent)
- **ted: chyba – Ano!** – heslovité vyjádření, přílišná stručnost, vynechávám slovesa a celé věty, tímto výkřikem jsem chtěl říct „od teď když uděláme chybu, tak řekneme Ano!“ Toto heslovité vyjádření je během dílny srozumitelné pouze díky gestům, pauzám a odkazu na předcházející vysvětlení.
- **budeme se ho... d... držet** – hledám správné slovo ve španělštině, trvá mi to déle než bych potřeboval, pauzu mezitím zaplňuji hezitačním zvukem. Tady je vidět, jak jsem na chvíli bojoval se španělštinou a tím, že se mi některá slova hůře vybavují.

⁸ „No tengan pánico en el momento de cometer un error. Porque eso pasa todos los seres humanos. Y el miedo de cometer un error es el gran enemigo de (**zde chybí člen „la“**) improvisación. Por eso **desde aquel entonces** en el momento de cometer un error digamos „Sí, he cometido (**zde chybí člen „un“**) error, sí! OK? **Porque lo lo...** qué pasa si uno comete un error? (...) y intentamos **escon.. es...** ocultarlo, **no**, que no **e**, no fue un error... No, **ahora: error - Sí!**, porque todos hacemos lo que podemos, **no?**, pero vamos otra vez, no pasa nada, entonces esa regla: decir Sí a los errores, vamos a... **o...** preservarla hasta fin de hoy y yo creo que es muy útil para siempre.“

Improvizovaná promluva 2: Sám sobě partnerem

Účastnice po cvičení *Sólové vyprávění příběhu* popisuje, jak to pro ni bylo těžké stát sama na pódiu a nevědět, jak dál, což komentuji slovy: „*Tohle je moment, kdy opravdu musíme improvizovat. Teprve když naše plány přestanou fungovat, a je důležité přijmout, že můžu udělat chybu, nic se neděje, řeknu si malé „Ano!“ sám pro sebe, uvolnit se a pokračovat. A přijmout všechny nápady, které mě napadnou. Protože teď nemám partnera, ale jsem sám sobě partnerem, protože si sám dávám návrhy a musím je přijímat.*“⁹

V této promluvě jsem intonací neudělal tečku za „přestanou fungovat“, a další větu jsem navázal spojkou a, čímž jsem vytvořil pocit souvětí, které ale logicky souvětím být nemá. I v následující větě držím dlouhé souvětí, které ke konci v psané formě vypadá trochu nelogicky („uvolnit se a pokračovat“). Díky pauzám, gestům a intonačnímu členění je však pochopení tohoto souvětí pro účastníky možné. V psané formě by vypadalo takto: *Tohle je moment, kdy opravdu musíme improvizovat – teprve když naše plány přestanou fungovat. Je důležité přijmout, že můžu udělat chybu (nic se neděje, řeknu si malé „Ano!“ sám pro sebe), uvolnit se a pokračovat.*

Užívání dlouhých souvětí v řeči odráží posloupnost, v jaké mě myšlenky napadaly (ne předem rozmyšlenou strukturu sdělení), pro snadnější pochopení by bylo lepší **udělat tečku a formulovat kratší věty**. „Zaplétání se“ do složitých souvětí podle mě souvisí s tím, že řeč je lineární, ale myšlení asociativní, rozbíhavé. Schopnost jednoduše formulovat myšlenky je proto soubojem mezi těmito dvěma formami. Umět popsat lineárně nástěnnou mapu vyžaduje trénink.

Improvizovaná promluva 3: Poslouchání, přijímání a rozvíjení nápadů kolegů

Po cvičení *Vyprávění příběhu ve dvojici* účastnice popisuje, že bylo těžké přijmout hlavní postavu, kterou navrhla její kolegyně, na což navazuji: „*Každý má svůj ideální plán, že? A naše nápady jsou nejlepší, že? Já to tak cítím také. Můj nápad je vždycky nejlepší. A můj partner mi ho vždycky zničí. Že? Vždycky mi ho zničí. A co... co můžeme... nebo co musíme udělat s tímto pocitem? (poslouchám odpovědi účastníků) Řeknu Vám nejdůležitější tajemství improvizace. Je třeba ho přijmout. Přijmout nápad mého kolegy. Ko kolegy. Mého partnera. Protože když to děláme spolu, ve chvíli, kdy řekl svou větu, už je řečená. Pokud s tím bojuji a řeknu: „Ne, tak to nebylo. Ale ne... Ale...“ a a a pokusím se vrátit tam zpátky svůj vysoký nápad, nepokročíme. Ale když já řeknu větu, on to přijme a rozvine, já to přijmu a rozvinu, stavíme něco, něco, co jsme sami nemohli postavit. Takže na příští pokus teď vyzkoušíme začít každou větu tímto: „Ano, a...“ „Ano“ znamená: Slyšel jsem tě, protože je také moc důležité dobře slyšet, co on říká, hodně lidí místo poslouchání přemýšlí, rovnou přemýšlí, co by mohli říct, ale to není improvizace, protože pokud si plánuji, plánuji, aniž bych poslouchal, a ten ten příběh se pokazí, protože už nebude... nebude koherentní. Takže poslouvej, říct „Ano“, a řečení „a“ znamená jak, jak, co udělám s tím, co jsi mi právě řekl. Ok? Jak to rozvinu, protože je také důležité umět rozvíjet... rozvíjet, ne jen přijímat a nechat to tak, jak je. Ale přispět, přidat něco svého k tomu, co už je.“¹⁰*

⁹ „Eso es el momento cuando de verdad tenemos que improvisar. Cuando ya nuestros planes no funcionan, y es importante aceptar que puedo hacer un error, no pasa nada, hago un pequeño Sí para mí mismo, y relajarse y continuar. Y aceptar todas las ideas que vienen de mí. Porque ahora no tengo pareja, pero yo soy mi propio pareja, porque yo me hago propuestas y yo tengo que aceptarlas.“

¹⁰ „Cada uno tiene su plan ideal, no? Y nuestras ideas son las mejores, no? Yo lo siento así también. Mi idea siempre es la mejor. Y mi pareja siempre me lo rompe. No? Me lo rompe siempre. Y ¿qué te qué podemos o qué tenemos que hacer con ese sentimiento? (...) Os digo el secreto más importante de improvisación. Hay que aceptarlo. Aceptar la idea de mi colega. Co colega. De mi compañero. Porque si estamos haciendolo juntos, en el momento que él ha dicho la frase, ya está dicha. Y si estoy luchando con eso y digo: “No, no era así. Pero no... pero“ y y y intento volver mi idea alta adentro, no avanzamos. Pero si yo digo (chybí člen „una“) frase, él lo acepta y lo desarroya, yo lo acepto y lo desarroyo, estamos construyendo algo algo que solo no pudimos hacer. Entonces para la próxima prueba probamos ahora empezar cada frase con eso: Sí, y. Sí significa: Te he oído, porque es también muy importante oír bien lo que él está diciendo, mucha gente en vez de oír piensa, ya piensa lo que yo voy a decir, pero eso no es improvisación, porque si yo planeo, estoy planeando sin escuchar, la la historia se rompe, porque no va a... no va a ser coherente. Entonces escucha, decir sí, y al decir y significa cómo, cómo, qué hago con lo que me has dicho ahora mismo. ¿Ok? ¿Cómo lo

Tučně jsou vyznačená místa, která snižují plynulost sdělení, věnuji se opět každému zvlášť:

- opakování **že?** vnímám jako snahu o navázání kontaktu a souhlasu účastníků
- **co... co můžeme... nebo co musíme** – hledání správného slova a formulace: mluvím rychleji, než stíhám formulovat, nechávám se vláčet vlastním tempem řeči.
- opakování slova **důležité** – třikrát užívám stejný obrat „es importante“, stálo by za to si rozšířit aktivní slovní zásobu
- **kolechy. Ko kolegy.** – Přerěknutí, které jsem hned opravil, a pro jistotu ještě vysvětlil synonymem („mého partnera“). Je patrné, že jsem svou chybu uslyšel.
- **a a a** – ztrojená spojka a opět poukazuje na to, že jsem se vrhl do následující věty, aniž bych měl jasno, co chci říct.
- **vysoký** nápad – užil jsem slovo alto, což španělsky znamená vysoký, ale chtěl jsem říct starý (viejo). Domnívám se, že jsem nevědomky užil německé „alt“ (starý), které jsem pošpanělštil, aniž bych si toho všiml. Podobné chyby dělám, když mluvím více cizími jazyky v krátkém časovém sledu, v tomto případě po telefonátu v němčině.
- **něco něco** – opakování slov je důsledek toho, že potřebuji čas na formulaci myšlenky, že mluvím příliš rychle.
- **ten ten** – zopakování členu „la“ značí, že jsem začal mluvit, aniž bych přesně věděl, jaké slovo užiji, španělština má pouze dva rody (el, la), takže byla velká šance, že se trefím, což se stalo. Ale v každém případě jsem ho zbytečně zopakoval.
- **nebude... nebude** koherentní – hledání složitějšího výrazu koherentní zabralo čas, což se projevilo ve zopakování slova nebude a pauze mezi nimi. Na videu je dobře vidět, jak se snažím správné slovo nalézt v gestu, které dělám.
- **jak, jak, co** udělám – opět začínám mluvit, aniž bych měl zformulovanou větu.
- **rozjítet... rozjíjet** – přerěknutí (špatná výslovnost náročného slova, kde se střídá rr a j), které jsem hned opravil, což dokazuje, že jsem se zaslechl.

V tomto záznamu jsem si také všiml své tendence „sekat“ části vět, mluvit **staccatově**, na což mě pedagogové DAMU upozorňují v hodinách přednesu, hlasové výchovy a při dialogickém jednání. Pro ukázkou zaznamenám symbolem „|“ všechny nevýznamové pauzy v jedné obzvláště staccatové větě: „*Takže na příští pokus |ted' vyzkoušíme |začít každou větu |tímto: „Ano, a...“*“¹¹ Zkoumání důvodů této staccatovosti a hledání legáta je můj dlouhodobý úkol.

Když shrnu poznatky z těchto třech improvizovaných promluv, docházím k tomu, že hlavní překážkou plynulosti sdělení nebyla španělština, ale mé vlastní **tempo řeči** (nebo snaha o ně). Chyb, přerěknutí a pauz, které bych mohl přičíst na vrub španělštině, je méně než těch, které vznikají v důsledku tempa řeči a nedostatku času na formulaci myšlenek do vět.

pohled rodilé mluvčí

Máš občas českou výslovnost hlásek s, d a rr, ale nebrání to pochopení toho, co říkáš. Máš dobrou slovní zásobu, nezadrháváš se. Někdy si vymýšlíš neexistující tvary slov (např. ten, kdo vede – el que lidea místo el que guía nebo el que lidera). Tvoje gramatické konstrukce a užití slov jsou kompletní. Téměř neděláš gramatické chyby, ani chyby ze špatného užití slov. Obecně zapomínáš na členy, nebo je pleteš, někdy zaměňuješ synonyma slovesa být (ser, estar, haber), což jsou chyby typické pro Čechy. Z tvého projevu je patrné, že máš velkou schopnost přeformulovat větu mnoha způsoby, tak, aby ti účastníci porozuměli.

*desarroyo yo?, porque también es importante saber **desayorar... desarrollar**, no sólo aceptar y dejarlo como es. Pero contribuir, añadir algo mío, a lo que sea. “*

¹¹ „Entonces para la próxima prueba | probamos ahora | empezar cada frase | con eso: Sí, y.“

C) řečové a jazykové prostředky sdělování

V této kategorii jsem si nevšiml ničeho pozoruhodného, vyjma občasného **užívání metafor** pro co nejlepší vykreslení sdělovaného. Během vysvětlení principu „poslouchej – přijímej – posouvej“ jsem užil metaforu **lezení po skále** (vrstvení nápadů) a pro případ, kdy toto pravidlo nefunguje, obrat „**stále zůstáváme v prvním patře**“.¹²

D) podpora sdělení – gesta a další prostředky

aktivní pozice těla

Během dílny mám většinou aktivní pozici těla s rovnými zády a otevřeným hrudníkem, a to i když sedíme na zemi, což je dobře patrné v kontrastu účastníky:



gesta



Když mluvím, bohatě gestikuluji. Při vysvětlení principu tří kroků (poslouchej – přijímej – posouvej) jsem se postavil a udělal tři kroky, což mi umožnilo znázornit to, co říkám. Poté jsem udělal gesto, kdy ruce představují dva kolegy vrstvicí nápady nad sebe. Je zajímavé, že ruce prvně udělaly toto gesto, a až když jsem si toho všiml, užil jsem v řeči metaforu **lezení po skále**, kterou mi toto gesto připomnělo. Na otázku, kdo při improvizaci ve dvojici vede, odpovídám, že oba: je to spolupráce a vzájemné ovlivňování, a tuto promluvu ilustruji gestem „**jsme spojení**“. Když jsem si tento moment přehrával zpomaleně, bylo patrné, že ruce prvně naznačují gesto, které až následně popíšu slovy „jsme spojení“.

¹² „Siempre quedamos en el primer piso.“

Dokonce se tam zadrhnu v řeči (entonces... s... somos atados), přesně v momentu, kdy se dívám na své gesto a hledám správný obrat pro to, co ruce chtějí vyjádřit. Při vysvětlení principu Poslouchej jsem užil gesta „poslouchání“, kdy si ukazují na ucho, gesta „přemýšlení“, kdy otáčím ukazováčkem u spánku, a gesta „koherentní“, kde mezi sebe zapadají prsty pravé a levé ruky.

První gesto jsem udělal současně se slovem poslouchat, druhé ale o sekundu dříve, než jsem řekl slovo „přemýšlet“, stejně tak i slovo „koherentní“ jsem vyslovil až po gestu a zadrnutí v řeči, což opět naznačuje, že jsem správné slovo teprve hledal.¹³



Při zpomaleném přehrání je vidět, že gesta mi pomáhají nacházet správná slova. **V řeči následuji a popisuji gesta.** Napadá mě, že ve španělštině si některá slova déle vybavuji a proto je „vytahuji z gest“. Nasvědčuje tomu i pohled rodilé mluvčí: *Užíváš gesta, která vysvětlují, co říkáš, nebo ti pomáhají najít slova, kterými to vysvětlit.*

Hlavní překážkou plynulosti mého projevu nebyl cizí jazyk, ale mé vlastní tempo řeči. **Mluvím rychleji, než stíhám myslet, vrhám se do další věty, aniž bych ji měl zformulovanou.** Plynulost řeči je více závislá na aktuálním psychosomatickém nastavení (tempa řeči, artikulace a rychlosti myšlení) spíše než na jazyce (za předpokladu, že je ovládán na dostatečné úrovni).

2.4. CO JSEM DÍKY ANALÝZE TŘÍ VIDEOZÁZNAMŮ ZJISTIL?

Objevil jsem čtyři témata, která se na videu dají zkoumat: interakce s účastníky, plynulost sdělení, řečové a jazykové prostředky sdělování, podpora sdělení – gesta a další prostředky. V interakci s účastníky jsem zjistil, jak je důležité aktivní naslouchání, oční kontakt, vyjadřování podpory a zájmu o účastníky, oslovování jménem, kladení otázek a schopnost otevřít dialog. Všiml jsem si také principu *prvně aktivita, potom reflexe* u obou lektorek.

Při zkoumání plynulosti řeči jsem si všiml, co mi brání mluvit plynule: mluvím rychleji, než stíhám formulovat, nechávám se vláčet vlastním tempem řeči, vrhám se do následující věty, aniž bych měl jasno, co chci říct. Přeroknutí a opakování slov jsou důsledek toho, že potřebuji více času na formulaci myšlenky, že mluvím příliš rychle. Pomáhá mi naopak, když se zaslechnu a mohu se zpřesnit, opravit. Pro snadnější pochopení by mi pomohlo udělat tečku a formulovat kratší věty. Ivana, jejíž řeč je velmi plynulá, mluví pomaleji, dělá větší pauzy, ve kterých sleduje reakci účastníků. Mám dojem souladu rychlosti myšlení (příprava věty), mluvení (dech, artikulace) a sdělování (pauzy pro získání zpětné vazby od účastníků).

¹³ „Es también muy importante oír bien lo que él está diciendo, mucha gente en vez de oír ... piensa, ya piensa lo que podría decir, pero esto no es improvisación, porque si yo planeo, estoy planeando sin escuchar, la historia se rompe, porque **no va a... no va a ser coherente.**“ (Je také velmi důležité dobře poslouchat, co mi říká, mnoho lidí místo **poslouchání... přemýšlí**, rovnou přemýšlí, co by mohli říct, ale to není improvizace, protože pokud si plánuji, plánuji, aniž bych poslouchal, a příběh se pokazí, protože už **nebude... nebude** koherentní.)

To všechno jsou zajímavé poznatky, ale mám dojem, že zůstávám na povrchu. Sice jsem podrobně rozpitval tři promluvy, přepsal je i s chybami a přeřeky, ale nedostal jsem se dost hluboko. Na kameře vidím důsledky nějakých jevů, ale nevím, jakých, co je způsobuje ani jak je změnit, jak na nich pracovat. Jako bych přišel ke stavbě z doby kamenné, která je staletími zasypána, takže na povrchu je vidět jenom část:



schéma 1: Zatím neprozkoumaná megalitická stavba (kategorie objevené při analýze videozáznamů lektorů)

Po analýze videozáznamů jsem se rozhodl, že nemá smysl pokračovat stejnou metodou.¹⁴ Kdybych analyzoval videa ostatních lektorů, která jsem měl natočená, možná bych mohl porovnat, který lektor a jakým způsobem interaguje s účastníky, kdo a jak mluví plynule a užívá gesta, ale nezjistil bych proč, co je za tím, čím je to způsobeno. Mohl bych počítat množství přeřeknutí a hezitačních zvuků za minutu, mohl bych poměřovat, jak na tom jsem v porovnání s ostatními lektory, ale nezjistil bych, jak to změnit.

Rozhodl jsem se proto výzkumnou metodu změnit.¹⁵ Začal jsem kopat, odhazovat písek, abych odkryl základní kameny tohoto megalitu, abych zjistil, na čem stojí, co ho podpírá. Ponořil jsem se do jiného zdroje dat. Jestliže mi dostatečnou hloubku neposkytlo vnější pozorování zachycené na kameru, rozhodl jsem se pro pozorování vnitřní, zachycené v reflexích ze studia DAMU a z firemních kurzů: začal jsem zkoumat sám sebe na kurzech, na dílnách, na DAMU a na jevišti.

2.5. K NOVÉMU METODOLOGICKÉMU PŘÍSTUPU

Metodologicky jsem se tedy posunul blíže kvalitativnímu výzkumu, „jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 10). Jako další data jsem zvolil své zkušenosti ze studia DAMU (kap. 3) a zkušenosti z vedení firemních kurzů (kap. 4), zachycené v mých denících, poznámkách a závěrečných zprávách z kurzů. Vzhledem k tomu, že data měla charakter dokumentů, rozhodl jsem se pro **metodu zakotvené teorie**, ve které jsou nejčastějšími zdroji dat „polostrukturovaný rozhovor, případně pozorování. Jako další zdroje dat nám ale často slouží také nejrůznější dokumenty a produkty činnosti, zvláště mají-li charakter textu (např. deníky, novinové články, historické dokumenty a další texty).“ (Řiháček et al., 2013, s. 47, dále Miovský, 2006)

Zakotvená teorie je „teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. (...) Nezačínáme teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 14)

¹⁴ Podobnou zkušenost s analýzou videozáznamu popisuje Gladwell (2007). Dostal deset třímínutových rozhovorů manželských párů. Polovina z nich se rozpadla, měl za úkol určit, které to byly. „Byl jsem si dost jistý, že to dovedu. Ale nebyla to pravda, šlo mi to prachbídne. (...) Mé obtíže spočívaly v tom, že mě záznamy naprosto zahltily. Manžel cosi řekl opatrně. Manželka tiše odpověděla. Obličejem se jí rychle mihla jakási emoce. Muž začal něco říkat, a pak se zarazil. Žena se zamračila. Muž se zasmál. Někdo něco zamumlal. Někdo se zamračil. Přetočil jsem pásek, podíval se na něj znovu a získal jsem ještě víc informací. Zahlédl jsem třeba náznak úsměvu nebo postřehl nepatrnou změnu tónu. Bylo toho na mě příliš.“ (Gladwell, 2007, s. 33)

¹⁵ Za nasměrování k metodě zakotvené teorie vděčím doc. Vladimíru Chrzovi.

V tomto pohledu jsem takto postupoval během celého studia na DAMU, které bylo vlastně teoretickým vzorkováním: studoval jsem předměty, které mi ještě „chyběly“, absolvoval jsem dílny, kde jsem očekával, že se něco podstatného dozvím. Cílem metody zakotvené teorie (grounded theory method, GTM) je „vybudovat teorii zkoumaného jevu: jeho abstraktní, teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pregnantně pojmenovat, lépe mu porozumět v různých souvislostech a díky tomu být i úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování. GTM usiluje o vytváření teorií pevně zakotvených v datech (odtud její název).“ (Řiháček et al., 2013, s. 44)

Záměrně jsem svůj výzkum nezačal studiem literatury. „Není nutné se seznámit předem s veškerou literaturou (...), protože pokud je naše analýza efektivní, pak se vynoří nové kategorie, na které jsme my sami ani nikdo jiný předem nepomysleli. Nechceme být natolik ponořeni v literatuře, aby naše znalosti dusily a omezovaly naše tvořivé úsilí!“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 34) Metoda zakotvené teorie vychází z **přístupu taženého daty** (data-driven) a vyžaduje nehodnotící práci s daty, bez ambic a předpokladů. Během analýzy bylo důležité **nebýt chytřejší než data**, věcně vyvozovat, co data říkají a nesnažit se tam vidět něco, co třeba už dnes vím, ale v datech to není. Po celou dobu trvalo riziko, že objevím jen to, co už někdo dříve objevil. Přesto považuji za hodnotnější objevit už objevené, ale z vlastní zkušenosti, z vlastních dat, teorii potvrdit, doplnit či zpřesnit, a díky tomu si udržet šanci, že naleznu i něco opravdu nového. Protože jsem analyzoval vlastní reflexe, bylo důležité přistupovat k datům nezaujatě, s odstupem, jako bych zkoumal záznamy někoho jiného.

2.5.1. Jak jsem data analyzoval

V analýze jsem se držel postupu, který popisuje Řiháček et al. (2013). Analýzu dělí do tří fází:

první fáze: tvorba konceptů - otevřené kódování

Prvním krokem je nalezení tzv. **významových jednotek** v datech, které si výzkumník pojmenuje (neboli „okóduje“). Tyto kódy potom spojuje do obecnějších konceptů tak, aby je dokázal popsat pomocí klíčových **vlastností** a **dimenzí**. Název „otevřené kódování“ vyjadřuje nastavení výzkumníka, který je otevřen objevování nových významových jednotek a konceptů. „Pro tvorbu teorie ale potřebujeme najít jen ty nejvíce relevantní. Proto je zapotřebí, aby se od určité chvíle, kdy díky analýze získá větší porozumění zkoumanému fenoménu, začal více zaměřovat na ty koncepty, které nejlépe odpovídají na (stále se zpřeshňující) výzkumnou otázku.“ (Řiháček et al., 2013, s. 49). Při práci s významovými jednotkami a koncepty je zapotřebí **systematicky porovnávat**, zda je možné zahrnout danou významovou jednotku pod předchozí kategorii, nebo je potřeba vytvořit novou, nebo zda jednotky nenaznačují nějakou dimenzi.

druhá fáze: hledání teoretických vztahů mezi koncepty - axiální kódování

V druhém kroku si výzkumník začíná více všimnout, jak spolu jednotlivé koncepty souvisejí, a dělá si o tom poznámky (tzv. „memos“). V této fázi se právě na tyto souvislosti zaměřuje. Může také **rozšiřovat vzorek**, pokud má dojem, že to odhalí nové souvislosti. „Pro GTM je typické, že k rozšiřování vzorku a tvorbě dat dochází průběžně během celého výzkumného procesu. Tím, že se snažíme zachytit variabilitu konceptů a vztahů mezi nimi, sytíme vznikající teorii. Proces končí v okamžiku, kdy nová data přestávají z analytického hlediska přinášet nové informace. V tu chvíli můžeme mluvit o tom, že jsme dosáhli **teoretické nasycenosti**.“ (Řiháček et al., 2013, s. 51)

třetí fáze: volba ústředního konceptu a formulace teorie

V poslední fázi výzkumník volí koncept s největší explanační silou. Teorii by měl ideálně formulovat jako **příběh**, „vyprávění o ústředním jevu výzkumu.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 86)

V následujících dvou kapitolách představuji svá data a navrhuji hypotézy a pracovní modely. Výsledky propojuji v [kap. 5 Syntéza výsledků](#), kde z nich vytahuji jednotlivé **radý pro Václava** a konfrontuji je s literaturou.

3. ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ ZE STUDIA DAMU

Na DAMU jsem prakticky, prezenčně a intenzivně studoval čtyři roky.¹⁶ Následující dva roky studia jsem se věnoval vlastním divadelním projektům, čtení související literatury a psaní této disertace. Zkušenosti z DAMU jsou zdrojem mých primárních dat analyzovaných v této kapitole.

3.1. KVANTITATIVNÍ POPIS DAT

Pro představu o objemu zkušeností z DAMU jsem si udělal přehled, kolik času jsem tam strávil.

KATaP 2014 - 2015

3 h pondělí: dialogické jednání, akrobacie
5 h úterý: doktorandský seminář, dialogické jednání, herecká propedeutika KVD, pohybová výchova
3 h středa: Feldenkraisova metoda, přednes, pohybová výchova
4 h čtvrtek: interpretační seminář, hlasová výchova
4 h pátek: kontaktní improvizace, antropologický seminář
= 19 hodin týdně (a tři víkendové dílny s Janou Pilátovou)

KATaP 2015 - 2016

5 h pondělí: základní herecký trénink, zpěv, dialogické jednání, akrobacie
6 h úterý: výchova k řeči, improvizace, autorské čtení, dialogické jednání, přednes
4 h středa: dramaturgie písničky, Highlights of Czech Theatre
6 h čtvrtek: interpretační seminář, hlasová výchova, herecká propedeutika
3 h pátek: základní herecký trénink, pohybová výchova
= 24 hodin týdně

KATaP 2016 - 2017

7 h pondělí: základní herecký trénink, klaunérie, herecká propedeutika
5 h úterý: improvizace, dialogické jednání, autorské čtení, přednes
2 h středa: interpretace písničky, proměny autorství
6 h čtvrtek: filiace, klaunérie, balanční techniky
2 h pátek: základní herecký trénink, individuální hlasová výchova
= 22 hodin týdně

KATaP 2017 - 2018

4 h pondělí: vzdušná akrobacie, akrobacie
4 h úterý: improvizace, autorské čtení, pantomima
3 h středa: zpěv, hudební aktivity
5 h čtvrtek: filiace, experimentální herecká propedeutika
= 16 hodin týdně

Suma mých zkušeností z DAMU je tedy průměrně **20 hodin výuky týdně po čtyři roky**, tedy studium na poloviční pracovní úvazek, počítán jen čas strávený přímo ve škole (bez domácí přípravy, zkoušek

¹⁶ Rok před začátkem studia jsem na DAMU chodil na hodiny dialogického jednání.

vlastních představení, psaní textů a práce na disertaci). Tyto zkušenosti jsou mými daty, protože „zkušenost je jediný učitel, kterého máme. Neporozumíme, dokud věci sami nezažijeme.“ (Vivekananda, 2012, s. 91)

Rozdíl mezi vědou a zábavou je v zaznamenávání výsledků pokusů. Mohl jsem se na DAMU mnoho věcí naučit, získat lepší kondici pro práci lektora, ale kdybych důsledně nezaznamenával pokusy, výsledky, nereflekoval nové poznatky a slepé uličky, pravděpodobně by spousta z toho, co jsem se naučil a k čemu jsem dospěl, zůstala nevědomá, neuvědomovaná a tudíž nepřenositelná. Díky záznamu jsem mohl zkoumat i zpětně, co jsem se vlastně naučil.

Zkušenosti ze studia DAMU jsem zachycoval po celou dobu studia jako reflexe, postřehy a poznámky, zpětné vazby od pedagogů a zvukové nahrávky konzultací s pedagogy a komentářů při autorských čteních. Vzniklo **1,988 kg** ručně psaných zápisků (šesticentimetrový stoh papírů formátu A4) a 13 zvukových nahrávek konzultací s pedagogy a zpětných vazeb po autorském čtení. Při otevřeném kódování jsem vybíral zkušenosti, které jsem zažil „na vlastní kůži,“ tedy vlastní pokusy, nezdary a pochopení, případně to, co jsem si všiml u svých spolužáků. Teoretické koncepty, citáty divadelních autorit a odkazy na literaturu jsem třídil zvlášť a vrátil jsem se k nim až v kap. 5 Syntéza výsledků.



Druhým zdrojem zkušeností, které jsem v této kapitole zpracovával jako data, byly moje **reflexe v denících**. Do analýzy jsem zahrnoval reflexe a poznámky, které se týkaly tří oblastí. První byla má práce lektora firemních kurzů (ale jen poznatky, které nebyly součástí interních závěrečných zpráv, které jsem analyzoval samostatně v kap. 4). Druhou oblastí byly **poznatky z dílen a stáží mimo DAMU**, kde jsem byl jako **účastník**:

- dílna herectví s Vítězslavem Větrovcem, Brno, 10. - 12. ledna 2014
- dílna improvizace s J Starem (USA), Nancy, Francie, 27. dubna - 4. května 2014
- dílna improvizace se Simone Schwegler (Švýcarsko), Brno, 8. -11. května 2014
- divadelní dílna s Astragali Teatro, Praha, 12. října 2014
- dílna vypravěčství s Tomem Thumbem, Brno, 20. listopadu 2014
- dílna přednesu s Adou Fryntovou, 1. března 2015
- dílna improvizace s Amy Shostak (Vancouver, Kanada), Würzburg, Německo, 27. - 30. října 2016
- dílny improvizace, Tampere, Finsko, 13. – 17. června 2017
- dílna fyzická akce herce s Tomášem Wortnerem, Brno, 28. září - 1. října 2017
- dílna improvizace s Gretchen Eng (Chicago, USA), Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2017
- dílny improvizace, Amsterdam, Holandsko, 22. – 27. ledna 2018
- dílna improvizace s Lee Whitem (Kanada), Brno, 13. - 15. dubna 2018
- dílny improvizace, Nancy, Francie, 23. – 27. dubna 2018
- studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

- kurz lektorských dovedností pro interní lektory německé strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018
- dílna herectví s Hendrikem Martzem, Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2018
- dílny improvizace, Budapešť, Maďarsko, 8. - 10. března 2019
- kurz meditace vipassaná, Nesměň, 2. - 11. srpna 2019

Třetí oblastí byly poznatky z dílen improvizace pro veřejnost, které jsem vedl jako **lektor** (mimo ČR):¹⁷

- dílna pro studenty a učitele na pedagogické střední škole, Guadalupe de Santander, Kolumbie, 23. července - 6. srpna 2016
- dílna improvizace pro začátečníky, Praha, 10. – 12. února 2017
- dílna pro improvizátory v Nancy, Francie, 25. dubna 2018
- dílny pro improvizátory v Atlantě, USA, 18. srpna 2018
- dílna pro improvizátory v Lyonu, Francie, 26. - 27. ledna 2019
- dílna pro improvizátory v Bordeaux, Francie, 2. - 3. února 2019
- dílny pro improvizátory ve Lvově, Ukrajina, 23. -24. února 2019

3.1.1. analýza dat

Po otevřeném kódování poznatků z DAMU vzniklo 58 normostran dat, z deníkových zápisků 53 normostran dat, celkem tedy **111 normostran** základních dat. Po otevřeném kódování vzniklo 44 kategorií rozdělených do 7 hlavních témat (vztah s účastníky, vztah k sobě, sdělování/řeč/herectví, tělesný postoj, autorský přístup, lektorské dovednosti, hledání poslání). Po axiálním kódování vzniklo 5 hlavních témat (poslání se ukázalo být součástí vztahu k sobě a autorského přístupu, tělesný postoj jsem zařadil do herectví) a 28 kategorií. Několik kategorií načrtne tento příběh, který bude ukázkou mého metodologického přístupu.

Druhý příběh: **Moje cesta velkou oklikou k divadlu**

Jako malý jsem si četl encyklopedie, sbíral staré mince a samé jedničky. Když mi bylo patnáct let, dostal jsem úzkostný pocit, že můj život není dostatečně vzrušující. Napsal jsem tenkrát odbojné slohové cvičení, myslím, že to byla úvaha, o tom, že jenom chodím do školy, ze školy, pátek střídá pondělí, občas jsou sice prázdniny, ale v mém rutinním životě se vlastně nic zajímavého neděje. A že nechci „*dopadnout jako vyšeptalí dospělí, kteří marní své životy ve stereotypním koloběhu práce – rodina – práce – dovolená – práce – důchod – smrt.*“

Začal jsem hledat místo, kde **život pulzuje**, kde budu mít pocit, že žiju naplno. Zkoušel jsem všechno možné, až jsem se přihlásil do dramatického kroužku. A tam život byl. Cestou domů z dramatického kroužku jsme si povídali o důležitých věcech, o básničkách, o životních plánech, o vztazích. Sice jsem se **styděl hrát divadlo**, ale měl jsem pocit, že to je ono – že dělám podstatné věci, že můj život začal být vzrušující. Asi po roce mě naše učitelka přesvědčila, že bych měl začít recitovat, protože na to budu dobrý. Nedokázal jsem odmítnout, ačkoli mě kamarádi varovali, že je to moc práce. Začal jsem každý týden chodit na hodiny recitace, i když jsem se velmi **styděl**. Před učitelkou, ale hlavně před ostatními recitátorkami jsem koktal, špatně vyslovoval, byl si vědom nedostatků, svůj projev si neustále komentoval. Recitace byla ve čtvrtek, takže můj týden začínal v pátek a do středy stoupalo mé napětí a tréma. Kdykoli jsem si na recitaci vzpomněl, sevřely se mi vnitřnosti. Ve čtvrtek mě **bolívalo břicho** celý den.

Bohužel jsem vyhrál okresní kolo recitátorů a pak i krajské. Pamatuji si na tu směs pocitů – tělesná nevolnost způsobená trémou a **strachem**, že se ztrapním, **touha být dobrý** a být pochválen od paní učitelky,

¹⁷ V denících jsem také reflektoval práci v České cestě a zkušenosti z dalších kurzů, proto se i v kapitole o DAMU objevuje lektorování, účastníci, kurz a podobné pojmy.

poroty a ostatních recitátorek, ale také **chuť vystoupit** na pódiu a něco smysluplného ostatním říct, sám **za sebe se projevit**. Dostal jsem se do Trutnova na celostátní přehlídku dětských recitátorů. Snažil jsem se z toho vyvlíknout – celá třída jela na školní výlet, což byla klíčová událost roku, ale moje učitelka z dramatického kroužku řekla, že mám zodpovědnost vůči všem, které jsem v soutěži porazil a znemožnil jim na tu přehlídku se dostat, a proto jsem musel jet. Navíc mi prorokovala, že půjdu na DAMU, takže bylo nutné být vidět, sbírat zkušenosti a body. Měl jsem v Trutnově jediný cíl – abych to už měl za sebou a začaly prázdniny. Přišel jsem na řadu. Kráčím na pódium, pode mnou plný sál, v prvních řadách seděly učitelky recitace vyzbrojené propiskami a poznámkovými bloky. **Klepou se mi kolena, buší mi srdce**. Cítím **pocit zodpovědnosti** vůči své učitelce, vůči všem jihočeským recitátorům, kteří se kvůli mně na přehlídku nedostali. Hlavně to kvůli těm všem lidem jako reprezentant jihočeského kraje nesmím zkažit.

A přesně to se stalo. Hned na začátku jsem zapomněl text, celou jednu část jsem přeskočil. Recitoval jsem dál, doufal, že si toho nikdo nevšimne, ale cítil jsem, že je to ztracená bitva, **trapnost** mě dohnala. Chtěl jsem z pódia utéct, ale to jsem nemohl. Pozoroval jsem sám sebe ze shora, od stropu jsem sledoval celou tu trapnou situaci, jak na pódiu moje tělo recituje, jak odřikává naučená slova a naučené intonace, které už přestaly dávat smysl. Přál jsem si zmizet, propadnout se do země a tuto vzpomínku vymazat z paměti přítomných diváků a především sobě. Tento zážitek **studu** a **trapnosti** byl silnější, než jsem byl v šestnácti letech schopen unést. Skončil jsem s recitací i s celým dramatickým kroužkem. Zavrhnul jsem myšlenku, že bych se někdy přihlásil na DAMU: bylo mi špatně jen z představy, že bych opět stál před porotou. Nechtěl jsem se při přijímacích zkouškách nechat hodnotit od nějaké komise.

Odmaturoval jsem, vystudoval psychologii, cestoval. Potřebu stát na jevišti a něco sdělovat mi nahradila kapela. V kapele jsem se cítil méně zranitelný. Psal jsem texty, zpíval, odehráli jsme přes 100 koncertů. Když jsme po 7 letech kapelu rozpustili, opět se mi vrátilo bolení břicha. Ale tentokrát ve chvíli, kdy někdo z mého okolí řekl, že hraje divadlo, že hraje impro anebo dokonce že si podal přihlášku na JAMU nebo DAMU. Bez kapely se mi najednou začala vracet potřeba vyjadřovat se veřejně o podstatných věcech. Zároveň jsem cítil, že už se nechci schovávat za bicí a zesilovače elektrických kytar, že potřebuji něco, kde bych se mohl vyjadřovat celý, ne jenom zpívat. Ještě rok trvalo, než jsem si to přiznal – **potřebuju s něčím svým vystupovat**, nevím přesně jak a s čím, ale chci přijít na to, jaké možnosti vyjádření ještě mám.

Cestu mi otevřely tréninky divadelní improvizace a různé dílny pohybu, hlasu, kontaktní improvizace, fyzického divadla. Přesto mi to všechno bylo málo, nestačilo mi to jako volnočasová aktivita. Musel jsem si přiznat, že chci dělat divadlo, a že musím překonat svou noční múru z dospívání: nezbývalo mi, než se přihlásit na DAMU. Bohužel, ona velká oklika, během které jsem vystudoval psychologii, hrál v kapele, cestoval a začal kariéru lektora ve firemním vzdělávání, trvala 10 let. Takže při přijímacích zkouškách na DAMU mi nebylo 19, jako většině ostatních, ale 29. Dostal jsem se na Katedru autorské tvorby a pedagogiky, na doktorát, kde jsem mohl propojit to, co jsem do té doby dělal, se studiem herectví, řeči, hlasu a divadelnosti. Pořád platí, že jsem nenašel moc jiných věcí, které tolik pulzují životem, jako divadlo, zpěv, pohyb, prostě vyjadřování podstatných věcí celým tělem.

Z tohoto příběhu se vynořuje několik témat, která se v následujících kapitolách stále vracejí:

- „hledat místo, kde život pulzuje“ - **hledání vlastního směřování**
- „styděl jsem se hrát divadlo,“ „celý den mě bolelo břicho“ - **strach, pochyby a sebedůvěra**
- „touha být dobrý“ - **ambice**
- „chuť vystoupit na pódiu,“ „sám za sebe se projevit“ - **chuť sdělovat**

Takto jsem pracoval se všemi daty, hledal jsem, co říkají a čeho se týkají. Klíčová slova jsem vytučnil, a potom jsem text rozdělil na jednotlivé úryvky podle témat. A ty jsem potom třídil do kategorií a různě porovnával; nakonec se ukázalo výhodné seřadit je **chronologicky**, protože se tím ukázal vývoj mé psychosomatické kondice a mého porozumění.

Způsob třídění se během axiálního kódování také vyvíjel. Dlouho jsem pracoval s verzí, ve které jsem zkušenosti třídil k jednotlivým psychosomatickým disciplínám (hlasová výchova, výchova k řeči, dialogické jednání, herecká propedeutika, autorské čtení, pohyb). Tento způsob členění se ale ukázal jako nevhodný, protože jsem nacházel příliš mnoho souvislostí mezi jednotlivými disciplínami. Poznatky z různých disciplín směřovaly ke stejnému. Zjistil jsem, že dělit zkušenosti podle disciplín nemá smysl. Výhodnější se nakonec ukázalo dělení podle užších témat, která se vynořovala (např. plynulost řeči, uvolněné soustředění, vědomí těla...), a jsou zastoupena ve většině psychosomatických disciplín, které jsem rozčlenil do těchto hlavních oblastí:

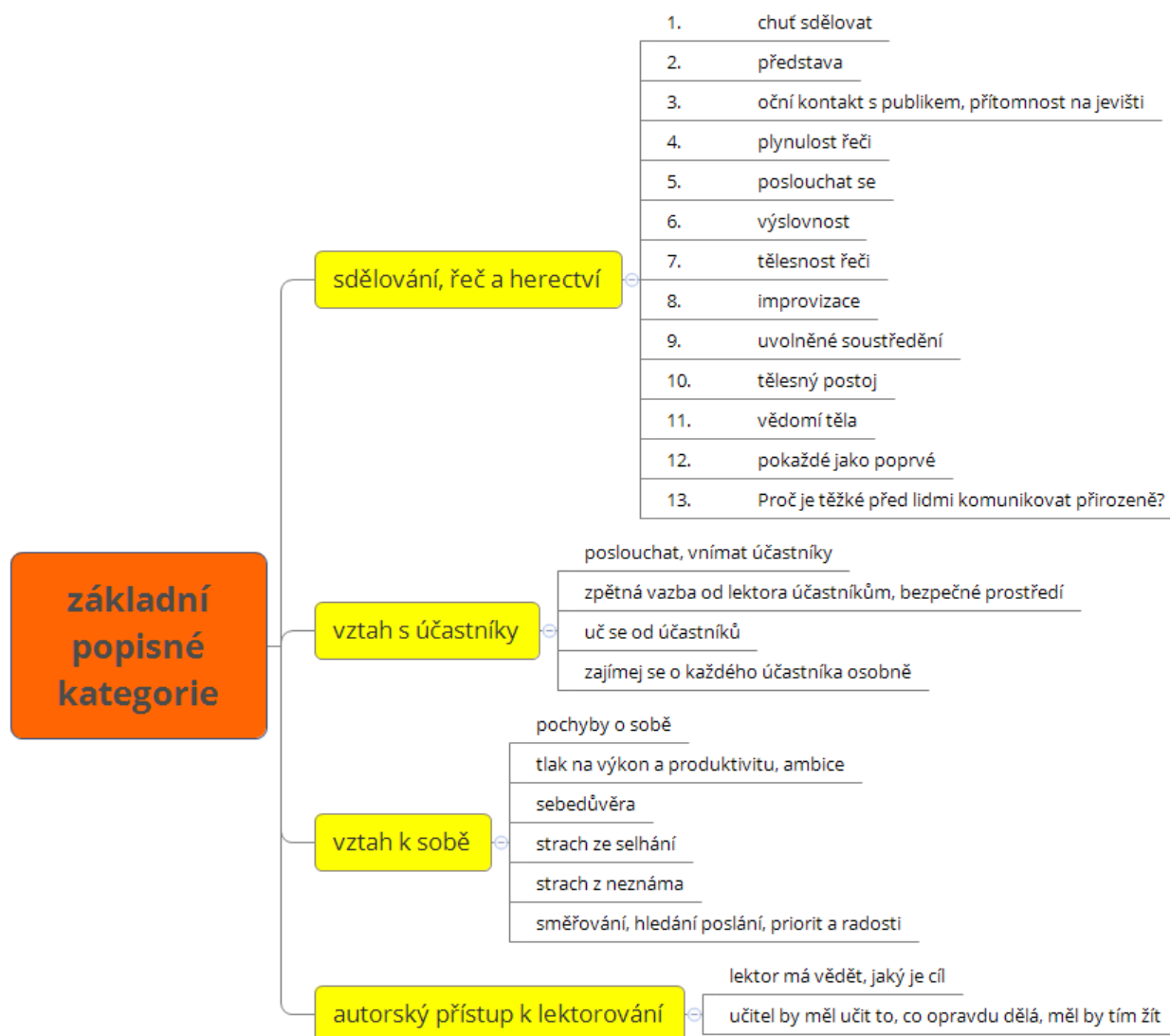


schéma 2: Mapa výsledných oblastí a témat analýzy zkušeností z DAMU.

Původně jsem myslel, že objevím jednoduché techniky, herecké principy a cvičení, která půjde využít v práci lektora. Při analýze mě ale překvapila další témata, na která jsem se původně nechtěl zaměřovat, a přesto jsou klíčová: téma **vztah s účastníky**, **vztah k sobě** a **autorský přístup**.

Zdroj dat - příležitost, ve které zkušenost vznikla - píš podtrženě na první řádce, včetně termínu, jména pedagoga či lektora a místa konání. Pokud místo není uvedeno, je to DAMU, Praha. Následuje přímá citace dat, kterou jsem pro tuto verzi textu zkrátil na nutné minimum a gramaticky sjednotil. Zápisky z deníků a reflexí byly většinou psány ručně, a tudíž bez formátování. V textu je uvádím kurzívou. Až v průběhu analýzy jsem zvýraznil tučným formátováním důležitá místa. Své analytické poznámky, interpretace a úvahy píš normálním písmem.

3.2. SDĚLOVÁNÍ, ŘEČ A HERECTVÍ

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Lektor často hraje scény: jak funguje vzdělávání (nalévá nám z koše do našich imaginárních skleniček vědomosti), přehrává různé role (špatného lektora, negativního účastníka). Je docela vtipný.

Hraní rolí „za postavu“ je v práci lektora okrajová záležitost, a i když jsem se s ním na jednom firemním kurzu setkal, nebudu se tím zabývat, protože to je obsáhlé, samostatné téma. V této práci herectví a herecký trénink nemíním jako hraní rolí a postav, ale jako schopnost vědomě komunikovat, organicky, ve spolupráci s tělem. Když jsem šel na DAMU, doufal jsem, že objevím herecké principy, jak správně mluvit, stát či gestikulovat, které půjdou v práci lektora snadno využít. Proto i analýzu začínám právě touto oblastí. Svě zkušenosti jsem zařadil do hlavních 13 oblastí zobrazených v horní části předchozího schématu 2.

3.2.1. chuť sdělovat

K příběhu o své cestě oklikou k divadlu jsem se vrátil o patnáct let později, v druhém ročníku DAMU.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

*Teprve na DAMU, s odstupem patnácti let jsem si uvědomil, co mě vlastně od recitace tenkrát odradilo. Nebyl to jenom onen zážitek studu v citlivém období dospívání, byl to cíl „být dobrý, vyhrát okresní kolo.“ Mechanicky jsem plnil představu učitelky o tom, jak dobře působit, jaký text a jaký výraz mi bude slušet. Naučil jsem se výrazy, které podle ní byly správné. Nemýlila se v tom, koneckonců jsem jako naprostý začátečník s prvními texty vyhrál hned dvě kola. Ale prohrál jsem to podstatné – neměl jsem pocit, že je to moje. Chlubil jsem se jejím peřím, **nebyl jsem autorem**.*

*Ještě jeden poznatek si z tohoto zážitku odnáším. Vzpomínám si, že se mi lépe recitovalo, když jsem měl publikum, když trému přemohla chuť vyprávět, **chuť sdělovat**.*

Chuť sdělovat vychází z pocitu autorství, ručení za obsah toho, co říkám. Zároveň se ukazuje, že moje tehdejší ambice, cíl „vyhrát okresní kolo“ pro mě nebyla výhodná, protože vedla ke snaze „dobře působit,“ tedy k vnějškovému přístupu.

deník, 1. listopadu 2014

*Svatba kamarádky. Kapela zvučí a mě běží myšlenky na to, jak mě bavilo vystupovat s kapelou - **těšit se lidem sdělit to, čemu věříme**, a mezi písničkami s diváky mluvit.*

reflexe po kurzu ČC, 20. září 2015

*Vadilo mi, že jsem v úvodu trochu **mlel z cesty**. Sám jsem nebyl schopný vysvětlit, co si z těch aktivit mají vzít, protože jsem tomu vlastně **moc nevěřil**.*

Pokud za své sdělení neručím, odráží se to na kvalitě sdělení („trochu jsem mlel z cesty“).

reflexe Herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

*Vedle jasné představy je velmi podstatná **touha představu sdělit** divákům. Pokud mám jasnou představu a touhu ji sdělit, můžu se uvolnit, protože zbytek se poskládá sám.*

Touha sdělit něco, o čem mám jasnou představu, je funkční nastavení mluvčího.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

*Ve třetím semestru jsme pracovali s Irenou Pulicarovou na textu z Bylo nás pět od Karla Poláčka. S Michalem Čunderlem jsme pracovali na třech krátkých textech ze Stylistických cvičení R. Queneaua. Ukazuje se mi, jak důležitý je výběr textu. **Text mě musí zajímat**, musí ve mně vzbuzovat **chuť ho říkat***

nahlas – jak nespočetněkrát sobě, tak každý týden pedagogovi, tak i na klauzurách celému obecenstvu. **Silná vnitřní motivace k promluvě je vítr, na kterém se dá plachtit docela daleko, a loďka přepluje i přes některé technické nedostatky přednesu.**

Motivace tedy dokáže překonat „technické nedostatky“ projevu. Ukazuje se, že spíše než na techniku a vnější atributy projevu je potřeba se soustředit na dva základní kameny: chuť něco sdělit a věřit tomu.

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Lektor nás školí, jak máme modulovat hlas, intonovat, měnit tempa, aby to pořád znělo zajímavě. Blbost! Nemoduluj hlas. Nepřemýšlej, jak mluvit, jak znít. Nesnaž se nemluvit monotónně. Říkej nemonotónní věci, které tě zajímají.

Z těchto zkušeností vychází, že v první řadě je potřeba zaměřit se na **funkční nastavení mluvího, mít chuť sdělovat něco, za čím si stojím**. Je to **důležitější**, než technická či herecká stránka projevu.

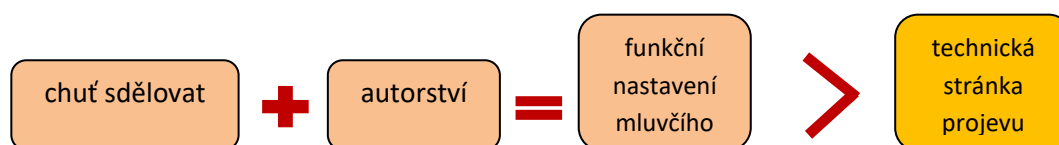


schéma 3

3.2.2. jasná představa

Druhým tématem, které se vynořilo při analýze zkušeností, je **představa**. Do této kategorie jsem zařadil poznatky z přednesu, hlasové výchovy, herecké propedeutiky i dialogického jednání.

divadelní dílna s Astragali Teatro, 12. října 2014

Sdělení = jasná cílení, kam hlas posílám + jasná představa, co říkám.

Pokud něco sděluji, nestačí mít jasno v obsahu sdělení („jasná představa, co říkám“), ale i v zacílení sdělení („kam hlas posílám“). To už jsou dva úkoly najednou.

reflexe herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

*Základem jednání a sdělování je jasná **představa** – jasná vizuální a prostorová představa prostředí, kde se nacházím, objektů, o kterých mluvím, lidí, se kterými mluvím. Protože co vidí herec, to vidí i divák. Stačí věci vidět, nemusím je demonstrovat.*

Průlomové zjištění, že „co vidí herec, to vidí i divák.“ Abych své sdělení předal, stačí pracovat na své **vnitřní představě**, není třeba plýtvat energií na **vnějškové ukazování**, demonstrování.

reflexe herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

I monolog je dialogem - jen se mi nedostává reakce. Ale čekání na tu reakci je stejné.

Náročným cvičením schopnosti přesné představy bylo vést dialog s imaginárním partnerem. Přesto, že během jeho replik jsem potichu a na první pohled nic nedělám, dělám toho mnoho: musím si je přesně představovat, abych mu neskočil do řeči, abych jeho slova zaslechl, abych na ně mohl reagovat. Nepřesná představa každého hned prozradila.

Hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou 2015/2016

Výraz je dřív než hlas.

Pokud chci rovnou vyrobít hlas a nemám výraz - nemám představu, jakou kvalitu by ten hlas měl mít - nemůžu po sobě chtít, abych ze sebe vydal něco, co by mě potěšilo. Prvně je potřeba mít představu, díky té si udělám jasno o výrazu a teprve potom má smysl začít tvořit zvuk, tón, hlas, slovo. Pamatuji, že často jsem

si nedal čas na to, abych si představu vytvořil, hned jsem chtěl výsledek - krásný zvučný hlas - a byl jsem zklamán, že jsem ze sebe vydal něco jiného, a obviňoval jsem své tělo z nedostatku pěveckých schopností.

Viděno pod mikroskopem, je třeba udělat vždy 3 kroky: **představa** → **výraz** → **hlas**. A nepřeskakovat je.

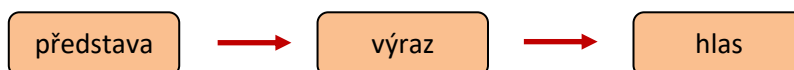


schéma 4

dílna přednesu s Adou Fryntovou, 1. března 2015

Na festivalu Nablízko jsem zažil dílnu přednesu s Adou Fryntovou. Mluvila o tom, že přednes je velmi jednoduchý – stačí si všechno **představovat**, všechno jasně vidět. „Bota je bota.“ Potom k sobě na jeviště pozvala dobrovolníky, kteří pod jejím vedením zkusili přečíst kousek textu z Bible. Odvážil jsem se, protože jsem si říkal, že tu příležitost znovu jenom tak nedostanu.¹⁸ Nebyl jsem schopen v celku přečíst ani první větu „Bůh řekl: Ať se vody pod nebem nashromáždí na jedno místo a ať se ukáže souš!“ K druhé větě jsem se vůbec nedostal. Paní Fryntová mě totiž neustále přerušovala otázkami „Kdo?“ „Co udělal?“ „Kde?“ „Nashromáždí kam?“ „Co se má ukázat?“ Tedy otázkami, které nedovolí, aby bylo jakékoli slovo vyřčeno bez jasné představy. Pochopil jsem, co Irena Pulicarová onou „jasnou představou“ myslí, a že mě při hodinách přednesu ještě docela šetří.

Stejně jako u zpěvu to funguje i u mluvené řeči. Nemůžu říct nahlas větu bez jasné představy, o čem mluvím. Tedy samozřejmě můžu a mnohokrát jsem to na přednesu udělal. Ale pak to nezní jako **přirozené mluvení**, ale jako **strojové čtení textu**, protože lidé, aby něco vůbec mohli říct, aby něco mohli zformulovat do slov, to před sebou musí vidět. To se mi v prvních letech studia dělo velmi často.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

Smysl a výraz

Každá věta má mnoho významů, podle toho, které slovo zdůrazním, nebo jaký jí dám výraz. Zjistil jsem, že významů existuje více, než je při prvním čtení patrné. A v tom se dá dost dobře ztratit, protože jak vybrat, který výraz je ten správný? Jde o smysl a logiku věty, který ji dává celý okolní text, kontext. Někdy to text neříká, nebo to neříká jasně. V tom případě je dobré se prostě rozhodnout, vybrat variantu, jak to chápu, jak si to představuji, a pak už to říkat s touto představou. Není podstatné, který z možných výrazů a tudíž smyslů věty vyberu (pokud nejde proti smyslu celého textu), důležité je, abych v tom měl jasno, aby to bylo jasné mně jako mluvčímu. Pak to bude jasné i divákovi.

Vnitřní smysl textu je prvně nutné objevit. Pak si teprve vytvořím konkrétní představu celé situace: kdo a co je kde, jak je co velké, jak je co daleko, jakou má co barvu. A teprve pak se vynoří přesný smysl jednotlivých vět, tedy jejich důrazy, pauzy (cezury) a výrazy.

Hledat smysl je nutné čtením a říkáním nahlas, protože tam se teprve ukáže, že tělo neví, jak to má říct, že mi tam něco ještě není jasné. Chápu to tak, že tato fáze hledání se nedá přeskočit tím, že si výrazy vymyslím předem, protože pak nebudou sedět do celku. Tato fáze splývá s fází učení se textu nazpaměť. Je nutné se text učit s představou lidí, věcí, vzdáleností, vztahů, ne pouze slova. Představa je při učení se textu z paměti hlavní, důležitější než přesná slova a slovosled. Zároveň se ale na tom, že si někde nejsem jistý, jak přesně je věta poskládaná, dá dobře poznat, kde textu ještě nerozumím, kde ještě představu nemám kompletní.

Když jsem měl přednést cizí text, musel jsem hodně pracovat na tom, abych si dokázal udělat co nejpřesnější představu obsahu - obraz, který měl asi před očima autor, když text psal. Situace lektora je

¹⁸ Bohužel to bylo správné tušení – paní Fryntová zemřela o 8 měsíců později.

zdánlivě velmi rozdílná: neučí se text nazpaměť, nemusí přemýšlet o výrazech či intonacích, naopak, vyzná se v tématu a může o něm spontánně hovořit. Podobné ale je, že až během kurzu, teprve když něco nahlas vysvětluji účastníkům, doopravdy zjistím, jestli moje představa byla jasná, konkrétní a celistvá, nebo byla někde mlhavá a děravá. Teprve když sám sebe slyším, jak se mi daří formulovat slova a věty, ukáže se, že mně samotnému vlastně ještě něco není jasné, že jsem někde ještě neměl jasnou představu - podobně, jako se při přednesu cizího textu z nepřesných intonací a výrazů ukáže, že mi někde uniká smysl a význam textu, že je moje představa ještě nejasná.

Z toho mi vychází, že existují dvě cesty, cesta interpreta a cesta autora.

→ **cesta interpreta:** cizí text → představa → promluva → korekce představy

→ **cesta autora:** představa → (text) → promluva → korekce představy

Lektor podle mně jde při mluvení cestou autora - od představy, ne od textu. Ale v obou těchto cestách hraje přesná představa a její korekce důležitou roli. K tomu je ale nutná další dovednost - **poslouchat se zvenčí**. Někdy se lektor může vydat cestou interpreta - například, když si k něčemu napíše text dopředu, a pak se ho chce na kurzu držet. To ale pro mě byla slepá cesta, jak vysvětlím později.

dílna s Ivanou Vostárkovou, Nesměň, únor 2016

Představa předchází před stavem: situační, prostorová, emocionální, postava. Nemysli na hlas, ale na představu.

Vracím se k „modulování hlasu,“ ke kterému nás vedl lektor ve Stuttgartu (kap. 3.2.1). Zaměření na vlastní výkon je matoucí, protože odvádí od podstaty - je nutné se zaměřit na představu, vědět, co, komu a proč sděluji.

herecká propedeutika, Jaroslava Pokorná, 28. května 2018

Po klauzurní premiéře Ženitby mi Jaruška Pokorná řekla: „Byl tam.“ Myslela tím Kočkareva a já jsem byl šťastný, že jsem poprvé v životě byl ve výrazu a v postavě.

Tvorbou výrazu postavy není nutné se v kontextu práce lektora zabývat. Pro mě to ale byl dobrý trénink schopnosti přesné představy.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Viděl jsem představení slavného improvizáčního dua „TJ & Dave.“ Oba improvizátoři měli dokonale zvládnutý „object work,“ fyzické jednání s imaginárními předměty na jevišti.

Když TJ zapálil neviditelnou svíčku, když seděl v autě a díval se na kolegu dozadu do zrcátka, byl tak fyzicky přesný, že jsem všechno viděl do posledního detailu. Když přišel na scénu jako domů z venku a sundával si kabát, bylo jasné, že venku pršelo a nemusel to říkat. O tomto herci - a síle jeho představy - se traduje, že když na scéně držel v ruce neviditelný hrneček a odešel ze scény, tak prý i mimo scénu ten imaginární hrneček prvně odložil na neviditelnou policičku, než svou představu pustil a uvolnil ruku.

To, jak často mají nepřesnou představu začátečníci improvizátoři, prozradí, jak jim věci mizí z rukou a později se tam zase rodí, berou předměty tam, kde je předtím neodložili, prochází nábytkem a zavřenými dveřmi.

školení lektorských dovedností, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Lektor měl nachystaný jediný flip: Herzlich willkommen!, Srdečně vítejte, kde byl jen název kurzu, datum a jeho jméno. Všechny ostatní flipy psal a maloval během školení, před účastníky. Měl ale vždy dobře rozmyšleno, co kam napsat, aby to potom dávalo smysl jako celek. Během pauz potom flipy doděloval, doplňoval a dokresloval.

Herecký trénink, improvizace, hlasová výchova, přednes, všechny tyto disciplíny rozvíjejí schopnost vytvořit si jasnou představu sdělovaného. V lektorské práci není nutné vytvářet si představu postavy a dramatické situace. Ta je při kurzu daná a není potřeba budovat jinou, ale jasná představa **obsahu sdělení** je pro lektory stejně důležitá jako pro herce. Představa vychází z **přípravy**. A pozornost je potřeba věnovat právě představě, ne svému výkonu. Jasnost své představy mohou ověřit tím, že se **poslouchám zvenčí**. Jasná představa je dalším kamenem funkčního nastavení lektora, o kterém musím rozšířit svůj pracovní model:

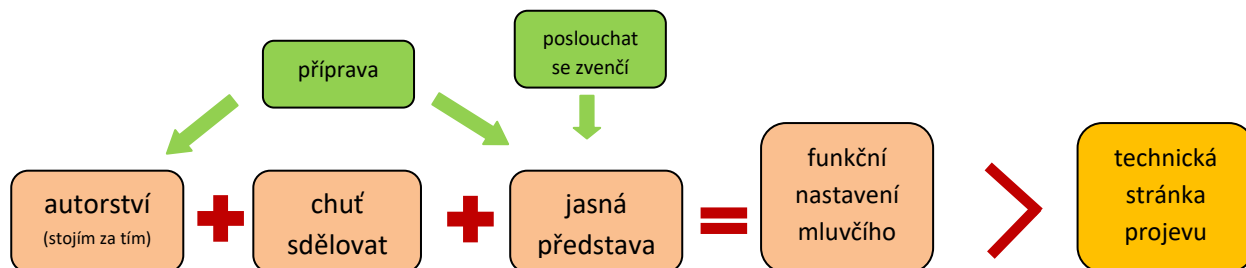


schéma 5

3.2.3. oční kontakt s publikem, přítomnost na jevišti

Do kategorie oční kontakt s publikem a přítomnost na jevišti jsem zařadil zkušenosti, které se týkaly interakce s diváky.

dílna herectví s Vítězslavem Větrovcem, Brno, 11. ledna 2014

Když nevydržím oční kontakt s publikem, má o mě divák strach, bojí se, že to nezvládnou. Až když uvěří, že to zvládnou, začne poslouchat, co říkám. Začátek i konec výstupu potřebuje čas: prohlídnout si diváky, vydechnout.

Tady se ukazuje jedna překážka k tomu, aby sdělení dorazilo až k divákům - divák nesmí mít „strach, jestli to zvládnou.“ Oční kontakt diváky uklidňuje, vysílá zprávu, že mluví tuto komunikační situaci zvládne. Díky tomu pak mohou sledovat obsah sdělení.

dílna vypravěčství s Tomem Thumbem, Brno, 20. listopadu 2014

Vypravěč musí balancovat mezi fokusem dovnitř - aby neztratil sám sebe, a fokusem ven - aby neztratil diváky. Cvičíme to tak, že vyprávíme příběhy a na pokyn lektora se uzavíráme do sebe, do představy a pak se zase otevíráme divákům, říkáme to jim.

Je důležité mít jasnou představu a plně se na ni soustředit (více než na výkon), zároveň ale - pokud někomu něco sdělují - nesmím zapomínat na ty, komu něco sdělují, i když může být těžké soustředit se zároveň na **obsah** i na **adresáty**.

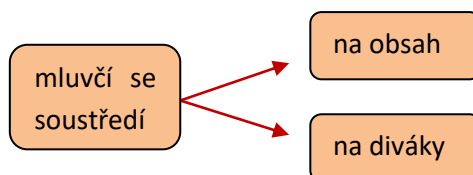


schéma 6

autorské čtení, 2015

Čtu do textu, ne do lidí.

Podívat se publiku do očí a něco jim nahlas říct, to pro mě bylo ze začátku náročné. Při autorském čtení jsem měl oči zapíchnuté do papíru, částečně proto, abych neztratil řádek, který právě předčítám, ale

částečně i proto, že mi pohled napřímo do diváků byl nepříjemný, znervózňoval mě, a upřít pohled na text byl dobrý způsob, jak se pohledu do lidí vyhnout. Podobné to bylo i při dialogickém jednání, kde jsem se zcela odřízнул od přihlížejících, tvář jsem měl otočenou od nich, nebo maximálně do boku; k divákům jsem se neodvažoval otočit.

zpětné vazby po autorském čtení, 24. listopadu 2015

Doc. Pokorná: Václav poslušně provedl, že než začal číst, tak se rozhlédl. Václave, to byl přesně ten případ, že koukám, ale nevidím. Dělán, jako že koukám. Chtějí to po mně. Ale co jste viděl? Nic. My si to vyřídíme ve čtvrtek na herecké propedeutice.

Dobře si tento moment pamatuji. Chtěl jsem se před přečtením svého textu podívat na lidi, ale podařilo se mi to jenom vnějškově, tedy nasměroval jsem na ně oči, ale doopravdy jsem je neviděl. Nebyl jsem totiž zvědavý, kdo přede mnou sedí, už jsem byl nervózní ze čtení svého textu a tak jsem nestihl opravdu vidět. Pokud má oční kontakt fungovat, musím být **zvědavý**, mít **zájem vidět lidi**. Zní to banálně, ale trvalo mi docela dlouho, než jsem se to naučil.

Opět se ukazuje, že cokoli dělané zvnějšku, jako technika („udržte oční kontakt s publikem, abyste neztráceli jeho pozornost“) nebude fungovat, pokud se na to nejde zevnitř, tedy od **zájmu vidět, prohlédnout si**, protože dívání je jenom důsledek tohoto zájmu. A navíc to pravděpodobně bude působit falešně. Pokud se při trénincích prezentačních dovedností měří počet pohledů do lidí za minutu, jako úkol, může to vést k tomu, že lidé úkol plní, místo, aby se na lidi dívali proto, že je zajímají ti, kterým něco říkají. Nyní je jasné, co je přirozený oční kontakt a co není.

reflexe Herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

Komunikace herce s diváky probíhá v osmičkách „herc ∞ divák.“ Prvně jdu k sobě, do své představy, abych ji správně pojmenoval a vyslovil, sdělil ji lidem. Svě vyslovení poslouchám, abych se mohl opravit, doplnit. Tady však komunikace nekončí, nyní vnímám, jestli to lidé pochopili, čekám na jejich (alespoň minimální) reakci: „Pochopili?“ Poté se vracím zpátky ke své představě a po každém sdělení ověřuji přijetí a pochopení diváků, čekám na jejich zpětnou vazbu.

Když někomu něco důležitého sděluji, zajímá mě, jestli pochopil, jestli souhlasí, jak na to reaguje. Pracovní model „**dvojí soustředění**“ je tedy možné doplnit o onu osmičku:

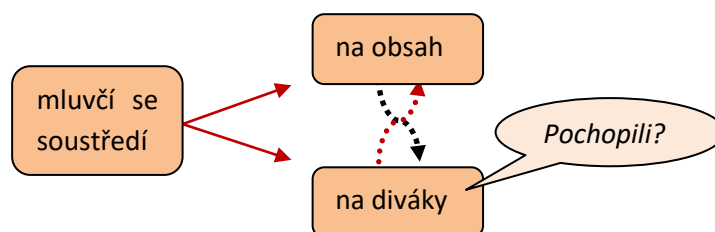


schéma 7

Důvody pro vnímání publika jsou jasné. Ale „ustát“ oční kontakt je jiná věc. Jako by mi tenkrát stále něco bránilo ho doopravdy udělat.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

*První semestr jsme při přednesu pracovali na tom, že text je nutné říkat opravdu lidem, kteří přede mnou budou sedět. Píšu „budou sedět“, protože celý semestr jsem byl na přednesu jenom s pedagožkou a publikum jsem si mohl akorát představovat. Říkat text jednomu člověku se dalo, ale nevěděl jsem, jaké to bude s opravdovými diváky. Na klauzurách - při prvním kontaktu s diváky - jsem stejně měl tendenci **uzavřít se do své představy**, odříkat text tak, jak jsem se ho naučil, aniž bych diváky před sebou **stíhal vnímat**. Bylo*

to **nějak moc úkolů** - vzpomínat na text, zůstat v představě, nevystřikovat bradu, artikulovat, dělat pauzy tam, kde jsme se domluvili, nezapomenout dýchat... a ještě sledovat lidi.

Zjistil jsem, že postavit se před lidi a něco nahlas říct přímo jim, je ještě náročnější, než udělat to samé schovaný ve své bublině. I když jsem se o to pokoušel, „nestíhal jsem diváky vnímat,“ bylo to „nějak moc úkolů“ najednou. Ukazuje se, že **schopnost vnímat** je potřeba budovat, aby byl mluvčí vůbec schopen očního kontaktu z hlediska své kognitivní kapacity. Ke stejnému závěru jako při přednesu jsem došel i při hereckém tréninku pro mimy - i pokud chci něco sdělit beze slov, musím být schopný se otevřít divákům.

základní herecký trénink, Roman Horák, 2015

Musím se učit, jak na lidi hrát, jak se na ně dívat. Bez očního kontaktu je herec uzavřený.

Začal jsem s očním kontaktem experimentovat i na dialogickém jednání, a na jaře 2015 jsem si poznamenal:

Dialogické jednání, Michal Čunderle, jaro 2015

Pohled do lidí je možný!

Přestal jsem se dívat jenom od lidí nebo bokem, zjistil jsem, že je možné stát i čelem k lidem. Chvíli to trvalo, než si na to tělo zvyklo, než to přestalo být děsivé. Ve třetím ročníku jsem chodil na klaunérii, což byl pro kontakt s publikem také výborný trénink.

klaunérie se Števem Čapkem 2016/17

Klaun vstupuje na jeviště s tím, že má publikum rád. První pohled patří publiku - zajímá mě, kdo tam je! Poslední pohled patří publiku. Všechny pohledy mezi prvním a posledním patří publiku, a s nimi se ptám: „Funguje to?“ Nekoukám nad lidi, nehraju pro celý svět, ale do lidí, hraju pro ně.

Opět je vidět, že **oční kontakt vyplývá ze zájmu**, opravdového zájmu o diváky, v kontextu kurzu o účastníky. Ale je potřeba zvyknout si na něj - pochopení, že by se něco děla mělo, nestačí. V témže roce jsem také začal zkoušet navazovat oční kontakt s diváky i při improvizaci.

improvizace s Martinem Zbrožkem, 2016/17

Navazovat oční kontakt s diváky? Klaunské, funkční, zajímavé.

reflexe herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

*První je vnímání („vnímnout“), až potom přichází reakce. Pokud na scéně reaguji, aniž bych předtím vnímal (viděl, slyšel = dal si čas na svou jasnou představu), jednání přestává být pravdivé („Ty děláš, že se díváš, ale nic nevidíš!“). Nic nehraj, nic nedemonstruj, nelži. Buď soustředěný, pozorný, vnímej a reaguj na to, co se na scéně děje. **Když vyprávíš, dívej se na lidi, kterým to říkáš, a říkej to jim. Nedívej se na podlahu, tam je h**no.***

Při herecké propedeutice jsme pracovali nejen s očním kontaktem s diváky, ale s pohledem vůbec - je důležité vidět, vědět kam se dívám, proč se tam dívám, být si vědomý svého pohledu - to souvisí s tématem **vědomí těla**. Tento trénink - vůbec si být vědom, kam se mé oči dívají - mi umožnil opravdu začít vidět i před lidmi, na jevišti.

reflexe herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

Mám za to, že jsem se poprvé otevřel divákům při svém sólovém výstupu „Margit.“ Teprve ve chvíli, kdy už jsem měl jasno ve svém jednání na jevišti, a po mohutném povzbuzování pedagožky, jsem si dovolil opravdový oční kontakt, sdělovat a vysvětlovat to divákům. Do té doby jsem jednal v jakési bublině, měl jsem dost starostí s tím, abych udělal všechny naplánované akce na jevišti, a tak jsem se odstříhnul od

diváků, **neměl už jsem kapacitu je vnímat**. Při lednové zkoušce Margit se mi poprvé podařilo zůstat v situaci a ve výrazu a zároveň se otevřít divákům, opravdu je vidět a vnímat.

Jsem velmi rád, že se na herecké učíme sdělovat lidem, protože oční kontakt s diváky jindy nemůžeme zažít – v dialogickém jednání je to zakázané,¹⁹ při autorském čtení se díváme do papíru, snad jenom jednou za semestr se při přednesu na klauzurách podíváme lidem do očí – což je ale málo na to, **aby si na to člověk zvykl**, aby se s tím naučil zacházet.

Takhle jsem popsal svůj první opravdový oční kontakt s diváky. Zároveň jsem si zasteskl, že jsem neměl dost příležitostí si na **oční kontakt s diváky zvykat**, protože zvyknout si je možné jen opakovaným zkoušením, tréninkem, expozicí dané situaci.

reflexe základní herecký trénink, Roman Horák, 2016/2017

Otevřenost divákům = neuzavírání se do sebe, částí pozornosti musím zůstat v sobě (např. při náročné akci typu pomalé snižování pánve až na zem a zpět), abych se mohl soustředit na akci, vše je nutné dělat s maximálním soustředěním, ale zároveň musím zůstat v očním kontaktu s publikem, být stále otevřený lidem, i když se mi něco nepovedlo, i když mě už bolí svaly, i když jsem v nějaké emoci.

I v neverbálním projevu platí model „dvojího soustředění,“ je potřeba se dokázat soustředit jak na obsah sdělení (zde na fyzickou akci místo na slova), tak na diváky. V následujícím pracovním modelu „oční kontakt“ shrnuji, k čemu jsem v této kapitole došel:

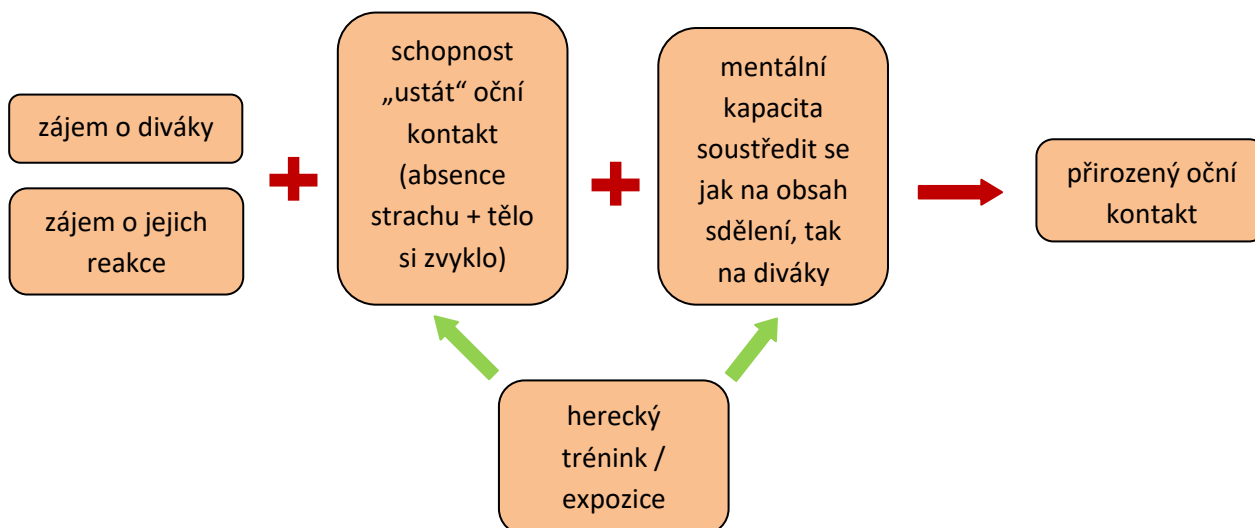


schéma 8

Jaké paralely vidím mezi těmito zkušenostmi a lektorskou praxí?

Bylo pro mě těžké být otevřený účastníkům, opravdu je vidět, neuzavírat se do bubliny prezentujícího, který se zajímá jenom o obsah svého sdělení a o své slidy v powerpointu. Je to těžké proto, že lektor je v té chvíli zranitelnější, je víc vydán „napospas,“ zároveň je to náročné z hlediska mentální kapacity - sledovat další věc. Ale to je dovednost, která se dá rozvíjet a trénovat. Důležité je neplnit „oční kontakt“ jako úkol, vnějškově, jako jedno z kritérií kvalitní prezentace, ale jako **důsledek zájmu o lidi** a jejich reakci na to, co říkám. Pokud se dívám na lidi, je účinek sdělení větší, protože diváci se mohou soustředit na obsah mého sdělení a nemají strach, jestli to vůbec zvládnou.

¹⁹ Instrukci „Nemluvit na diváky, nekontaktovat diváky“ jsem slyšel během prvního semestru dialogického jednání, v listopadu 2013. O čtyři roky později jsem zjistil, že „zákaz“ očního kontaktu s diváky v dialogickém jednání je instrukce pouze pro začátečníky, ale že později je to dovoleno. V rámci dlouhého dialogického jednání pro pokročilé (10 minut na scéně) jsem tedy mohl experimentovat i s tímto.

3.2.4. plynulost řeči

Čtvrtou kategorií je plynulost řeči, zvuková kvalita projevu, průběh řeči v čase.

herecká propedeutika s Hanou Smrčkovou, 3. prosince 2013

Nepouštět konce vět, nepolykat, sdělení chce být dořečeno a pak energii držet do další věty.

Pokaždé, když jsem si zapsal poznámku, že něco nemám dělat, znamená to, že jsem to pravděpodobně dělal, tedy v tomto případě že jsem konce vět polykal, nedoříkával a že jsem pouštěl energii.

reflexe, hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou, leden 2015

Začátek promluvy: *Je výhodné promluvu začínat nikoli na první dobu, ale na synkopu – pauzička mi dá čas nahodit vzduch a dech.*

Plynutí a navazování: *Hlas a představa nekončí tečkou. Jakmile udělám tečku, tělo mi povolí a musím začínat od znovu. Naopak, i do pauzy držím napětí a navazuji dál, neztrácím tělové napětí.*

Konec promluvy: *Po poslední slabice poslouchám v napětí ozvěnu svého hlasu (jako na dialogickém jednání) – díky tomu mi nepadne energie, sdělení dojde až k divákovi.*

Stejně jako je třeba dát si čas na jasnou představu, než se pustím do mluvení, je třeba dát čas tělu se nadechnout a nabrat napětí, které bych neměl povolovat, ale držet jej do dalšího sdělení.

přednes s Irenou Pulicarovou, 2015

Spojuj předložky! Česky se říká „veškole,“ ne „ve_škole.“ Rovná záda! Dech až za tečku. Nesekat. Nezdůrazňovat nevýznamná slova.

Záhy poté, co jsem se začal věnovat přednesu, jsem zjistil, že mám tendenci dělat ve větě nečeské důrazy - na slovo místo na předložku. Dřív jsem mluvil „normálně,“ tedy asi se správnými důrazy, ale tato nevědomá přirozenost se rychle ztratila, když jsem měl přečíst text: najednou si mi do projevu začaly dostávat nečeské tendence. Až díky zpětným vazbám pedagogů a spolužáků jsem se dozvěděl, jak je pro plynulost češtiny důraz na předložku důležitý.

deník, 18. března 2015

Včera jsem vedl workshop na konferenci. Čím dál víc mě zajímá téma plynulé řeči, bez ééé, jako, zasekávání. Učitelé na DAMU to umí, lektoři moc ne. Proč mi to také nejde? Pomalu myslím? Jsem hloupý? Nebo příliš rychlý, předbíhám tělo?

V prvním ročníku na DAMU jsem si začal uvědomovat kvalitu plynulosti řeči kolem sebe i řeči vlastní. Vyslovuji zde domněnku, že **plynulost řeči souvisí s rychlostí myšlení**. Také tu vyplavala na povrch pochybnost o sobě.

zpětné vazby po autorském čtení, 2015

Čtu rychle a nejistě. Nedávám lidem ani sobě čas na představu. Když slyším vlastní nahrávku, mám dojem umanutosti, slyším touhu všechno správně předat, aby to POCHOPILI!!! Nemusím nikoho přesvědčovat, umlátit argumenty!

*Jaroslava Pokorná: Když čteš a nedáváš důraz na předložku, je tam cítit nějaká **ambice**, je to nepřirozené. Přemysl Rut mi k tomu řekl: Příliš mnoho důrazů při čtení - **staccato** je na úkor plynutí. Neměj **strach**, že to nebude silné.*

Podobně jako při přednesu, i při autorském čtení narážím na to, že nedávám důraz na předložku, a tudíž to zní nepřirozeně, což může souviset s „nějakou ambicí.“ Také slova zbytečně zdůrazňuji, mluvím ve staccatu, asi „aby to pochopili,“ jako bych měl „strach, že to nebude silné.“ Vidím, že plynulost řeči ovlivňují nečekané faktory: **ambice** a **strach** či **pochyby** o sobě.

zpětné vazby po autorském čtení textu „Himaláje“, 24. listopadu 2015

Slávek Kepřt: „Říkal jsem si, že dáváš hodně důrazů, skoro na každé třetí slovo, kdyby jich tam bylo méně, tak by sis možná ty momenty dramaticky více užil, nepotřeboval jsem to tolikrát.“

Přemysl Rut: Také se mi zdá, že těch důrazů bylo moc, jako by ve Vás byla **obava**, aby ty silné! momenty! náležitě! vyzněly!. A ta obava je lichá, protože síla je v tom základu, v tom gruntu, v tom prvotním zážitku, který v sobě máte, a působil-li takto silně na Vás, nejspíše bude působit i na nás, a navíc Vám ty těžkopádné akcenty berou jednu důležitou vlastnost každého čtení a každého textu, a sice jeho průběh v čase, najednou je tam těch důrazů moc a je to na úkor plynutí a tady je to plynutí velmi důležité.

Stále se to nelepší, své texty čtu sekaně, zdůrazňuji všechna slova, takže moje řeč není plynulá. Asi to způsobuje obava, aby „ty silné momenty náležitě vyzněly,“ takže docházím k tomu, že **plynulost řeči souvisí se sebedůvěrou a vztahem k sobě**.

Jaroslava Pokorná: K důrazu na předložku - objevuje se, když je představa nebo vyjádření nepřesné. Pokud se cpete do něčeho, nedůraz na předložku se projeví. Nikdy neřeknu „Do_pr*ele,“ ale vždycky řeknu „Dopr*ele,“ a podle toho se to tedy výborně pamatuje. Když je v tom něco hraného, umělého, nastěhuje se tam nesprávný důraz, to znamená, že se tam nastěhovala nějaká ambiciózní snaha s tím nějak pracovat, je to mimo přirozenou existenci.

Plynulost řeči souvisí s „ambiciózní snahou“ nějak vnějškově pracovat s projevem, nějak působit, a také s nepřesnou představou. Opět se tedy ukazuje, že - třeba i neuvědomovaná - snaha nějak znít může dělat větší škodu, než užitek - vnějšková cesta může způsobit, že komunikace bude nepřirozená. Z toho tedy vyplývá, že je třeba pracovat na **zvědomování neuvědomovaných snah a tendencí, které má člověk před diváky, aby před nimi mohl komunikovat přirozeně**. To, že s kamarády mluvím přirozeně, ještě neznamena, že to tak bude, až vejdu před publikum.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

Důraz na předložku. Dávej důraz „napředložku,“ ne „na předložku.“ V češtině to tak je. Otázka je, jak se to naučit i při autorském čtení, kde čtení nemám vycizelované jako při přednesu a špatný důraz se mi do čtení dostává.

Ani o rok později jsem se nesprávného důrazu nezbavil.

Důrazy ve větě. Mám tendenci text sekat. Ak!-cen!-tu!-ji! Myslím, že je to dáno mou přirozeností, ale ještě nemám úplně jasno v tom, jaký je rozdíl mezi vyřčením každého slova se správným důrazem a představou, jak by to chtěla paní Fryntová, a mým přemrštěným zdůrazňováním. Nyní mám hypotézu, že jasnou představu potřebují všechna slova, ale to ještě neznamena, že všechna slova musí být zdůrazněná, řečena důrazně, v psané formě vytučněná nebo podtržená. Zdůraznit je potřeba slovo, které vystihuje smysl, který větě chci dát. Většinou to nejsou nevýznamová slova typu „jsem, byl, který,“ která **z nějakého neznámého důvodu** také často zdůrazňuji. Ale pozor! Pokud je nevýznamové slovo ve větě tím hlavním sdělením, pak je možné a žádoucí ho zdůraznit (např. Tadyhle Tonda je svědek. Bejval pravil, že je svědek. Éda Kemlink taky pravil, že je svědek.)

S Michalem Čunderlem jsme pracovali na plynulosti, legátu, které je opakem mých staccatových důrazů. Ale pozor! Vázaně neznamena rychle a bez pauz. Je možné dělat pauzy, jenom je nutné při nich nepovolit tělesné napětí a představu. Obojí by mělo směřovat až za tečku.

Z „neznámých důvodů“ často zdůrazňuji i nevýznamná slova, což plynulost řeči snižuje. Opět vidím, kolik věcí je v projevu neuvědomovaných a všimnout si jich je jen prvním krokem k tomu na nich nějak pracovat.

reflexe hlasové výchovy, Ivana Vostárková, leden 2016

Postoj k zpěvu a mluvení (tvorbě hlasu): Nedělejte to jako úkol, ale jako situaci. Situace pomáhá, úkol naopak. Překvapuj se. Buď zvědaví na to, co z tebe vypadne. Nejdůležitější věta, kterou jsem tento semestr slyšel, přišla v samém závěru, při klauzurní hodině: „Snaha nezní.“ Síla pravděpodobně také ne. Mám

tendenci používat sílu, abych zajistil intenzitu, rezonanci, znělost, abych naplnil prostor a měl pocit vnitřní pevnosti a jistoty – ano, jsem slyšet, slyším se, jsem. Mám tendenci jít silou - a síla taky nezní. Intenzita je důležitá (poznatek z dialogického jednání), ale pravděpodobně nefunguje jako náhrada za rezonance, které tam zatím nejsou.

Vracím se tedy opět **od práce na výsledku k práci na přípravě**, kvalitě sebeuchopení, naladění svého nástroje a celkově k psychosomatické kondici hlasu. Tohle téma bych chtěl detailněji prozkoumat, osobně se mě hodně týká – snaha, vůle, zaručený výsledek vs. uvolnění, spokojení se se současným stavem věcí, objevování, sebepřekvapování.

Poměrně přelomový poznatek: je lepší pracovat „na přípravě, na kvalitě sebeuchopení a naladění svého nástroje“ než na „výsledku,“ protože „snaha nezní.“ To se od techniky hlasu dostávám ke **vztahu k sobě** („být na sebe zvědavý, nejen chtít splnit svou představu,“ podat výkon) a obecně k tomu, že práce na psychosomatické kondici je cestou **sebepoznání** spíše než cestou techniky. Jestli celý život plním úkoly, skvělých výkonů dosahuji silou a snahou, a teď se dozvím, že snaha nezní - co s tím?

hlasová dílna s Ivanou Vostárkovou, Nesměň, únor 2016

*Nepraštit silou do první slabiky. Musíš se nejdřív natlakovat, **počkat si na tělo**, pak až hlas, jinak budeš muset pracovat krkem.*

Stejně jako jsem v [kap. 3.2.2](#) došel k tomu, že je potřeba si dát čas na představu, je potřeba dát čas i tělu na to, aby se připravilo na to, co po něm chci. Pokud k sobě přistupuji silou a výsledek očekávám okamžitě, bude mě bolet v krku. Otevírá se tu téma **spolupráce s tělem**.

analýza videa z přednesu na klauzurách, únor 2016

*S Michalem: Předbímám se. Na konci věty už ubírám intenzitu, a bez pauzy pak naplno skáču do další věty. Staccato. „Chlap, který by vám nejradši zpřerážel prsty u nohou...“ - každé slovo s důrazem. **Moc to prodávám**. „Ale jak povídám“ by stačilo říct víc jen tak mimochodem, to hlavní je potom. Když je to vědomé seberegistrování, působí to na sílu.*

„Moc to prodávám“ je další vyjádření pro mé přehnané důrazy „aby to pochopili,“ „aby to náležitě vyznělo.“ Obojí je podle mě na nevědomé úrovni hnané strachem, aby to nezapadlo, strachem, že to není dost dobré takové, jaké to je, a proto musím na všechno ještě upozorňovat, zvýrazňovat, obtahovat černým fixem, což potom působí „na sílu,“ nepřírozně.

S Irenkou: Jsem příliš zodpovědný, беру to moc vážně. Víc se radovat, vychutnat si to, uvolnit se, neplnit úkol. Nesnaž se to dokonale zvládnout, užij si to! Moje energie:



Sdělení A..... tečka. Sdělení B.....tečka.

Přemrštěné důrazy na jedné straně souvisí s mou tendencí vypouštět, povolovat napětí na straně druhé. Přemysl Rut to na jedné hodině zpěvu nazval, že mi „kolísá napětí v síti.“ Když jdu do něčeho s přílišnou silou (důrazem), o chvíli později mám tendenci si odpočinout, povolit tětívu luku, protože už jsem přece šíp svého sdělení vystřelil. Ale takhle sdělování nefunguje. Naopak, s „napjatým lukem“ musím sledovat, kam můj šíp letí, a díky napjaté tětívě se mohu nadechnout a odrazit do další věty.

Z reflexe také vyplývá, jak to ovlivňuje **vztah k sobě**: cesta nevede přes pochopení techniky, ale přes sebepoznání a práci na vztahu k sobě - uvolnit se, neplnit úkol, užít si to. Toto plnění úkolu je možná ona „ambiciózní snaha,“ o které mluvila Jaroslava Pokorná. Plnění úkolu není přirozený způsob komunikace.

zpěv s Terezou Roglovou a Přemyslem Rutem, 8. prosince 2016

Jsem staccatový, sekám. Vyslovuj slova až do poslední hlásky. Tam směřuje veškerá energie. Nestačí napálit první slabiku (k čemuž navíc čeština vede) a nechat to chcípnout. Můj pohled: Sekám, protože staccatově myslím. Myslím v dávkách samopalu, které ani nejsem schopen sám v té rychlosti vyslovit, a pak si dám pauzu.

Ať jde o autorské čtení, přednes, hlasovou výchovu nebo zpěv, potýkám se stále s tím samým. Tady se opět vrací hypotéza, že moje staccatovost a přemrštěné důrazy **souvisí s rychlostí myšlení** (resp. souladem rychlosti myšlení a řeči) a **sebedůvěrou** (resp. nedostatečnou vírou, že je to dobré, výrazné, tak jak to je).

hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou, červen 2016

Hlas a představa nekončí tečkou - jinak ukončím a nemůžu navázat. Poslední slabika - poslouchám v napětí ozvěnu svého hlasu. Nezakončuj frázi s poslední hláskou. Tím to utneš a vypustíš dudy. Nech ještě chvíli dech a energii, jakoby konec komety.

Nová metafora „nevypustit dudy“ říká to samé jako nepovolit tětivu luku nebo struny kytary, i když jen doznívají. Když povolím napětí v těle, jako bych zbortil celý svůj nástroj, takže se na něj pak nedá rozeznít další sdělení.

reflexe po kurzu ČC, 20. září 2015

Moc se mi nepovedl úvod teamspiritu. Takže i teamspirity jsou dobré v tom, že se člověk učí před lidmi formulovat myšlenky, mluvit nahlas.

Formulovat myšlenky nahlas před lidmi je dovednost, kterou je možné trénovat. Tyto kurzy nedělám rád, alespoň je můžu brát jako **formulační trénink**.

deník, 11. října 2015

Dneska dvoják s Bafni - moderoval jsem v Café Práh a hrál na Hvozdech. Moderování je dobrá škola pro mě jako pro mluvčího: správně formulovat věty, jasně vysvětlovat, udržet kontakt a neztratit sebedůvěru.

reflexe mého lektorského projevu na kurzu, 14. října 2016

Čím víc si nejsem jistý, co chci říct, čím hůře to mám rozmyšleno, tím mluvím rychleji. Z nějakého nevysvětlitelného důvodu chci obsah kompenzovat energií, dynamikou. Zpomal!

Všiml jsem si tendence kompenzovat nejistotu a nedostatečnou přípravu promluvy rychlostí řeči.

Třetí příběh: Na druhém to vidím lépe

V zimě 2018 natáčel kolega lektorská videa jako součást svého e-learningového kurzu. Požádal mě, abych mu dal zpětnou vazbu na svůj projev. Když jsem shlédl několik minut jeho záznamu, uviděl jsem jeho staccato, všechno říkal s důrazem, jakoby „vytučněně“. Vytvářelo to pocit naléhavosti, že každé slovo je strašně podstatné, ale po chvíli to začalo být nepříjemné. Tyto důrazy a časté nepřirozené intonace vytvářely pocit nepřirozené řeči, jako od reportérů NOVA v 90. letech.²⁰ Potom jsem si všiml, že také nedává důraz na předložku. Viděl jsem sám sebe a to, co jsem od pedagogů slyšel na DAMU. Kolega přesto videa potřeboval natočit a odevzdat, neměl čas pracovat na projevu. Dal jsem mu proto jen dvě doporučení:

1. *Představ si, že to říkáš člověku a ne kameře.*
2. *Neboj se dialogičnosti, vracení se, zpřesňování, nesnaž se ukazovat výsledek, neboj se ukazovat proces. Řeč je proces.*

²⁰ Jana Pilátová (osobní sdělení, 7. března 2020) říká, že od zúčastněných lidí ví, že české moderátory Televize NOVA přímo takto učili mluvit američtí lektoři.

Kolegův postřeh: „Mám totiž malou paměť, sekám to a dělám pauzy tam, kde být nemají, protože mi mozek včas nedodává slova.“

Potvrzuje se, že **plynulost řeči souvisí s rychlostí myšlení a pamětí**. V tomto příběhu také vidím, že ostatním snadno poradíme i v situacích, kdy si sami poradit neumíme. Tato doporučení totiž platí i pro mě. Na tomto principu je založeno divadlo - divák zvenčí vidí, co by měl hrdina udělat lépe, a tím se učí.

Co jsem se naučil o plynulosti řeči?

„Přirozená“ řeč, jak jsem se ji v dětství naučil, tedy má neuvědomovaná, automatická řeč, není organická a plynulá: dávám přílišný důraz na první slabiku a pak pouštím energii, polykám konce vět, nedávám důraz na předložku, zdůrazňuji mnoho slov ve větě, vrhám se do hlasu a nedávám si čas na představu a přípravu těla, mluvím rychleji, než stíhám artikulovat a dělám pauzy tam, kde nemají smysl. Odhalil jsem pro to dva důvody: ambici nějak před lidmi působit a strach, že mé sdělení není dost silné. Mohou se projevit nebo zesílovat až před diváky, protože soukromá a veřejná komunikace jsou dvě různé disciplíny. Protože jsou neuvědomované (a dokonce jsem je považoval za „přirozené“), je potřeba si je zvědomovat, souvisí se sebezpoznaním, vztahem k sobě. Plynulost řeči může také ovlivňovat kognitivní kapacita - schopnost si představovat věci, o kterých mluvím, formulovat myšlenky do slov a dostatečná paměť. To všechno je možné trénovat.

3.2.5. poslouchat se zvenčí

Pátou kategorií, která během analýzy vyplavala na povrch, je vyslovení se a znělost.

dialogické jednání, 22. října 2013

Mluvit nahlas! Poslouchat svou ozvěnu. Slyšet se zvenku. Vylézt z ulity. Nebýt jen lyrický.

dialogické jednání, 29. října 2013

Víc hlasu! Odrážet ho od stěn!

Prvním tématem, na kterém jsem během dialogických jednání pracoval, byla znělost: „nezalézat do své ulity,“ do „lyriky,“ ale „uslyšet zvenčí.“ **Znělost** je nutná pro to, abych se mohl **poslouchat zvenčí**.

poznámky z dialogických jednání. Ivan Vyskočil, Michal Čunderle a Michaela Raisová, 2015

Jít víc do hlasu! Výraznější projev! Žádný z výroků ti nesmí spadnout pod stůl, nic nedávej do závorky. Aby slovo bylo událost, musí zaznít, musíš ho slyšet. Nech se vyslovit, projevit. Poslouchej se, jinak nemůžeš reagovat. Říkej důrazně i naprosté banality. Může to být absurdní, ale může to být celek. Můžu být odmítavý i negativní, ale intenzivně!

„Zřetelněji mluvit, deklamovat! Buď intenzivnější v hlase, ať si můžeš odpovědět. Buď pro sebe zřetelnější, pak budeš zřetelný i pro druhé.“ (Vyskočil)

„Víc deklamovat, aby partner mohl reagovat. Gesto je nutné dokončit, abychom na něj mohli reagovat.“ (Vyskočil)

„Objevuj mohoucnost vlastního hlasu.“ (Vyskočil)

„Mluv tak, aby sis sám z vlastní řeči rozuměl. A aby tě to zajímalo.“ (Vyskočil)

Hlas - nejde o hlasitost, ale znělost a napětí, aby se to vracelo, abych se slyšel zvenčí. I šepot může být znělý. Dostat energii ven do prostoru. Poslouchej se zvenku, netlum se.

Pedagogové mě podporují v tom, abych se dopouštěl dostatečně **intenzivního, zřetelného, znělého hlasu**, který sám uslyším. Díky „poslouchání se zvenčí“ mohu **uslyšet, co jsem doopravdy řekl**, ne co jsem chtěl říct. Jen tak na to budu moci zareagovat. Dostanu se tedy do dialogu s vyřčeným, mohu se zpřesnit,

korigovat. To je další poznatek ke „korekci představy“, o které už jsem psal v kap. 3.2.2. Říkat věty až do tečky dostává další důvod: teprve když je gesto (slovo, věta) dokončené, je možné na něj reagovat.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

Na vánočním setkání katedry v prosinci 2015 prof. Vyskočil přednesl básničky Emanuela Frynty. Všichni mu tleskali a děkovali, načež odpověděl: „Já děkuji vám, že jsem ty básničky zase mohl říct sobě.“ Mám pocit, že popsal důležitý přístup patrný v přednesu i v dialogickém jednání: Mluvit tak, abych to sám slyšel, abych se poslouchal, abych to říkal i sám sobě, a sám na to reagoval a sám si to korigoval, hodnotil. Díky tomu jsem méně závislý na hodnocení pedagoga nebo diváků, protože mám vlastní vjem a zážitek.

Až letos jsem objevil tuto radost z přednesu – sedět večer sám v kuchyni a říkat si texty nahlas, hrát si s textem – hledat, co věty znamenají, jak zní, jaký výraz tam patří. Vlastně si s textem dialogicky jednat. Je důležité mít možnost text říkat nahlas. Jako posluchač si totiž text při čtení v duchu neužiju, a hlavně výraz neslyším, pokud ho neříkám nahlas s dostatečnou intenzitou.

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Lektor položil manipulativní otázku: „Je tady někdo, komu by tohle snad přišlo nepoužitelné?“, ale naštěstí se uslyšel a řekl: „Aha, teď jsem sám řekl sugestivní otázku.“

Pro lektorskou praxi je dialogický princip „poslouchat se zvenčí“ důležitý. Zvláště když lektor pracuje sám, je výhodné být sám sobě kolegou. A nejenom kritikem, hodnotitelem, který na konci kurzu pronese svůj soud, ale partnerem, který mi celou dobu na kurzu „kryje záda,“ dává pozor, co říkám, abych nesjel z cesty, který mě zastaví, upozorní, poradí. Ale tento partner může reagovat, jenom když se naučím poslouchat se zvenčí.

Tím se témata výslovnosti a poslouchání velmi přibližují tématu **vztah k sobě**, protože být si parťákem, se kterým chci dělat kurzy, dokázat sám se sebou před lidmi být, to je dovednost, kterou je potřeba se učit.

3.2.6. výslovnost

práce na monologu s Vítězslavem Větrovcem, 29. února 2014

Monolog Jaga: Vítězslav je celkově je spokojený, hlavní problém vidí ve výslovnosti - velký jazyk. Trénovat denně se špuntem! Tréninkově přehánět artikulaci.

Ještě před DAMU se dozvídám, že mám problém s výslovností, konkrétně s jazykem - mám „příliš velký jazyk.“ Zjišťuji, že se mnou - s mým tělem takovým, jaké je - něco není v pořádku. Ale protože jsem neslyšel o tom, že by šlo jazyk nějak zkracovat, беру to jako danost a neřeším to.

reflexe hlasové výchovy, Ivana Vostárková podzim 2014

Opora: *Když se mi podaří dobře vyladit, oporu cítím v místě artikulace (rty, jazyk), v bránici, a v perineu.*

Hlasový projev není odhazování slabik, ale rozšiřování vnitřního prostoru. Kam dosáhne můj hlas, tam dosahuje moje bytost.

Během hlasové výchovy jsem zažil nepoznané psychosomatické stavy, jako například „rozšíření vnitřního prostoru,“ rezonance hlasu tam, kde jsem ji dříve neznal, zapojení a propojení svalů, o kterých jsem neměl tušení. V těch chvílích jsem měl **pocit opory, spolupráce s tělem**: mohu se o své tělo a o to, jak funguje, opřít.

Jak se mi mluví při lektorování, reflexe, Iva Vostárková, podzim 2014

Vnímám, jak mi při hodinách všechna tato cvičení pomáhají a chutnají. Zároveň je pro mě stále těžké si stejné vyladění navodit sám před představením nebo obecně mluvením před lidmi (jako lektor na kurzu). Stále bojuji s tím, že tlačím do hlasu a pak mě bolí v krku. Když je skupina velká (40 lidí) a hlučná, je pro mě

opravdu těžké netlačit do hlasu. Chtěl bych se naučit propojit toto naladění i s běžnou mluvou, nejen se zpěvem, a pak nalézt uvolněnou sílu svého hlasu – umět mluvit nahlas i bez tlaku.

Bohužel, zážitky nových hlasových možností je **těžké zakomponovat do pracovního života**. Na kurzu pak snadno sáhnou po starém vzorci - tlačím do hlasu. Když jsem ale zažil, jak příjemné je mluvit bez tlaku, chtěl bych se to naučit.

reflexe hlasové výchovy, Ivana Vostárková, podzim 2015

Hlasová vlna: Hlas vzniká v pánvi. Díky artikulační opoře (p, t, k, d) prvně vytvořím dechové napětí, bránice se napruží. Po uvolnění opory putuje hlas prvně do hrudníku (cítím lehký náraz na hrudní kosti) a pak ho „vyvrhnu“ ven pusou. Analogií je vlna v páteři, od pánve po lebku.

Toto je detailní technický popis, jak jsem vnímal fyziologickou tvorbu hlasu, jak správně funguje tělo. Ukazuje se zde souhra **hlasu, dechu a artikulace**. Souvisí s principem „dát si čas na představu,“ „počkat si na tělo“, ke kterým jsem se dobral v kap. 3.2.2.

deník z kolumbijského divadelního projektu, Guadalupe de Santander, Kolumbie, 25. července 2016

Dnešní první dílna: překládat celý den je řehole. Ale učím se. Horší věc, že mě bolí v krku z celodenního mluvení. Na tomhle musím makat. První krok - být narovnaný!

Potvrdil se poznatek z přednesu, že nesprávný postoj způsobuje bolest v krku při mluvení.

deník, 18. listopadu 2016

*Natáčeli jsme ve studiu DAMU audioknížku z vlastních textů. Cítil jsem se jako **postižený** - nebyl jsem schopen na mikrofon přečíst v kuse 4 věty bez přerázení. Jak se mám soustředit na výraz, když se musím soustředit na to, abych to vůbec nahlas bez přerázení přečetl?*

Tady jsem se střetl se svou **vnitřní překážkou k přirozené řeči**. Vypadá to, že chabá výslovnost mi zabírá mentální kapacitu a jakmile se na ni nesoustředím, zradí mě. Nemohu se tedy o výslovnost, o svou řečovou kondici v náročnějších podmínkách **opřít**, ale naopak ji musím hlídat, „soustředit se na to.“ Musím proto **pracovat na řečové kondici**, odstraňovat překážky k tomu, abych mohl přirozeně komunikovat. (Ne)schopnost mluvit také ovlivňuje vztah k sobě: „cítíl jsem se jako postižený.“

zpěv s Terezou Roglovou a Přemyslem Rujem, 8. prosince 2016

*Pocit kremrole / rourky v puse. Pocit otevřeného hrdla (oblast kořene jazyka) jako při ruském **bl**.*

hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou 2015/2016

Otevírat čelist vzadu (masáž, Feldenkraisem), abych získal prostor (pro svůj dlouhý jazyk). Podobné údivnému nádechu užaslého dítěte.

hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou, březen 2016

Objevení druhého místa artikulace: zadopatro. Objevení druhé cesty rezonance hlavou. Objevení volnosti v krku při mluvení „hrudníkem.“

Další ukázka nových psychosomatických zážitků při hlasové výchově, prozkoumávání možností mého hlasového nástroje, zkoumání jeho fyziologické funkce. Přicházím na to, že to, **jak svůj hlas nevědomě od malička používám, není nutně přirozené**, v souladu s tím, jak hlas funguje a mohl by fungovat.

Hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou 2015/2016

Dech podmiňuje artikulaci, artikulace podmiňuje dech.

Zásadní zjištění, že dech a artikulace jsou propojeny. Do této chvíle jsem pracoval na správném dýchání, na tom, aby byla bránice zapojená. Ale **bránice se při správné artikulaci zapojuje sama!**



schéma 9

přednes básní s Markétou Potužákovou, červen 2018

Cvičně přehánět artikulaci!

Začínám objevovat další téma: **artikulace**.

Čtvrtý příběh: **Jak jsem v Americe objevil Ameriku**

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

*Zjistil jsem, že jsem se špatně naučil vyslovovat některé anglické vokály. Největší problém jsem objevil u **ɪ**, **ʊ** a u konsonantu **ð**. Vyslovoval jsem je česky a moc je nerozlišoval od českého **i**, **u** a od anglického **θ**. Ale už je začínám slyšet a musím je trénovat. Je to tím, že jsem se více učil angličtinu čtením než slyšením, a to je zrovna u angličtiny (na rozdíl od španělštiny) velký problém, protože jsem si často vytvářel nesprávné domněnky, jak se napsané slovo asi vyslovuje. Gramotně se angličtina nedá naučit, je třeba se ji učit jako ngramotné dítě.*

Celý život jsem anglické vokály vyslovoval jenom **přibližně**, říkal jsem „cat“ [ket] místo [kæʔ], „sit“ [sit] místo [sɪʔ] a „good“ [gud] místo [gʊd], ale protože mi vždycky všichni rozuměli a nic nenamítali, žil jsem v domnění, že takhle se také mohou vyslovovat. Teprve v Americe jsem začal slyšet rozdíl mezi těmito vokály a konsonanty. Proč mi nikdo neřekl, že angličtina má 15 souhlásek? Pochopil jsem, že moje **výslovnost byla líná, nepřesná**, a začal jsem cvičit správnou výslovnost jednotlivých hlásek a společně s tím jsem je začal i slyšet. A po měsíci mi přišlo zarážející, že jsem ty rozdíly dříve mohl neslyšet, ignorovat. A tato lenost ve výslovnosti je jakousi leností v těle. Nejde tady o předávání informací - se srozumitelností jsem nikdy neměl problém, ale začal jsem cítit, že jde o pocit pro posluchače, kvalitu řeči. Protože přesná výslovnost otevírá srdce posluchačů, znamená totiž, že oba přistupujeme k tělu stejně, že zakoušíme svět stejným způsobem.

Moje přítelkyně Stefanie je Rakušanka. Žijeme v Praze a díky její skvělé výslovnosti ji Češi na začátku rozhovoru automaticky považují za Češku. Než se na gramatice ukázalo, že to asi Češka není, lidé s ní vždycky jednali jako s Češkou. Spolužák Jakob vyrůstal v Anglii, jeho otec je Švýcar a matka Češka. Přijel studovat na DAMU, mluví česky, ale je to cizinec. Když s ním Češi mluví, myslí si díky jeho výslovnosti, že je Čech, že pochází ze stejného kontextu, kulturního povědomí. Ale Jakob se nesměje českým vtípům, protože jim nerozumí, a Češi si tudíž myslí, že nemá smysl pro humor. Když se v obchodě svou perfektní češtinou ptá, co to znamená loupák, myslí si prodavačky, že si z nich dělá legraci – každý Čech přece ví, co to znamená loupák. Díky jeho výslovnosti Češi cítí, že je „**náš**“, že jsme s ním na jedné lodi, ani je nenapadne, že by něčemu mohl nerozumět, jeho chování buď přisuzují tomu, že je to jeho osobnostní vlastnost (nemá smysl pro humor) nebo záměr (dělá si z nich legraci) - ne proto, že něčemu nerozumí. U cizince se špatnou výslovností nebo alespoň s akcentem by je jako první napadala možnost, že prostě nerozumí. Jakob a Stefanie tudíž doslova klamou tělem – ucho Čecha slyší Čecha, jednoho z nás, i přesto, že to jsou ve skutečnosti cizinci.

Když píšu, že klame tělem, myslím tím to, že **přistupují k tělu stejně jako rodilý mluvčí**. Stejná výslovnost je pouze odrazem tohoto přístupu. Zakouší hlásky stejným způsobem, jako já, když to slyším, cítím se s nimi „doma“. Kdyby Rakušanka Stefanie mluvila s německým akcentem „*Nefiš, kte sou rólíki?*“ místo „*Nevíš, kde jsou rohlíky?*“, rozuměl bych, na co se mě ptá, ale pocit bych měl úplně jiný. Nebyl bych „doma.“ Takže **výslovnost ovlivňuje fyzický dojem** - požitek či pachut' - **posluchačů** i mě samotného (jsem jedním ze svých posluchačů). V Americe jsem pracoval na tom, abych v angličtině začal vyslovovat přesně, a ne jen přibližně.

A pak mi to došlo: **Co když nepřesně vyslovuji i v češtině?** Teď když vím, jak se přesně vyslovují anglické hlásky, neměl bych také zjistit, jak se vlastně vyslovuje české L, D, T, C, S...? Protože to, jak jsem se to v dětství naučil, ještě nemusí být v souladu s tělem, ta nejlepší varianta. V Americe jsem se tedy rozhodl, že **musím začít chodit na českou logopedii.**

Trvalo devět měsíců, než jsem své rozhodnutí zaměřit se na českou výslovnost proměnil v čin.

logopedie, 13. března 2019

Tak jsem dnes, ve svých 34 letech zjistil, že mám líný jazyk. Přeríkávání může být způsobeno tím, že prostě jako sval nezvládá řečové požadavky, které mu moje mysl ukládá. Mám tedy nedostatky v artikulaci. A ta podmiňuje hlas i dýchání.

Věděl jsem, že se občas přerěknu, nebo že občas zašumluji nějakou hlásku. Věděl jsem, že moje sykavky nejsou optimální, ale teď zjišťuji další nedostatky: můj jazyk je líný, je to sval, který potřebuje chodit do posilovny, takže musím posilovat. No ale zjistil jsem také, že ne jenom moje výslovnost trpí, ale že mám i špatnou klidovou polohu jazyka. To znamená, že tam, kde jsem jazyk měl, kde jsem byl zvyklý mít jazyk v puse, že to není správné místo. Přišlo mi to jako útok: kdo mi má co mluvit do toho, kde mám v puse mít jazyk, když je zavřená! Proč mi nikdo neřekl, že v klidu má být špička jazyka na horním patře, ne ležet na spodních zubech?

Další zjištění - jdeme pořád hlouběji, k hlubším funkcím těla, které se ukázaly jako špatně naučené - je, že dokonce i špatně polykám! Protože při polknutí jazykem zatlačím na zuby, a ne do horního tvrdého patra.

Dostal jsem cvičení na jazyk, budu cvičit dvakrát denně. Chtěl bych se o svou artikulaci opřít, aby mě držela, ne zrazovala. Správně znějící řeč dává mohoucnost. Naopak zakoktávání, přeríkávání odhaluje nesoulad, vnitřní rozpor, jakousi slabost v osobnosti. Vlastně se učím vyslovovat, stát, vyprávět, zpívat a být se sebou ve vztahu.

Předtucha, že „přirozená“ výslovnost nemusí být fyziologická, se potvrdila. Zjistil jsem dokonce, že má **klidová poloha jazyka** není v pořádku. Potýkám se s tím, že jsem se něco úplně základního jako polykat naučil špatně. Možná že to souvisí s mým dýcháním pusou. Jako malý jsem měl často rýmu, brali mi nosní mandle, je možné, že jsem se v té době naučil dýchat pusou a jazyk ve správné klidové poloze dýchání pusou stál v cestě. Když jsem ho snížil, mohl jsem dýchat pusou, ale jazyk se mi nějak nevešel do pusy (z toho pak možná vznikl dojem, že mám „velký jazyk“).

logopedie doma, 20. března 2019

Když cvičím logopedická cvičení, uvědomuji si, že jazyk by měl být přisátý na tvrdém patře, což krásně zabrání tomu, aby člověk dýchal pusou, a zároveň se jazyk nemůže dostat z pusy ven. I když se člověk zamyslí, nevystřčí ho. To se mi dělo dřív; když jsem se zamyslel, občas mi špička jazyka povylezla ven mezi zuby, za což jsem se styděl. Možná jsem se chybně soustředil na to, abych měl zavřenou pusou a rty místo toho, abych posílil jazyk.

Prostřednictvím logopedie překvapivě nepracuji jen na „svalové kondici“ jazyka, ale i na svém starém strachu a studu.

logopedie doma, 24. března 2019

Všímám si, že po týdnu cvičení dvakrát denně se mi zúžil jazyk, je špičatější.

logopedie, 8. dubna 2019

Musím si hlídat klidovou polohu jazyka, aby byla špička nad zuby na dásni, hlavně před usnutím, po ránu hned po probuzení a kdykoli v průběhu dne. To je opravdu opruz... a trénink všímavosti.

Měnit svou „přirozenost“ je nepříjemné, „opruz“, protože si musím zvědomovat věci, které fungovaly automaticky („kdo mi má co mluvit do toho, kde mám v puse jazyk, když je zavřená!“). Takže logopedie je pro mě vskutku **psychosomatický trénink** - pracuji sice na kondici jazyka jako svalů, ale dotýkám se přitom **psychických překážek**, logopedie se tedy také stává cestou **sebepoznání**.

logopedie, duben 2019

Stejně tak, jako vyžaduje správný postoj svalů v kondici, stejně tak jako se postupným zkoušením dialogického jednání prohlubuje schopnost si naslouchat, došlo mi, že musím pracovat na kondici svého jazyka, abych mohl lépe vyslovovat. Místo akrobacie jsem letos začal chodit na logopedii. Doufám, že se na něj budu moci více spolehnout, aby pracoval v můj prospěch, opřít se o něj, ne abych na něj musel pořád brát ohled jako na nejslabší článek mé hlasotvorné soustavy.

Tady se ukazuje smysl psychosomatického tréninku: psychosomatická kondice, která poskytuje **oporu**, možnost spolupráce s tělem místo toho, abych výslovnosti musel věnovat pozornost a v náročných situacích mě zrazovala.

vzpomínka po logopedii, 6. června 2019



*Když jsem byl malý, stávalo se mi, že jsem se 'zapomněl', zůstal jsem někde stát zamyšlený, uvolnila se mi tvář, spodní čelist, a mezi pootevřenými zuby občas byla vidět špička jazyka, jako na této fotce, když mi byly necelé 4 roky. Bohužel se mi to dělo i později, když jsem se na něco soustředil, a tak jsem se začal **bát**, abych v těch chvílích nevypadal jako **mentálně postižený**. Například v kapele, když jsem hrál na kytaru, nebo dokonce sólo. A to už bylo opravdu **trapné**.*

Začal jsem se bát, že někde hluboko ve mně opravdu je nějaký postižený Václav, kterého musím skrývat a dávat si pozor, aby v nestřeženém okamžiku nevyplaval na povrch. Dokonce jsem si řekl, že bude lepší, když začnu v kapele zpívat, protože tím se zmenší šance, že někde zůstanu stát s povyplazeným jazykem.

Strach, že jsem někde v hloubi své bytosti trochu retardovaný, může být oním „strachem či pochybami o sobě,“ o kterém jsem vyslovil hypotézu v kap. 3.2.4. Může vyvolávat „ambice, snahu nějak působit“. Když jsem si tento strach uvědomil, je možné mu čelit přímo, v mém případě pomocí cvičení jazyka.

logopedie, 21. července 2019

Uvědomil jsem si dnes jeden paradox. Vlastně jsem se vždycky v řečové oblasti považoval za mírně neohrabaného. Jestli jsem se někdy něčeho bál, tak to bylo právě veřejného projevu. A zároveň mě na tom vždycky něco lákalo, jako by mě k tomu něco táhlo. Například na střední škole mě ředitel nominoval, abych moderoval maturitní ples. Pamatuji si jenom, jakou jsem měl trému a že jsem si vyčítal, že jsem to nedokázal odmítnout. Ale proč jsem to nedokázal odmítnout? Právě proto, že jsem z toho měl strach.

Když jsme byli naší učitelkou vyzváni, abychom na středoškolské školní besídce každý něco udělali, s něčím speciálním se předvedli, rozhodl jsem se vystoupit s recitací, přesně s tím, s čím jsem pohořel o několik měsíců předtím na recitátorské soutěži. Cítil jsem, že co musím udělat pro to, abych svoje trauma překonal. Rozhodně nešlo mluvit o radosti. Bylo to spíše jakési volání, lákání strachu.

Ve své první práci jsem dostal od šéfa za úkol moderovat jeden galavečer s tím, že se na to hodím. Moc se mi to nepovedlo, byl jsem nervózní a přeříkával se, zpětná vazba ke mně byla dost špatná. Později jsem dostal nabídku moderovat předávání cen jedné neziskové společnosti, které se mi podařilo odmítnout, protože jsem cítil, že to bude stres.

Přesto mě zrovna tyto nabídky překvapovaly, jako by lidé kolem ve mně viděli nějakou schopnost, kterou jsem já vnímal jako svou slabou stránku. No a vyvrcholením tohoto paradoxu je, že jsem o několik let později začal hrát divadlo, studovat DAMU a dnes učím lektorské a prezentační dovednosti. Lidé se na mě obracejí s tím, abych je naučil „mluvit před lidmi“. Jenom za posledních 14 dní se přímo na mě s tímto požadavkem obrátila skupina asistentů poslanců, jeden komunální politik a mluvčí letiště. A navíc na to téma píšu disertaci. Slyšel jsem, že člověk si má dát pozor na to, co si přeje, protože se mu to splní. Vypadá to, že si musí dát pozor i na to, čeho se bojí, protože se tím bude živit.

V této reflexi se rýsují nečekané souvislosti mezi vnímáním svého **talentu** či schopností, **strachem** a vlastním směřováním, hledáním **poslání**. Vybavila se mi vzpomínka z dětství. Bylo to ještě v Kaplici, takže to mi bylo nanejvýš deset let. Rodiče řešili problém, že mluvím příliš rychle, šlapu si na jazyk, drmolím, špatně vyslovuji sykavky. Vzpomínám si, jak táta seděl na židli v kuchyni, chytil mě za obě ramena a řekl mi: „*Musíš se soustředit, když mluvíš. Já se ve své práci žívím především mluvením. Mluvení je můj hlavní pracovní nástroj.*“ Věděl jsem v té chvíli, že mluvením se opravdu živit nechci.

V tom, v čem jsem o svých schopnostech pochyboval, „v čem jsem se považoval za mírně neohrabaného,“ a z čeho jsem měl strach, v tom ve mně ostatní „viděli nějakou schopnost“, a to se nakonec stalo ústředním tématem mé práce. A zároveň vidím, že věci, ze kterých mám strach, mě lákají - jako by si strach žádal své překonání. Všímám si, že ačkoli píšu kapitolu o výslovnosti a teď konkrétně logopedii, rozebírám tady sebe. Opět, **cesta k psychosomatické kondici vede přes sebepoznání**.

logopedie, reflexe 28. srpna 2019

Po probuzení mám jazyk na správném místě! Za poslední týden jsem se ani jednou nenačapal, že bych měl jazyk v klidové poloze na spodní dásni, vždy je na horní, začíná si na to zvykat. I přes den si někdy vzpomenu a zkontroluji jazyk, a je tam, kde má být.

Trénuji hlásky D, T, N, nově i L a R. Cítím novou možnost - špička jazyka pracuje, je pevná, ale dolní čelist je přesto uvolněná, hlas jde ven jakoby níže položený, níže ve smyslu volným krkem, možná i více z hrudi, ne intonačně níže. Důležitý je pocit uvolnění (spodní čelisti) a přesto pevnosti (opora špičky jazyka na horním patře). Rozdíl v uvolnění spodní čelisti jsem pocítil hlavně v tom, že už se tolik nekoušu do prstu, když dělám cvičení, ve kterých musím mít kvůli správnému čelistnímu úhlu špičku prstu mezi zuby. Dříve mě po chvíli prst začal bolet, protože jsem si do něj nechtěně kousal. Jako bych sílu v jazyce - šlo o cvičení jazyka - nahrazoval zatínáním čelisti. Začínám si všimát, kdy spodní čelist zatínám v běžném životě.

Po půlroce logopedických cvičení si začínám všimát pokroků. Co je důležité, daří se je **integrovat** do života, i když se na to nesoustředím. Tělo začíná fungovat samo správně.

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

Zajímavá zkušenost z překládání z angličtiny do češtiny. Neřeším obsah, ten má na starosti lektor, soustředím se na správnou formulaci, poslouchám, jak můj překlad zní, jestli to zní smysluplně, a často se to dozvídám, až když svůj překlad slyším. A říkám věty do tečky, do jejího zvukového přesahu, aby dozněla a vyzněla, a doříct i poslední slabiku, poslední hlásku, nic nezahodit! Zní to tak daleko lépe.

*A tou správnou formulací myslím také **českou formulaci**. Mluvit česky! Ne czenglish. Je o tolik účinnější, působivější a bližší srdci říct **dokonalý** místo **perfektní**, **účinek** místo **efekt**, **pohodlný** místo **komfortní**, i když by se to vlivem slyšené angličtiny nabízelo.*

Jako by mě více než ta věta samotná zajímalo, jak zazní - jako bych házel kamínky do vody a víc než ten hod mě zajímalo, jaké to udělá vlnky na hladině, jak to zazní v prostoru, protože teprve tam se ukáže, co jsem vlastně řekl a jestli to mělo smysl a význam.

*Lektor byl zahloubaný do sebe, se zavřenýma očima hledal slova, ponořen do své představy, nacítěn na to, o čem mluvil. Zkoumal **pravdivost obsahu**. Ale já jsem musel mít oči otevřené, protože jsem jeho slova vynášel ven lidem a snažil se uslyšet **pravdivost řečeného**.*

Tento zážitek spojuje mnoho principů, o kterých jsem psal v předchozích kapitolách. „Dvojitý soustředění“ mluvčího se zde rozdělilo do dvou lidí: anglicky mluvící lektor se soustředil na obsah a na sebe („pravdivost obsahu“), a já v roli překladatele jsem se soustředil na diváky (oční kontakt) a poslouchal vyznění sdělení (poslouchat se zvenčí), abych se dozvěděl, co jsem to vlastně řekl a mohl to zkorigovat („pravdivost řečeného“). Pro lektora je zásadní otázka, jak tohle zvládnout ve stejné kvalitě v jednom člověku.

Potvrzuje se také nutnost sdělení „vynést ven“, „až za tečku, do zvukového přesahu“ věty. Dařilo se mi tentokrát nepřepálit silou začátek a nepustit energii na konci sdělení, s čímž jsem vždy bojoval (kap. 3.2.4), což může být také díky tomu, že jsem na rozdíl od běžné mluvy nebyl závislý na rychlosti mého myšlení a formulování myšlenek.

Co jsem se naučil o výslovnosti?

Při tvorbě hlasu se vzájemně podmiňuje **hlas**, **dech** a **artikulace**. Pokud nemám oporu v artikulaci, ovlivní to dech i hlas, protože při správné artikulaci se bránice zapojí sama. Všechno ovlivňuje **tělesný postoj**.

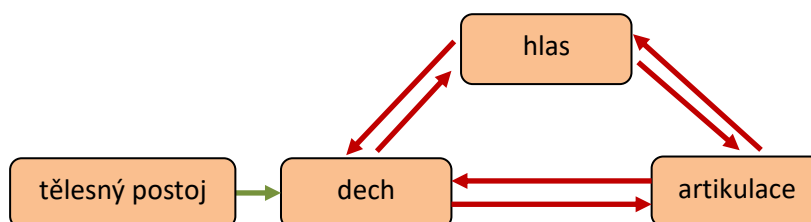


schéma 10

Intenzita hlasu a znělost je nutná proto, abych se mohl poslouchat zvenčí a tudíž se dozvědět, co jsem řekl, zpřesnit se, být sám sobě komunikačním partnerem. Zážitky opory, spolupráce s tělem při tvorbě hlasu a nových hlasových možností mi ukázaly, že to, jak svůj hlas nevědomě od malička užívám, nemusí být přirozené ve smyslu organické. Je ale těžké zakomponovat to do běžné řeči, natož do pracovního života.

Zjistil jsem, že mám „dlouhý jazyk,“ který se mi plete do cesty, ale nevěděl jsem, co by se s tím dalo dělat. V Americe jsem zjistil, že jsem měl dlouhá léta v angličtině jen přibližnou výslovnost, což mě přivedlo k otázce, jestli i moje česká výslovnost není jen přibližná. Začal jsem chodit na logopedii a tam jsem se dozvěděl, že nemám jazyk dlouhý, ale líný. Během práce na svalové kondici jazyka jsem musel jít přímo do jádra svého starého strachu a studu, často jsem cítil odpor, protože je nepříjemné nechat si sahat do „přirozenosti“. Vyžaduje to odvahu pracovat na své slabé stránce, právě na tom, za co se stydím. Práce na psychosomatické kondici obsahuje prvky sebepoznání, protože pracuji na strachu, na pochybách a tudíž i vztahu k sobě.

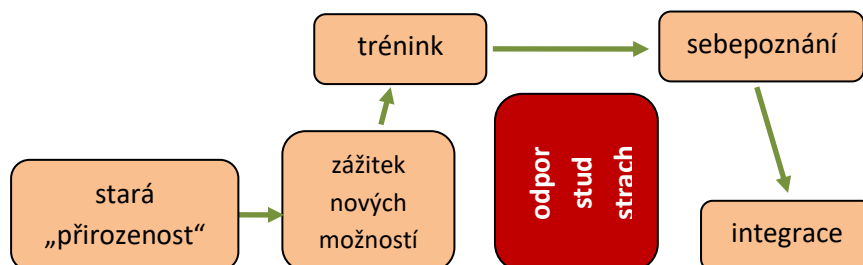


schéma 11

Na příkladu líného jazyka je vidět, že cesta od staré přirozenosti k psychosomatické kondici vede přes zážitky nových možností, ale tam cesta nekončí, protože je zapotřebí trénink a sebepoznání, práce s vlastním odporem, strachem a studem, aby se nové možnosti dařilo integrovat.

3.2.7. tělesnost řeči

Ve čtvrtém příběhu *Jak jsem v Americe objevil Ameriku* došel k tomu, že **výslovnost ovlivňuje fyzický dojem** - požitek či pachutí - **posluchačů**, protože naznačuje, jak mluvčí přistupuje ke svému tělu. K tomuto tématu mám další poznatky.

deník, 7. března 2019, Budapešť

*Konference o aplikované improvizaci v Budapešti. Moc mě bavilo zase po letech mluvit maďarsky. Cítil jsem, jak jsem jediným tlačítkem zapnul zaprášený, dlouho nepoužívaný palubní počítač, najednou se spustil, pomalu naskakovaly jednotlivé obvody, slova a výrazy, každá věta v rozhovoru rozsvěcovala nové kontrolky v této opuštěné vesmírné lodi, všechno začalo nabíhat, nahodil jsem základní slovní zásobu a postupně se mi loadovaly slovníky ze vzdálenějších disků. A to celé byl nejen intelektuální, ale **tělesný zážitek**, každé znovunalezené slovo vyvolalo vzpomínku, pocit, radost z vyslovení, uslyšení a pochopení.*

Pokud má slovo vyvolat určitý tělesný zážitek, musí být **vysloveno přesně**, což jsem pochopil díky své přítelkyni cizince: slova *rólíki* a *rohlíky* vyvolávají jiný fyzický vjem, i když obraz v mysli vyvolá stejný. Vyřčené slovo ale má na rozdíl od slova psaného také tělo, tedy způsobuje něco v těle posluchačů, má mnoho dalších konotací. Zvuková stránka slova prozrazuje o mluvčím, kde vyrůstal, z jaké je společenské třídy, jaké má vzdělání. Můj anglický spolužák mi řekl, že z mé angličtiny slyší, že jsem Čech, který žil v Americe - ale ne v Irsku, Skotsku nebo v Austrálii.

Když jsem se učil španělsky, učil jsem se být líný ve vyslovování hlásek B a V, a to tak líný, aby mezi nimi nebyl znát žádný rozdíl (tuvo = měl a tubo = sklenice se vyslovují stejně), a tak líný ve vyslovení hlásky S, aby z ní zbyl jenom přídech, protože takhle se mluví v Andalusii. Na druhou stranu jsem se učil být extrémně přesný a důrazný u RR, dvojitého R, které musí být naprosto jasně odlišené od obyčejného R, protože mění význam slova (pero = ale, perro = pes). Až po letech jsem zjistil, že D je ve španělštině úplně jiné, než v češtině, a tak jsem se učil vyslovovat D s povyplazenou špičkou jazyka.

V ruštině jsem se učil líné nepřizvučné O, které se vyslovuje skoro jako A, protože jinak to zní „divně“, můj kamarád Ilja mi říkal: „Buď víc líný, nesnaž se tolik...“. Dlouho mi trvalo naučit se ruské ž, ж, a pochopit rozdíl mezi ш a щ, a nejdéle ruské tvrdé y, ы, které mě naučil až na slově грибы, „houby“, které jsem musel opakovat tak dlouho, dokud jsem nepochopil, jak to mám nastavit hluboko v krku. V maďarštině jsem poprvé poznal radost a fyzický vjem z vyslovování dvojitých souhlásek (reggel = ráno, ebéd = s obědem) a úplně novou hlásku A, která zní jako něco mezi českým A a O. V maďarštině byla nepřesná výslovnost zdrojem nedorozumění (kasza - kosa, kassza - pokladna). A nakonec jsem se rozhodl zaměřit i na přesnou výslovnost českých hlásek v češtině.

Co ale téma **tělesnost řeči** znamená pro lektory, rodilé mluvčí ve svém jazyce? Zjistil jsem, že i když jsem rodilý mluvčí, neznamená to, že vyslovuji správně, že naplno nechávám hlásky zaznít, že nemám **upatlanou výslovnost**. A v kap. 3.2.4 popisují, jak jsem si všiml jisté kvality řeči u pedagogů na DAMU ve srovnání s jinými mluvčími. I na české výslovnosti je třeba pracovat, pokud chci potenciál a znělost češtiny užívat naplno, pokud chci jazykem vládnout. Mám hypotézu, že **znělost mluvčího se přenáší na posluchače**, jeho napětí, přepětí v hlase či nespoupráce s tělem ovlivňuje tělesný pocit posluchačů. Druhou hypotézou je, že **přesnost výslovnosti má vliv na přesnost vyjadřování** a možná i myšlení.

3.2.8. improvizace

Osmou kategorií, která se v analýze mých zkušeností objevila, je improvizace.

dílna improvizace s J. Starem (USA), Nancy, Francie, 27. dubna - 4. května 2014

*Recyklujte kousky skládačky, které už jste objevili, **pamatujte si je**, užíjte je znovu a tím vysvětlujte minulost.*

Při tvorbě improvizovaného příběhu a vyprávění je nutná paměť. Improvizace je **tréninkem paměti**.

dílna improvizace se Simone Schwegler (Švýcarsko), Brno, 8. - 11. května 2014

Cvičení „1000 postav“ - hrajeme různé postavy a na tlesnutí je musíme změnit. Pozoruj lidi a jejich gesta, pak můžeš hrát opravdové charaktery.

Improvizace je také **trénink pozorování** lidí.

dílna improvizace s Gretchen Eng (USA), Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2017

Improvizované scény jsme začínali bez slovní inspirace, pouze z momentu „heat and weight,“ tedy vnímání vztahu a závažnosti mezi postavami, což je podobné začátku z „bodu nula“ při dialogickém jednání. Pouze je nutné vnímat nejen své tělo a vlastní impulzy, myšlenky a pocity, ale i partnera a vztah, který mezi námi vzniká.

Improvizace i dialogické jednání je **tréninkem vnímání**, v dialogickém jednání sebe, v improvizaci i partnera.

Gretchen nás vedla k tomu, abychom v sólové scéně zůstali i „past the theme“ - i poté, kdy se prvotní nápad vyčerpá, kdy jsme museli vyrazit do neznáma, do oblasti, která je riskantní, ale kde můžeme překvapit sami sebe. Této situaci jsme v dialogickém jednání vystaveni neustále, ale jednáme v ní za sebe, můžeme si pomoci vnitřním partnerem, tady jsme zůstávali v postavě.

Při improvizaci i dialogickém jednání se učím vstupovat do neznáma, na riskantní půdu, a tudíž čelit strachu z neznáma a selhání. Obě disciplíny jsou **tréninkem přijetí chyby**, zvykání na strach z neznáma či selhání a fungování pod tlakem.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Nikdy nepřemýšlej, vejdi na scénu a pak to vymysli. Divák nechce vidět herce přemýšlet. Del Close k tomu říkal: „Skoč, a po cestě dolů vymysli, co dělat!“²¹

Trénink improvizace není jenom nácvik dovedností, konfrontuje improvizátory se strachem z neznáma, nutí je dělat rozhodnutí, u kterých dopředu nevíme, jak dopadnou. Skočit do prázdné scény a věřit, že mě něco cestou napadne, to vyžaduje **odvahu**.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Cvičení: Každý ukáže své gesto a všichni se jej naučíme, později i se zvukem. Celý týden si musíme pamatovat gesta a zvuky všech spolužáků. Pak se cvičení komplikuje: musíme ukázat gesto toho, na koho koukám, ale zvuk někoho jiného.

Improvizátoři ve svých cvičeních trénují paměť a vůbec svou **kognitivní kapacitu** - vnímat, pamatovat si, dělat více různých věcí najednou.

Cvičení „z chyby postava“. Jakmile někdo v předchozím cvičení udělá chybu, spustí to u něj nějakou reakci (začne nadávat, omlouvat se, tutlá to...). Učíme se z této vlastní reakce udělat postavu, chvíli v tom výrazu zůstat, a vznikají úžasné postavy, takové karikatury vnitřních kritiků. Takže chybu je možné zužitkovat v něco nového, kreativního!

Divadelní improvizace je tréninkem vnímání, paměti a přijetí chyby a selhání, protože improvizáčtí herci musí umět vnímat partnera na scéně, pamatovat si detaily toho, co se stalo, stále vstupovat do neznáma a tudíž se konfrontovat se strachem z neznáma a také přijímat svou chybu a selhání. V důsledku tedy **strach z neznáma a selhání zmenšovat**. Podobně působí i dialogické jednání a herecký trénink.

²¹ „Fall, and the figure out what to do on the way down!“

3.2.9. uvolněné soustředění

Devátou kategorií, která se v analýze objevila, je princip uvolněného soustředění.

reflexe po prvním semestru herecké propedeutiky s Jaroslavou Pokornou, leden 2015

*Základem herectví, dialogického jednání a celkově existence na jevišti je **soustředění**. Soustředění na přítomnost, na to, co opravdu je. Díky soustředění může herec vnímat, být ve střehu, protože každý detail mění situaci. Jakmile člověk vstoupí na jeviště, všechno nese význam. Každý pohyb, pohled očí, tělesný postoj, napětí ve svalu, gesto, poškrábání se, ve všem divák hledá významy, a herec si proto svého těla a pohybů musí všímat.²² Díky soustředění si mohou všimnout toho, co je, a nemusím nic vymýšlet. Vždy něco je, stačí si všimnout. Už samotná poloha těla v prostoru jeviště nebo prostá vzdálenost od druhého herce je podnět, pocit, ze kterého je možné/nutné vyjít.*

Ukazuje se, že soustředění je nutná podmínka pro to, abych si mohl být vědomý svého těla. Účastníci kurzu lektorských a prezentačních dovedností se mě často ptají „co mám dělat s rukama, ani nevím, že nervózně popocházím...“ Mluví o tom, že s nimi tělo nespolupracuje a že si mnoha jeho projevů nejsou ani vědomi. Dochází mi, že se není čemu divit - vědomí těla je dovednost, kterou je potřeba trénovat, když vidím, kolik hodin jsem tomu věnoval na DAMU a stále se mám co učit, není překvapující, že člověk, který před lidmi stojí jako prezentující či jako lektor poprvé, aniž by si prošel hereckým tréninkem, se cítí nezkušeně a neohrabaně.

reflexe dílny s Janou Pilátovou, leden 2015

soustředění na jevišti → nevypadávat z partitury, z vnitřní představy

Myslím, že během přípravy autorské prezentace jsem pochopil, jak je schopnost soustředění na jevišti zásadní. Při zkoušení jsem bojoval sám se sebou, dokončit svou prezentaci naplno, neodbíhat. Můj mozek se této práci vysloveně bránil. Před diváky to bylo snazší, cítil jsem se dotován pozorností diváků (myšlenky tolik neodbíhají), ale když herec potřebuje udržet celou partituru (slova, přesné pohyby), musí se dokázat maximálně soustředit, zvláště pokud tvar nemá naplno usazený v paměti.

Podobný zážitek jsem měl z přednesu – udržet pozornost, neminout žádný detail, nepředběhnout svou vlastní představu – to vše vyžaduje velké soustředění a na delším textu (poprvé jsem měl text na 10 minut) už se reálná kapacita soustředění ukázala.

Schopnost soustředění je pro udržení představy zásadní, mentální kapacitu je potřeba trénovat.

Jsem rád, že jsem si inscenování a fixování vyzkoušel při autorské prezentaci. Nenechal jsem si téměř žádný prostor pro improvizaci (spíše jenom v délce pauz mezi větami, abych nemluvil do smíchu diváků, a v síle hlasu). Soustředil jsem se na to, abych své sdělení divákům předal. Nerozhodil mě ani smích z obecenstva, který jsem nečekal. Trochu mě překvapil, ale sám jsem se „neodboural,“ zůstal pevný ve svém příběhu a sdělení.

Díky soustředění aktér neztratí svou představu, ani pokud ho překvapí reakce posluchačů.

improvizace s Martinem Zbrožkem, 2016/17

Střeh! V takovém stavu vstupovat na jeviště. Cokoli je podnět, reagovat instinktivně, ne hlavou. Vždy se něco děje. Stačí si všimnout. **Střih!** Vzít cokoli z řečeného a hodit to do úplně jiné situace, nezůstávat zapíkaný ve „vyhnívce.“ Zpětný šev! Všechno si **pamatovat** a prošívat to do hry zpět. Nabízej. Přijímej. Změň to, neulpívej ve scéně, když tě nebaví. „Ponořte se do iracionálních světů. Jako kdybyste byli zhulení, ale nesmíte být zhulení. Musíte být naprosto **soustředění, uvolnění, a překvapovat sami sebe.**“

²² V první verzi této reflexe jsem místo „všímat“ napsal „být vědom a ovládat,“ což ilustruje můj perfekcionistický – nebo snad přímo mocenský? - vztah k sobě - touha být dokonalý, mít se pod kontrolou, ovládat se, spíše než k sobě přistupovat jako k partnerovi, shovívavě a laskavě.

Střeh je zde jiný název pro stav plného **soustředění** a **vnímání**, díky nimž je na jevišti možné čarovat (střih, zpětný šev). Vrací se téma paměti. Přibývá princip **uvolnění**. Dialogické jednání, herecký trénink i trénink improvizace jsou tréninkem uvolněného soustředění a paměti.

reflexe základního hereckého tréninku s Romanem Horákem, 2016/17

*Přišla mi přínosná všechna cvičení na cítění skupiny (společně se rozejít, společné tempo...) → zážitek „skupinové tělesné inteligence,“ tedy schopnosti těla reagovat na skupinu (pokud se všichni **soustředí**) rychleji, než by to stihlo zpracovat vědomí. Odnáším si tyto principy:*

- „militantní“ herecká disciplína – žádné zbytečné vtípky, povídání, bezmyšlenkovité protahování, naopak soustředění na akci, na skupinu a na diváky – je zásadní pro to, abychom mohli skutečně pracovat a objevovat něco zajímavého
- respekt ke společné práci, času a prostoru – být soustředěný, přítomný, na místě včas
- **vědomá chůze** na jevišti – nedupat jako slon. Dříve jsem si toho **nevšímal**, teď to vnímám jak u sebe na jevišti, tak i jako divák u jiných herců

Herecký trénink je trénink **vědomí těla** a **vnímání** (skupiny, zvuků, diváků) prostřednictvím **soustředění**.

dílna herectví s Hendrichem Martzem, Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2018

Hendrich je naprosto napojen na to, co děláme. Je zcela přítomný, což nás všechny vtahuje. I když děláme čtyři dny pořád jedno a to samé cvičení, není to nuda, i díky tomu, jak zaujatý je tím Hendrich. Lektor se musí plně věnovat skupině. Slyšel jsem o lektorech, kteří stíhají během kurzu koukat do mobilu - pokud není lektor soustředěný, nemůže být plně ponořen do procesu a nemůže to očekávat ani od účastníků.

Díky Hendrichovi jsem si uvědomil, jak je soustředění důležité i v práci lektora.

Na co se jako mluvčí vlastně soustředit?

V kap. 3.2.2 jsem došel k modelu „dvojího soustředění“: soustředit se na obsah (představu, partituru) a na diváky (pochopili?). Nyní tento model můžu rozšířit o soustředění na vlastní tělo (vědomí těla) a na partnery (včetně sebe sama - poslouchat se zvenčí). Z „dvojího soustředění“ je najednou „čtveré soustředění“. Sledovat tolik věcí najednou vyžaduje dostatečnou kapacitu. Proto jsem výše vyjmenovával, jak ji lze trénovat a tím ji rozšiřovat. Z dat také vyplývá, na co se nesoustředit: na svůj výkon, na sebe, na pochyby o sobě, na chybu.

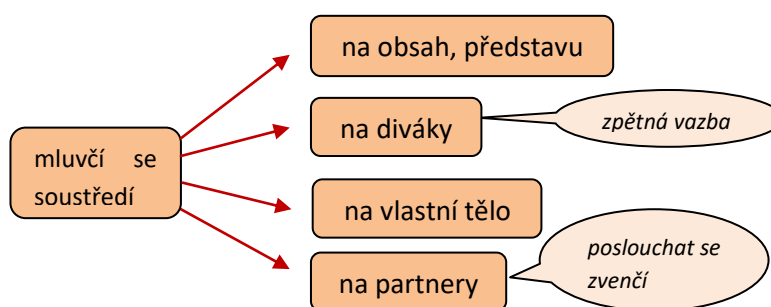


schéma 12

3.2.10. tělesný postoj

Při analýze záznamů z hlasové výchovy, přednesu, dialogického jednání, pohybové výchovy, dílen Feldenkraisovy metody a akrobacie vykrystalizovalo desáté téma, tělesný postoj.

divadelní dílna s Astragali Teatro, Praha, 12. října 2014

Vytahuj hlavu vzhůru! Zastrč bradu!

deník, na kurzu ČC, 22. října 2014

Začínám si všimnout toho, že mám levé rameno často pozvednuté, zcela zbytečně, a v napětí. 5x denně si toho všimnu a uvolním. Často se to stane, když pravou rukou něco dělám, nebo když jsem ve stresu. Vypadá to, že si toho všímám díky lekcím Feldenkraise.

Díky zpětným vazbám, které na DAMU dostávám ke svému postoji, si začínám být víc vědom svého těla.

akrobacie, 10. listopadu 2014

Dnes jsem dal první sklopku. Přemet dopředu bez žíněnky ještě neskáču na jistotu, pravá ruka mi ujíždí.

akrobacie, jaro 2015

Trénuji stojku a začínám vnímat, jak je důležité zpevněné centrum, o čemž mluvíme na Feldenkraisovi. Mírně podsazená pánev, zpevněné břicho.

akrobacie, podzim 2016

Při párové akrobacii, když jsem stál Šimonovi v rukách, jsem cítil, jak slabé mám centrum, jak těžké je stát rovně a kolik svalů musím posílit, abych vůbec dokázal stát na nohách, když je pode mnou vratká zem (=Šimonovy ruce).

Při akrobacii se dozvídám, v jaké kondici je tělo pro to, aby dokázalo stát rovně, vzpřímeně, fyziologicky. Když trénuji stoj na rukách, zjišťuji něco i pro stoj na nohách: mám slabé centrum.

reflexe hlasové výchovy a Ivanou Vostárkovou, podzim 2014

Během hodin se mi daří „nahodit se,“ vyladit tělo, postoj, představu, dech, rezonance i oporu ve výslovnosti. Toto je návod na vyladění mého hlasového nástroje, který jsem si v průběhu semestru poskládal. Odráží současný stav mého pochopení věci: Těžiště mírně na prstech nohou – aktivuje to bránici i zádové svaly. Pocit „prsa na parapet“. Narovnaná záda – otevřený hrudník. Hlava vytažená vzhůru za vlasy, zastrčená brada. Vzorec postoje s vystrčenou bradou se bohužel zesiluje ve chvíli, kdy mám potřebu sdělovat – jako bych chtěl sdělovat bradou, svou vůlí, ne celým tělem. Krk musí být volný, aby v něm mohl proudit vzduch. Jakmile v krku drhne, něco je špatně.

Je překvapivé, že se o tělesném postoji tolik dozvídám při hlasové výchově.

dialogické jednání, Michal Čunderle, 2015

Na čem chci pracovat: zakořenění do země - nebýt jako břízka ve větru + postoj: rovná záda.

S postojem jsem se setkával i při dialogických jednáních, kde jsem mohl pracovat na tom, abych si byl schopen uvědomovat svůj postoj i před lidmi, na jevišti.

reflexe pohybové výchovy s Jiřím Lösslem, jaro 2015

Jako dítě jsem od dospělých slýchal „Nehrb se, narovnej záda.“ Vždy jsem se poslušně vzpřímil do pozoru, ale po chvíli jsem zase ochabl do původní příjemné, přirozené polohy. Moje matka ji nazývala „wortnerovská,“ protože jsem ji měl společnou se svým otcem: mírně podsazená pánev, vystrčené, povolené břicho, kyfóza - dozadu zakřivená hrudní páteř, propadlý, stlačený hrudník, brada vystrčená dopředu, hlava v mírném záklonu.

V pubertě jsem si svého postoje začal být víc vědom. Přesto, že to byl nejpohodlnější postoj, začal mi připadat neestetický (pamatuji si, že mi to došlo, když jsem se viděl na videu ze školního výletu). Navíc ubíral

drahocenné centimetry mé výšky. Hlas dospělých „narovnej se“ jsem si zvnitřnil a napomínal se sám, ale zdálo se, že síla původního vzorce byla silnější a zvítězila vždy, když jsem přestal na vzpřímený postoj myslet.

Asi v 18 jsem začal chodit na hlasovou výuku k Ivaně Vostárkové. Pamatuji se na moment, kdy mě zastavila, řekla „To je tím, jak stojíš,“ vytáhla mi hlavu nahoru a zastrčila bradu dozadu. Pocítil jsem, jaký vliv měl postoj na tělové rezonance a uvolněnost v krku při zpívání. Vedle rytmu, intonace, představ a dechu se tedy i postoj stal další oblastí, na kterou bylo nutné se při zpěvu soustředit.

Souboj vůle a pozornosti s postojem pokračoval i další roky. Pochopil jsem, jaký vliv má na dýchání a hlas. Objevoval jsem také stále více psychických souvislostí vzpřímené páteře a otevřené hrudi, především vliv na sebevědomí. Cítím souvislost mezi českými slovy hrud' → hrdost → hrdina, ačkoli etymologicky spolu nesouvisí (Rejzek, 2001). V ochablém hrudníku není dost místa pro plíce a srdce, ani pro hlas, hrdost a sebevědomí. Přesto, že jsem všechno toto chápal a intelektuálně zpracovával, souboj se starým vzorcem postoje pořád vyzníval nerozhodně.

Totéž, co jsem zjistil o svém jazyce, se potvrdilo při zkoumání tělesného postoje: ten „přirozený“ nemusí být fyziologický a vhodný pro tvorbu hlasu, i když je „nejpříjemnější“. Má přitom vliv i na vztah k sobě a sebevědomí. Reflexe z roku 2015 pokračuje dalšími úvahami:

Jak být narovnaný? Zásadní posun nastal o 10 let později, během studia jógy v Indii, zhruba po dvou měsících v univerzitním ášrámu (jogínském klášteře). Dvakrát denně jsme cvičili ásany (3 hodiny náročného fyzického tréninku), a zbytek času jsme trávili sezením na zemi. Židle byly při jídle i přednáškách určeny pouze pro staré a nemocné. Sedět jinak než s rovnou páteří se považovalo za nedostatek disciplíny a úcty k učiteli. Dobře si pamatuji, že mě zezáčátku už po 15 minutách sezení bolela záda. Ale díky fyzickému cvičení tělo začalo samo chtít být narovnané, i když jsem mu to nepřipomínal – jako by mi teprve v 28 letech dorostly svaly nutné pro udržení vzpřímené páteře. A tytéž svaly zároveň nepotřebovaly vědomou kontrolu – páteř začaly držet samy od sebe. Po dalším měsíci jsem byl schopen sedět rovně celou hodinu, aniž by mě to namáhalo a vyrušovalo. Začal jsem si také užívat vědomou vzpřímenou chůzi, vnímal jsem, že je rovná páteř nutná pro tlumení otřesů a ochranu bederní páteře.

V Indii jsem zjistil, že vedle samotného vědomí těla a „sebenapomínání“, které mělo na vzpřímený postoj jenom krátký účinek, dobře fungovalo soustavné fyzické cvičení - „jako by mi dorostly svaly nutné pro udržení vzpřímené páteře“.

Posun jsem vnímal také v hlase. Při zpěvu manter jsem okamžitě poznal, když jsem byl narovnaný – cítil jsem vibrace v hrudi a pažích. Někdy jsem při zpěvu cítil, jak vibrace prochází celou páteří až do pánve – to jsem věděl, že mám ideální postoj a rovnou páteř. Během studia na DAMU téma vertikály (rovné páteře) opět ožilo. Při přednesu se mi vrací starý vzorec: když toužím sdělovat, vystrkuji bradu, jako bych se chtěl přiblížit publiku. Tím pádem se zakloním v krční páteři a hlas se mi zasekne v krku. Starý vzorec podporuje také kancelářská práce u stolu, při které zapomínám na tělo a nejsem myslí v přítomnosti.

I po objevení nového, fyziologičtějšího vzorce (vzpřímeného postoje), mám tendenci vracet se k tomu starému, a to paradoxně právě v situaci před lidmi, na jevišti.

*Po hodinách Feldenkraisovy metody vždycky cítím svou zdravou, pružnou, propojenou vzpřímenou páteř. Hlavním poznáním z pohybové výchovy byla důležitost základny. Vsedě hrají zásadní roli **sedací kosti** a jejich úhel k podložce. Podsazená pánev (sedací kosti stočené mírně dopředu) automaticky prohýbá hrudní páteř dozadu a zavírá hrudník. Když sedací kosti směřují přímo do podložky, páteř se samovolně narovná, hrudník se otvírá. Je tudíž důležité hlídat správné posazení sedacích kostí, ne jenom narovnávat záda. Ve stoji mají **patní kosti** podobnou funkci jako sedací kosti. Rozložení váhy na chodidlech tedy ovlivňuje držení páteře. Správný úhel pánve zajišťuje **pocit odtlačení vzhůru od podlahy** nebo židle a **vytažení hlavy za temeno vzhůru**.*

Nový poznatek: je výhodnější soustředit se základnu, pocit opory a odtlačení od země nebo od židle (patní nebo sedací kosti) než na „rovná záda“, protože tělo se potom „narovná samo“. Ukazuje se, kolik zkoumání a studia je nutné k pochopení, jak člověk vlastně stojí - a přitom stojím od prvního roku života.

Ale stát nevědomě nějak nebo stát vědomě vzpřímeně, to jsou jiné dovednosti. Toto zkoumání a studium je tedy hledání cesty „jak na sebe“, jak **spolupracovat s vlastním tělem**.

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

Je důležité držet vzpřímeně hlavu a krk. Když chvíli mluvím se shrbenými zády a vystrčenou bradou, začne mě bolet v krku. Pořád dokola se musím upozorňovat na to, že tělo je můj nástroj na mluvení, a že když chci začít mluvit, musím se v první řadě narovnat, „napnout struny.“ Není nutné stát – i v sedě se dá mluvit – ale je nutné sedět na sedacích kostech a mít rovná záda a rovný krk, zastrčenou bradu. V prvním roce jsem s postojem hodně bojoval, nemám vyhráno, ale myslím, že už se mi „narovnávací reflex“ dostává do těla kdykoli, kdy chci začít zněle mluvit – i v práci lektora.

Nové zkušenosti se snažím **integrovat do praxe**.

hlasová dílna s Ivanou Vostárkovou, Nesměň, únor 2016

Postoj - měj ruce podél těla, uvolněné. Pracuj s nervozitou, ne s rukama. Ne postoj „penalta,“ ruce za zády, založené...

Zajímavý paradox: když potřebuji mluvit před lidmi, potřebuji stát vzpřímeně, aby mě za chvíli nebolelo v krku. Ale právě před lidmi kvůli „nervozitě“ nebo touze „sdělovat bradou“ se mám tendenci shrbit a vystrčit bradu. Takže před sebou mám dvě překážky: naučit se stát rovně (nabýt novou kondici) a naučit se stát rovně i před lidmi (integrace).

dílna Funkční vzorce postury, pohybu a dechu, Jiří Čumpelík, 14. října 2018

Zjistil jsem, že můj „přirozený“ pocit narovnanosti mě asi klame: ve skutečnosti jsem mírně zakloněný, váhu mám spíše na patách a přetěžuji zádové svaly. Doc. Čumpelík mě nastavil do správné, vzpřímené pozice ve stoje, a já jsem byl překvapený, že toto je správná pozice, protože jsem měl pocit, že sice mám rovná záda, ale že se předkláním, že mám celý trup nakloněný dopředu. Je možné, že mě můj pocit celou dobu klame? Vzpomněl jsem si, že podobný pocit jsem míval po hodinách Feldenkraise, když jsme se měli projít na závěr cvičení: jako by se mi zvětšila plocha chodidel („jako kachna“) a trup jsem měl jako by mírně nakloněný dopředu. Je tedy toto můj správný vzpřímený postoj?

Rozeznávám cestu od zážitku nových možností jak stát (Feldenkrais, Lössl, Vostárková, Čumpelík) k hledání „nové přirozenosti“ či nové kondice a její integraci na jeviště (při přednesu) a do práce (na kurzu). Vede přes vědomí těla (při dialogickém jednání), přes pocity „nepřirozenosti“, i přes pochopení starých vzorců. Tento proces je velmi podobný tomu, ke kterému jsem došel u hlasu a výslovnosti, kde jsem došel až k logopedii.

dílna Feldenkrais, 22. července 2019

Po cvičení mám opět pocit „kachny“ - velká placatá chodidla a mírný předklon, pocit velké stability a zdravého, vzpřímeného postoje.

Zážitek nových možností se vyplácí opakovat, protože setrvačnost starého vzorce je velká a integrace nového náročná. Opakovaným zakoušením toho, jak by to mohlo být, se nová kondice posiluje.

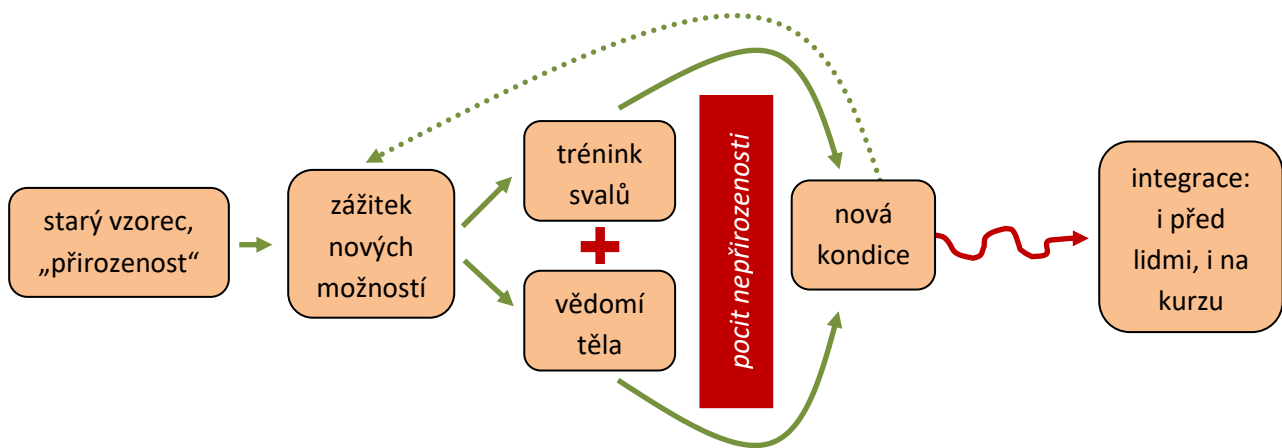


schéma 13

3.2.11. vědomí těla

V kap. 3.2.9 jsem došel k tomu, že vědomí těla vychází ze schopnosti soustředit se na jevišti, v kap. 3.2.10 jsem popsal, že vědomí těla je nutné pro nabývání nové kondice, nových vzorců. Nyní se podívám na vědomí těla jako na samostatné téma, které se vynořilo ze zkušeností zachycených při dialogickém jednání, hereckých dílnách a improvizaci.

dialogické jednání, 22. října 2013

Všímat si vlastního těla.

dialogické jednání, 19. listopadu 2013

*To, co máme v hlavě (představa), neztratíme, k tomu se můžeme vrátit, ale pokud si **nevšímneme těla**, gesta a nedáme jim prostor, tak nám navždy v reálném čase utečou.*

dílna s Janou Pilátovou, leden 2015

*Jakmile vcházím na jeviště, jsem si vědom toho, že všechno hraje. I civilní postoj a **nevědomé pohyby** (upravování vlasů, brýlí, škrábání se) hrají, něco vyjadřují, a je proto nutné o nich vědět a nebrat je s sebou na scénu. Vnímám, že je nutný respekt k jevišti – jakmile na něj vstoupím, zaujmout vědomý neutrální postoj a plné soustředění.*

Pokud si nevšímám svého těla, když je neuvědomované (něco dělá a já o tom nevím), na diváky nějak působím, něco vyjadřuji, ale nevím co. A mluvčí by měl vědět, co říká.

Pátý příběh: Vím, co dělám?

Po prvních dvou měsících na DAMU jsem dostal za úkol natočit ve studiu rozhovor a videovizitku, ve které na kameru vysvětlím, co dělám. Můj nadřízený mi to podal jako jednoduchý úkol („*když jsi teď ten herec na DAMU*“). Videovizitka musela být natočena na jediný záběr, a proto jsem si dopředu napsal text, abych před kamerou nehledal slova, a pokusil jsem se je naučit nazpaměť. Na rozhovor jsem se nepřipravoval, protože jsem dopředu neznal otázky.

Text videovizitky jsem sice před kamerou dokázal zopakovat, výsledek ale působil strojeně, prkenně. Moje sdělení nebylo uvěřitelné, nevěřil jsem si ani vlastní jméno. A rozhodně bych se sebou jako divák – potenciální klient – neměl chuť začít spolupracovat. Ačkoli jsem precizně vyslovoval naučený text, pro diváka bylo náročné smysl textu stíhat. Navíc jsem se celou dobu nevědomě kýval ze strany na stranu a zepředu dozadu, což některým divákům způsobovalo lehký pocit závratí. Myslel jsem si, že když odříkám napsaný text, sdělím všechno, co jsem chtěl, ale zjistil jsem, že jsem o sobě nechtěně sděloval i něco navíc.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Dostal jsem od lektora v iO zpětnou vazbu: Dej si pozor na tvář, někdy se ti tam dere úsměv, i ve chvílích, kdy se tvá postava neusmívá, je to pravděpodobně z nejistoty herce (a ne z radosti hrané postavy). Dlouho mě na to nikdo neupozornil, věřil jsem, že už mám obličej na scéně uvolněný.

Uvědomování těla také vede přes zkoumání, kdy a proč moje tělo nějak reaguje. Vystává otázka, jak tělo reaguje v práci lektora, jestli se mi také „dere úsměv do tváře“. Bylo by dobré být si toho vědom.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018, o týden později

Dnes jsem si poprvé sám všiml, že se asi fakt občas na scéně nevědomky usmívám, protože když jsem slezl z jeviště, bolely mě svaly na obličej. Uvolnit tvář na scéně!

Tělo nějak reaguje na situaci, že mám před lidmi něco říkat, že jsem v centru pozornosti. V dialogickém jednání jsem viděl, že cesta nevede přes blokování těchto reakcí, ale naopak přes zvědomění, co se mi s tělem děje, přijetí a pochopení důvodu. Zvědomění a opakovaná expozice této situaci vedou k tomu, že si tělo zvykne, přestane být „nevypočitatelné.“

Opakovanou expozicí může být **lektorská praxe** i **herecký trénink** (v rámci herecké propedeutiky, dialogického jednání, dílen s Janou Pilátovou nebo tréninku improvizace). Obojí je trénink **uvolněného soustředění** na jevišti vedoucí k většímu **vědomí těla**. V dialogickém jednání můžu zkoumat, co se s mým tělem děje a proč, na což v lektorské praxi není čas ani vhodná situace.

3.2.12. pokaždé jako poprvé

Tento princip jsem zažil při herecké propedeutice, když jsme zkoušeli sólové výstupy, když jsem zkoušel autorskou prezentaci a později při zpěvu. Udělal jsem z něj samostatnou kategorii, protože mi přijde důležitý pro lektory, kteří se potýkají se stejným problémem jako herci: pokud něco opakuji, jak to udržet stále živé?

hudební aktivity na KALD, duben 2018

*Zpíváme vícehlasy, konkrétně Scarborough fair ve čtyřhlasu, stále to opakujeme. Občas to zní dokonale, občas falešně, což náš pedagog Vratislav Šrámek okomentoval: „Není to úplně pořád ono, protože to krásně nezařezává, slyšíte to? Každé opakování musí znít stejně dokonale jako to předtím, čehož se nedá dosáhnout tím, že to chcete zazpívat stejně. Ve chvíli, kdy to chcete zazpívat stejně, zazpíváte to falešně. Je třeba to zazpívat **pokaždé znovu jakoby poprvé - k původní ideální představě.**“*

Pokud se něco opakuje, dělá stejně, kvalita klesá. Proto je lepší fráze, reprízy či kurzy neopakovat, ale **opakovaně vytvářet první kus.**

rozhovor s Janou Pilátovou, 4. září 2019

***Jak udržet školení živé?** I když už lektor své téma umí, je potřeba vždy trochu improvizovat (mini improvizace v rámci naučené struktury - partitury), reagovat na skupinu, stejně jako herec inscenačního divadla, který hraje stejné představení posté, ví, co má udělat, ale **pokaždé to musí udělat jako poprvé.** Jde o to, jak zaostřit pozornost, co všechno se v jedné akci (v jedné jednotce akce) děje a může udát. Když se to nedělá, tak se přeskakují významné kusy sdělení, protože už myslíte na závěr. A tím lektor ztrácí představu, předbíhá se.*

Otázka „Jak udržet školení živé?“ je naléhavá. Školení se opakují, firmy poptávají celé série stejných kurzů. Lektorům významně šetří energii, když odvedou desetkrát stejný kurz, než kdyby měli udělat deset různých. Zároveň ale hrozí, že člověk bude jenom opakovat sám sebe, mlátit prázdnou slámu, že se z jeho školení vytratí energie, zápal a napojení na účastníky. V divadle to Brook (1988) nazval „mrtvolné divadlo.“ Tyto dva poznatky naznačily dvě možnosti, co s tím: mrtvolnosti se dá čelit tím, že nebudu opakovat, ale

udělám to pokaždé znovu jako poprvé, nebo tím, že v osvědčené struktuře (scénáři kurzu) nechám prostor pro improvizaci a reakce na skupinu.

Vzpomněl jsem si, jak jsme celý semestr zkoušeli dialog z Gogolovy Ženitby, dialog Podkolatova s Agátou. Přesto, že jsme přesně věděli, co druhý řekne, museli jsme být stále ve střehu, protože jsme museli reagovat na to, jak to Agáta řekla dnes: teď může to mít trochu jiný odstín a význam než před chvílí. A na tento aktuální význam potom musím zareagovat svou replikou. Ne na ten, který jsem očekával, nebo který Agáta už mnohokrát řekla. Tento přístup dialog udržoval i po 4 měsících zkoušení živý: **být neustále ve střehu, i když si myslím, že vím, co přijde.**

3.2.13. Proč je těžké před lidmi komunikovat přirozeně?

V této kapitole jsem dal dohromady poznatky, proč je těžké před lidmi komunikovat přirozeně, ať už před diváky v hledišti, nebo před účastníky na kurzu.

dílna s Janou Pilátovou, leden 2015

„Nerecituji! Mluv k věci, jedné řeči.“

reflexe herecké propedeutiky II, Jaroslava Pokorná, leden 2018

*Ať už prostor před diváky nazveme jakkoli - plac, scéna, pódium - je to naprosto odlišný prostor, než je hlediště, ulice nebo park. Má své jasně dané hranice. Kdo sedí za touto linií, je divák, kdo tuto linii překročí, stává se aktérem. Když vstoupím na jeviště, mnoho věcí se změní. Moje pozornost i pozornost diváků se obrátí ke mně, k mému tělu, najednou všechno nese význam, můj postoj, každý pohyb, každý pohled, vůbec se nemusím dostat ke slovům nebo nějakému vědomému záměrnému jednání. Právě proto, že na jevišti začínají „hrát“ a nést význam i naprosté maličkosti - můj povolený postoj, vystrčená brada, neuvědomované pohyby rukou (upravování oblečení, mnutí si prstů) a pohledy do země nebo do stropu – je jeviště jiným prostorem, jiným energetickým polem. V tomto prostoru je těžké **nechat se být**, nic nevymýšlet, nesnažit se něco předstírat a „hrát,“ už jenom proto, že si jsem vědom mnoha běžně neuvědomovaných věcí, které se tam snažím kontrolovat.*

*Na podzim jsem viděl činohru Řemeslníci ve Švandově divadle a bylo mi trapně. Ne proto, že by téma nebo hra byly trapné, že by mi vadila přímočará komedie, ale proto, že herci nemluvili, ale dělali, že mluví. Nevěřil jsem jim ani slovo, bylo to jaksi nelidské a nepřirozené. Takže hlavní otázka je: **Jak být, hýbat se a mluvit – v součtu jednat – na jevišti tak, aby to bylo přirozené, lidské, organické jednání a komunikace?***

Například právě teď sedím ve vlaku z Valencie do Barcelony, píšu tuto reflexi a koukám ven z okna. Jsem přitom zcela pravdivý a autentický, protože jsem zaujatý svou činností a výhledy z okna na moře, a také se na mě nikdo nedívá, a i kdyby se díval, bylo by mi to jedno. Kdybych chtěl stejnou situaci ztvárnit, zahrát na scéně, byl by to zatraceně těžký úkol. Musel bych si přesně rozmyslet, jak se sedí ve vlaku, jak se píše, jak se dívá z okna, musel bych si dokázat představit to moře, které teď vidím, a vidět ho jako poprvé, musel bych se pokusit omezit všechny neuvědomované pohyby a pohledy, které jsou způsobeny tím, že jsem na jevišti stále trochu nervózní. A hlavně bych se musel uvolnit i přesto, že se na mě dívají diváci a že jim touto situací chci něco sdělit – chci, aby pochopili, že sedím ve vlaku, a ne třeba v čekárně u doktora.

*A tady se možná dostávám ke klíčové překážce: najednou je z uvolněného sezení ve vlaku **úkol**, ve kterém můžu neuspět (být falešný, být nepochopen), a jakmile dostanu (nebo si sám zadám) úkol, začnu ho plnit. A v té chvíli už nesedím ve vlaku, ale snaživě dělám, že sedím ve vlaku. Za tři a půl roku na DAMU jsem došel k několika postřehům, co k tomu může pomoci.*

Neber svůj herecký úkol moc vážně, vždycky můžeš otevřít karty a přiznat: „Teď jsem chtěl udělat, že jsem uviděl moře, ale nepovedlo se to,“ nebo si to vrátit: „Tak teď znovu uvidíte, jak jsem poprvé uviděl moře.“ Nebo vystoupit ze situace, okomentovat ji, a zase se do ní vrátit. Takové otevření karet někdy může být tím nejautentičtějším momentem z celého představení. Základem pravdivého jednání na jevišti je podle

mě **střeh**, opravdový, fyzický zájem o to, co se děje, o každou reakci kolegy, diváka, nebo svého těla. Na jevišti by herec měl vstupovat jako ostražitá šelma, protože nikdy neví, co se může stát, kde může číhat nebezpečí, i když stejnou scénu a stejné repliky říkal mnohokrát, musí být ve střehu a znovu bedlivě poslouchat, co říká spoluhráč, protože tentokrát to může říct jinak, něco se může změnit, a je nutné vždy reagovat na to, co se právě stalo a řeklo, a ne na to, jak jsme si to někdy v minulosti nacvičili. Herec tedy musí být pokaždé znovu otevřený přítomné situaci na scéně.

Uvolnění. Herec se musí umět uvolnit i v energetickém poli před diváky. To se nejvíce učím na dialogickém jednání. Celý první rok mi zhruba trvalo zbavit se fyzického napětí v těle, které se do mě vstupem na scénu vlilo. Teď už se jím tolik nemusím zabývat, nebo mě alespoň tolik neruší.

Základní je **motivace něco sdělit**, chuť se setkat s diváky, se sebou samým a s tématem, jinak divák začne pochybovat, proč se má dívat na někoho, kdo před nimi něco hraje.

Přirozené komunikaci na jevišti podle mě překází ambice něco nějak předvést, pocit plnění hereckého úkolu, nevnímání přítomné situace (nevidění, neposlouchání kolegů, neuvědomování si svého těla), což u sebe všechno pozoruji a je to těžká práce.

Herci se tedy neučí komunikační techniky či triky, jak jsem si dřív myslel, ale studují **přirozenou komunikaci**, aby ji byli schopni napodobit i v imaginární situaci, na jevišti před lidmi.

dílna herectví s Hendrikem Martzem, Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2018

Čtyři dny děláme Meisnerovo opakovací cvičení. Cílem je říct druhému pravdivou větu. „Mluv s ní! Řekni to jí!“ podporuje nás lektor. A někdy se opravdová komunikace na chvíli podaří a je to naprosto jasné. Tato herecká technika – jak jsem ji za 4 dny pochopil – směřuje k herectví, tak jak jej definuje Sanford Meisner: „Herectví je schopnost žít pravdivě v imaginární situaci (podmínkách).“ Hendrik k tomu dodává: „Lidé chodí do divadla proto, aby se naučili něco o sobě, o lidských interakcích. V televizi moc lidských interakcí není.“

Abyste se hercům opravdová komunikace podařila, musíte studovat, jak lidská komunikace vůbec probíhá, protože musíte dělat vědomě věci, které přirozeně fungují nevědomě. Herecký či obecně komunikační trénink tedy rozvíjí schopnost přirozené komunikace i v imaginární situaci před lidmi. Nejde v něm o herecké triky, ale o odstraňování překážek a zvědomování. Přestože lektor nejedná v imaginární situaci, také jedná před lidmi. A pokud v této situaci chtějí komunikovat přirozeně, stojí před podobným úkolem jako herci.

Co z hereckého studia přirozené komunikace platí i pro lektory?

Když lektor stojí před účastníky, stojí **v odlišném prostoru**, než když s nimi pije kávu o přestávce. Je to jiná situace s jinými nároky, a je těžké „nechat se být“, protože je „na scéně“, „v jiném energetickém poli“, a také proto, že plní nějaký úkol („vzdělává“, „školí“, prezentuje, instruuje, vede reflexi). Myslím si, že proto jsou i pro lektory platné návrhy, které jsem si dal:

- neber svůj úkol příliš vážně, neboj se „odkrýt karty“, „vystoupit ze situace“, okomentovat ji, když se dostaneš do úzkých
- buď ve střehu, ve stavu soustředění a vnímání, a zároveň uvolněný, přestože tělo na situaci „mám úkol před lidmi“ reaguje napětím či nervozitou
- měj chuť se setkat s diváky a něco jim sdělit

Lektor stejně jako herci potřebují studovat lidskou komunikaci a prostřednictvím hereckého či komunikačního tréninku nabývat takovou kondici, aby i přesto, že stojí před lidmi a mají nějaký úkol, dokázali komunikovat přirozeně a organicky. Vysvětlím to ještě na jednom zážitku z Barcelony.

deník, 8. února 2017, Barcelona

Byl jsem se podívat na site-specific divadelním představení jedné herečky „Mujer mar“ pro 10 diváků. Vše se konalo v jejím bytě (upraveném pro dnešní představení), v každém pokoji jsme viděli její jiný osobní

příběh. V ateliéru o jejím muži, malíři, který odjel do Bogoty, v ložnici nám četla svou zamilovanou báseň o jejích první noci přikrytá peřinou v posteli, v koupelně hrála loutkový příběh o své babičce. Ale paradoxně se mi nejvíc líbil civilní rozhovor s námi diváky po skončení představení v obýváku: „Posadte se. Jak se Vám to líbilo? Máte otázky?“ Najednou se uvolněně smála a ukázala více tváří než předtím při těch všech vážně míněných hereckých akcích, najednou tam byla za sebe, možná zranitelnější, nevím, ale řekl bych nějak celistvější a živější.

Tento zážitek mi ukázal, jak občerstvující je přirozený kontakt herce s diváky - není to málo! Najednou, když z herečky spadl herecký úkol, dokázala se uvolnit, byla s námi. Vyvozuji z toho, že přirozená komunikace lektora s účastníky je stejně hodnotná. Přesto je náročné jí docílit a někdy je to zcela nemožné.

3.3. VZTAH S ÚČASTNÍKY

Přestože tato oblast souvisí s tématem řeč a herectví (oční kontakt, zpětná vazba), je to pro lektory natolik důležité téma, že jsem ho vyčlenil jako samostatnou kapitolu.

3.3.1. poslouchat, vnímat účastníky

dílna improvizace s mimem Frederickem Pontem (Francie), Amsterdam, leden 2018

Hrajeme scény bez mluvení. Poslouchat partnera lze jenom očima. Když se na partnera nedívám, neposlouchám, přehlédnu, co dělal, přestaneme si rozumět a scéna je ztracená. I když nic neslyšíme, učíme se poslouchat na 120%.

Na cvičení, kdy jsme nesměli mluvit, se krásně ukázalo, jak je důležité poslouchat. Improvizace a herectví obecně rozvíjí **schopnost poslouchat**, protože je na něm založeno (stav střehu, viz [kap. 3.2.9](#), [3.2.5](#), [3.2.12](#)). Díky těmto disciplínám jsem zjistil, jak důležitá je to dovednost, a že není samozřejmá.

dílna herectví s Hendrikem Martzem, Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2018

Na mezinárodním festivalu divadelní improvizace ve Würzburgu jsem se zúčastnil čtyřdenní dílny „The Meisner Technique“ s lektorem Hendrikem Martzem, který se učil přímo u Sanforda Meisnera v New Yorku v 90. letech. Z dílny jsem byl nadšen. Po dlouhé době jsem zažil přístup, ve kterém bych chtěl okamžitě pokračovat. Základním cvičením, které jsme v podstatě dělali s mírnými obměnami celé 4 dny je Opakování neboli Moment-by-moment exercise. Dva herci na scéně sedí (a později i stojí) naproti sobě a pouze popisují, co vidí v tom druhém. Nic nehrají, nic nevymýšlejí, nevedou dialog dvou postav, ale pouze popisují, čeho si na tom druhém všimli. Druhý potom pouze opakuje, co slyší od svého partnera:

„Mrknul jsi.“ - „Mrknul jsem.“

„Mrknul jsi.“ - „Mrknul jsem.“

„Teď ses usmál.“ - „Teď jsem se usmál.“

*Toto cvičení vede k **soustředění na partnera**, ne na sebe na scéně, k stálému vnímání, co a jak můj partner udělal, k opravdovému **poslouchání**. Později se ukáže, že i přes tuto repetitivní formu je možné **komunikovat a vytvářet vztah** – slova najednou začala být zástupná, daleko důležitější byl výraz, jak se (mnohokrát opakovaná) věta řekla, intonace. A na výraz partnera je nutné **reagovat**, nechat se jím ovlivnit, nechat partnera na sebe zapůsobit. Scény byly o vztahu mezi postavami na jevišti, o tom, jak na sebe působí, ne o vnějších vymyšlených problémech, což se v improvizaci stává. Improvizátoři se často snaží scénu vymyslet, tady bylo příjemné plnit jediné zadání: Poslouchej a reaguj.*

*A především, vyřčené věty byly **pravdivé**, založené na pozorování toho, co se ve scéně děje, a hlavně **jednající** – jedna postava opravdu promlouvá ke druhé, neříká repliku, ale jedná, komunikuje. Bylo až zarážející, jak rychle bylo možné s partnerem během tohoto cvičení **vstoupit do kontaktu** – a zároveň si uvědomit, jak často v běžném životě do kontaktu při komunikaci vůbec nevstupujeme. Na jevišti nebo ve*

filmu se to pak projevuje tím, že komunikační partneři či herci pouze říkají text, ale nemluví spolu, protože nejsou zvědaví, co ten druhý odpoví, provozují dva paralelní monology, namísto **dialogu**.

Žasl jsem, jak daleko bylo ve scénách možné dojít – k emočním reakcím, na které bych si běžně na scéně netroufal, protože by mi přišly falešné, ale tady, díky postupné gradaci napětí působily přirozeně. Emoce totiž nepřicházely z hlavy, byly odůvodněné předchozími interakcemi – jenom se herec musel odvážit vstoupit do kontaktu, nechat se ovlivnit, dotknout se partnera. Scény byly proto velmi **intimní**.

Už během dílny mě napadaly souvislosti s přístupem k herectví na KATaP DAMU – snaha o jednající řeč, o poslouchání, dialog. Tolikrát jsem na jevišti zažil, že jsem řekl repliku a hned jsem cítil, že to nebyla pravda. Při těchto cvičeních jsem tento pocit neměl ani jednou. Dialogické jednání má s touto technikou společné ono poslouchání a reagování, v podstatě jsem měl pocit, že je to Meisnerova technika v jednom, kdy si partnera musím udělat sám.²³

Díky **soustředění na partnera a poslouchání** bylo možné začít doopravdy komunikovat, vstoupit do kontaktu a do **dialogu, tedy vytvářet vztah**.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Po vyprodaném představení improvizáčnických hvězd, dvojice TJ&Dave (TJ Jagodowski a David Pasquesi), jsme si povídali s Pasquesim před divadlem, a jeden ze studentů se ho zeptal, co je podle něj pro improvizátora nejdůležitější dovednost. Na chvíli se zamyslel a pak odpověděl jediným slovem: „**Listen.**“ Poslouchat. Umět poslouchat. Bylo to pro mě překvapení. Myslel jsem, že na prvním místě bude schopnost být spontánní, mít dobré nápady, být rychlý, pohotový, věřit si – ale podle něj nic není tak důležité, jako umět poslouchat. Čím déle jsem o tom přemýšlel, tím víc mi to dávalo smysl. TJ a Dave nejsou na jevišti marnotratní, protože se opravdu poslouchají a cokoli zazní, berou do hry, dávají tomu smysl. Začátečnickům se děje, že oba na scéně chrlí nápady, ale málo z toho ten druhý dokáže uslyšet a využít. Pro ně bylo každé slovo důležité, protože všechno slyší, všechno vidí, všeho si všimnou.

Herectví a improvizace právě tuto dovednost trénuje, je to **trénink vnímání partnera** na scéně. Napadá mě, že stejně pozorný přístup může fungovat mezi lektorem a účastníky: schopnost naslouchat umožňuje začít dialog a vytvořit vztah. Divadelní improvizace mě učí být v dialogu, vnímat skupinu účastníků jako své spoluhráče na scéně, nejen jako pasivní diváky.

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Říkej to lidem. A pamatuj si, co řekli.

deník, Německo, 29. října 2018

Uvědomil jsem si, že mnoho lidí se do kontaktu vůbec neodvažuje vstoupit, a s těmi bych už po této zkušenosti nechtěl hrát. Meisner, terapie, koučování, lektorování, dialogické jednání - všechno je to vlastně o **schopnosti vstoupit do kontaktu** s ostatními a se sebou, otevřít se, nechat se ovlivnit, nechat se překvapit, být přítomný.

Docházím k tomu, že lektor musí chtít vstoupit do interakce s účastníky, do lidské komunikace, nebýt jenom „chrlič“ informací.

²³ Po návratu z Německa jsem na doktorandském semináři zjistil, že Jan Hančil asi před dvaceti lety přeložil informace o Meisnerově technice a se studenty ji trénoval (Hančil, 2018, osobní sdělení).

3.3.2. bezpečné prostředí

dílna improvizace s Gretchen Eng, Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2017

Z lektorského pohledu pro mě bylo zajímavé pozorovat „americký“ lektorský styl, napěchovaný **pozitivními zpětnými vazbami** na cokoli, co jsme řekli nebo udělali. „To bylo naprosto úžasné, já to miluju!“²⁴ jsme slyšeli tak často, že mi to (a i dalším účastníkům, především Němcům) přišlo přehnané. Zároveň jsem zažil, jak příjemné je pracovat v prostředí, které je pozitivní, kde se vyzdvihují jenom pozitivní stránky pokusů, kde nezaznělo slovo „chyba“ nebo „špatně.“ To je velký rozdíl od přístupu českých a evropských lektorů, které jsem kdy zažil.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

V iO mají studenti zakázáno dávat si navzájem zpětné vazby, ty smí dávat pouze lektor. Pouze on ví, jak, komu a kdy přesně podat zpětnou vazbu, podle toho, co daný student v dané chvíli potřebuje, kdežto studenti často zpětnou vazbou řeší nějakou vlastní frustraci a nepřemýšlejí - a ani nemají přemýšlet - co druhého studenta v dané chvíli zablokuje nebo ho naopak podpoří. Zajímavé je, že tento zákaz se týkal jak rozvojových, tak i pozitivních zpětných vazeb mezi studenty.

Druhý důvod byl ten, že zpětná vazba mezi studenty může zatěžovat jejich vzájemné vztahy. „Když ti někdo něco řekne, bleskne ti to hlavou pokaždé, když spolu půjdete do scény. Když ti to řekne trenér, je to jiné.“ Práce se zpětnou vazbou od lektora byla pečlivě naplánovaná: třetí týden, čtvrtý den dostávali všichni studenti od svých lektorů osobní zpětnou vazbu, bylo to přesně načasované, nebyla to náhoda. Daná byla i forma: před celou skupinou, byly dovoleny pouze vyjasňující otázky, žádná diskuse.

workshop improvizace pro začátečníky, 10. – 12. února 2017

Potvrdilo se mi, jak důležité je vytvořit pro účastníky bezpečné prostředí, aby mohli bez zábran zkoušet, dělat chyby, dostávat a poskytovat zpětnou vazbu. Hned na začátku jsem nastavil pravidla dílny. Účastníci na závěr zmiňovali, jak pro ně tato pravidla – a jejich dodržování – byla důležitá, aby se cítili bezpečně.

Z těchto tří zkušeností docházím k tomu, že pro vytvoření bezpečného prostředí musí lektor nastavit **pravidla tréninku a kulturu poskytování a přijímání zpětné vazby**. Nemám ještě jasno v tom, jaká přesně pravidla a jaká kultura zpětné vazby je ta nevhodnější, ale jako lektor bych měl tyto dvě věci na začátku kurzu nějak nastavit, ošetřit.

dílna pro improvizátory v Lyonu, Francie, 26. - 27. ledna 2019

Všichni můj side-coaching oceňovali, protože účastník si může zažít úspěch, pocit, když to zafunguje a fixovat novou možnost v akci, ne jenom slyšet po svém pokusu, co nefungovalo.

Když jsem vedl dílnu ve Francii, upozornili mě účastníci, jak výhodné je vyzkoušet si něco nového přímo v akci, ne jenom dostávat zpětnou vazbu ex post. Přitom moje režisérské poznámky v průběhu scény jsou formou zpětné vazby - ale je to forma, která umožňuje zažít úspěch, zkusit něco udělat jinak.

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

Lektor nevytvořil bezpečné prostředí, při večerním sdílení občas dělá chytrého a někdy svým komentářem shodí otázku účastníka. Když se pak zeptá, kdo k tomu co má, je ticho. Glosuje to „buď se stydíte, nebo nemáte co říct,“ ale nenapadá ho, že to může být tím, že se účastníci kvůli jeho komentářům bojí mluvit.

Jednou dokonce ironickým tónem poznamenal: „Tak ti děkujeme za ta moudra, a prosím příště mluvit krátce a jasně.“ To už opravdu byla skrytá agrese vůči účastníkovi. Ten sice opravdu mluvil dost obecně a bylo těžké jeho úvahu přeložit, ale lektorova reakce před celou skupinou byla vysloveně necitlivá a mohla

²⁴ „That was amazing, absolutely, I love it!“

onoho účastníka úplně zavřít. Pokusil se něco sdílet. Myslí si lektor, že po takovéto reakci se ještě někdy zkusí otevřít? Myslím, že by si něco takového neměl dovolit; lektor nemusí být dokonalým člověkem, ale pokud je v roli lektora, měl by si být vědom toho, co jeho neuhlídané reakce mohou způsobovat.

Lektor nastavuje laťku komunikace. Jeho interakce s účastníky mají velkou váhu, protože pro skupinu je hlavní figurou, minimálně formální autoritou. Měl by si proto svých interakcí s účastníky být vědom a ptát se sám sebe: Vytvářím svým chováním bezpečné prostředí?

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

Aby to fungovalo, mělo by podle mě být základním nastavením vztahu účastník - lektor „Já jsem OK - Ty jsi OK.“ A to mi tady chybí.

V uvažování o ideálním vztahu mezi lektorem a účastníkem jsem došel až k postoji „Já jsem OK - Ty jsi OK“ z transakční analýzy. Myslím si, že jedině toto nastavení umožňuje lektorovi **komunikovat s účastníky partnersky**, s respektem k sobě i k nim. Jenom tak může vytvářet bezpečné prostředí. V této kapitole jsem došel k tomu, že **úkolem lektora je vytvořit pro účastníky bezpečné prostředí**, ve kterém se mohou učit. Pojmenoval jsem 3 hlavní oblasti, které ho podporují:

- základní pravidla kurzu
- kultura poskytování a přijímání zpětné vazby
- partnerská komunikace lektora s účastníky

3.3.3. uč se od účastníků

workshop improvizace pro začátečníky, Praha, 10. – 12. února 2017

Musím říct, že jsem se od účastníků také mnohé naučil a pochopil další principy improvizace (např. potřeba trénovat paměť) a jak lze měnit strukturu dílny tak, aby vyhovovala aktuálním potřebám skupiny (vymyslel jsem cvičení na hledání „chtění postavy“ na základě asociací).

Toto je jeden příklad toho, že se během dílen se od svých účastníků něco nového učím. Myslím si, že uvědomění - pro někoho možná přípuštění si - že i jako lektor se na kurzu něco mohu (a pokud mohu, tak i mám) naučit, podporuje partnerský vztah mezi lektorem a účastníkem: vy se něco učíte ode mě, já se něco učím od Vás, jsme kolegové v učení.²⁵

3.3.4. zajímej se o každého účastníka osobně

Dílna Meisnerovy techniky je příkladem toho, o čem jsem už psal: herectví je studium přirozené komunikace. Jako bychom si během těch 4 dní vzali lidskou komunikaci pod mikroskop a zkoumali, co to znamená, jak funguje. A i přesto, že byla pod mikroskopem, vypreparovaná, byla často opravdovější, než ta normální, která se děje jen tak mimochodem. Během dílny - na sklíčku - jsme se museli s partnerem na sebe spoléhat a plně soustředit - byli jsme na sebe odkázáni, nic jiného jsme ve scéně neměli. Museli jsme se o sebe navzájem zajímat. Mimo dílnu jsem si uvědomoval, jak zřídka lidé doopravdy vstupují do kontaktu, jak zřídka jsou otevření tomu, s kým zrovna mluví, a jak málokdy je ten druhý doopravdy **zajímá**. Za posledních pět let prošlo mými kurzy v České cestě 1474 účastníků. Jak se tedy o každého zajímat osobně, co to přesně znamená, do jaké míry a do jaké hloubky?

dílna herectví Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2017

Z lektorského pohledu pro mě bylo inspirativní, jak málo stačí pro to, abychom se mohli pustit do práce. Lektor Hendrik Martz se nás nezeptal na nic – na naše zkušenosti, očekávání, obavy, odkud kdo přijíždí a

²⁵ V analýze jsem k tomuto tématu nenašel více dat, přesto jsem se rozhodl tuto kratičkou kapitolu nechat samostatnou, protože v analýze zkušeností z firemních kurzů (kap. 4) se ukázalo, že toto téma je důležité.

proč – nic ho „nezajímalo.“ Začali jsme rovnou s prvním cvičením. Jen se každého na začátku cvičení zeptal na jméno, a jménem nás od té doby po celou dílnu oslovoval. I přesto, že o mně věděl jen jméno, cítil jsem se jako přijímaný, individuální účastník, ne jako bezejmenný člen skupiny – což se na některých dílnách stává. Překvapilo mě, že stačí tak málo: **naučit se jména** všech účastníků a potom si **pamatovat**, co dělali, jak se jim dařilo, co říkali. Nemusíme o sobě vědět nic víc – potřebujeme se věnovat práci, tématu – ale když známe svá jména, jsme tady jako osoby, individuality. Jako účastník nepotřebuji, aby o mně lektor věděl víc, ale kdyby nevěděl ani to, necítil bych se na dílně dobře.

To je pro mě dobrým kompromisem: kapacita lektora je omezená - a stejně tak čas, po který se můžeme věnovat skupině místo tématu. Není možné zjišťovat ani pamatovat si během kurzu detaily o každém účastníkovi. Ale pokud mě má každý zajímat osobně, musím znát alespoň jeho jméno a potom si pamatovat jeho reakce, postřehy, otázky a oblasti, na kterých chce pracovat.

dílna pro improvizátory ve Lvově, Ukrajina, 23. - 24. února 2019

Vedl jsem i dvě pouze tříhodinové dílny a jména účastníků jsem se na nich bohužel nenaučil.

I když se jako lektor snažím jména zapamatovat, formát kurzu, do které jsem někdy natlačen, mi to nedovoluje. Během krátké dílny by se ta časová investice nevyplatila ani účastníkům. Ale znamená to, že je to trochu anonymní práce.

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

Lektor při individuálních rozhovorech (které jsem překládal, takže jsem jich mohl pozorovat mnoho) moc účastníkům nenaslouchal, koukal kolem, hned dával rychlé rady. Nebylo mi v tom příjemně, cítil jsem se nevyslechnut. Vidím, jak je důležité naslouchat, důležitější než dávat moudra, jako účastník bych byl více ocenil vyslechnutí (tady vlastně vyjádření zájmu o mně?) než napůl trefenou, od boku vystřelenou radu.

Tady jsem si mohl ověřit svou hypotézu z druhé strany, jako účastník kurzu. Potvrdilo se mi, že schopnost lektora poslouchat je i pro účastníka cennější než „rady od boku“.

klaunerie se Števem Čapkem 2016 - 2017

Klaun vstupuje na jeviště s tím, že má publikum rád.

Vracím se k poznatku, co jsem o vztahu k publiku pochopil jako klaun. Pokud klaun nemá zájem o lidi, když lidi nemá rád, nemůže být klaun. Na to jsem si vzpomněl při diskusi s interními lektory v Německu.

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Měj rád své účastníky, protože jsou to lidé. Pokud nemáš rád lidi, najdi si jinou práci.²⁶

Na tomto kurzu vyplavalo napovrch, že někteří lektori jsou vyhořelí, frustrovaní, rezignovaní. Ve skutečnosti účastníky skrytě nenávidí, protože jsou vůči kurzu v odporu, protože někdy reagují příliš a někdy jsou příliš pasivní, někdy neposlouchají a jindy zase kladou příliš mnoho otázek, nechápou, k čemu jim to bude, nechtějí se učit a přijímat změny. Došlo mi, že pokud nemám zájem se s lidmi setkávat, jestli mě lidé nezajímají - ve všech jejich náladách a podobách - bude to překážkou pro přirozenou komunikaci. Základní postoj „**měj rád účastníky jako lidi**“ je totiž jeden z principů, díky kterému může fungovat naslouchání, a tudíž i komunikace. V jádru vztahu s účastníky musí být zájem o ně osobně, podpořený schopností poslouchat a vnímat. Ta není samozřejmá, a je možné se v ní zlepšovat právě prostřednictvím hereckého a improvizčního tréninku. Díky tomu pak lektor může komunikovat přirozeně: **oční kontakt a dialog není technikou, ale důsledkem, vyjádřením vztahu k účastníkům.**

²⁶ Poznatek z tohoto kurzu analyzuji v této kapitole, ačkoli to byl kurz firemní, protože jsem na něm byl jako účastník a reflexi jsem si zapsal do deníku. Z tohoto kurzu nevznikla IZZ, protože jsem jej nevedl, takže do jiných dat se ani nemohl dostat.

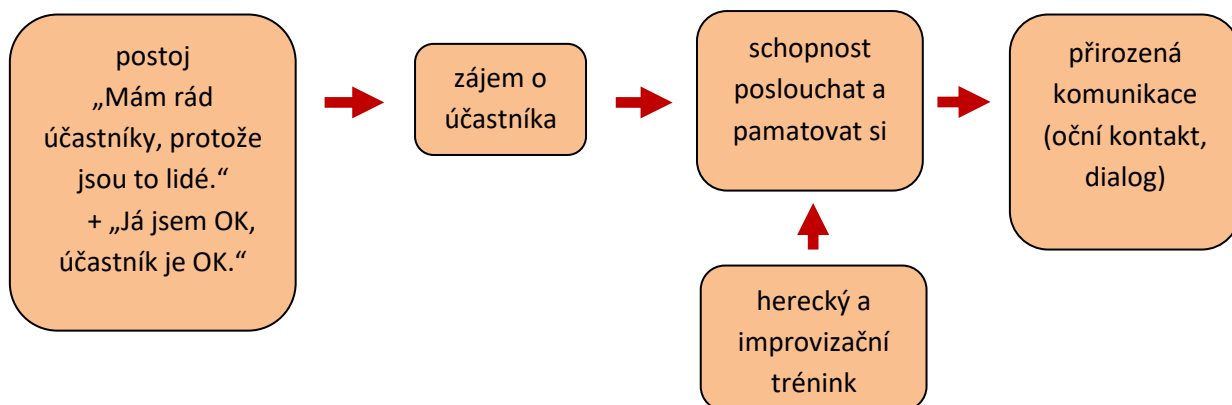


schéma 14

konzultace s Janou Pilátovou, 22. srpna 2019

Divadlo je uměním vztahu, herci by měli být odborníci na vztahy. Každé z umění je kulturním nástrojem, prohlubujícím / nastavujícím / zaostřujícím (jako brýle) smyslové vnímání: hudba kultivuje vnímání času, architektura vnímání prostoru, atd. - a divadlo prohlubuje vnímání vztahů. Platí to zvláště pro herce, protože musí zároveň kultivovat vztah k sobě, k partnerovi na jevišti, partnerovi v hledišti - a ke všem a ke všemu, co to mezilidské setkání obklopuje - místo, kde se to děje, vůni atd., a k tomu i všechno to, co si k tomu setkání přinesl za nehty on, co partner, diváci atd. Zvláště to expertství vztahů vynikne ve srovnání s tím, co kultivuje literatura: je to v ní strašně podobné, ale stačí si na to pisatel i čtenář sám...

Potvrzuje se mi, že jsem na správné stopě. Díky divadlu se učím o vztazích, začínám vidět, že schopnost vztahu je smysluplnější cesta než techniky prezentování. A zároveň se ukazuje nové, pro mě zcela nečekané téma - respektive nečekané v kontextu této práce - téma **vztah k sobě**.

3.4. VZTAH K SOBĚ

Zjistil jsem, že některých věcí se nedá dosáhnout jenom vůlí, vědomě, ať už je to vzpřímený postoj, správná výslovnost nebo přemet vzad. Všechny tyto dovednosti vyžadují psychosomatický přístup. Je třeba hledat jinou cestu „jak na sebe“, k novému sebeuchození a vztahu k sobě, která vede přes zážitek nových možností a sebepoznání, k pochopení a změně vnitřních předpokladů a návyků. Vráťím se k druhému příběhu, *Moje cesta velkou oklikou k divadlu*, a zaměřím se jen na situaci svého prvního veřejného selhání.

moje první velké veřejné selhání, Trutnov, 2000, zkráceno

Asi po roce mě naše učitelka přesvědčila, že bych měl začít recitovat, protože na to **budu dobrý**. Nedokázal jsem odmítnout, vyhrál okresní kolo recitátorů a pak i krajské. Pamatuji si na tu směs pocitů – tělesná nevolnost způsobená trémou a **strachem, že se ztrapním, touha být dobrý a být pochválen od paní učitelky, poroty a ostatních recitátorek**. (...) Přišel jsem na řadu. Cítím děsivý **pocit zodpovědnosti** vůči své učitelce, vůči všem, kteří se na přehlídce nedostali, protože já se tam dostal, a teď to kvůli těm všem lidem jako reprezentant jihočeského kraje nesmím zkažit. A přesně tak se stalo. Tento zážitek maximálního **studu a trapnosti** byl silnější, než jsem byl v šestnácti schopen unést. Okamžitě jsem skončil s recitací i s celým dramátkem. (...) Teď je mi 31 a už o sebe **takový strach nemám**. Samozřejmě, pořád chci být dobrý a nechci se moc ztrapňovat, ale mám větší **odvahu riskovat** než v patnácti.

K oblasti vztah k sobě se tady odkrývá hned několik témat: tlak na výkon („být dobrý“), strach ze selhání („že se ztrapním,“ „pocit zodpovědnosti“), touha po dobrém hodnocení („být pochválen“), sebedůvěra („stud a trapnost,“ „odvaha riskovat“). Na tato témata se zaměřuji v následujících kapitolách.

3.4.1. pochyby o sobě

deník, 17. listopadu 2013

Václav jde na DAMU. Příběh mého rozhodnutí: Čím dál víc jsem cítil úzkost, když se řeklo DAMU, JAMU. Měl jsem strach jenom se podívat na stránky, přiznat si, že se dívám, jaké obory se tam studují! Řekl jsem to bráchovi a pak jsme spolu prozkoumali všechny obory. Řekl jsem o tom záměru přítelkyni a šéfovi. Překonávám strach. Radost se dostavila jen z rozhodnutí, překonání strachu a prvního kroku. Výsledek nechávám bohu a je mi krásně.

Velký cíl v kombinaci s pochybami o sobě vyvolává „úzkost“ a strach, ale krok k němu přináší radost.

deník, 1. listopadu 2014

Kapela skončila. Otázka je, kam se svým sebevyjádřením. Bafni? Cítím, že se tam přesunuly i moje pochyby (i když to vypadá, že Bafni mají úspěch) - pochyby ze mě samotného, jestli jsem „dost dobrej,“ jestli na to mám, jestli jednou diváci i brácha, Jeseter a Simi nepřijdou na to, že na to vlastně nemám.

Ukazuje se, že někde ve mně je strach, že „na to nemám“, že to vlastně jenom kamufluji, že **nemám dost talentu** a že se na to přijde. Podobně jsem to cítil předtím v kapele (strach, že nemám na to zpívat), později v divadle i v improvizaci - čili vždy zrovna v tom, co jsem nejvíce dělal a co mě v té době bavilo.

dramaturgie písničky, Přemysl Rut, 2015 - 2016

Autorský zpěv není důsledek pěveckého školení, je to primární lidský projev a vyjádření povznesenosti. Jazz se neptá, jestli na to máš. Autor se neblýská jako interpret (zpěvák, herec), ale jako autor demonstruje obsah, způsob, jak je to uděláno, jakou to má strukturu a smysl.

Zajímavé zjištění: když napíšu text nebo písničku, nepochybuji o sobě jako o autorovi. Pochybuji o sobě jako o interpretovi (zpěvákovi, herci). Ale pokud prezentuji své autorské dílo, proč se tedy neopřít o sebedůvěru autora? A kdo je to ten ve mně, co se pořád ptá, „jestli na to mám“, kdo to hodnotí?

reflexe přednesu, Irena Pulicarová, 20. ledna 2016

V prvním semestru jsme s Irenou Pulicarovou pracovali na textu Vidy z knihy Chrám i tvrz od Pavla Eisnera. Měl jsem hlavní **obavu**: jestli vůbec budu schopný se pětiminutový text naučit nazpaměť. Přednes na lednových klauzurách pro mě bylo také první veřejné vystoupení na KATaPu. Zjistil jsem, že jsem schopný se text naučit, a že mohu před spolužáky a pedagogy promlouvat. Obecně se mi ukazuje, že **obavy je prostě nutné experimentálně vyvracet** tak, jak přicházejí. V druhém semestru jsem pracoval na povídce Ivana Vyskočila „Jak jsem neprokázal dramatický talent.“ Text už to byl na 10 minut, takže vyvrácení pochyb o mé paměti se vyplatilo. Mohl jsem se soustředit na další věci.

Z této zkušenosti vyplývají postupně dvě věci: obavy a pochyby o sobě přicházejí, a je prostě nutné je vyvracet. K tomu je zapotřebí odvaha riskovat selhání, a tudíž i sebedůvěra. **Když se pochybu podaří vyvrátit, přestává mi brát energii, mohu se soustředit na jiné věci.**

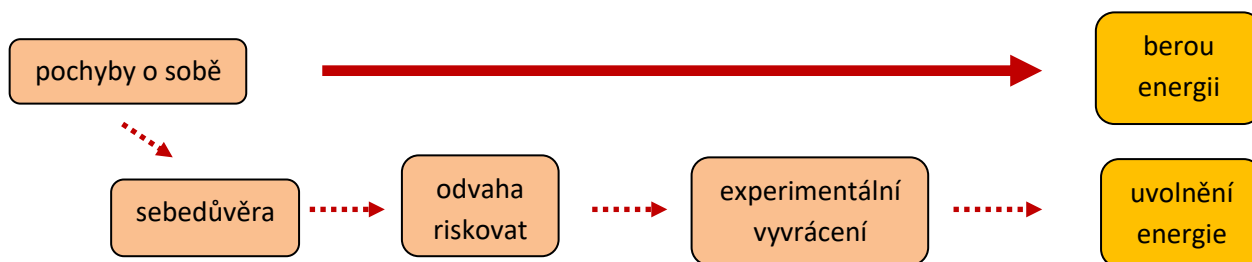


schéma 15

deník, 15. dubna 2016

*Dostal jsem od kolegů zpětnou vazbu, že bych pro jednu část firmy mohl udělat workshop moderování. V tom, v čem jsem si připadal **nejvíc slabý** (a pořád tam své meze cítím), v tom u mě ostatní vidí **talent**...*

Jak to tedy je s tím talentem?

text „automatické rychlopsaní.“ experiment z improvizace s Martinem Zbrožkem. 5. března 2017

Sedadlo. Sedadlo ve vlaku. Pročítám na sedadle ve vlaku a bojím se, že jsem chrápal. Nebo že jsem slintal. Snad ne, snad se nemusím stydět. Styd' se, kamaráde. Když se uvolníš a projevíš, takový, jaký jsi, tak by ses měl stydět. Společnost tě chce kultivovaného. Zkultivovaného. Kulturistu. Kulturního. Kytaristu. Zastrčen jazyk. Vyslovuj pořádně. Zavři pusu. Dej si ruku. Kde máš ty ruce? Vyndej tu ruku. Kontroluj se.

I přesto, že tento text vznikl jako experiment s rychlým psaním bez kontroly, zařadil jsem ho mezi data, protože naznačuje něco zajímavého: objevují se v něm pochyby o mém přirozeném, nevědomém já „když se projevim takový, jaký jsem“, že nebude přijato, že bych se za něj měl stydět. Opakuje se téma dlouhý jazyk a výslovnost (kap. 3.2.6). Stud mi říká, že se musím „kontrolovat“. Ale je to opravdu tak? Volní sebekontrola u vzpřímeného postoje neměla trvalý úspěch. Další možností je zkoumání, proč jsem takový, jaký jsem a hledání, jak to změnit ve spolupráci s tělem, ne silou vůle. Další možností je sebezpřijetí.



schéma 16

deník, 22. září 2017

*Po dvou kurzech za sebou. **Pochyby berou energii**. Jsou jako díra v nádrži, mají tendenci psychosomatizovat. Přemýšlel jsem, co mi na těch dvou kurzech bralo tolik energie. Jasně, jsem na to sám, musím to celé držet, ale rozhodně nejhorší jsou pochyby o tom, jak lektoruju improvizaci, o aplikované improvizaci, co to ještě je a co už jsou cvičení zážitkové pedagogiky na projektové vedení a týmovou spolupráci, jak to využijí v praxi. Musím si být jistý, že impro tak, jak ho dělám, má smysl, jinak mi to bude brát energii. Nebudu závislý na pochvale účastníků, nerozhodí mě, když mi budou něco namítat nebo se nebudou chtít něčeho zúčastnit.*

Potvrzuje se, že pochyby berou energii i v kontextu lektorské práce. Tentokrát pochyby o smysluplnosti kurzu. Je vidět, že způsobují **nedostatek sebedůvěry při interakci** a **zvyšují závislost na pochvale a hodnocení**. Nejistota vzniká z pochyb, jak jsou trénované principy **užitečné v praxi** (aplikovatelnost) a tudíž, jestli mají **smysl**. Napadá mě, že nejistotu také zvyšuje **nedostatečná příprava**.

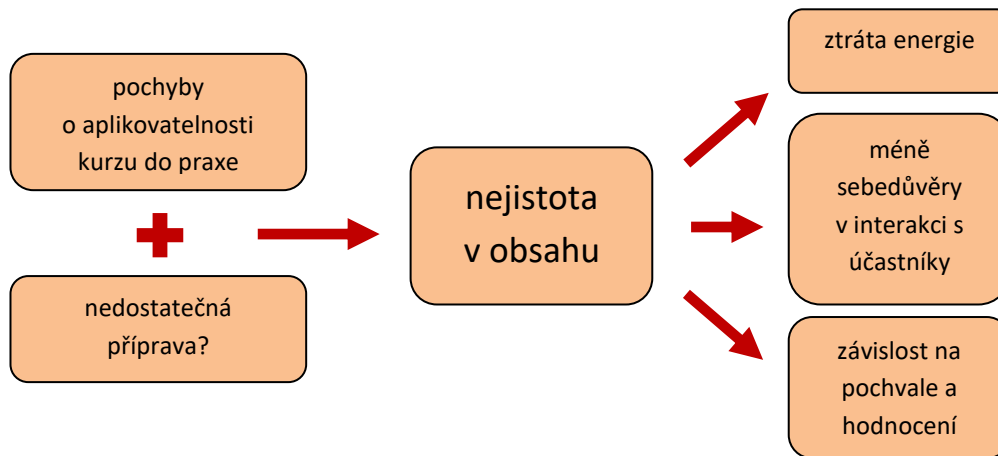


schéma 17

Tato zkušenost také ukazuje, že **pocit smysluplnosti kurzu** určuje **míra aplikovatelnosti kurzu do praxe**.

deník, 15. dubna 2018

Sen. Konkurs do tanečního divadla. Cvičíme podle instrukcí režiséra. Režisér holce vedle mě hnusně řekl, že se neumí hýbat. Zvedám se, abych se jí zastal, a režisér mě setře: „Ty se taky neumíš hýbat“ a vyhodí mě. Budím se s pocitem křivdy.

Nepouštím se do psychologické analýzy snů, ale přesto jsem některé zařadil mezi data jako zajímavé metafory zkoumaných témat. V tomto snu mě překvapilo, jak hluboce se mě dotklo („pocit křivky“), že nějaká autorita (režisér) zhodnotila moje schopnosti a talent (i přesto, že jsem nikdy nechtěl být tanečník). Kdo je to, tento kritický režisér, který mě bez servítků vyhodí z konkurzu? A jaký konkurs si to vlastně dělám?

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Strachy. Mimo domov na povrch vyplavou strachy. O zdraví, zub a koleno. A o to, jestli jsem dost dobrý, dost talentovaný, strach, že pracuju na něčem, v čem mám strop, v čem nikdy nebudu vynikat nebo co nebudu dále posouvat, nastavovat, objevovat nové hranice.

Strach, že na to nemám, jestli jsem dost dobrý, dostává další podobu: „strach, že mám v něčem strop,“ tedy předem daný limit rozvoje, omezené množství talentu, tentokrát pro improvizaci. Z toho pak vyplývá obava, jestli svou energii investuji správným směrem, tedy podle tohoto způsobu myšlení tam, kde se díky talentu nejvíce zúročí ve vynikajících výsledcích a kde tedy budu nejlepší na světě. Odhaluji tedy své **skryté předpoklady**, že:

- každý má předem dané, neměnné a neznámé množství talentu (schopnosti se něco naučit a pak to dobře dělat)
- energii by měl investovat tam, kde má talentu nejvíce a bude podávat skvělé výkony
- jde o to být v něčem nejlepší (srovnávání se s druhými)

deník, Chicago, USA, 18. července 2018

Sen. Facilituju v DHL a nevím, co mám přesně dělat, nejsem připravený, nemám ani vytisknutý scénář, a ani o přestávce to nestíhám nachystat.

V tomto snu se ukazuje „pocit nepřipravenosti,“ nestíhání, a dokonce nejasnost cíle (nevím, co mám přesně facilitovat) v kontextu kurzů.

deník, Chicago, USA, 2. srpna 2018

Po mnoha dnech pochybování o sobě jako improvizátoru jsem včera nevzdal soutěžní představení CageMatch a i když jsme byli jenom 4, vyhráli jsme ho, což byla přesně ta dávka podpory, kterou jsem teď potřeboval. Cítím, že si na jevišti víc hraju s detaily (odemykání ledničky, zaseknutí se za bránou), což nás učil Frederick Pont v lednu v Amsterdamu.

Pochyby o sobě se v tomto zápisu podařilo zmírnit **sebevěrohodností** („nevzdal jsem to“), získáním **pozitivní zpětné vazby**, dobrého hodnocení („vyhráli jsme“) a zároveň sledováním, jak se **moje schopnosti rozvíjejí** (v srpnu jsem na jevišti dělal něco, co jsem v lednu teprve zkoušel během dílny). Když pochyby poleví, provází to pocit úlevy. Přesto mám domněnku, že tyto „úlevy“ mají rizika - sebevěrohodnosti a získávání pozitivní zpětné vazby zmírňují pochyby o sobě jenom krátkodobě a je možné na nich být závislý. Sledování vlastního rozvoje může být dlouhodobější, ale je to také srovnávání - tentokrát se sebou samým.

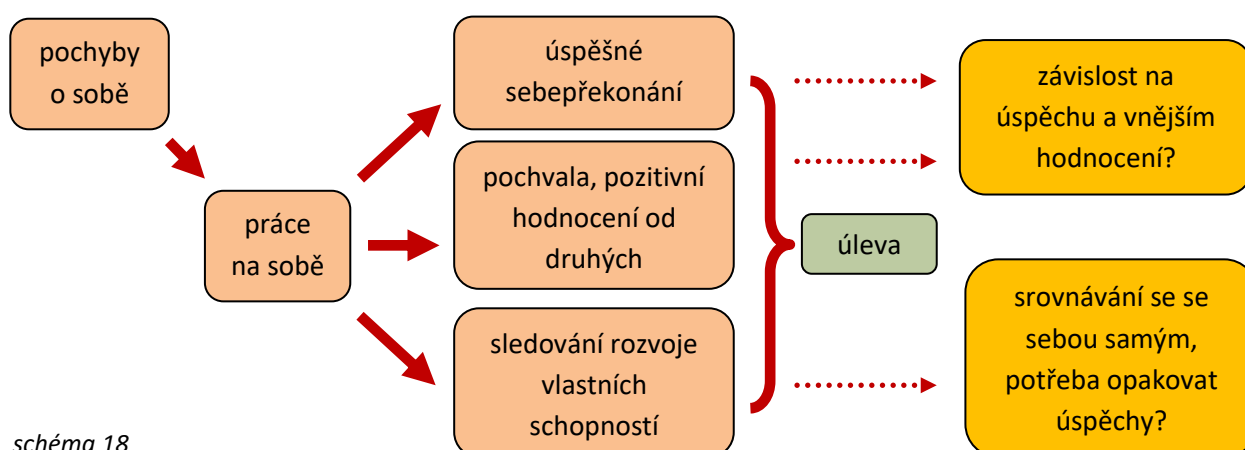


schéma 18

deník, 21. srpna 2018, Atlanta, USA

Viděl jsem skvěle udělaný muzikál Titanic (hrálo se v přírodě, přímo na jezeře), a přistihl jsem se, jak jsem se zase začal srovnávat s tanečníky a zpěváky, zase ta stará písnička „na nic nemám výjimečný talent,“ až jsem se sám dojal tím, že po sobě pořád něco chci a požaduju. Tady v Americe mi řekli, že jsem „Jack of all trades,“ všestranně nadaný, což mě nenapadlo, ale vlastně tato všestrannost se právě do improvizčního divadla hodí, občas zpívat, občas tancovat, občas na něco hrát, občas hrát postavu. Co kdybych už se začal mít rád takový, jaký jsem?

Zde se objevuje **porovnávání se s druhými**, v tomto případě s profesionálními zpěváky a tanečníky, které **pochyby o sobě zvyšuje**, protože se s každým srovnávám právě v jeho disciplíně. Nově mluvím o sebelítosti, že „po sobě pořád něco chci a požaduju,“ tedy že se nepřijímám a nemám rád takový, jaký jsem, a chci od sebe být lepší. Dalším uvědoměním je, že moje nevyhraněnost pro jednu disciplínu by mohla být výhodná právě v tom, co dělám: možná se můj talent hodí právě pro mé směřování. Vidím, že porovnávání se s druhými a nároky na sebe pochyby zvětšují, kdežto sebezvěrohodnost je zmenšuje.

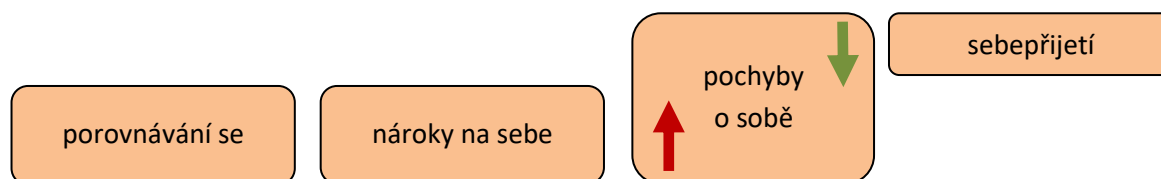


schéma 19

deník, Chicago, USA, 8. července 2018

Před odletem jsem si povídal se sestrou mého dědy. Řekla mi, že hrála divadlo a že chtěla na DAMU, ale nikdy se tam nepřihlásila, což si dodnes - do svých osmdesáti let - vyčítá. Řekla mi, že divadlo hrál i její táta, můj praděda ještě před válkou, ve vesnickém divadelním spolku Dalibor, a ona tam potom hrála i s mým dědou, svým bratrem. Táta a máma taky hráli divadlo, když jsem byl malý, tátova sestra je herečka, vystudovala činohru na DAMU, to jsem věděl. Ale o nikom dalším - ani o svém dědovi a dokonce i pradědovi jsem to netušil. Proč mi o tom nikdo neřekl? Proč jsem si musel tak bolestně a zdlouhavě přicházet sám na to, že potřebuju dělat divadlo? Ztratil jsem tolik času, než jsem si to vůbec přiznal, dovolil, odhodlal se, postavil se za to. Proč mi nikdo neřekl: „Václave, poslední čtyři generace v tvé rodině hráli divadlo a mnozí chtěli být herci. Tak ať o tom víš. Kdybys něco podobného v sobě cítil, aby ses nedivil.“ Nějak se mi ulevilo.

Pochyby o sobě a o směřování k divadlu na chvíli rozptýlilo zjištění, že to je **tendence v mé rodině a rodě**, o které jsem jenom neměl ponětí. Najednou jsem se v tom necítil tak osamocený.

deník, 27. ledna 2019, Lyon, Francie

*„Divadlo nikdo dělat nemusí,“ říká Jana Pilátová, moje profesorka na DAMU.²⁷ Ekonomické, sociální a vlastně jakékoli jiné dopady toho, jestli se odehraje nebo neodehraje nějaké představení, jsou mizivé. A když se vezme v úvahu něco tak prchavého a neuchopitelného jako je divadelní improvizace, někdy mě přemáhá pocit, že se ve světě nestane opravdu nic. Že je to zkrátka úplně jedno, jestli nějaké představení vznikne, jestli na sobě herci pracují a jestli přijdou lidi, nebo ne. Stojí to tedy za to úsilí pořád ještě dělat divadlo? Nebo prostě jenom žijeme v tak zhýčkané době, že si můžeme dovolit dělat divadlo díky tomu, že nemáme nic podstatnějšího na práci? Tyhle **pochyby** mě občas přemáhají. Vzpomněl jsem si na ně ve chvíli, kdy jsem se v Lyonu postavil na jeviště římského divadla. Zvenku jsem oplocených antických divadel viděl několik, ale tady jsem se mohl poprvé volně projít po jevišti i hledišti. Byl jsem úplně unesen tímto do očí bijícím důkazem, že lidé potřebovali dělat divadlo po tisíciletí a už před 2033 lety si kvůli tomu dali tu námahu a postavili tento kamenný kolos pro 11 000 diváků.*



Najednou mě naplnil pocit klidu, že všechno už tady bylo, jenom to stále znovu objevujeme, zpochybňujeme a zpřesňujeme. Ptát se po smyslu divadla by bylo jako ptát se, jaký má smysl běhat, zpívat nebo malovat. Máme nohy, tak běháme, máme hlasivky, tak zpíváme a máme oči, takže nás zajímají tvary. A děláme divadlo, protože jsme lidé.

Pochyby o mém směřování k divadlu v Lyonu rozptýlilo („naplnil mě pocit klidu“), že je to obecně lidská potřeba, nejen moje potřeba, že je to něco, co mě přesahuje. Není to jenom moje směřování, výše jsem to uviděl z pohledu rodiny a rodu, teď to vidím z pohledu svého druhu. Je něco úlevného na přesvědčení, že **mám právo dělat divadlo, protože jsem člověk**, na rozdíl od přesvědčení, že právo dělat divadlo má jenom ten, kdo na to má talent.

deník, 5. února 2019

Jestliže někdy pochybuji o tom, že jsem vůbec herec, čím bych to mohl dosytit? Napadají mě dvě věci: Spolupracovat s dobrým režisérem a udělat pořádný autorský kus.

Opět se tedy pochyby snažím překonat tím, že něčeho dosáhnu, dokážu. A o tři týdny později:

²⁷ A zároveň dodává, že „ale může, když musí.“ (Pilátová, 2009, s. 354)

deník, 21. února 2019

Dnes jsem dostal nabídku hrát v inscenaci Ondřeje Havelky v Mladé Boleslavi!

dílna pro improvizátory v Lyonu, Francie, 26. - 27. ledna 2019

Před sobotním vystoupením jsem byl nervózní. Moc se nepovedlo. Zase pochyby o sobě jako improvizátoru.

Opět se vrací pochyby o sobě, tentokrát jako improvizátorovi. Improvizační představení je riskantní, není možné zaručit úspěch. A po neúspěchu přicházejí pochyby, to jsem psal výše. Jak nebýt na úspěchu závislý?

deník, 6. dubna 2019

Předposlední týden zkoušek s Havelkou. Dnes se cítím mizerně. Guitalelle v tarantele: zrychli to, nezpomaluj, neposlouchej zpěv, tlač rytmus. Kytara v písničce Benátské noci: poslouchej zpěv, říd se podle něj. Bubínek v Japonské: nezrychluj. Je to pro mě těžké, protože se porovnávám s Vojtou a Rózou, kteří jsou prostě lepší a s Jakubem, který je profesionální muzikant a učitel na konzervatoři. Je to těžké, protože to berou, že umět bubnovat je základní dovednost herce, ale já jsem nikdy nedržel paličky v ruce, a protože Jakub stále není spokojen, prý to nemá rytmus, nebo mám špatný úder, zní to nesebevědomě, nebo to neswinguje... Mám strach, že v nějaké hloubce nejsem dost dobrý, když mám pocit, že jsem v rytmu a Jakub přesto říká, že to je sice v rytmu, ale neswinguje to. Zase se dotýkám svých nedokonalostí. Potřeboval bych před premiérou od Jakuba i slyšet, co bylo OK.

Bylo by snazší dělat jen věci, které mi jdou, než věci, ve kterých mám rezervy. Je totiž snadné být sebevědomá hvězda ve svém oboru, kde se člověku všechno daří. Já se vědomě konfrontuji se svými nedokonalostmi nebo schopnostmi, ve kterých nemám tolik zkušeností, protože mě k tomu tlačí mé ambice a sny. Má to ovšem jednu výhodu: mohu objevovat své další možnosti a hodně se učím. Ale musím do toho investovat odvahu „být zase začátečník“ a platím za to pochybami. Ale ty je možné překonat. Musel jsem na tom pracovat, cvičit s metronomem, ale dnes, 3. října 2019, když tento zápis analyzuji, těsně před 8. reprízou už o sobě zdaleka tolik nepochybuji, dokonce jsem zapomněl, nakolik jsem před premiérou pochyboval. Bubínek už zvládám, „swingování“ není problém, jenom udržet to zběsilé tempo na guitalette je pořád výzva - ale už to nevnímám tak útrpně, jako zkoušku svého talentu a odhalování nedokonalostí. To je tedy další příklad toho, že sleduji rozvoj svých dovedností, pochyby o sobě se zmenšují, a zároveň vidím, že se vyplácí úsilí investované do pilování dovedností.

deník, 29. dubna 2019

Sen o přijetí na JAMU. Čekám na JAMU, kam jsem se přihlásil, přijde za mnou Pavel Liška a ptá se mě, co vlastně dělám, čti můj blog, ví, že hraju u Havelky, kýve, že to bude dobré, že mě vezmou. Jdeme do třídy zkoušet monolog, pořád si odkládám svršky, které mi vadí, šálu, batoh, a z pusy si dvakrát vyndávám žmolek rozžvýkaného papíru, abych mohl mluvit. Občas jeho instrukcím akusticky nerozumím, že mi to musí zopakovat, čemuž se oba smějeme a pro mě je to úlevné vidět, že i on má občas problém s vyslovováním.

Tento sen je zajímavý z několika hledisek. „Být přijatý na JAMU“ podle mě symbolicky vyjadřuje touhu „být přijatý mezi herce,“ jakéhosi završení toho, co mi v šestnácti letech připadalo jako noční můra a ve dvaceti osmi jako nedosažitelný sen, který jsem promeškal. Asi k tomu přispěla právě odehraná premiéra, tedy zkušenost spolupráce se zkušeným režisérem, což jsem si předsevzal v únoru a pak se to hned stalo. Je to tedy asi pro mé podvědomí jakési symbolické dokončení. Zajímavým obrazem je také ono „odkládání svršků, které mi vadí“ a „vyndávání žmolků rozžvýkaného papíru z pusy, abych mohl mluvit.“ Obojí je podle mě symbolem **zbavování se návyků nebo vzorců**, které mě svazují, a překážek, které mi neumožňují se svobodně vyjadřovat a vyslovovat. Jako by se **rozplynula pochyba o sobě**, že jsem nějak skrytě postižený, když se občas přeříkávám. Protože i Pavlu Liškovi někdy není rozumět. Takže už to není jenom můj problém, když ho má i on, a už to není nic palčivého, když se tomu dokážu smát.

Co vyplývá z kapitoly pochyby o sobě?

Strach, „že na to nemám“, mě provází odjakživa. Proměňuje se jen to, o čem zrovna pochybuji: nemám na to zpívat v kapele, nemám rytmus, jsem nějak postižený, nemám na to moderovat před lidmi, být dobrý improvizátor, dobrý lektor. Pochyby mi berou energii. I přesto se ale vrhám do oblastí, kterých se bojím, protože mě tam táhnou ambice a sny. Přihlásil jsem se na DAMU, lektoruji nová témata, v představení hraju na buben, i když jsem to nikdy nedělal. Snažím se pochybnosti **překonávat prací na svých dovednostech**. To je jedna cesta: v případě úspěchu se dostaví pocit sebepřekonání, radost, jak rozvíjím své dovednosti. Ale i tato cesta má rizika: pozitivní odezva zmírňuje pochyby jen krátkodobě a je možné na ní být závislý. Sledování vlastního rozvoje může být dlouhodobější, ale je to také srovnávání se - tentokrát se sebou.

Druhou cestou je **sebepoznání**, zkoumání, kdo, co a proč ve mně stále pochybuje. Odhalil jsem několik nevědomých předpokladů, třeba že lidé by měli dělat to, v čem mají talent, aby v tom mohli být nejlepší. Uvědomil si, jak často se s druhými srovnávám a kladu na sebe nároky, místo abych se měl rád. Prvním krokem k většímu sebepřijetí bylo zjištění, že hrát divadlo je obecná tendence v mé rodině a rodě a také obecná lidská potřeba.

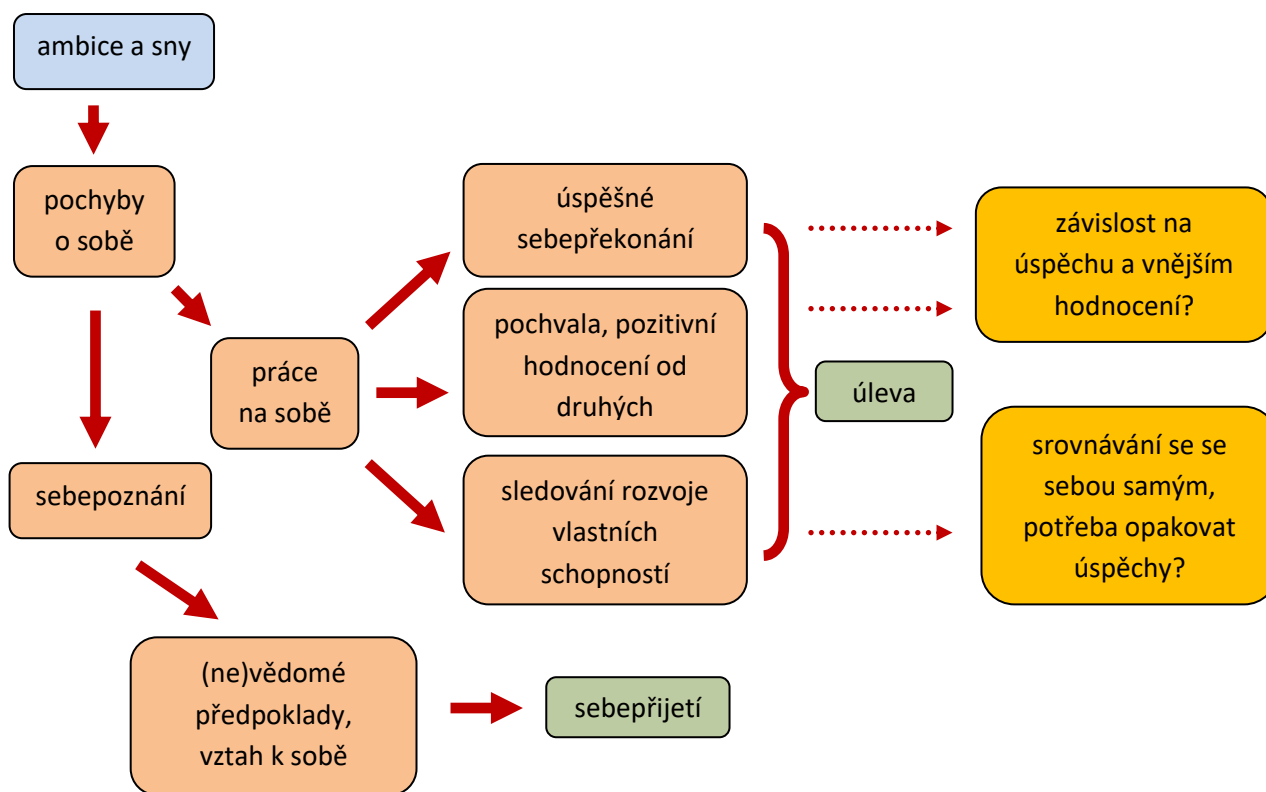


schéma 20

3.4.2. tlak na výkon a produktivitu, ambice

Na začátku minulé kapitoly jsem zmínil, že pochyby o sobě jsou způsobeny ambicemi a sny: kdybych se spokojil s tím, co mám a jaký jsem, nemusel bych se pořád vrhat do nových výzev a nemusel o sobě pochybovat. V této kapitole proto své ambice, sny a potřebu podávat dobrý výkon detailněji prozkoumám.

trénink improvizace, 17. října 2013

Impro jsem si tolik neužil, protože jsem nebyl dobrý. Je zajímavé pozorovat, jak mou náladu ovlivňuje, jestli jsem nebo nejsem dobrý (ideálně, když to ostatní ocení), i když na celkovém výkonu skupiny je to jedno (navíc co výkonu! - je to jen trénink). Nesólovat! Hrát a hodnotit NÁS - jak nám to hraje - spíše než sebe. Můj

vlastní **tlak excelovat** mě blokuje hrát si a užívat si to. Nehraju pro (sebe)ocenění a dobrý fór, ale pro radost ze společné hry.

Vypadá to, že radost („tolik jsem si to neužil“) plyne ze sebehodnocení („byl jsem dobřej“) a hodnocení ostatními (pochvala). Ale zároveň tato touha po ocenění svazuje a radosti brání („užívat si to“). Anebo je možné, že v tom prvním případě to nebyla radost, ale úleva, chvilková ztráta strachu ze selhání a pochyb o sobě? V každém případě je vidět, že nejen v případě, kdy nejsem oceněn, ale paradoxně i v případě, kdy jsem - v obou případech vzniká „tlak excelovat“: jednou jako snaha vyhnout se špatnému (sebe)hodnocení, ve druhém jako snaha dobré (sebe)hodnocení zopakovat. Jak jsem si ale všiml, tento tlak mě zároveň „blokuje hrát si a užívat si to.“

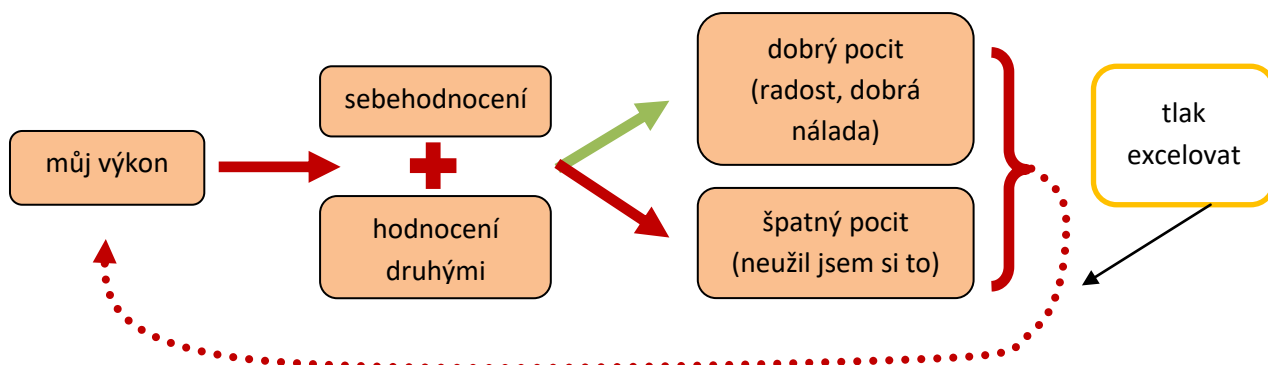


schéma 21

Větou „Nehraju pro (sebe)ocenění a dobrý fór, ale pro radost ze společné hry“ neříkám, jak to mám, ale jak bych to chtěl mít, chtěl bych se tedy zbavit vnitřního „tlaku excelovat“, protože mě blokuje.

deník, Praha, 15. října 2014

*Když nevidím smysl
v této chvíli svého bytí
když necítím smysly
natož pocity a city
utíkám do **produktivity**.*

Poprvé jsem si všiml, že snaha produktivně využít čas (pracovat, odpovídat na mailly i z mobilu, telefonovat v každé volné chvíli) nemusí být hnána jen touhou po výkonu, ale může to být útěk od přítomného okamžiku, neschopnost na chvíli vypnout, nic nedělat, nechat se být.

deník, básnička z roku 2014

*Chtěl bych být hercem
chtěl bych být tím, kým ještě nejsem
chtěl bych být tím, čím mě musí udělat druzí
diváci, herci a režiséři
bo sám ze sebe herce ani herec nedělá
jen si tím „chtěl bych“ dávám dost do těla*

Popisuji tu silnou ambici, kterou si sám „dávám dost do těla“ - **je namáhavé mít sny a muset si je plnit**. Zároveň se tu objevuje pocit, že **nad splněním svých snů nemám kontrolu**, protože „hercem... mě musí udělat druzí, což je o to palčivější situace: po něčem toužím, ale nedokážu to sám získat.

Včera jsem **nebyl dobrý**. Při dialogickém jednání s Evou Čechovou jsem se sám zahnal do kouta k zrcadlu a nevěděl jsem, jak dál. Tak jsem se tam smažil a snažil... a nebylo to dobré. Ale ještě zásadnější otázka je tato potřeba být dobrý. Podat dobrý výkon. Být na scéně produktivní. Hezky si hrát, pěkně se pozorovat, dobře na sebe reagovat, krásně navazovat, být správně uvolněný a soustředěný, dostatečně znělý, sám sebe provokovat a neupadat do lyriky. A nestačí mi obligátní první věta vedoucího: „Pěkný zkoušení...“ Chci být zkrátka dobrý. Dost dobrý. Dost dobrý pro sebe. Abych si mohl říct: Dneska jsi byl dobrý, dneska ti to moc šlo, dneska jsi ze sebe na place dostal to nejlepší. Dostal jsi se tam, kam jsi to sám nečekal. A nic jsi nevymýšlel. Nic jsi neměl připravený. Jo, je to fakt těžká situace, ale tys jí přesto zvládnul na jedničku. To je vidět, že v sobě máš talent. To je vidět, že v sobě máš kus herce. Co kus herce. Pořádného herce máš v sobě. A co herce. Vždyť nikoho nehraješ. Pořádný kus sebe máš v sobě. Pořádný talentovaný kus sebe, který umí být sám sebou a sám se sebou. A vlastně nikoho navíc k tomu nepotřebuje. A je panečku produktivní. Sám si hraješ na pódiu, všichni na to civí a ty se taky divíš, jak ti to vzniká pod rukama, jak ti to hraje, jak tě to baví, sakra, ty seš talentovaný. Ty na to vážně máš. Ještě že ten svůj talent nenecháváš hynout někde ve firemním sektoru. Že ho dál rozvíjíš, aby ještě víc vyšel na světlo, abys byl ještě víc sám sebou, víc Vaškem Wortnerem, co Vaškem, Václavem Wortnerem, který se vůbec nebojí stát sám na jevišti a být sám sebou, a jednat, a mluvit, a mít hlavu a patu, a říkat věci, které by se daly tesat do kamene, ale sakra tak hravě, že je to hned k smíchu a hned zase k zamyšlení, jeřda, to má hloubku, to co ten Václav říká, to je rozený mluvčí a umělec a já si říkám, že bych chtěl být jako on. Tak originální. Tak nápaditý, a neotřelý! A přitom tak skromný, schopný sebereflexe. Ou.

Akorát on byl dneska špatný. Vůbec se mu to nedařilo a byla to dost nuda se na to dívat. Hrát to nuda nebyla, to byla čistá dřina. Tak já už zase nevím, jestli on je tak dobrý. A hlavně, jak to je s tím jeho talentem. Se vlastně dost divím, že ho na to DAMU vůbec vzali. No, teď se to provalilo. A nedejbož, aby se to provalilo i dneska večer na impru v Brně. On Václav vlastně celý život žije v obavě z toho, že se nakonec provalí, že nemá talent. Když hrál v kapele, když zpíval, dělal, co mohl, ale bál se toho, že mu jednou někdo řekne – že to někdo potvrdí – že nemá talent. Protože talent je konstanta²⁸ – ta prostě je, nebo není. Někdo to finguje, někdo to maskuje... ale ta práce s tím může taky vyjít dost draho.

Tak pozor Václave. Aby tě to nevyšlo draho. Tahle tvoje kamufláž. Děláš, že máš talent, jakýpak nejsi herec, troufáš si na dialogický jednání, a vůbec na DAMU, troufáš si na divadelní improvizaci, ale co když to nakonec ty lidi nebude bavit? Co až se provalí, že to nemá žádné kvality? Že to vyháníš svou touhou a vůlí jak kuřata hormony? Ale že to není kryté zlatem tvého talentu? Té ostudy! To bude ničivá zkáza tvého paláce, který si lopotně stavíš. Té tvojí výstavky. Té tvojí výkladní skříně. Té tvojí nástěnky s diplomy a poháry v okresních přeborech. Tak až to všechno s velkým rachotem rozsype na zem, pochopíš, že se máš držet toho, v čem máš talent. Co tě nestresuje. Co je pohodlné. Kde nic nikomu – a nebo spíš sám sobě – nemusíš dokazovat. Tak se drž té své firemní sféry. Výlety do neznáma jsou nebezpečné. A stojí tě spousta energie... a k čemu vůbec jsou? Ty tvoje DAMU? Jak to pomůže světu? Jak je to produktivní? Ať to dělají lidi, kteří v tom jsou dobří. Co se ty budeš snažit?

...tak. Mám za sebou první dialogické jednání, které mělo téma. Nebylo to na place, byla to samota, ve které jsem byl opravdu sám, ale... bylo to docela dobrý. A vidím tam svého perfekcionista. Asi bych mu měl dát víc prostoru, nebo ať je zticha uplně. Já totiž nechci být hlavně dobrý. Já chci být hlavně šťastný. Ať s talentem, nebo bez talentu.

V této reflexi dialogického jednání a následné sebereflexi jsem objevil několik témat: stále **sebehodnocení** „dnes jsem nebyl dobrý“, „byla nuda se na to dívat“, snaha **být produktivní**, podávat dobré

²⁸ V reflexi jsem původně napsal „neměnná konstanta“, což by bylo zbytečné dvojení slov se stejným významem, o čemž bude řeč v [kap. 5.6.1](#). Při psaní dělám i ty chyby, o kterých píšou.

nebo nejlepší výkony - **perfekcionismus**, a všudypřítomné **pochyby** o talentu a **strach ze selhání**, které by odhalilo můj tušený, skrývaný vnitřní nedostatek, za který se **styším**.

deník, 13. března 2015

Únava je stres. Stres přináší nemoc. Nemoc přináší odpočinek a odmítání úkolů a dalších zážitků. Příliš mnoho zážitků a úkolů → nemoc. Rovnováha se dostaví. Nechávej si volné víkendy, aby ses dospal, pobył se sebou. O víkendech ničeho dosáhnout nemusíš. Přes týden jdeš za svými sny (DAMU) a pracuješ (ČC) dostatečně!

V této reflexi nalézám příčinnou souvislost mezi množstvím úkolů a nemocí. Nemoc také funguje jako negativní zpětná vazba - automaticky mě donutí omezit množství úkolů a tudíž i stresu. Také naznačuji, že důvodem, proč si na sebe беру tolik úkolů, je **strach, jestli dostatečně jdu za svými sny**:

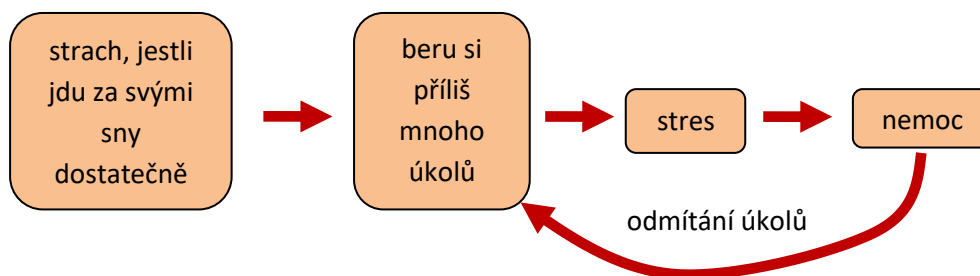


schéma 22

deník, 4. dubna 2015

Můj život = DAMU + improvizace + manažerská práce + lektorování. Mám pocit, že ta rovnice teď vychází > 1 a to není dobře. Něco z té rovnice musí ven, abych byl opět v rovnováze. Manažerská práce musí z mé rovnice pryč. Sice mě baví a jde mi, ale teď ji nepotřebuji.

Téma „množství úkolů“, tedy objem výkonů, který po sobě žádám je vidět na této životní rovnici, která „vychází více než 1.“ Dělán tohó víc, než se do jednoho života vejde. Vidím, že musím skončit s jednou pracovní pozicí.

deník, 10. srpna 2015

Chci mít víc volného času. Prázdného času. Neproduktivního času. Času poslouchat, číst básničky, rozjímat. Odmítat příležitosti. A vybírat, které se mi vůbec budou naskýtat.

Kvůli přetížení množstvím úkolů nejsem v rovnováze, a proto začínám toužit po „neproduktivním času“.

dialogické jednání, Vyskočil, 2015

Vyskočil: „Není výhodné být ve střetu. Nebud' na sebe zlý! Sebekritický vztah je na místě, jen když to říkám nahlas. Hraj to spíš s hodnými partnery - můžeš líp rozehrát vztah a situaci.“ Musím se mít rád a být k sobě rovný.

Touha podávat dobré výkony při dialogickém jednání mě často vedla k tomu, že jsem byl „na sebe zlý“. Začal jsem se ptát, jestli se sebou opravdu chci **žít** v takovém **vztahu**.

dialogické jednání, Michal Čunderle, 2015

Nemusíš být produktivní a efektivní. Nevyžaduj to po sobě.

Tady se i v dialogickém jednání projevuje **kladení nároků na sebe**, „pořád po sobě něco vyžadují“ z kap. 3.4.1, a evidentně to způsobují ambice být produktivní a efektivní.

dialogické jednání, Michal Čunderle, 2015

„Václave, jsi bojovník, chceš patovou situaci vydržet a něco z ní vykřesat. Klidně ji můžeš i opustit.“

Úlevné zjištění: nemusím všechny bitvy vybojovat do konce, když mi něco nejde, můžu začít něco jiného, co mě bude více bavit - a nebude to v té chvíli prohra, kapitulace, ale výhra.

reflexe hlasové výchovy s Ivanou Vostárkovou, podzim 2015

Nedělejte to jako úkol, ale jako situaci. Situace pomáhá, úkol naopak. Překvapuj se. Buď zvědavý na to, co z tebe vypadne.

Vracím se k poznatku ze zpěvu, který se týká vztahu k sobě: je výhodnější **být na sebe zvědavý, ne jen chtít splnit svou představu**. Protože pokud se snažím naplnit úkol či představu o sobě, něco dokázat, musím se snažit, a „**snaha nezní**.“

dialogické jednání, Eva Čechová, 2015

„Výhodné je být výzkumník, zvědavý na to, co dělám, co řeknu, jak se pohnu. Udržuje to napětí.“

Podobně jsem to zažil při dialogickém jednání, raději být **k sobě ve vztahu výzkumníka** než ve vztahu zadavatele výběrového řízení, zkoušejícího či hodnotitele, který na mě klade nároky a hodnotí výsledky.

deník, 9. listopadu 2015

*Zase jsem nemocný. Nesmím toho po sobě tolik chtít. **Nesmím se kvůli svým snům udřít**. Pamatuj, že za svými sny uvolněně kráčím, netlačím se, neběžím!*

deník, 12. února 2016

Největší problém mého života, je, že nespím, že nespím dosyta.

- Chtít od každého dne trochu méně! Zpomal, dělej toho méně.

Ačkoli si jsem vědom, že moje ambice se odrážejí na zdraví, nedaří se mi to změnit.

hlasová dílna s Ivanou Vostárkovou, Nesměň, únor 2016

Vzpomínka na kapelu: Cítím, jak jsem se při zpěvu cpal do šablony, do vlastní představy toho, jak to má být, jak to má působit, aniž bych respektoval svůj hlas a možnosti: snažil jsem se rychle nasazovat, aniž bych si dal čas na „napnutí struny,“ představu, gesto, pak dech a pak teprve tvořit hlas. Zpíval jsem písničky v poloze, kde se to dobře hrálo kapele a ne ve své hlasové poloze.

→ *chtěl jsem být nějaký, ne pozvolna vyzkoumat, jaký jsem*

→ *chtěl jsem dosáhnout vysněného výsledku, abych dokázal, že na to mám, že mám vůbec právo zpívat*

→ *neustálý strach, že se provalí, že nejsem zpěvák a že nemám právo zpívat.*

Ze strachu plyne potřeba něco dokazovat, a tudíž na sebe tlačit, znásilňovat se.

V tomto zamyšlení se objevuje strach, že pokud „na něco nemám“, nemám právo to dělat. Abych o něj nepřišel, snažím se „dokázat“, že na to mám, a to znamená, že „na sebe kladu nároky“, „tlačím na sebe“, místo, abych „zkoumal, jaký jsem já,“ abych spolupracoval se svými možnostmi a schopnostmi. Objevují se tady příčiny vztahu k sobě, který bych nyní nazval „**výkonový**“, a naznačuje jiná možnost: **partnerský vztah** k sobě (přijímající sebezkoumání na rozdíl od „plnění vlastních představ“). Také vyvstává otázka, kdo mi musí dát právo dělat to, co mě baví. Jestli to nejsem já a jestli by to nepomohlo zbavit se strachu, v jehož jádru je **přesvědčení, že právo něco dělat mají jenom ti, kdo v dané oblasti mají nepochybný talent**. (Z této formulace při dalším čtení začíná být jasné, že předpoklad „nepochybného talentu“ je absurdní.)

V kap. 3.4.1 jsem došel k tomu, že **pochyby o sobě jsou konstantou**, že o sobě stále pochybuji, **mění se jenom objekt pochybování**. Více přijímající vztah k sobě by tudíž mohla podpořit změna přesvědčení: mám právo dělat to, co mě baví, bez ohledu na talent.

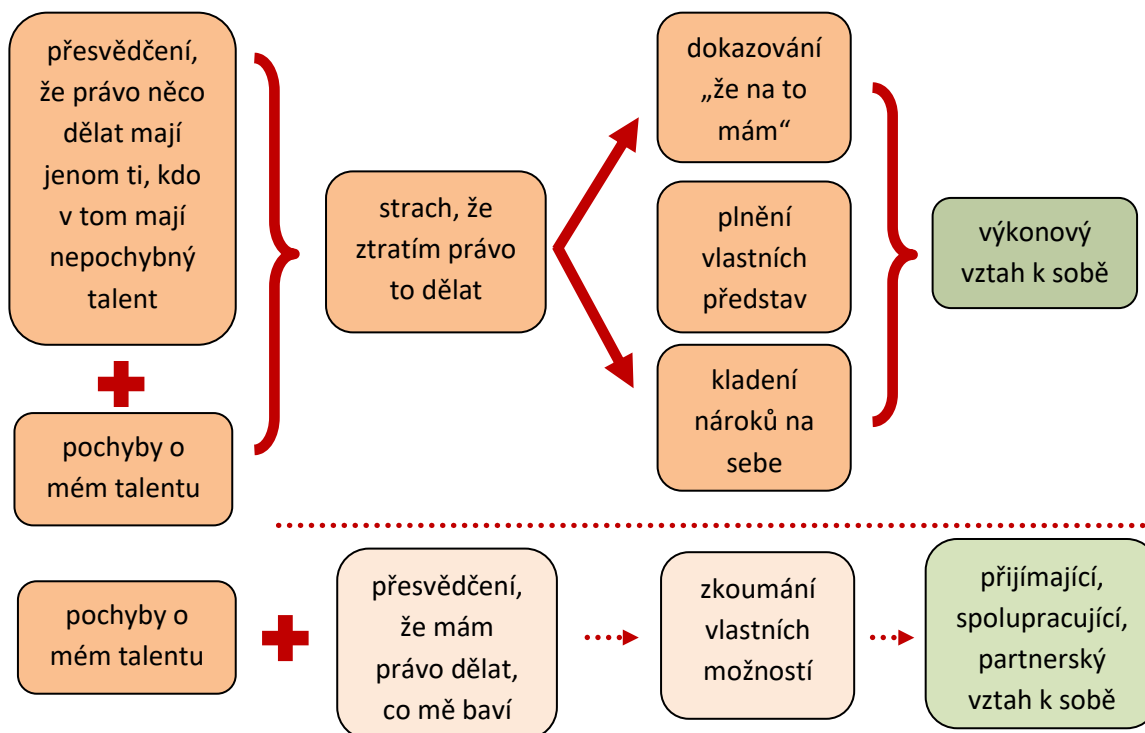


schéma 23

deník, 5. dubna 2016

Úkolů mám víc, než zvládám. Každý den od sebe očekávám víc, než stihnu. V noci se to snažím dotáhnout, takže jdu spát pozdě. Pracuji i ve snu. Usínám a snažím se vyřešit úkoly, zdá se mi o nich. Ráno jsem unavený, necvičím, nestíhám snídani. Chodím na poslední chvíli. Práce je toxická! Nenašel jsem to pravé, a tak pořád nahrazuji kvalitu kvantitou, aby mi to pravé náhodou neuniklo ze síta. Pochyby o mém poslání mi berou nejvíc energie, protože se potom snažím obsáhnout všechno, a to je fakt moc práce.

V této sebereflexi se vyjevuje nový aspekt. Pochybování o směřování či poslání, nerozhodnutost způsobuje, že toho dělám příliš, „nahrazuji kvalitu kvantitou, aby mi to pravé náhodou neuniklo ze síta“. Neschopnost odmítat zajímavé úkoly a tendence přetěžovat se plynou z toho, že jsem se nebyl schopný rozhodnout, co je teď mým cílem, k čemu směřuji, za čím jdu. Tomuto tématu se budu více věnovat v kap. 3.4.6, protože se zde ukazuje, že je jedním z důvodů „výkonového“ vztahu k sobě.

deník, 12. dubna 2016

Nachystat kurz pro neziskovku, odehrát představení v Brně, dodělat vlastní představení Margit, připravit se na konferenci. ...fakt tě ještě baví si dokazovat, že na to na všechno máš?

Někdy mě zaráží, do kolika úkolů se vrhám (to je zmíněná „kvantita“). Co si chci dokázat?

deník, 8. května 2016

Začíná období stresu - klauzury a příprava kurzů na červen. Začínám opět během spánku pracovat:

Sen. Dnes se mi zdálo, že jsem před kurzem létal v F-16. Bylo to super, ale pak mi došlo, že s tím neumím přistát. Najednou byly mraky a já nevěděl, jak jsem vysoko nad zemí. Věděl jsem jen, v jaké nadmořské výšce. Letěl jsem i nad mořem a začal jsem mít strach, že to byla pěkná blbost si do toho sednout a rozjet to, na té runwayi to bylo tak lákavé, cítil jsem zrychlení, věděl jsem, že intuitivně poznám, kdy to můžu zvednout, ale teď v mracích jsem pochopil, že neumím číst všechny ty budíky, nevím, jak se s tím přistává, nevím vůbec nic! A zítra to mám učit klienty na kurzu!

Metafora tendence tlačit se do výkonu: sedám si do nadzvukové stíhačky a startuji, i když nevím, jak se přistává, protože je příliš lákavé to zkusit. Až po chvíli si to začínám vyčítat a může mě to stát život. A ta metafora se také týká mé lektorské praxe: beru si i kurzy, které jsou riskantní: sice mě lákají se proletět, ale nemůžu si být jistý, že dokážu bezpečně přistát. Přicházím tedy na nové téma **odvahy, riskování a adrenalinu spojeného s vrháním se do projektů**, které nemám pod kontrolou, které jsou na hranici nebo za hranicí mých schopností a zkušeností, kde se sice můžu hodně naučit (pilotovat stíhačku), ale také to může skončit nezdarem (leteckou katastrofou).

deník, Bucaramanga, Kolumbie, 5. září 2016

Včera jsem byl po kurzu unavený, večer jsem se na pokoji v hotelu sám díval na kolumbijskou televizi a pak jsem si to vyčítal; jsem na sebe přísný. Zbytečně. Mám právo někdy plýtvat časem a být neproduktivní. Ale stejně jsem rád, že dnes si jen píšu deník a nepřijímám další podněty, jen zpracovávám ty, co jsem zažil. Žiju příliš naplno? Spaluju svou svíčku příliš rychle?

Motiv „kladu na sebe nároky“ tady ukazuje další stránku vztahu k sobě: **vyžadování přísné disciplíny**. Málokdy si dovolím „plýtvat časem a být neproduktivní“, a když disciplínu poruším („byl jsem unavený, tak jsem se díval na televizi“), vyčítám si to. Podle svého asketického dozorce bych buď měl být nějak produktivní (alespoň si „psát deník“), nebo se pořádně bavit (například vyrazit s místními), anebo disciplinovaně odpočívat - spát. Nic mezi tím, protože to by bylo „plýtvání časem“ zde v Kolumbii, nebo obecněji zde na planetě. I zábava a odpočinek musí být efektivní a produktivní. Objevuji tedy další předpoklad, který ovlivňuje můj vztah k sobě: **„Nemám právo plýtvat časem na neproduktivní věci.“**

Tuším, že vyplývá z mého pojetí, že času mám omezené množství, že je to vzácná komodita, které mi bylo přiděleno nevyčíslené, ale jistě omezené množství, a nemůžu si s ním tudíž dělat co chci. Můj čas zde na planetě proto není můj, nemám svobodu ho prožít tak, jak chci, ale mám vůči němu zodpovědnost: **Mám povinnost žít naplno**. I přesto, že logicky s tímto pojetím musím souhlasit - jsem si vědom své smrtelnosti - je v něm ukryto cosi záluďného: **pocit zodpovědnosti a nesvobody**. Zaujaly mě ještě otázky „Žiju příliš naplno? Spaluju svou svíčku příliš rychle?“, které odkazují ke stejnému tématu: jako by moje **touha po výkonu byla hnána pocitem omezeného času** - tedy strachu ze smrti? (To je posun od 5. dubna 2016, kdy jsem to pojmenoval „strach, aby mi něco neuniklo ze sítě“.)

improvizace s Martinem Zbrožkem, 2016/17

Touha po výkonu tě svazuje. Abys mohl improvizovat, musíš zůstat svobodný.

Touha po výkonu, představa, jaký bych měl být, jaké bych měl podávat na jevišti, na kurzu před lidmi nebo obecně v životě výkony, mě svazuje a vede k tomu, že si vyčítám, nadávám si, nedovoluji si, drezíruji se. Během dialogického jednání se snažím hledat shovívavější vztah k sobě - mít se víc rád, neklást na sebe takové nároky. Bylo by to možné i při lektorování?

deník, po kurzu ČČ, 24. září 2016

Hromada 750 kg materiálu na [stromodomy](#).²⁹ Rozbitý benzínový agregát. Poker face pana ředitele, který se nemá čas se mnou ani bavit, ale chce, aby všechno bylo podle jeho představ. Stres.



²⁹ „Stromodomý“ je jeden z programů na kurzech ČČ, při kterém účastníci stavějí plošinu z trámů a palubek v korunách stromů, 3 - 5 metrů nad zemí, a vzájemně se jistí. Na „stromodomě“ potom probíhá program, někdy včetně přespání.

Názvy konkrétních aktivit v datech uvádím kurzívou a [modře](#) zvýrazněné. Některé jsou známé či veřejně dostupné, některé jsou firemním know-how České cesty a některé jsem si vymyslel.

Dostal jsem zpětnou vazbu, že když mluvím s týmem, nedokončuji věty. Nebaví mě tenhle stres. Jestli budu dělat takovéhle kurzy, musím to nejen dělat precizně a perfektně, ale i bez stresu. Jinak se na to vykašlu. Měl jsem narozeniny a byl jsem v práci, na kurzu. Přemýšlím, které kamarády bych býval chtěl vidět. Mám jich vlastně víc, než stíhám vidět. Mám pocit, že mám všeho dost, že už stačí ty hlavní vztahy udržet, není nutno nic rozšiřovat. Mám hojnost, mám dost. Nemusím objevovat nové plantáže.

Jelikož jsem trávil narozeniny v práci na kurzu, je tím ovlivněna i tato úvaha. Docházím k tomu, že ve svém životě „mám hojnost“, tedy nepotřebuji už pracovat na „kvantitě“, „objevovat nové plantáže“, ale spíš pečovat o to, co už mám. Také jsem došel k rozhodnutí, že už nepotřebuji zažívat stres, který obnáší tento typ outdoorových kurzů s obrovským množstvím materiálu. Všimám si, že rozhodnutí „už něco nepotřebuji“ je pro mě vzácné a zároveň velmi důležité.

deník, 7. října 2016

Moje sestra je vystresovaná, protože brzo ráno jede na den otevřených dveří na vysokou a zároveň s námi jede na promítání fotek. Úplně zřetelně vidím sám sebe a říkám jí i sobě: Když toho chceš moc, nedokážeš se rozhodovat a vzdávat se věcí s menší prioritou, budeš muset trpět.

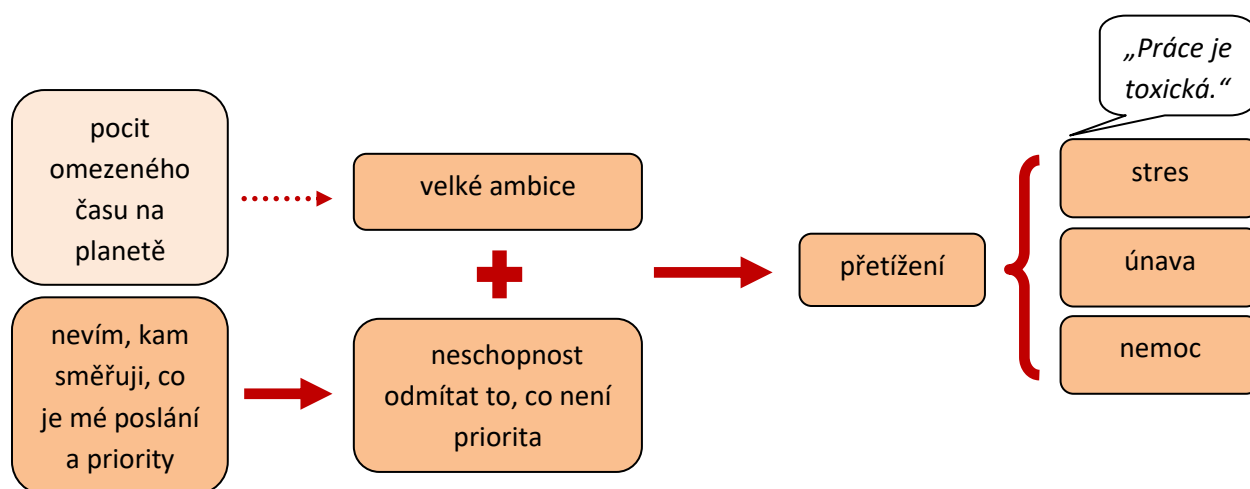


schéma 24

deník, 5. listopadu 2016

Být, nebo dělat? Čím dál tím víc si všímám toho, že jsem v modu „dělat.“ Že se snažím pracovat / mailovat / vyřizovat / telefonovat / číst zprávy - jakkoli být „produktivní“ - nejen proto, že mám moc práce a makám, abych pak měl volno, ale taky proto, že nejsem ochotný přepnout do modu „být,“ být v prázdnou, neproduktivně, tady a teď. Radši plevelím hlavu úkoly, zprávami, facebookem, BBC News, než abych prostě chvíli jenom seděl a byl v pohodě. V Indii jsem si uměl užívat každou chvíli, třeba jenom pár minut na slunci, být v těle, být. Už jsem to zapomněl? Vnímám, že čím víc v práci (na kurzu) musím být produktivní, tím hůř se mi pak snižují otáčky, vypíná přehřátý mozek. A když nejsem v těle, nejsem si schopen nic užívat.

Mám pocit, že bych měl produkovat, trpět a hromadit, ne si užívat. A pak, když jsem unavený, tupě čumím na BBC.

Touha po výkonu, produktivitě dostává nové jméno: „modus dělat“ (pracovat) v kontrastu k „modu být“ („sedět a být v pohodě“, „užívat si pár minut na slunci“). Přicházím tu na jiné důvody, než jsem naznačoval doposud: neschopnost „snižit otáčky, vypnout přehřátý mozek“ po náročném kurzu, přepnout z modu dělat do modu být. A paradoxně je to ještě těžší, když jsem unavený. Ukazuje se také přesvědčení, že „bych měl produkovat, trpět a hromadit“. Z následujícího schématu plynou dvě otázky: jak přejít z modu dělat do modu být včas, ještě než se chytím do pastí únavy, a jak dokázat „snižit otáčky mozku“, když jsem unavený.

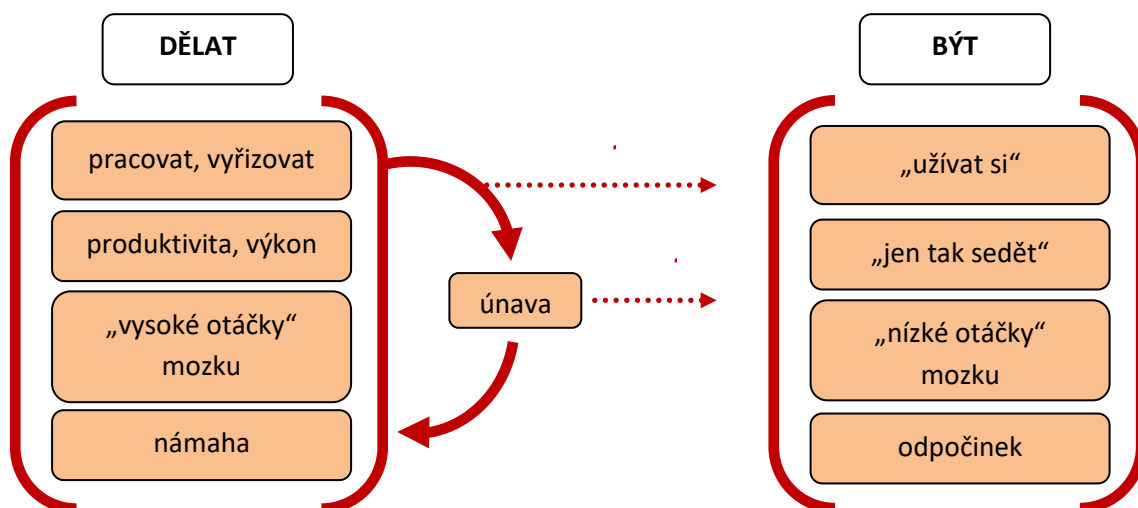


schéma 25

deník, 22. listopadu 2016

*Takže klíčová otázka zní: „**Jak přežít vlastní ambice?**“ Večerní pocit: Mám všeho dost a žiju život přesně tak, jak chci. Mám dost peněz. Peníze nejsou problém. Zásadní je poslání, obsah, smysl.*

Pochopení, že ambice vedou k přetěžování a tím ke stresu, únavě a nemocem, získává na závažnosti. Ve druhé části je vidět obrat. Začínám cítit, že nemusím pracovat kvůli přežití; vydělávám dost, a proto bych měl pozornost upřít k otázce svého **poslání a smyslu práce** (čili opět od kvantity ke kvalitě).

deník, 1. prosince 2016

*Zase moje typická nemoc. Opět stačilo pár nocí se špatně vyspat (kvůli hraní v Brně s Bafni), trocha stresu z rozličných úkolů a jsem opět nemocný. Točí mě, že už to dobře vím, a stejně si беру tolik úkolů a aktivit, že se nevyspím, nemám volné víkendy, nestíhám se učit texty, psát, dělat autorské věci. Dlouhodobě jsem **vykloněný mimo sebe**, a proto jsem nemocný.*

Pochopit nějaký princip či souvislost ještě neznamena, že jsem schopen to změnit.

deník, 6. prosince 2016

Jediný rozdíl mezi stresem a radostí je v čase na přípravu. Příliš radostí bez času na přípravu = stres, povrchnost, nízká kvalita. Pár radostí, na kterých si mohu pracovat, hledat si = radost, hloubka, vysoká kvalita. Když něčemu nedám energii, nebude mě to naplňovat. A to vede k tomu, že hledám další atrakce.

V této reflexi se ukazuje, že nejde jenom o to, najít to pravé, abych neměl strach, že mi něco uniká, protože „pocit radosti, hloubky a vysoké kvality“ není dán jen tím, **co** dělám (v souladu s mým posláním), ale také tím, **jak** to dělám (s dostatkem času). Pocit neuspokojení tedy plyne buď z toho, že dělám nesmyslné věci, anebo z toho, že dělám smysluplné věci, ale dělám jich moc, takže je dělám v nízké kvalitě. A to vede k tomu, že mě neuspokojují, takže mám opět tendenci dělat něco dalšího. To vypadá jako začarovaný kruh.

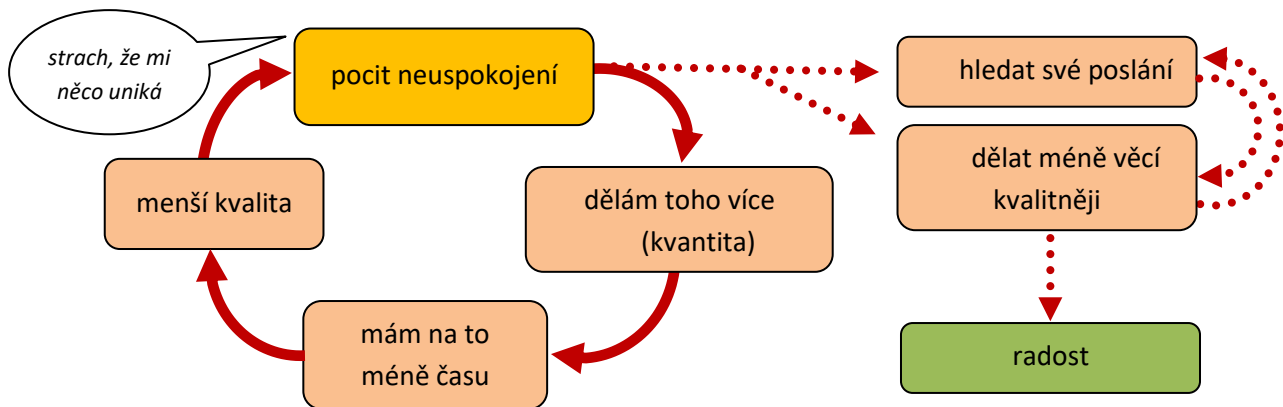


schéma 26

Zároveň se ukazuje možnost, kudy ven ze začarovaného kruhu: místo abych podléhal tendenci dělat toho více, musím se ptát, k čemu chci směřovat, co je mé poslání, které mě bude naplňovat, nebo toho naopak začít dělat méně. Tyto dva principy se navzájem posilují: když toho dělám méně, mám čas se zabývat otázkou, co vlastně chci, a když vím, co přesně chci dělat, k pocitu radosti a uspokojení mi bude stačit jen pár věcí – pokud jim dám **prioritu**.

deník, 31. prosince 2016

Kvalita je víc než kvantita. Přesnost! Dělat přesně ty projekty, kterými chci žít, ne jen ty přibližné. Budu toho dělat méně a nebudu mít strach, že mi něco utíká.

Jinými slovy jsem si načrtl návod na to, jak na své ambice: **přesnějším zaměřením aktivit se zbavit kvantity a strachu, že o něco přicházím.**

deník, 18. ledna 2017

*Vidím u sebe dva nešvary. Klauzury mě stresují, protože chci **být dobrý a nezklamát**, ale na druhou stranu už teď během klauzur lépe spím. Někdy jsem nervózní, když mi nepřijde žádný nový e-mail a nemusím nic řešit. Snažím se být produktivní (čumím do mailu / FB / BBC), protože nejsem schopen vypnout, chvíli sedět v klidu. Opět jsem nemocný.*

deník, 19. ledna 2017

Jsem jako křeček, který chce mít odškrtnané úkoly, zapsané hodiny, nafakturováno, a když se to stane, je zoufalý a začne si vymýšlet nové úkoly.

deník, 22. ledna 2017

*Cesta z Vídně mému léčení moc nepřidala. Probdělá noc, nemohl jsem kvůli rýmě dýchat. Teprve teď jsem byl tak „na dně“, že jsem opravdu chtěl jenom ležet a nic nedělat. Nemoc nás nutí **zpomalit mysl!** A být s tělem. Sice ještě mám touhy nějak zaměstnat mysl - alespoň poslouchat rádio a psát si deník - ale daří se mi ležet. Přišla mi otázka: Kdy si užíváš? Kdy si dopřáváš? Nejčastěji si užívám vlastní úspěch, výkon, překonání, pochvalu. Neumím si užívat čistě anabolicky - parasympaticky, ne adrenalinově, bez stresu. **Kdy jsem si vlastně naposledy hověl?** Teď mě tělo zastavilo a jsem za to vděčný, i když to bolí.*

Díky dalšímu nachlazení jsem přišel na to, že setrvačnost „dělání“ je způsobená tím, že moje **mysl nechce zpomalit**. Teprve nemoc mě donutila ji ničím nezaměstnávat. Takže možná to není tak, že mám tendenci se přetěžovat jen kvůli ambicím a neschopnosti si stanovovat priority (schéma 24), ale také proto, že moje mysl se nechce zpomalit, a tak si „vymýšlím nové úkoly“. Co když nejsem jen obětí svých ambic, ale

obětí své mysli? Ptám se: Kdy jsem si naposledy hověl? Slovo „hovět si“ jsem užil ve významu odpočívat, užívat si bez stresu, a patří k modu bytí.

deník, 25. ledna 2017

Včera jsem se dosyta vyspal. Odrazil jsem se ode dna a od té doby je mi pořád líp. Dopřávám si - jsem stále nemocný, takže se do ničeho nenutím, dělám si jen to, co mi je příjemné, ale zároveň už je mi fyzicky lépe. Napadlo mě, že takhle by se mělo žít pořád: Neznásilňovat se k výkonu, ale dělat si činnostmi dobře. To by mohl být dobrý život.

Nemoc mě tedy dále nechává zažít novou možnost, jak na sebe, v jakém se sebou být vztahu: **Neznásilňovat se k výkonu, ale dělat si činnostmi dobře.**

Čtu si vlastní deníky a reflektuju. Jak plný je můj život! Do jednoho se to ani nechce vejít.

Trefné pojmenování pro to, co způsobuje moje přesvědčení, že „mám povinnost žít naplno“: **Můj život je tak plný, že se to do jednoho ani nechce vejít.**

deník, 26. ledna 2017

Nepracuj pro výsledek. Jestli tě nebaví proces, nedělej to. Peníze nejsou hodnota sama o sobě. Část času, který jsem si vyhradil na vydělávání, bych měl věnovat otázce, pro co je vydělávám.

Začínám uvažovat o rozdílu mezi zaměřením na **výsledek** nebo na **proces**. Při zaměřením na výsledek na sebe kladu nároky, očekávám od sebe výkon, při zaměřením na proces jsem zvědavý na to, jak se během dané činnosti cítím. Tyto dva termíny tedy souvisí s **výkonovým a partnerským vztahem k sobě**. Výše jsem došel k tomu, že svou energii musím přesně zacílit, věnovat se smyslu svého počínání (deník z 22. listopadu 2016). Zde jsem si napsal podobné doporučení: i tak samozřejmě věc jako vydělávání peněz dělat **s vědomím smyslu a směřování**. I když výsledek vydělávání má jasně vyčíslitelnou hodnotu (peníze), v dlouhodobé perspektivě to může být nesmyslné počínání, pokud mi kvůli němu unikají podstatnější hodnoty nebo vůbec pochopení, k čemu vydělané peníze potřebuji, do čeho chci svou energii investovat, k čemu směřuji.

deník, 11. června 2017

Šudlání mobilu = nechci tady být.

Popsal jsem „modus bytí“, tedy schopnost být v přítomnosti, vnímat a užívat si to, co zrovna je, tam, kde zrovna jsem. Všiml jsem si, že „modus dělat“ se často projevuje tím, že na mobilu vyřizují nepodstatné věci v domnění, že jsem alespoň trochu produktivní, ale je útekem k úkolům, informacím, k odvedení pozornosti, je hnaný nechtí či obavou vnímat a prožívat přítomnost. Vzpomněl jsem si, že nám studentům jógy v indickém ašramu říkali: „*Jestli si myslíte, že někdy jindy a někdy jinde by Vám bylo lépe než teď, jestli se těšíte, že až něco nastane, budete konečně šťastní, mýlíte se. I kdybyste odletěli na Měsíc, vezmete si tam svou nespokojenou mysl s sebou.*“

Potvrzuje se mi, že **touha po výkonu je jedním z projevů mé nespokojené mysli** a můj mobil je vesmírná loď, do které několikrát denně usedám v naději, že někde jinde a někdy jindy budu šťastnější, než tady a teď. A že se pravděpodobně mýlím.

dílna fyzická akce herce, Tomáš Wortner, Brno, 28. září - 1. října 2017

Nechtěj po dvoudenním kurzu od sebe jako lektora vyvolat záračné poznání u účastníků. Sám bych teď po dvou dnech dílny sotva zformuloval dvě kloudné věty a dílna je to přesto moc dobrá.

Téma nároků na sebe se projevuje i v práci lektora a tady jsem z pozice účastníka mohl zažít, že **moje nároky na sebe jako lektora jsou přehnané**.

deník, 8. prosince 2017

*Stres z přemíry dobrého programu (předměty na KATaPu, divadlo, práce). Na každý zvlášť bych se těšil, ale takhle dohromady se těším akorát na víkend, až bude po všem. A když ten moment nastane, doléhá na mě úzkost z volného času: co budu dnes večer dělat? Uchyluji se k práci (na počítači), chci být produktivní, splnit úkoly, které ještě nehoří, nebo si nějaký úkol vymyslet. Nebo se dívám na zprávy. Přitom moje nedělní touha je jít do „kostela,“ zažít po celém tom týdnu pachtění a lopotění, obstarávání a plnění úkolů něco vytrhujícího, nadpozemského. Někdy se k tomu přiblíží, když doma místo práce nebo koukání na film zpíváme písničky, cvičíme Feldenkraise nebo meditujeme. **Ale nesmí to být další úkol k odškrtnutí!***

Popisují už objevený začarovaný kruh. Kvantita snižuje kvalitu a uspokojení, vede k přetížení a neschopnosti přepnout do modu být, což zde popisují jako „úzkost z volného času“, kterou zmírňují „produktivitou, plněním a vymyšlením úkolů“. Úvaha v druhé části mi napovídá, že když se nevztahuji k vyššímu smyslu, ženu se za produktivitou.

deník, 14. prosince 2017

Už 3 dny dodržuji vlastní zákaz číst si maily, facebook a BBC v mobilu, když sedím v tramvaji nebo obecně přes den o pauzách. Stresovalo mě to, celý den jsem něco řešil (a zároveň to často nedořešil). Hovím si. Vědomě čekám.

Testuji svá doporučení v praxi. Dlouho mi to nevydrželo, protože jsem se spoléhal jen na svou disciplínu.

deník, 21. prosince 2017

Overbooking kalendáře. *Zjistil jsem, že letecké společnosti běžně prodávají více letenek, než mají míst v letadle (=overbooking), protože ze statistiky vyplývá, že někdo si letadlo vždycky nechá uletět, a kdyby náhodou všichni dorazili, pořád se vyplatí někomu zaplatit kompenzaci a posadit ho do dalšího letu. Došlo mi, že mám tendence dělat to samé se svým kalendářem. Klidně si naplánuju dvě věci na jeden čas, protože možná se jedna z nich zruší nebo přesune. Proč to dělám? Byla by to tragédie, kdybych měl někdy volno?*

Tady se vrací „úzkost z volného času“, kterou považuji za důvod přeplňování svého kalendáře. Myslím, že za ní je stejný předpoklad, který jsem popsal 5. září 2016 v Kolumbii: „Nemám právo plýtvat časem na neproduktivní věci“, který plyne ze zodpovědnosti a závazku nějak smysluplně naplnit čas na světě. Rozumím si, že nechci žít naprázdno. **Musím ale zemřít úplně uhnaný?** A komu budu skládat účty, chlubit se přeplněným kalendářem, že jsem opravdu neměl ani den volno? Kdo to ocení? Není zaměření na výkon nějak zakódováno už v mém základním životním nastavení? A neměl by právě život být spíše proces než výsledek? Protože výsledek je jistojistě smrt - a k tomu to, čeho jsem dosáhl. Určitě existují lidé, kteří po sobě něco zanechají, a někteří dokonce i něco pozitivního. Ale kdo to posoudí? Nebudu to nakonec jenom já? Protože jestli to budu posuzovat já sám, tak bych si možná řekl: Václave, to jsou moc fajn výsledky. Poctivá dřina! Škoda, že sis to taky trochu neužil, když už jsi tam byl, to sis klidně mohl dát i volno. Nebo něco jen tak pro radost, třeba. Jen tak, pro sebe. Škoda, no. Tak příště!

deník, Barcelona, 8. února 2018

*Jsem doma u kamarádů, herců improvizčního divadla The Modestos. Pomalé ráno, jóga, snídaně. Vidím, že kluci mají čas číst si knížky, studují si online kurzy, které je zrovna zajímají, večer sedí, pijí čaj a povídají si. **Čím méně úkolů, tím šťastnější život.** Zároveň mají svůj projekt - The Modestos - společně zkouší, pracují na novém improvizčním formátu, řeší propagaci, daří se jim.*

Dochází mi, že v této kapitole sice řeším vztah k sobě, ale souběžně s tím se vynořuje téma, jak být šťastný. V Barceloně jsem na vlastní oči viděl, že „kvalita“, jasné životní zaměření, vede ke spokojenosti, na rozdíl od „kvantity“, snahy obsáhnout co nejvíce úkolů, projektů, prací a radostí.

deník, 4. dubna 2018

Sen. Pan rektor mi napařil prezentování na semináři, nic nemám. Otočí se ke mně spolužačka, a vyčítá mi to, říká, že není jenom moje spolužačka, ale že to tady také má tak trochu celé na starosti a já dostatečně nepracuji. Komise mi dává otázky, složitě hledám odpovědi. Netušil jsem, že i podvědomí řeší mé doktorandské studium.

Tento sen je další ukázka toho, co všechno si způsobuji, když si беру úkoly - pracuji na nich pak nejen přes den, ale i ve spánku. Úkol je zátěž pro celý organismus, ve všech vrstvách.

deník, 29. dubna 2018

Rozhovor s kamarádkou. Myšlenka, že vnější vůle, zaměření na výkon a sebekázeň je vyvážena leností vnitřní, povoleností svalů, které nelze ovládat vůlí, např. línou artikulací, povoleným kořenem jazyka, povoleným vnitřním stabilizačním systémem. To všechno u sebe znám, a jestli shrbení nelze ovládat vůlí (nebo prostě funguje, jen když na to myslím), chtělo by to vnitřní stabilizační systém posílit. Z Feldenkraise a Iyengar jógy znám pocit, kdy tělo stojí samo rovně, protože chce.

Postřeh, který naznačuje netušenou souvislost. Co když tlak na výkon a ambice odráží nějaký **vnitřní nedostatek**? Anebo naopak, co když nějakou **vnitřní lenost** kompenzují vnějším tlakem na výkon, vůlí, disciplínou? To jsou zajímavé hypotézy, protože by znamenaly, že abych mohl vevnitř přidat (dosáhnout větší psychosomatické kondice), musím zvenku ubrat, snížit tlak na výkon. Co když je nutným krokem k tomu **chtít toho po sobě méně**? Tento paradox by mohl být důležitým objevem této leckdy téměř neúnosně podrobné analýzy.

deník, Chicago, USA, 7. července 2018

Mám pro tebe jednu radu. Pro cestování a pro život. Měj oči otevřené. Všechno je, stačí si všimnout, říká Vyskočil. Dnes jsem se procházel po poloobydlených prostranstvích za divadlem a narazil jsem na strom, právě dozrávající černou moruší. Od Maďarska v roce 2010 jsem se těšil na to, až si zase někdy dám zralé sladké moruše přímo ze stromu, ale tady v Chicagu jsem to nečekal. Takže měj oči otevřené, přání se plní na přeskáčku. Odpoledne, podle mého těla kvůli časovému posunu už po půlnoci, jsem se snažil odpočívat a rozpoznat, jestli mé tělo chce spát, nebo ne. Zmocnil se mě smutek, jak dlouho jsem si takhle nevěnoval pozornost, jak dlouho jsem nebyl jenom sám se sebou a vlídně naslouchal svému nitru. Obhospodařoval jsem, obstarával jsem, byl jsem stále s různými lidmi, ale sám sobě už dlouho chybím. Takže ti dám druhou radu: Měj oči zavřené. Nemáš povinnost něco vidět. Něco zažít. Někde být. Být u něčeho. Můžeš v klidu být sám, ve svém pokoji, se zavřenýma očima, plně se věnovat tomu, kdo je na světě nejdůležitější - sám sobě. Když teď vidím v kalendáři, kolik budu v září a říjnu pracovat, je mi úzko. Ne ze stresu, ale z toho, že nebudu mít čas sám na sebe, zase jenom budu obstarávat jiné.

V této reflexi posunuji princip „dvojitý soustředění na jevišti“ (kap. 3.2.3), do metaforické roviny i v životě. Mým převažujícím způsobem je „mít oči otevřené“, být otevřený světu, lidem, zážitkům, „vykloněn mimo sebe“. Zapomínám ale být v kontaktu se sebou, se svými potřebami, „vlídně naslouchat svému nitru.“ Mezi oběma principy by měla být rovnováha.



schéma 27

Pro to, abych byl schopen být se sebou v kontaktu (navíc v Americe), jsou zásadní dva postoje. Oba znamenají proměnu ve vztahu k sobě a skrytého předpokladu mé „zodpovědnosti využít naplno svůj čas“ (5. září 2016):

- **Pokud se věnuji sobě, nejdůležitějšímu člověku ve svém životě, neplýtvám časem.**
- **Nemám povinnost všechno vidět, zažít, být u všeho.**

deník, Lisabon, 29. srpna 2018

Zpožděný let, uletělo mi letadlo z Lisabonu, musím počkat 24 hodin na další, jako kompenzaci mi zaplatili hotel, večeři, snídaní a oběd, taxík na letiště a zpět. Všiml jsem si zajímavého mechanismu: je pro mě těžké něco dobrého odmítnout, i když je to zadarmo a i když se mi to zrovna nehodí - večer jsem se chtěl projít po centru, a měl jsem výčitky svědomí, že jsem nechal večeři „propadnout,“ a ráno opět, když jsem kvůli jetlaggu nebyl schopný vstát na snídaní, jako by to byl zločin, nevyužít něco, na co mám nárok, nechat něco ležet, nevyzvednout si to. Jako by nějaký hlas ve mně říkal: „I kdyby mi mělo být zle, tak to tady nesmíš nechat.“ Kde se to ve mně bere?

„Je zločin nevyužít něco, na co máš nárok“, je obdobou postoje „mám povinnost žít naplno“, což je jeden z hnacích motorů k výkonu. Tady se krásně ukázala jeho nesmyslnost. Zní to jako banalita, ale musím si napsat, uvědomit a prožít, že **mám právo si nevyzvednout snídaní, když nemám hlad. Mám právo žít jenom na tři čtvrtě plynu.** A zároveň mohu přátelsky vyslechnout hlas svého vnitřního kritika, který se z kouta nejspíše ptá: ...a není to škoda...? A odpovědět mu: Samozřejmě je to škoda! Taková vynikající snídaně. Dokážeš si představit toho ovoce, co tam musí být? Úplně ti rozumím. Taková škoda! Ale svět nabízí mnohonásobně víc, než jsme schopni vidět, zažít, vstřebat. Když něco odmítám, říkám zároveň něčemu jinému ano. Víš, čemu dnes říkám ano? Tomu, že se vyspím, tomu, že mi nebude zle z únavy. Jindy říkám ano tomu, že místo skvělého výletu pobudu sám se sebou v pokoji, tomu, že budu moci přemýšlet o sobě a o tom, do čeho se chci opravdu pustit a do čeho si jenom myslím, že bych se měl pustit. To by teprve byla škoda, kdyby mi tohle uniklo, tyhle podstatné věci!

deník, 15. října 2018

Sen. Koupil jsem si dva vrtulníky, ale ukázalo se to jako blbost, příliš velký závazek, náročná údržba a tak.

Tento sen zobrazuje nebezpečí, které si na sebe chystám, když si něco přeju. Může to totiž být past: Přání si totiž budu muset splnit, což bude stát spoustu námahy, a když se mi to konečně podaří, může s tím být ještě „náročná údržba“. Proto je dobré se vždycky zamyslet: Potřebuji dva vrtulníky? Je tohle opravdu můj sen? Dokážu si splnit každé přání, ale stojí ta námaha za to?

deník, 4. listopadu 2018

Nezačal jsem si někdy plést úlevu a radost? Kurz Vyjednávání byl velká úleva, i radost, ale nějak se mi to slévá. Spíš to byla asi úleva, než radost.

Tady přicházím na rozlišení slov **úleva** a **radost**, související s otázkou, kterou jsem si položil 22. ledna 2017: *Nejčastěji si užívám vlastní úspěch, výkon, překonání, pochvalu. Neumím si užívat čistě anabolicky - parasympaticky, ne adrenalinově, bez stresu. Kdy jsem si vlastně naposledy hověl?* Myslím si, že užívání si vlastního úspěchu, výkonu, překonání a pochvaly, tedy radost přicházející po vypětí, stresu a námaze, je spíše **úleva** než „parasympatická“ **radost**, ke které nepotřebuji sebezpůsobení, vlastně vůbec nic, než že si „sedím na sluníčku“.

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

Vhled: Plánovat si úkoly dopředu znamená uvrhávat své budoucí já do otroctví současných ambic.

Zde jsem tendenci vyplňovat čas „vymyšlením úkolů“ pojmenoval ostře: „uvrhávat se do otroctví současných ambic“. Otroctví značí námahu, kterou každý úkol, ambice a sen představuje. Škodím si tím,

protože útek do „produktivity“ kromě budoucí nesvobody neprodukuje nic a současnou nespokojenost tím nevyřeším.

kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019

*Došlo mi, že mám vlastně všeho víc, než potřebuju. Zážiteků víc, než zvládám zpracovat, kamarádů víc, než zvládám udržet. Mám hojnost. Už nemám svůj vnitřní pocit hladu, pocit, že mi pořád něco chybí, že se mi něčeho nedostává, že mi někde něco zásadního uniká. I divadla mám tolik, kolik si ho přeju, o tom se mi ani nesnilo! Není na čase chtít méně? Méně ambic, víc být a méně dělat? **Hledej si zalíbení v každém okamžiku.** Nevěř, že někde jinde někdy jindy by bylo lépe. Ne, nebude líp!*

Co jsem se o vztahu k sobě naučil v této kapitole?

Překvapilo mě, kolik poznatků se týkalo výkonu, ambic a produktivity. Na začátku jsem objevil přesvědčení, že **radost** plyne ze sebehodnocení („byl jsem dobrý“) a pochvaly po dobrém výkonu. Zároveň jsem si všiml, že nejen v případě, kdy **nejsem**, ale paradoxně i v případě, kdy **jsem** oceněn, vzniká „tlak excelovat“: jednou jako snaha vyhnout se špatnému (sebe)hodnocení, podruhé jako snaha dobré (sebe)hodnocení zopakovat. Později jsem přišel na to, že ten tlak vzniká proto, že při úspěchu i neúspěchu jsem zaměřený na **výsledek** a ne na **proces** („hrát si a užívat si to“).

Hned v prvním deníkovém zápise jsem si předsevzal, že se „tlaku excelovat“ chci zbavit. Touha být produktivní způsobuje, že „po sobě pořád něco vyžadují“. Objevil jsem možnost **být na sebe zvědavý, nejen chtít splnit svou představu**. Protože pokud chci něco dokázat, musím se snažit, ale „snaha nezní.“ Při dialogickém jednání jsem zažil, že je výhodnější být **k sobě ve vztahu výzkumníka** zvědavého na to, co si zkouším, než ve vztahu zkoušejícího, hodnotitele. Zaměření na **výsledek** nebo na **proces** souvisí s **výkonovým** nebo **partnerským vztahem k sobě**. Pochopil jsem rozdíl mezi slovy **úleva** a **radost**: radost přicházející po úspěchu, výkonu a námaze, je spíše úleva než radost.

Druhým aspektem, který jsem objevil, je „**utíkání do produktivity**“. Snaha využít každou chvíli nemusí být touhou po výkonu, může být útekem od přítomného okamžiku, neschopnost na chvíli vypnout, nechat se být. Nazval jsem to „úzkost z volného času.“ Přišel jsem na to, že setrávám v „modu dělat“, protože moje **mysl nechce zpomalit**. Až nemoc mě donutila přestat si vymýšlet si nové úkoly. Pravděpodobně se mýlím v tom, že někde jinde a někdy jindy budu šťastnější, než tady a teď.



schéma 28

Třetím tématem jsou životní sny a ambice. Zjistil jsem, že ambice jsou nebezpečné, protože mě opakovaně přivádějí až k nemoci, jak ukazuje schéma 29:

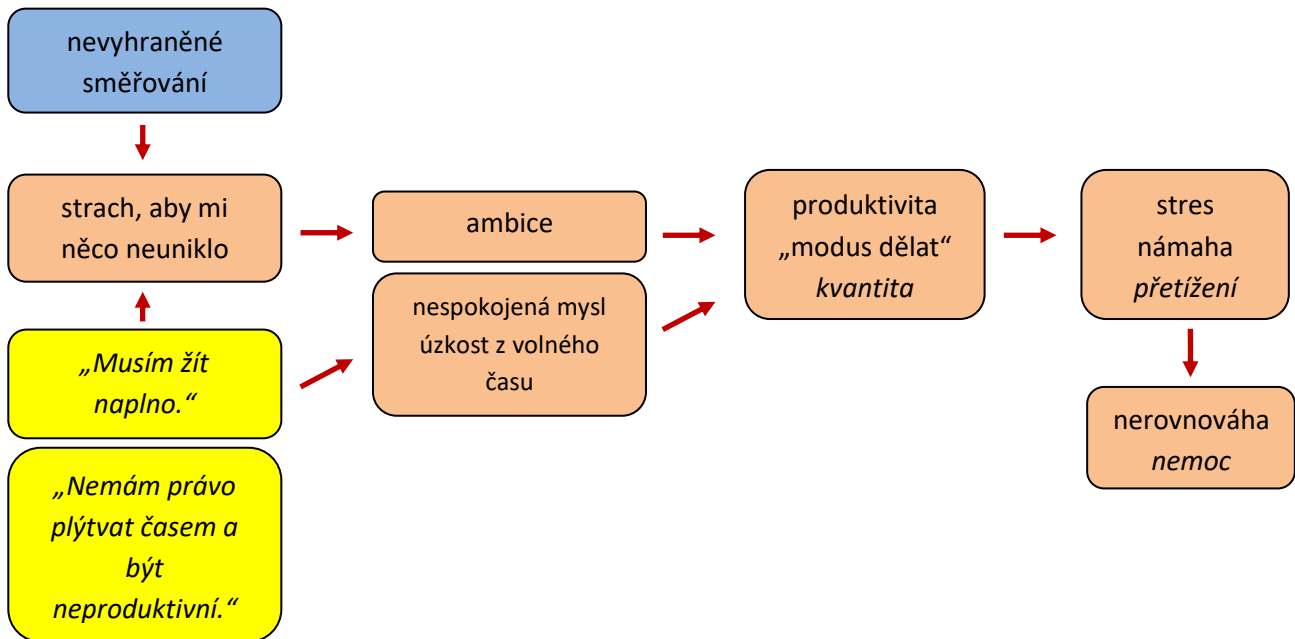


schéma 29

Tendence „klást na sebe nároky“ odhaluje další stránku vztahu k sobě - vyžadování disciplíny. Málokdy si dovolím „plýtvat časem“, vnitřní dozorce mě nutí být produktivní, pořádně se bavit, anebo disciplinovaně spát. Další předpoklad, který ovlivňuje můj vztah k sobě, je tedy: **„Nemám právo plýtvat časem na neproduktivní věci.“** Jako by můj čas zde na planetě nebyl můj: nemám svobodu ho prožít tak, jak chci, mám vůči němu zodpovědnost: **„Mám povinnost žít naplno.“** a **„Je zločin nevyužít něco, na co mám nárok.“** Důsledek toho je, že „můj život je tak plný, že se to do jednoho ani nechce vejít.“

Příčinou této přeplněnosti je to, že nahrazuji kvalitu kvantitou, aby mi něco neuniklo. Touha po výkonu, neschopnost odmítat úkoly a tendence přetěžovat se plynou z toho, že jsem se nebyl schopný rozhodnout, co je mou prioritou. Mé nebezpečné ambice tedy souvisí s **nevyhraněností životního směřování**. Z pozdějších deníkových zápisů je vidět obrat v pochopení, že nemusím pracovat kvůli nedostatku, a proto bych se měl věnovat otázce **poslání a smyslu své práce**. Tomuto tématu se proto budu více věnovat v [kap. 3.4.6.](#) „Pocit radosti, hloubky a vysoké kvality“ není dán jen tím, **co dělám**, ale také tím, **jak to dělám**. Které předpoklady mohou tlak na výkon snížit? Objevil jsem dva: Pokud se věnuji sobě, neplýtvám časem. **Když něco odmítám, říkám zároveň něčemu jinému ano.**

Čtvrtým tématem je téma tušeného **„vnitřního nedostatku“**, za který se stydím a který by se mohl provalit. Toto téma tedy také souvisí s potřebou podávat výkony. Došel jsem k hypotéze, že **vnější tlak na výkon a ambice odráží nějaký vnitřní nedostatek**. Anebo naopak, že nějakou **vnitřní lenost kompenzuji vnějším tlakem na výkon, vůlí, disciplínou**. Mám zvenku ubrat, snížit tlak na výkon, abych mohl vevnitř přidat, dosáhnout lepší psychosomatické kondice?

Pátým tématem jsou **pochyby o sobě**. Narazil jsem na strach, že talent dává právo něco dělat. Abych o toto právo nepřišel, snažím se „dokázat“, že na to mám, což znamená, že „na sebe tlačím“, místo abych otevřeněji „zkoumal, jaký jsem já“, abych spolupracoval se svými možnostmi a schopnostmi. Z toho vyvstává otázka, kdo mi musí dát právo dělat to, co mě baví. Nejsem to já? Více přijímající vztah k sobě by mohla podpořit změna přesvědčení: mám právo dělat to, co mě baví, bez ohledu na talent.

3.4.3. sebedůvěra

V této kapitole zkoumám data, která se týkají sebedůvěry člověka, herce i lektora.

dílna s Janou Pilátovou, leden 2015

Je důležité, aby herec věděl, co dělá, protože pak o něj diváci nemají strach. Herec si musí věřit, důvěřovat, že má co sdělit, a ví jak. Divák musí věřit, že herec má co sdělit, a že to zvládne.

Sebedůvěra herce vychází z jistoty v obsahu sdělení („má co sdělit“) a formě sdělení („ví, jak to sdělit“).

Herec se nemusí bát, jestli sděluje, nemusí se své sdělení snažit ilustrovat – divák si význam najde. Důležité je, že herec pro sebe musí mít jasnou představu, co dělá.“ Během dílny jsme pracovali s partiturami, díky kterým jsem necítil pocit nejistoty jako v improvizacním divadle. Každý jsme měli svou partituru, svou jistotu, co na jevišti dělám. To dává obrovskou svobodu: když herec má svůj opěrný bod – vím, kdo jsem, kde jsem a co chci (sdělit) – získává svobodu hrát si a improvizovat. V divadelní improvizaci je pro herce počáteční situace podobná dialogickému jednání – nemá nic, nemá partituru, a z ničeho se snaží vybudovat si alespoň nějakou jistou půdu pod nohama. Partitura dává jistotu hned od začátku.

Vnitřní představa dává herci sebedůvěru a tudíž i svobodu - uvolnit se, hrát si, experimentovat. Lektor má v tomto oproti herci improvizacního divadla výhodu. Má minimálně kostru sdělení, které chce předat, má téma, představu, o kterou se může opřít. Pokud tedy není děravá, nebo slabá, pokud věnoval **přípravě** dost času. V tomto se lektor více blíží inscenačnímu herci.

Herec musí mít košili vyšívanou i pod sakem, řekl prý E. Barba. Jana vysvětluje, že každé jednání herce musí být vnitřně odůvodněné, kryté představou, vyfutrované prací. Spousta vycizelovaného materiálu se vyhadzuje, ale tyto hodiny práce přesto zůstávají „pod sakem,“ a dávají herci jistotu, že to má v sobě, a proto nic nemusí hrát.

Jasná představa vychází z přípravy (u inscenačních herců i lektorů), možnosti se opřít o sdělení, a herci i lektoru poskytuje **sebedůvěru** na scéně.

reflexe hlasové výchovy, Ivana Vostárková, podzim 2014

*Cítím, že potřebujeme dobré řečníky. Společnost potřebuje mluvčí schopné vykročit z davu, stoupnout si na bednu k mikrofonu a projevit sebevědomě svůj názor. Rád poslouchám dobré řečníky. Čím dál tím víc mám strach z toho, že Češi nejsou narovnaní, hrdí, sebevědomí a velkorysí, kdežto vystrašení, nečitelní, shrbení a přizpůsobiví. Potřebujeme lidi, kteří mají nejen odvahu říct svůj názor, ale také umějí mluvit, a **dovednost mluvit jim dává sílu stejně jako sdělovaný obsah, za kterým stojí.** Na hodinách zpěvu mě napadá, že učit se mluvit je vlastně politická věc, ve své podstatě zásadní pro správné fungování svobodné polis a její obranu. V cestě k přirozenému a mohoucímu hlasu vnímám umělecký, seberozejový, ale i politický rozměr.*

Sebedůvěra vyplývá z možnosti **opřít se o obsah** (autorství, příprava) i **o své tělo**, o svůj individuální sdělovací prostředek (spolupracujeme, nepodráží mě, protože ho užívám organicky).

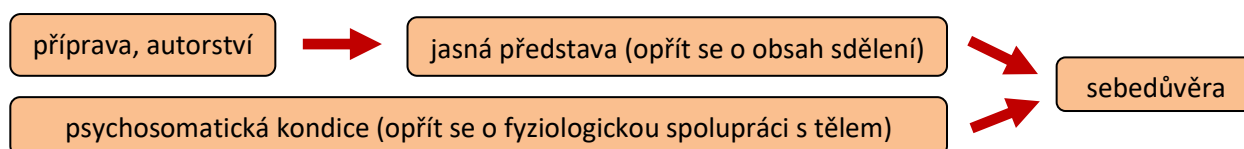


schéma 30

dílna s Janou Pilátovou, červen 2015

Během dílny jsem si všiml, že moje první autorská prezentace na mě měla velký vliv. Asi jsem se nějak „vnitřně etabloval“ na KATaPu i mezi spolužáky, cítím, že jsem klidnější a uvolněnější. Na první dílně jsem se

hodně zabýval tím, co je správně a co špatně, snažil jsem se poznámkám Jany porozumět, bál jsem se udělat chybu, aby se nepřišlo na to, že jsem odjinud, nebo že jsem, nedejbože, neschopný. Během druhé dílny už jsem se tolik nepozoroval, nesrovnával, nesnažil se zalíbit nebo někoho přesvědčit „o tom, jaký mám talent“ (citace z Vyskočilova textu, který jsem měl na přednes). Prostě jsem chtěl pracovat a tolik o sobě nepochyboval. Myslím, že to bylo díky autorské prezentaci.

Sebedůvěra roste překonáváním výzev, což jsem výše popsal jako „experimentálně čelit pochybnostem,“ a potom přináší uvolnění energie. **Šetří energii** nevyplývanou na pochybách o sobě.

deník, 11. října 2015

Večerní hraní s Bafni jsem si moc užil. Ale pak jsem dostal od kolegy zpětnou vazbu, že jsem na něm při zpívání moc visel očima, byli jsme nalepení u zdi. Takže potřebuju víc sebevědomí do zpěvu, nebát se začít, nedoplňovat jenom, a nebát se dostat se víc do prostoru.

Improvizátor, který si nevěří, je závislý na svých kolezích („visel jsem na něm očima“), kteří ho musí „táhnout“. Nedostatek sebedůvěry je znát i na jeho pozici na scéně, má tendenci být „nalepený na zdi“, bojí se „dostat se do prostoru.“

Hlasová výchova s Ivanou Vostárkovou 2015/2016

Já: Umět mluvit, sdělovat, řečnit = být mohoucí a mocný. Uvědomuji si, že člověk, který se dokáže dobře vyjádřit, je mohoucí – může hájit svá práva, vyjádřit svůj zájem, a zároveň mocný – může uplatňovat svůj vliv na ostatní, může sjednocovat lidi k postoji nebo k akci, může prostřednictvím svého hlasu zmobilizovat energii, která ho daleko přesahuje.

Získal jsem nový zážitek vnitřní síly, znělosti, která není silou svalovou ani silou vůle, ale vyplývá z využití toho, co už mám, z těla, v souladu s tím, jak přirozeně funguje. Sebedůvěra zde získává novou podobu: pocit vnitřní síly, „**mohoucnosti**“.

dílna improvizace s Amy Shostak (Vancouver, Kanada). Würzburg, Německo, 27. - 30. října 2016

Buď rozhodný. Stůj si za vším, co na scéně uděláš, nic nezahazuj (objekt, zvuk), vše vracej do hry. Jasná, odvážná nabídka je magnetická, každý chce přiskočit do scény. Pokud v sobě necháš místo pro hodnocení, budeš se hodnotit. Postoj tvoří 80% improvizace - pokud tě baví, co děláš, bude to bavit i diváky. Pokud na scéně nedýcháš, nebudou dýchat ani diváci.

Tato hesla z dílny improvizace mi pomohla pochopit dva základní principy: princip „zrcadlení mezi hercem a diváky“ a princip „sebedůvěra je magnetická“. **Zrcadlení mezi hercem a diváky** znamená, že to, jak se herec cítí na scéně, se přenáší i na diváky. Když se cítí nejistý, začne se i divák cítit nejistý, když herec nedýchá, přestává dýchat i divák. Obdobně tedy platí i to, že pokud herce baví to, co na jevišti dělá, bude to i diváka bavit sledovat. „**Sebedůvěra je magnetická**“ znamená, že nápad či akce, kterou improvizátor zahraje nejistě, s pochybami, jestli je dost dobrá, nebude pro spoluhráče ani pro diváky tak přitažlivá, jako úplně stejný nápad či akce, kterou nabídne s důvěrou, že je to ten nejlepší nápad v dané chvíli.

deník, 15. února 2017

Včera jsem poprvé moderoval představení s Bafni v Praze. Dobrý pocit. Byl jsem uvolněný, myslím, že i celkem přirozený, užíval jsem si to. Takže jsem překonal další strach a metu, mám ze sebe radost.

Překonání strachu dodává sebedůvěru.

deník, 18. března 2017

V sobotu jsme hráli kolumbijské představení „Caza Casasueños“ v DISKu. Po představení byly dobré reakce, ale při představení mi přišly nejisté. Důvěřuj si, nenech se reakcí publika rozhodit!

Jako herec si musím důvěřovat, nebýt závislý na kladné reakci publika během představení. Jak jsem zjistil, moje interpretace reakcí na představení (vůbec nereagují, jsme marní, nefunguje to) se mohou mýlit - po představení jsem se od diváků dozvěděl, že se jim líbilo. **Sebedůvěra herci pomáhá překonat situace bez pozitivní zpětné vazby, nepochybovat, dohrát představení.**

dílna fyzická akce herce, Tomáš Wortner, Brno, 28. září - 1. října 2017

Lektor, který si důvěřuje a ví, co dělá (proto, že si tréninkem sám prošel), nemusí dělat s účastníky tolik reflexe. Nepotřebuje pochvalu, a někdy dokonce ani nepotřebuje, aby si účastníci svou zkušenost verbalizovali. Uvědomil jsem si, že někdy dělám reflexi nejen kvůli tomu, aby si účastníci svou zkušenost pojmenovali, abych věděl, co se v nich děje, ale také proto, že je to pro mě „pochvala,“ potvrzení, že dělám práci dobře. Musím vnímat, kdy dělám reflexi kvůli účastníkům a kdy kvůli sobě, být si vědom svých motivů a v tom druhém případě ji nedělat. Nejsou na kurzu kvůli mně, ale kvůli sobě, jsem jen jejich pomocník.

Uvědomil jsem si, že někdy do programu zařadím hodnocení kurzu, protože potřebuji zvýšit sebevědomí, a ne proto, že to potřebuje účastnická skupina. **Nedostatek sebedůvěry mi tedy neumožňuje plně se soustředit na skupinu a její potřeby, protože řeším sám sebe.**

reflexe herecké tvorby v autorském tvaru s Evou Čechovou, říjen 2017

Je skvělé, že jsme pracovali s textem Dona Juana tak intenzivně, že jsme pak byli schopni v jeho stylu napsat i vlastní texty, v dialozích užívat věty odjinud, nebo napsat vlastní text za postavu tak, že jsem zapomněl, že tato scéna v původním textu není (např. Don Juan se vyznává Sganarelovi, že je jeho nejlepší přítel).

Ukázalo se, že sáhodlouhé hledání, zkoušení scén, které se nakonec vyškrtly, psaní textů, které se ve hře neobjevily, že všechna práce v přípravě nakonec prorostla do nás a odrazila se v naší kondici či kvalitě představení. Potvrzuje se, že **pečlivá příprava herce** je zásadní, protože **dodává sebedůvěru.**

dílna improvizace, Gretchen Eng (Chicago, USA), Würzburg, Německo, 26. – 29. října 2017

*Velmi inspirativní bylo, že lektorka po nás účastnících nechtěla žádnou zpětnou vazbu na svou roli – je si jednoduše jistá tím, co dělá a tím, že to dělá dobře. Díky tomu jsme se mohli soustředit na práci na sobě, místo abychom na závěr každého bloku přemýšleli, co se jí povedlo a co bychom potřebovali jinak. **Sebestijý lektor** tudíž neztrácí čas účastníků na to, aby získal zpětnou vazbu na svou práci.*

Z role účastníka se mi podruhé ukázalo, že je příjemné, když dílnu či kurz vede lektor, který si důvěřuje, protože se mohu **soustředit na sebe a své učení** a **nemusím přemýšlet o jeho lektorských kvalitách.**

herecká propedeutika, Jaroslava Pokorná, 14. prosince 2017

„Vejdí na scénu jako král a odejdí jako král. Ať se mezi tím děje, co se děje.“ Jaroslava Pokorná

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Přepálená podpora. Všechny scény začínáme a končíme ohromným potleskem všech přihlížejících studentů, bez ohledu, jestli se scéna povedla, nebo ne. Měli jsme zakázáno se za cokoli na scéně či po scéně omlouvat, nebo udělat obličej „teď jsem to zkazil.“ Vedou nás k tomu, abychom do scény šli 100% sebevědomí a odcházeli 100% sebevědomí. Když s něčím přijdeš do scény, nezahazuj to!

Zákaz udělat obličej „teď jsem to zkazil“ mi ukázal, jak často takový obličej mám tendenci dělat, tedy omlouvat se. Ze stejného důvodu někdy „zahodím“ něco, s čím jsem přišel do scény, protože to po chvíli zhodnotím jako špatný nápad, nedůvěřuji, že časem přijdu na to, k čemu se mi má imaginární lopata v kostele bude hodit. A „přijít a odejít 100% sebevědomý“ je to samé jako „přijít a odejít jako král“ (herecká propedeutika) a „stůj si za vším, co na scéně uděláš“ (dílna s Amy Shostak). Další lektori v Chicagu to pojmenovali takto:

Nikdo nechce vidět váhajícího herce. Cokoli děláš, dělej to 100% sebevědomě se 100% nasazením – kvůli sobě, kvůli partnerům a kvůli divákům. Ovládni jeviště! Jestli se cítíš nejistý, diváci se také budou cítit nejistí.

Myšlenka „**být sebevědomý kvůli divákům**“ - protože funguje princip zrcadlení, který jsem popsal v zápise z října 2016, pro mě byla v Chicagu o dva roky později znovu úplně nová.

Vidím to na svých spoluhráčích a cítím to i sám na sobě. Jakmile divák začne pochybovat, jestli to herci vůbec zvládnou, začne o ně mít strach a atmosféra nejistoty se začne vznášet nad celou scénou. A přitom stačilo tak málo: nastoupit do toho pevně, rozhodně a se zvučným hlasem, abych jako divák na tyto pochyby zapomněl a sledoval, co se na scéně děje, beze strachu, jestli se to nakonec podaří, nebo ne.

Sebedůvěra herce je nutná, aby se divák mohl soustředit na jeho sdělení. V Chicagu nám říkali: „Zanechte strach, pochyby a váhání za dveřmi. Neřešte sami sebe.“ Nepochybovat o sobě těsně před vstupem na jeviště nebo dokonce přímo na jevišti, nepřemýšlet o tom, jestli jsem dost dobrý, jestli se mi to teď podařilo, jestli jsem to mohl udělat jinak, jestli mě vyberou, jestli mě obsadí i příští rok. Neřešit sebe, nebýt zaujatý sám sebou, ale naopak tím, co se na jevišti děje, jaká hra tam vzniká, nápadem, který mě napadl a chci sdělit nebo ztvárnit. Na sebezpyt bude čas později - i přesto, že pochyby a přemýšlení o sobě samém mohou přijít kdykoli, když jsem na scéně, nebudu jim dávat energii.

Pochopil jsem, že **pochyby a nejistotu herce způsobuje zahleděnost do sebe.** Stejně tak i pochyby a nejistota lektora způsobují, že se více zajímá o sebe, jak se mu kurz povedl, než o účastníky. **Sebedůvěra herci umožňuje být zaujatý hrou, lektorovi sebedůvěra umožňuje věnovat se účastníkům a jejich potřebám.** Dalším zjištěním bylo, jak se ve mně **projevuje nejistota:** ustupuji od diváků, koukám se do země, usmívám se, popocházím, přemýšlím o sobě, zahazuji své nápady, hodnotím se, omlouvám se.

dílna improvizovaného rapování s Douglasem Widickem (USA), Amsterdam, Holandsko, 26. ledna 2018

Při cvičení „gibberish rap battle,“ ve kterém jsme rapovali každý ve vlastním vymyšleném jazyce, jsme došli k tomu, že jde jen o to být sebevědomý a sebejistý, protože člověk stejně nic neříká a je jedno, jestli se mu podařil rým. Najednou jsme neměli žádné kritérium pro sebehodnocení - otázka „Povedlo se mi to?“ byla bezpředmětná - a šlo o to jenom si svůj rap užít, dát do toho energii, užít si rytmus, mít nějakou představu, a hlavně si v tom věřit, neshazovat se dopředu, udělat to naplno, „prodat to.“ Když jsem pozoroval ostatní, byl velký rozdíl mezi tím, jak jsem se jako divák cítil, když přišel někdo rapovat s postojem „to zvládnou“ nebo „zase to pokazím.“ A přitom technicky ani nic pokazit nebylo možné! Věta „Jde hlavně o postoj“ najednou byla úplně zřetelná.

Improvizované rapování ve vymyšleném jazyce mi ukázalo tendenci se hodnotit v novém světle. Když zmizela kritéria k určení, co byl dobrý a špatný výkon, stalo se hlavním kritériem to, jestli jsem si „to užil“, jestli jsem „to udělal naplno,“ jestli jsem si „věřil“, jestli jsem se „dopředu neshazoval“. **Jediným kritériem byl vlastní postoj k sobě samému, sebedůvěra, vztah k sobě:** kdo věřil, že je dobrý, byl dobrý, užil si to, kdo věřil, že je špatný, byl špatný, trápil se. Nic jiného nerozhodovalo. To je příklad fenoménu flow, o kterém budu mluvit později. Co když je to opravdu tak, že stačí si věřit a mít chuť lidem něco říct, a ničemu nepomáhá hodnotit se a pochybovat o sobě?

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Cvičení: rozhovor s každým hercem vedený lektorem před diváky, ostatními studenty, kteří zpovídání obrovským aplausem podporují. Silný zážitek. Na první pohled to vypadalo strojeně, vědět, že po každém mém slovu přijde potlesk, ale na druhou stranu jsem z jeviště odcházel nabitý podporou a pozitivní energií. A když jsem tleskal svým spolužákům, nic strojeného v tom nebylo: opravdu jsem je chtěl podpořit.

Zpočátku se mi toto „americké“ cvičení - každému „na povel“ tleskat každé odpovědi - přičilo. Přesto na mě zapůsobilo. Změnila se atmosféra ve skupině: budeme se podporovat, ať se děje, co se děje. Dovedlo mě to k otázce: Když mi ostatní dokážou dát takovou podporu, mohu si ji dávat i sám? Je možné takto přistupovat k sobě samotnému? **Co kdybych si více tleskal a méně se kritizoval, jak by se mi žilo?**

Co jsem zjistil o sebedůvěře v této kapitole?

To, jak se herec cítí na scéně, se přenáší i na diváky. Když si herec nedůvěřuje, začíná i divák pochybovat, jestli to zvládne. **Sebedůvěra herce je tedy nutná k tomu, aby se divák mohl soustředit na sdělení. Šetří energii** a umožňuje soustředit se na hru. Lektor potřebuje sebedůvěru, aby se mohl soustředit na skupinu a nemusel „řešit sám sebe“. Sebedůvěra vede k tomu, že lektor není tolik závislý na pochvale a reakcích účastníků a herec na reakcích publika.

V kap. 3.2.3 jsem zjistil, že sebedůvěra pomáhá ustát „oční kontakt“. Dosavadní poznatky k tomuto tématu propojují v následujícím schématu:

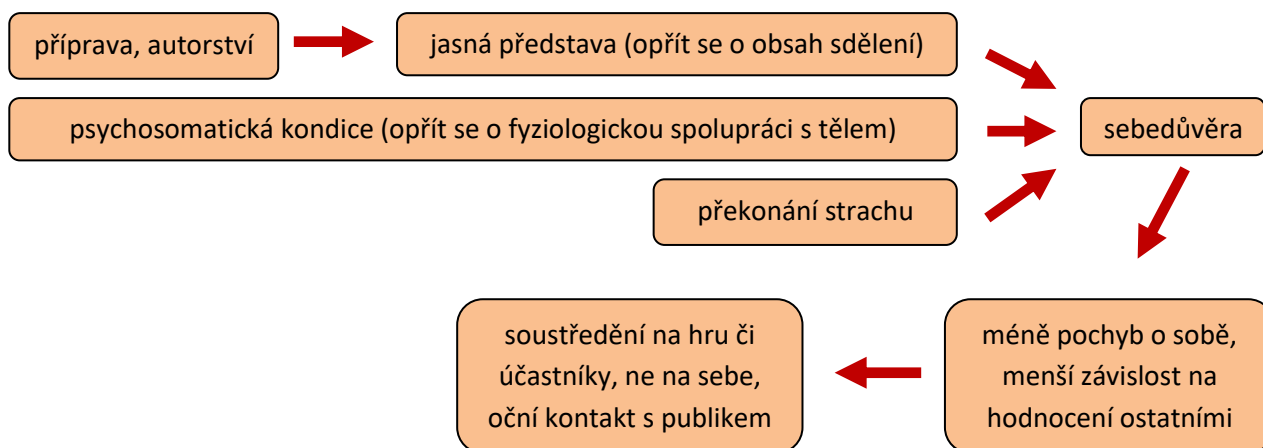


schéma 31

3.4.4. strach ze selhání

Ve čtvrté kapitole zkoumám data o strachu ze selhání.

dílna vypravěčství s Thomasem Thumbem, Brno, 20. listopadu 2014

Tom Thumb nám říká: „*Odvažte se být na jevišti zranitelní, dokonalost je nudná a není možné ji dosáhnout.*“ Zkoušíme to tak, že každý vypráví příběh, kde selhal, byl zklamán, kde byl někým zraněn. V dalším cvičení vyprávíme příběh a couváme od diváků směrem k židli, na které je nafouknutý balónek, na který si musíme sednout a tím ho prasknout. Cílem cvičení je neskryvat před diváky, že víme, že to přijde, neskryvat strach, napětí - zůstat zranitelný a zároveň v kontaktu s lidmi.

Dovolit si být zranitelný a selhat před lidmi není jednoduché, vyžaduje to **odvahu a zkoušení**, trénink.

divadelní antropologie, 2015

Tragédie je bytostně evropská, protože v Evropě žijeme jenom jednou, nemáme možnost reparátu jako Indové.

Jana Pilátová říká, že v Evropě máme možnost reparátu jenom v divadle: v příští repríze můžeme zemřít lépe. V kap. 5.4.3 s tím budu polemizovat: věřím, že i v životě mám skoro vždy možnost reparátu.

dialogické jednání, 6. prosince 2016

„*Nemůžeme udělat chybu. Můžeme si nevšimnout.*“ Ivan Vyskočil

Při dialogickém jednání jsem objevil novou možnost, jak chybu vnímat. Samotný pojem „**chyba**“ se **zrelativizoval**: co to vůbec je chyba v dialogickém jednání? To, že jsem měl nějaký plán a pak se to nepodařilo, se v daný moment může jevit jako chyba, ale pokud to okomentuji, objevím tím něco nového, nové téma a hra pokračuje dál. Zpětně viděno se chyba nestala.

deník, 25. prosince 2015

Sen. Jsem vedoucí kurzu v České cestě, který se má konat u mé babičky. V týmu lektorů, který vedu, je dokonce můj šéf. Všechno se kazí. Nestíháme, přijeli jsme pozdě, za chvíli přijíždějí účastníci, není nic nachystáno, prostor není připraven, budím se ve stresu.

deník, 2. ledna 2018

Sen. Hraju hlavní roli v divadle Alfréd ve dvoře, s nějakým zahraničním režisérem, dal nám text, ale nestihl jsem se ho naučit, zkouška nebyla, za dvě hodiny hrajeme a nic neumím, zhasnul, abychom museli říkat texty nazpaměť a nemohli je číst, nakonec říká, že poslední 3 strany, které jsme nestihli nazkoušet, mám dovyprávět jako monolog, máme dvě hodiny do premiéry a bude to strašný trapas.

Sny o „nepřipravenosti“ a následném „trapasu“ prý mají všichni. Ty mé se odehrávají ve 3 kulisách: dříve v kapele (mám rozladěnou kytaru a už musím jít na jeviště), později v divadle a na kurzech. Strach ze selhání mě provází i během spánku.

dílna improvizace, Flavien Reppert (Francie), Nancy, Francie, 23. – 27. dubna 2018

*Jak improvizátor na jevišti ukazuje **strach**: stojí co nejdále od lidí, ruce v kapsách či založené, popocházení, nervózní nohy, pohled na zem.*

V Brně a v Chicagu jsem zjistil, že stejně se projevuje nedostatek sebedůvěry. Dochází mi, že protipólem strachu není odvaha, ale sebedůvěra, odvaha je jenom „protilék“ na strach, způsob, jak strachu čelit.

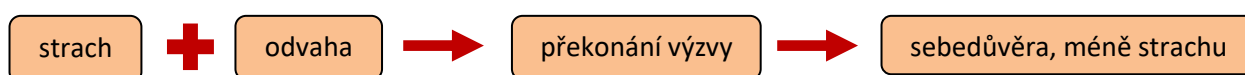


schéma 32

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Pochybovat a vyčítat si můžete jenom to, co jste na scéně chtěli udělat, ale neudělali. Nikdy si nevyčítejte to, co jste udělali a co nevyšlo podle vašich představ. Ale nikdy ne děle, než celá improvizace trvala.

Improvizátoři musí svůj vztah k chybě radikálně přebudovat. Improvizace je založená na odvaze riskovat a dělat chyby. A „výčitky“ nesmí improvizátora blokovat, brát mu energii do dalšího pokusu. Souvisí to tedy se vztahem k sobě: **improvizátor se musí naučit dělat chyby a co nejrychleji si je odpouštět.**

„Uvolni se. Když se improvizace nepovede, má to velmi, velmi malé důsledky.“ Katie Klein

Když jsem slyšel tuto větu, ulevilo se mi. Improvizací se zabývám tak dlouho, že jsem téměř zapomněl, že je to vlastně jen hra: lidé si na jevišti hrají pro radost. Jak snadno si dokážu vybudovat zbytečný pocit zodpovědnosti, který mě pak svazuje a stresuje. To mě vedlo k otázce: **Jaké by vlastně byly reálné důsledky mého lektorského selhání na kurzu?** Pro mě osobně by asi byly hmatatelné. Ztratil bych zakázky u daného klienta, poškodilo by to dobré jméno firmy, možná bych kvůli tomu přestal dostávat další zakázky, takže bych nakonec musel změnit práci, ale pro klienty by to byl maximálně jeden ztracený pracovní den. Tedy rozhodně žádná tragédie. Nemohl bych se na svou lektorskou práci také podívat jako na něco, co dělám pro radost, zmírnit svůj pocit zodpovědnosti?

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

*Byl jsem na jednom z nejúspěšnějších představení v iO, „Improvizovaný Shakespeare.“ Bylo to tak úžasné, že jsem na něj šel čtyřikrát. Užívají dobová klišé (děj se koná buď v Anglii, nebo v antickém Řecku) a styl (mluví v rýmech, někdy i blankvers!, staroanglická slova typu „Thy“, dobová jména postav), skvěle se poslouchají, pamatují si, vracejí. Umí si vyhrát s lyrickými momenty v epickém proudu. A **nemají strach**, je příjemné dívat se na lidi, co nemají strach.*

Jako divák jsem si ověřil princip zrcadlení popsany v kap. 3.4.3: je příjemné se dívat na lidi, kteří nemají strach. Jako herec i lektor tedy musím najít způsob, jak strach ze selhání a neznáma proměnit v sebedůvěru a tím dodávat odvahu i divákům a účastníkům.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

V Chicagu jsme byli velmi nehomogenní skupina studentů, někteří už 10 let improvizují na jevišti, někteří si to našli na internetu, zaujalo je to, přihlásili se a poprvé viděli improvizaci představení naživo až po začátku kurzu. Byla to dobrá škola v tom, abychom se nepovyšovali, abychom neškatulkovali, hráli i se začátečníkem jako se zkušeným improvizátorem, i přesto, že dělá základní improvizaci chyby. Bylo zajímavé zahrát si s nováčky, kteří byli úplně „čistí,“ neznali pravidla improvizace (nezačínaj otázkou, přijímej...), nevěděli, co je správně a co špatně a prostě jsme si spolu chtěli zahrát.

Tato zkušenost mi připomněla, jak snadno mohu **ztratit pokoru začátečníka**, a začít se považovat za pokročilého, zkušeného a podle toho k sobě i přistupovat a vyžadovat od sebe odpovídající výkony. A k méně pokročilým přistupovat nadřazeně. Hrát zase se začátečníky, kteří jsou svobodní díky neznalosti, mi také ukázalo, kolik vlastní svobody jsem v honbě za úspěchem ztratil.

Šestý příběh: Prokletí začátečníci

Vzpomněl jsem si na rok 2013, na jednu situaci v mé první improvizaci skupině v Brně. Asi po dvou letech trénování se mezi námi zvedl odpor proti nově přijímaným nováčkům bez zkušeností s improvizací, protože byli stydliví, na scéně nejistí a dělali „základní improvizaci chyby.“ Chtěli jsme s nimi přestat ztrácet čas a hrát jenom se zkušenými, abychom konečně mohli začít dělat improvizaci na úrovni.

Uvědomil jsem si, že za tím byl **strach z chyby a selhání** (které by způsobil nezkušený partner) a **strach vstupovat do neznáma**. Jednoduše jsme chtěli hrát s těmi, se kterými byl úspěch zaručen a riziko eliminováno. Došlo mi, že touha hrát jen s dobrými improvizátory jde přímo proti základnímu principu improvizace, že vlastně chceme méně improvizovat, méně vstupovat do neznáma a více vyrábět povedené scény. Pochopil jsem, že **pokud nepřijmu chybuující partnery, nepřijmu ani svého chybuujícího Václava**.

Pokud nepřijmu své chyby a budu se snažit vypadat lepší, než jsem, nebudu schopen se na jevišti uvolnit a tedy se ani uvolněně soustředit. Natož z toho mít radost. V Chicagu o pět let později jsem si připomněl, že i já v sobě pořád mám nezkušeného začátečníka, který dělá chyby a občas se mu nevede. A že na tom, jak přistupuji k začátečníkům kolem sebe, se mohu učit přistupovat vstřícně i ke svému chybuujícímu já, a tím ze sebe snímat nároky na to být bezchybný, produktivní improvizátor.

Opět tedy vidím, jak důležitý je **vztah k sobě**.

dílna improvizace, Andrew Hefler (USA), Budapešť, Maďarsko, 8. - 10. března 2019

*Improvizátor nesmí být závislý na úspěchu a selhání. Musí milovat neznámo, chaos a nejistotu. Všichni umíme hrát a předstírat, protože jsme sociální zvířata. Hlavním úkolem herce je **zmenšit svou úzkost**, aby mohl zůstat na jevišti přirozený.*

Myšlenka, že všichni umíme hrát, protože jsme sociální zvířata, a že úkolem herce proto není pracovat na technice herectví, ale na zmenšování své úzkosti, mě přivádí k tomu, že **vztah k sobě je možná klíčem k jakémukoli veřejnému vystupování**. Koresponduje to s poznatkem z kap. 3.2.13. Znamenalo by to, že má smysl se v první řadě **změnit vztah k sobě** a zbytek už se poskládá sám.

deník, 31. května 2019

Včera jsme hráli improvizaci s Bafni v Praze a bylo to hodně špatné, a navíc já byl hodně špatný. Už vlastně před představením jsem byl v napětí, bál jsem se, že přijde málo diváků. Takový ten pocit „pro koho to vlastně děláme,“ navíc i pro diváky je trapné přijít do poloprázdného hlediště. Ale jak jsem viděl

v Americe, američtí improvizátoři umí hrát naplno i pro 5 lidí, protože nikdy neví, jestli zrovna mezi nimi náhodou nesedí lovec talentů. Ale mně se tentokrát nepodařilo se takhle americky namotivovat. Často se mi přes počáteční nervozitu podaří dostat prvním „úspěchem“ na jevišti, když se chytne hra, a první pozitivní reakcí publika. Ale ta včera nějak nepřicházela, reakce byly rozpačité jako já, slyšel jsem, že se třeba zasmál jeden divák, ale podle hlasu jsem poznal, že to byl můj známý. Snažil jsem se do hry přinášet nové věci, ale nějak se mi od partnera nedostávala reakce, jako bych to celé tlačil sám. A hlavně jen hlavou, nebyli jsme emočně napojení, uvolnění, chyběl mi pocit „je nám fajn a necháme něco vzniknout, něčeho zajímavého si všimneme.“ Byl jsem jako v tunelu, protože jsem byl v hlavě. A nebyl jsem uvolněný. I mozek jsem měl nějak zaseklý: jenom vymyslet, jak partnera oslovím, mi trvalo nějak dlouho.

Chyběla tomu energie. Diváci, je vás tu dnes pár, ale přesto si to užijeme! No a asi po 20 minutách jsem slyšel, jak několik diváků odchází, to se nám nikdy nestalo, což byla další rána pro mé sebevědomí a chuť hrát. V šatně o přestávce jsme mluvili o tom, co všechno nám nefungovalo. Druhá půlka se povedla více, ale tam jsem moc nehrál. Takže jsem z představení odcházel jako zbitý pes. Prodělali jsme na něm navíc každý herec asi 1500, protože jsme ze vstupenek nevydělali ani na nájem divadla. Co si z toho беру:

- Dobrou scénu musím být schopen odehrát i s mlčícím partnerem. Neobviňuj partnera, že to drhlo.
- Přijímám chybu. Ano, tohle se mi nepovedlo, tohle se nám všem nepovedlo. Další možnost učit se přijímat své nedokonalé, chybující já, které není závislé na potlesku ani na tom, kolik přijde lidí.
- Budu pracovat na svém uvolnění.

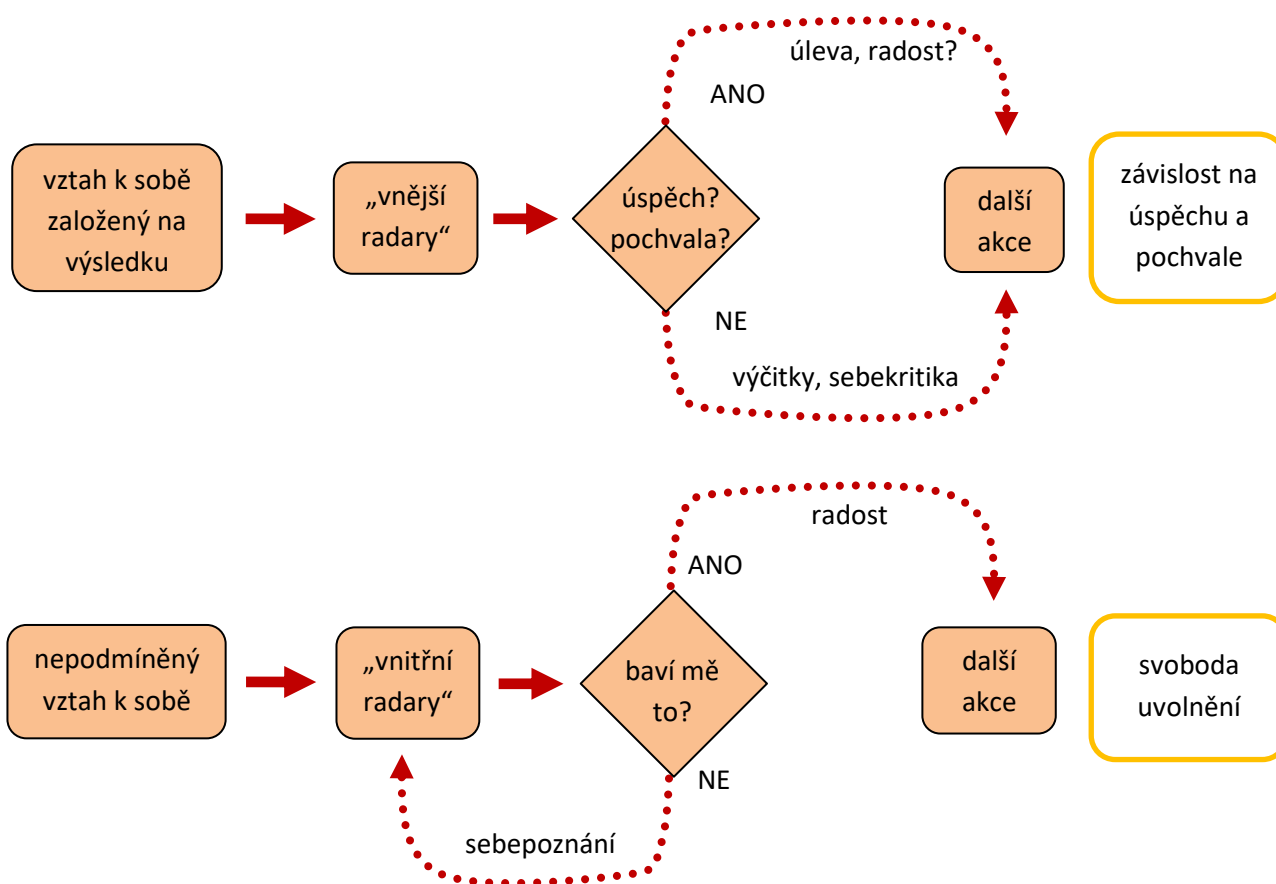
Improvizace učí pokoře. Někdy máme vyprodáno, někdy se daří tak, že vznikají scény, které by se snad lépe zrežirovat nedaly, někdy máme poloprázdno a improvizace drhne. A musí to tak být: kdybychom přestali experimentovat a hráli na jistotu, přestali bychom improvizovat. Z této vrtkavosti improvizace vyplývá, že klíčové je **přestavět vztah k sobě**. Pokud ho budu zakládat na svém výkonu, potlesku a vyprodaném hledišti, budu se muset pravidelně kritizovat, vyčítat si a trpět. Když se naučím mít se rád i s chybami, i neúspěšného, budu na jevišti svobodnější.

Co jsem si uvědomil v této kapitole?

Z možné přestavby vztahu k sobě vyvstává otázka: jestli výsledek či úspěch není důvod, proč něco dělám, **proč to vlastně dělám?** Odpovědí je, že pokud mám něco dělat bez ohledu na výsledek, musí mě to bavit, **musí mě bavit proces**. Protože nemá smysl dělat něco, co mě nebaví, kvůli výsledku, o který nestojím.

Díky zkušenostem z divadelní improvizace jsem došel k tomu, že vztah k sobě je klíčem k veřejnému vystupování. **Vztah založený na výkonu, výsledku a úspěchu živí strach z chyby a selhání**. Chyba je v takovém případě ohrožením sebepojetí. Strach z chyby omezuje svobodu, možnost se na jevišti uvolnit a zvětšuje hlad po úspěchu a závislost na pochvale.

Druhou možností je jiný vztah k sobě, nezaložený na výkonu, výsledku a úspěchu. Na čem by tedy takový vztah k sobě byl založen? Ale je potřeba vztah k sobě něčím podmiňovat? Nestačí jako důvod jen to, že existuju, že nakonec nikoho jiného, než sám sebe, nemám? Takový vztah k sobě by byl **nepodmíněný**, nezávislý na tom, jak se mi daří a jak to hodnotí ostatní, vypadal by asi takto: Václave, jsem rád, že jsi, mám tě rád takového, jaký jsi, a budu tě podporovat v čemkoli, co tě baví. Podporovat se v tom, abych dělal, co mě baví - a ne to, v čem mám úspěch - znamená, že musím mít stejně silné **vnitřní radary**, které vnímají signály z mého nitra, jako **vnější radary**, pro signály z okolí, a které mám dobře vyvinuté. Vnitřními radary myslím schopnost se v sobě vyznat a sám sobě naslouchat. Nepodmíněný vztah k sobě je tedy založen na sebepoznání.



schémata 33 a 34

Došla mi další paralela těchto dvou způsobů vztahování se k sobě v lektorské praxi, tentokrát při trénincích improvizace. Když jsem s improvizací začínal, vedl nás můj první učitel Ivo Klvaň k tomu, aby se při závěrečném ohlédnutí za tréninkem každý nahlas před celou skupinou pochválil za něco, co jsme dnes udělali na scéně. Pro mnohé bylo těžké se za něco pochválit před ostatními. Jsme zvyklí jen na pochvalu od ostatních. Přišlo mi to proto jako dobré cvičení toho, aby se improvizátor méně spoléhal na pochvalu od ostatních a byl tedy na vnější pochvaly méně závislý. Ale dnes mi dochází, že je to pořád stejný způsob vztahování se k sobě: i sebechvála je založena na dobrém výsledku, hodnotím se podle úspěchu. V posledním roce jsem proto na konci tréninků improvizace začal účastníkům klást otázku: „**Co Vás dnes nejvíc bavilo z toho, co jste na jevišti udělali?**“ Viděno právě načrtnutým modelem je tato otázka součástí nepodmíněného způsobu vztahování se k sobě, neptá se na úspěch, ale podporuje „vnitřní radary“, tedy aby se každý zaměřoval na to, co ho baví, a ne na to, co se mu daří, kde zaznamenal úspěch. Stejně tak se i já sám sebe v životě snažím víc ptát, co mě baví, než co má úspěch.

3.4.5. strach z neznáma

herecká propedeutika s Hanou Smrčkovou, 12. listopadu 2013

Volná improvizace ve dvou ze soch. Snažil jsem se to hlavou všechno co nejdřív popisovat, definovat, vymýšlet. Stopla nás a znovu: Nebát se neznáma. Nechvátat, nechat to vzniknout.

Strachu z neznáma jsem si všiml, když jsem začal zkoušet cvičení z divadelní improvizace. Rychle jsem se snažil neznámo eliminovat, nahradit ho nějakou jistotou, nějakou představou, které bych se mohl držet. Báł jsem se nevědět, co na jevišti mám dělat, takže jsem „chvátal a nenechával věci vzniknout.“

dialogické jednání, Michal Čunderle, 2015

Co mě napadá, když mě nic nenapadá? Neboj se toho! Říkej, co ti běží hlavou, jako poznámky pod čarou. Zeptej se sám sebe. Nech si poradit. Často něco napadne toho „druhého.“

I v dialogickém jednání, ve kterém začínáme z bodu nula, kde tedy vstupujeme do neznáma, jsem se bál, že mě na „place“ nic nenapadne, že budu mít prázdnou hlavu, nebudu vědět, jak začít, co začít, nebo jak po chvíli pokračovat. Pedagogové mě motivovali „nebát se toho“, naopak zkoumat tu situaci, kdy už nevím, jak dál, nebrat ji důkaz o nedostatku kreativity. Úplně novou možností pak bylo „zeptat se sám sebe“, být si v té nepříjemné situaci, kdy nevím, co dál, partnerem, který ji se mnou může sdílet, nebo mi i poradit, jak z ní.

„Když nevíš, požádej vnitřního partnera o radu, a dej mu čas ti poradit. Buď pozorný a měj radost z toho, že tě něco napadá. Buď sám se sebou v dobrém vztahu.“ Ivan Vyskočil, 2016

Při dialogickém jednání jsem tedy objevoval možnost, **být si partnerem i v těžkých situacích před lidmi**, místo, abych se za svou neschopnost před ostatními kritizoval. Docházím k tomu, že **partnerský vztah k sobě zmírňuje strach z neznáma**.

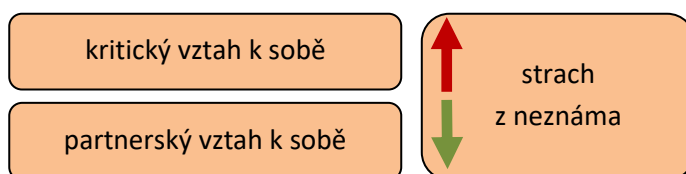


schéma 35

Všechno je událost, všechno ber do hry. „Všechno, co se na jevišti stane, je správně, i když máme pocit, že se to nepodařilo. Jen je to potřeba vzít do hry.“ Nebát se být trapný. Ale pořádně - pak budeš moct na sebe reagovat. Dovolit si být ujetý, ustřelený a něco s tím udělat. Neboj se být nenormální, neobyčejný, ne kvůli komice, ale jako experiment - připadej si jako magor. (Vyskočil)

Při dialogickém jednání se učím nebát se neznáma a selhání, v divadelní improvizaci je to stejné. Učím se nemít kontrolu nad výsledkem, nechat se překvapit tím, co vznikne, a to všechno je změna vztahu k sobě: od „mám tě rád, pokud budeš úspěšný“ k „mám tě rád, protože jsi a jsme v tom spolu“.

dílna improvizace, Amy Shostak (Vancouver), Würzburg, Německo, 28. října 2016

Čím rychleji chci definovat scénu, tím více jdu po klišé a nenechám si čas objevovat, překvapit se.

Kvůli strachu z chyby a neznáma sahám po efektivních řešeních, zaručených výsledcích, a kvůli tomu dělám nezajímavé volby. Snaha o dobrý výsledek tak nakonec způsobí méně kreativní výsledek, který mě asi nebude moc bavit.

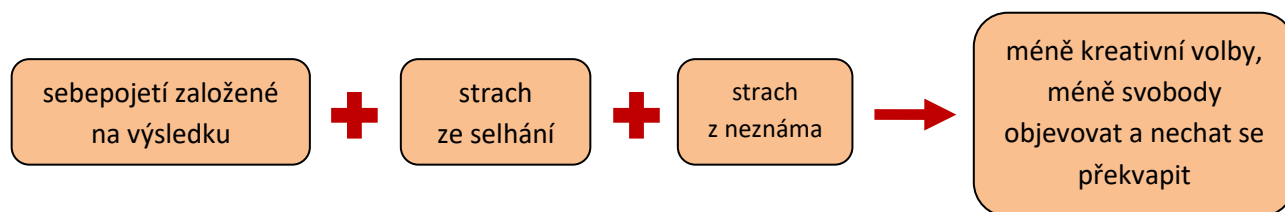


schéma 36

Skočte do scény, a pak to zdůvodněte!

Improvizace je tréninkem „skoku do neznáma“, navzdory strachu z neznáma. Jak jsem později zjistil v Chicagu, Del Close to samé popsal slovy: *Skoč, a cestou dolů přijď na to, co dělat!* Skok do neznáma přirovnává ke skoku z výšky. Je k němu zapotřebí odvaha riskovat, a zároveň důvěra, že cestou dolů mě napadne, co dělat.

improvizace s Martinem Zbrožkem, 2016/17

Skvělé cvičení, paradoxní intence: „Hrajte vyhnívku.“ Hraj s tím, co je. I s pocitem trapnosti.

„Vyhnívku“ jsme se studenty improvizace u Martina Zbrožka pojmenovali situaci, ze které jsme měli největší strach, situaci, kdy nám dojde nápad, zůstaneme trčet na jevišti a nevíme, co dál. Strach z vyhnívky byl strachem z neznáma, selhání před lidmi. Je snazší před lidmi něco dělat, když mám nápad a když se daří, než když se neděje nic. V té chvíli narůstá trapnost a touha z jeviště utéct. Martin nám proto na další hodině dal za úkol „hrát vyhnívku,“ tedy dělat přesně to, z čeho máme strach. Zjistil jsem díky tomu, že vždy je možné hrát s tím, co je, včetně aktuálního pocitu trapnosti, že je možné pocit zveřejnit, okomentovat, udělat z něj téma. **Tréninkem a vystavením se neznámu je tedy možné strach z neznáma zmenšovat, tolerovat neznámo.** Když dnes na jevišti nevím, nevyděsím mě to tolik a tak rychle, jak dříve.

deník, 7. března 2017

*Dnes mi po improvizaci kluci vytkli, že všechny scény moc definuju, že nedávám prostor, tak mě to rozhodilo. Beru si z toho tohle: Nebudu mít pocit **zodpovědnosti za scénu**, budu se bavit hledáním a prázdnotou. Budu trpělivý, nechám věci rodit se, nebudu to zbrkle „zachraňovat“ svými nápady, nechám situaci vzniknout. Budu tomu víc věřit. **Nebudu se tolik snažit.***

Tady se objevil nový spouštěč strachu ze selhání: **zodpovědnost za výsledek** a z ní vyplývající **snaha**.

dílna improvizace, Flavien Reppert, Nancy, Francie, 23. – 27. dubna 2018

*Děláme cvičení, při kterém chodíme po imaginárních prostorech, např. cizí byt, otevíráme imaginární šuplíky, vyndáváme z nich věci a ty pak používáme. Nesmíme vymýšlet, co tam bude, musíme to chytnout a nechat se překvapit, není čas na **autocenzuru**. Nacházel jsem opravdu podivné věci, vánoční cukroví, samopal, gel do vlasů a ještě větší samopal. V jiném cvičení si jeden dopředu vymyslí objekt, druhý si připraví větu, otočí se zády a pak to musí ukázat / říct najednou. A až pak nějak společně ve scéně vymyslet, jak to jde dohromady. Na tohle se nejde připravit.*

V tomto cvičení se hned projevil můj kontrolor: Proč mě napadlo, že mám pod postelí samopal? Je to dobrý nápad? Není to militantní nápad? Co to o mně vypovídá? Je to dost kreativní? Není to trapné? Proč se mi některé nápady opakují? Co na to řeknou ostatní? Co na to řekne lektor?

Co jsem zjistil o strachu z neznáma?

Svazuje mě a nutí dělat rychlé, banální volby, nemohu objevovat a dát se překvapit. Na výkonu založený vztah k sobě jej zvětšuje, protože selhání je v neznámé situaci pravděpodobnější, zatímco partnerský vztah k sobě strach z neznáma zmírňuje, protože si mohu pomoci, poradit si, podpořit se. Tento strach se dá zmenšovat **tréninkem**, vystavováním se neznámým situacím při dialogickém jednání a improvizaci. **Pocit zodpovědnosti** za výsledek strach z neznáma a selhání umocňuje. Naopak partnerský vztah k sobě a trénink, vystavení se neznámu, strach zmenšují, takže to je cesta i pro lektory: **pracovat na vztahu k sobě, vydávat se cvičně do neznáma a nenechat se zahltit pocitem zodpovědnosti.**

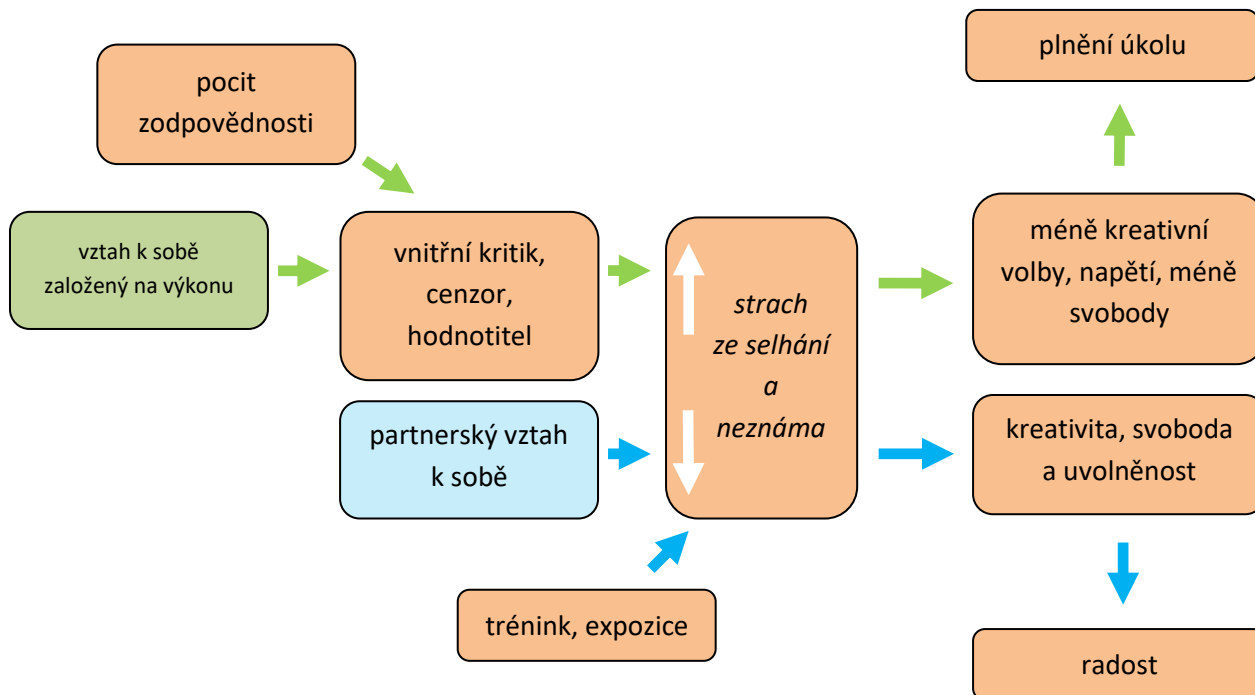


schéma 37

3.4.6. směřování, hledání poslání, priorit a radosti

Tato kapitola stojí na pomezí **vztahu k sobě** jako součásti sebepoznávání, odhalování opravdových snů a ambic, jejich cílování a zpřesňování, protože příliš široké ambice jsou nebezpečné, a zároveň **autorského přístupu**: hledání vlastního tématu, směřování, poslání.

deník, 15. března 2014

Cítím, že mám být lektor, ale otázka je, čeho. Za život jsem nasbíral hodně věcí, hodně věcí mě baví, ale to nestačí, je potřeba se pro něco rozhodnout. To jediné dělá rozdíl, je jedno, v čem má člověk certifikáty. Chci toho dělat moc a pak jenom honím vlastní ambice. A to může být nebezpečné - stres, nestíhání, nespání, nemoc.

Široké ambice přinášejí stres a nemoc, a přesto nevím, na co se zaměřit, na co své ambice zúžit. Docházím alespoň ke dvěma podmínkám úzkých ambic: **musí mě to „bavit“** a **musím se „proto to rozhodnout“**, což je důležitější než to, v čem „mám certifikáty“, tedy potvrzení nějaké vnější autority.

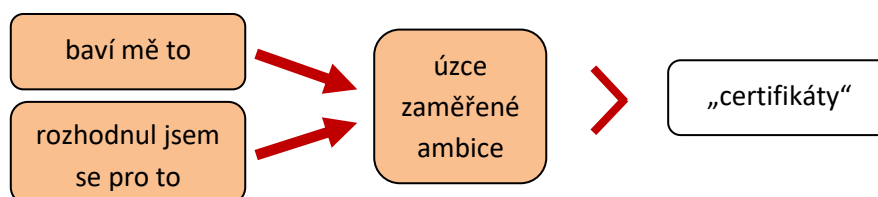


schéma 38

deník, 16. ledna 2015

Kamaráde. Týden klauzur byl nečekaně náročný, byl jsem lehce ve stresu, ale po vlastním přednesu a po autorských prezentacích mých spolužáků mě pohltil krásný pocit, že jsem na správné škole, že se tady mohu naučit přesně to, co potřebuju: objevit vlastní řeč, způsob vyjádření, ve kterém budu celistvý, propojený, zdravý a silný. Že objevím svou autorskou a sdělovací sílu - svobodu projevu, svůj talent sdělovat.

Pocit radosti přichází, když jsem „na správné cestě“ a přibližuji se svému poslání (i když to může vyvolávat strach a může to být náročná práce).

workshop s Janou Pilátovou, leden 2015

Na závěr dílny zazněla věta „Život na dílně je skutečnější než život běžný.“ Znáám ten pocit, míval jsem jej na kurzech Prázdninové školy Lipnice, na psychoterapeutických skupinách a zážitkových kurzech osobního rozvoje, kde lidé odhazují masky, nebojí se otevřít a překonávat strach. Došlo mi, že to je vlastně důvod, proč jsem se stal psychologem, instruktorem a lektorem – chtěl jsem být blíže těmto „skutečnějším světům“ na kurzech, workshopech a dílnách, a začít je spoluvytvářet. Vidím, že stejně to funguje i na divadelních dílnách. Ať už v osobním či pracovním životě, nebo v divadelní tvorbě, všichni nakonec hledáme „skutečnější život“ – chceme překračovat své stereotypy a omezení, překonávat strachy, stávat se celistvějším, sebevědomějším, tvořivějším a svobodnějším člověkem.

V tomto zápise jsem si uvědomil, že **hledám „skutečný život,“** jinými slovy **„místo, kde život pulzuje“**, (jak jsem to nazval v druhém příběhu: Moje cesta velkou oklikou k divadlu) **a mohu se stávat svobodnějším člověkem**. To by mohlo být to směřování, na které bych mohl zúžit své ambice.

deník, 18. března 2015

Včera jsem byl na konferenci, vedl jsem workshop Chyby jsou motor inovací. Dva dny jsem se připravoval a stálo to za to. Užívám si práci s lidmi, sdělování lidem - je to jako divadlo! Moc mě lektorování baví - mít myšlenku a sdělit ji, reagovat na lidi, poslouchat se, cítit se v sobě dobře. Osud mi přihrál dobrou práci.

Znovu vidím, že mám být lektor, protože mě **baví sdělovat a komunikovat s lidmi**.

deník, 6. dubna 2015

*Nechci být hercem, ale chci umět být hercem, vládnout **herecké magii**.*

I přesto, že hledám, čím bych chtěl být, je důležité také zjišťovat, čím být nechci. Je velmi úlevné a šetří energii něčím nechtít být, v něčem nechtít vynikat, něčemu se nevěnovat. K pojmu „herecká magie,“ který jsem si tady vytyčil za cíl, se vrátím později, protože ukazuje moje tehdejší chápání toho, jak lidská komunikace funguje - že je to něco magického, a tuto magickou techniku že je třeba ovládnout.

deník, 29. května 2015

Klouzury. Povedl se přednes (Jak jsem neprokázal dramatický talent) a autorská prezentace (AROmance). Jsem spokojený. Báal jsem se, měl jsem pochyby, ale šel jsem do toho a makal jsem na tom. Objevil jsem svého vypravěče, herce, který se ještě musí učit soustředit se, pamatovat si, být na jevišti, ale jsem na správné cestě.

deník, 19. října 2015

Zpívej vícehlasy! To tě baví.

deník, 17. listopadu 2015, Praha

Zkoušíme na divadelní expedici do Kolumbie. Tancujeme salsu, Isabel mě učí, jak být narovnaný a hrdý. Zpíváme dvojhlas, Tereza nás učí je v melodii slyšet. Je to skvělé, čím zajímavějším se zabývat, co se učit?

Už na podzim 2015 si všímám, jak mě baví zpívat dvojhlas, a že se tím chci zabývat a učit se to.

deník, 5. dubna 2016

Co je moje poslání?

- musí mě bavit
- musí být spojené s tělem, pohybem

- musí mě rozvíjet
- naplňuje smysl mé existence
- musím pro to mít talent, abych byl alespoň dobrý, ideálně na špici, nejlépe mistr

Navrhuji si tyto indikátory, abych své poslání mohl rozpoznat.



schéma 39

deník, 5. září 2016, Kolumbie

Dílna improvizace pro studenty katolické univerzity. Jsem moc spokojený, práce s motivovanými a šikovnými herci mě fakt baví. A hodně jsem se naučil o improvizaci - side-coaching ukazuje, kolik už toho cítím a vidím. A chci toho znát víc. Jsem na dobré cestě.

Ačkoli jsem divadelní improvizaci jel do Kolumbie učit, mnohé jsem se tam od studentů naučil. Zjišťuji, že **se učím od studentů a díky roli lektora** - je snazší pochopit, jak něco funguje, když to vidím zvenčí.

deník, 25. ledna 2017

Poznatek roku 2016: Nemusím čekat, až si mě někdo vezme do nějakého divadelního projektu. Musím si je sám vytvářet. Tvořím si práci, nehledám ji.

Důležité uvědomění, že nemusím být pasivním umělcem, který čeká, až si ho někdo přizve do svého projektu, případně jenom vyhledává cizí projekty, hlásí se do nich a čeká, kam ho vyberou, ale že můžu a musím být aktivním tvůrcem, **autorem**, který si své projekty tvoří sám. Vzpomínám si na vlastní básničku z roku 2014: „Chtěl bych být hercem / chtěl bych být tím, kým ještě nejsem / chtěl bych být tím, čím mě musí udělat druzí / diváci, herci a režiséři (...)“ – a vidím, jak jsem se mýlil. Ne v zachycení onoho pocitu, ten jsem zachytil přesně, ale ten pocit vycházel z mylného přesvědčení, že to nezáleží na mně. **Mám to ve svých rukách**. A to jak v divadle, tak v práci: **tvořím si práci, nehledám ji**.

reflexe po firemním kurzu Trénink improvizace, 4. února 2017

*Sedím doma v křesle po kurzu impra. Dobrý pocit z profesionálně odvedené a snad i smysluplné práce. Ale přesto nejsem zcela spokojen. Snažím se definovat, co to je, cítím, že je to důležité. **Papouškování** - někdy mám pocit, že jenom papouškuju něco, co se mi od někoho jiného líbilo a přišlo mi to funkční, že to není stoprocentně moje **autorské**, že za tím plně nestojím, protože jsem některé věci jednoduše přejal. A autorství je tím klíčem – pokud si vydupu téma ze země a budu si za ním plně stát, bude mě zájem o něj maximálně těšit. Je důležité témata hledat v sobě, ne v poptávce. Když naplním poptávku, může sice přijít radost z dobrého uchopení a odvedení tématu, radost z pochvaly a ocenění, ale nebude to **autorská radost**, že se mi v sobě podařilo najít téma, které mě opravdu zajímá, kterému se chci věnovat, i kdyby ho nikdo nekupoval, a to pak přetavit v autorské představení / dílnu, za kterou si plně stojím. Teprve pak bude radost z poptávky dvojnásobná. A odpadne pachučí či strach z toho, že ve skutečnosti je to prázdné, že si tím nejsem jistý, a že se jednou možná přijde na to, že pod povrchem reklamních řečí je prázdné. Četl jsem si svou loňskou anotaci na kurz Blaženost jogína a docela se mi líbila, měl jsem pocit, že to je moje, autorské - neměl jsem to od koho odpapouškovat – ale bohužel za tím teď **plně nestojím**, protože v poslední době sám málo cvičím, takže tady také něco chybí.*

Takže naplněný workshop, kterému věřím a za kterým stojím, musí mít všechny tři složky. Jakmile jedna z nich chybí, nemůžu být plně spokojen jako autor a člověk.

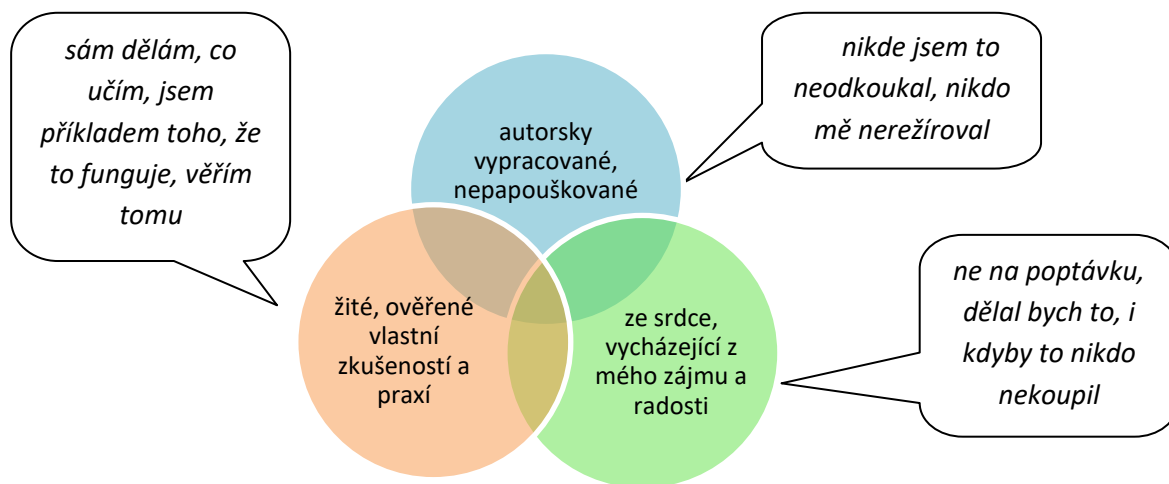


schéma 40

deník, 5. února 2017

Pochopil jsem, že nemůžu dělat žádnou nekreativní práci. Mohu dělat jediné autorskou práci, a musí u ní platit trojčlenka: 1. autorské, věřím tomu, je to moje, 2. řemeslně zvládnuté, kvalitní, 3. z vlastního zájmu, musí mě to bavit / neprodávám se, nevnucuji, není to jen reakce na poptávku.

Vypadá to, že si v nárocích na „své pravé“ poslání budu muset udělat pořádek. Dříve jsem uvažoval jen o dvou podmínkách: „musí mě to bavit“ a „musím se pro to rozhodnout“ (zápis z 15. března 2014). V reflexi z 5. dubna 2016 jsem si stanovil další indikátory: musí mě to bavit; být spojené s tělem, pohybem; rozvíjet mě; naplňovat smysl mé existence; musím pro to mít talent, abych byl alespoň dobrý, ideálně na špici.

V reflexi po kurzu 4. února 2017 jsem došel k tomu, že kurz musí být autorsky vypracovaný, nekopírovaný; žitý a ověřený mou zkušeností a praxí (tomu odpovídá „ručení za to“); vycházející z mého zájmu a radosti (ne z poptávky). O den později jsem dodal podmínku, že je řemeslně zvládnutý, kvalitní. V datech jsem nakonec našel celkem 8 podmínek pro mé poslání. Sice chci ambice redukovat, ale mám vysoké nároky.

Pokud se vrátím k lektorské práci, pak „**řemeslně zvládnuté, kvalitní**“ je trefnější výraz pro psychosomatickou kondici, o kterou mi jde, než „**herecká magie**“, o které jsem uvažoval dříve.

workshop improvizace pro začátečníky, 10. – 12. února 2017

Překvapilo mě, že už dokážu vidět a propojovat obecné divadelní principy, které se učím na DAMU (intenzita hlasu, pozice těla vůči publiku, možnosti střihů, zapojení těla) s improvizací, a že už jsou pro mě samozřejmé, a přesto jsou pro nedivadelníky-improvizátory nové a objevné. Tím tedy mohu impro obohatit.

Během této dílny jsem zjistil, že mohu ostatním nabídnout kvalitu, která mi už připadá samozřejmá.

deník, 30. března 2017

Po včerejším hraní impra jsem byl fakt šťastný. Nedařilo se mi sice zpívat, ale jinak všechno ano - postavy, jejich chtění, občas i smeč.

deník, 6. května 2017

Doma po premiéře Zahrádky. Včera jsem byl fakt šťastný. Už při generálce jsem měl pocit, že všechno to zkoušení mělo smysl. A že to dřiny bylo dost. Ale ten tvar je dobrý, jsou tam dobré situace, fakt mě baví hrát s Andrejem a Šimonem, celá ta akrobatická bitka na závěr je skvělý adrenalin a flow.

Jak improvizace, tak i inscenovaná představení mě činí „fakt šťastným“, tedy naplňují minimálně indikátor „musí mě to bavit“. Ukazuje se také, že **náročná příprava** se vyplácí.

deník, 2. června 2017

Vedl jsem celý semestr dvě anglické studentky v jejich autorské prezentaci, a zároveň jsem byl jejich „českou spojkou,“ orientoval jsem je v Praze a pomáhal jim zvládnout kulturní šok. Moc mě to bavilo. Bylo to pro mě spojení divadla a mezinárodního aspektu, který jsem vždycky chtěl v životě mít. Být mostem mezi kulturami, komunitami a jazyky. Dostávám se k tomu i přesto, že nestuduju mezinárodní vztahy a diplomacii, kam jsem se po střední škole hlásil, ale nakonec jsem si vybral psychologii.

Pocit radosti a smyslu se dostavuje pokaždé, když se dotknu nějakého specifického aspektu svého tušeného „životního poslání“. Například zde aspektu „být mostem mezi kulturami, komunitami a jazyky.“ I když jsem se pro tuto práci ve dvaceti letech nerozhodl, vrátila se ke mně v jiné formě, a já si tak znovu na tento starý sen vzpomněl. Podobné je to i jinde. Kolikrát jsem si znovu přišel na to, že mě baví zpívat dvojhlasy, a přesto to dělám málo. Díky tomu, že se tyto sny vrací, jako by se mi připomínaly: mohu možná vystopovat, z jakých aspektů je mé „životní poslání“ složeno.

balanční techniky, 6. května 2017

Celý život jsem se potýkal s tím, že moje postava, má výška byla spíše nevýhodou. Pouze na cestování jsem si přišel vhodný, protože jsem skladný. Až minulý týden, v mých 32 letech, mi náš učitel akrobacie pan Wolf řekl: „Ty jsi rozený oberman. Máš na to ideální postavu.“ Po tak dlouhé době jsem objevil něco, na co se od přírody hodím: oberman je v akrobacii ten, kdo je nahoře. Jsem dostatečně silný, abych se tam dokázal vyšvihnout či vylézt a vydržel zpevněný, aby mě untrman dokázal balancovat, a zároveň dostatečně lehký, aby mě unesl.

To, za co jsem se celý život styděl, se najednou ukázalo jako možná výhoda a přednost. Na všechny týmové sporty, které jsem kdy zkoušel, bylo mých 168 cm a 59 kg nevýhodou. Bral jsem to tedy jako svou slabou stránku, kterou prostě musím přijmout. Ale v představení Zahradka jsme této „nevýhody“ využili: v lidských pyramidách jsem lezl až nahoru, do čtvrtého patra. **To, co jsem odmalička vnímal jako svou nevýhodu, jsem začal vidět jako výhodu.** Je to také obrat ve vztahu k sobě a v sebedůvěře: nic na mé tělesné konstituci se nezměnilo, ale uviděl jsem možnost, že se mohu vnímat jinak. Co když jsem celý život zbytečně kompenzoval svou „fyzickou nedostatečnost“? **Co když jsem byl ale celou dobu v pořádku takový, jaký jsem? Co když žádná nedostatečnost nikdy neexistovala a nebylo ji tedy nutné ničím kompenzovat?**

deník, 21. prosince 2017

Po rozhovoru s kolegou jsem pochopil, že práce, **živobytí** má dvě možnosti, buď je to **podnikání**, nebo **řemeslo**. Nechci být manažerem, organizátorem, chci být odborníkem a pracovat s lidmi.

Další zjištění, co dělat nechci: nechci podnikat.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Diváci chtějí vidět improvizátory, kteří nedřou. Lektorka Mary Kay k tomu řekla: „Nikdy nehrajte kvůli pocitu, že byste měli. Diváci přišli vidět svobodné lidi na jevišti. Přes den všichni dělají v práci věci proto, že by měli, ale na jevišti chtějí vidět lidi, kteří to dělají pro radost. Tak prosím Vás na jevišti nepracujte.“

Pokud zedník nebude mít svou práci rád, jeho snažení stále bude mít nějaký výsledek, nějaký smysl, což se o divadelní improvizaci nedá říct. U divadelní improvizace, něčeho tak „zbytečného,“ je důležité, aby vycházela z radosti. Myslím si, že lektori by měli mít blíže k improvizacím hercům než k zedníkům.

deník, 30. října 2018

Při ranní meditaci jsem pocítil, že mou prioritou je být improvizací herec. Trénovat, udělat si stránky, jezdit hrát na festivaly. Až potom je disertace a až potom lektorování pro ČC.

Hledání poslání je zužování záběru. Pokud budu mít jasno v tom, čemu se chci věnovat, budu moci líp určovat priority. Je zajímavé, jak se na otázku svého poslání snažím nacházet odpověď: nedaří se mi racionálně dospět k rozhodnutí, ale tentokrát jsem ji „pocítil“.

deník, 13. listopadu 2018

Přemýšlím o své práci. Co mě v ČR vlastně drží? Vzpomněl jsem si na film Obchodník se smrtí: „Dělám tu práci... protože jsem v tom prostě dobrý.“ To je chabý důvod. Cítím, že nejsem motivovaný být špičkový lektor pro firmy, nevidím, kam bych tam vlastně měl směřovat. Nechci být „koukol“ (zkratka pro „kouč, konzultant, lektor“), univerzální lektor, který školí kde co. Chci vycházet z vlastní praxe a vášně, a až sekundárně to školit. Možná jsem se vlastně ke školení dostal moc brzy. Cítím, že by stačilo udělat si prázdnou a téma by se mi vyjevilo samo. Chuť tvořit je ve mně velká a zašlapaná.

Z tohoto zápisu vyplývají tři věci: potvrzuje se, že být v něčem dobrý nestačí, abych to považoval za své poslání. Být v něčem dobrý je jen jedna z podmínek. Druhým poznatkem je strach, že jsem se „předběhl“, že jsem se k práci lektora dostal moc brzy, aniž bych objevil téma či poslání, kterému bych se věnoval a až následně ho školil. Opět se tedy vracím k podmínce, že to, co školím, musí být „ověřené praxí“, že za to musím sám ručit. Třetí je myšlenka, že by stačilo „udělat si prázdnou“ a moje téma by se mi „samo vyjevilo“.

deník, 12. prosince 2018

Improvizační představení je stres. I víkendový impro workshop je pro mě stres. Pořádně nespím, zdá se mi o impru, na spánek je málo času. A z vystoupení svých studentů jsem vysloveně vystresovaný, cítím za to zodpovědnost. A podobně mě někdy stresuje i hraní s Bafni.

I věci, které považuji za radostné a dobrovolné (vystupování s Bafni, vedení dílen improvizace) mě mohou stresovat, i uvést své studenty na jevišti a dívat se na jejich představení je pro mě stres, protože za to cítím **zodpovědnost** a zároveň nad tím nemám **kontrolu**. Stres tedy nevychází jenom z povinností, úkolů, které mě nebaví. Pokud chci zažívat méně stresu, musím se **vzdávat potřeby kontroly a pocitu zodpovědnosti** a zároveň si i mezi lákavými aktivitami **nechávat volný čas**. Příliš mnoho radostí mě ve skutečnosti stresuje.

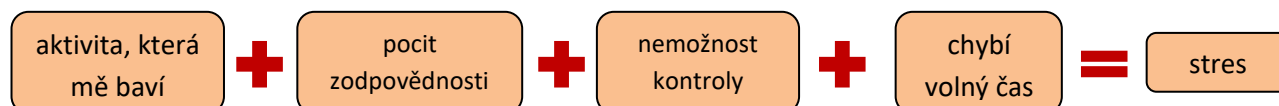


schéma 41

deník, 30. prosince 2018

V roce 2019 chci omezit ČR, abych získal víc času na dvojhlasné zpívání, improvizaci, českou logopedii, meditaci a zkoumání anglické výslovnosti.

Poznání, co mě baví a čemu se chci věnovat, postupně dostávám do praxe. Dříve jsem si často jenom předsevzal, co chci dělat více, a pak se to nedařilo plnit. Tentokrát začínám od toho, co „chci omezit“, abych vytvořil prostor pro to, co chci dělat. Učím se tedy, že **pokud něco chci, musím dokázat něco jiného odmítnout**. Každé ANO tedy musí obsahovat i NE.

deník, 1. února 2019, Lyon, Francie

Večírek s improvizátory v Lyonu. Tancovali jsme a já jsem zase cítil, co mě dělá šťastným tak od základu, čemu bych se v životě chtěl věnovat víc než vydělávání peněz: tancovat salsu a elektroswing, zpívat lidové dvojhlasé písničky a kontaktní improvizaci.

Už před čtyřmi lety, v roce 2015, jsem si poznamenal, jak mě baví tancovat a zpívat, a teď jsem si to zase připomněl. Nenaplněný sen se hlásí o pozornost.

deník, 4. února 2019, Bordeaux

Dílna v Bordeaux mě moc bavila. Rád se sem vrátím. Cítím vděčnost, že můžu dělat tohle, a lidi mi za to platí. Bavilo mě dělat improvizaci, která spojuje lidi z různých zemí, která spojuje kultury, nad jazyky. Je divadlo univerzální řeč, stejně jako hudba? Je divadlo antropologická konstanta?

V Bordeaux se znovu vynořilo téma „spojování lidí a kultur“ divadlem, tentokrát prostřednictvím divadelní improvizace, a zvláštní pocit, že je to něco, co bych měl dělat, že to je moje poslání. Stejně téma se vynořilo 2. června 2017, když jsem vedl dvě anglické studentky, připomnělo mi, že jsem měl po maturitě (2004) v úmyslu studovat mezinárodní vztahy a diplomacii. Tento aspekt poslání se mi vrátil po třinácti letech a o dva roky později, pokaždé s pocitem, že jsem „objevil“ něco, co mě opravdu baví, čemu bych se měl víc věnovat.

deník, 20. února 2019

Pokud nemám dostatek času a prázdna se sám sebe ptát, co je pro mě podstatné a smysluplné, jsem jen otrokem.³⁰

Hledání priorit potřebuje čas. Když toho dělám tolik, že ani nemám čas rozmýšlet o tom, co vlastně chci dělat a proč, jsem „otrokem,“ jedu ve vlaku jen proto, že jsem do něj dříve nastoupil. To je tedy další důvod, proč je potřeba **volný čas** - je to nejen rozdíl mezi radostí a stresem, ale i mezi otroctvím a svobodou.

dílna pro improvizátory v Lyonu, Francie, 26. - 27. ledna 2019

Na dílnu jsem se nepřipravoval, a byla skvělá. Já asi neumím udělat špatnou dílnu. Tohle mi vážně jde.

Pokud uvažuji o kritériu „jsem v tom dobrý“, tak lektorování improvizace jej splňuje. Dokonce tu o sobě někdy ani nepochybuji. Učitel improvizace je v mnohem větším bezpečí než improvizátor na jevišti.

deník, 31. května 2019, Praha

Zajímavá technika - konstelace. Pracovali jsme na mém poslání. Došli jsme k tomu, že mým posláním je nechat se inspirovat životem (být napojený na „tep života“) a pak svou inspiraci šířit dál mezi lidi, probouzet inspiraci v nich - ať už jako herec nebo lektor, je jedno, v jakém oboru. Hledat jiskry života a zapalovat jimi ostatní. Docela mi to sedí.

Poznatek z této techniky potvrzuje, že „je jedno, v jakém oboru“, dokonce ani forma není rozhodující: „jako herec, nebo jako lektor“; ale podstatné je „hledat jiskry života a zapalovat jimi ostatní“.

Co jsem se dozvěděl o svém poslání?

Zúžení zájmu přináší radost a šetří energii. V této kapitole jsem zkoumal, co by mohlo být mé poslání, abych mohl zúžit své ambice. Objevil jsem několik kritérií, indikátorů, které by mělo splňovat. Vypadá to, že je to jako hádanky typu „Je to červené a je to ve skříni, co je to?“

Musí mě to „bavit“ a musím se „pro to rozhodnout“, je to autorské, mnou vytvořené; je to řemeslně zvládnuté, kvalitní; musí mě to rozvíjet; dává mi to smysl; mám to ověřené zkušeností a praxí („ručím za to“), mám pro to talent. Není důležité, jestli na to mám certifikát. Co je to?

Nápovědou mi může být, že pokaždé, když se svému poslání přibližuji, zažívám **radost**. Ale pozor, také **pochyby** a **strach**, a zároveň to může být **náročná práce**. Je tedy jasné, že o jakémkoli poslání budu pochybovat a nepůjde to snadno. Vedle radosti někdy cítím, že to má smysl, když se dotknu nějakého aspektu tušeného „životního poslání“. U čeho jsem to tak vnímal?

- aspekt „být mostem mezi kulturami, komunitami a jazyky.“

³⁰ Tento záznam je podobný myšlence ze srpna 2019: *Plánovat si úkoly dopředu znamená uvrhávat své budoucí já do otroctví svých současných ambic. (kap. 3.4.2)* Ponechal jsem jej zde, protože naznačuje jinou souvislost: nejde o tendenci mysli utíkat od přítomného okamžiku, ale o samotný dostatek času na reflexi.

- je to spojené s tělem a pohybem
- je to nějakým způsobem „skutečný život,“ jinými slovy „místo, kde život pulzuje“
- obsahuje to osobní rozvoj, možnost stávat se svobodnějším člověkem.
- součástí je sdělování a komunikace s lidmi, možnost inspirovat je
- baví mě zpívat a tancovat

Tyto aspekty se vynořují opakovaně, i po letech, takže pro mě jsou asi důležité. Mnohé z nich naplňuje lektorování: je to práce s lidmi založená na komunikaci, stále se učím, jako lektor nebo učitel v mezinárodním prostředí mohou být „mostem“, vytvářet prostor, kde lidé budou „opravdovější“ než na ulici. A divadelní improvizace - ať už vystupování, nebo lektorování - zahrnuje i pohyb, dokonce tam zpíváme, rapujeme a tancujeme. Kdybych měl jednou větou vyjádřit, k čemu ve vztahu k sobě směřuji, je to **být sám se sebou i před lidmi v partnerském, kreativním, vstřícném a hravém vztahu.**

Jak hledat poslání?

Hledání poslání a stanovování priorit potřebuje čas. Ve chvíli, kdy už ani nemám čas rozmýšlet, co vlastně chci dělat a proč, se stávám „otrokem,“ protože jen pokračuji v tom, co jsem v minulosti započal. To je další důvod, proč je potřeba volný čas - je to nejen rozdíl mezi radostí a stresem, ale i mezi otroctvím a svobodou (vědomou, jedinečnou volbou). Navíc, domnívám se, že pokud si „udělám prázdnou“, poslání se mi „samo vyjeví.“ S tím souvisí i poznatek, že si svou **práci tvořím, nehledám ji.** Vymyslet, co chci dělat a vytvořit, potřebuje více času, než kdybych si jenom vybíral z nabídky, co mě bude nejméně otravovat.

Stres často paradoxně nahrazuje pocit radosti i u činnostech, které dělám dobrovolně a rád. Pokud ho chci zažívat méně, musím se **vzdávat se potřeby kontroly a pocitu zodpovědnosti** a mezi lákavými aktivitami si **nechávat volný čas.** Příliš mnoho radostí také stresuje. Učím se tedy, že **pokud něco chci, musím dokázat něco jiného odmítnout.** Každé ANO něčemu tedy v sobě musí obsahovat i NE něčemu jinému.

3.5. AUTORSKÝ PŘÍSTUP K LEKTOROVÁNÍ

V [kap. 3.4.6](#) jsem se věnoval svému osobnímu směřování, do této kapitoly jsem vyčlenil poznatky, co autorství znamená v práci lektora.

dialogické jednání, Zuzana Pártlová, 2015

„Jednej tak, aby tě to zajímalo.“

Při dialogickém jednání jsem dostal připomínku, abych nebyl interpretem, ale autorem, abych stál za tím, co dělám, aby mě to zajímalo.

reflexe Herecké propedeutiky, Jaroslava Pokorná, 2015

*Nejvíce zmatený jsem byl před Vánoci, kdy jste mi řekla, že mi už k mému výstupu nic neřeknete. Tam jsem pochopil, že si to prostě musím udělat **podle sebe**, a že nejde nakonec o to, aby mi to prošlo u vás, ale že tam na klauzurách budu já sám za sebe před celou katedrou, a že si to prostě musím udělat tak, aby mi v tom bylo dobře před ostatními. Tedy, že jsem autor, který si za to ručí sám, spíše než student, který se snaží potěšit pedagoga. Ačkoli jste mi opakovaně říkala, že mám vyhodit větu „To je žena mého šéfa,“ trval jsem si na tom, že ji tam potřebuji. A jsem rád, že jsem vytrval, protože když se mi podařilo udělat tanec naplno, věta začala fungovat a najednou tam byla v pořádku i pro Vás. Kdybych ji byl tenkrát vyhodil, ztratil bych pro sebe smysl celku.*

Zažil jsem si proměnu od touhy zavděčit se učiteli k převzetí autorské zodpovědnosti: **neplnit úkol zadaný zvenčí, ale stát za obsahem svého sdělení.** Vidím v tom paralelu s orientací na výsledek (pochvalu, úspěch) versus orientací na proces (baví mě to).

deník, 15. listopadu 2016

Dnes jsme v divadle zahráli naše kolumbijské představení a bylo to fajn. Potvrzení, že má smysl dělat autorské věci. Motivace. Nebát se divadla. Brát věci do vlastních rukou.

O rok a půl později jsem zažil potvrzení, že „má smysl dělat autorské věci“, že se nemám „bát divadla“. Stávám se více aktérem a méně čekatelem, což vystihoval dřívější pocit, že „herce ze mě musí udělat druzí“.

reflexe mých autorských počinů. Proměny autorství. 16. května 2017

Deníky: *Asi moje první a jediné trvalé autorské tvoření je psaní deníku. Začal jsem v šestnácti, při první velké samostatné cestě, do Toronta. Hlavní motivací byla snaha zachytit jedinečné momenty, všechno, co jsem zažil a na co jsem na své cestě k dospělosti přišel – pro sebe v budoucnu, kdy už budu jiný, dospělý Václav, ale rád se sobě, svému mladšímu já, podívám opět do očí. Deníky jsou zároveň jediné tvoření, které mě nikdy nepřešlo, protože mám stále jistého čtenáře, publikum – sebe sama později. Dodnes si zaznamenávám těžkosti, radosti a všechno, k čemu jsem došel, protože věřím, že jsme tady proto, abychom se učili, takže si výsledky svých životních lekcí zaznamenávám, abych viděl, že nežiju nadarmo.*

Básničky a písničky: *Od šestnácti do dvaceti čtyř jsem měl kapelu, psal jsem texty, zpíval a hrál na kytaru, občas jsem přinesl i hudební základ. Většina textů, rýmů a obrátů mě napadala v noci před spaním. Musel jsem občas vstát a napsat si to na papír, abych mohl usnout beze strachu, že to do rána zapomenu. Melodie mě napadaly většinou při chůzi a ve vlaku, ty jsem si nahrával na mobil. Hlavním zdrojem těchto nápadů byl pocit zamilovanosti, zklamání, očarování ženou nebo přírodou a občas moje politické a ekologické názory. A díky tomu, že jsem měl kapelu, která potřebovala stálou dodávku textů, měl jsem motivaci a důvod tyto noční nápady dopracovávat, dopisovat. A to už je dřina. Nápad přijde sám od sebe, ale na celou písničku nevydá. Často jsem měl pocit, že původní nápad vydá jenom na refrén, dopsat sloky už bylo namáhavé. To je také důvod, proč teď, když už nemám kapelu – odbytiště dodělaných nápadů – už hudební nápady nedopracovávám, nedopisuji, nechávám je jako střípky možných textů v deníku.*

Texty na autorské čtení: *Novým odbytištěm textů se na DAMU staly semináře autorského čtení, které mě motivovaly záznamy z deníků dopisovat, skládat je do delších tvarů, které drží pohromadě a stojí samy o sobě. Většinou pracuju archeologicky: v deníku vykopu kostru sdělení a dám dohromady všechny střípky a pozorování, které k tématu patří. Díky těmto vykopávkám mám čerstvé pozorování, i když o něčem píšu s odstupem mnoha let. A potom píšu a všechno si mnohokrát čtu nahlas, aby mi to šlo do pusy, aby to mělo rytmus a aby se slova a významy odkrývaly ve správném pořadí. Takto vznikly moje texty Margit, Himaláje, Indické ašramy, Nebezpečná Kolumbie, Indické vlaky, podobně i Oběti nacismu, ale tam jsem místo z deníků čerpal z dobových dokumentů a rozhovorů s příbuznými.*

Jevištní tvar: *Zcela nově, až na DAMU, jsem zkusil něco vytvořit jako herec na jevišti - autorskou prezentaci. Teď mě to zajímá nejvíc a výše zmíněné tvoření se pro to stává zdrojem. Zároveň se ale proměňuje to, co mě napadá – přestává mě napadat text, napadá mě spíše **obraz nebo situace**. U autorské prezentace AROMance mě jako první (opět v noci před spaním) napadla scéna, kde já sedím na jevišti vedle své dívky, která je v komatu, a za celou dobu představení nic neřekne. Prostě jenom to, že tam sedím, mluvím na ni a ona nereaguje. Až pak jsem napsal text, který vycházel z deníku a nápěvu, který mě v nemocnici napadl, ale prvotní byla ta scéna. A napsaný text jsem potom dopracoval do autorské prezentace, ale to už byla spíše dřina.*

Když jsem napsal text Oběti nacismu, přišel ke mně obraz scény, kdy ruský voják mému dědovi nabízí pistoli, aby zastřelil dva esesáky. To mě přimělo se k tomu textu vrátit a pokusit se v něm najít další obrazy, které by se mi líbilo zpřítomnit na scéně, takže jsem se opět pustil do fáze zkoušení, dřiny – říkám si text a hledám, jak by se dal ztvárnit, jaká je v něm situace. Zkoušení v této fázi přestává být dřinou až ve chvíli, kdy se tělo dostatečně naučí akce i text a místo odbíhání k textu (podívat se, co tam je dál nebo zapsat nový nápad) zbývá kapacita si s tím hrát, zkoušet nové možnosti a moci v tom zůstat.

Z této reflexe mého autorského počinání vychází, že prvotní zájem, zaujetí, pozorování či „nápad“ k sobě ještě potřebuje „dřinu“, práci, úsilí, aby z něho vyšel nějaký výsledný tvar, autorský počin. A motivací pro tuto práci je „odbytiště“, tedy představa o tom, komu výsledný tvar nabídnu a proč.

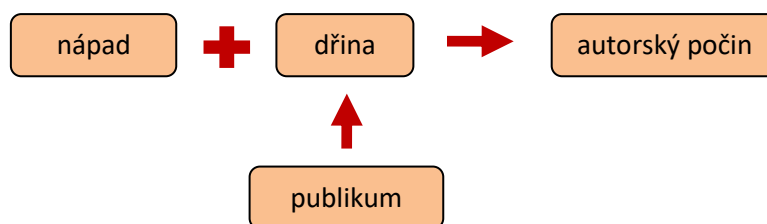


schéma 42

3.5.1. lektor má vědět, jaký je cíl

dílňa kontaktní improvizace, Praha, 21. srpna 2015

Frustrovalo mě, že se mi nepodařilo zmapovat strukturu, na čem je ještě třeba pracovat, jaká jsou základní pravidla, že jsme málo co opravdu potřebovali, aby se to dostalo do těla, že tam bylo moc reklam a trailerů, co všechno se dá ještě umět a studovat, a na jaký další workshop k lektorům můžeme přijet do Anglie, až si na to našetříme. Místo toho, abychom se zaměřili na jedno téma (třeba rolling) a tomu se věnovali pořádně. Odcházím s pocitem, že toho moc neumím, místo pocitu, že jsem se něco naučil.

Ocenil bych **spíše úzce zaměřenu dílnu, než ochutnávkovou dílnu** „plnou reklam a trailerů“ na další dílny lektorů.

dílňa improvizace Nancy, Francie, 23. – 27. dubna 2018

Jako účastník preferuji, když má dílna jasně definované téma, kterému se můžeme v daném čase adekvátně věnovat, jít v něm do hloubky, vyzkoušet si nový přístup a někam se posunout. Dílny „ochutnávkového typu,“ při kterých lektor krátce otevře mnoho témat a inseruje, že tomu bychom se věnovali na jiné, samostatné dílně, mě jako účastníka frustrují. Vnímám v tomto smyslu podobnost s autorskými prezentacemi na KATaP, kde jde také o to, aby téma a myšlenka, kterou autor chce sdělit, odpovídala délce a formě jejího sdělení, prezentace.

Jako účastník jsem frustrován. Lektor si musí dopředu rozmyslet, kam chci v dílně dojít, k čemu mají všechna cvičení a příklady směřovat. Jde spíše o kvalitativní záměr, než o kvantitu - dostatečné množství cvičení, které naplní čas. Dílna musí směřovat k jasnému závěru, tečce. Když lektor v poslední hodině „neví, co dál,“ znamená to, že plýtvá nejcennějším časem dílny, kdy už jsou účastníci rozehřátí, zapojení a na jedné informační hladině. Rozpačitý konec bez jasného vyústění pak kazí dojem z celé dílny.

Stejnou frustraci jsem zažil o dva roky později, tentokrát jsem došel k tomu, že **téma a myšlenka, kterou chce lektor předat, musí odpovídat délce a formě kurzu**. Pokud nemám dostatek času, je lepší zúžit cíl.

deník, 22. září 2017

Cítím potřebu smysluplnosti, sám potřebuju vědět, co školím a k čemu to směřuje, jinak nemám směr, nedokážu dělat cvičení jenom jako zábavu, i když účastníci by byli spokojení. Plytké review mi bere sílu.

Po firemním kurzu improvizace, který jsem lektoroval, jsem si do deníku napsal, že „sám potřebuju vědět, k čemu to směřuje“, že mi nestačí dělat „zábavu, i když účastníci by byli spokojení“. Ukazuje se, že cíl a smysl kurzu je pro lektora důležitý, a jeho naplňování je důležitějším kritériem než hodnocení účastníky.

3.5.2. učitel by měl učit to, co opravdu dělá, měl by tím žít

dialogické jednání, 2015

Je skvělé chodit na plac zkoušet s našimi pedagogy při dialogickém jednání pro doktorandy a asistenty, vidět, jak se jim daří a nedaří a jak sami zkoušejí.

dílna improvizace Nancy, Francie, 23. – 27. dubna 2018

Cením si lektorů, kteří sami zkoumají nějaké téma (např. Omar Galvan – Postdramatická improvizace), otevřeně to říkají, a sdílí s účastníky svoje dosavadní zkoumání a výsledky, ne hotové pravdy. Je pro mě zajímavější vidět lektora, který je něčím opravdu zaujatý a každý jeho poznatek byl vykoupen mnoha pokusy, než lektora, který jenom nově poskládá citáty jiných lektorů, které u nich nasbíral jako účastník, a to i přesto, že jsou srozumitelně a interaktivně předané.

studium improvizace v iO Theatre, Chicago, USA, 9. července 2018 – 9. srpna 2018

Podstatné pro mě je, že všechny lektory jsme mohli vidět večer hrát, mluvit s nimi o jejich scénách a o tom, jak to souvisí s tím, co nás učí. Všichni lektori se sami pokoušejí, utkávají s improvizací a experimentují.

Používejte detaily a informace z vlastního života, abys vytvořil plastickou, uvěřitelnou postavu. Del Close k tomu píše: „Úkolem improvizátora je žít zajímavý život a pak o tom vyprávět lidem.“³¹

kurz lektorských dovedností pro interní lektory strojírenské firmy, Stuttgart, Německo, 17. září 2018

Začínající lektori mezi námi tvrdí, že nemají na výběr, a že to školit musí. Myslím, že to není pravda. Podle mě platí: Jestli ti to, co říkáš, přijde nesmyslné, tak to neříkej.

V [kap. 3.4.6](#) jsem na základně zkušeností z vedení kurzů došel k tomu, že jednou z podmínek při hledání mého směřování je, že moje téma bude „žité a ověřené mou zkušeností a praxí“, tedy že za něj mohu „ručit“. Nyní jsem stejný aspekt mohl prozkoumat z perspektivy účastníka. Dochází mi, že jde vlastně o vnitřní **integritu lektora** - tedy o soulad mezi tím, co říká, a tím, co sám dělá. Jako účastník radši poslouchám lidi, kterým mohu věřit, co říkají, kteří se sami věnují tomu, co ostatní učí – kteří jsou tedy také studenty, experimentátory, sami se utkávají s praxí.

Všímám si, že začínající lektori, kteří si nevěří, se obávají konfliktu s účastníky a snaží se být zdvořilí.

Jako účastník preferuji lektora, který ví, co dělá a stojí si za tím, než zdvořilého člověka, který mění názor podle účastnické skupiny. Tedy opět - pokud se lektor nemůže opřít o jistotu plynoucí ze své integrity (ručí svou praxí za to, co školí), je pro něj konflikt s účastníky náročný a snaží se mu vyhnout.

Co plyne z této kapitoly?

Z analýzy dat vychází, jak je důležité, aby lektor žil tím, co školí. Díky tomu může být autorem, získat **oporu v obsahu sdělení** a to je „vítr, na kterém se dá plachtit docela daleko, a loďka přepluje i přes některé technické nedostatky“ řeči. Když jsem se hlásil na DAMU, chtěl jsem přijít na to, jak může lektor nalézt **oporu v technice**, v „hereckých“ schopnostech. Zjistil jsem ale, že je především třeba soustředit se na sdělení a v jeho smyslu hledat oporu. Domnívám se dokonce, že na prezentačních dovednostech není potřeba pracovat od chvíle, kdy přestanou překážet, bránit ve srozumitelnosti či strhávat pozornost (např. na to, kolikrát mluvčí řekne „prostě,“ kolikrát neuvědomovaně přejde místnosti, jestli se vůbec podívá na diváky nebo jestli vydrží s dechem). Když je projev „řemeslně zvládnutý“, začne být důležitější obsah sdělovaného a integrita lektora - tedy soulad toho, co dělá a jak žije s tím, o čem mluví. Vlastně si u mnoha lektorů ani nevybavuji jejich prezentační dovednosti - zajímalo mě jenom to, co sdělují, ne jak. Proto tedy nestačilo analyzovat videozáznamy lektorů: dostal bych se jen k prezentačním dovednostem.

³¹ "The improviser's job is to live an interesting life, then tell people about it."

3.6. SHRNU TÍ KAP. 3: CO JSEM SE NAUČIL NA DAMU?

Během analýzy mi z dat vyšly čtyři kapitoly: 1. sdělování, řeč a herectví, 2. vztah s účastníky, 3. vztah k sobě a 4. autorský přístup k lektorování. Už vznik kapitoly *Vztah k sobě* byl překvapením: do té doby jsem pochyby o sobě, tlak na výkon, strach ze selhání a hledání priorit **zažíval** a reflektoval, ale teprve když jsem poznámky poskládal k sobě a seřadil chronologicky, začalo být patrné, že se opakují. Až díky pojmenování a přiřazení k jednomu tématu se ze subjektivně prožívaných pocitů staly objektivnější skutečnosti, o kterých jsem mohl přemýšlet z odstupu, pátrat, z čeho plynou, k čemu jsou dobré a co s nimi: a dokonce uvažovat i o obecnějších principech.

I v očekávaných „řemeslných“ kapitolách (oční kontakt, plynulost řeči, poslouchat se, výslovnost, tělesný postoj) jsem objevil nové souvislosti: podmínkou očního kontaktu je zájem o lidi, plynulost řeči narušují ambice nějak působit, schopnost poslouchat se zvenčí a poradit si souvisí se vztahem k sobě, práce na výslovnosti vede přes sebepoznání, při nabývání psychosomatické kondice je potřeba překonávat pocit nepřírozenosti. Ujasnil jsem si, že nemá smysl hledat hereckou „magii“ ukrytou v herecké technice. Je nutné pracovat na **autorství**, vlastním směřování, pracovat na smyslu sdělení a tím získat **oporu v obsahu sdělení**. Vedle toho je možné pracovat na **řemeslné stránce projevu** (vědomí těla, očním kontaktu atd.), ale nehledat figle, spíše **odstraňovat** to, co překáží srozumitelnosti a odvádí pozornost, co lektorovi podráždí nohy. **Opora v autorství**, **spolupráce s tělem** a **práce na vztahu k sobě**, to je ona herecká „magie“, pro kterou jsem si původně šel na DAMU.

Co jsem ale během stejných pěti let zjistil v prostředí firemních kurzů? Bude to poznatkům z DAMU odpovídat nebo protiřečit?

4. ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ Z VEDENÍ FIREMNÍCH KURZŮ

Pro metodu zakotvené teorie je výhodné, že zkoumám téma, se kterým mám profesní zkušenosti, protože znalosti z oboru zvyšují teoretickou citlivost výzkumníka: „Tyto znalosti, dokonce i v implicitní formě, jsou vnášeny do výzkumné situace a pomáhají vám porozumět událostem a jednání, které vidíte a slyšíte, a to rychleji, než kdybyste je neměli. Například pečovatelka studující práci pečovatelek v nemocnici získává vhled do zkoumaných situací mnohem rychleji než člověk, který tam nikdy nepracoval. Čím více máte profesních zkušeností, tím bohatší znalosti a hlubší vhled budete mít během výzkumu k dispozici. Na druhou stranu vám však tyto zkušenosti mohou znemožnit vidět věci, které se pro vás staly rutinními nebo „samozřejmými“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 28)

Jako lektor tedy mohu dobře zkoumat právě lektorování. Rozhodl jsem se popsat (zvědomit, zexplicitnit) své implicitní znalosti získané praxí. Zároveň doufám, že mi tyto profesní zkušenosti pomohly ve výzkumu. Během analýzy jsem si uvědomil věci, které už se pro mě staly „samozřejmé“, ale jsou přesto důležité. Nestačí mi svou práci dobře dělat, snažím se porozumět, čím to je, co to znamená, protože pokud nevím, díky čemu se mi něco daří, není možné to předat jako zkušenost - a ani se mi to nemusí podařit zopakovat.

4.1. POPIS A ANALÝZA TĚCHTO DAT

Analyzuji lektorské zkušenosti z firemních kurzů, které jsem vedl v České cestě (ČC). Na svém prvním kurzu jsem byl v říjnu 2011. Do července 2019 jsem odvedl 150 kurzů o celkové délce **226 kurzodní** (KD, počítá se pouze čas reálně strávený na programu s účastníky, ne na cestě nebo přípravě předem na místě). Jako instruktor jsem byl na 32 kurzech (59,5 KD). Potom jsem začal kurzy vést jako šéfinstruktor, poprvé v březnu 2014, a odvedl jsem 118 kurzů (166,5 KD). To jsou tedy moje celkové zkušenosti v tomto zaměstnání.

Jako data jsem vybral pouze zkušenosti od nástupu na DAMU, tedy od října 2014 do července 2019. V této době jsem vedl 106 kurzů. Z nich jsem 92 vedl jako hlavní lektor, a tudíž z nich i napsal interní závěrečnou zprávu (IZZ) pro firemní účely. Tyto zprávy se staly základem mých dat. Navíc se mi podařilo sehnat i 6 zpráv z kurzů, na kterých jsem byl v roli druhého lektora. **Celkem tedy tvoří má data 98 IZZ.** Seznam zdrojových IZZ je v Příloze 1, kde uvádím obor činnosti klienta, téma kurzu, počet účastníků, jazyk a délku kurzu.

Těchto 98 kurzů odpovídá objemu práce **159 kurzodní**. Celkově těmito kurzy prošlo **1474 účastníků**. Z nich bylo 29 zaměřeno na rozvoj týmové spolupráce a komunikace (723 účastníků), 69 na rozvoj konkrétních měkkých dovedností (751 účastníků).

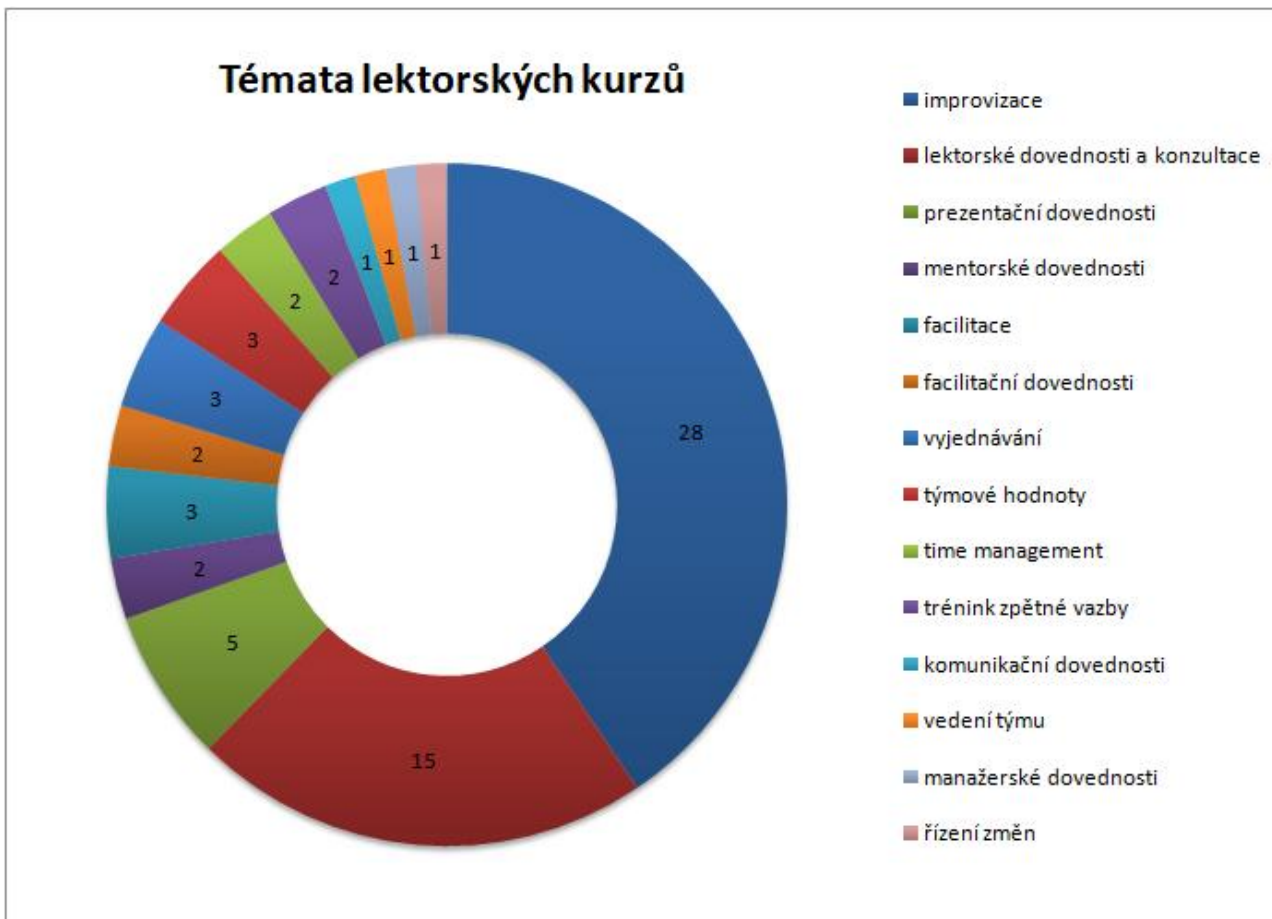


schéma 43

Nejčastěji jsem školil témata improvizace (28 kurzů), lektorské dovednosti a konzultace k lektorským dovednostem (15 kurzů) a prezentační dovednosti (5 kurzů). Dalšími tématy byly mentorské, facilitační, komunikační a manažerské dovednosti, vyjednávání, týmové hodnoty, time management, trénink zpětné vazby, vedení týmu a řízení změn. Během tří kurzů jsem facilitoval interní workshop. Jazykem kurzů byla čeština (75 kurzů), angličtina (21) a němčina (2).

Základní data, interní závěrečné zprávy, jsou důvěrné materiály pro komunikaci s kolegy v rámci ČC. Mají předem danou strukturu, obsahují údaje o termínu, místě konání kurzu, počtu účastníků, cílech a jazyce kurzu, přesný popis scénáře (programu kurzu), postřehy ke skupině účastníků, k naplnění cílů, nápady na inovace programu, zpětné vazby pro obchodníka, autora nabídky, projektového manažera, produkčního a správce skladu a jednotlivým členům lektorského týmu. Sám jsem si ještě přidal kapitulu „Poznatky do disertace“, kam jsem si zapisoval postřehy k práci lektora a své psychosomatické kondici.

4.1.1. otevřené kódování

Zprávy mají průměrně 6,5 normostrany, objem textu mých primárních dat byl tedy **641** normostran. Během otevřeného kódování jsem hledal zápisy o tom, jak jsem kurz sám hodnotil, jak jsem se při něm cítil, na co jsem přišel, jak se jako lektor vyvíjím, jak kurz a mě hodnotili kolegové a účastníci, dále jsem hledal zmínky o účastnické skupině a našich interakcích, o roli lektora a o náročných situacích na kurzu. Názvy firem jsem smazal a jména míst a účastníků jsem změnil. Každá citace je označena číslem 1 - 98 v závorce podle toho, ze které IZZ pochází. Při analýze jsem postupoval induktivně, z dat jsem vyvozoval závěry, které ve výsledném textu popisují a dokládám vybranými příklady z dat. Po otevřeném kódování vzniklo **136** normostran dat.

4.1.2. axiální kódování

Ve fázi axiálního kódování vzniklo 8 základních popisných kategorií a následně 4 kategorie, které poznatky a zkušenosti dále zobecňují. Po axiálním kódování vzniklo **72** normostran dat. Ve výsledném textu jsem přímé citace dat zkracoval, přesto jsem se snažil zachovat jejich smysl i barvitost. V původním znění jsem ponechal firemní slang (vysvětlený v [kap. 1.1](#)) a modře zvýraznil *názvy aktivit*. Princip ani průběh aktivit nevysvětluji, protože pro téma této práce nejsou podstatné, přesto je doufám možné si díky názvu zhruba představit, co se zrovna na kurzu dělo. Citace z dat jsou kurzívou, citace účastníků nebo kolegů navíc v uvozovkách. Došel jsem k jiné struktuře než v předchozí kapitole a nezachovával jsem chronologii dat.



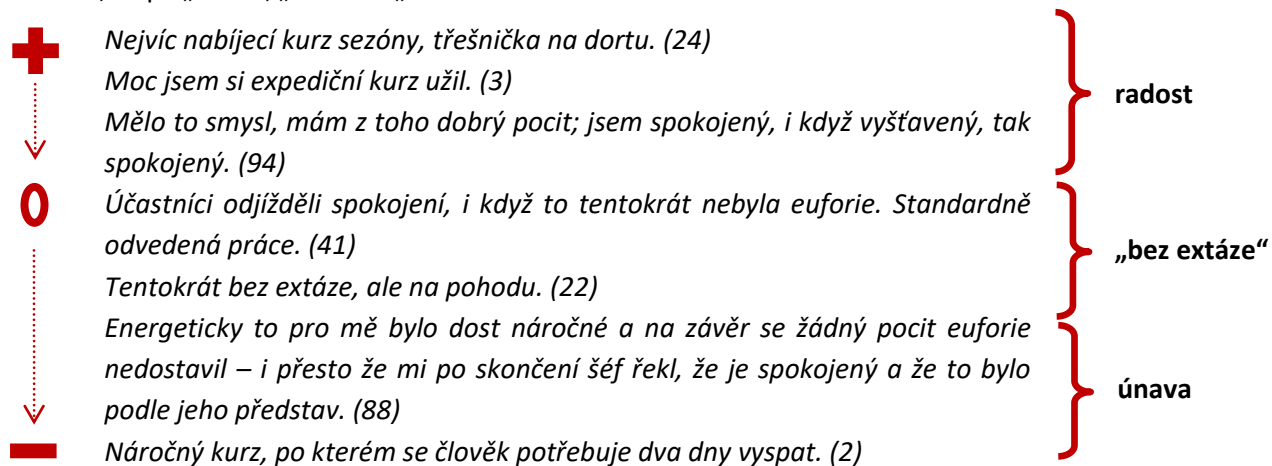
schéma 44

4.2. POCITY PO A BĚHEM KURZU

Většina mých reflexí kurzu v IZZ začínala větami typu „jsem spokojený“, „kurz mě bavil“, „kurz jsem si užil“, „jsem unavený“, tedy popisem toho, jak jsem se během kurzu a po kurzu cítil. Zaměřil jsem se na to, jaké emoce při kurzu a po něm prožívám, co to ovlivňuje a jaké z toho plynou závěry.

4.2.1. dimenze emocí

Pocity na závěr kurzu se mění na škále „nabití energií“, „užil jsem si ho, radost“, „spokojenost“, přes „bez extáze“, až po „stres“, „úleva“ a „únava“.



V bližším detailu jsem objevil další pocity. Při kurzu a při přípravě často zažívám **stres** a **strach z chyby a podcenění**.

Tyhle velké akce pro mě nejsou, od začátku to smrdělo průserem, byla to noční můra tohoto léta. Nedokázal jsem pohlídat všechny detaily (94).

Myslím, že nic zásadního jsem v přípravě nepodcenil. Jako perfekcionista mě štve ztráta 3 čelovek, protože to může hodit špatné světlo na jinak dost dobrý kurz. (2)

Na závěr kurzu někdy zažívám **motivaci a inspiraci**, nezávisle na únavě či náročnosti kurzu.

Takže se těším na další podobný kurz. (5)

Je to náročné, táhnout kurz sám, ale baví mě to. Těším se na další. (36)

Motivace a inspirace se projevuje tím, že mám nové nápady, jak program zlepšit a co si do příště zjistit, nastudovat a připravit:

Využít jako motivačku / příklad něco z MacGyvera. Dodělat si kartičku „Ano, a...“ Zalaminovat si obrázky programových bloků, jsou dané, ale podle skupiny s nimi šíbuju – šetřil bych si práci a fix. Vymyslel jsem základ programu pro Improvizaci II – bude to postavené na podobných cvičeních ala Sám na scéně, ale budou se u toho natáčet a pak to budeme rozebírat = víc stresu a zpětné vazby. (36)

Podívej se na film Sully k Hudson River Landing. Podívej se na Zkus mě rozesmát, účastníci říkali, že se tam hodně improvizuje. Sehnat dvě velké ocelové kuličky na [Kuličkovou dráhu](#) – oba týmy potřebují testovat, jedna nestačí. (39).

Na této škále je také vidět, že **pocity po kurzech jsou proměnlivé**, nemohu pokaždé čekat „euforii.“

4.2.2. radost během a po kurzu

Objevil jsem 9 faktorů, díky kterým mě kurz baví a přináší mi radost.

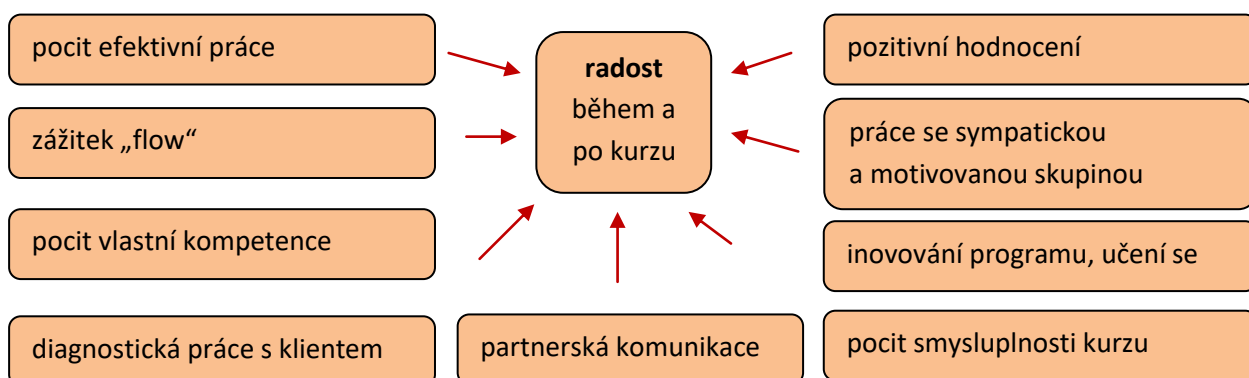


schéma 45

pozitivní hodnocení a zpětná vazba od účastníků

Udělal mi radost, že byl spokojený i Tomáš Hertl, který podle svých slov objel všechna katalogová školení a navíc zažil talent program s mým šéfem. (41)

práce se sympatickými a motivovanými lidmi

Moc příjemná, otevřená skupina, radost s nimi pracovat. Krásná práce, sympatická skupina. (47)

Bavila mě ta skupina – baví mě pracovat s motivovanými, inteligentními lidmi schopnými reflexe. (10)

Skvělá práce, moc sympatický klient, se kterým si rozumíme, charismatický šéf, kterého bych jako šéfa sám bral. Těším se na další spolupráci s nimi. (20)

inovuji program, zkouším nové věci, sám se učím

Učím se a zkouším nové věci ([Mini detox](#)), baví mě to. (44)

Vyrobil jsem si univerzální barevné kartičky, hned jsem je použil pro závěrečné shrnutí výstupů a je to fajn – malé hračky pro radost. Vymysleli jsme nečekané problémy a podpásovky, kterým lektor musí čelit, použil jsem je i tady a fungovaly dobře. Zalaminoval jsem si je, budu je používat dál. Video Rozbitá kontrolka by zasloužilo české titulky, budu ho používat častěji. (62).

Parádní práce, když vystoupím z rutiny a zase testuju nové nápady, má to pro mě hned extra náboj. (39)

pocit efektivní práce

Čas přípravy na místě jsem stáhnul na krásných 25 minut i s testováním techniky. Začínám to mít zajeté, mám lepší přehled o čase, líbilo se mi teorii propojovat s videoukázkami. Mám tuhle práci rád zkrátka. (62)

Jedním ze způsobů, jak zvýšit svou efektivitu, je opakování tématu kurzu, protože to šetří čas v přípravě.

zážitek „flow“³² a otevřenost novým nápadům

Během kurzu jsem byl ve flow, novou verzi *Mousetrapu* (*Vyjednávací Mousetrap*) jsem vymyslel druhý den ráno po cestě v metru. (86)

V přípravě jsem vnímal zahlcení sezónou, snažil jsem se to všechno zmáknout, ale energie už jsem měl málo. Pak jsem se na kurzu nakopnul a naladil na skupinu. (12)

Bavilo mě balancovat na hraně, měnit program a průběžně to konzultovat se zadavatelem i týmem. (9)

Zaměření na tady a teď (na kurz) a na skupinu mi dává energii.

zážitek kompetence a schopnosti

Super kurz, mám ze sebe radost, že si nastuduju pár zdrojů a jsem schopný udělat na první dobrou kurz na nové téma. (57)

Cítil jsem se jako ryba ve svých vodách. (84)

Radost tedy vychází z pocitu, že dělám věci, které mi jdou, a lidé to oceňují.

diagnostická (a tedy dialogická) práce s klientem

Zároveň byl spíše než tento výsledný workshop důležitější proces, jak to celé vznikalo. Workshop byl vyústěním tří konzultací s šéfem a mnoha následných e-mailů, během kterých jsem se snažil vypátrat, co přesně potřebuje. Od nejasného zadání „podpořit týmové proč“ a potřeby vymýtiti mrmlání a nastavení „to nejde“ u českých zaměstnanců, jsme se dostali k verzi, že budu facilitovat workshop o hodnotách lidí v týmu (cesta „zdola“). Až nakonec jsme dospěli k tomu, že šéf má vlastní vizi a hodnoty, které chce v týmu podpořit (cesta „shora“). Na workshopu je tudíž představíme, necháme je lidi zažít a budeme pracovat na tom, jak je aplikovat do praxe. Tento proces mě bavil víc, než potom samotný workshop, kdy už to bylo hotové. (21).

partnerská komunikace s klientem

Hodně jsem se věnoval klientovi, především šéfovi, dvě hodiny jsme spolu o jeho týmu diskutovali, hodně ho zajímal můj názor na jeho lidi, co s nimi dál, kam je posunout, kde mají rezervy. (3)

Potvrzuje to i zážitek z kurzu, na kterém se mnou klient (ředitel továren v regionu střední a východní Evropy) partnersky nekomunikoval:

Byl to šéf, u kterého jsem neměl pocit, že jednáme jako partneři. K akci se stavěl způsobem „nechci se s Vámi o tom bavit, ale chci, aby to bylo podle mých představ.“ (Takhle otevřeně jsem to řekl i jeho asistentce, která odpověděla „no tak to jste přesně popsal to, v čem my tady žijeme.“) Po dlouhé době jsem měl velmi nepartnerský pocit ze spolupráce se šéfem, pro kterého pracujeme. Nepřišel na schůzku a když jsem ho sehnal, řekl, ať akci řeším s jeho dalším asistentem. (2)

³² V datech se objevil termín flow, proto s ním v analýze pracuji, ale podrobněji se mu věnuji až v [kap. 5.1.1.](#)

pocit smysluplnosti kurzu

Mezinárodní skupina, která se chce posunout – parádní, smysluplná práce. (23)

Bavilo je to, byli otevření, motivovaní, ochotní se bavit o přesazích do praxe. Moc příjemná práce. (39)

4.2.3. stres a pocit náročnosti kurzu

Stres plyne z náročné přípravy (týmu, místa a materiálu), z náročných podmínek přímo na kurzu, z náročné účastnické skupiny a z náročných situací na kurzu.

stres při přípravě

Těžko se mi skládal schopný, anglicky mluvící tým, lidi nebyli k sehnání a odříkali, hlavně zkušení lavinoví specialisté. V přípravě byla spousta práce, náročná komunikace s klientem. (4)

Největší výzvou celého kurzu bylo vtěsnat 4 koloběžky a špalek do auta. Vše ostatní už šlo hladce. (5)

Štvala mě ta nefunkční elektrocentrála a šílený množství materiálu. (2)

*Zjistit pár dní před kurzem, že nemáme kde **stromodomy** postavit a ani z čeho, není příjemná zpráva. (10)*

stres na kurzu

Myslím, že na dané podmínky – vytrvalý déšť, absence prostor na venkovní program – jsem z kurzu vykřesal maximum. (12)

Náročný zimní outdoorový kurz, začátek února na Sněžce, extrémní podmínky. (71)

Dalším zdrojem stresu je **náročná skupina** a **náročné situace** na kurzu, což jsou tak obsáhlé oblasti, že se jim věnuji v samostatných kapitolách [4.8](#), [4.10](#) a [4.11](#).

4.3. SMYSLUPLNOST KURZU PRO LEKTORA

V minulé kapitole jsem zjistil, že radost vychází také z mého přesvědčení, že kurz byl smysluplný. V této kapitole hledám, co smysluplnost vůbec znamená a čím je možné ji dosáhnout.

4.3.1. skupina se chce učit

Pokud se účastníci se nechtějí učit, zažívám frustraci a ztrácím smysl práce: *Když zadavatelka změnila cíle kurzu blíže k zábavné firemní akci, bojoval jsem s motivací, jestli vůbec kurz chci dělat. Pokračoval jsem v něm jenom proto, že jsem měl pocit, že i zadavatelka by ráda směřovala dál, ale teď nechce s touto skupinou přepálit start - čili že do budoucna bychom tam mohli dělat hlubší, pro mě smyslupnější práci. (13)* Samotná zábava pro účastníky pro mě není smysluplná.

Největší úspěch ze všech našich programů mělo večerní kasino. Nálada byla opravdu euforická, lidi pak mluvili o tom, že se poprvé cítili s Němci (topmanagement) takhle uvolněně, na jedné lodi. Ředitel Inge v noci (po skončení našeho programu) přešel za bar a všem točil pivo, lidi z toho byli úplně odvařený. Zadavatelka za mnou přišla, že potřebují nutně tancovat, tak jsem jim (na její osobní zodpovědnost) půjčil naší reprobednu. (94)

Hodně účastníků si přijelo „odpočinout“ a spíše než podle tématu si školení vybírají podle lokality (mají rádi hotel Zátoň). Z Petra, nejhlasitějšího bojovníka za brzký návrat (a zároveň i nejvýše postaveného účastníka), vypadlo, že by se nejradši místo programu zajel podívat na hrad Rožmberk. (35)

Naopak, když se mi účastníky podaří **namotivovat pro téma kurzu**, zažívám pocit radosti a smyslu: *Naštěstí se to druhý den otočilo. Jsem velmi spokojený, protože se mi účastníky podařilo získat pro téma. Dokonce i Petr se při závěrečném kolečku ptal, zda příští rok bude Improvizace II, že rozhodně chce jet. (35)*

4.3.2. smysluplný obsah kurzu

Kurz je pro mě smysluplný, když mám pocit, že účastníkům **předávám něco cenného**: *Zažil jsem jeden moment, kdy jsem byl naprosto na lektorském koni a cítil jsem, že opravdu předávám něco velmi smysluplného a cenného: při první modelové situaci mladá účastnice absolutně nezvládala negativní reakce účastníků (v roli) – úplně zamrzla a nereagovala. Mohl jsem to přerušit, ale chtěl jsem, aby uspěla. Sedl jsem si k ní, níže než ona, aby byla opticky ona vedoucí, a napovídal jsem jí, jak má diskusi s účastníky vést. Když nevěděla, jak dál, ptal jsem se jí, co by udělala teď, jaké má možnosti, jak přemýšlí, co cítí, co potřebuje. Provedl jsem ji celým procesem, až k dohodě s účastníky a k vymezení hranic. To byl silný moment. (46)*

Kurz má smysl, když obstojí i v konfrontaci s realitou, když se ukáže, že **trénované principy jsou užitečné v praxi**. *Zajímavý byl večer moment, kdy mi dispečeri popisovali svou práci: reálný stres, velkou zodpovědnost, kde jde opravdu o život (především kolegů, montérů v terénu). Když to špatně zapojí, něco opomenou nebo zapomenou ověřit, že už všichni montéři slezli z vedení, tak je uškvaří. A pak drží prst na té kontrolce a váhají, jestli to zmáčknout, a do toho jim volají hasiči a zákaznické centrum, kdy to bude nahozené... Stalo se, že dispečer dal po telefonu montérovi povel, aby transformátor nahodil, že je vše připraveno. A uslyšel výbuch. Byla tam závada, o které nevěděli, nebyla to jeho chyba, ale byl u toho, slyšel, když to jeho kolegu zabilo. Ptal jsem se jich na rovinu, jestli jim můj trénink improvizace vůbec něco dává. Říkali mi, že vlastně ano. Bavilo je zamýšlet se nad principem znalost zdrojů, vnímají u sebe tunelové vidění, je pro ně inspirativní podívat se na to z nadhledu. To mi přijde jako cenné ověření realitou. (48)*

Našel jsem v sobě schovanou pochybnost, jestli můj kurz - teorie, principy, poučky, cvičení - účastníkům doopravdy k něčemu jsou, jestli nedělám práci, která je praxi vzdálená, jestli nechystám jen za vzdělávání převlečenou zábavu či odpočinek. Každé potvrzení, že moje kurzy jsou platné i v „opravdovém“ světě, je pro mě důležité.

Byl dobře vidět rozdíl mezi nováčky (6 lidí bylo poprvé) a těmi, kteří se mnou byli už potřetí, ti zkušenější reflektovali, že je to někam posunulo. Sami například žádali, abychom druhý den zopakovali princip Přijetí chyby, protože si všimli, že to nováčkům chybí. Jsem rád, že to pro ně jsou smysluplné principy, o kterých i po dvou letech uvažují. (49)

Docházím k tomu, že rozhodující je, jestli má moje práce **reálný dopad, způsobí změnu v reálném světě**.

Jsem velmi spokojen, účastníci odcházeli nadšení a motivovaní přestat lidi „školit nalejvárný“, a začít školit interaktivně. Přišlo mi to smysluplné, hltali to a hned to chtějí převádět do praxe. Po půl roce tedy konečně pracuji s těmi, kteří budou školit, má to tudíž přímý efekt na to, jak školení nováčků v této firmě bude vypadat. (55)

Mám dojem, že tenhle projekt má velký smysl – pomáháme lidem, kteří nemají žádné lektorské zkušenosti, vytvořit systém interních školení, který bude interaktivní, propojený, promyšlený a hlavně zážitkový. Být nováčkem v této firmě bude daleko menší nuda a pruda, než před tímto projektem. A to mi dává pocit smysluplné práce. (58)

V průběhu WS přijeli oba šéfové, což skupinu nejprve vystrašilo, že už nebudou schopni takové otevřenosti. Ale já jsem na přání účastníků šéfům referoval, aby se do diskuse nezapojovali a jen poslouchali. Do velké míry se to podařilo. Zároveň bylo pro všechny moc dobře, že šéfové na tuto část přijeli a slyšeli věci, které (nejen) jim předtím nikdo nebyl schopen takto říct. (85)

S reálným dopadem kurzu souvisí i **společenský smysl mé práce**. *Znovu jsem si při večerním rozhovoru s účastníkem u táboráku uvědomil, že má smysl pomáhat lidem, aby se méně báli (udělat chybu, ztrapnit se před kolegy, vystoupit z komfortní zóny). Čím méně strachu mezi lidmi, tím lépe. (42)*

Při rozhovorech s účastníky si všímám, kolik je mezi nimi strachu. Věřím, že čím méně se člověk bojí, tím méně ho oslovují xenofobní a populističtí politici. Dochází mi, že svou práci v širším kontextu vnímám jako společenské poslání. Často pracuji s lidmi, se kterými bych jinak nepřišel do styku (operátoři reaktoru, prodejci pneumatik, operátoři v call centru, pivovarníci, bavorští a jihočeští úředníci, dispečeri přenosové sítě...), kteří mají jiné hodnoty, názory a politické přesvědčení.

Skupina opět příjemná. Jenom mě při aktivitě *Stavba dálnice* zarazilo, že vedoucí na políčko památky, které se rozhodli zničit, namalovala mešitu, a pak to ještě všem nahlas vesele zdůrazňovala. Jedna Slovenka se hned přidala, že v obytných zónách, které určili k demolici, stejně bydleli jenom migranti. Příště zadržím svůj impuls jít do protiútoky, a opravdu se budu jen ptát, jak to myslí. (65)

Snažím se s účastníky mluvit partnersky, být otevřený jejich pohledu na svět. Bylo by snazší pracovat s lidmi z mé sociální bubliny, nemusel bych se konfrontovat s odlišnými názory, ale takto vypadá společnost. Beru svou práci jako příležitost k dialogu o hodnotách, kterým věřím.

Další podmínkou smysluplnosti obsahu je, že **věřím tomu, co školím**. *Přišlo mi to smysluplný; zpětná vazba je dobrý nástroj, kterému věřím a který lidem může zpříjemnit práci a život.* (60)

Jsem rád, že školím principy, se kterými souzním (single-tasking, práce offline, žádné notifikace). (89)

Vytvořit si možnost školit věci, kterým věřím, souvisí s **autorským přístupem k lektorování** (v protikladu s lektorováním na objednávku) a **integritou lektora**.

4.3.3. učím se jako lektor

Nejde jen o rozvoj účastníků. Zjistil jsem, že kurz je pro mě smysluplný, když se učím jako lektor, pokud je kurz **experiment**, na jehož základě dojdou k novému zjištění. *Byl to náročný kurz, ale dost jsme se jako lektoři naučili. Má smysl takovéto kurzy dělat!* (3)

Pár věcí jsem zase pochopil, do chápání improvizace mi zapadlo „uvolněné soustředění“ a „převalit se přes vlastní chybu“. Napadlo mě dost dalších nápadů, jak to pro příště zase vylepšit. Takže celkově dobrá, poučná práce. (43)

Další možností, jak se můžu na kurzu učit, je **učit se a inspirovat od účastníků**. *Byl jsem nadšený, fakt mě bavilo řešit s nimi reálné věci. Jsem vděčný za vhléd do jejich kuchyně. Inspirace do budoucna: KHANacademy, Paddingtonovy dortíky a Fibonacciho posloupnost – dohledat.* (31)

Výše jsem došel k tomu, že zážitek vlastní kompetence, schopnosti, sebeúčinnosti na kurzu mi přináší radost. Když se tedy na kurzu jako lektor učím, **vzrůstá pocit sebeúčinnosti a zlepšují se moje kompetence**, a díky tomu je pak kurz smysluplný. Vedle pocitu radosti by i pocit smysluplnosti kurzu mohl být indikátor kvality mé práce a vynaložené energie.



schéma 46

Smysluplnost kurzu souvisí se třemi oblastmi: s obsahem kurzu, s účastnickou skupinou a s rozvojem lektora. V rámci obsahu jde o to, abych mu věřil (integrita lektora, autorský přístup) a aby byl aplikovatelný do praxe. V rámci účastnické skupiny jde o jejich motivaci se učit, a v mém pohledu o to, jestli se kurzem

něco učím, jestli se rozvíjím a vzrůstají tak mé kompetence. Když srovnám schémata radost (45) a smysluplnost kurzu (46), vidím, že spolu souvisí, v mnoha faktorech se překrývají (když pracuji s motivovanou skupinou, když se sám na kurzu učím, když inovuji program, přináší mi to radost i pocit smysluplnosti).

4.4. SMYSLUPLNOST KURZU PRO ÚČASTNICKOU SKUPINU

V předchozí kapitole jsem analyzoval, za jakých podmínek je kurz smysluplný pro mě jako lektora. Nyní se podívám na to, jaké podmínky ovlivňují smysluplnost kurzu z pohledu účastníků.

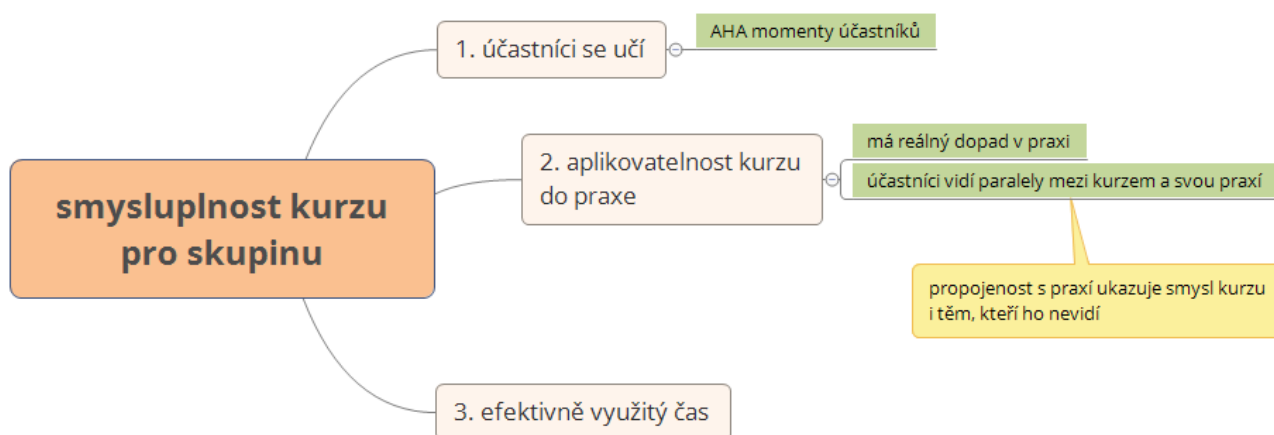


schéma 47

4.4.1. účastníci se učí

Mně to otevřelo oči, vůbec jsem si interaktivní metody školení nedokázal představit. (55)

Dozvedela som sa veľa nového. (8)

Během aktivit i workshopu dokonce nastaly pěkné aha momenty („vlastně se v hlavních aspektech nevnímáme tak daleko“). (13)

4.4.2. aplikovatelnost kurzu do praxe

Roman řekl, že málokdy si ze školení něco odnese do praxe, ale že tentokrát to bylo hodně praktické a přestože „o všem už slyšeli na školeních a různých blozích“, má chuť teď některé věci začít dělat jinak. (28)

Dařilo se vztahovat všechno k jejich praxi. (...) Jedna účastnice byla na konci kurzu naměkko, protože si uvědomila, že stejné nevýhodné vzorce, které dělá v roli lektorky, dělá i doma v roli matky. (8)

Bavilo mě, jak se dařilo propojovat to, co se dělo na kurzu, s jejich reálnou prací. Pro mě jeden ze dvou nejsmyslnějších kurzů letošního roku. (10)

Aby mohli účastníci aplikovat poznatky z kurzu v praxi, musí už při kurzu **vidět paralely**. Šéf Tomáš Blaník v ZV prohlásil, že mezi jejich fungováním při našich aktivitách a v reálné práci není paralela, ale rovnítko. Byl rád, že své lidi mohl vidět v akci, byl z toho hodně nadšený. (95)

Na koně jsem se dostal druhý den při review, dovedli jsme to k paralelám s praxí, stačilo pár našich pozorování a začalo to zaklapávat a dávat smysl. (12)

Účastníci už se naučili vnímat zážitky a programy kurzu skrze téma a také svou zakázku; většina z nich už automaticky probrané věci konfrontuje se svou praxí v pracovním prostředí. (19)

Úkolem lektora je pomoci účastníkům vidět paralely mezi kurzem a praxí, protože propojení s praxí ukazuje smysl i těm, kteří ho ve školení nevidí. Po jednom kurzu jsem od kolegy lektora dostal zpětnou

vazbu: „Při reflexi umíš jít po tom, o co ti jde a ukotvovat to do reality jejich pracovního prostředí – nepovolíš, ale nejdeš přes mrtvolu. Je jednoduché podlehnout jejich nechuti ty věci konkrétně pojmenovávat, ale ty i v téhle situaci nepovolíš a dostaneš to z nich – pak to má smysl i pro lidi, kteří na začátku do review nechtějí nebo nevědí, jak na to. Myslím, že pak díky tomu viděli, co všechno se z toho dá vytáhnout, a proto že ten program oceňovali.“ (68)

Docházím k tomu, že pokud se účastníci učí věci, které mohou **užít v praxi, a kurz bude mít efekt v realitě**, bude pro ně smysluplný. Jsem velmi spokojený, během tréninku si zažívali různé AHA efekty, například využít jako jeden ze zdrojů při improvizaci publikum, omezení tunelového vidění, rozvíjení nápadů kolegů. Zadávatelka a šéfka týmu při závěrečném kolečku prohlásila: „Budu se v tomto týmu snažit podporovat prostředí přijímající chybu.“ To mě fakt potěšilo. (81)

4.4.3. efektivně využitý čas

Toto učení má ovšem přesně vymezený čas a prostor, účastníci do něj investují svůj čas („stojí nám zatím práce“) a jejich zaměstnavatel peníze. Smysluplnost kurzu pro účastnickou skupinu je tedy vždy poměřována vzhledem k vynaloženému času, dalším faktorem je proto efektivita.

Myslím, že jsem z kurzu (času, který jsme měli) i z týmu vymačkal maximum. (4).

Na to, jak byl kurz krátký, mi přišel smysluplný. (5).

4.5. MOTIVACE LEKTORA

Dalším pocitem po skončení kurzu, který jsem popisoval v kap. 4.2, byla **motivace do dalšího kurzu**. Podívám se na to, co mě jako lektora motivuje.

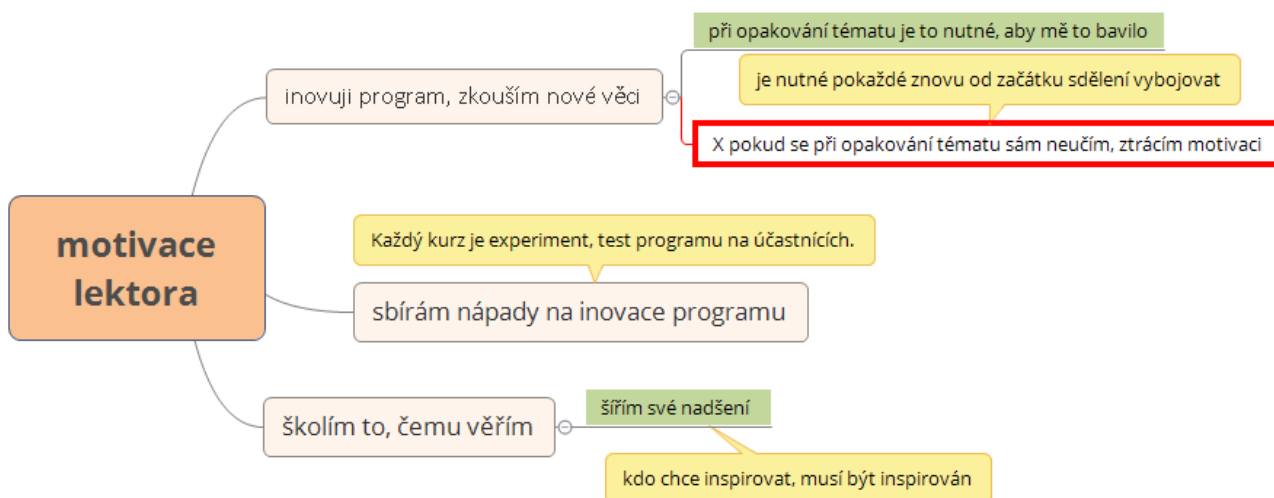


schéma 48

4.5.1. inovuji program, zkouším nové věci

Motivují mě inovace. Poprvé jsem použil práci s osobní výzvou – po třetině jsem každého nechal si ji nadefinovat a na konci jsem se k tomu vrátil. (23)

Vychytávky otestované na kurzu: Prohození lídrů skupiny při hře **Mousetrap car** dobře funguje, otvírá hodně témat, jaké to je, když si někdo z týmu odnese know-how nebo proč jim za půl hodiny nevysvětlil, na čem pracují. (38)

Vymyslel jsem nový graf k delegování v rámci situačního vedení, fungoval dobře, pomohl mi to vysvětlit z pohledu, který jsem potřeboval. (89)

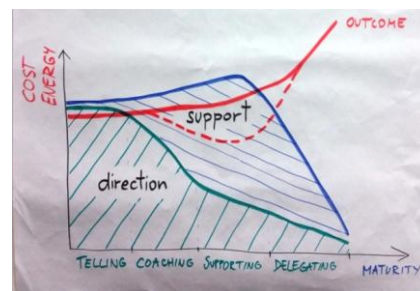
Nová aktivita: **Nečekaný telefonát** – kolegové rádi vymýšlí nepříjemné situace, do kterých by se mohli dostat nebo dostali (pro kolegu, který zrovna čeká za dveřmi). (41)

Cítím **nutnost inovovat**, nespokojit se se současným stavem.

Příště bych měl vymyslet nějakou aktivitu, jejíž cíl by jim byl blízký, kterou bych ukázal jako příklad zkušenostního učení, neměl bych se spoléhat na jejich pokusy o aktivity a na svoje lektorské odrohovačky („brainstorming do skupin, tužka+papír“). (79)

Z tohoto zápisu je vidět, že své rezervy reflektuji jako úkol do příště. **Při opakování stejného tématu musím program vylepšovat**, aby mě to bavilo.

Zase improvizace, ale tentokrát jsem vytunil scénář, dodal cvičení **Proslov na firemní téma s neznámými slidy**, mám tam i různá schémata a grafy, která musí vysvětlit – je to najednou opravdovější, víc to zapadá do firemního prostředí. (22)



4.5.2. během kurzu sbírám nápady na inovace

Každý kurz je experiment, přistupuji ke své práci jako k testování programu na účastnících, z každého experimentu si zapisuji, co fungovalo, a kam by vývoj mohl směřovat dál.

Před **Sám na scéně**, po kterých si dávají ZV, zopakovat bleskově pravidla poskytování ZV. (40)

„Uvolněné soustředění“ jako rozšíření principu „Vnitřní klid“ – zalaminovat. Zalaminovat si symboly programů – můžu je přesunovat po flipu, jak se mění program, nebudu je muset furt kreslit znovu. Účastníkům by se hodil nějaký maličký zalaminovaný „tahák“ s principy, který by si každý přišpendlil na nástěnku v kanceláři – udělat! (43)

Nápad na příště: teorie vizualizace – text → odrážky → schéma → obrázek. (54)

4.5.3. školím to, čemu věřím

Účastníci oceňují, že pro věci, které školím, jsem nadšený. Z toho vyplývá, že **kdo chce inspirovat, měl by být inspirován**. Dostal jsem od účastníků tyto zpětné vazby:

Fakt tomu věříš, děláš to srdcem. Vždycky se na školení s tebou těším, jednou se mi nechtělo, ale přišla jsem a nelitovala jsem. Nabíjíš mě svým entusiasmem. (53)

Máš to skvěle nachystané a je vidět, že tě to baví. (30)

Je to pán lektor, který svoji práci robí srdcom a je to naozaj vidieť. (53)

4.5.4. ztráta motivace

Začínám cítit, že už mě školení tolik nebaví. Cítím, že to je dřina, kterou je potřeba udělat pokaždé znovu, ale nic nového mi to momentálně nepřináší. (72)

Pokud se sám neučím, ztrácím motivaci, což je stejný problém, jaký řeší herec při reprízách.

4.6. MOTIVOVANÁ ÚČASTNICKÁ SKUPINA

Když jsem zkoumal své pocity při kurzu, zjistil jsem, že **práce se sympatickými a motivovanými lidmi mi přináší radost**. Při zkoumání toho, kdy kurz považuji za smysluplný, jsem zjistil, že roli v tom hraje **motivace účastnické skupiny**. V této kapitole se proto podívám blíže, co to motivovaná skupina znamená.

Nejlepší skupina z celé série školení, hodně motivovaní. Opravdu chtějí školit, mají rádi svoje řemeslo, jsou do toho zapálení. Sami hned přinášejí reálné příklady, reálné situace, sami si to propojují, byli by schopní hodinu diskutovat o své praxi. Zároveň nepolibení, takže i „triviální“ věci (otevřené otázky) jsou pro ně objevné. Krásná práce. (76)

Jaké jsou rysy motivované skupiny?

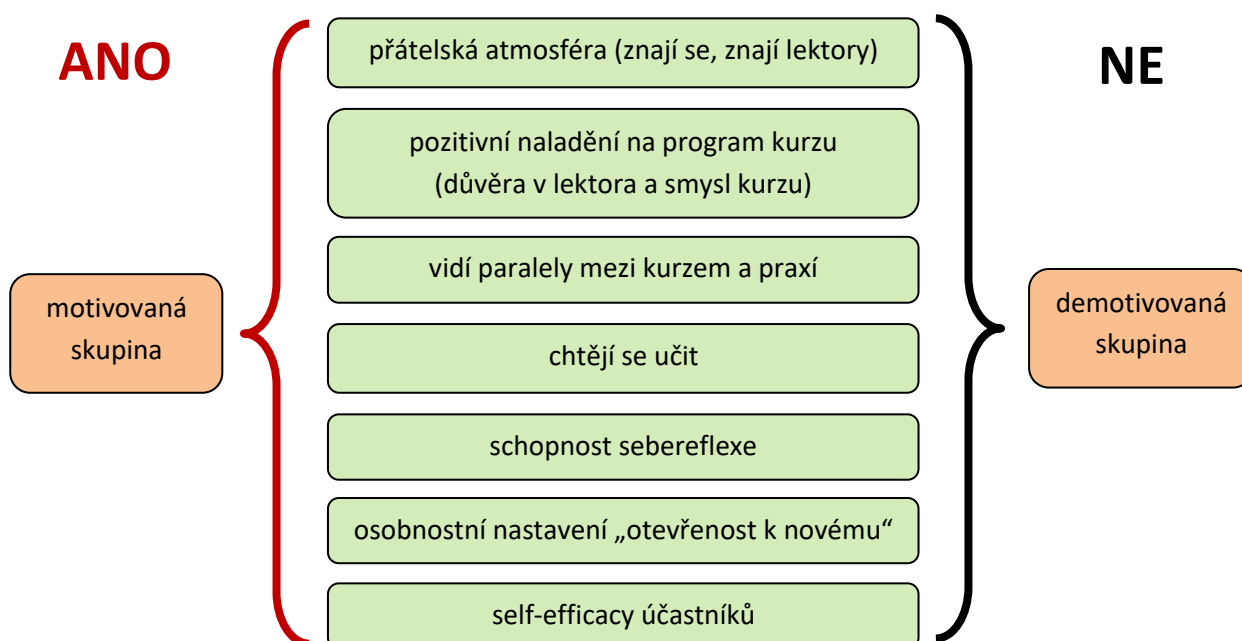


schéma 49

Těchto sedm rysů podrobně vysvětlím v následujících kapitolách.

4.6.1. přátelská ↔ anonymní atmosféra

Třetí kurz se již od začátku nesl ve velmi neformální a přátelské atmosféře – bylo vidět, že účastníci jsou rádi zase spolu a na kurzu... a těší se, co pro ně máme zase připraveno. Zároveň jsou schopní ihned naladit na pracovní témata. Uvolněná atmosféra v kombinaci s pracovním naladěním a ochotou sebereflexe a práce na svém rozvoji pak účastníkům vydržela po celou dobu kurzu. (19)

Tato skupina byla akčnější než první polovina, neřešili jsme ostych. (37)

Ostych brzdí práci. Až když se účastníci znají, odvažují se zkusit nové věci - tedy se učit.

Do všech aktivit jdou naplno, zkoušejí a dostávají se i mimo komfortní zónu (díky tomu, že se ve skupině znají, jsou ochotní se odvážit). Takže přesto, že přijeli na „teambuilding“, trénink s nimi probíhá v uvolněné a zároveň aktivní atmosféře, takže se mi s nimi pracuje dobře, učení probíhá nenásilně, vlastně tak mimochodem. (44)

Při skupinové reflexi byli otevření, ochotní diskutovat o tom, jak fungovala jejich týmová spolupráce, okamžitě vidí paralely s praxí. (9)

Snáze se spolupracuje se skupinou, která se před sebou nebojí mluvit otevřeně. **Když je skupina k sobě navzájem otevřená, zvyšuje se šance, že kurz bude efektivní a smysluplný.** Je to znát hlavně tehdy, když se opakovaně setkávám se stejnou skupinou účastníků:

Od začátku II. kurzu panovala úplně jiná atmosféra než na začátku I. kurzu; neformální vztahy, navozená důvěra, spolupracující prostředí. (18)

Díky tomu, že jsme se znali už z loňského roku, bylo na co navazovat. Máme mezi sebou dobrý vztah, důvěřují mi a tudíž i Markétě, do programů jdou nadšeně. (29)

Skupina, kterou jsem měl vloni na Improvizaci I, se třemi nováčky, které do toho nalákala šéfka Jana Člunková. Vloni byli velmi stydliví, letos se trochu osmělili, posun je znát. (45)

Už jsme se viděli potřetí. Přátelská a uvolněná atmosféra, obě strany ví, co od sebe můžou čekat. (49)

Skvělá skupina, přátelská atmosféra, otevřenost zpětné vazbě, důvěra ve skupině, můžeme jít rovnou do práce. Celou dobu jsem vlastně jen sklízel plody své více než roční práce. (53)

Od začátku jsme byli na jedné vlně, známe se, důvěřují mi, makáme. (56)

Opakovaná práce se skupinou je výhodná. Díky „přátelské a uvolněné atmosféře“ při navazujícím kurzu skupina lépe spolupracuje, nebrzdí ji ostych, můžeme se „rovnou pustit do tématu“. Dochází mi, že **nejtěžší je první kontakt se skupinou, prolomení ledů nejasného či negativního nastavení a toho, že se neznáme.**

Ze začátku byly nedůvěřiví ke zpětné vazbě. Pak se ukázalo, že se připravují do boje – mysleli, že si budou věci „vyřikávat“. (9)

Lektor musí pracovat s tím, že pokud na kurz přijedou lidé, kteří se vzájemně neznají, bude mezi nimi ostych, takže nebude možné - nebo by bylo neefektivní - začít hned pracovat na tématu. Prvně je nutné naplnit důležitější potřebu skupiny, potřebu bezpečí, seznámení. Lidé, kteří nevědí, co mohou čekat od neznámých lidí, kteří sedí vedle nich, se budou snažit zapůsobit, najít si své místo a roli. To má přednost před tématem. Lektor s tím musí pracovat, přizpůsobit program. Ale často stav skupiny zjistí až na místě.

Ačkoli se na začátku neznali (ani jménem), odjížděli jako stmelená skupina. (40)

Je součástí role lektora skupinu i sám sebe tímto procesem provést. Píšu záměrně „i sám sebe“, protože vnímám, že i pro mě je první kontakt těžký, a to i přesto, že jsem stokrát zažil onu proměnu: z anonymní skupiny, která se mě a sebe trochu bojí (a já jich také), do přátelské skupiny, která se spolu něco učí a na závěr se lidem ani nechce domů. Z těchto úvah vychází, jak je důležitý **první kontakt se skupinou**, čemuž se budu věnovat v [kap. 4.9.1](#), a **vytvoření bezpečného prostředí**, čemuž se budu věnovat v [kap. 4.12.2](#).

4.6.2. pozitivní naladění na program ↔ odpor ke kurzu

S takovými skupinami je snadné pracovat: *Skupina přijela velmi dobře naladěná, šéf ještě s malým zpožděním, protože zaspal. Atmosféra byla od začátku uvolněná a veselá. Do všech programů šli naplno, a se stejným nasazením je rozebírali v review. Jsou otevření a naladění mluvit o sobě, způsobu spolupráce a komunikace jak při hře, tak ve své práci. (90)*

Otevření lidé s potenciálem, kteří chápou smysl a přínos projektu, jdou si za tím, spolupracují. (17)

Se skupinami v odporu je to náročnější:

Tuhá, téměř dětinská skupina v počáteční fázi týmové práce (bez ohledu na to, jak spolu spolupracují dlouho). Zadáni „rozdělte se do 4 skupin“ se ukázalo nad jejich síly. Velmi nesebekritičtí: i když dyx nezvládli, hodnotili se vždy maximálním počtem bodů. Část je ostentativně negativně nastavená vůči „takovýmhle akcím“, především Jihočeši, kterým ostatní přezdírají „Husiti“. Přijeli s hodinovým zpožděním, totálně vytočení, a svou náladu šířili mezi ostatní. (13)

Pokud účastníci ve školení velmi rychle neuvidí smysl, vnímají ho jako ztrátu času a dávají to najevo.

4.6.3. vidí paralely mezi kurzem a praxí ↔ nevidí je

Téma tréninku je zajímavé, byli aktivní, spolupracující, ochotní jít do aktivit i do reflexí. V reflexích pojmenovávali zajímavé věci, nezůstávali na povrchu. (42)

Tím, že jsou to všechno lektoři a facilitátoři, kteří hodně prezentují, všude sami hned viděli propojení principů improvizace s praxí a nemusel jsem je poštuchovat. (40)

4.6.4. chtějí se učit ↔ nechtějí

Dva účastníci přijeli vysloveně lační dostat se „mimo komfortní zónu“ a něco nového se o týmové spolupráci naučit. (30)

Dvě starší dámy ve skupině odmítaly opustit svou komfortní zónu, neustále se držely zpátky. Jejich šéfku točilo, když někdo odmítá vyzkoušet něco nového. Byla trochu zklamaná z toho, že některé její podřízené na sobě nechtějí pracovat. (36)

V [kap. 4.3](#) jsem zjistil, že pro mě nemá smysl dělat kurzy pro skupiny, které se chtějí jen bavit. Zažil jsem ale i skupiny, které se toužily bavit stejně silně jako se učit, takže tyto dvě motivace se nevyklučují.

Čtyři týmy obchodníků, namotivovaní, soutěživí, ambiciózní. Už při příjezdovém CB mezi nimi zaznívalo: „Já jsem přijel vyhrát.“ To je výhoda, protože je do aktivit nebylo vůbec nutné motivovat – při [Scrabblech](#) běhali jako šílení. Nebyl mezi nimi žádný „flákač“. Stejně aktivně šli i do reflexí – byli schopní věci pojmenovávat, byli dost sebekritičtí, review mělo spád. Se stejně velkým nasazením pak nastoupili i do večerního [Kasína](#), lítali panáky, nad ránem zlikvidovali na hotelu nějakou palmu a dva květináče (škodu si zaplatili sami). Druhý den v 9:30 byli do jednoho opět vzorně nastoupení na poradě, to jsem fakt čuměl. (95)

4.6.5. schopnost ↔ neschopnost sebereflexe

S chutí se učit souvisí schopnost podívat se na sebe a na svůj výkon z odstupů.

Skupinu velmi zaujal (více než jsem zvyklý) workshop o Zpětné vazbě; aktivně se zapojovali, ptali se, diskutovali, sami přinášeli své zkušenosti, zajímalo je, jak to uvádět do reality, jak začít apod. Charakteristické pro tuto skupinu účastníků je, že jsou hodně seberefektivní, přiznávali, že si uvědomili, že sami svým lidem neposkytují informace dobře, strukturovaně; nedávají zpětnou vazbu – nebo špatně. (18)

4.6.6. otevřenost k novému ↔ uzavřenost

Schopnost sebereflexe a chuť se učit souvisí s osobnostním nastavením - otevřeností či uzavřeností k novému.³³ *Dlouho jsem nezažil takto sympatickou a otevřenou skupinu, s velkou schopností sebereflexe a touhou něco se (o sobě) naučit. Díky tomu, že jich bylo jenom 5, dostalo to individuální charakter, každý si z toho odnesl něco konkrétního pro sebe. (24)*

V Polsku jsem zažil skupinu, která byla k čemukoli novému vysloveně uzavřená.

Při reflexi byli zabrzdění, jako by měli problém přiznat, že něco pro ně bylo nové, nebo že se dokonce něco naučili, protože to by znamenalo, že něco nevěděli, takže neustále omílali, že to bylo sice zajímavé, ale že už to všechno znají, že to dělají 20 let a že si to jenom takhle nepojmenovali. Při vyjednávání dělali úplně základní chyby (při vyjednávacím [Mousetrapu](#) se nezeptali, s kým od klienta mluví, kdo to bude rozhodovat, prezentovali model a nezeptali se, jakou má vůbec klient představu, co klient chce...), což vysvětlovali tím, že v realu by to takhle samozřejmě nikdy neudělali. Když jsem jim přinášel příklady od kolegů z ČR a západní Evropy (což jsem měl v zadání), vymezovali se, že Polsko je ale úplně něco jiného. Jejich čeští a západoevropští kolegové, stejně zkušené obchodníky, všude viděli paralely s praxí, tady jsem je musel vodit za ručičku a přesvědčovat je, že to je pro jejich praxi relevantní. (88)

Z této zkušenosti si odnáším nápady k prevenci do budoucna, protože jsem identický program zažil s dvěma dalšími skupinami. Došel jsem k **indikátorům uzavřené skupiny**:

→ **A)** *“šéf musí vědět, co chce” a “šéf nastavuje laťku” – šéf západoevropských obchodníků přesně věděl, co ode mě chce a při kurzu se toho držel, nasazoval laťku a dával svým obchodníkům ostrou zpětnou vazbu. Kdežto polský šéf chtěl program „stejný jako ostatní“, na kurzu nic moc neřekl, odbíhal řešit pracovní věci a občas usínal (prý celou noc před kurzem nespál). (88)*

³³ Tato dimenze odpovídá faktorů „otevřenost vůči zkušenosti“ pětifaktorového modelu osobnosti (Big Five, McCrae, John, 1992, česky Smékal, 2002)

→ **B)** úroveň odpovědí a očekávání z předkurzovního dotazníku: západoevropští a čeští obchodníci v dotaznících konkrétně popsali, na čem chtějí pracovat, kdežto Poláci odpovídali větami: „Jsem jenom zvědavý na nové nápady. Nic mě nenapadá. Uvidím.“ Takže příště při takové úrovni odpovědí hodně zpozorním. (88)

Při dalších kurzech jsem došel k domněnce, že otevřenost novým zkušenostem se liší mezi kulturami.

Byla to pro ně první akce podobného typu, především Češi z toho měli velké obavy. Dva Češi z Českých Budějovic byli od začátku v jasném odporu. Bylo vidět, že by si radši sedli za stůl, než aby cokoli dělali, natož se se svými kolegy seznamovali, stále se skupinkovali tak, jak spolu pracují. Naopak Němci byli velmi otevření, byli mladší než Češi (kolem 30), vděční a do všeho nadšení. Při závěrečném kolečku zaznívaly až nečekaně silné věty a většina z nich nebyly fráze („Zapomněl jsem na chvíli, kdo je Čech a kdo Němec.“), i když zatvrzelci z Českých Budějovic nezklamali („Nic nového jsem se tu o nikom nedozvěděl.“) (83)

4.6.7. self-efficacy³⁴ účastníků ↔ rezignace

Posledním vnitřním faktorem na straně účastníků, který ovlivňuje jejich motivaci, je jejich vědomí vlastních schopností. Skupina, která vnímá svou schopnost měnit věci kolem sebe, je motivovanější než rezignovaná skupina, která žije v přesvědčení, že „nic nejde změnit“, a i kdyby to šlo, „my stejně nic nezmůžeme.“

Zkušená, ale pozitivní, nevyhořelá skupina, s touhou věci měnit, dělat dobře, a zároveň se sebevědomím, že je to jenom v jejich rukách. Ideální. (20)

Těchto sedm charakteristik skupiny na škále motivovaná - demotivovaná vychází ze stavu skupiny a jejich **vnitřních faktorů** (jak se znají, jak jsou naladěni, jaké jsou mezi nimi osobnostní typy). Objevil jsem ovšem ještě **vnější faktor**, který motivaci skupiny ovlivňuje.

4.6.8. dobrovolná účast

Motivaci skupiny ovlivňuje, jestli jsou na kurzu dobrovolně, nebo ne. Ve firemním světě jsou některá školení povinná, některá doporučená vedoucím, některá si zaměstnanci sami vybírají. Je těžké určit, kolik účastníků je tam opravdu dobrovolně. Ostatně - kolik lidí opravdu dobrovolně chodí do práce? Přesto je v motivaci těch, kteří svou účast **vnímají** jako dobrovolnou nebo jako nedobrovolnou, obrovský rozdíl. *Příjemná skupina, lidé přišli dobře naladěni, mají to nepovinné, je to pro ně inspirace v rámci pravidelných „Čtvrtek ve vzdělávacím centru“. (82) Téma improvizace si v rámci jejich Innovation weeku vybrali, takže je opravdu zajímavé. (84)*

Protože nevím, jakým způsobem se účastníci na kurz přihlásili (či byli přihlášení), pokaždé na začátku nastavuji pravidlo dobrovolnosti: všechno, co tady budeme dělat, je dobrovolné, platí pravidlo „STOP“: každý má právo se nějaké aktivity neúčastnit. Souvislost mezi motivací a dobrovolností totiž platí i na úrovni jednotlivých aktivit. Zažil jsem to i ve velmi motivované skupině: *Individuální improvizace byla pro Lenku náročná výzva (vypadalo to, že to ani nezkusí, nakonec se odhodlala) a Sylvia užila pravidlo STOP. (43)*. Díky tomu, že účastníky nenutím, jsou více motivovaní věci zkusit. *Dvě účastnice přijely vůči kurzu naladěny naprosto negativně. Velmi v tom pomohlo důsledné dodržování pravidla dobrovolnosti – když viděly, že je do něčeho netlačíme, začaly se samy zapojovat. (73)*

Respektuji pravidlo, které jsem sám nastavil. Pomáhá mi v tom přesvědčení, že **pokud se účastník do nějaké aktivity neodváží, není to moje lektorské selhání, ale jeho osobní volba.**

³⁴ Termín self-efficacy „je obtížně přeložitelný do češtiny, proto se většinou nepřekládá a používá se jeho anglická forma self-efficacy“ (Říčan, 2007, s. 190). Někde se překládá jako „přesvědčení jedince o vlastní zdatnosti, o šanci na úspěch, kterou má“ (s. 150). Další varianty jsou očekávání sebe-účinnosti či vnímaná sebe-výkonnost (Nakonečný, 1996).

Z popisů skupin mohu extrahovat **charakteristiky „ideální“ motivované skupiny**: malá skupina (do deseti účastníků), otevřená, přátelsky naladěná, schopná sebereflexe, pozitivně naladěná na kurz, ochotná věci měnit a toužící se (o sobě) něco naučit. Takováto skupina bohužel není častá. Jaké skupiny jsem na kurzech zažil?

4.7. TYPY SKUPIN, KTERÉ JSEM ZAŽIL

Setkal jsem se s rozličnými typy skupin. Uvedu pár příkladů, abych tuto variabilitu naznačil.

mužská skupina

Ryze mužská skupina, to jsem při tréninku improvizace zažil poprvé. S motivací nebyl problém – stačilo říct, že je to soutěž. V review mi trochu utíkali z lopaty, stále se vraceli k tomu, jestli vyhráli, nebo ne. (41)

ženská skupina

Čistě ženská skupina, 11 žen, jedna těhotná. Pauzy na čůrání jsem musel dávat každou hodinu. (36)

asistentky obchodníků

Asistentky z podpůrného oddělení pro obchodníky, administrují požadavky, které obchodník vyjedná s klientem. Fakturují, vypočítávají zálohy, hlásí odběry, převádí od konkurence, řeší neplatiče, posílají techniky to jít namontovat, vysvětlují zákazníkům, jak se z m3 plynu vypočítají kWh a jaký musí mít kde jistič. (36)

Moraváci

Téměř mužská skupina, pouze dvě ženy. Moraváci jak řemen. Každá věta mezi nimi začínala slovem hoši: „Hoši tohle vám spadne... Hoši to musíte zavázat... Tak to jsem nečekal toto, hoši...“ (42)

letečtí inženýři

*Inženýři, na začátku hodně zvědaví, co bude. (...) Už při **Korýtkách** se projevila jejich schopnost reflexe, organizace týmu, disciplíny a zaměření na výsledek. Jsou velmi precizní, snaží se nedělat chyby. Možná právě proto se jim občas nedaří plnit úkoly v daný čas. Asi je to tak ale v leteckém průmyslu lepší. (68)*

pivovarníci

Skupina přijela ve třech autech, poslední s hodinovým zpožděním, ale v dobré náladě. První prioritou bylo naražení pípy, zjistili, že sbalili nekompatibilní, tak ještě jeli do nejbližšího pivovaru pro novou. Jakmile byla pípa naražena, mohli jsme začít kurz. (70)

úředníci krajských úřadů v jižních Čechách a Bavorsku

Úředníci krajských úřadů, kteří spolupracují při realizaci programu přeshraniční spolupráce mezi Českou republikou a Bavorskem, nejčastěji při společném hodnocení žádostí o dotaci. Komunikují spolu česky a německy s tlumočnickem (pouze někteří jsou dvoujazyční), každý e-mail tudíž jde přes tlumočnicka. Proces běží poměrně složitě přes hranici a oni si během něj cca 4x předávají práci z Čech do Bavorska a zpět, aniž by se při tom fyzicky potkali. (83)

mezinárodní skupina obchodníků s pneumatikami

Zkušení obchodníci v několika evropských zemích, Německo, Srbsko, Portugalsko, Španělsko, Česko. V oboru více než deset let, ale díky tomu, že většinou pracují velmi sólově, vysloveně lačnili po sdílení zkušeností a zpětné vazbě od svého šéfa i mezi sebou. (86)

4.8. NÁROČNÉ SKUPINY

Při zkoumání, s jakými skupinami jsem se na kurzech setkal, vznikla kategorie „náročná“ skupina, tedy skupina, se kterou je práce z nějakého důvodu obtížná. Vedle demotivace skupiny jsem objevil následující čtyři typy „náročných“ skupin.

turbulentní, zaneprázdnění účastníci

Turbulentní skupina, jako je sama firma (fluktuaace u nováčků 50%, velké sezónní výkyvy - zimní sezóna – úrazy na sjezdovkách, letní sezóna při letních dovolených). To znamená, že na každý workshop přišlo trochu jiné složení projektového týmu, podle toho, kdo měl zrovna čas; různě odcházeli telefonovat, když zrovna řešili krizový případ. (58)

nemluví stejným jazykem

Zásadní bylo zařazení neverbálních aktivit, při kterých stačí, aby všichni pochopili zadání (= zadání musí být dvoujazyčné) a pak už jsou schopni to řešit i neverbálně. (83)

Tentokrát to pro mě bylo energeticky náročné, protože moc neuměli anglicky, někteří mluvili opravdu málo i přesto, že asi rozuměli všemu – ztížená interakce, pocit, že to prostě nedotéká až k nim. (88)

kurz se koná přímo v kanceláři

Tím, že to bylo u nich v kanceláři, pořád mezi sebou řešili pracovní věci (bohužel i šéf), odbíhali telefonovat a pak sdíleli novinky od klienta, s tím, že je to důležité. (88)

V tak nevýhodném nastavení musí lektor zpozornět už při přípravě kurzu a pokusit se místo konání změnit. Pokud to není možné, je třeba jasně nastavit pravidla hned na začátku kurzu.

heterogenní skupina - účastníci mají velmi rozdílné zkušenosti

Příjemná skupina interních trenérů s velmi rozdílnými zkušenostmi (1 odvedený trénink – 18 let jako lektorka). (92)

4.9. VZTAH LEKTORA SE SKUPINOU

Lektor je člověk³⁵ a pracuje s lidmi. Během kurzu - bez ohledu na to, jak je dlouhý - s nimi vytváří vztah. Nejen jejich interakce během kurzu, ale i očekávání lektora a účastníků předem, vnitřní nastavení a předchozí zkušenosti utváří vztah lektora se skupinou. A ten zase ovlivňuje, jak se obě strany na kurzu cítí a jaký efekt bude učení mít. Proto jsem analyzoval faktory, které vztah lektora se skupinou určují. Důležitý je hned první kontakt.

4.9.1. první kontakt

Všiml jsem si, jak pečlivě v závěrečných zprávách popisují **první kontakt** se skupinou. Střetnou se v něm očekávání a motivace účastníků, jejich naladění na kurz s očekáváním a obavami lektora. Také se do něj promítá velikost skupiny a osobní sympatie. První kontakt je důležitý indikátor, jak to celé bude probíhat: „Nejdůležitější pro mě byl hned začátek, kdy jsem pochopil, že ten kurz bude k něčemu, protože mě to bude bavit.“ (48) Co tedy první kontakt ovlivňuje?

³⁵ Tématem virtuálního vzdělávání a Průmyslu 4.0 se v této práci nezabývám, protože zatím pracuji jenom s fyzicky přítomnými lidmi a sám nejsem robot. Výzkumy zrcadlových neuronů naznačují, že lektoři a učitelé nahrazení roboty nebudou: „Z neurobiologického hlediska má při sociálním učení mimořádný význam **mezilidský vztah** mezi tím, kdo vyučuje, a tím, kdo se učí. Jak ukazují experimenty, když pozorované jednání neprovádí živá bytost, ale nástroj, přístroj nebo robot, vypovídají zrcadlové buňky pozorovatele službu.“ (Bauer, 2016, s. 120)



schéma 50

4.9.1.1. naladění a očekávání účastníků

S čím přijíždí skupina na kurz?

Tým Ondřeje Hanzelky přijel dobře naladěný od samého začátku. (17)

Skupina přijela naladěná průměrně. Skupinka několika účastnic se hned při příjezdu od celé akce distancovala a zaznívaly od nich věty jako „snad to tady nějak přežijeme“. (93)

„Školení bylo super... Původně jsem si myslela, že to bude neskutečný průser od 9 do 17h.“ (8)

Objevil jsem čtyři složky, dimenze naladění účastnické skupiny na kurz a ke každé dimenzi uvádím příklady. Naladění a očekávání účastníků je součástí jejich motivace (kap. 4.6), ale je to užší téma, při prvním kontaktu hraje roli méně faktorů než v motivaci. Často jsem se o původním naladění účastníků dozvěděl v rozhovorech „mimo záznam“ nebo až po kurzu, při loučení nebo z pokurzovních dotazníků. Tato data považuji za vzhled do toho, jak kurz účastníci opravdu prožívají.

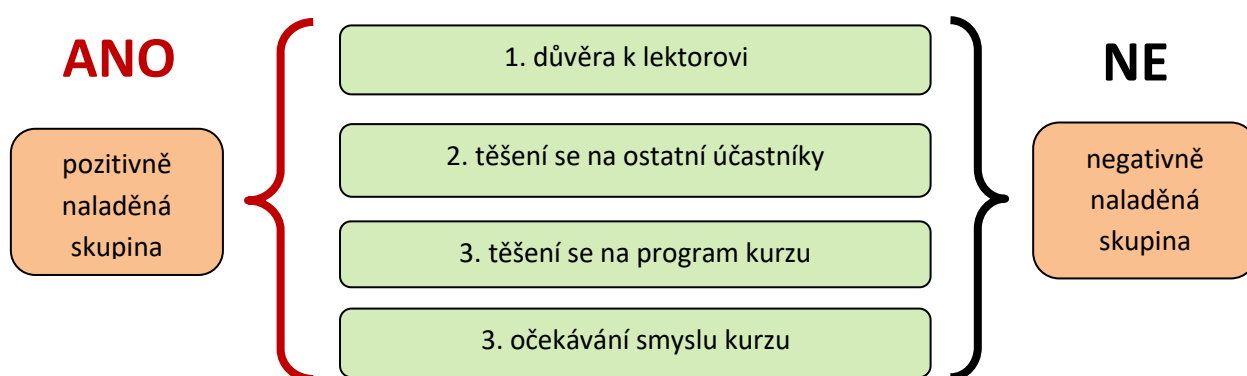


schéma 51

1. důvěra ↔ nedůvěra k lektorovi

Důvěra šéfa skupiny v lektora ovlivňuje důvěru celé skupiny: může ji podpořit nebo naopak podrývat. I nedorozumění může vést k tomu, že jsem se na začátku kurzu musel potýkat s nedůvěrou. *Honza je silný*

lídr, díky jeho respektu ke mně jsme mohli jít rovnou do práce, nikdo se nepodivoval, co tam dělám a proč jim to řídí někdo zvenčí. (20)

Díky tomu, že jsme se znali už z loňského roku, bylo na co navazovat. Máme mezi sebou dobrý vztah, důvěřují mi. (29)

Jeden účastník mi na závěr kurzu řekl, že si před kurzem špatně přečetl, že jsem z firmy Česká pošta místo Česká cesta, takže ke mně přistupoval jako „co nás tady nějaký pošťák má co školit“. (79)

2. těšení se na ostatní účastníky ↔ nedůvěra ke skupině

Nejen důvěra k lektorovi, ale i důvěra k ostatním účastníkům ovlivňuje naladění skupiny na začátku a atmosféru na celém kurzu. Třetí kurz se již od začátku nesl ve velmi přátelské atmosféře – bylo vidět, že účastníci jsou rádi zase spolu a na kurzu... a těší se, co pro ně máme zase připraveno. (19)

Skvělá skupina, přátelská atmosféra, otevřenost zpětné vazbě, důvěra ve skupině. Je znát, že dlouhodobá práce s jednou skupinou se vyplácí, a reflektují to tak i účastníci. (54)

Ze začátku probublávalo na světlo napětí. (9)

3. těšení se na program ↔ obavy, averze k programu

Některé skupiny přijíždějí „lačné“ něco se naučit, ale některé očekávají nudu, kterou zažili na jiných školeních. Na závěr účastníci oceňovali hodně aktivit, zážitek, minimum teorie, žádná „zničující nuda“, naopak nabití energií. (43)

očekávání „zničující nudy“

*Účastníci často očekávají teorii, sezení, psaní a poslouchání výkladu. Když zjistí, že na mém kurzu nepotřebují stoly, když je vyzvu, aby vstali a začali něco dělat, **když je to dokonce baví, jsou překvapení.** Pozdvižení způsobilo už to, že jsem jim sklídl stoly a měli jenom židle. Všichni přišli se zápisníky, a divili se, když jsem jim řekl, že si nic psát nebudou, že to budeme zkoušet na vlastní kůži. (82)*

Účastníci byli unešení z formátu kurzu a našeho stylu práce – skoro žádná teorie, hodně zkoušení, interaktivita, žádné stolečky a psaní, minimum sezení a poslouchání vykládání lektora. (35)

Účastníci odjížděli velmi spokojení, šéf Bohdan na konci řekl, že nic moc neočekával, ale že to bylo jedno z nejlepších školení za poslední roky, minimum teorie a mnoho zajímavých aktivit. (42)

Oceňovali naši metodu založenou na aktivitách - „hlavně že to nebylo sezení a teorie“, někteří dokonce oceňovali i reflexi, „že jsem si to mohl líp uvědomit, co se tam vlastně dělo“. (52)

Všichni byli nadšení, říkali, že to bylo velmi intenzivní, a přitom to strašně rychle uteklo. (24)

„Nenudili jsme se ani minutu, uteklo to jako voda.“ (8)

*Účastníci v programu kurzu **oceňují aktivity**, modelové situace a cvičení, díky nimž je školení „živé“ a věci z něj si lépe pamatují.*

„Já jsem ze školení stále nadšená. Živé, obohacující školení = střídání nejrůznějších aktivit.“ (8)

„Když si pomyslím, jaký rozdíl udělaly ty hry v porovnání se suchým sdělením faktů...“ (8)

Na závěr účastníci oceňovali, že díky aktivitám si principy improvizace budou pamatovat, vybaví si je, když zavrou oči. (43)

skupina očekává něco jiného, než je v programu (zábavu, wellness, odpočinek, turistiku)

Někdy sice přijíždí skupina pozitivně naladěná, ale na něco jiného, než je v programu kurzu: Část skupiny si prostě za peníze zaměstnavatele chtěla udělat výlet s wellnessem, a jediná překážka v tomto směru jsem byl já. To byl dost frustrující pocit ze začátku kurzu. (35)

skupina očekává „něco nového“, protože „všechno ostatní už měli“

Další specifickým naladěním na program kurzu je „všechno ostatní už jsme měli, tak očekáváme něco nového“. Skupina sice přijíždí otevřená, ale ne motivovaná zúčastnit se konkrétně daného programu. *Přijeli si odpočinout, a zároveň se nechat překvapit něčím novým (v katalogu už jsme všechno zažili). (41)*

Důvod, proč si z katalogu vybrali Trénink improvizace, byl ten, že všechno už měli, a jediné, co zbylo, byl seminář „Jak se stát úspěšnou ženou“, kam se chlapům moc nechtělo, i když je dámy přemlouvaly. (42)

Skupina, která si kurz vybrala z katalogu, protože toho už hodně zažili a tohle byla novinka. Rozhodli se vyjet společně. (39)

skupina chce pouze „pobýt spolu“

V posledním úryvku také zaznělo očekávání „vyjet společně“ s kolegy. Na jednu stranu to poukazuje na to, že se na sebe těší (druhá dimenze naladění na kurz), ale také to znamená, že program je v podstatě nezajímá. *Skupina, která si kurz společně vybrala z nabídky, aby měli „malý teambuilding“. (38)*

Musím si přiznat, že se chtějí především společně bavit, užít si společný čas, než že by chtěli tvrdě pracovat na svých dovednostech. Myslím, že to je tak v pořádku, i když moje lektorské ego by radši slyšelo, že strašně touží po rozvoji schopnosti improvizovat. (44)

skupina má jiná očekávání, než jejich šéf

Berou to jako „školení+teambuilding+wellness“, ale jejich šéfka by je ráda trochu „rozhýbala“. (45)

Toto všechno ovlivňuje první kontakt lektora se skupinou, kdy vyjdou najevo opravdová očekávání jednotlivých „zájmových skupin“.

4. očekávání smyslu ↔ pocit, že kurz nemá smysl

Do aktivit šli naplno, nikdo nebrblal, viděli v tom smysl. Jsou to perfekcionisti, motivovaní, orientovaní na výkon (při věži Jenga jako motivace k většímu výkonu stačilo zmínit, že to zatím nepostavili nejvyšší). (60)

Pokud účastníci nevidí smysl, budou na začátku negativně nastavení. Vnímání smyslu kurzu - ovšem ještě před začátkem - ovlivňuje mnoho věcí, na které lektor nemá vliv, například:

zavalení prací

Pár účastníků říkalo, že zvažovali, zda mají jet, protože mají mraky práce, která jim bude stát... (18)
Pokud jsou účastníci zavaleni prací, a to se může měnit ze dne na den, přehodnocují priority a školení bývá málokdy důležitější, než jejich akutní pracovní úkoly. Jako lektor se to ale dozvím až na kurzu - třeba z toho, že přijede jen polovina lidí.

ztráta důvěry v zaměstnavatele po vlně propouštění

Lidi přišli demotivovaní, protože ztratili „důvěru v zaměstnavatele“. Obávají se, že to může přijít kdykoli znovu, a může to padnout na kohokoli. O to více je to ale semklo, cítili to jako novou výzvu. Na závěr jsem měl radost z motivace, které jim nové nápady daly. (25)

Je těžké věřit smyslu školení, když účastníci nevědí, jak dlouho budou ještě ve firmě pracovat.

nadřazení skupině nevysvětlili smysl kurzu

Na začátku byli trochu nedůvěřiví, nevěděli, co mají čekat. Brzo se je podařilo získat právě díky tomu, že školení bylo interaktivní. Ukázalo se, že jim šéfové vůbec nebo velmi omezeně předali celý systém interního vzdělávání, který jsme v první polovině roku připravovali, a podle kterého mají nyní školit. Takže jsem musel udělat krok zpět, a zahrnout blok o tom, jak vypadá nový systém, a teprve pak jsme se mohli vrátit k tématu. Potom už jsme byli na jedné vlně, byli motivovaní mě poslouchat, ptali se na příklady z mé lektorské praxe, všechno chtěli dobře chápat, protože tím teď žijí = ideální skupina. (55)

frustrace ve firmě

I když pracuji dlouhodobě s jednou skupinou, není zaručeno, že přijdou vždy skvěle naladěni a motivováni. *Šlapalo to hůř než minule, dostávaly se na povrch různé frustrace, na úrovni manažerské (já a můj tým), zaměstnanecké (já ve firmě) i korporátní (systém takhle funguje a nezměním to).* (27) Lektor za tohle všechno nemůže, a přesto s tím musí pracovat.

Postupně jsem si na tyto čtyři dimenze na začátku kurzu vypěstoval cit. Snažím se vnímat, kde se skupina i jednotlivci v těchto čtyřech dimenzích nachází, protože to je signál, jak bude potřeba dané skupině přizpůsobit program. „Červená kontrolka“ mi bliká, když cítím, že skupina je negativně naladěná, protože to vyžaduje změnit program radikálně.

Sedmý příběh: **To bude zase pruda, co?**

Můj kolega školil v hotelu. Ráno po cestě do školící místnosti k němu do výtahu přistoupila žena. „Také jedete na školení?“ zeptala se ho. Odpověděl, že ano. „**To bude zase pruda, co?**“ „No doufám, že ne...“ odpověděl kolega rozpačitě. Chvilí bylo ve výtahu ticho. „Vy budete asi lektor, že?“

Lektor musí pracovat i s negativně naladěnou skupinou, která není zvědavá na něj, na program, ani na sebe navzájem a nevidí smysl kurzu. Jak je možné změnit počáteční negativní naladění skupiny? Ze zkušeností jsem vytáhl několik možností, jak takovou skupinu **motivovat**: Zjistí, co je důvodem demotivace. Zůstaň pozitivní a „nakaž“ tím skupinu. Důvěřuj programu. Když je vystavený z aktivit, kterým věříš, účastníci vtáhne. *Mám radost, že i přes 50 minutové zpoždění a kyselé ksichy Jihočechů³⁶ ("husitů") jsem úvod nakopl pozitivně a svižně.* (13)

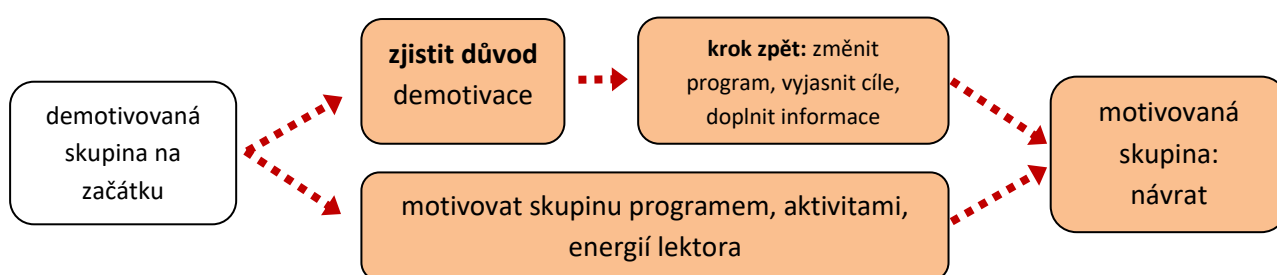


schéma 52

4.9.1.2. **naladění a očekávání lektora**

Naladění a očekávání skupiny se na začátku kurzu střetne s naladěním a očekáváním lektora. Je třeba se proto podívat, co do prvního kontaktu se skupinou vnáší lektor.

vztah lektora se zadavatelem

Než se lektor poprvé setká se skupinou, má za sebou vyjednávání a domlouvání se zadavatelem kurzu, nejčastěji šéfem daného oddělení nebo někým z HR. Jejich vztah ovlivňuje naladění lektora na kurz. *Z vyjednávání o ceně před kurzem si беру zkušenost, že příště vyjednávání o ceně nechám na obchodníkovi [kolegovi z ČR] a zadavateli. Když jsem mezi nimi prostředníkem, jsem pak naštvaný jak na obchodníka, že neustoupí a vyčítá mi, že jsem „zadarmo“ zadavateli slíbil hodinu navíc, tak na zadavatele, že má malý budget a smlouvá, což mi bere energii udělat dobrý kurz. Bude lepší soustředit se na dobrý vztah se zadavatelem a na obsah naší spolupráce, a boj o ceny nechám obchodníkovi.* (20)

³⁶ Chci dodat, že sám jsem Jihočech, takže výraz „kyselé ksichy“ není předsudek, ale objektivní pozorování.

domněnky o skupině

Z dat jsem zjistil, že i já do prvního kontaktu se skupinou vnáším domněnky, předsudky a očekávání na základě dojmu z jednání se zadavatelem či referencí od kolegů. Několikrát jsem ale zjistil, že jsem se pletl. *Skupina přijela dobře naladěná, čekali jsme zamrzlé ajetáky, přijeli sami usměvaví, nadšení mladí lidé. (21)*

Překvapilo mě, jak příjemná, otevřená, vnímavá skupina lidí to byla. Byli schopni sdílet osobní věci (neumím poslouchat, mám strach z vlastní chyby, závislost mé sebehodnoty na pozitivní reakci publika). Čekal bych takové lidi spíše v neziskovce než v korporátu. (74)

Dokonce si domněnky přímo na kurzech vytvářím: *Nevím, jestli jsou cizinci pokornější, ale obecně mi přijdou jako daleko přívětivější účastníci než Češi – ještě jsem se u nich nesetkal s odporem či nezájmem. (5)*

A posléze mi mé domněnky realita opět vyvrací: *Třetí opakování stejného scénáře kurzu pro stejnou firmu, tentokrát pro Poláky. (...) Když jsem jim přinášel příklady od kolegů z ČR a západní Evropy (což jsem měl jako zadání), vymezovali se, že Polsko je ale úplně něco jiného... (88)*

Vzhledem k tomu, jak mohou domněnky a očekávání ovlivňovat vztah s lidmi, je důležité být si jich vědom a pokoušet se zůstat otevřený, nechat se překvapit.

strach z nepřijetí

První kontakt se skupinou považuji za nejtěžší moment celého kurzu. Musím překonat ostych z neznámých lidí, nervozitu a obavy, jak na mě budou reagovat. Jádrem těchto obav je strach, že mě nebudou poslouchat, že mě „vypískají“, že mě budou testovat, protože na kurz přijeli negativně naladěni, frustrovaní ze své práce, bez zájmu se něco učit. Dalším důvodem jsou pochybnosti o sobě a s nimi spojená přesvědčení: *Účastníci mě nepřijmou, protože na lektora vypadám příliš mladě a nemám dostatek zkušeností z jejich praxe. Když jsem poprvé školil obchodní dovednosti a vyjednávání pro prodejce pneumatik, nejvíce jsem se bál otázky Hele mladej, a ty už jsi někdy nějaké pneumatiky prodal? Když popisují pochyby, vidím, že strach z nepřijetí souvisí se **sebedůvěrou**. Tyto obavy a pochyby se zkušenostmi odeznívají. Pamatuji si, že dříve jsem před kurzem nespal a na kurzu se v noci budil, když jsem měl druhý den uvádět náročnější program. Dnes mám hlavně obavu, abych ráno nezaspal.*

Neodeznívá ale pocit **zkoušení, testování lektora**. *Ve skupině byl, jak jsem během kurzu zjistil, jeden účastník z HR „na kontrole“, protože má vystudovanou andragogiku, tak aby externí softskilloví trenéři „neříkali nějaké žvasty.“ (8)* Tento účastník nepřišel proto, aby se něco naučil, ale aby o mně podal hlášení. I když na kurzu takto pověřený účastník není, účastníci vyplňují dotazník a lektora v něm hodnotí. **Lektor je stále „zkoušen“, testován, hodnocen jako zboží, zda splňuje kritéria kvality.** Proto je těžké přistupovat ke skupině účastníků bez obav a uvolněně.

Je důležité být si vědom **domněnek**, které si lektor o skupině vytváří, a zůstat otevřený realitě. Zároveň se ukazuje, že vztah se skupinou ovlivňuje jeho **sebedůvěra**, protože pochyby o sobě, které si do kurzu přináší, se projeví na jeho interakcích se skupinou. Zároveň si musí zvyknout si na fakt, že je na kurzu vždy hodnocen, a přesto zůstat uvolněný.

4.9.1.3. velikost skupiny

Zjistil jsem, že v prvním kontaktu hrají roli i jednoduché počty. Preferuji práci se skupinami kolem osmi účastníků, protože se dostáváme „hlouběji do tématu“ a pracujeme „cíleně“ s potřebami každého člověka. *Musím přiznat, že raději pracuji s menší skupinou než padesát lidí, ten kruh už je na mě moc velký, mám radši bližší kontakt, bere mi to energii. (4)*

Rád pracuji s malou skupinou, čím menší skupina, tím hlouběji se dostáváme do tématu. (8)

Nečekaná zkušenost – poprvé jsem měl jen pět lidí, bál jsem se, že budu muset nastavovat program, a naopak, trvalo to stejně nebo déle než s větší skupinou, protože si to chtěli vícekrát zkusit, více diskutovali. (43)

*Protože jich bylo jenom pět, pracovali jsme cíleně s jejich zakázkami, každý dostal, co potřeboval. (47)
Skupina byla mladá, příjemná, ale velká (36 lidí). (69)*

Velikost skupiny jedním z mála faktorů, který mám jako lektor ve svých rukou, a je proto dobré vědět, jak mou spolupráci se skupinou ovlivňuje.

4.9.1.4. osobní sympatie

Dlouho jsem nezažil takto sympatickou a otevřenou skupinu. (24)

Skvělá práce, moc sympatický klient, se kterým si rozumíme. (20)

Říkají, že do firmy vybírají zajímavé osobnosti, a vypadá to tak. Mnozí z nich byli sympatíci se zajímavými koníčky (hory, cestování, folklór). (60)

Bavila mě ta skupina – baví mě pracovat s motivovanými, inteligentními lidmi schopnými reflexe. (10)

Práce se sympatickými lidmi mi přináší radost (viz [kap. 4.2.2](#)), ale s takovými skupinami se nesetkávám pokaždé. Je dobré si být vědom, že i osobní (ne)sympatie ovlivňují náš vztah.

4.9.2. partnerská komunikace

Vzájemný vztah ovlivňují očekávání a naladění na straně skupiny i lektora, velikost skupiny a osobní sympatie. Tyto faktory se projeví hned při prvním kontaktu. Vztah potom proměňuje způsob komunikace lektora s účastníky. Z komentářů kolegů, kteří se mnou byli na kurzu, jsem se dozvěděl, s účastníky komunikují:

„Líbí se mi, jak přistupuješ k účastníkům – narovinu, upřímně, je vidět, že ti na nich záleží. Rozloučíš se s každým.“ (13)

„Jsi si jistý, ale ne tvrdý před klienty, vytváříš dobrý vztah.“ (9)

„Líbí se mi, s jakou lehkostí a jasností komunikuješ s klienty, hodit tam vtípek, a přitom to neshodiš.“ (9)

„Vidíš skupinu, všímáš si skupiny i týmu.“ (12)

Z těchto komentářů vyvstávají tři rysy: **vnímání skupiny** („vidíš skupinu, všímáš si“), **zájem o lidi** („záleží ti na nich“) a **partnerský přístup** („narovinu, upřímně“, „jistý, ale ne tvrdý“). Myslím si, že účastníky i kolegy (členy svého lektorského týmu) vnímám nejen proto, že to je v popisu mé práce a je to nutná podmínka úspěšnosti kurzu, ale proto, že mě **zajímají lidé**. Vedoucí lektor mého prvního kurzu v České cestě, budoucí šéf, do závěrečné zprávy zmínil můj **cit pro práci s lidmi** a **pozorovací talent**: *„Vašek má potenciál pro roli trenéra. Potřebuje nasát zkušenosti na kurzech, ovládnout ČR know-how (hry, review apod.) a pak může být velmi ceněným trenérem. Už nyní ho mohu odpovědně doporučit jako asesora na AC/DC. Má velmi dobrý pozorovací talent (jinak je též vystudovaný psycholog), cit pro práci s lidmi, a to i v rovině koučování.“ (17)*

„Pozorovací talent“ i „cit pro práci s lidmi“ znamená vnímavost. Když pracuji s „ideální“ skupinou: malou, sympatickou, motivovanou, bývá jednoduché všechny vnímat, mít zájem o lidi a přistupovat k nim partnersky. Jak ale komunikuji s jinými skupinami v náročných situacích? V následujících kapitolách popíšu, jak partnerský způsob komunikace - a tedy i vztah - fungují v situacích, když jsou účastníci v odporu a negativně naladěni.

4.9.3. účastník nebo skupina v odporu

Náročné jsou skupiny, ve kterých je účastník (nebo celá skupina) v odporu vůči programu, lektorovi či kurzu jako takovému. Lektor musí na tuto situaci reagovat, protože zásadně ovlivňuje průběh celého kurzu. Ačkoli se toto téma týká partnerské komunikace, vyčlenil jsem jej samostatně, protože při analýze dat se ukázalo, že je to důležitá a obsáhlá kapitola.

4.9.3.1. partnerská komunikace lektora s účastníky v odporu

Shrnu nyní zkušenosti, jak jsem s odporem účastníků pracoval a jaký to mělo výsledkem.

citlivý přístup k účastníkům v odporu

Automatickou reakcí na odpor účastníků může být protiútok. Takový impuls je pochopitelný, protože odpor maří mou práci, podrývá mou pozici, testuje mě - je pro mě i kurz ohrožením. A ohrožení vyžaduje odvetu. Ukazuje se ale, že lepší než protiútok je zůstat trpělivý. *Je nutné s nimi pracovat velmi opatrně, nevylekat je, citlivě jim ukazovat, že teambuilding má smysl. Práce pro trpělivé. (13)*

dobrovolnost

Neúčast v programu je volba a právo každého, ne moje lektorské selhání. „Program je dobrovolný,“ je pravidlo, které opakuji na začátku každého kurzu. Vyplatilo se mi lidi do programu „netlačit“, ale přijmout to, že se něčeho nechťejí účastnit, respektovat jejich volbu a vyslechnout jejich důvody. *Dvě účastnice přijely vůči kurzu naladěny naprosto negativně: „tyhle teambuildingy jsou absolutně nesmyslné“. Snažili jsme se s tím pracovat. Velmi v tom pomohlo důsledné dodržování **pravidla dobrovolnosti** – když viděly, že je do něčeho netlačíme, začaly se samy zapojovat, a díky tomu, že druhý den mohly vyjádřit své frustrace ze spolupráce s druhým oddělením, nakonec prohlásily, že to bylo užitečné. (73)*

zajímej se o příčiny a důvody odporu

Poslední věta z předchozího úryvku (73) naznačuje, jak je důležité, aby účastníci mohli své **frustrace vyjádřit**. Zájem o příčiny odporu a možnost vyjádřit frustrace někdy pomohly odpor ke kurzu zmírnit. *Skupina přijela naladěná průměrně. Skupinka několika účastnic se hned při příjezdu od celé akce distancovala a zaznívaly od nich věty jako „snad to tady nějak přežijeme“. Dal jsem se s nimi ještě před začátkem do řeči a pomohlo to. (93)*

Příčin odporu může být mnoho. V datech citovaných v této kapitole jsem objevil následující důvody: účastník nechápe praktický smysl kurzu, špatné načasování kurzu, nedostatek informací předem, odpor k aktivitám (interaktivním cvičením), neochota se před skupinou otevřít, strach ze zpětné vazby, negativní očekávání účastníka ke kurzu a odpor vůči lektorovi.

Ve skupině byla klasická rozbuška Mirka – starší ženská, zkušená, schopná (všechny dyxy v podstatě odtáhla sama), přesto vůči mně v tiché opozici (prostě mě testovala). (36)

neber si to osobně

Nebrat odpor jako své selhání je jenom první krok. Na kurzech jsem se naučil **nebrat si odpor osobně**, protože jen tak necítím potřebu program obhajovat, vysvětlovat důvody, proč jsem nějakou aktivitu do programu zařadil, nebo účastníkům dokazovat, že jsem dobrý lektor. *Icebreaker na začátek - chytání dřívka - František vůbec nevydýchal, jednou mu to spadlo a pak řekl, že tady „takové blbosti dělat nebude.“ Nechal jsem to „projít“ a pokračoval dál, postupně se chytnul, ve skupinové práci pak fungoval skvěle, dával dobré příklady z praxe, před obědem mi přišel říct, že je to dobré školení. Princip „Nic si neber osobně“ je v lektorské práci možné trénovat stále dokola. (78)*

Myslím si, že klíčové v této situaci bylo nepustit se do konfrontace, obhajování programu, nenechat se odporem účastníka znejistět. Nejvýhodnější reakce je přijmout emoci účastníka, vyslechnout ho, přijmout jeho rozhodnutí, zopakovat, že je to dobrovolné a pokračovat. Pokud si odpor neberu osobně, neublízí mi to a tak nebudu reagovat ublíženě. Pravidla „nebrat si to osobně“ a „nebrat to jako selhání“ mi pomáhají, abych na odpor nereagoval silou, přesvědčováním či protiútokem, abych nezačal bojovat, ale naopak abych k účastníkům zůstal otevřený.

Účastnice Alena (je starší než celý tým, uzavřenější, rezervovanější) se od programu úplně distancovala, řekla, že je to „na povel“ a že nemá podobné hry „na pravdu“ a „veřejné pranýřování“ ráda. Vzpomněl jsem si, že vloni se rozplakala, když jí ostatní ocenili. Bral jsem to jako její volbu, byla s námi, ale nemluvila.

Kolegyně lektorka ocenila, že jsem před ní neobhajoval program, nebral to jako selhání, netlačil na ni, klidně zjistil, co je za tím a přenastavil to se zadavatelkou do budoucna. (29) Vlastně jsem Aleně dal za pravdu.

hledej dohodu

Místo konfrontace se mi osvědčilo hledání dohody. Dohoda vyžaduje, aby lektor účastníky nejprve **vyslechnul** a **pochoпил** jejich frustraci a zájem. Když se mi dohody podařilo dosáhnout, mohli jsme se věnovat práci.

Hned v úvodu na mě nastoupili s tím, že VŠECHNY tréninky VŽDYCKY končí druhý den obědem. Řekl jsem, že zadavatelka nastavila konec nejdříve na 16:00, na což odpověděli, že je to nezajímá, že do Brna to jsou 3 hodiny a že mi vyplní dobré hodnocení, pokud je pustím dřív. Z tohoto obchodování je mi sice na blití, ale nakonec sami navrhli, že protáhneme večerní program, zkrátíme oběd a druhý den začneme dříve (což se také stalo), takže jsme požadované hodiny a cíle naplnili, a nakonec jsme končili v 13:30 obědem. Není to optimální, protože večer po 17:00 už byli všichni unavení (včetně mě), ale všichni měli zaťaté zuby, trénovali a ani necekli, jenom aby druhý den mohli dřív domů. (35)

vysvětlí smysl kurzu jednou a pak důvěřuj, že si ho účastníci najdou

Není dobré smysl kurzu vysvětlovat opakovaně, protože to by mohlo přerůst v obhajování, konfrontaci. Podle mě je lepší vysvětlit ho jednou v úvodu a dále v něj důvěřovat i přes námitky účastníků. Později v kurzu smysl naleznou sami.

Na závěr účastníci hodně zmiňovali smysl, který si v kurzu už sami nacházejí; výrazný posun ve vnímání zakázek a práce s nimi. Např. jedna dáma, která minule měla největší problém s tvorbou zakázky (a díky tomu i negativní postoj), nyní řekla, že se v tom úplně našla. (18)

Když se mi konečně podařilo začít - zadavatelka chtěla čekat 20 minut na 3 kolegy, kteří se po cestě ztratili - vykopnul jsem to dobrým směrem. Pak měl úvodní řeč ředitel, a to také pomohlo nastavit směr a pracovní atmosféru - obecně se mi to osvědčuje do úvodu zařadit. Slovo ředitele má zkrátka svou váhu. (93)

Pokud je na kurzu přítomný šéf, osvědčilo se mi, aby smysl kurzu účastníkům vysvětlil on sám.

aktivity vtahují i účastníky v odporu

Mnohokrát jsem zažil, že odpor účastníka opadne, jakmile v programu přijdou na řadu aktivity, které ho vtáhnou do akce. Mám k tomu tři příklady:

Obrácení jihočeského husity

Část skupiny byla ostentativně negativně nastavená vůči „takovýmhle akcím“. „Husiti“ přijeli s hodinovým zpožděním, totálně vytočení, a svou náladu šířili mezi ostatní. I ten největší husita, který během většiny programu seděl v rohu u počítače se slovy „já tady musím něco dodělat,“ se s vervou pustil do dyxů, převzal řízení celé skupiny, což všechny překvapilo, zadavatelka z toho byla nadšená. (13)

Pivovarník roztál na Sněžce

Zimní kurz pro pivovarníky v Krkonoších. Zezačátku jim vadilo, že bereme bezpečnost příliš vážně, nastavujeme pravidla a chováme se k nim „jako k dětem.“ Při úvodu byli rozjívění, trochu v odporu, hlavně pivní experimentátor Radek. Pak jsme ho namotivovali – dostali jsme ho na ty aktivity, ta témata ho bavila, začal nám věřit, pak se stále vyptával. Bavil ho výstup na Sněžku – že to byl reálný, praktický úkol, kde mohl použít své dovednosti. Během záchranné akce (Lavina) se ujal vedení. (71)

Pubertáci na školním výletě

*Skupina dorazila dost rozjívěná, na začátku se chovali jako pubertáci na školním výletě, byli hluchí, samý fórek a hláška, někteří předstírali, že nejsou schopní vymyslet 4 zajímavé informace o sobě, trochu nás zkoušeli (dávali lahve s vodou do váhy, aby jí převážili...) – začátek byl docela náročný. Velký kontrast pak nastal ve chvíli, kdy jsme je rozdělili do týmů a rozjeli dyxy. To je chytlo a najednou byli velmi organizovaní a soustředění. Dlouho jsem neviděl takhle vzorové řešení **Lega** a **Ovčáků** – všechno promysleli do detailu,*

nacvičili nanečisto, a pak to složili během 3 minut (a to jsem ho udělal dost těžké). Stejně úspěšně řešili i ostatní dyxy. Zároveň pak byli schopní v reflexi se velmi konstruktivně bavit, ačkoli mnoho rozvojové ZV tam najít nešlo – byli fakt schopní. (63)

Partnerský způsob komunikace je důležitý právě v náročných situacích, které by naváděly k jiným způsobům (poziční boj, opírání se o autoritu, protiútok, zesměšňování). Jak ale v náročné situaci partnerskou komunikaci udržet? Pro lektora je v té chvíli zásadní možnost se opřít o sebe, o důvěru ve smysl práce (vím, co dělám a proč) a o zkušenosti (věřím, že to zvládnou, nenechám se znejistět). „*Jsi kovaný lektor, jistý – jak při jednání se zadavatelem, který je řízek, tak i při jednání s účastníky.*“ (61)

Výkonový vztah k sobě, tedy přesvědčení, že „odpor účastníka snižuje můj výkon lektora, a tudíž snižuje mou hodnotu“, by vedl k tomu, že by mě odpor znejišťoval či přímo zraňoval, protože by zasahoval do mého pocitu sebehodnoty. Partnerský vztah k sobě, tedy postoj „mám se rád a budu se podporovat bez ohledu na to, jak nějaký kurz dopadne“, mi umožňuje nebrat odpor jako selhání, nebrat si ho osobně. Vztah k sobě také souvisí se **vztahem k chybě**. Ať už je odpor účastníka důsledkem chyby lektora či ne, na první pohled jako lektorova chyba vypadá. Pokud součástí mého vztahu k sobě je přesvědčení, že „když udělám chybu, mám menší hodnotu“, je odpor účastníka osobním útokem. Je jednodušší nereagovat ublíženě, když své chyby přijímám a беру do hry.

V této kapitole jsem došel k tomu, že i s účastníky v odporu je lepší komunikovat partnersky. Jak je to v další náročné situaci, při komunikaci s negativním účastníkem?

4.9.3.2. komunikace s negativním účastníkem

Ve zprávě 77 jsem si všiml, jaký vliv na mě může mít jeden negativní účastník. Zajímavé bylo, že jsem vedl dvakrát po sobě stejné kurzy, s totožným programem. Ten první jsem vnímal jako „za odměnu“ a ten druhý „za trest“. Díky tomu, že jinak byly podmínky obou kurzů stejné, mohl jsem jako pod mikroskopem pozorovat, jaký vliv na mě negativní účastník může mít.

Osmý příběh: Účastník v odporu ze mě vysál všechnu energii

Finální 2 kurzy série pro výrobce autobusů, tentokrát pro technology. Dva stejné kurzy, a přesto úplně jiné, jeden za odměnu a druhý za trest.

První den: *Ačkoli kolega avizoval, že je to méně motivovaná skupina, která mě bude testovat, protože tam někteří nejsou rádi, první den to bylo úplně v pohodě. Kluci byli mladší než já, otevření, přátelští. Zkušenostní učení jim sedlo a bavilo je, byli schopni reflexe a sebereflexe při videotréninku, který byl vrcholem kurzu. Sami pojmenovávali hodně věcí, co mohou zlepšit, dávali si zpětnou vazbu a zároveň to bylo přímo z jejich praxe.*

Druhý den: *Bohužel, druhý den jsem pochopil, o čem kolega mluvil. Paradoxně šlo jen o jednoho člověka, Martina, který svým negativismem dokázal zatemnit celý den. Úplně ze mě vysál energii tím, jak jsem neustále musel reagovat na jeho poznámky, vysvětlovat, obhajovat, co děláme a proč, hledat řešení jeho problémů. Bohužel mi trvalo, než jsem rozklíčoval, co se děje a do jaké komunikační pasti se nechávám strhnout.*

Na všechno reagoval: „To nejde, my se snažíme, ale dělníci to stejně nebudou dělat, dělníci jsou úplně neschopní, protože sem HR nabírá i lidi, co tady nemají co dělat, HR je bere, protože nejsou lidi, oni naše návody v SAPu nečtou, oni prostě jenom dělají chyby a jsou líní číst naše texty, jedou jenom po paměti, kdyby to četli, vůbec bychom pro ně nemuseli vytvářet SOP a cokoli jim vysvětlovat, lidi mi to odkývou a za pět minut to udělají blbě. Jsou líní si vzít i rukavice, aby se nepořezali, pořezou se, vrátí se z nemocnice a zase si ty rukavice nevezmou. Když zavádíme něco nového, je to pro ně jenom práce navíc, ano, pro firmu je to

dobré, firma si zvyšuje zisky a dělníci nedostanou přidáno, proč by nás měli poslouchat, jak se dělají nové věci“... Kdykoli jsem práci s hledáním řešení vrátil jemu – „Dobře, a jak to řešíš? Co bys s tím udělal?“, řekl, že je to problém systému, nastavení, nemůže nic změnit. A takhle pořád dokola celý den. Martin se celý den choval jako vyhořelý hledač problémů uzavřený všemu novému. Bohužel, zároveň to byl jejich vedoucí, nejzkušenější člen týmu, chytrý chlap, který svou negativitu šířil mezi ostatní, mladší účastníky, kteří si to chtěli zkusit a byli otevření novým věcem.

INTERVENCE: Snažil jsem se všemi směry, zjistit, co je za tím, rozklíčovat jeho námitky, postupně vysvětlovat, co děláme a co neděláme, zopakovat, co je cílem a co není cílem celého projektu (bál se, že bude muset začít školit nováčky), parkovat jeho námitky na odpoledne. Když se mu nepodařil **Přijímač – vysílač**, vymlouval se na špatné zadání, po své prezentaci, která byla jedna z nejhorších (!) zase vysvětloval, že v realu je to něco úplně jiného, všechno ukazuje prakticky, a nemůže udržovat oční kontakt, protože se musí dívat na ruce, aby se nepořezal. Zafungovalo pojmenovat jeho negativitu: „Vidím, že se ti od rána daří hledat důvody, proč něco nejde. To je jednoduché, zajímalo by mě také od tebe slyšet, jak něco jde.“ Protože neustále mluvil o tom, jak jsou ti dělníci líní a neschopní a jak se s nimi nedá komunikovat, nechal jsem ho vysvětlit SOP ostatním, kteří měli zadané role náročných účastníků. Nevěděl si s nimi rady, takže hned začal tvrdit, že takhle špatní dělníci v realitě rozhodně nejsou a že trénink je umělá situace, v praxi všechno zvládá lépe. Zařadil jsem do programu blok, kdy měli definovat, co všechno z toho, co jsme dělali, je pro ně nepoužitelné a proč, a co použitelné je a kdy, chtěl jsem jasně ohraničit tu jeho mlhu negativity „to nejde použít“. V té chvíli se zase začal vymlouvat, že se to nedá rozlišit, protože všechno je vlastně docela použitelné, záleží na situaci. Nakonec jsem mluvil o zóně vlivu a zóně zájmu, na to slyšel.

Z tohoto úryvku vidím, že na takto silnou negativitu, frustraci z práce a pocit rezignace (všechno je špatné a já s tím nic nemůžu udělat) můj zájem, vyslechnutí a respektující komunikace nepomohla. Po kurzu jsem dále reflektoval, co jsem mohl udělat jinak:

Když mi Martin tvrdil, co všechno nefunguje a nejde změnit, měl jsem se ho na rovinu zeptat: A proč tady pořád pracuješ? Proč svou situaci nezměníš, jestli je tak špatná, jak o ní mluvíš? Řekl jsem jenom, že to musí být smutný život, když je všechno tak špatné a nic nemůže změnit. Což byla z mé strany neprofesionální subtilní agrese plynoucí z mé frustrace.

První věta kap. 4.9 - lektor je člověk a pracuje s lidmi - také znamená, že se moje osobnostní charakteristiky a naučené reakce do vztahu s účastníky promítají. Popsal jsem princip „nic si nebrat osobně“, abych se nebránil a nepřecházel do protiútku. Během komunikace s tímto účastníkem se mi to nepovedlo, má frustrace vyplavala na povrch, reagoval jsem skrytou agresí. Nepodařilo se mi získat nadhled, pocítil včas, jak mi v dané situaci je, abych ji mohl lépe **popsat a nastavit dohodu**. Měl jsem říct: *Tak já to teď na chvíli zastavím. Od rána od tebe Martine slyším spoustu námitek a důvodů, proč něco dělat nejde. Místo toho, abychom tady zkoušeli nové věci, které pak můžete vzít do praxe, nebo také nemusíte, ztrácíme čas rozebíráním tvých námitek. Jsi tady dobrovolně. Jestli chceš jenom hledat důvody, proč něco nejde, je to pro tebe i pro tuhle skupinu ztracený čas. Chceš tu zůstat a hledat způsoby, jak využít to, co tady zkoušíme, nebo chceš radši odejít?* Věřím, že pokud bychom tuto dohodu uzavřeli, mohl bych se o ni opřít a odkazovat na ni při dalších námitkách. Uvažoval jsem také, jestli jsem této situaci mohl nějak předejít.

PREVENCE - nápady do příště

Přemýšlím, jestli jsem něco mohl v přípravě udělat jinak. Kurzy jsme komunikovali jako dobrovolné, v pravidlech jsem nastavil, že všechny aktivity jsou dobrovolné a dveře otevřené. Proč vlastně Martin, který se tak silně nechce učit nic nového, přišel na školení? Zadavatelka řekla, že je prostě vždycky takový a že asi přišel proto, že ho tam jeho nadřízený nominoval, a že kdyby tam nechtěl, mohl říct, že má mnoho práce a hned by se za něj našla náhrada.

Kdybych to byl věděl, mohl jsem zadavatelce říct, ať mu zdůrazní, že tam nemusí a jestli tam opravdu chce být. Ale je možné, že na kurzu chce být ne proto, aby se něco učil a zkoušel si, ale že právě chce dokazovat, proč věci nejdou. Takže tohle důraz na motivaci a dobrovolnost vlastně neřeší. Kdyby Martin

chtěl přijít na další kurz, zavolám si s ním předem, jasně nastavím dohodu nebo prostě řeknu, že ho tam nechci. Ale jak tomuhle předcházet u nových a neznámých skupin, nevím.

Uf. Celkově to byl dobrý kurz, několik účastníků mi po skončení přišlo poděkovat „že jim nikdy nikdo neřekl, jak mají s lidmi mluvit a prezentovat, že je to pro ně přínosné“. Je až zarážející, jak jeden vyhořelý negativista dokáže ztížit práci. Negativistu jsem sice pro potřeby kurzu ukočiroval, ale chtěl bych se naučit i to, abych se u toho ještě sám cítil dobře. (77)

Z tohoto příběhu vyplývá, že ani **pravidlo dobrovolné účasti** nezaručí motivované účastníky. Pochopil jsem, že cílem není jenom negativistu „ukočirovat“, aby mi nerozbil celý kurz, ale dokázat jasně popsat situaci (včetně svých pocitů) a nastavit dohodu. V tomto případě byla jedna varianta dohody, že **účastník odejde**. Zatím mi nikdo z kurzu neodešel, ani jsem nikoho nemusel „vyhodit“, dříve bych to bral jako selhání a proto bych ani tuto variantu nenabídnul. Jsem za zkušenost s Martinem rád, protože už vím, že domluva na odchodu by byla dobré řešení. Takže příště se nebudu zdráhat tuto možnost nabídnout. Zažil jsem totiž, jaký vliv má takto negativní účastník na skupinu i na mě, a dokážu to vysvětlit i jeho šéfovi či zadavateli.

Partnerská komunikace může fungovat i v náročných situacích, pokud jsem si vědom svých pocitů, jsem ochotný je sdílet, a dokážu včas pochopit, co se mezi mnou a účastníkem děje (uvědomit si, že jsem v „komunikační pasti“). Potvrzuje se, že lektor je stejně jako herec **umělcem vztahu** k účastníkům i k sobě.

V této kapitole jsem analyzoval mnoho faktorů ovlivňujících vztah účastníků a lektora, ať už během prvního kontaktu (naladění a očekávání účastníků a lektora), nebo později (partnerská komunikace). Zvláště v náročných situacích se ukáže jeho **vztah k sobě** (sebedůvěra, vztah k chybě, schopnost vnímat své pocity na kurzu). V následující kapitole se zaměřím na téma **sebedůvěra**.

4.9.4. sebedůvěra lektora

V kap. 4.9.1 jsem popisoval své obavy před kurzem, jejichž jádrem je strach z nepřijetí skupinou a který souvisí se sebedůvěrou a pochybami o sobě.

4.9.4.1. pochyby o sobě

Dostal jsem se k profesi lektora ještě při studiu. Neměl jsem tedy žádné zkušenosti s fungováním korporací a podnikáním, a jen malé zkušenosti s vedením týmů. Byl jsem mladší než klienti. Pochyboval jsem o sobě ve třech oblastech.

vypadám příliš mladě

Dostal od jedné klientky nevyžádanou zpětnou vazbu, že jsem „fakt překvapil, vypadám jako mladý kluk, a přitom toho mám tolik, co se ode mě můžou naučit“ (1). Součástí této pochyby je přesvědčení, že **lektor musí vypadat zkušeně**.

nemám dostatek zkušeností z praxe

Skupina zkušených obchodníků, všechno chlapi 40+, kteří obchodují více než 10 let – moje pochyba: Já nejsem obchodník, co je o vyjednávání můžu naučit?! (80) Součástí této pochyby je přesvědčení, že **lektor by měl mít více zkušeností než účastníci**.

nerozumím byznys slangu

V roli lektora musím víc poznat firemní prostředí, abych např. věděl, co je to PO (purchase order) a neptal se účastníků. (73) Tento zápis je z června 2014, dnes už mám pocit, že jsem se firemní slang naučil, tato pochyba už tedy není aktuální. Přesto ukázala, že jsem byl přesvědčený, že **lektor nemá právo něco nevědět**, natož se účastníků na něco ptát.

Důležitější než konkrétní pochyby o sobě, které samy odeznívají, protože působením času mladistvého vzhledu ubývá a zkušeností přibývá, je podívat se na tato tři přesvědčení, která za pochybnostmi jsou, protože vypovídají o vztahu k sobě. Napadá mě, že přesvědčení ovlivňují vztah k sobě, který se potom na vědomé úrovni projeví pochybami. Pochyby jsou uvědomované, ty cítím, ty mě sužují, ale o svém vztahu k sobě a o svých přesvědčeních jsem dříve nepřemýšlel, protože jsou neuvědomované.

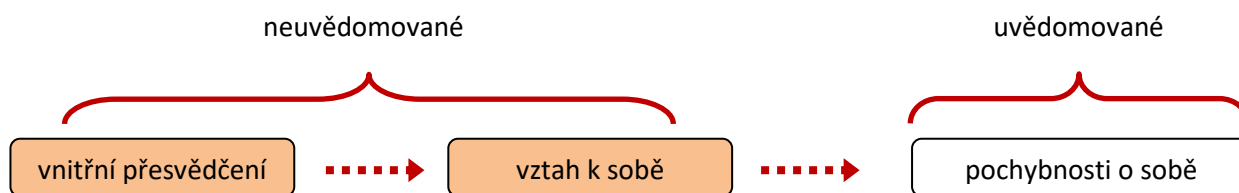


schéma 53

Co kromě času mi pomohlo pochyby o sobě překonávat?

4.9.4.2. podpůrná zpětná vazba od kolegů a účastníků

V datech jsem našel doklady, že **podpůrná zpětná vazba** od kolegů nebo účastníků mi pomáhala zvyšovat sebedůvěru v roli lektora. Už po prvních kurzech jsem této podpory dostal od kolegů hodně: *VW je fakt dobrej, přirozeně se usadil v roli „druhého lektora“, účastníci ho tak vnímají a já jsem rád, když ho mám na kurzu vedle sebe; samostatně připraví, uvede hru i review – např. Padělatelé; ale taktéž je mi oporou při vedení tréninku, rozhodování o programu apod.* (18)

[Václav] je seberefektivní a rychle se učí. Má schopnosti vymýšlet a vytvářet programy, a hlavně dramaturgicky vystavět program celého kurzu, jít při tom po principech, naplňovat zadání. (19)

Našel jsem další podpůrné zpětné vazby od účastníků po kurzu (osobní, z hodnotících dotazníků nebo z „děkovných“ e-mailů po kurzu). *Kontrolor z HR na závěr spontánně pronesl pochvalnou řeč, co všechno bylo na tomto kurzu skvělé.* (8)

Účastníci oceňují:

nebyla to nuda, především díky aktivitám

„Nenudili jsme se ani minutu, uteklo to jako voda.“ (8)

„Já jsem ze školení stále nadšená. Živé, obohacující školení = střídání nejrůznějších aktivit.“ (8)

„Když si pomyslím, jaký rozdíl udělaly ty hry v porovnání se suchým sdělením faktů...“ (8)

nové poznatky jsou aplikovatelné do praxe

„Dozvedela som sa vela nového. Už som odporúčanie na školenie poslala kolegom, ktorí tiež školia a potrebujú spestriť školenie účastníkom.“ (8)

Účastníci oceňovali, že nedostali žádné handouty, které akorát založí do poličky a nikdy neotevrou. (43)

po kurzu se cítí motivovaní

Na závěr říkali, že by chtěli trénovat častěji, pravidelně, aby se to dostalo pod kůži, cítí v tom rezervy. (43)

„Bavilo mě to, mám v tom srdce, měla jsem na začátku malá očekávání, ale teď jsem plná pozitivních dojmů. Jsem nadšená, že můžu doladit ten celý systém a pracovat na tom.“ (55)

Všichni odcházeli „nabití energií a inspirací“. (26)

přípravu, zápal a osobní přístup lektora

„Vzorová příprava, osobní přístup, milý lektor, co víc si přát.“ (8)

„Skvěle nachystané a je vidět, že tě to baví.“ (30)

„Jeho ochota, dobrá nálada, skutečná profesionalita, připravenost jako aj schopnost improvizovat je fakt geniální. Vždy ma dane tréningy nabudili, motivovali a posunuli niekam ďalej. Nikdy na tréningu nebola nuda a vždy som sa tešila na ďalší.“ (53)

Účastníci zmiňujú samé pekné veci, oceňujú môj **zápal pro věc**. V datech jsem ale našel i stinnou stránku tohoto zápalu: **perfekcionismus**.

4.9.4.3. zápal a perfekcionismus

Kolegové ve zpětných vazbách popisují můj **důraz na detaily, perfekcionismus** a silné **zaměření na kvalitu kurzu**. (Václav) *dotahuje detaily, které to posunují výš (např. flipy).* (4)

Libí se mi tvůj nový pohled, jak vymyslet např. prezentaci tak, aby fungovala co nejlépe pro účastníky, i když je to pro tebe práce navíc. Nespokojíš se s prvním výsledkem. (53)

Tím, jak vidíš věci dopředu a kladeš důraz na profesionalitu, tak tím zvyšuješ nároky na tým. Když šéfovi unikají detaily, tým na ně taky začne kašlat, ale ty svým vzorem tým nutíš k výkonu. (12)

Máš důraz na kvalitu, nejedeš stereotyp, ale snažíš se všechno neustále zlepšovat (dramaturgie, vztah ke klientovi), neustále zkoušíš inovace, aby to sedělo co nejlépe, nespokojíš se s jednodušším zajištěním. (60)

Můj perfekcionismus má ale i **stinnou stránku**: přetěžuji lektorský tým, mám tendenci všechno kontrolovat (mikromanagement). „Mám před tebou strach udělat chybu, ukázat slabinu. Všechno máš dotažené a domyšlené za roh.“ (4)

„Někdy mi připadá, že se tak soustředíš na kurz, že nedovolíš týmu dát si volno, i pokud stíháme a je zbytečné věci chystat dopředu.“ (10)

Dám si pozor na mikromanagement týmu – jak poslední dva roky jezdívám sám, můj vnitřní perfekcionista a kontrolor opět bohužel sílí. (21)

Objevil jsem zajímavou souvislost: když jsem jako lektor jistý a uvolněný, dokážu delegovat úkoly a programy na kolegy a dávat jim svobodu, udělat si to po svém, naopak když jsem nejistý, mám tendenci je kontrolovat (10). Kvůli perfekcionismu jsem jednou kolegovi necitlivě zasáhl přímo do programu. *Neměl jsi mi dávat zpětnou vazbu hned během programu kousek od účastníků, protože to je neprofesionální a zároveň jsi mě tím rozhodil a vést pak další program pro mě bylo těžké.* (11)

Myslím si, že když se **zápal** (nadšení pro věc, zaměření na kvalitu kurzu, dotahování detailů, snaha to stále „posouvat výš“) vyváží **důvěrou** v sebe i kolegy a **odvahou** zkoušet nové věci a dělat při tom **chyby**, nepřeklopí se do **perfekcionismu**, který pak mě i mé kolegy svazuje („mám před tebou strach udělat chybu, ukázat slabinu“), přetěžuje a brání uvolnění a radosti („dát si volno“, když máme hotovo).

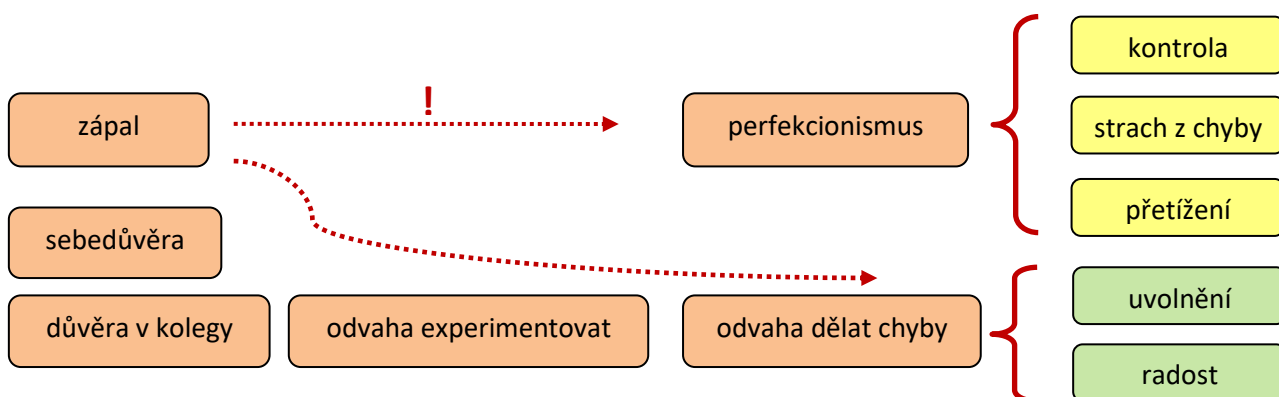


schéma 54

4.9.4.4. odvaha zkoušet nové věci

Sebedůvěra se projevuje v **odvaze zkoušet nové věci** a podstupovat nové výzvy. Každý kurz je premiéra, jako lektor jsem se musel mnohokrát odhodlat ke kroku do neznáma, vyzkoušet nový kurz nebo program rovnou v praxi. *Workshop divadelní improvizace: Tento workshop jsem vedl pro firemní klienty poprvé a velmi se to povedlo. (30)*

*Myslím si, že jsme v ČR dost trénovaní k odvaze a důvěře – prodal jsem a šéfoval **Stromodomy**, které jsem nikdy neviděl a při šéfování jsem byl na tým plně odkázaný. (2)*

Odvaha zkoušet nové věci kromě sebedůvěry vyžaduje **důvěru v kolegy**, a **zvědavost, experimentování**:

Přemýšlel jsem, jakou aktivitu zařadit do putování kolem Velkopařezitého rybníka. Časově zhruba na hodinu, nenáročná na materiál, který bych musel nést v batohu, a která se dá využít jako odrazový můstek pro další diskusi, nebo dokonce jako projektivní technika. Napadla mě výroba praků, a tak jsem to i navrhl klientovi a on to přijal. Byl jsem zvědavý, jak se to osvědčí v praxi, a dopadlo to dobře. (30)

Poprvé jsem se pustil do čistě lektorské, neexpertní práce (= facilitovat něco, o čem nic nevím). Začalo tam vystávat téma komunikace se zákazníkem, a jak řešit konkrétní nepříjemné situace. Nechtěl jsem to zaplácnout další impro aktivitou, přemýšlel jsem, kudy do toho. Ptal jsem se sám sebe: „Jak by to udělala kolegyně Renča?“ A v tom mi svítl nápad na strukturu workshopu. Já tomu nerozumím, ale ať si oni mezi sebou sdílí tipy a triky! A skvěle to zafungovalo, chytlo je to, já jsem to jen usměrňoval. A pak jsem i poprvé v životě rovnou udělal modelovou situaci – jedna si zahrála zákaznici, která chce potřeť předělávat faktury, druhá hrála sebe – a pak jsme to rozebírali. (36)

V těchto úryvcích je vedle zvědavosti vyzkoušet něco nového patrná i **odvaha udělat chybu**, otestovat přímo na kurzu nevyzkoušený program. S tím souvisí odvaha zkoušet nové věci, i když **nejsou perfektní**: *Poprvé jsem vyzkoušel Improvizaci II a funguje, jak propojování s loňským kurzem (hodně věcí si po roce pamatovali, to jsem měl radost), rekapitulace (nevadí, že něco zopakujeme), tak rozšíření o další principy a propojení do jednoho modelu (ačkoliv sám cítím, že ještě není 100%). (44)*

*Byla to premiéra Improvizace III, byl jsem napjatý, jestli to opět naplním, aby to dávalo smysl i v horizontu 3 let, ale na druhou stranu nemlátit prázdnou slámu. Obojí se podařilo – vymyslel jsem nová cvičení a otestoval pro improvizaci jednu klasiku – **Vrtěti psem**. Na závěr kurzu funguje úplně skvěle. (49)*

Pro mě nové téma Vyjednávání a Obchodní vyjednávání - původně to měla být improvizace, na což jsem kývnul, na schůzce se ukázalo, že je zajímavá improvizace při obchodním vyjednávání. Výzvu jsem přijal, ale dva týdny jsem téma studoval, přečetl tři knížky, abych se o tom něco naučil. (86)

Díky odvaze zkoušet nové věci jsem se mohl dozvídat, co mi jde, čeho jsem schopen, a co mě baví. *Jsem moc spokojen, prezentační dovednosti napoprvé dobrý. Jsem vděčný DAMU, co jsem se tam naučil, to jsem využil, tohle je vlastně můj obor. (59)*

V datech jsem si všiml, že jsem se za posledních pět let posunul ve dvou oblastech: **užívám méně aktivit a vozím s sebou méně materiálu**. Neznamená to, že bych dělal méně interaktivní kurzy, ale spíš že vedle modelových aktivit pracujeme přímo na praktických věcech. Kurz je díky tomu smysluplnější (aplikovatelnější do praxe) jako lektor jsem více nad věcí, nejsem „ve vleku“ naplánovaných aktivit. *Učím se dělat méně aktivit, ale přesněji je zacílit, mít čas je lépe rozebrat, jinak jsem stále v klusu. (43)*

Nachystal jsem si jen jednu aktivitu: Namaluj ideálního kandidáta, a dvě videa, a celý workshop parádně frčel k cíli, který jsme si dali. (26)

Tohle mě fakt baví, žádné aktivity, přímá práce na tom, co potřebují v práci. (36)

Když užíváním méně aktivit, nemusím na kurz vozit tolik materiálu. Je to projev **sebedůvěry**: věřím, že můj odhad, co během kurzu stihneme, je správný, nemusím už balit dvojnásobek materiálu jen jako zálohu, jako jsem to dělal dříve.

Došel jsem k poznání, že na impro už nepotřebuji dyxbox – za poslední rok jsem ho neotevřel, a je na čase, abych ho přestal tahat jenom „kdyby něco“. (46)

Sebedůvěra, důvěra v kolegy, odvaha zkoušet nové věci a dělat chyby mi na kurzech také umožňuje **improvizovat**, o čemž bude celá následující kapitola.

Co nového jsem na kurzech zjistil o sebedůvěře?

Potvrdilo se, že sebedůvěru snižují pochyby vyplývající z (neuvědomovaných) vnitřních přesvědčení a vztahu k sobě, a zvyšuje ji podpůrná zpětná vazba od kolegů a účastníků. Sebedůvěra vedoucího lektora ovlivňuje, jak vede kolegy: je „výhybkou“ od perfekcionismu (kontroly, přetížení a strachu z chyby), zvyšuje totiž jeho důvěru v kolegy, odvahu zkoušet nové věci, dělat chyby a na kurzu improvizovat. Viditelným důsledkem mé rostoucí sebedůvěry je, že užívám méně aktivit a vozím na kurzy méně materiálů, přestávám být ve vleku vlastního plánu. Jistotu už mám v sobě, ne v aktivitách ani materiálu. **Díky nabyté sebedůvěře jsem tedy na kurzech méně přetížený a více uvolněný.**

4.10. IMPROVIZACE NA KURZU

V předchozí kapitole jsem zjistil, že díky sebedůvěře a odvaze zkoušet nové věci a dělat chyby mohu na kurzech improvizovat. Kdy jsem musel jako lektor na kurzu improvizovat a jak to dopadlo? V datech jsem našel mnoho situací, kdy se realita začala odvíjet jinak, než bylo v plánu. Objevil jsem sedm zdrojů nečekaných situací, kvůli kterým jsem improvizoval: počasí, účastnická skupina, materiál, prostor, doprava, vlastní chyba a kolegové.

4.10.1. počasí

Když se kurz koná částečně v přírodě, je počasí spoluhráčem, který mě často nutí měnit program.

*Z pražského skladu jsem nevzal věci na **Sněžné sáně**, protože jsem zcela upřímně myslel, že sníh prostě nikde není. Jaké bylo moje překvapení, že byl všude... kromě Prahy. (46)*

Náročný zimní outdoorový kurz, začátek února na Sněžce, extrémní podmínky. Byl jsem hodně v kontaktu se zadavatelkou, konzultoval jsem s ní změny programu, které byly nutné kvůli měnícímu se počasí. Neustále jsem uvažoval o programu, nebál jsem se ho změnit, když jsem měl pocit, že je to správné. (71) Na stejném kurzu jsem dostal od kolegy zpětnou vazbu: *Líbí se mi, že měníš program a stále zvažuješ varianty – je to pro dobro kurzu. Nutno myslet na tým, abys ho tím nepřetížil. (71)*

Lektor se nesmí bát změnit program, když má pocit, že je to správné. Správné znamená lépe vedoucí k cíli a více vyhovující potřebám a bezpečnosti skupiny než původní plán.

4.10.2. prostor

Místo vytváří podmínky, se kterými se lektor musí vyrovnat, zvláště pokud jsou pro program omezující, nebyly dopředu známé, nebo se během přípravy kurzu mění.

*Na lesní cestě k vodě byla zamčená brána, o které mi kolega neřekl, když mi potvrdil, že **Vory** na tomto hotelu dělat jdou. To jsme zjistili až při příjezdu, a celou noc a druhý den jsme řešili (to už běžel program), jak se s přívěsem dostat k vodě. Řešení tohoto problému bylo jako napínavá šifrovací hra. Celý večer jsme jezdili kolem přehrady a hledali jinou přístupovou cestu, po které by vlek projel, ale žádnou jsme nenašli. Jel jsem se ještě v noci znovu podívat k bráně. Našel jsem na ní cedulku s telefonním číslem. Nedovola jsem se sice „vládcí brány“ a majiteli všech pozemků kolem, ale jeho kolega mi poslal číslo na majitele jednoho hausbótu v zátoce, který měl od brány klíče. Toho jsem přemluvil, aby druhý den přijel z Prahy a bránu nám odemkl a tím zachránil kurz. Přívěs s válci na stavbu vorů ale ráno na příjezdové cestě v lese zapadnul - to už měli přicházet účastníci. Zavola jsem kolegyni, ať s nimi ještě udělá program, který měl přijít až na večer.*

Podařilo se mi opět přemluvit majitele hausbótu, aby nám přívěs pomohl vytáhnout svou čtyřkolkou. Když účastníci přišli, nic nepoznali a plavba na vorech mohla začít. Sám jsem tomu nevěřil. (16)

Zdaleka nejhorší bylo zamítnutí žádosti o povolení dělat v lese u hotelu organizovaný program - stavba stromodomů - týden před akcí. Celý týden jsme s produkcí hledali alternativu, která se několikrát změnila. Alarmoval jsem lanaře na další obhlídku terénu. Byl to velký stres, dokonce takový, že jsme uvažovali o tom, že nejlepší by bylo celý kurz zrušit. Navíc ve špičce sezóny chyběl materiál, třikrát jsme museli předělávat objednávku. (10)

Bohužel, za pronájem venkovního prostoru (diskgolfové hřiště) chtěl hotel 10.000, což klient nechtěl zaplatit, takže nám na program zbyl jen jeden tenisový kurt a cesta mezi kurtem a hotelem. (63)

Nakonec všechno klaplo, a to i včetně neznámé dívky, která nám v domluvený čas otevřela kapli a vyhodila kabel s elektrikou. Bohužel, louku, kde se celý program měl konat, někdo den před kurzem celou pohnojil močůvkou. (94)

Jak je z těchto dat vidět, problémy s prostorem způsobují stres v přípravě i na kurzu. Osvědčilo se mi přesto to nevzdát a hledat alternativy. Někdy mě samotného překvapilo, že jsem řešení našel.

4.10.3. doprava - problémy s autem

Už cesta na kurz nebo zpět je zdrojem situací, při kterých se musí improvizovat. Dostali jsme informaci, že na kurz máme auto z půjčovny. Ale kdykoli jsme ho odemkli, spustilo alarm. Museli jsme vyrazit - kurz začínal za 2,5 hodiny. Nakonec jsme se rozhodli vzít kolegovu soukromé auto a všechno klaplo. Kdyby ale nepřišel vlastním autem, měli jsme reálný průšvih - nevím, jak rychle bychom sehnali v 6 ráno auto. (93)

Cestou na hotel jsem sjel z D1 za Náměští nad Oslavou. Při výjezdu z kruháče jsem šlápnul na spojku a jako by najednou nešla došlápnout. Chtěl jsem přeřadit, ale nešlo to. Takže jsem tam měl neutrální a nic nešlo zařadit. Auto zpomalovalo, tak jsem využil setrvačnosti, abych alespoň zajel ke krajnici. Tam jsem se asi 5 minut snažil zařadit, ale marně. Zavolaal jsem technikovi, jestli s autem něco není, poradil mi, abych zkusil řadit při vypnutém motoru. To se osvědčilo, akorát že jak jsem startoval na jedničku se zmáčknutou spojkou, auto se hned samo rozjíždělo. Trochu divný pocit, když jsem potřeboval zastavit, musel jsem vyřadit, a abych se mohl rozjet, musel jsem vypnout motor, zařadit a rozjet se nastartováním. Vzhledem k tomu, že mi na hotel zbývalo jenom 12 km, dohodli jsme se, že to asi víc zničit nemůžu, takže se pokusím dojet i s autem v tomto stavu a on to vyřeší zítra. Připomenul mi, že jak budu vypínat motor, nebude fungovat posilovač brzd, tak ať si dám pozor. Takže jsem vyrazil na jedničku, potom se tam podařila dát dvojka. Druhý den mi přivezli jiné auto, takže kurz proběhl hladce. Kdyby se mi to stalo o 30 km dříve, na dálnici, určitě bych na jedničku nejel a kurz by byl ohrožen (minimálně bych byl ráno po noční akci úplně vyřízený). (33)

4.10.4. materiál

V datech jsem našel mnoho zmínek, do jakých situací mě dostal chybějící nebo vadný materiál. Ať už byla chyba na mé straně (zapomněl jsem ho objednat) nebo na straně skladu (v připraveném materiálu něco chybělo nebo nefungovalo), na kurzu jsem pak musel improvizovat já. *Neobjednal jsem tiskárnu, zvládli jsme tisknout přes hotel, ale příště na to budu myslet. (11)*

Zapomněl jsem objednat celotělové³⁷. Zachránilo mě místní lanové centrum, kde nám je půjčili. (12)

Zapomněl jsem vzít karimatky na jógu, ale vyřešil jsem to elegantně – cvičili jsme „hotelovou“ jógu, na dny, kdy jsou v hotelu na služební cestě, nemají karimatku a mají jen 30 min před snídaní. (46)

Nafukovací člun pro nás lektory neměl sedačky. Dostali jsme špatnou mapu - byla od Orlíku, ne Slapů – a zrovna tentokrát jsme ji potřebovali. (16)

³⁷ celotělové sedací úvazky na horolezení či slaňování

CD s instrukcemi na *Den Trifidů* začalo od 40. sekundy přeskakovat, což jsem zjistil až přímo během programu ve sklepe. Pak se zaseklo úplně. Docela mi zatrnulo. Naštěstí mám v mobilu mp3, kterou jsem hned z mobilu pustil, sice to bylo potichu, ale program mohl pokračovat. CD jsem testoval den předem, poslechl jsem, že prvních 20 sekund hraje, tak jsem to považoval za prověřené. (40)

V krabici chybělo pásmo na měření vzdálenosti. Improvizoval jsem s lanem, které jsem si po metru označil papírovou páskou. (47)

V krabici chyběla anglická *Abigail* (rychle ji před programem stahovat z internetu není nic příjemného), tenisáky (*korýtka* jsme proto jeli s golfovými míčky, což byla nakonec vzhledem k náplni kurzu skvěle padnoucí improvizace), při kontrole jsme zjistili, že tam chybí celá vnitřní přihrádka, a dokonce i samotný seznam materiálu... (70)

V kanclukufru chyběly všechny propisky. Je to nepříjemné zjištění v noci na týmovce. Ráno jsem musel jet do vedlejší vesnice do papírnictví, místo abych připravoval kurz. (90)

Mikrofon dojel bez zdrojového kabelu. Chyběl kabel k tiskárně. V kanclukufru chyběla izolepa a fixy byly vypsané. Terčovnice už je totálně prostřílená, proletí tím i foukačky (natož šíp). Vymysleli jsme rychlé a efektivní improvizované řešení, jak venku ochránit flipy před větrem a deštěm: obalili jsme je potravinovou folií půjčenou z kuchyně hotelu. (94)

Během kurzů jsem se naučil s materiálem improvizovat. Je to dobrý trénink proti perfekcionismu (kap. 4.9.4.3): učím se **přijímat situaci**, i když není podle mého plánu a představ. I přesto, že bych chtěl mít vše dokonale připravené, realita mi to téměř vždy nějak zhatí. Jedním z hesel mezi lektory je „Co nemám, to nepotřebuji.“ Nemá v té chvíli smysl hledat viníka. Buď jsem jím já nebo někdo, kdo mi v danou chvíli už stejně nemůže pomoci. Musím hledat řešení mezi zdroji, které mám (užít lano jako pásmo, golfový místo tenisového míčku, mobil místo CD), anebo jsou v okolí (tiskárna na hotelu, lanové úvazky v lanovém centru, propisky v papírnictví v nejbližším městě).

Na kurzech jsem se naučil brát vlastní i cizí **chyby do hry**, uvolnit se, i když se věci nevyvíjejí podle mého, a brát problémy jako příležitost, být zvědavý, jak je vyřeším, spíše než si něco vyčítat. Z improvizací vznikly i dobré **inovace**: zjistili jsme, že „improvizovaný“ golfový míček v dané hře funguje lépe než „správný“ tenisový, že improvizovaná potravinová folie při dešti ochrání flip líp než igelit či psaní lihovými fixy.

4.10.5. kolegové lektoři

Zdrojem nečekaných situací jsou i kolegové. Nejvýraznější příklad jsem našel na kurzu, při kterém kolegyně onemocněla.

Před večerním programem za mnou přišla Alena, že je jí špatně, bolí ji břicho. Poslal jsem ji spát s tím, že program zvládneme ve čtyřech. Těsně před startem programu za mnou přišel Martin, který s ní bydlel na pokoji, že Alena zvrací, má křeče a je malátná. Dostal ode mě klíčky od auta pro případ, že by ji musel odvézt na pohotovost a šel ji hlídat, takže na program jsme zbyli z pěti lektorů jen tři. Program jsme odtáhli a hned po skončení jsem šel za Alenou.

Ležela v posteli a bylo jí zle, vůbec se mi to nelíbilo. Zavola jsem proto na 155. Paní dispečerka byla vstřícná. Popsal jsem jí situaci a ona mě přesvědčila, že to nemám nechávat na ráno a že mi pošle sanitku. Zbývalo o tom přesvědčit Alenu, které se do nemocnice nechťelo, a Martina, který ji tam chtěl dovézt naším autem a zůstat s ní. Z lidského pohledu jsem to chápal, ale jako šéf jsem mu řekl, že pro kurz je nutné, aby se na zítřek vyspal (garantoval hlavní program), a že stačí, že budeme oslabeni o jednoho člena. Nakonec souhlasili a za 10 minut si pro Alenu přijela sanitka. Rozdělili jsme si její programové bloky, celý kurz jsme odtáhli ve 4, přesto ve 100% kvalitě i v oslabení. Klient nic nepoznal. (69)

4.10.6. účastnická skupina

Hlavním zdrojem změn na kurzu je účastnická skupina a jednotliví účastníci - jejich počet, potřeby a cíle.

velikost skupiny

Je nutné vyrovnat se se změnami velikosti skupiny a přizpůsobovat tomu program. Počet účastníků se mění nejen během přípravy, ale někdy i během kurzu.

Kvůli pracovním povinnostem a nemocem se místo 12 lidí dostavilo 8 a nakonec jich zůstalo pouze 7. (62)

Plánováno bylo 50 lidí rozdělených do 7 týmů, nastoupilo 35 lidí rozdělených do 6 týmů. Skupina den předem pařila, ráno se jich dostavilo méně, někteří nevstali. I zadavatelka přiběhla na poslední chvíli. (80)

Původně byl kurz navržen pro 80 zaměstnanců, převážně mužů pracujících v kanceláři. Potom plánováno 88. Přijelo jich 72, druhý den ráno nastoupilo 50, odpoledne 30. (94)

fyzické omezení účastníků

Jedna účastnice byla téměř slepá, což jsem se dozvěděl až ve chvíli, kdy jsme začali trénovat oční kontakt. Musel jsem upravit cvičení, ale dalo se to. (23)

zranění účastníka

Zranění účastníka je pro lektora stresující situace. Může k němu dojít kdykoli, dokonce i během přestávky na svačinu. *Během coffee-breaku za mnou přiběhla účastnice, že si její kolegyně vyhodila spodní čelist a nelze nahodit zpátky. Postižená účastnice byla na dámském záchodě, tak jsem ji zavolal ven, trochu se styděla. Usadil jsem jí a uklidnil, ptal jsem se, jestli se jí to už někdy stalo, řekla, že ano. Nahodit to zpátky nešlo a já jsem se o to ani nechtěl pokoušet. Byl jsem tam sám, tým chystal venku program, a za 15 minut jsme tam měli s celou skupinou přecházet. Bylo tedy jasné, že to řešit nemůžu. Zavolal jsem na 155 a popsal jim situaci. Dispečerka mi řekla, že pro ni sanitka dojde leda tak za hodinu, protože to není ohrožující stav, a poradila mi, ať ji sami dovezeme na pohotovost do nejbližší nemocnice. Moje nepřítomnost by narušila kurz, a ještě bych na sebe bral riziko převozu klienta. Promluvil jsem se zadavatelkou a šéfem, který se hned nabídl, že ji tam odveze. Rád jsem souhlasil. Asi za hodinu byl zpátky. Řekl, že jí čelist v nemocnici nahodili zpět, je v pořádku a odpočívá. (93)*

změny ve firmě klienta

Lektor je nucen vrhnout se do neznáma, například když klient nedodá obsah školení, a přesto trvá na tom, že školení musí proběhnout.

Druhé školení, mělo už být praktické – zaměřené na to, jak facilitovat workshopy dle jejich firemních materiálů. Materiály ale z Francie nedorazily, zadavatelka přesto školení chtěla zachovat, takže jsem musel udělat druhé „teoretické“ školení na facilitační dovednosti. Tak jsem si musel trochu studovat a uvést poprvé novou hru [Stavba dálnice](#). (65)

Na začátku kurzu zadavatel řekl, že už jsou jiná firma, byli koupeni. Museli jsme všechno předělat. (95)

změna potřeby skupiny

Když původní plán neodpovídá aktuálním potřebám skupiny, je nutné ho změnit.

Druhý den jsem vedl workshop, který zabral celý den a museli jsme kvůli němu vynechat klíčový outdoorový program, celotýmovou vodní aktivitu [Petrodolary](#), kterou jsme pro účely tohoto kurzu vymysleli. Jeden člen týmu celé dopoledne nosil na břeh materiál, všechno nachystal, a já mu musel oznámit, že odpoledne má zase všechno nanosit zpět do dodávky. Přesto to bylo správné rozhodnutí – problémy skupiny bylo nutné prodiskutovat a uzavřít. (73)

Co mi pomohlo opustit dohodnutý plán? Soustředil jsem se na skupinu a její potřeby. Začalo být jasné, že venkovní aktivita byla v té chvíli nadbytečná - i přesto, že byla hlavním důvodem, proč si zadavatel tento kurz objednal. Na závěr jsem od člena týmu dostal zpětnou vazbu: „Ten celý druhý den jsi vzal prostě na sebe, šel jsi na penaltu... a dal jsi jí“. (73) Výraz „jít na penaltu“ znamená, že jsem jako vedoucí lektor musel

převzít zodpovědnost za rozhodnutí změnit domluvený program a věřit ve svou intuici, že je to správné, lepší než původní plán. Pokud by se ukázalo, že moje intuice nebyla správná, nesl bych zodpovědnost i za „netrefený gól“. „Jít na penaltu“, opustit plán, improvizovat tedy vyžaduje **sebedůvěru** a **odvahu udělat chybu**. V datech jsem našel další příklady změny programu, když jsem vycítil, že skupina potřebuje něco jiného.

*Při hře **Abigail** se vynořil dlouhodobý konflikt mezi dvěma účastníky, ke kterému se hned začali přidávat další. Rozhodl jsem se proto review ukončit a zpětnou vazbu mezi účastníky nechat až na druhý den, po workshopu a „obroušení“ hran společnými zážitky. (16)*

Jak jsem zjistil až v průběhu kurzu, účastníci jsou více facilitátoři než lektori. Vedou tedy workshopy, ale nemají vzdělávací cíle, dovednosti ani balík znalostí, které by chtěli předat, spíše vedou účastníky k přemýšlení o možných zlepšeních ve svém oddělení atd. Čili pod pojmem „aktivita“ oni mají jednu čtyřhodinovou simulaci, kterou občas používají, ale jinak užívají jen metody flip+fix. To mi trochu rozhodilo koncepci první den odpoledne, ale druhý den jsem překopal a zařadil jsem tam workshop, ve kterém jsme společně vymýšleli, jak by mohli klíčové bloky teorie (např. principy Agility) pojmut zážitkově. (33)

Pocítil jsem, že další konstrukční aktivita už nemá smysl. Rychle jsem to probral se zadavatelkou a druhou část dne jsme se více věnovali týmové spolupráci, což účastnice kvitovaly. (36)

Když jsem vedl svůj první kurz, dostal jsem od kolegů zpětnou vazbu, že „**Václav dokáže vyhodnotit potřeby účastníků a k tomu upravit program.**“ (15) Docházím k tomu, že to je důležitá dovednost. Postupem času jsem mezi kolegy získal pověst lektora, který program mění často. „**Věděl jsem, že to s tebou budeme péct na místě**“ (9).

4.10.7. **chyba zadavatele**

Při jednom kurzu jsem musel improvizovat kvůli chybě zadavatelky. Její představa byla, že si večer uděláme oheň na pozemku jejich budoucí továrny. Poslala nám mapu se zakresleným pozemkem. Tam jsme oheň připravili, stačilo škrtnout. Když účastníci vystoupili z autobusu, jeden z ředitelů řekl, že jsme na špatném pozemku.

Zadavatelka nám do mapy zakreslila špatný pozemek, spletla se asi o 2 km, což jsme se od ředitele té budoucí továrny dozvěděli až na místě. Rozhodl jsem se pro rychlou improvizaci: vyzval jsem účastníky, aby každý vzal jedno polínko z připraveného táboráku, přivolal zpět autobus a přeješli jsme na správné místo budoucí továrny, kde program pokračoval. (2)

V té situaci se vyplatilo neanalyzovat, kde chyba vznikla, nehledat viníka - i když to byla má první reakce - jen situaci přijmout a hledat řešení. **K analýze chyby jsem se vrátil později.**

4.10.8. **vlastní chyba**

Velkým zdrojem situací, ve kterých na kurzu musím improvizovat, jsou vlastní chyby. *Na kurzu jsem uvedl aktivitu **Paralelní komiks**. Byla to okamžitá improvizace ve chvíli, kdy mi vyhořelo druhé kolo **Malování** (rozdal jsem špatně zadání a někteří viděli to, co neměli). Výsledek velmi dobrý. (69)*

Jednou jsem musel improvizovat, když jsem špatně nastavil obtížnost programu. Účastníci splnili všechny aktivity, získali tím všechny „kameny“, aby převážili váhu, což bylo jejich cílem, ale váha se k mému překvapení nepřevážila - udělal jsem chybu při výpočtu. Dodal jsem proto rychle dvě záložní aktivity, aby účastníci získali další kameny nutné pro převážení. *Jsem rád, že mě napadlo vzít **Siluety měst** a **Přísluví** jako záložní programy, bez toho bych tentokrát byl v úzkých. (63)* Osvědčuje se mi chybu přiznat a vzít do hry, nevyčítat si, jak jsem ji mohl udělat - tedy místo abych se zaměřoval na sebe, zaměřit se na přítomnou situaci, na to, jak pokračovat.

Z těchto situací vychází, že se na kurzech **nebojím improvizovat**, dokonce si myslím, že je to nutné: soustředit se na skupinu, její aktuální potřeby, na počasí, na aktuální stav materiálu, a bez ohledu na původní plán se rozhodovat v daném okamžiku, co bude nejlépe směřovat k cíli. Je tedy nutné, abych byl jako lektor **stále ve střehu, napojen na skupinu a aktuální situaci**. Na kurzech jsem se učil postupně více improvizovat a původní plán brát jako odrazový můstek pro skok, ne jako most, po kterém musím přejít. *Trochu jsem si zaimprovizoval, ztěžoval cvičení, prohodil lidi v týmech – bylo to dobré, lidi musí být víc ve střehu a já taky, pěkně se k tomu dalo vrátit v review. Takže když to cítíš, tak to udělej. (81)*

Cítím, že díky rostoucí sebedůvěře, odvaze zkoušet nové věci a chybovat se otevírám intuici, okamžitým nápadům, a tím své tvořivosti, a že mě baví je potom testovat, že jsem více **zvědavý** a méně **zkoušený**, tedy že si při práci **více hraji a méně skládám maturitu**. *Náhly nápad 10 minut před začátkem kurzu - udělat aktivitu Komiks s náhodnými pohlednicemi, kde jsou všechna řešení správná, pokud jsou s nimi spokojeni – zafungovalo skvěle, vede přesně k uvědomění, které jsem potřeboval. (96)* Jak tyto principy fungují v ještě náročnějších situacích na kurzech?

4.11. V MINOVÉM POLI

V datech jsem našel pět dalších typů situací, které jsou ještě o stupeň náročnější než doposud zmíněné nepříjemnosti. Jsou to situace, ve kterých se lektor ocitne v minovém poli jako pyrotechnik: 1. cíl kurzu se míjí s potřebou skupiny, 2. konflikt se skupinou po vlastní chybě, 3. konflikt ve skupině, 4. příliš dominantní šéf a 5. konflikt s hodnotami lektora.

4.11.1. cíl kurzu se míjí s potřebou skupiny

Kurz připravuji na základě informací od zadavatele. Nemám možnost se s účastníky potkat, a proto mohu někdy až na startu zjistit, že se jejich potřeby s nastaveným cílem neshodují. *V tomto se ukázal cíl kurzu trochu paradoxní, míjel se s potřebou skupiny. Zadavatel chtěl, aby se učili správnou zpětnou vazbu, ale zároveň nechtěl, aby si reálnou zpětnou vazbu dali, protože by to – podle jeho názoru – dopadlo jako vždy, tedy tvrdým osočování, obviňováním, vytahováním starých křivd. Doslova: „It would end up in the same sh*t as always – everybody blaming everybody.“ Trochu jsem o tomto stylu práce se skupinou pochyboval, protože to bylo jako pracovat se sudy prachu – pánové byli natlakovaní, napružení, nastartovaní si „zpětnou vazbu“ dát, bylo to stále ve vzduchu, měl jsem pocit, že by bylo lepší jim to umožnit, nechat konflikty vyplavat a pak to řešit. Zadavatel byl ale proti, takže jsem to respektoval. Bruslili jsme tedy na tenkém ledu – trénovali jsme zpětnou vazbu na aktivitách, skupina chtěla přecházet do reálné zpětné vazby a přímé konfrontace (to, k čemu se často na kurzech snažíme dospět), ale tam jsme je už nesměli pustit a stále jsme se vraceli jenom k tomu, co se dělo při aktivitách. (9)*

Na jednom kurzu jsem v podobné situaci změnil program a pro příště se zadavatelkou vyjednal změnu zadání. *Došlo mi, že nemá smysl dělat v tomto týmu zpětnou vazbu na celý rok spolupráce ve smyslu „nalijme si po roce čistého vína“, protože nefungují jako tým. Všichni jsou podřízení Jany, ale každý si víceméně dělá na svém, případně ve dvojici. Zpětná vazba v týmu je tudíž trochu „na sílu“ a navíc na ni nejsou zvyklí - dávají si ji jenom individuálně s Janou. Řekl jsem Janě tenhle postřeh a ta potvrdila, že to příště musí nastavit jinak. (29)*

Domnívám se, že je nutné kvůli aktuální potřebě skupiny změnit program. *Zadavatelka mě ujišťovala, že školením zpětné vazby všichni prošli nejméně třikrát, že to vůbec nemusím dělat. Na kurzu jsem je tedy nechal stručně odprezentovat, co to ZV je, a byly v tom dost nepřesnosti a díry (např. netušili, co je to slepá skvrna), takže jsem tomu nakonec musel věnovat hodinu a půl, abych to uvedl na pravou míru. (57)* Klíčové je věřit svému vnímání skupiny více než tomu, jak skupinu popsal zadavatel, dokázat vysvětlit, proč jsem program změnil.

4.11.2. konflikt lektora se skupinou po vlastní chybě

Konflikty často vznikají chybou při zadání pravidel jednotlivých aktivit. *Slováci neumí česky. Ve hře Scrabble je čeština pro ryze slovenský tým opravdu znevýhodněním. Stále navrhovali slova, která jsme nemohli uznat (močiar). Týmy jsme nemohli míchat (nedávalo by to smysl v rámci cílů celého kurzu), a k tomu obrovská soutěživost v srdcích všech obchodníků. Slováci samozřejmě prohráli a bylo s tím v review hodně vysvětlování, že to tak nebylo nastavené schválně proti nim. Ano, mohlo mě to jako šéfa napadnout dříve, ale kurz už byl takto prodaný. (95)*

Překvapilo mě, jak „na krev“ všechno účastníci řešili, jakoukoli nejasnost vnímali jako křivdu. Jedné skupině jsem nepřesně zadal Věž Jenga (zapomněl jsem říct, že věž musí být samonosná), a pěkně mě v tom vykoukali. Ale ustál jsem konflikt se 120 kilovým vyholeným svalovcem. (80)

Pomáhá otevřeně **přijmout, že jsem udělal chybu**, neobhajovat se, nevysvětlovat příčiny, netoužit po odpuštění (tedy nesoustředit se na sebe), ale orientovat se na skupinu - co si mohou z této situace odnést? Co o nich jejich reakce vypovídá? Ano, udělal jsem chybu v zadání úkolu. Stalo se Vám někdy něco podobného v praxi? Jak jste to řešili? Jak s tím naložíte příště? Pokud má lektor **vztah k sobě založený na výkonu**, vlastní chyba ho může rozhodit, protože podřívá jeho hodnotu. Lektor si v první řadě musí umět odpustit sám, pak to nebude vyžadovat po účastnících. Je třeba mít na paměti, že je na kurzu kvůli účastníkům, ne oni kvůli němu. Pak mohou chybu přijmout a zároveň neztratit tvář, pokračovat v partnerské komunikaci - jak s účastníky, tak sám se sebou.

4.11.3. konflikt ve skupině

Konflikt ve skupině je často hlavní důvod, proč mě někdo o spolupráci požádá. *Náročná situace. Management oznámil Daně, že headcount se musí okamžitě snížit o 3 lidi – 2 z Malajsie, jeden z Prahy. Musela rozhodnout, kdo bude muset do hodiny pryč, což pro ni byla „Sofiina volba“. Den před kurzem to Dana oznámila dotyčnému, ráno týmu. Nastala panika, protože u nich se zatím nevyhazovalo. (25)*

Všechno by klapalo dobře, kdyby na samém konci na povrch nevyplaval velký a dlouho nevyřešený konflikt. Škoda, že mi to zadavatelka neřekla – věděla o tom. (46)

V těchto situacích se mi osvědčilo účastníky vyslechnout, snažit se je pochopit a nic si nebrat osobně. Starý konflikt či propouštění nemá se mnou ani s mým kurzem nic společného. To si musím připomínat, když jsem svědkem emotivních situací. *V průběhu jedné konstrukční aktivity Honza vybuchl, rozmlátil stavbu, že to dělat nebude, pak odstoupil a vše jen z povzdálí pozoroval. (94)*

Při workshopu, který jsem facilitoval, došlo na téma smyslu celého outsourcingového projektu: „Vždyť to Poláci dělají hůř a draž, než jsme to tady dělali my. Kdybys mi šéfe řekl, jo, je to hovadina, ale je to rozkaz, tak já to přijmu, já to udělám a vysvětlím to svému týmu. Ale ty pořád mluvíš o nějakých benefitech a já tomu nevěřím, a to mi vadí – jak to mám před lidmi obhájit?“ „No, vlastně je to tak, jak říkáš... Je to hovadina, a je to rozkaz.“ Napětí se uvolnilo a já jsem prostě lepítka s touto otázkou přelepil na flip „co nemůžeme změnit“. Jsem rád, že si vydefinovali věci, které změnit mohou, aby se jim v tom novém systému pracovalo lépe. Ředitel si dělal poznámky a chce na těch nápadech pracovat. (69)

Jako lektor jsem se někdy dostal přímo mezi frontové linie znepřátelených stran konfliktu ve firmě. Tentokrát už se mi nepodařilo nebrat to osobně - byl jsem vtažen do konfliktu.

Devátý příběh: Lektor mezi frontovými liniemi

Při workshopu jsme hledali strukturu nového vzdělávacího systému. Narazil jsem u toho na nečekaně tuhý odpor. Vyjevil se konflikt oddělení medicíny vs. zbytek firmy. Šéf oddělení medicíny Milan si nechce nechat mluvit do svého školení nováčků (což je cílem našeho projektu). „Se vším respektem k vám mi tady k tomu nikdo z vás nemá co říkat.“ Debata se potom už jenom drží pozicičního boje o status. HR namítá, že od

nováčků dostávají ZV, že školení jsou vyčerpávající, zahlcující množstvím informací, mají pocit, že se to nedá zvládnout a je to jeden z důvodů jejich odchodů.

Na to Milan kontruje, že mu to nikdo nikdy neřekl.

Na to HR kontruje, že šéfovi do očí si to nikdo nedovolí říct. A že lidi kvůli tomu odchází.

Kdo?! Ptá se Milan.

HR jmenuje lidi, co z oddělení medicíny odešli.

Milan je po jednom shazuje: ta byla neschopná, o tu jsme stejně nestáli, ta se odstěhovala, aspoň se oddělí zrno od plev. Milan svůj systém nechce a nebude měnit.

Ostatní ano a chtějí, abych k tomu přiměl Milana já.

Vypadalo to, že budu civilní obětí jejich vnitřní války. Zadavatelka, šéfka HR, po tomto workshopu zavolala mému šéfovi, že „není spokojená s lektorem“. Šéf k ní šel na kobereček. Tam se dozvěděl, že jsem „neuřídil konflikt, chceme více sekat diskuse, pevnější vedení, chceme ho v roli odborníka, pokud se to příště nezmění, v projektu končí.“ Mému šéfovi se zadavatelku podařilo zklidnit, ale řekl mi, že mám v této firmě „poslední šanci.“ (58)

Došlo mi, že zadavatelka chtěla, abych za ni „z pozice odborníka“ bojoval s oddělením medicíny - ne abych byl nestranný facilitátor. Lektor se někdy musí umět rychle zorientovat v „politické“ situaci ve firmě a **vyjasnit si roli** (kdy a jak přecházet mezi rolemi lektora, konzultanta a facilitátora).

4.11.4. dominantní šéf

Na jednom kurzu jsem musel čelit dominantnímu šéfovi firmy, což bylo dvojnásob těžké proto, že byl zároveň zadavatelem, tedy tím, kdo si kurz objednal a zaplatil. Zde není možné se opřít o nic jiného než o víru, že vidím do skupiny a rozumím tomu, co se uvnitř děje, co skupina potřebuje. Na začátku šéf prohlásil, že se nebude projevovat, nebude přebírat vedení skupin, ale vůbec to nezvládl. Nikdo ve skupině vedení nepřevzal a při prvním zaváhání už to zase celé řídil a táhl on. „Zabírání prostoru“ šéfem bylo vidět ve skupinové práci – kdykoli někdo něco řekl, šéf si vzal slovo a plynule to rozvedl ve svůj plamenný proslov ke skupině. A to i během ZV v rámci týmu. Tam už jsem ho jako facilitátor hodně sekal, protože nabourával celou strukturu. Takže jsme si pak mezi čtyřma očima museli vyjasnit, kdo tady má jakou roli a že jestli má mít kurz smysl, musí nechat mluvit ostatní. (60)

4.11.5. konflikt s hodnotami lektora

Někdy se požadavek účastníků dostane do konfliktu s mými etickými hodnotami. Účastníci po mě chtěli vědět, jak improvizovat, když při videokonferenci neposlouchají kolegu a ten se jich pak zeptá, co si o tom myslí, a oni blekotají z vody. Řekl jsem jim, že jim moc neporadím, protože jeden z principů, který trénujeme, je opravdu poslouchat. Přejde mi neetické trénovat, jak se z něčeho vykecat, v podstatě je učit lhát. (43)

Výše jsem došel k závěru, že potřeba skupiny má větší váhu než cíl určený zadavatelem. Tentokrát jsem přišel na to, že ještě větší váhu pro mé rozhodování mají mé hodnoty. Vyžaduje to sebezpoznání (znát své hranice) a sebedůvěru (obhájit je před skupinou a zadavatelem).

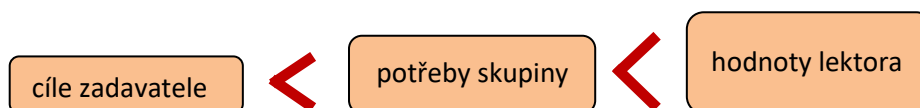


schéma 55

Na začátku této kapitoly jsem se ptal, jak sebedůvěra lektora, odvaha zkoušet nové věci a dělat chyby fungují v náročných, konfliktních situacích na kurzech. **Sebedůvěra a přijetí chyby** se ukázaly jako zásadní. Zpřesnil jsem si, že sebedůvěra obsahuje víru, že dokážu správně **vnímat potřeby a dynamiku skupiny** a

díky tomu jsem schopen se rozhodovat, a že přijetí chyby odráží **vztah k sobě**. Navíc jsem objevil, jak je důležité znát své hodnoty a hranice (**sebepoznání**) a **vyjasnit si svou roli**. V následující kapitole popisují, co je vlastně rolí lektora a jaké jsou jeho úkoly.

4.12. ÚKOLY LEKTORA

Tato kapitola už patří do zobecňujících kategorií (schéma 44), shrnuje předchozí poznatky z jiného úhlu pohledu. Z dat se vynořilo téma, co je úkolem lektora při přípravě i během kurzu. Poznatky jsem seskupil do osmi úkolů: připravit se na kurz, vytvořit bezpečný prostor, motivovat účastníky do programu, být v kontaktu s tím, co mě baví a co mi dává smysl, stále se učit, inspirovat skupinu, vnímat skupinu, rozhodovat o programu a měnit ho. Každému z úkolů se věnuji v samostatné kapitole.

4.12.1. připravit se na kurz

Jako lektor věnuji hodně energie přípravě kurzu, především před prvním uvedením nového tématu. *Byla to premiéra, takže jsem měl připraveno o 40% víc programu, než jsem stihnul, ale to je v pořádku. (40)*

I když jsem si nachystal téměř dvakrát více, než jsem v kurzu potřeboval, říkám, že je to v pořádku. Není to neefektivně vynaložená energie, protože jsem zjistil, že se díky tomu mohu cítit jistě. **Příprava je tedy nutná pro sebedůvěru na kurzu** - zvláště když dělám nové téma.

Super kurz, jsem rád za poctivou přípravu a zhlédnutí citovaných projevů slavných řečníků. (59)

Hafo energie v přípravách, přečtení 3 knížek, vymyšlení nové hry a modelu, konzultace se šéfem, nové téma neberu na lehkou váhu. (86)

Lektor by přípravu kurzu neměl „brát na lehkou váhu“ ani u kurzů, které vede po několikáté. *Po roce mi příprava zabrala více času (=4 hodiny), všechno si připravit, osvěžit a na nic nezapomenout, ale vyplatilo se to. (28)* Zapomněl jsem při zadání aktivity *Ovčák a ovce* na pravidlo, že ovčák se nesmí hýbat. *I když si myslíš, že to umíš levou zadní, podívej se pro jistotu na pravidla! (46)*

Příprava se vyplácí. „Vzorovou“ přípravu po kurzu také oceňují klienti: *„Vzorová příprava, osobní přístup, milý lektor, co víc si přát.“ (8)* *„Skvěle nachystané a je vidět, že tě to baví.“ (30)* Ke stejnému závěru jednou došel účastník mého kurzu prezentačních dovedností. *„Nesmím podceňovat přípravu. Chyby v prezentaci mi pak na místě podráží nohy.“ (59)* Nedostatečná příprava lektorovi může „podrazit nohy“, o „poctivou“ přípravu se naopak může opřít, dodává mu sebedůvěru. Zjistil jsem, že mám v přípravě potřebu dělat si vlastní modely a schémata, tedy vytvářet teorii, protože to mi pomáhá **porozumět tomu, co vysvětluji** (což se odrazilo i na množství schémat v této disertaci).

I když lidi nepotřebují jasný model a teorii, já ji potřebuju, abych věděl, odkud kam jdeme, proč co děláme – jim stačí, že je jednotlivá cvičení baví a že se zlepšují, ale já potřebuju mít představu vyššího celku, smyslu. Takže si ten model a vůbec teorii improvizace nejspíš vymyslím pro sebe. Ale budu tak jako lektor spokojenější a pevnější. (44) Ze stejného důvodu kreslím vizualizace, čehož si všimli moji kolegové: *„Piktogramy na tvých flipcích jsou super.“ (60).* *„Líbí se mi, jak pracuješ s flipem, že kreslíš piktogramy, ke kterým se vracíš, a že s flipem všechno znovu usazuješ a kotvíš vizuálně, kde jsme, a co a proč děláme.“ (70).*

Myslím si, že každý má svůj styl, jak věci chápe, jak je vysvětluje. Hlavní je vědět, co mi v porozumění tématu a při vysvětlování pomáhá, a připravovat se a pracovat **v souladu s vlastní přirozeností**. K tomu patří umět si **vytvořit prostředí, abych na kurzu mohl pracovat**, obhájit si maximální počet účastníků, počet kolegů i pronájem nutných prostor.

Přijal jsem velikost skupiny, ale vyvážil jsem ji tím, že jsme kurz jeli ve dvou lektorech. Bohužel jsem zapomněl objednat ještě jednu místnost – sice jsme pracovali na dvě skupiny, ale v jedné místnosti jsme se vzájemně rušili. (96)

4.12.2. vytvořit bezpečný prostor

Na začátku kurzu je hlavním úkolem vytvořit bezpečný prostor pro účastnickou skupinu. Tento krok nelze přeskočit, protože teprve až když se účastníci alespoň základně znají a důvěřují si, odvažují se učit, zkoušet, trénovat. *Do všech aktivit jdou naplno, zkoušejí, a dostávají se i mimo komfortní zónu (díky tomu, že se ve skupině znají, jsou ochotní se odvážit). Takže přesto, že přijeli na „teambuilding“, trénink s nimi probíhá v uvolněné a zároveň aktivní atmosféře, takže se mi s nimi pracuje dobře, a učení probíhá nenásilně, vlastně tak mimochodem. (44)*

Ostych skupinu brzdí v učení. A jestliže je učení cílem kurzu, lektor musí odstranit překážky, které mu brání. *Účastníci mi na závěr řekli, že to je poprvé za mnoho let, co odjíždí z kurzu a znají všechny ostatní jménem. To nasvědčuje tomu, že se podařilo ve skupině vytvořit prostředí důvěry, nutné pro trénování improvizace. (35) V průběhu tréninku se skupina otvírala. Účastníci reflektovali, jak se tam rychle vytvořil „sehraný tým“, díky čemuž si mohli dovolit bez obav zkoušet a jít do všech cvičení naplno. (84)*

Co to tedy znamená, vytvořit bezpečný prostor?

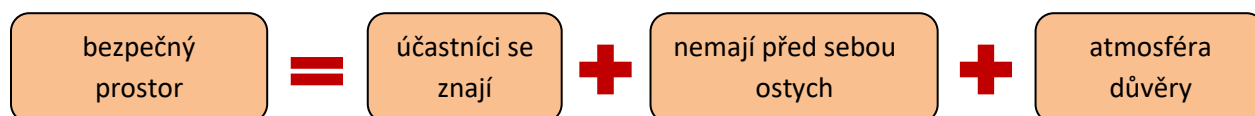


schéma 56

Jak může lektor bezpečný prostor vytvořit?

Prvním krokem je **seznámení účastníků**. Má přednost před tématem kurzu, protože lidé, kteří se bojí, se nemůžou učit. Často až na kurzu zjistí, jaké vztahy mezi sebou účastníci mají - nebo že nemají vůbec žádné. Seznamování nelze přeskočit, ani když si to přeje zadavatel. *Překvapilo mě, že se vlastně moc neznají, potřebovali by více ICE, seznamovaček, důvěrovek, Abigail. Na schůzce totiž ředitel tohle chtěl přeskočit a jít rovnou do vážné práce, jsem rád, že jsem tam protlačil alespoň 3 ICE. No a pak za mnou přišel, že zjistil, že se ty lidi mezi sebou neznají a že bychom měli zvolnit, aby měli čas se seznámit. (69) Ačkoli se na začátku neznali (ani jménem), odjížděli jako stmelená skupina. (40)* S každou skupinou je třeba touto fází projít **pokaždé od začátku**.

Druhým krokem je **nastavení pravidel kurzu**. Když jsem začínal učit, pravidla jsem vůbec nezmiňoval. Postupně jsem ale zjistil, že je to důležité pro účastníky i pro mě. *Poučení pro příště: udělej v úvodu pravidla kurzu, i když se znáte – pomohlo by to pacifikovat jejich šéfa egomaniaka. (61) Dodat pravidlo „nevynášení informací“ hned na začátek. V průběhu vyšlo najevo, že se bojí mluvit o improvizaci v práci, protože se to bere jako problém – na všechno musí mít standardy. A přitom to každý tajně dělá. Když jsem řekl, že se můžeme bavit otevřeně, protože všechny tyto informace zůstanou jenom mezi námi, přicházeli s dalšími situacemi, kde v práci improvizují. (84)* Jasné nastavení pravidel na začátku se mi osvědčilo, protože pravidla jsou **prevencí náročných situací**. *Pořád odbíhali telefonovat (...), ještě že jsem na začátku nastavil pravidlo „mobily jenom venku“. (88)*

Pravidla vždy představuji, a to i u skupin, se kterými se vidíme opakovaně: už se mi stalo, že jsem je přeskočil a až pak si uvědomil, že mezi účastníky je jeden nový, který je tudíž neslyšel. Dlouho jsem je testoval, přidával a ubíral, hledal lepší formulace, v současné době mi jako základní přijdou tato:

- všechno je dobrovolné³⁸ – každý má právo kdykoli vystoupit z jakéhokoli cvičení (pravidlo STOP)³⁹

³⁸ V kap. 4.6.8 jsem také došel k tomu, že pravidlo dobrovolnosti vytváří motivované skupiny, v kap. 4.9.3 k tomu, že dobrovolnost je zásadní pravidlo pro práci s účastníky v odporu: *když viděly, že je do něčeho netlačíme, začaly se samy zapojovat. (73)*

³⁹ Irvin Yalom (1999, s. 588) zjistil, že účinnost původně dobrovolných encounterových skupin prudce snížilo, když byly zařazeny do univerzitních výukových programů, protože začaly být povinné.

- dveře jsou otevřené – můžete přicházet i odcházet
- telefony používejte jenom venku
- otázky jsou vítány kdykoli
- o tom, co se na kurzu dělo, mluvíme s ostatními tak, jako by ten, o kom mluvíme, nám stál za zády

Třetím krokem je u kurzů v češtině a němčině **nastavení oslovování**: vykání či tykání. V angličtině tento úkol odpadá. Je to otázka kultury firmy, do které přicházím, proto se ptám, jestli si tykají nebo vykají. S vykáním jsem ale sám trochu bojoval. *Při celodenním tréninku improvizace mi dělá problémy udržet vykání. Na schůzce nebo v úvodu s tím není problém, ale jak se rozjedu a musím rychle interagovat s účastníky, začínám jim tykat – prostě na to nemám mentální kapacitu. Buď to přijmu a zavedu tykání na dobu určitou, nebo se budu muset na vykání zaměřit.* (91) Rozhodl jsem se přijmout svou slabost a na začátku všem navrhuji - alespoň po dobu trvání kurzu - tykání, protože je mi to tak příjemnější. *Jasně nastavené tykání od začátku funguje dobře.* (39). Zažil jsem i účastníka, který si se všemi chtěl vykat, takže jsem to respektoval. Důležité je nastavit to jednoznačně, abychom se nemuseli trápit tím, jak se oslovovat.

Součástí vytvoření bezpečného prostředí na kurzu je **nastavení míry otevřenosti ve skupině**. Zjistil jsem, že velký vliv na ni má její šéf i lektor. Pokud jsou ochotni se před skupinou otevřít, zvyšuje se šance, že se i ostatní osmělí. *Vedoucí Jana nastavila vysokou laťku otevřenosti tím, jak dokázala mluvit o tom, z čeho má strach. To se pak rozšířilo do celé skupiny, měl jsem opravdu pocit, že jsme fungovali jako skupina lidí, kteří vědí o svých limitech a společně si pomáhají je posunout.* (23)

4.12.3. vnímat skupinu

Lektor se musí v lidech vyznat: vnímat, co se ve skupině děje, kdo v ní má jakou pozici, jak se mění atmosféra. Přestože o mně kolega na mém prvním kurzu napsal, že mám „*pozorovací talent a cit pro práci s lidmi*“ (17), na začátku se mi nedařilo skupinu vnímat celou. Zaměstnávalo mě vedení programu a organizace kurzu, takže jsem stíhal vnímat jenom hlasité účastníky. Tiché jsem přehlížel. V roce 2014 mě kolega upozornil, že „*při review někdy přehlédneš účastníka, který chce začít mluvit.*“ (98) Postupně jsem se to učil. O tři roky později už na mě jiný kolega oceňoval, že „*v review směřuješ k důležitým věcem a dokážeš číst skupinu i jednotlivce.*“ (61)

Když jsem jako vedoucí lektor vedl tým kolegů, musel jsem se navíc učit vnímat i je. Hlavní překážkou byla **kapacita pozornosti**, schopnost sledovat tolik procesů najednou; přesto se mi to dařilo. „*Vidíš skupinu, všímáš si skupiny i týmu.*“ (12)

Součástí práce lektora je vnímat subtilní náznaky, atmosféru a energii, únavu skupiny. *Aktivitu Mousetrap jsem dal na závěr s tím, že to bude perfektní vyústění kurzu, všichni dohromady proti úkolu, ale vůbec se jim to nepovedlo, takže na závěr trochu klesla nálada.* (43) Někdy je skupinu těžké vnímat proto, že lektor vstupuje do cizího prostředí, cizí firemní kultury s jejími zvyklostmi i slangem, a proto se musí umět **rychle zorientovat** v problému, v sociální struktuře skupiny i jejich slovníku. *Příjemně jsem se překvapil, jak rychle se mi podařilo zorientovat v jejich terminologii a zkratkách a že jsem při workshopu dokázal chápat, o čem mluví, abych to mohl řídit a nakonec shrnout.* (69) V devátém příběhu jsem popsal, že lektor se někdy musí umět rychle zorientovat v „politické“ situaci dané firmy, poznat, kdo má jaké zájmy, kdo na čí straně stojí, a co to znamená.

Jeden řečník na konferenci mě inspiroval svou „přítomností na jevišti“: *Celou dobu udržoval oční kontakt s diváky a propojoval to, o čem mluví s tím, co se děje a dělo kolem, odkazuje se na to, o čem mluvili předchozí řečníci.* (31) Stejně jako řečník musí být i **lektor přítomný**, poslouchat a reagovat na danou situaci, místo, aby se jenom držel své „přednášky“, a udržovat **oční kontakt** s účastníky.

4.12.4. rozhodovat o programu a měnit ho

Lektor musí „vědět, co dělá,“ znát cíl kurzu, mít jasnou vizi, aby mohl reagovat na potřeby skupiny, rozhodovat se mezi přáním zadavatele a skupiny a v programu improvizovat. U mě tuto schopnost hodnotili kolegové takto:

„Máš vizi, kam to chceš dotáhnout, té vize se držíš a má to hlavu a patu, cením si toho.“ (11)

„Dobré šéfování, bez napětí. Jsi pohodový šéf, který ví, co dělá.“ (3)

„Máš šéfování v sobě, jsi zarputilý jako buldok, já bych už svou vizi vzdal a ty ji nakonec prosadíš - a většinou se ukáže, že to bylo správné rozhodnutí.“ (71)

Václav dokáže vyhodnotit potřeby účastníků a tomu upravit program. (15)

Držíš cíl a směr kurzu, ale ne bezhlavě podle původního návrhu programu, dokážeš to změnit, když je to nutné. Máš v tom jistotu, víš, kam který program lidi dovede. (61)

Kolega jednou moje rozhodnutí změnit program popsal jako „jít na penaltu“ (73). Musel jsem věřit své intuici **převzít zodpovědnost** i za „netrefený gól“. To vyžaduje **sebedůvěru** a **odvahu udělat chybu**.

4.12.5. motivovat účastníky

Jak vyplývá z [kap. 4.6](#), není možné pokaždé očekávat „ideální“ skupinu. I přesto, že na kurz přijede skupina demotivovaná, frustrovaná, v konfliktu nebo v odporu, považuji za úkol lektora **účastníky do programu motivovat**, sdílet s nimi zápal a důvěru ve smysl kurzu. *Jana po kurzu oceňovala, že se podařilo do individuálních improvizací druhý den namotivovat všechny, že se všichni zúčastnili, i když předesílali, že to „pro mě není“, „nesnáším tyhle hry“, „tohle po mě nechtějte.“ Myslím, že se mi daří lidi osmělovat. (45)*

Povedlo se ti nás do všeho namotivovat (líbilo se mi, že jsi k nám např. mluvil jako k agentům při komunikačním cvičení [Mission Impossible...](#)) (30)

Jsem velmi spokojený, protože se mi účastníky podařilo získat pro téma kurzu. Dokonce sám Petr se při závěrečném kolečku ptal, zda příští rok bude Improvizace II, že rozhodně chce jet. (35)

Jedním z důvodů demotivace účastníků je to, že účastníci nevidí užitečnost trénovaných témat v praxi. Součástí role lektora je **propojovat kurz s praxí účastníků** ([kap. 4.4.2](#)). *„Chtělo ještě více „prošívát s praxí“, ne v polovině a na závěr udělat blok propojení s praxí, ale neustále, po každém cvičení to prošívát.“ Trochu se to bije s mým přesvědčením, že by si na to měli přicházet sami, že bych to účastníkům neměl tlačit. Příště si zkusím připravit více příkladů z praxe, tahat to z nich, ale smečovat ty své, kdyby s ničím nepřicházeli. (24)*

Dodávat demotivovaným účastníkům vlastní energii je nejnákladnější lektorská investice, což jsem detailně vylíčil v [osmém příběhu](#). Lektor musí se svou energií umět pracovat, sám se motivovat, aby „utáhl“ skupinu. *Nabíjíš mě svým entusiasmem. (53)* Ne vždy se mi to ale daří. *Vytknul bych si moment v 16:30, kdy už jsem byl unavený a vlastně ten kurz jenom „dojel“, místo, abych se vzchopil, ještě to na závěr nakopl energií, pořádně zrekapituloval celý den, a až pak jim předal slovo na závěrečné kolečko. Herec se musí umět motivovat, i když je unavený. (59)* *Rozvojová ZV směřuje k Václavově energii, když je „v roli, na scéně“. Přijde mi, že by mohl uvedení programu „více prodat“, dát do toho trochu dramatizace. (85)*

4.12.6. být v kontaktu s tím, co mě baví a co mi dává smysl

Kde se ale tato „energie“ a nadšení v lektorovi bere? Myslím si, že vyvěrá z toho, když jsem v kontaktu s tím, co mě baví a dává mi smysl. *Hodně jsem se na tomto projektu naučil a zjistil jsem, že mě baví školit lektorské dovednosti a že tomu i dost rozumím. A baví mě vést dlouhý konzultantský projekt, v úzkém kontaktu s firmou a s velkým vhladem do jejich procesů, to je velká změna oproti jednorázovým školením. A navíc: svět korporátu díky tomu bude o trochu snesitelnější. (58)*

Jsem moc spokojen, prezentační dovednosti napoprvé dobrý. Jsem vděčný DAMU, co jsem se tam naučil, jsem plně využil, tohle je vlastně můj obor. (59)

Když **školím to, čemu věřím**, můj „vnitřní pohon“ strhne i účastníky. „*Taký úžasný dojem ako vo mne zanechal Vašek sa mi už dlho nestalo. (...) svoju prácu robí srdcom a je to naozaj vidieť.*“ (53) Znamená to, že je třeba stále **hledat vlastní směřování** – a zakázky mimo **odmítat**.

4.12.7. stále se učit

Od koho a jak se učí lektor?

od svých kolegů

Když jsem začínal lektorovat, jezdil jsem na kurzy jako druhý lektor („kolektor“) a učil jsem se od zkušenějších. Dnes už jsem na kurzu sám, ale přesto s kolegy konzultuji, co a jak by udělali, sdílíme zkušenosti, takže se vlastně od nich učím stále. *Kolegyně Renata mi poradila workshop „Poslání, vize a mise týmu“ začít imaginací a zakončit ho nakresleným erbem. Fungovalo to skvěle. Představení pravidel kurzu na začátku funguje dobře – díky Miro, že jsi mě to naučil.* (40)

Učím se i od kolegů, kteří už se mnou nepracují, z jejich archivních závěrečných zpráv. *K tématu mentorování zafungovaly ukázky z filmu Králova řeč (díky Jožanovi za tento tip z jeho starých IZZ).* (57)

od účastníků

Nemyslel jsem si, že se jako lektor budu učit od účastníků. Ale hodně jsem se toho naučil právě od nich. Přinášejí další nápady k tématu, inspirují mě a někdy mě upozorní na nějakou nesrovnalost. *Výborný nápad klienta na večerní program **Pecha Kucha Night**, který jsme rovnou vyzkoušeli, a zafungoval perfektně – dokonce v závěru dostal nejvíce hlasů jako nejlepší program celého kurzu.* (61)

Během kurzu jsem se o vyjednávání a obchodování od účastníků naučil ještě víc, než při své přípravě – díky tomu se budu na dalších kurzech vyjednávání cítit daleko více komfortně. (86)

Využít jako příklad něco z filmu Yesman, zjistit, jak vypadala improvizace v leteckém případě Gimli glider (bavili jsme se o tom s klientem). (36)

Šéfka ostatní upozornila, že nejsou ve zpětné vazbě adresní, což jsem neřešil, takže příště si na to dám pozor – nejen, že si dávají zpětnou vazbu ke svým prezentacím, ale i jak si ji dávají. (40)

z lektorské praxe

Díky tomu, že něco učím, chápu více souvislostí, objevuji nové možnosti. Po kurzu danému tématu rozumím lépe než před ním. *Spontánně jsem dnes použil dvě z Ruízových dohod: nic si neber osobně a nedělej si předpoklady. Prostě to najednou sedělo k tomu, o čem jsme diskutovali. Stálo by za to je zařadit mezi ostatní principy.* (74)

Improizační princip „vnitřní klid“, který mi poslední dva roky fungoval, mi nyní přišel jako prázdný pojem. Nahradil jsem ho pojmem uvolněné soustředění, který je přesnější a říká, co reálně máme dělat, jak onoho stavu dosáhnout. (72)

Někdy něco přesněji pochopím, až když se to účastníkovi snažím vysvětlit. *Když jsem vysvětloval, jak funguje zpětná vazba, užil jsem metaforu skalpelu: Lepší je přesně říznout, jasná ostrá krátká zpětná vazba, než rozpačitě a dlouze šermovat všude kolem a druhého zbytečně pořezat. Přijde mi to trefné. Budu to používat dál.* (56).

V kap. 4.5 jsem psal, že když se sám neučím, ztrácím motivaci. Motivuje mě vnímat každý kurz jako příležitost něco nového se o daném tématu naučit.

z vlastních chyb

Když jsem vedl kurzy se zkušenějšími kolegy, učil jsem se z jejich zpětných vazeb. Dostával jsem v nich podporu, když se mi něco povedlo, a doporučení, jak věci dělat lépe. Oceňovali, že jsem tomu byl otevřený: *„Líbí se mi Václavova ochota učit se. Vnímá zpětnou vazbu a bere si z ní to důležité pro sebe.“* (15)

Když jsem začal kurzy vést sám, musel jsem si sám vyhodnotit, co se podařilo, a co ne. Zpětnou vazbu už mi dává jenom realita. Myslím si, že lektor - stejně jako ideální účastník - musí mít schopnost sebereflexe, aby se dokázal učit i z vlastních chyb.

Odpoledne mi nevyšlo časově, videotrénink prezentací se mi natáhl a celý kurz jsem přetáhl o dvacet minut (po dohodě s účastníky) – po dlouhé době jsem pošpinil svou lektorskou čest držet čas, a tentokrát ještě za cenu opravdu rychlého konce (jenom jedna věta na závěr místo plánovaného zhodnocení celé zakázky). Takže pro mě ponaučení, že videotrénink vezme o 30% víc času, než jsem myslel. (78)

ze života

Zjistil jsem, že se učím neustále, i večer na baru: *Večer u piva jsem se náhodou seznámil s pilotem, který lítá s Boeingy, v rámci výcviku byl na přednášce Sullenbergera, který přistál na Hudsonu, tak jsem měl poprvé možnost rozebrat detaily s profesionálem, když už to video při trénincích pouštím a mluvím o něm jako o příkladu improvizace. A improvizace to fakt byla. (45)*

Lektor musí být nastaven tak, že sice něco ví, ale **víc toho neví a chce se dozvědět**. To je tedy vlastně **protiklad mých původních přesvědčení**, která jsem vypátral jako kořeny pochyb o sobě v [kap. 4.9.4.1](#):

- lektor musí mít více zkušeností, než účastníci
- lektor nemá právo něco nevědět, natož se na něco zeptat účastníků

Nyní naopak docházím k tomu, že lektor **nemusí mít víc zkušeností než účastníci**, a **má právo něco nevědět**, naopak dokonce musí nevědět, aby se mohl chtít dále dozvídat, dále učit, klidně i od účastníků, protože to je zásadní pro jeho zápal pro věc a motivaci dělat svou práci. Moje představa o tom, jaký by lektor měl být, byla mylná. Pochyboval jsem o sobě zbytečně. Lepší než zakládat sebedůvěru na tom, že vím víc než druzí, je založit ji na tom, že se chci víc dozvědět.

4.12.8. inspirovat skupinu

Účastníci oceňují inspiraci, kterou jim přináším. Myslím, že je úkolem lektora rozhlížet se, číst, mluvit s lidmi, poslouchat, cestovat, studovat, zkrátka hledat ve světě inspiraci a pak ji přinášet do školících místností kancelářských komplexů.

Cítím, že jim vždy přinesu čerstvý vítr (energie, aktivity, vedení skupiny), oceňovali také model 15 měkkých kompetencí NSK, urychlilo nám to práci a mohli jsme náš výstup porovnat s modelem, který neznali – v tom vidím svou přidanou hodnotu, vždy na facilitaci přinést něco zajímavého nebo odborně inspirativního. (26)

Zároveň jsem zjistil, že nemusím vystupovat jen v roli experta, toho, kdo něco speciálního ví a ostatním to předává. Někdy stačí vytvořit prostor, aby lidé sdíleli své zkušenosti a o tématu diskutovali - **neexpertní přístup**: *Rádi sdíleli své zkušenosti a oceňovali, že na to dostali prostor. (28)* Někdy tedy mohou jen napomoci, aby se skupina inspirovala vzájemně. Je to úleva, nemuset být expert.

4.13. PSYCHOSOMATICKÉ KVALITY LEKTORA

Na tuto kapitolu jsem se původně chtěl zaměřit. Nejvíce mě zajímaly právě psychosomatické, „herecké“ aspekty v práci lektora, jeho řeč, schopnost sdělovat, prezentační dovednosti. Z dat mi ale vyvstaly i předchozí kapitoly, které se ukázaly důležitější.

4.13.1. plynulá řeč

Přestože kolegové oceňují, že mám „příjemný, jasný a strukturovaný projev před skupinou,“ (14), v datech vidím poznámky, že se **přeříkávám, nemluví plynule** a neumím **strukturovat sdělení**. *Občas jsem se přeříkával, ale dobrý.* (32)

Všiml jsem si, že když už jsem navečer unavený, začínám se přeříkávat, je potřeba zpomalit, držet energii, jinak je to v řeči znát. (47)

Čti si před spaním nahlas, občas se přeříkáváš. (82)

Chtěl bych pracovat na ještě klidnějším a lépe strukturovaném projevu. (95)

Snažím se poslouchat a trénovat svou schopnost formulovat myšlenky a hledat správné tempo své řeči, abych se nepřeříkával. (72)

V listopadu 2018 jsem ale ze svého přednesu měl radost. Výše jsem popsal, jak jsem účastníky inspiroval modelem „15 kompetencí NSK“. Když jsem jim je četl nahlas, *překvapilo mě příjemně, že jsem se na svůj hlas a svou řeč mohl spolehnout, nepřeříkával jsem se a četl jsem – tak jak jsem se slyšel, nahrané to nemám – správně a po smyslu, s důrazem na předložku atd. Měl jsem z toho dobrý pocit.* (26)

Na kurzech jsem u sebe viděl, že energie a **tempo řeči ovlivňuje to, jak se přeříkávám**. Když jsem školil prezentační dovednosti, pojmenovali to tak i účastníci: „*Pochopila jsem, že nemá smysl spěchat, je lepší předat menší množství informací kvalitně než jich stihnout více za cenu, že si z toho posluchači nic nezapamatují.*“ (59)

Pro snížení tempa řeči je nutné uvědomění, že kvalita v řeči je důležitější než kvantita. *Chtěl bych si dopřát více klidu při mluvení – všiml jsem si, že když jsem nervózní, mnu si ruce. Úvody pro hodně lidí jsou pro mne náročné, potom už se cítím lépe.* (69)

Na jednom kurzu mi účastník ukázal video s řečníkem, jehož projev jsme potom analyzovali. Pojmenovali jsme si, co se mu daří: *Mluví do tečky, dělá po větách pauzy; formuluje myšlenku (= mluví) a potom vnímá, jestli to diváci pochopili (= nemluví)*“. (31) Propojilo se mi to s ležatou osmičkou komunikace, jak jsem ji pochopil na DAMU (∞ do sebe a k lidem, [kap. 3.2.3](#)) a se zážitkem z překládání na meditačním kurzu:

*Říkám věty do tečky, do jejího zvukového přesahu, aby dozněla a vyzněla, a dořít i poslední slabiku, poslední hlásku, nic nezahodit! Zní to tak daleko lépe. (...) Jako by mě více než ta věta samotná zajímalo, jak zazní - jako bych házel kamínky do vody a víc než ten hod mě zajímalo, jaké to udělá vlnky na hladině, jak to zazní v prostoru, protože teprve tam se ukáže, co jsem vlastně řekl a jestli to mělo smysl a význam.*⁴⁰

4.13.2. musí tě to bavit

V jiném školení prezentačních dovedností jsme s účastníky diskutovali, proč jsou jejich prezentace s powerpointem nudné. Došli k tomu, že „*i když je téma baví, veškeré zaujetí se ztratí, když se zapne projektor.*“ (54) Zdůrazňuji jim, že si na každé prezentaci musí najít něco, k čemu mají vztah, co je baví, jinak to bude nuda pro všechny: **pokud tě to nebaví, nemůže to bavit ani diváky**.

4.13.3. práce v cizím jazyce

Čtvrtina mých kurzů je v angličtině. Z kurzů v cizím jazyce jsem v datech našel jen dvě zmínky, které se týkají samotné řeči. Z toho usuzuji, že jazyk nehraje v psychosomatických kvalitách projevu lektora velkou roli (když ho umí). *Když si v hlavě projedeš předem svou řeč anglicky, nebudeš hledat slova. Možná bychom měli s týmem už při přípravě mluvit anglicky, to by nás donutilo do angličtiny včas přepnout.* (4) *V němčině se musím líp naučit vykat. Nejsem na to zvyklý, musím stále hlídat, jestli netykám.* (83)

⁴⁰ kurz meditace vipassaná, ČR, 2. - 11. srpna 2019 ([kap. 3.2.6](#))

Jazyk ale hraje důležitou roli pro posluchače, účastníky dílny. V [kap. 3.2.6](#) a [3.2.7](#) jsem zjistil, jaký fyzický vjem vyvolává výslovnost a akcent. Při dílně na Ukrajině jsem zjistil, že to samé - a ještě ve větší míře - platí pro jazyk. Jazyk není neutrální komunikační prostředek, má své „tělo“, emoce a konotace.

Desátý příběh: **Mateřtina je jako nůž - otevírá cestu do lidských srdcí**

dílny pro improvizátory ve Lvově, Ukrajina, 23. -24. února 2019

V Bordeaux jsem zjistil, že divadelní improvizace je univerzální jazyk, kterým se můžeme dorozumět beze slov. Na Ukrajině jsem zjistil, že mluvené jazyky univerzální nejsou, a to i když se slovům rozumí. V horách Zakarpatské Ukrajiny před dvěma lety jsme si u ohně povídali se dvěma bači, oni na nás rusínsky a ukrajinsky, já na ně rusky, protože češtině moc nerozuměli. Už byla válka, tak jsem se radši chtěl ujistit, že je to v pořádku. „*Vždyť je to jedno jak mluvíš, rusky nebo ukrajinsky, hlavně, že si rozumíme,*“ řekl mi bača.

Teď ve Lvově ale ruština vadila. Vypadalo to, že si ani neobjednám. Není se čemu divit, je to jazyk vojáků na dovolené, kteří na východě střílí na ukrajinské vojáky. Ale já jsem byl v kavárně na západě Ukrajiny a chtěl jsem si dát něco k pití. Číšnice musela z mého akcentu slyšet, že nejsem Rus, tudíž ani ruský voják. Přesto rozumět nechtěla. Zkusil jsem proto angličtinu. Té ale nerozuměla doopravdy. Od té doby jsem se s místními bál mluvit. Je to zvláštní, ukrajinštině je rozumět, je bližší češtině než ruština, ale odpovědět, nebo se něco zeptat, to jsem se vystavoval riziku, že to řeknu rusky. Už jenom když jsem řekl, že jsem ve Lvově, hrdá Ukrajinka Viktorie mě hned opravila, že Lvov je ruský výraz pro Lviv, takže ať Lvov určitě neříkám a říkám Lviv. Lvov je sice i český a polský výraz, ale to jde v čase války stranou.

Bydlel jsem u improvizátorky Katji, která byla na všech mých dílnách, a s ní jsem se nemusel bát rusky mluvit – ani ona se mnou. Katja je totiž ruskojazyčná Ukrajinka z východu, přímo z Luhansku, hlavního města dnešní proruské separatistické republiky a zároveň válečné zóny. Před válkou utekla do Lviva, rodiče tam zůstali. Nejezdí za nimi, po dlouhé cestě vlakem musí člověk procházet ještě mnoha vojenskými check-pointy. Telefonovat je snazší. Ve Lvivě se bojí mluvit rusky, ve vlastní zemi se bojí mluvit mateřštinou. Ale spolu v kuchyni jsme mohli. Pili jsme čaj a poslouchali Leningrad. Ptala se mě, proč Češi nemají rádi ruštinu. Mluvili jsme i o roce 1968, nic o něm nevěděla. Ruština není zlá, to jenom ruská politika. A ta sovětská.

Jedna Američanka po válce vyčítala V. E. Franklovi, který přežil Osvětim, že své knihy nadále píše německy, „*jazykem Adolfa Hitlera.*“ „*Máte v kuchyni nože?*“, zeptal se jí Frankl. Když odpověděla, že ano, zatvářil se Frankl naprosto zděšeně: „*Jak můžete nadále používat nože, po tom, co je tolik vrahů použilo k tomu, aby jimi bodali a vraždili své oběti?*“ (Frankl, 1984, s. 150) Nůž za to nemůže.

Během těch pár dnů ve Lvivě jsem se snažil naučit co nejvíce slov ukrajinsky. Mateřtina je jako nůž - otevírá cestu do lidských srdcí. Dokonce i sovětsky nepříjemná pokladní na hlavním nádraží roztála, když jsem jí řekl дякую. Takže Viktorii дякую, že zařídila mé dílny improvizace, Katje спасибо za přespání a své přítelkyni danke, že mě pustila.

4.14. OTÁZKY INTERNÍCH LEKTORŮ

Zajímavým zdrojem dat pro mé téma byly otázky, které mi pokládali interní lektoři na kurzech lektorských dovedností. Jsou to často zkušení zaměstnanci, kteří dostali za úkol své zkušenosti předávat ostatním ve firmě (například školit nováčky), ale nemají pedagogické vzdělání ani představu, jak to dělat. Z toho důvodu pro ně jejich firma objednala toto školení, kde jsem externím lektorem, který učí interní lektory lektorovat. Na co se mě ptají, s čím se potýkají? Díky jejich otázkám jsem získal přehled, s jakými představami lidé do profese lektora vcházejí, jak chápou svou roli, vztah s účastníky či to, jak mají zacházet s hlasem.

Jak účastníky zaujmout, nadchnout, motivovat?

Jak účastníky zaujmout, aby neusínali? (8)

Jak nadchnout a motivovat účastníky pro nudné směrnice? (7)

Interní lektori jsou lační po „tipech a tricích“, jak oživit nudné školení o směrnících, jak modulovat hlas, aby nebyl monotónní, co přidat do prezentace, aby zaujala.

Jak školit blbosti?

Co dělat, když mám školit něco, o čemž nejsem sám přesvědčen? (7)

Jak reagovat na negativní účastníky, kteří navíc mají pravdu v tom, že to, co je učím, je blbost? (6)

Lidé někdy dostanou za úkol proškolení své kolegy například v nově nastaveném procesu (jak ho nastavili nadřízení či vlastníci). Přitom si sami myslí, že je to „blbost“, že ten původní byl lepší. Jak se k tomu jako lektor postavit? Jak se potom postavit před účastníky? A sám k sobě? Tato otázka odkazuje k tématu **integrita lektora** (kap. 5.2.2).

Jak na negativní účastníky a účastníky v odporu?

Negativní účastníci jsou pro lektory nároční, obávají se jich. Na ně se ptají pokaždé. *Co mám dělat, když účastníci všechno rozporují a veškerou negativitu napírají do mě? (6) Jak na negativní účastníky? (7) Jak na negativně naladěné lidi? (8)*

Jak na trému?

Jak na trému? (8) Jak pracovat s vlastní nervozitou? (7)

Časté jsou otázky, co dělat s rukama, nohama, očima, dechem, co dělat s tělem, které najednou před účastníky nespolupracuje.

Jak strukturovat projev?

Lidé se ptají, jak vést monolog a udržet myšlenku i na větší ploše. *Jak držet nit, vrátit se k myšlence? (7)*

Jak vést s účastníky dialog?

Lektori se ptají i na to, jak vést dialog s účastníky, jak - a jestli je vůbec nutné - s nimi komunikovat. *Jak ověřit pochopení? Jak zjistit, co už ví? (7) Jak lidi aktivně zapojit, vyvolat diskusi? (8) Jak pracovat s nehomogenní skupinou, s rychlými a pomalými? (7)*

Tyto otázky vypovídají o tom, jak interní lektori o své práci uvažují, co řeší, co si myslí o tom „jak na to“. Odpověďmi a diskusí k těmto otázkám se zabývám v následující části práce.

5. SYNTÉZA VÝSLEDKŮ

Analýza videozáznamů vydala na 20 normostran, analýza zkušeností z DAMU na 155 normostran, analýza zkušeností z práce lektora na 90 normostran. Pokud je někdo přečetl, zažívá pravděpodobně stejně silně jako já potřebu se v tom množství poznatků a dílčích závěrů zorientovat. Všechny tři analýzy jsem dělal nezávisle na sobě, pokaždé jsem vycházel jen z dat a hledal, co říkají. Vznikly mi tudíž různé kategorie, jiné členění, ale někdy se naopak poznatky opakovaly. Jak to dát dohromady a vyznat se v tom?

Dlouho jsem hledal, jak poznatky z analýz zorganizovat a propojit, aby se z nich vynořily zásadní souvislosti, uspořádané vztahy a výsledný tvar. V této fázi jsem dělal metaanalýzu, tedy analýzu výsledků všech analýz a snažil se je interpretovat. Zvažoval jsem mnoho variant, objem výsledků mě přemáhal. Nečekaně mi pomohla neznámá dívka ve vlaku.

Jedenáctý příběh: **Dívka ve vlaku mi to osvětlila**

deník, 22. července 2019, vlak České Budějovice - Praha

Jedu vlakem. Do kupé si přisedla mladá dívka. Posadila se naproti mně. Má v uších sluchátka a poslouchá hudbu. Najednou začne mluvit nahlas a já pochopím, že telefonuje. Mluví se svým instruktorem z autoškoly, omlouvá se z dnešních jízd. Vysvětluje, proč nemůže, vypráví, co všechno se jí dnes stalo, barvitě popisuje, proč jí ujel vlak, omlouvá se, ví, že do zkoušek už je málo času, najednou je pokorná, ano, nebere to na lehkou váhu, je z nich nervózní, třikrát denně si doma dělá testy nanečisto, „*musíte mi věřit*“, opravdu chce zkoušky zvládnout, „*můžete se na mě spolehnout*“. Držím jí palce. Usmívá se na svého instruktora, jako by seděl před ní on a ne já, vtipkuje s ním, laškuje, slibuje, že ty slíbené peníze za školné přinese příště, rozloučí se a sundává si sluchátka - a mě překvapil její výraz, že jí to zase prošlo, že jí další chlap naletěl.

Měl jsem chuť zatleskat. Byl to nejlepší monolog, který jsem za dlouho viděl. V tom jsem si uvědomil, že nejsem v divadle, ale ve vlaku a že ji pozoruji nápadně dlouho, tak jsem se rychle začal dívat z okýnka. V hlavě mi běžely představy, co je to za dívku, když si umí takhle omotat kolem prstu svého učitele, a i mě jako diváka. Když mluvila, viděl jsem i jejího instruktora v autoškole, jak se tváří, věděl jsem, co říká, i když jsem ho neslyšel, a také o co mu jde, jaký má k této studentce vztah. Přitom jsem stále hleděl jen na dívku se sluchátky v uších. Byl jsem svědkem skvělého hereckého výkonu. Ta dívka dokázala v tom krátkém monologu (monologu z mé perspektivy, protože protistranu jsem neslyšel) vykreslit svou postavu, postavu, se kterou mluví, i vztah, který spolu mají, vystavět dramatickou situaci naprosto uvěřitelně. Každá věta měla přesný výraz, všechny intonace i gesta byly trefené, což není pro herce lehké a vůbec ne samozřejmé.

Čím to, že ta dívka tak dobře hrála? Tím, že nehrála. Ona si svého učitele představovala, aby s ním mohla mluvit. Opravdu si něco potřebovala vyjednat, byla v reálné dramatické situaci i přesto, že zrovna byla ve vlaku. Byla soustředěná, ponořená v představě dané situace, usmívala se na svého instruktora, sklápěla oči, viděla ho před sebou, když něco říkala, říkala to jemu, byla zvědavá na jeho odpověď a hned reagovala dál.

Hrát umí všichni. Všichni, kteří potřebují něco vyřídit, domluvit, vyjednat. V té chvíli jednájí přesně, uvěřitelně, jako ta dívka přede mnou. Myšlenku, že svět je divadlem a lidé jsou herci, formulovali už Římané, a později se vracela v dílech Erasma Rotterdamského, Michela de Montaigne, Shakespearea, Calderóna. Ve 20. století se metafora divadla světa prosadila jako koncept **sociálních rolí** v sociálních vědách (Kolankiewicz, 2018, s. 447-454). Erving Goffman (1999) se v knize *Všichni hrajeme divadlo* zaměřil na jednotlivé „herecké výstupy“ každodenních přirozených herců. „*Když se lidé setkají tváří v tvář, jejich chování se vlivem vzájemných pohledů mění v performance. (...) Performance je takové jednání osoby v interakci, které má zapůsobit na její ostatní účastníky určitým dojmem.*“ (Kolankiewicz, 2018, s. 458) To je přiléhavý popis jednání dívky z vlaku: nebyla to herečka, nebyla na jevišti, ale snažila se na svého

komunikačního partnera zapůsobit dojmem pilné studentky, a já jsem jí za její performaci chtěl zatleskat. „*Performativita je rysem mnoha lidských aktivit, realizovaných v přítomnosti dalších lidí. Performativita jednání se - více či méně - projevuje vlastně všude, kde máme co dělat s člověkem jednajícím v kolektivu.*“ (s. 46)⁴¹ Myšlenka, že všichni lidé jsou herci, tedy není v sociálních vědách (sociologii, psychologii, divadelní antropologii) nová.

Jak se tedy liší každodenní herci od herců? Herci se jen musí naučit udělat to stejné, i bez sluchátek v uších si představit dialog. Toto „jen“ ale vyžaduje „*tolik práce, studia a techniky*“ (Barba, Savarese, 2000, s. 218)! Lektoři si na rozdíl od herců nemusí dramatickou situaci představovat. Potřebují někomu konkrétnímu něco vysvětlit, popsat, vylíčit. Stačí, aby to dělali se stejným zaujetím, jako dívka ve vlaku. Není potřeba nic hrát. Nepotřebují herectví. Stačí „normálně“ komunikovat, mluvit, vyprávět, jednat. Takže jsem byl na DAMU zbytečně? Došel jsem nakonec k tomu, že se lektoři od herců nemají co naučit, protože je to jiná disciplína? Odpověď není ani ano, ani ne. Došel jsem k něčemu ještě zajímavějšímu, než jsem čekal. Na DAMU jsem se totiž dozvěděl něco důležitého o „normální komunikaci.“ Protože dosáhnout normální komunikace na kurzu je velmi těžké.

Jak vypadá „normální“ komunikace? Jeníček něco chce říct, něco vyjednat a Mařenka to chce poslouchat. Jeníček něco sděluje Mařence a zajímá ho, jestli to uslyšela, jak na to reaguje, jak to pochopila. Mařenka reaguje a je zvědavá, co na to Jeníček.

A jak vypadá **komunikace na kurzu**? Lektor má něco sdělovat lidem, které nikdy neviděl. Neví, jestli ho budou chtít poslouchat. Neví, co už probírali na minulém školení, neví, co je zajímavé. Je sám a jich je mnoho. Vnímá kurz trochu jako „zkoušku“, jestli je dobrým lektorem. Má o sobě pochybnosti. Bojí se účastníků, jestli ho přijmou, jak budou reagovat, jestli se jim to bude líbit. Ví, že bude hodnocen, jak se mu to podařilo, budou o něm vyplňovat hodnotící dotazníky, možná, že někdo z účastníků je na kurzu jako kontrolor. Lektor komunikuje s účastníky, protože je to jeho živobytí, dělá to za peníze. Promítá ke svému povídání slidy. Stojí u flipchartu a ostatní sedí. Dostal mnoho zpětných vazeb od kolegů a od minulých účastníků o tom, jak by měl mluvit. Ví o účastnících od jejich šéfa něco, co je možná pravda, ale možná také ne. Má od šéfa tajný nebo veřejně deklarováný úkol skupinu někam dovést, nějak na ně zapůsobit, něco s nimi udělat.

Účastníci lektora nikdy neviděli, často ho nechtějí poslouchat, někdy nevědí, proč vůbec na školení jsou. Mají spoustu práce, která jim teď stojí, školením akorát ztrácejí čas. Nevědí, k čemu jim to bude. Bojí se, že to bude nuda a že je lektor bude hodnotit šéfovi. Nevědí, proč by měli poslouchat zrovna tohoto člověka. Nechtějí se projevovat před neznámými kolegy, stydí se mezi sebou. Chtějí lektora testovat a dokázat mu, že jeho teorie nelze v praxi užít. Viděli už mnoho jiných lektorů a mají s nimi špatné zkušenosti.

Lektor musí „jen“ **vytvořit podmínky pro normální mezilidskou komunikaci**, jak pro sebe, tak pro účastníky, a v tom si počínat poučeně, zkušeně tím provést sebe i skupinu. Docházím k tomu, že toto je klíčem, který jsem hledal: **Jak může lektor vytvořit podmínky pro přirozenou komunikaci i na kurzu?** Najednou všechno začíná zapadat: poznatky z DAMU, jak vlastně mezilidská komunikace funguje, zkušenosti z kurzů, jak se mi dařilo komunikovat v náročných situacích.

5.1. CESTA K PŘIROZENÉ KOMUNIKACI

V analýze zkušeností z DAMU jsem došel k tomu, že nemá smysl hledat hereckou „magii“, figle ukryté v herecké technice. Tuto cestu - kterou jsem původně na DAMU chtěl prozkoumat - bych dnes nazval vnější cestou. Když se podívám na otázky, které mi kladou interní lektoři, je jasné, že se o vnější cestu také

⁴¹ Kolankiewicz (2018, s. 458) dodává, že „*Performativita je pohonem kultury; skrze ni se kultura projevuje ve svém dynamickém aspektu. Zkoumání kulturní skutečnosti je tudíž sondováním veškerých sociálních situací přímé komunikace, kde jsou vnímatelé komunikátu přítomni při aktu jeho vytváření a reagují na něj hned a bezprostředně.*“ Takto daleko - ke zkoumání celé kultury - jsem se v této práci nevydal, moje data pro takový záběr nedostačují, ale přesto o určitém segmentu naší kultury vypovídají.

zajímají: *Jak nadchnout a motivovat účastníky pro nudné směrnice? Jak reagovat na negativní účastníky, kteří navíc mají pravdu v tom, že to, co je učím, je blbost?* Na DAMU jsem objevil druhou, vnitřní cestu k přirozené komunikaci. Na výstupu se obě cesty mohou zdánlivě podobat.

Vnější cesta znamená zaměřovat se na svůj vnější projev a je - na základě mých zkušeností - zavádějící a nebezpečná. Vede opačným směrem, než jde psychosomatický přístup k řeči, vede například k modulování hlasu a „dělání“ očního kontaktu. Snaha - i neuvědomovaná - nějak vnějškově pracovat s vlastním projevem, nějak působit, nějak znít, může dělat větší škodu, než užitek: vnější cesta odvádí pozornost od podstatného a nakonec může působit nepřírozně.

Vnitřní cesta spočívá v tom, že lektor a herec se zaměřují na vnitřní předpoklady komunikace a vnější projevy už nechávají plynout samovolně. Lektor se musí zaměřit a spolehnout na tři opory (ve schématu oranžově): **oporu v obsahu sdělení**, **oporu v těle**, „mít zvládnuté tělo“ a **partnerský vztah k sobě**. Tyto tři opory jsou postaveny na čtyřech podmínkách (ve schématu žlutě): příprava, sebepoznání, herecký a improvizální trénink a expozice, tedy vystavování se náročným komunikačním situacím v praxi. Další podmínkou, která je ale zároveň důsledkem opory v obsahu a těle, je **sebedůvěra**, která přímo ovlivňuje **vztah s druhými** (účastníky kurzu či diváky). Důsledkem této vnitřní cesty je přirozená řeč a komunikace s účastníky, která se navenek projevuje chutí sdělovat či očním kontaktem (ve schématu modře).

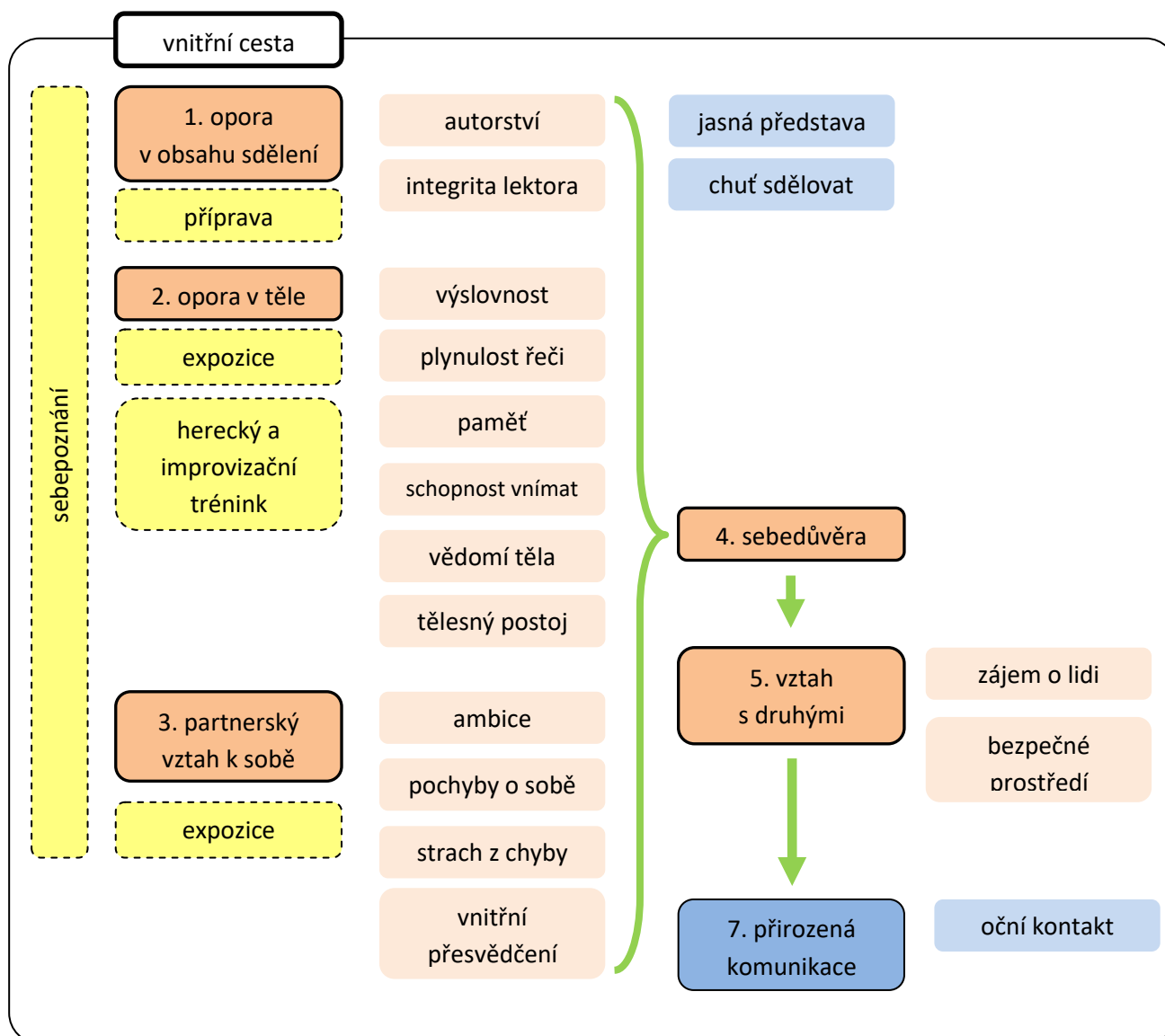


schéma 57: Vnitřní cesta k přirozené komunikaci

Toto schéma je základní mapa, do které promítám poznatky ze všech analýz. Mapa má pět oblastí: oporu v obsahu sdělení, oporu v těle, partnerský vztah k sobě, sebedůvěru a vztah s druhými. Každá oblast je samostatnou kapitolou. Šestou kapitolou je *Přirozená lidská řeč*, kde shrnuji poznatky, které přesahují předchozí oblasti, a nebylo je možné zařadit ani do jedné. Samostatnou kapitolou jsou *Lektorské principy*, ve které uvádím poznatky, jak z jednotlivých programů stavět kurz. Z analýzy vyplývá, že centrálním pojmem je **sebedůvěra**, protože vychází ze všech tří opor a zároveň ovlivňuje vztah s druhými a tudíž i přirozenou komunikaci. Sebedůvěra je zprostředkovatelem mezi všemi kategoriemi.

Na začátku výzkumu, při analýze videí před čtyřmi lety, jsem objevil tuto megalitickou stavbu:



schéma 58: Zatím neprozkoumaná megalitická stavba (kategorie objevené při analýze videozáznamů lektorů)

Díky analýze zkušeností z DAMU a z kurzů jsem odkryl její základy, objevil její skutečný tvar, přesnější názvy a počet jednotlivých kamenů. Když jsem zjednodušil schéma 57 *Vnitřní cesta*, osekal ho na „základní kameny“, vzniklo schéma *Dolmen sebedůvěry*, které centrální postavení sebedůvěry znázorňuje:

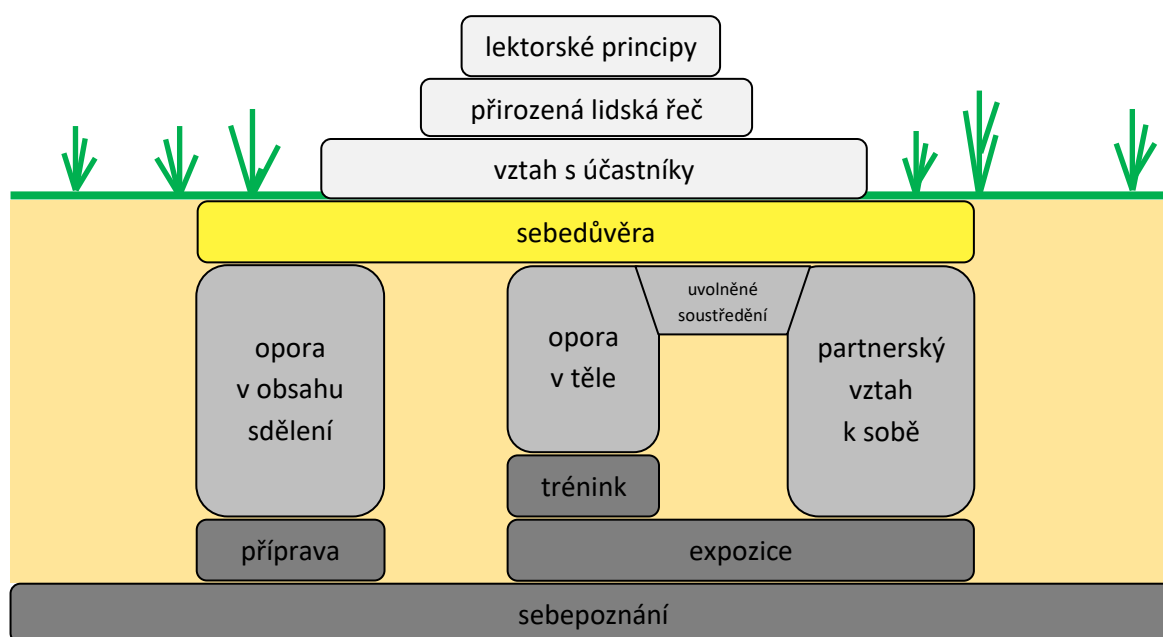


schéma 59: Dolmen sebedůvěry

Na základové desce (*sebepoznání*) stojí tři sloupky (*opora v obsahu sdělení*, *těle* a *vztahu k sobě*), každý z nich je něčím vypořádán (*příprava*, *herecký a improvizální trénink*, *expoze*). *Uvolněné soustředění* spojuje oporu v těle (schopnost vnímat a soustředit se) s partnerským vztahem k sobě (schopnost se uvolnit). Na těchto oporách je položena *sebedůvěra* jako trám, který nese vztah s účastníky a komunikaci s nimi (*přirozená lidská řeč*). Úplně nahoře leží *lektorské principy*. Z dolmenu byly vidět jenom tři nejvyšší kameny: vztah s účastníky, přirozená řeč a lektorské principy, ostatní je zaneseno pískem a hlinou jako

všechny starobylé vykopávky. Bylo třeba archeologického průzkumu - této disertační práce - abych objevil i to, co není vidět, odkryl nosné pilíře a základy. A protože jsem na začátku nevěděl, který vykopaný střípek je důležitý a který je jenom hlušina - často se to vyjevilo, až když jsem podobných střípků našel více - byly kap. 2 a 3 úmorným proséváním množství dat, jejich porovnáváním a opakováním už nalezeného v naději, že díky tomu objevím něco nového.

„Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Badatelé pracující v jejím duchu také doufají, že jejich teorie různých disciplín budou nakonec kumulativně propojeny mezi sebou a že důsledky teorie budou prakticky využitelné.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 15) Schéma 59 je pokusem o teorii či pracovní model, který bude prakticky využitelný v práci lektora a šíře také při prezentování a veřejném projevu. Z něj jsem vyvodil jednoduchá, zapamatovatelná hesla, formulovaná jako Rady pro Václava, které jsem v následujících kapitolách zvýraznil šipkou. Jsou určené mně jako lektorovi, herci i člověku, proto si v nich tykám a snažím se - v duchu partnerského vztahu k sobě - radit si věcně, nevyhýbám se imperativu, žádné „doporučuji ti zvážit možnost, abys třeba zkusil...“, ale rovnou „dělej tohle“ nebo „tohle nedělej“. Lépe se v tom totiž vyznám. Pokud se někdo rozhodne tyto rady vyzkoušet na sobě, zjistí, jestli mu mohou být k užítku, nebo ne. Poznátky jsem formuloval jako jednoduché rady také proto, aby se daly rozebírat či vyvracet, protože „výsledky výzkumu postrádají smysl, jestliže nejsou zpracovány do podoby, která umožňuje druhým, aby o nich přemýšleli, podrobovali je kritice a užívali je.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 145)

Doposud jsem vycházel jen ze zkušeností zachycených v datech. V následujících kapitolách konfrontuji své poznatky s literaturou. V této chvíli mi to metoda zakotvené teorie dovoluje: „Když dokončíte svou teorii a sepišete své závěry, můžete se na příslušných místech odkazovat na literaturu a ověřovat tak správnost svých závěrů. Nebo můžete vypíchnout rozdíly mezi vaší prací a publikovanou literaturou a vysvětlit je.“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 36) V textu dále užívám pro stručnost obraty „na DAMU“ a „na kurzech“, které znamenají „na základě výsledků analýzy mých zkušeností z DAMU (kap. 3)“, respektive „z lektorské praxe (kap. 4)“. Následujících sedm kapitol se věnuje jednotlivým kamenům *Dolmenu sebedůvěry*.

5.2. OPORA V OBSAHU SDĚLENÍ

„Úspěch i těch nejskvělejších řečí, které byly kdy napsány, automaticky závisí na prezentačních dovednostech mluvčího, a nikoli na obsahu řeči samotné.“ (Bradbury, 2001, s. 8). Citace z příručky *Jak úspěšně prezentovat a přesvědčit* je příkladem „vnější cesty“. Na DAMU jsem došel k opačnému závěru: v první řadě závisí na obsahu. „Vnitřní cesta“ znamená vrátit pozornost k obsahu, protože ten je důvodem, smyslem a oporou mluvčího. Ostatní se poskládá samo. Když úroveň prezentačních dovedností přestane bránit ve srozumitelnosti či strhávat pozornost mimo sdělované, začne být důležitější sdělení a integrita lektora - tedy soulad toho, co dělá a jak žije s tím, o čem mluví.

„Vnitřní“ a „vnější“ cesta spolu soupeřily už v počátcích rétoriky. Pro sofistky nebyla rétorika „budována na úsilí o pravdu, nýbrž spokojovala se pouhým zdáním nebo pravděpodobností, s nimiž řečník mohl naložit podle vlastní libovůle. A když pozbyla víry pravda, nabyla víry absolutnost slova, řeči. Řeč se stala všemocným pánem a lidé se jí učili, jak přemlouváním dojít splnění svých přání. Řeč tak vede i k vítězství slabší věci; může způsobit, že se malé věci jeví velkými a velké malými. (...) To vše činilo žáky lhotejnými k podstatě věci samé, spíše je vyzbrojovalo k boji za špatnou věc než za věc dobrou a řeč dávala návod, jak z pravděpodobnosti, ba i z nepravdy dělat pravdu, z nepráva právo.“ (Kříž, A. in Aristoteles, 1999, s. 14) Proti takovému pojetí rétoriky a tedy i užívání řeči vystupovali Sokrates i Platón. „Pravda pak záleží ve výpovědi, že jest, co skutečně jest, a není, co není. Tím se musí řídit i rétorika. (...) Aristotelés vzal rétorice definitivně odíozní charakter umění přemlouvání, který ji dali sofisté; jak bylo již poznamenáno, má spíše vyložit to, co je v každé věci přesvědčivé a hodnověrné. (...) Řečnictví jde spíše o to, aby se dokazovací prostředky a důvody získaly pomocí toho, co je obecně srozumitelné, a aby řečník byl s to hájit protivné

názory, a kdyby někdo jiný užíval takových důvodů v neprospěch spravedlivé věci, aby ho mohl vyvrátit.“ (s. 19) Aristotelova rétorika představovala „vnitřní cestu“, nepodporovala „krasořečnictví a frázovitost, nýbrž vzdělání řečnictví, ovládaného myšlenkou, logem.“ (s. 23)

Rozdíl mezi vnější a vnitřní cestou se projevuje v hlase. „*Jak mám pracovat s hlasem, abych nezněł monotónně?*“ zeptal se účastník kurzu lektorských dovedností. Prozradil své přesvědčení, že hlasem je potřeba vědomě manipulovat, aby zněl zajímavě a nenudil. Příručky prezentačních dovedností k tomu přímo nabádají: „*Pracujte s hlasem. (...) Pokud chcete říct něco skutečně důležitého, udělejte krátkou pauzu, než to řeknete, a poté znova umlkněte.*“ (Denny, 2009, s. 129). „*Užíváte rozsáhlou skupinu tónů a hlasových modulací, které činí Váš hlas uchu posluchače zajímavějším (...)?*“ (Bradbury, 2001, s. 6) Interní příručka pro lektory firmy, pro kterou jsem pracoval, přímo doporučovala: „*Měňte tón a rychlost hlasu, abyste předešli monotónnosti.*“ (Facilitator Guide, neveřejný materiál, s. 15).

→ **Nech hlas být.**

Představa, že bych měl záměrně modulovat výšku hlasu a rychlost řeči je mylná a nebezpečná. Nebezpečná proto, že je nepřirozená. Nepřemýšlej, jak mluvit, jak bys měl znít. Říkej věci, které tě zajímají, představuj si je a představuj je druhým. Soustřeďuj se hlavně na to, co říkáš a komu, ne na pauzy, rychlost či hlasitost: to je nelidské. Mluvčí musí respektovat prostor, nastavit optimální hladinu hlasitosti, ale i to se poskládá samo, když ví, proč, co říká a komu a záleží mu na tom, aby byl pochopen.

→ **Zajímej se. Nesnaž se být zajímavý.**

Lektoři se ptají, „*jak zajímavě školit věci, které mě nezajímají?*“ Odpovídám, že to nejde. Řešení nespočívá v technice hlasu, v neotřelých vzdělávacích metodách či barevnějších výukových materiálech. Lektor musí stát za tím, co říká. Pokud si v tématu, které dostal za úkol „odškolit“, není schopen najít nic zajímavého, nemůže to zajímavě předávat dál – lež se někde projeví. Pro udržení integrity by proto bylo lepší vůbec dané téma neškolit.

Když se říká, že „*lektor musí umět odškolit cokoli*“, znamená to, že si v každém tématu musí najít část, která ho zajímá. Pro lektory platí stejné pravidlo, jako pro improvizátory na jevišti: „*Don't try to be interesting, be interested.*“ – nesnažte se být zajímaví, ale zajímejte se. „*Jazzmani se soustředí na věc, a proto jsou dramatičtí, divadelní. Pokud chtějí nějak působit - zdramatičtět - bude pohled na ně nuda.*“ (Přemysl Rut, 2017, osobní sdělení) Otázka, co by lektor měl školit, směřuje k autorství a integritě lektora. Obojí vychází ze sebepoznání - být si vědom svých hodnot, ambic a snů, toho, co mě zajímá, kam směřuji: být zapálený, abych mohl zapalovat ostatní. Je to dřina a proto je [kap. 3.4.6](#), kde jsem se snažil zjistit, co je mým posláním, tak obsáhla.

→ **Hledej svou prioritu.**

Podle Ericha Fromma (2016, s. 46) je toto hledání dobře investovanou námahou: „*První podmínkou většího než průměrného úspěchu v jakékoli oblasti včetně umění žít je chtít jednu věc. Chtít jednu věc předpokládá umět se rozhodnout, umět si vytknout jeden cíl. To znamená, že celá osoba je poháněna jednou věcí, pro kterou se rozhodla, a je jí tak oddána, že všechna její energie proudí ve směru zvoleného cíle. Kde se energie rozchází různými směry, nejenže se o cíl usiluje se sníženou energií, ale roztržitost energií způsobuje jejich oslabení jak v jednom, tak v druhém směru stále vznikajícími konflikty.*“ Tématu vnitřních konfliktů a hledání priorit se věnoval i psycholog Mihály Csíkszentmihályi (1996, s. 329). „*Budeme-li měnit své cíle, kdykoli nás něco ohrozí, zaplatíme za to: možná budeme mít příjemnější a pohodlnější život, pravděpodobně to však bude život prázdný a postrádající smysl.*“ Jeho práce má tolik průsečíků s mými zjištěními, že ji musím krátce představit, abych se k ní mohl později vracet.

5.2.1. fenomén flow

Z dat se v kap. 4.2.2 vynořilo téma, z čeho plyne radost na kurzu. Csíkszentmihály (1996, s. 12) zkoumal to samé v obecnější rovině: Z čeho plyne lidská radost? „*Během svých výzkumů jsem se pokoušel co nejexaktněji porozumět tomu, co a proč lidé pociťují při svých nejlepších zážitcích. Mé první průzkumy zahrnovaly několik set „odborníků“ - umělců, sportovců, hudebníků, šachových mistrů a lékařů. (...) Z jejich líčení, jaké to je, když vykonávají svoji práci, jsem odvodil teorii optimálního prožívání, založenou na pojmu **plynutí (flow)** - stavu, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité.“* Csíkszentmihály na pojmu flow postavil svou teorii, jak být v životě šťastný. Plynutí má tyto rysy: lidé mají pocit, že „*jejich dovednosti dostačují k tomu, aby dokázali zdolat dané úkoly pomocí určitých cílených aktivit, které se řídí určitými pravidly a poskytují jasná měřítka podaného výkonu. Soustředění je při tom tak intenzivní, že člověk nemůže věnovat pozornost podružným myšlenkám, starostem a problémům. Přestane si uvědomovat sám sebe a naruší se i jeho smysl pro čas. Činnost poskytující takový prožitek je natolik uspokojivá, že ji lidé chtějí provádět pro ni samu a příliš se nestarají o to, jaký z ní budou mít prospěch, dokonce i když je obtížná nebo nebezpečná.*“ (s. 111) Zážitek plynutí je nejen radostný, ale také integruje naše já. „*V tomto stavu hlubokého soustředění je naše vědomí nezvykle dobře uspořádáno. Naše myšlenky, záměry, pocity a všechny naše smysly jsou zaměřeny na jeden cíl. Celý náš prožitek je harmonický. A když epizoda stavu plynutí pomine, člověk se cítí vyrovnanější (ucelenější) nejen vnitřně, ale také ve vztahu k ostatním lidem a ke světu obecně.*“ (s. 68) To je tedy opakem psychické entropie, vnitřních konfliktů, které popisoval Fromm. Dostat se z chaosu k vnitřní harmonii je možné právě přes zážitky plynutí, což zásadně ovlivňuje kvalitu života. Jak zážitku flow dosáhnout? Má tyto základní rysy:

flow doprovází náročnou aktivitu, která vyžaduje naši dovednost

„*Radost se objevuje na hranici mezi nudou a úzkostí, když jsou úkoly v rovnováze se schopnostmi člověka je splnit.*“ (s. 85) Flow nepřichází samo, ale při činnosti. To vysvětluje rozdíl mezi požitkem a radostí: požitek můžeme zažívat i při nečinnosti, ale radost jen při aktivitě. „*Požitku můžeme dosáhnout bez vkladu psychické energie, zatímco radostný zážitek je vždy výsledkem nějaké investice naší pozornosti. (...) Není možné mít radost z tenisové hry, z knihy nebo rozhovoru, pokud na příslušnou aktivitu plně nesoustředíme pozornost.*“ (s. 77) Činnost musí být dostatečně náročná, aby nás nenudila, a zároveň ji musíme zvládat, abychom nezažívali úzkost. Musí mít jasný cíl a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu, jak se nám daří.

flow přichází, když se na činnost plně soustředíme

„*Činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme - a tak už v mysli nezbývá místo pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují.*“ (s. 91)

při flow splývá činnost s naším vědomím, ztrácíme pojem o čase

„*Horolezec vysvětluje, jaké to je, když vystupujete na vrchol: „Jste tak zaujatí tím, co právě děláte, že nemyslíte na sebe jako na bytost oddělenou od toho, co právě děláte... Nevnímate zvláště sami sebe a svůj výkon.“* (s. 86)

Začínají se rýsovat průniky mezi teorií flow a mými zjištěními: soustředění na činnost místo na pochyby o sobě, zaměření na proces místo na výsledek. Přijdou na řadu později. Nyní se vrátím k tématu osobních priorit. Jestliže flow doprovází nějakou činnost, a na tu by bylo dobré se zaměřit, jaká činnost by to měla být? „*Ale jak vůbec určit, kam vložit psychickou energii? Tam nad námi neexistuje nikdo, kdo by nám řekl: „Tady je cíl, který stojí za to, abyste mu zasvětili život.“ Protože neexistuje žádná absolutní jistota, ke které se obrátit, každý člověk musí objevit svůj nejvyšší cíl vlastními silami. Metodou pokusu a omylu, intenzivním vzděláváním můžeme rozmotat klubko cílů, které si vzájemně odporují, a vybrat si takový, který dá našemu jednání smysl. Sebepoznání - starobylý lék, tak starý, že na jeho hodnotu snadno zapomínáme - je proces, který nám pomůže vyznat se v rozporuplných možnostech volby.*“ (s. 331) Svě klubko cílů jsem rozmotával v kap. 3.4.6. Stanovení priorit umožňuje omezit konflikt mezi konkurenčními cíli.

Csikszentmihályi popisuje dva způsoby, které rozlišovali staří myslitelé: **vita activa**, život vyplněný jednáním, a **vita contemplativa**, cesta rozjímání. „Mnoho velkých vůdců, jako Winston Churchill nebo Andrew Carnegie, si stanovilo celoživotní cíle a sledovalo je s velkou rozhodností, bez nějakého znatelného vnitřního boje nebo tázání po prioritách. Úspěšní vedoucí pracovníci, vynikající odborníci a talentovaní umělci se naučí důvěřovat svému úsudku a schopnostem, takže začnou opět jednat se spontánností dětí, které si neuvědomují samy sebe.“ (s. 332) Stanovit si cíl a pak už o něm nepochybovat, to je jedna cesta, která vyžaduje rozhodnost a sebedůvěru. Druhá cesta je s odstupem zvažovat své možnosti. „Činnost a uvažování by se měly ideálně doplňovat a vzájemně podporovat. Jednání samo je slepé, uvažování zase neplodné. Než vložíme do nějakého cíle velké množství energie, vyplatí se položit si základní otázky: Chci to doopravdy dělat? A dělám to rád? Je pravděpodobné, že mi to bude přinášet v blízké budoucnosti radost? Je cena, kterou za to zaplatím já - i jiní lidé - přiměřená? Budu pak schopen žít ve vyrovnanosti sám se sebou, pokud toho dosáhnu? Odpovědět na tyto zdánlivě snadné otázky je téměř nemožné pro někoho, kdo ztratil kontakt se svým vlastním prožíváním.“ (s. 333) Hledání priorit je založeno na sebepoznání, na schopnosti vnímat své pocity, být se sebou ve vztahu.

Jaké konkrétní činnosti vyvolávají stav plynutí?

Csikszentmihályi vedle návrhů, jak svou prioritu hledat, charakterizuje činnosti, které stav plynutí svou povahou vyvolávají. „Čím více se práce svou podstatou podobá **hře** - pestrostí, přiměřenými a proměnlivými podněty, jasnými cíli a okamžitou zpětnou vazbou - tím větší radost nám bude přinášet.“ (s. 227, vytučnil VW) „Po stovky tisíc let byl **lov** hlavní lidskou činností. (...) Způsob života pastevců má také něco ze svobody dávné „práce“ a z její podoby, která napomáhá stavu plynutí. Mnoho dnešních mladých Navajů v Arizoně říká, že jet údolím za stádem ovcí na koni je ta nejzábnější věc, jakou kdy dělali. Ve srovnání s lovem nebo pastevectvím je trochu těžší oblíbit si práci v zemědělství. Je usedlejší, víc se opakuje a výsledky se objeví až po delší době. Když na jaře zasejete, trvá to několik měsíců, než sklídíte plody. (...) Nepřekvapuje, že kmeny kočovníků nebo lovců, které byly přinuceny stát se farmáři, raději vymřely, než by se smířily s takovou zjevně nudnou existencí.“ (s. 227)⁴²

Je možné vidět práci jako činnost, která má přinášet stav plynutí, a tedy i radost? „Při všem povinném respektu k Bibli se ale nezdá být pravda, že by práce nutně musela být nepřijemná.“ (s. 217). V alpských vesnicích v Itálii žijí lidé, kteří jsou „zřídka kdy schopni rozeznat práci od volného času. (...) Všichni považovali práci za velký zdroj optimálních prožitků a nikdo z nich by nechtěl pracovat méně, kdyby k tomu dostal příležitost.“ (s. 218) Jak tedy svou práci transformovat ve flow? První možnost je v každé práci, bez ohledu na její povahu, „rozpoznávat příležitosti k akci, vybrušovat vlastní dovednosti, stanovovat si dosažitelné cíle.“ (s. 233) Jinými slovy přistupovat k práci tak, abych se **stále učil, testoval nové věci, experimentoval**. Druhou možností je hledat takovou práci, která zážitky flow poskytuje. „Zaměstnání by měla být přestrukturována tak, aby se podobala co nejvíc aktivitám přinášejícím stav plynutí - jako je lov, domácí tkaní nebo chirurgie.“ (s. 233) V datech jsem zážitky flow našel: *byl jsem na lektorském koni; bavilo mě balancovat na hraně, dělat změny v programu; parádní práce, zase testuju nové nápady*. Lektorská práce pro zážitky plynutí příležitosti poskytuje, protože má jasné cíle a okamžitou zpětnou vazbu. Mé směřování z tohoto hlediska vypadá jako dobrá volba. Ale lektorování je pouze forma práce, hledání priorit se nevyhnu, protože se musím ptát, na které téma se zaměřit.

⁴² Yuval Harari (2015, s. 310) jako příklad uvádí původní Tasmánci, kteří ostrov obývali 10 000 let, ale během sta let od příchodu Evropanů vymřeli do posledního. Po příchodu evropských kolonistů byli nahnáni do evangelizačních koncentračních táborů, aby se tam naučili číst, psát, šít a farmařit. Tasmánci se ale nový způsob života odmítli učít. „Přestali mít děti, ztratili zájem o život a nakonec zvolili jediný únik z moderního světa vědy a pokroku - smrt.“

5.2.2. integrita lektora

Z analýzy mých zkušeností z DAMU vyšlo, jak je pro lektora důležité předávat to, čemu věří, čím žije. Díky tomu může být autorem, mít oporu v obsahu sdělení. Na kurzech jsem přišel na to, že práce je pro mě smysluplná, když předávám „*principy, se kterými vnitřně souzním*“ (kap. 4.3). Jedním z úkolů lektora je vytvořit si možnost učit to, čemu věří a přistupovat k lektorování jako ke svému **autorství** (kap. 4.12). Takový „vnitřní pohon“ je nakažlivý, protože mezi divákem a hercem funguje princip zrcadlení (kap. 5.5). Pokud téma lektora baví, bude bavit i účastníky.

→ **Předávej to, čemu věříš.**

Hledat lektorské téma, kterému věřím, abych ho mohl předávat, není malý úkol. Má blízko k **hledání životního tématu**, systému cílů, který dává tvar a smysl individuálnímu životu, což existencialisté nazvali „projekt“. „*Existencialisté rozlišují mezi autentickými a neautentickými projekty. První pojem popisuje téma osoby, která si uvědomuje, že má možnost volby, a udělá osobní rozhodnutí, založené na racionálním zhodnocení vlastních zkušeností. Je jedno, co si vybere, pokud je to výraz toho, co opravdu cítí a čemu věří. Neautentické projekty jsou ty, které si člověk vybere, protože cítí, že by něco takového dělat měl, protože to dělají všichni ostatní, takže neexistuje žádná alternativa. Autentické projekty bývají vnitřně motivované, zvolené kvůli tomu, jakou cenu mají samy o sobě, kdežto neautentické projekty jsou motivované zvnějšku. Podobný rozdíl je mezi **objevenými** životními tématy, kdy člověk vytváří scénář svého jednání podle vlastních zkušeností a s vědomím možnosti volby, a mezi **přijatými** životními tématy, kdy člověk prostě zaujme předem určenou roli podle scénáře, kterou pro něj kdysi napsali jiní.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 339, vytučnil VW)

Metafora předem napsaného scénáře k lektorům sedí: přijaté, neautentické téma je to, které lektor dostal zpracované, s hotovým scénářem, podle kterého školí. Objevené, autentické téma si musel vybojovat. Pokud lektor chce hledat své autentické téma, musí umět odmítat témata, se kterými nesouzní. Nemůže lektorovat cokoli na objednávku. Přijaté, neautentické téma navíc ohrožuje lektorovu integritu a **ztráta integrity je horší než ušlý zisk**. Integrita, soulad mezi tím, co říkám, a tím, co dělám, je totiž jedna z podmínek přirozené lidské řeči: „*Člověk je svou řečí tehdy, když se ztotožňuje s tím, co říká. Tj. když si myslí to, co říká, a říká to, co si myslí. (...) Když se s tím, co říká, ztotožňuje svou myslí, ale i svým tělem. Když řeč slov a řeč těla jedno a totéž jsou. To je podle mě základní etika řeči.*“ (Čunderle, 2012, s. 36)

O etice řeči uvažoval už Platón: „*Pokud Sokrates se vysloví v delším monologu, nechce působit na posluchače tím, čemu se říká řečnické efekty. Pro něho není silným řečníkem ten, kdo pronáší vykrášené výroky a kdo se soustřeďuje na slovní výzdobu. Silný řečník se nebojí nepřipravené, neelegantní řeči, řeči do efektnosti nedbalé, ba nahodilé, silný řečník je ten, kdo mluví pravdu.*“ (Obrana I, 17B, cit. dle Palouš, 1997, s. 10) V tomto se tedy etika řeči propojuje s „vnitřní cestou“ ke komunikaci a hledáním autentického tématu. Pravda se podle Sokrata rodí v nitru účastníků dialogu, jestliže zůstanou otevření novým náhledům. „*Hlas pravdy promluví k tomu otevřenému zevnitř. (...) Náhled se rodí vždy uvnitř, někdy díky dialogickému setkávání, někdy i v monologické situaci: nejednou se přece stalo a stává, že nás napadne, jak se to s tou či onou věcí má, když ji monologicky přednášíme. Totiž když přednášíme ji! Pokud mechanicky odříkáváme předem hotový korpus svého sdělení, pravděpodobnost nového náhledu je mizivá. Vykládá-li a předkládá-li řečník své téma tak, že znovu vyvozuje a znovu přemýšlí o věci samé, tedy pokud jeho monolog je reprezentací, znovu-zpřítomněním vnitřního vztahu k logu,⁴³ potom není nijak vyloučen zrod nové myšlenky, nového nápadu.*“ (Palouš, 1997, s. 12)

V protikladu k tomu stojí **lektor - reproduktor**, který předává věci, které nedělá ani jim nevěří. I přesto, že to může dělat zajímavě a interaktivně, překračuje podle mě etickou hranici, přichází o svůj „vnitřní pohon“ a vydává se „vnější cestou“. Znam lektory, kteří říkají, že „o obsahu nerozhodují“ a školí to, co

⁴³ slovo, řeč, rozum, myšlenka, smysl

dostanou za úkol. V tomto výzkumu jsem dospěl k tomu, že to není jenom otázka etiky řeči či autenticity, ale že má i ryze praktické důsledky: vrací se jako bumerang v podobě odporu účastníků. Lektory - reproduktory účastníci testují, nechťejí je poslouchat, vymezují se vůči nim. Lektoři se mě potom ptají, jak odstranit symptomy tohoto problému. Pokud lektor sám není schopen najít smysl v tom, co má předávat, je lepší mlčet. Než hledat způsoby, jak říkat nesmysly, je lepší neříkat je vůbec.

→ **Pečuj o svou integritu.**

Z kap. 3.4.6 vyšlo, že témata, která chci školit, musí být „žitá a ověřená mou zkušeností a praxí“, abych za ně mohl „ručit“. Na DAMU jsem zjistil, že z ručení za obsah toho, co říkám, tedy z autorství, vyvěrá **chuť sdělovat**. A chuť sdělovat je „vítr, na kterém se dá plachtit docela daleko, a loďka přepluje i přes některé technické nedostatky přednesu,“ řeči a prezentačních dovedností.

Michail Čechov vzpomíná na Leopolda Suleržického, se kterým vedl Stanislavskij První studio MCHAT. „Občas vzal koště a začal uklízet zkušebnu, aby šel příkladem. Při pestrosti svých talentů byl Suleržickij výjimečně integrovaný. Jeho záměry a činy, teorie a praxe, jeho „bytí sebou“ a „bytí pro druhé“ podle pamětníků neměly spáru.“ (Pilátová, 2009, s. 284). „Jeho morálně společenská autorita byla velká nejen proto, že krásně a zaníceně hovořil o otázkách divadla a o společném životě a práci v něm, ale především proto, že dělal to, o čem mluvil. (Čechov, 2017, s. 89) Suleržickij věřil v integritu herce: „Diváci se mohou nakazit jen tím, čím žije herec, bez vědomé snahy, od srdce k srdci.“ (Osińska, K., cit. dle Pilátová, 2009, s. 287) Myslím, že i účastníci kurzu se od lektora mohou nakazit jenom tím, čím žije.

Podle Maxe Picarda (1996, první vydání 1946) byla diskontinuita, nesouvislost či **nesouvztažnost** v nitru člověka, tedy opak integrity, jedním z předpokladů nástupu nacismu. „Při jedné cestě po Německu v roce 1932 za mnou přišel šéf velké německé strany a zeptal se mě, jak je to možné, že se Hitler stal tak známý a získal tolik přívrženců. Ukázal jsem na *Illustrierte Zeitung*, který ležel na stole, a řekl jsem, ať se podívá. Na první straně byla skoro nahá tanečnice; na druhé cvičil prapor vojáků s kulometem a pod tím byl vyobrazen vědec X. Y. v laboratoři; na třetí straně byl vývoj jízdního kola od poloviny 19. století do dneška; vedle nějaká čínská báseň, na další straně byla gymnastická cvičení dělníků z továrny Y. X. ve volném čase. (...) Takhle přijímá dnešní člověk svět kolem sebe, ve změti bez jakékoli souvislosti; to ukazuje, že i v jeho nitru je nesouvislá změť (...) a do této změti se vejde všechno a každý - i Adolf Hitler.“ (s. 17)

Vnitřní nesouvztažnost člověka umožnila, že se na holocaustu podíleli běžní lidé. „Pakliže při placení účtu dáte tomu zplynovači omylem o 50 feniků víc, vyběhne za vámi, třeba i po čtvrt hodině, aby vám těch 50 feniků vrátil, a než k vám dojde, dá možná ještě plačícímu děcku kus čokolády, kterou chtěl původně přinesl svému dítěti. (...) Když vraždil a posílal do plynu, už nevěděl o tom, že před několika týdny prodával známky nebo doutníky či zdravil hotelové hosty, a že týž člověk, který dnes opět sedí u okénka na poště nebo v trafice, může zítra opět vraždit a posílat do plynu. (...) **To je člověk, jehož nitro je zcela a naprosto nesouvislé.**“ (s. 31) „Všechno bylo nesouvislé, všechno bylo strojové, proto se není třeba divit, že Himmler byl dobrým interpretem Bacha, a Heydrich, který dirigoval krutost v Československu, plakal při Mozartově hudbě. (s. 54) Nesouvztažnost vzniká už tím, že se ve škole jednotlivé předměty vyučují odděleně, bez provázanosti. „Veškerá výchova dnes slouží k tomu, aby připravila člověka na inkongruentní svět. (...) V mladém člověku se nahromadí naprosto disparátní materiál: literatura, dějiny, jazyky, matematika, fyzika, chemie, atd. (...) Žák se neučí chápat, že všechny ty rozličné předměty jsou součástmi jednoho jediného světa, každý učební předmět je pro něho svět sám o sobě, jedno ruší druhé, jedno se předhání s druhým, nic spolu nesouvisí; škola se stává školou nesouvislosti, a žák je veden k tomu, aby i sebe sama chápal jako nesouvislé složku, která není na nic soustředěna.“ (s. 121) Picard varuje před vnitřním rozpojením Evropanů i Američanů, ale dodává, že i „uprostřed této nesouvislosti (...) jsou jedinci, kteří jsou rozkladem nedotčeni, kteří jsou **celiství.**“ (s. 181, vytučnil VW) Celistvému lektorovi nemůže být jedno, koho, proč a co učí, co tím podporuje: osobní hodnoty nelze v práci odkládat s tím, že „když to nebudu školit já, tak to stejně odškolí někdo jiný, tak proč si nevydělat.“

Csikszentmihályi (1996, s. 92) tvrdí, že stav plynutí je příjemným prožitkem právě proto, že **soustředění zamezuje vnitřní nesouvztažnosti**. „*Jasně strukturované požadavky určité aktivity nastolují řád a vylučují, aby nám do vědomí pronikal zmatek.*“ Pokud člověk u nějaké činnosti zažívá stav plynutí, není to ale zárukou, že je to činnost dobrá a morální. „*Robert Oppenheimer mluví o své práci na atomové bombě jako o „rozkošném problému“, a není pochyb, že výroba nervového plynu nebo plánování Hvězdných válek může být pro ty, kdo na nich pracují, hluboce uspokojivé.*“ (s. 106) O svou integritu - opak nesouvztažnosti - je nutné pečovat, učit se soustředit, a zároveň zvažovat etický rozměr svého jednání.

Celistvost, integrita v práci lektora znamená učit, co dělám a dělat, čemu věřím, což se nemůže měnit podle toho, co zrovna chtějí nadřízení ani - jak usuzuje Erich Fromm - co poptává trh. Dalším ohrožením pro integritu je **tržní orientace** lidí, kteří musí „prodávat sami sebe na trhu osobností“. „*Zaměstnanci, obchodní cestující, obchodní vedoucí a lékaři, advokáti, umělci, všichni se na tomto trhu objevují. (...) Úspěch je velmi široce závislý na tom, jak dobře se někdo umí na trhu prodat, jak prosazuje vlastní osobnost, v jakém je „balení“.*“ (Fromm, 1997, s. 59) Lektoři mezi tyto profese patří. „*Schopnost měnit postoje je jedinou stálou vlastností této orientace. (...) Dominující není zvláštní postoj, ale vakuum, které se dá nejrychleji zaplnit momentálně nejžádanější vlastností.*“ (Fromm, 1997, s. 65) Hledat vlastní směřování, bez ohledu na trh či požadavky nadřízených, je pro lektorovu integritu zásadní.

Pohled Csikszentmihályiho je psychologický, Fromm se drží psychologické perspektivy, ale zdůrazňuje vliv trhu. Zygmunt Bauman (2004) toto téma nazírá sociologicky. To je pro mě nové, protože jsem se při analýze díval na hledání svého směřování, poslání a priorit jako na soukromý problém, otázku sebepoznání, tedy čistě psychologické téma. Bauman ale velmi přesvědčivě argumentuje, že je to aktuálním symptomem doby, tedy téma sociologické.

5.2.3. **précarité**

„*Naši předchůdci vůbec nebyli hloupí, když přemýšleli o svobodě jako o stavu, v němž se nikomu neříká, co má dělat, a nikdo není nucen dělat to, co by raději nedělal. Kdyby se drželi této definice, nejspíše by jim naše dnešní situace připadala jako ztělesnění svobody. Naši předchůdci nicméně nepředvídali a ani nemohli předvídat, že takto předjímaná svoboda k nám dorazí s připojenou účtenkou a že cena nebude malá. Zmíněnou cenou je nejistota (či spíše Unsicherheit: mnohem komplexnější neklid, k němuž patří jak nejistota, tak nespolehlivost a nebezpečí); skutečně velká cena, vezmeme-li v potaz, jak velké množství otázek musí člověk dennodenně řešit.*“ (Bauman, 2004, s. 58)

K tématu hledání životního směřování jsem měl tolik dat, že jsem mu musel vyhradit samostatnou **kap. 3.4.6**. Podle Baumana to vypovídá o současnosti více než o mně: dnešní doba je plná pochyb a nejistoty (precarité, Unsicherheit). Když jsem učil improvizaci ve Francii (v Lyonu a Bordeaux v roce 2019), právě probíhaly protesty tzv. žlutých vest. Ráno jsem šel na workshop a v ulicích ještě hořely kontejnery, výlohy byly rozbité ze včerejší demonstrace. Po cestě domů jsme oklikou obcházeli kordon těžkooděnců, protože už se střílelo slzným plynem. Ptal jsem se francouzských hostitelů, kteří by prý také šli demonstrovat, kdyby nebyl workshop, proti čemu se vlastně demonstruje v zemi, kde vlaky jezdí rychlostí 360 km/h. Odpověděli mi, že kvůli **precarité**, ale anglicky mi nedokázali přesně vysvětlit, co to znamená. Pochopil jsem to až díky Baumanovi, pro kterého je to klíčový pojem popisující současný socioekonomický systém. „*Précarité - nejistota (...) je zčásti výsledek záměrné politiky „prekerizace“, kterou uvedl do pohybu nadnárodní a stále exteritoriálnější kapitál a kterou pokorně snášejí vlády teritoriálních států (které takřka nemají na výběr), (...) prekérnost⁴⁴ je dnes základní stavební kámen globální mocenské hierarchie a hlavní technika společenské kontroly.*“ (s. 48) Největší ctností dnešních zaměstnanců je flexibilita, schopnost stále se přizpůsobovat novým požadavkům trhu, náplni práce, novým technologiím, a nakonec i zmizení vlastního

⁴⁴ „Prekérní“ v češtině znamená choulostivý, povážlivý, tísnivý, trapný, nepříjemný (např. prekérní situace), ale ve francouzštině, jak termín užívá Bauman, má význam „nejistý“.

pracovního místa. Z vlastní zkušenosti vím, že v korporátu dnes vedoucí své zaměstnance „nepropouští“, ale ukončují jim smlouvu, protože v rámci restrukturalizace „jejich pracovní místo přestalo existovat“, nebo se přesunulo do Indie. *„Flexibilita“ znamená také ztrátu bezpečí: stále větší počet dostupných pracovních míst je na částečný úvazek nebo na dobu určitou, většina smluv se dostatečně často „obnovuje“, takže lidé nemohou získat relativní stabilitu. „Flexibilita“ rovněž znamená, že dává stále méně smyslu stará životní strategie investovat čas a úsilí, aby se člověk naučil zvláštním dovednostem, o které by měl být trvalý zájem: na rozdíl od dřívějších dob dnes proto není možná racionální volba.“* (s. 142)

Do „tekutosti“ a nejistoty moderní doby jsem tak vrostlý - už jsem v ní vyrostl - že jsem si ji ani neuvědomoval. Bauman se pozastavuje nad zkrácenými a částečnými úvazky, já nemám úvazek vůbec žádný: pracuji na jednotlivých zakázkách, když mám zakázku, mám práci, když ne, mám volno. Přijde mi to normální: dnes mám práci v Praze, zítra ve Varšavě a pozítří uvidím. Ani mě nenapadlo, že by to mohlo být jinak, vnímám trvalou nejistotu jako nutnou součást života. Už jen samotné slovo úvazek je mi podezřelé. Bauman by mě možná zařadil mezi „lehkonožé poutníky“, „mazané tuláky“, privilegovanou vrstvu globalizace, kteří nejistotu mohou vnímat jako příležitost. *„Naším nebezpečným a nepředvídatelným světem cestují mazaní a bystří tuláci nalehko a nenechají se rozhodit ničím, co jim vpadne do cesty.“* (s. 186) *„Vstupenkou mezi novou globální elitou je „odvaha pobývat v nepořádku“, schopnost „vzkvétat uprostřed zmatku“; členskou kartou je schopnost „pohybovat se v síti možností spíše než ochrnout v jednom konkrétním zaměstnání“.* (s. 51)

Důsledkem této nejistoty je ale existenční úzkost - i pro mazané tuláky. *„Pouze hrstka z nás si může být skutečně jistá tím, že našimi domovy, jakkoli se dnes mohou zdát pevné a vzkvétající, neobchází strašidlo zítřejšího pádu. Žádné zaměstnání není zaručené, žádné postavení spolehlivé, žádné dovednosti nemají trvalou hodnotu. Zkušenosti a praktické dovednosti se rychle stávají pasivy a lákavé kariéry se až příliš často ukazují jako cesta do záhuby. (...) Živobytí, společenské postavení, uznání vlastní prospěšnosti a nárok na sebeúctu, to všechno může náhle zmizet, přes noc a bez varování.“* (s. 107) Stalo se tak v roce 2008, dva roky předtím, než jsem začal pracovat v České cestě. Během ekonomické krize firmy seškrtyly rozpočty na vzdělávání zaměstnanců, takže všichni lektori, moji budoucí kolegové, přišli o práci. Ačkoli jsem to sám nezažil - začal jsem pracovat až v roce 2010, kdy už se ekonomice dařilo - ze svých kolegů jsem toto „strašidlo“ cítil i v následujících deseti letech, kdy bylo práce dost a já mohl sbírat zkušenosti a data pro výzkum. Na jaře 2020 jsem ale pád na vlastní kůži zažil: s pandemií koronaviru lektori opět přišli o práci, Česká cesta zase bojuje o ekonomické přežití a došlo k tomu doslova přes noc, jak píše Bauman.

Dalším rysem dnešní „tekuté“ modernity je nutnost utvářet svou identitu, což souvisí s hledáním poslání a priorit. Identita člověka už není daná, je to životní projekt, úkol. *„Lidská přirozenost, kdysi chápaná jako trvalý a nedotknutelný odkaz jednorázového aktu božího stvoření, (...) se stala úkolem, a to takovým úkolem, jemuž se žádný člověk nemůže vyhnout a na který musí vynaložit své nejlepší schopnosti. „Předurčení“ nahradil „životní projekt“, nadání nahradilo osud a „lidskou přirozenost“, do níž se člověk rodil, nahradila „identita“, kterou je potřeba vhodně utvářet.“* (s. 169)

Stále jsem u tématu hledání životního směřování: to, že jsem jej považoval za svůj individuální, psychologický úkol, se kterým se snažím sám poctivě utkat (jak radí Fromm, Csikszentmihályi a zástupci dalších psychologů), je dalším dokladem „tekutosti“ světa i mně samého. *„V našich časech „tekuté“ modernity, kdy se nejenom umístění jedince v rámci společnosti, ale i sama místa, kam by se člověk mohl dostat a kde by se mohl usadit, rychle rozpadávají a sotva mohou sloužit jako cíle „životních projektů“. Tato nová nestabilita a křehkost cílů se dotýká nás všech, vyškolených i neškolených, vzdělaných i nevzdělaných, jak lidí, kteří se štítí práce, tak těch, kteří tvrdě pracují. (...) Nejenom jedinci jsou dnes na cestě, ale i cílové pásky jejich drah i tyto dráhy samotné. „Nezakotvenost“ je dnes zkušenost, kterou během svého života zažijete nejspíš mnohokrát (přesný počet zůstává neznámý).“* (s. 172) Při analýze jsem objevil důvod, proč tolik pracuji: aby mi něco neuniklo. Bývám proto nemocný. V podstatě by se dalo říct, že jsem mnohokrát **onemocněl krizí identity**. V zápise z 25. ledna 2017 jsem si dokonce předsevzal *„práci si tvořit, nehledat ji.“*

Zadal jsem si typicky „tekuté“ moderní úkol: být autorem svého života, který si už ani nehledá a nevybírání své možnosti, ale musí si je sám vytvářet, protože není dáno nic: ani cílové pásky, ani běžecké dráhy.

Trochu jsem si své hledání identity vyčítal, protože Erik H. Erikson (2002, s. 237, první vydání 1950) ve své klasické práci z vývojové psychologie časoval krizi identity do období adolescence (12 - 19 let), a její vyřešení jako podmínku dospělosti. Krizi identity v případě dospělých považoval za patologický stav, který vyžaduje odborný zásah. Buď jsem ve svém vývoji výrazně opožděný, nebo už Eriksonův model z 50. let zastarává: hledání identity je podle Baumana i podle mé zkušenosti celoživotní úkol, nejen přechodné tápání adolescentů. *„Cíle začaly být rozplizlejší, rozptýlenější a neurčitější: staly se nejvydatnějším zdrojem úzkosti, velkou neznámou životů všech lidí. Pokud byste chtěli krátce, stroze, ovšem břitce a výstižně vyjádřit, v jaké situaci se dnes lidé nacházejí, nenašli byste lepší výrok než ten, který se nedávno objevil v britských novinách v jenom inzerátu v kolonce „Práci hledá“: „Mám auto, mohu cestovat: očekávám nabídky.“* (Bauman, 2004, s. 174) Mohl bych si napsat: Umím šest jazyků, žil jsem v několika zemích, mohu žít kdekoli, vystudoval jsem dvě vysoké školy: jsem zvědav, jakou práci si vymyslím.

Jsem slovy Baumana „mazaným tulákem“: můžu učit, co se mi chce, kde se mi chce a v jakém jazyce se mi chce. Dokonce ani nemusím lektorovat, mohu dělat cokoli nebo něco úplně jiného, ale cena této svobody je nutnost stále se rozhodovat, pochybovat, zvažovat alternativy: hledat poslání, vybírat priority a rozlišovat je od podružností. *„Možná, že nebezpečí, kterých se obáváme, a neštěstí, kterými trpíme, mají kolektivní, společenský původ, avšak zdá se, že dopadají na každého zvlášť, jako individuální problémy, s nimiž se může potýkat pouze samotný jedinec a které může vyřešit, pokud vůbec, jedině individuálním úsilím.“* (Bauman, 2004, s. 177) Každý lektor si nakonec své téma, svou prioritu a životní cíle musí hledat sám - ale je dobré vědět, že tekutost a nejistota současnosti nám hledání ztěžují a že stejně hledají i ostatní. Když lektor ví, čemu věří, a tudíž i co chce předávat, musí si svou představu o daném tématu co nejvíce zpřesnit. Po fázi hledání a sebepoznávání přichází fáze **pečlivé přípravy**.

5.2.4. příprava sdělení

Náročná příprava herců před premiérou může vypadat jako neefektivně investovaný čas. Hodiny se zkouší scény, které se do výsledného tvaru nedostanou, dialogy, které se vyškrtnou, pohybové partitury, ze kterých zůstane jen jediné gesto. Všechna tato příprava, která na první pohled přichází vniveč, ale dává herci možnost chápat významy a souvislosti, které divákům mohou zůstat skryté, ale díky nimž herec během představení v každém okamžiku ví, co na scéně dělá a proč to dělá. Při zkoušení Dona Juana jsem zažil, že všechna ta práce během přípravy nakonec nějak prorostla do nás a odrazila se v naší kondici či kvalitě představení. Při zkoušení Zahrádky jsem si napsal: *Už při generálce jsem měl pocit, že všechno to zkoušení mělo smysl. A že to dřiny bylo dost.* Náročná příprava se hercům vyplácí.

→ Vyšij si košili i pod sakem.

Eugenio Barba to popsal takto: *„Steh vyšitý na košili postavy, který není nutný, protože je pod sakem, je stejně pečlivý jako steh vyšitý proto, aby ho všichni viděli. Ten neviditelný steh je důležitý pro herce a režiséra.“* (Barba, Čtyři diváci, in Pilátová, 2009, s. 495). Metafora pečlivého stehu pod sakem přesně vystihuje nutnost důkladné přípravy, „vyšívání“ i těch částí kostýmu, které nakonec nebudou vidět a na jejichž přípravě by se dalo ušetřit. Do představení Jerzyho Grotowského se jako viditelná část dostala *„jen desetina materiálu každého herce, ale i takto vzniklá struktura se ještě destilovala. Představení trvala kvůli hereckému nasazení i kvůli divákům (možnosti sálu: s fyzickou aktivitou herců houstl vzduch) jen hodinu. Přitom třeba pro Apocalypsis cum figuris bylo před závěrečnou destilací asi deset hodin podrobně strukturované práce.“* (Pilátová, 2009, s. 102). Podle těchto odhadů se do představení dostalo jen jedno procento nazkoušeného, takže 99 % práce se „odepsalo“. Když Stanislavskij s herci zkoušel Turgeněvovu hru

Měsíc na vsi, celé první dva měsíce⁴⁵ zkoušeli jenom „od stolu“, kde diskutovali o historických souvislostech a nuancích každé repliky, až potom mohli začít zkoušet na jevišti (Carnicke, 2007, s. 31). Díky přípravě si herec může vytvořit jasnou **představu**, „vyšívá košili i pod sakem“, takže když se pak ukáže, že sako je třeba sundat, neodhalí se nedostatek, neznalost či nepřipravenost.

Na kurzech jsem došel ke stejným závěrům: připravit se na kurz je prvním úkolem lektora (kap. 4.12). *Byla to premiéra, takže jsem měl připraveno o 40% víc programu, než jsem stihnul, ale to je v pořádku.* Nachystat si dvojnásobek programu není vyhozená energie, stejně jako v divadle. Zjistil jsem, že se při kurzu mohu cítit jistě, jenom když mám za sebou mnohem více přípravy, než kolik kurz samotný potřebuje. Příprava je tedy nutná pro pocit **sebedůvěry**. Nedostatečná příprava může „podrazit nohy“, o „pocivou“ přípravu se naopak mohu opřít. A to může být ziskem z té ztráty času. Je zajímavé dívat se na člověka, který ví, co dělá. Účastník snadno pomine momenty, kdy nerozumí, kam směřujeme, pokud věří, že lektor ví, co dělá a proč. Sebedůvěra performerů i lektorů je pro diváka či účastníka podmanivá.

Lektor by tedy měl k přípravě přistupovat stejně jako herec - v přípravě pojmut násobně více poznatků, než které bude možné vtěsnat do programu kurzu, s vědomím, že to není zbytečná práce. Navíc, naddimenzovaná **příprava umožňuje improvizovat**, reagovat na otázky, opustit připravenou strukturu, pokud zjistím, že účastníci zrovna potřebují něco jiného, než na co jsem připravený. V nečekané situaci se lektor může opřít o svou přípravu či trénink, který se původně mohl jevit jako nadbytečný. Popsal to kapitán Chesley Sullenberger, kterému se 15. ledna 2009 podařilo nouzově přistát na řece Hudson a zachránit všech 155 lidí na palubě: *„Dá se to vidět takhle: 42 let jsem strádal malé vklady v bance zkušeností, vzdělání a praxe. No a 15. ledna jsem prostě udělal jeden větší výběr.“* (Třešňák, 2018).

5.2.4.1. proč je pro mě snazší psát, než mluvit

Příprava je zdrojem sebedůvěry lektora. Díky ní si lektor může vytvořit přesnou představu toho, o čem bude mluvit a potom improvizovat. Jak se ale vlastně připravit na mluvený projev? Napsat si ho předem? Zjistil jsem, že napsat si dopředu doslovně svou řeč - pokud ji nemůžu číst, což lektori nedělají - není výhodné. Vrátil jsem se k pátému příběhu o natáčení videovizitky lektora: *Doslovně připravený text jsem sice před kamerou dokázal zopakovat, výsledek ale celkově působil velmi strojeně, prkenně. Moje sdělení nebylo uvěřitelné. Ačkoli jsem precizně vyslovoval naučený text, pro diváka bylo náročné smysl textu stíhat.* Tento způsob přípravy (přestože byl důkladný) nebyl výhodný, protože jsem se chtěl vydat jinou cestou, než jakou lidé normálně mluví. Jak tedy lidé normálně mluví?

Na DAMU jsem zjistil, že abych něco mohl zformulovat do slov, musím to před sebou vidět. *Co vidí herec, to vidí i divák.* Abych sdělení předal, stačí pracovat na vnitřní představě, stačí věci vidět před sebou. *„Chci-li něco sdělit, musím to mít ve vší konkrétnosti, v konkrétním čase a konkrétním prostoru na mysli. Každý z nás je vybaven řečovým automatismem, který pak zajistí správnou konkrétní realizaci.“* (Fryntová, 2011, s. 58) Hlavní je tedy vytvořit si **jasnou představu** a tu potom popisovat. Soustředit se na onu představu, ne na slova - ta už se poskládají sama. Stejně tak to platí u zpěvu: *Nemysli na hlas, ale na představu.* Svou přípravu jsem proto měl věnovat vytvoření přesné představy, ne psaní přesných vět a jejich zapamatování. Jak ale si vytvořit představu, která se mi bude dobře pamatovat, ke které se budu moci vracet, která mě povede i bez poznámek či slidů prezentace? Podívám se na to, jak to dělali starověcí vypravěči, kteří ještě neznali písmo.

Mluvit jsem naučil, když mi byl rok a půl, ve dvou letech už jsem uměl první básničku. Psát jsem se naučil až ve škole a do sedmé třídy jsem bojoval s českým pravopisem. V mluvení mám tedy dlouhou, téměř celoživotní praxi, ale když mám vyjádřit složitou myšlenku, je pro mě jednodušší ji napsat než říct. Všiml jsem si toho na vysoké škole. Na ústní zkoušku bylo nutné se připravovat více a jinak než na písemný test ze stejného předmětu. Při mluvení jsem se cítil neohrabanější, méně inteligentní a hůře připravený, než

⁴⁵ Dnes bývá na nazkoušení celého představení jen měsíc a půl.

když jsem se vyjadřoval písemně. Vypadalo to, jako by psaní a mluvení byly dvě odlišné disciplíny. Mluvení vypadá jako samozřejmá schopnost, většina lidí dokáže vyjádřit názor, odpovídat na otázky a diskutovat o problému, ale to neznamená, že dokážeme mluveným slovem vyjádřit složité myšlenky a v delším projevu je strukturovat. Vyjádřit ústně složitou myšlenku vyžaduje jiné dovednosti než stejnou myšlenku napsat.

Ve škole jsem se učil uvažovat, argumentovat, obhajovat názory a třídit informace prostřednictvím psaní v daleko větší míře než prostřednictvím mluvení. Na gymnáziu jsme psali „písemky“, testy, psali úvahy, vyprávění a referáty, naopak zcela výjimečně šel někdo k tabuli k ústnímu zkoušení a většinou to bylo za trest. Na vysoké škole jsem napsal desítky esejí a seminárních prací, zkoušky jsem skládal také písemně, mnohé z nich rovnou na počítači. Z celých 18 let strávených ve škole si pamatuji pouze tři zkoušky, při kterých jsem musel mluvit: maturitu, jednu zkoušku ze sociální psychologie a magisterskou státní závěrečnou zkoušku. Když jsem začal pracovat jako lektor, došlo mi, že **mluvená řeč je mým hlavním pracovním nástrojem**, a že je to jiný nástroj než psaná řeč, kterou jsem rozvíjel do té doby. Rozdíl mezi psanou a mluvenou řečí se detailně zabýval Walter J. Ong (2006), díky čemuž se na otázku, proč pro mě mluvení může být obtížnější než psaní, mohu podívat v širších souvislostech.

mluvení je primární, psaní sekundární

Mluvené slovo mělo oproti psanému slovu v historii lidstva vždy primární význam. Obrovské množství jazyků, kterými se mluvilo během lidských dějin, ani písmo nepoznalo. „*Ještě dnes se aktivně používají stovky jazyků, které nemají žádnou písemnou formu – nikdo totiž nevymyslel žádný efektivní způsob, jak v nich psát.*“ (Ong, 2006, s. 15). I znaková řeč je náhražkou jazyka mluveného, nikoli psaného. Prvenství mluveného slova přetrvává dodnes.

Přečtěte si potichu tuto větu: „*Tygr spí pod stromem.*“ Zavřete oči a vybavte si ji znovu. Zkuste pojmenovat všechno, co jste se zavřenými očima vnímali.

Já jsem viděl nejasný obraz tygra pod stromem, tygr byl nalevo od kmene, a hlavně jsem slyšel hlas, který mi v hlavě tu větu zopakoval. Moje vnitřní čtečka má mužský hlas, podobný hlasu mému. Číst text ve skutečnosti znamená proměňovat jej ve zvuk, a to i když čteme potichu, v duchu. Když se díváme na psaná či tištěná slova, slyšíme vnitřní hlas, který nám text předčítá jako zvuk. Toto čtení probíhá zcela automaticky, dokonce i proti naší vůli, což je fenomén popsáný jako Stroopův efekt (Stroop, 1935).

Pojmenujte co nejrychleji, jakými barvami jsou vytištěna tato slova (můžete si změřit čas):

kočka pes tygr kocour strom jezevec lodyha kulomet manifest přehrada kalendář med jurta sandále pěvec rozmarýn paluba zrní automat jalovec sukně ondatra paradox tuha rukověť jed

A nyní pojmenujte co nejrychleji, jakými barvami jsou vytištěna tato slova (zas můžete měřit):

červená černá modrá zelená černá modrá červená zelená modrá červená modrá zelená černá červená zelená černá červená modrá zelená černá zelená modrá fialová zelená červená modrá

Většině gramotných lidí trvá déle druhé cvičení, je náročnější na pozornost a více při něm chybují. S jednoduchým úkolem pojmenovat barvy totiž interferují vytištěné názvy barev, které čteme automaticky. Automatické čtení je tak silně vyvinutá schopnost, že jej neumíme vypnout, ani když působí v náš neprospěch: když vidíme text, automaticky slyšíme jeho zvukovou podobu a máme tendenci ji vyslovit. Tedy i čtení textu je přímo spojené s jeho zvukovou podobou. Mluvení je primární, čtení a psaní je sekundární. „*Ústní vyjadřování může existovat a většinou také existovalo bez jakéhokoli psaného jazyka, psaní však nikdy nemůže existovat bez orality.*“ (Ong, 2006, s. 16) Jak tedy pro mě může být sekundární psaná řeč jednodušší než primární mluvená řeč?

hlásková abeceda proměnila naše myšlení

Ve vývoji lidstva došlo k významnému obratu. Kolem roku 1500 př. n. l. vytvořili Semité nový systém písma: hláskovou abecedu, která zastupovala nikoli význam jako u obrázkového písma, ale **zvuk slova**. Znak pro samohlásky později doplnila řecká abeceda. Tato technologie dokázala proměnit prchavé zvuky řeči ve stabilní vizuální ekvivalenty. Děti tak byly schopny osvojit si řeckou abecedu už v raném věku, kdy mají omezenou slovní zásobu. Došlo k demokratizaci čtení a psaní, protože bylo snadnější naučit se 24 znaků řecké abecedy než např. 40 000 znaků čínského obrázkového písma. Obrázkové systémy naopak vyžadovaly elitní, dlouze vzdělané písaře. Rozšíření čtení a psaní mělo velký vliv na vývoj kultury, protože proměnilo způsob myšlení. Orální kultura (založená na mluveném slově) se proměnila v chirografickou (založenou na psaní) a později typografickou kulturu (založenou na tisku). V chirografických a typografických kulturách, jako je ta naše, je **mluvení poznamenáno technologií písma** a způsobem myšlení, který psaní umožnilo. „*Lidé, u nichž k zvnitřnění psaní došlo, gramotně nejen píší, ale i mluví, což znamená, že v rozličné míře organizují dokonce i své ústní vyjadřování do myšlenkových a verbálních schémat, o nichž by neměli ani ponětí, pokud by neuměli psát.*“ (s. 69). K těmto schématům se ještě vrátím.

zánik rétoriky

Proměnu myšlení a vyjadřování v západní kultuře dokazuje i postavení rétoriky ve vzdělávání. Rétorika, umění veřejné řeči či ústního proslovu, sloužila k přesvědčování (soudní a poradní řečnictví) nebo k „ukazování“ (slavnostní, příležitostné řečnictví, Ong, 2006, s. 126). Od doby starého Řecka byla jádrem vzdělání a kultury. „*Rétorika byla důležitou složkou řecké vzdělanosti, zvláště za doby Platónovy a Aristotelovy. (...) Již u Homéra náleží k vlastnostem zdatnému muže moudře a působivě mluvit. (...) Podle Solónova zákona totiž každý občan měl hájiti svého práva osobně.*“ (Kříž, A. in Aristoteles, 1999, s. 9-10) Ve středověku se na univerzitách sice vyučovalo z textů, ale zkoušení probíhalo formou disputace. Studium rétoriky dominovalo systému vzdělávání v západní kultuře až do romantismu, kdy se z ní stalo umění psaní. Původně se v rétorice cvičily dovednosti v pěti fázích přípravy projevu: volba tématu, uspořádání, styl, paměť a přednes, ale od 16. století už učebnice rétoriky vynechávaly fázi „paměť“, protože přestala být potřebná, a minimalizovaly fázi „přednes“. Proměna myšlení a vyjadřování – odklon od mluveného slova k psanému a tištěnému – se tedy projevil i v rétorice, původně dominantní disciplíně kultivující mluvené slovo, později psaní a nyní zcela okrajové.

myšlení v gramotných kulturách

V období romantismu došlo ke konečnému zvnitřnění tisku a „*zakrnění antické rétorické tradice*“, začalo být důležitější, aby studenti uměli „*číst, psát a počítat*“ (Ong, 2006, s. 185 a 134), než mluvit. Slova psaná a tištěná jsou **oddělená od kontextu**, v němž vznikají slova mluvená. Ústní promluvu adresuje reálná, žijící osoba druhé žijící osobě, v konkrétní situaci, čase a prostředí. „*Většinu dnes existujících knih napsali lidé, kteří již nežijí. Ústní promluvu naopak pronášejí pouze živí lidé.*“ (s. 119).⁴⁶ Slova psaná a tištěná existují pouze v kontextu slov, oddělená od autora, diváků, prostoru i intonace.⁴⁷ Vyřčené slovo má „tělo“, a pro jeho pronesení je nutné ho zapojit, kdežto slovo napsané potřebuje jen intelekt. „*Zatímco myšlené a psané slovo aktivizuje lidský intelekt, mluvené slovo zapojuje do komunikace převážně tělo a intelekt, hudba, zpěv, zpívané slovo, vokální sdělení vyjadřuje přímo, bezprostředně prožívaný a cítěný stav podstaty lidské*

⁴⁶ V době, kdy čtu tento citát v knize Waltera J. Onga, je již 15 let mrtvý. Naše „setkání“ je možné jenom díky tomu, že žijeme v typografické, ne orální kultuře.

⁴⁷ Vytíštěnou větu je možné říct nahlas mnoha způsoby. Abych vůbec větu mohl říct, je nutné se pro jeden rozhodnout (i „neutrální“ intonace je intonací), chybějící výraz jí dodat. Ale nic takového v napsaném či tištěném textu obsaženo není, text je oddělen i od tohoto kontextu.

psychosomatiky ve vztahu ke světu, k prostředí, ke konkrétní lidské situaci a k existenci.“ (Válková, 2000, s. 136) Takto vypadá poměr zapojení těla a intelektu v hlasovém projevu:

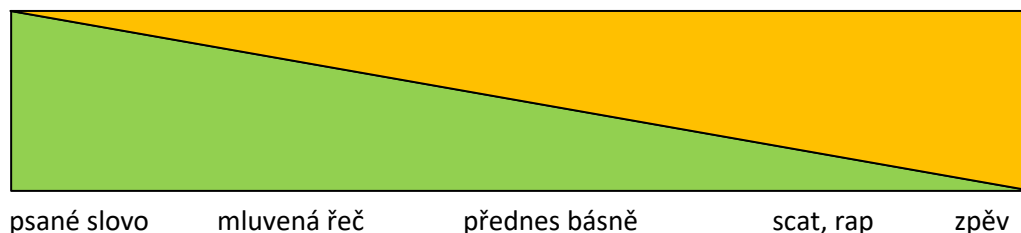


schéma 60: zastoupení intelektové (zeleně) a tělesné složky (oranžově) v různých variantách verbálního vyjádření

Myšlení v orálních kulturách je svázáno s komunikací, sdílením, rozhovorem, disputací. V gramotné kultuře většinou lidé píšou o samotě, **oddělení od adresáta**.⁴⁸ Orální kultura byla založená na dialogičnosti, interakci mluvčího a publika, na kompromisech mezi jeho záměrem a konkrétní situací promluvy. Psaný text ještě udržoval dialog se světem díky glosám a margináliím (které se v následných opisech často vkládaly rovnou do textu). Tištěný text je naopak neměnný a uzavřený, tedy **monologický**. Při psaní vzniká odstup autora od čtenáře a odstup autora od předmětu psaní – můžeme číst text o věcech, které už neexistují, o civilizacích, které už zanikly a od autorů, kteří již jsou mrtví. Díky tomuto odstupu se mění způsob vyjadřování, **vyjadřování je objektivnější a analyticky přesnější**. „Aby se člověk vyjádřil jasně bez gest, výrazů obličeje, intonace a reálného posluchače, musí obezřetně předvídat všechny možné významy nějakého konkrétního tvrzení pro čtenáře v jakékoli možné situaci a musí přinutit jazyk, aby fungoval tak, že bude jasný sám o sobě bez jakéhokoli existenciálního kontextu.“ (Ong, 2006, s. 121)

Tato přesnost myšlení a vyjadřování v psaných a tištěných textech je poháněna snahou eliminovat jiné než autorem zamýšlené významy, alternativní interpretace nebo celkové nepochopení čtenářem, a je daná **možností text při psaní opravovat**. Zpětně se podívat, co jsem napsal, opravit právě napsané slovo, zamyslet se znovu, zkoušet různé varianty a předělat formulaci. Nic z toho není v orální kultuře možné, stejně tak to nejde při ústním projevu – vyřčené slovo už zaznělo, nedá se smazat. Možnost oprav se netýká jenom textu, ale i zvukových nahrávek a videí. Televizní proslovy politiků na první pohled připomínají tradiční řečnické projevy, ale vznikají ve studiu, bez publika, s možností vystříhnout nepovedené části nebo celý proslov či debatu natočit znovu, orální kultuře jsou tedy velmi vzdálené. Ve srovnání s těmito cizelovanými projevy, se kterými jsme denně v kontaktu, se pak často živý, nezprostředkovaný projev člověka na veřejnosti jeví jaksi syrový a neohrabaný (s. 155). Přesně tak působila na videozáznamu kolegyně lektorka (kap. 2.1), stejně jsem si připadal, když jsem viděl na videozáznamu svůj projev (pátý příběh).

Díky psaní jsme rozvinuli schopnost analyticky myslet a tříbit formulace. Zároveň jsme **přestali využívat paměť**, a proto před písmem varoval Sokrates (Platón, 1993, s. 275): „*Neboť tato nauka zanedbáváním paměti způsobí zapomínání v duších těch, kteří se jí naučí, protože spoléhající na písmo budou se rozpomínat na věci zevně, z popudu cizích znaků, a ne zevnitř sami od sebe; nevynalezl jsi lék pro paměť, nýbrž pro upamatování.*“ Postupný proces proměny myšlení a vyjadřování, spuštěný vynálezem písma, ještě urychlil vynález knihtisku a digitálních technologií. Méně se spoléháme na paměť, píšeme oddělení od kontextu a adresáta, takže se vyjadřujeme méně dialogicky, máme možnost text opravovat, díky čemuž formulujeme přesněji. Jak mluvili a mysleli lidé, kteří neuměli psát?

⁴⁸ Přesto si autor textu vytváří fiktivního čtenáře, představu čtenáře, kterému píše. Rané filosofické texty jsou psány ve formě dialogů (Platónův Sokrates), a čtenář si může představovat, že dialogu naslouchá. Středověké filosofické a teologické texty byly psány formou námitek a odpovědí, takže si čtenář může představovat disputaci. Boccaccio v Dekameronu také čtenáři nabízí vypravěčský rámec – lidé schovaní před morem si vyprávějí příběhy, čtenář se tedy může cítit součástí této skupiny. Romanopisci 19. století často opakují oslovení „milý čtenáři“, což svědčí o tom, že i oni si při psaní svého čtenáře představovali.

způsob myšlení a vyjadřování v primárních orálních kulturách

Zkoumání kultur, které nepoznaly písmo, umožňuje pochopit, jak lidé mluvili před vynálezem hláskové abecedy. Představte si, že by si člověk žijící v orální kultuře chtěl promyslet a zformulovat řešení nějakého složitějšího problému, řekněme v rozsahu několika set slov. Nemá žádnou pomůcku, jak svá slova zachytit. Potřebuje účastníka rozmluvy nejen proto, že je obtížné mluvit dlouze jen sám k sobě, ale i někoho, kdo ho podněcuje k další myšlence a zároveň pomáhá pamatovat si, co již bylo řečeno. Nicméně ani kolega si nemůže dělat poznámky, kterými by šlo zformulované řešení vyvolat zpět. Jediná možnost, jak znovu vyvolat v paměti to, co tak složitě promýšlel, je **myslet tak, abych si to byl schopen zapamatovat**.

Člověk v primárně orální kultuře musel myslet v mnemotechnických schématech, která se dají v mluvené formě zopakovat, v rytmických vzorcích,⁴⁹ v podobě opakování či antitezí, aliterací⁵⁰ a asonancí, epitet, přísloví a dalších formulích. „*Myšlení v jakékoli rozsáhlejší formě není bez formulí naprosto možné, neboť právě v nich toto myšlení spočívá.*“ (s. 45). „*Naši předkové si neuchovávali v paměti jen svůj původ, ale i všechna ostatní fakta, která jim sloužila k ovládnutí prostředí. Seznamy jedlých bylin a plodů, recepty na léčivé prostředky, pravidla chování, typy dědictví, zákony, zeměpisné znalosti, základy techniky a perly moudrosti, to všechno bylo zachyceno ve snadno zapamatovatelných příslovích nebo verších.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 183) Myšlení a vyjadřování v primárně orálních kulturách má 5 hlavních rysů:

a) **aditivnost** místo podřazování, pragmatické používání spojky „a“ spíše než složitější gramatické struktury: žádná zbytečná souvětí

b) **redundantnost**, opakování právě řečeného, udržuje mluvčího a posluchače ve správné stopě Ústní promluva mizí poté, co ji řečník pronesl (není možné si předchozí větu přečíst znovu), proto je nutné opakování. Redundantní jazyk je potřeba kvůli publiku – ne každý v davu zaslechne všechna slova, řečník musí klíčová sdělení dvakrát až třikrát zopakovat. K redundantnosti vede také to, že řečník musí pokračovat v projevu, a zároveň pátrat v mysli, co má říct dál. Odmlky mohou být účinné, ale váhání projev oslabuje, naopak plynulost a výmluvnost pozici mluvčího posilují.

c) **příběh** místo statistiky

Orální kultury mohou uchovávat, uspořádat a sdělovat své znalosti pouze prostřednictvím **příběhů o lidském jednání**. Téměř všechny orální kultury vytvářejí vyprávění, např. příběhy starých Řeků o trojské válce, příběhy o Kojotovi původního amerického obyvatelstva a příběhy o pavoukovi Anansim v karibských kulturách. Vyprávění mělo **epizodickou strukturu** spíše než promyšlený dramatický oblouk, jak jej popisuje Freytagova pyramida (Freytag, 1863, s. 99). V té době nemohly být příběhy seřazeny plánovitě, nebylo možné vytvořit ani jejich seznam. Homér možná slyšel stovky různě dlouhých písní o trojské válce, které zpívala řada básníků před ním, měl repertoár epizod, které mohl spojovat během vyprávění, ale bez možnosti naplánovat jejich pořadí.

Vypravěč v orální kultuře si „*jakýmsi podivným způsobem vzpomíná na veřejnosti. Nepamatuje si však text, který se naučil nazpaměť, nýbrž témata a formule, které slyšel u jiných zpěváků. A na tato témata a formule si vzpomíná pokaždé jinak, neboli „sešívá“ je dohromady (řecky rhapsōidein) svým vlastním způsobem při určité konkrétní příležitosti a před určitým konkrétním publikem.*“ (Ong, 2006, s. 164) Zcela jinak je proto vnímána originalita: „*Originalita vyprávění nespočívá ve vymyšlení nových příběhů, nýbrž v úspěšné interakci vypravěče a posluchačů v konkrétní chvíli,*“ (s. 53), v aktualizaci vyprávění danému publiku a situaci.

Tam, kde by dnešní člověk užil tabulku, statistiku či seznam, musí člověk v orální kultuře užít příběh a rytmus: „*Írad zplodil Mechújáchela, Mechújáchel zplodil Metúšáela, Metúšáel zplodil Lámecha*

⁴⁹ „*Rytmus pomáhá paměti, a to dokonce i fyziologicky.*“ (Ong, 2006, s. 45) Orální paměť má na rozdíl od textové paměti somatickou složku (Ong, 2006, s. 80).

⁵⁰ Na aliteraci je založena povídka Vlasty Redla Hoří: „*(...) Hoří. Hasiči horečně hledaný hlavní hydrant. Hospoda hořela hodinu. Hotovo. Hirošima hadr. Hořeniště halí hustá hmla. Hostinský Hruběš hloubí hroby. Hyeny hodují.*“

(...)“ (1. kniha Mojžíšova, 4,18). Z této biblické ukázky (sice zapsané, ale zakotvené v orálním způsobu myšlení) vidíme rysy redundantnosti (každá osoba je zmíněna dvakrát), rytmické formule (opakující se sled kdo – zplodil – koho), a tendenci věci vyprávět spíše než vyjmenovávat (jmenování nejsou pasivní položky v seznamu, nýbrž ti, kteří něco dělají, konkrétně plodí).

d) **děj místo popisu**

Antičtí a středověcí autoři nevytvářejí přesně formulované popisy, jež by se alespoň přibližovaly popisům, které vznikají po zavedení tisku. Orální vyjadřování upíná svou pozornost na děj, a nikoli na viditelnou podobu předmětů, scén či osob. V předromantické próze se neobjevuje zevrubný popis krajiny či přírodních jevů.⁵¹

e) **dialožičnost a bojovný tón místo abstraktní úvahy**

Myšlenka je vázána na konkrétního řečníka, který ji propůjčuje hlas, a tedy své tělo. S řečníkem je možné diskutovat, klást mu otázky, jeho tvrzení mu vyvrátit, a také je možné ho umlčet silou. Naopak text není možné vyvrátit. „I poté, co ho naprosto a drtivým způsobem zpochybníme, říká úplně to stejné, co předtím.“ (s. 94) Mluvčí tedy za svým tvrzením musí před posluchači stát celým tělem a také za něj ručit. Napsat text je oproti tomu méně riskantní. Nutnost „bránit se“, čelit reakcím či námitkám, udává orálnímu stylu vyjadřování bojovný tón, který je patrný i ve středověkých akademických disputacích, argumentačních zápasech.

Odložte na chvíli tento text a pokuste se imaginárnímu posluchači nahlas vysvětlit rysy myšlení a vyjadřování v orální kultuře, které jsem právě popsal. Na kolik si dokážete vzpomenout? Prostý seznam je těžké si zapamatovat a vybavit. Takto strukturované myšlenky, pět odrážek a – e, je typickým příkladem gramotného způsobu myšlení. Člověk v orální kultuře by myšlenky takto neuspořádal, protože by mu nepomohly si je následně vybavit. Musel by užít jinou strukturu. Musel vědět, jaká formule nejvíce podpoří jeho paměť – zda to bude rytmus, příběh, nějaké schéma anebo rým. Prostý výčet prvků paměť nepodpoří a my ho užíváme díky tomu, že si jej nemusíme pamatovat – spoléháme se na poznámky či odrážky na slidu v prezentaci. Antický řečník se mohl spolehnout jen na paměť, na strukturu, kterou si vytvořil.

Abych si byl schopen vybavit těchto pět rysů, vymyslel jsem si toto situační schéma:⁵² Řecký řečník stojí před arénou plnou lidí. Musí je přesvědčit, že král je zrádce a je nutné se mu postavit. Dav pokřikuje otázky, které musí odrážet (**dialožičnost, bojovný tón**). Klíčové věty opakuje, aby je nikdo nepřeslechl, a aby získal čas najít v paměti další argument (**redundantnost**). Mluví v krátkých větách, nezaplétá se do souvětí, která by stejně nikdo nepochopil (**aditivnost**). Vypráví příběh o zradě krále (**příběh, děj**). Na konec třikrát zvolá heslo, které si připravil, aby si ho snadno pamatoval: Zažeňte zrádce za hranice! (**aliterace** z–z–z, **asonance** ce–ce a **rytmus**, 3 slova v tříslabičném rytmu – **formulovité vyjádření** podporující paměť).

5.2.4.2. **tělovost promluvy**

Antičtí řečníci své promluvy vytvářeli v souladu s tím, jak funguje paměť a tělo, aby se to „dobře říkalo“. Stejnou kvalitu mají Shakespearova dramata, psaná pro říkání nahlas. Verš v nich aktivuje tělo víc než próza. Všiml jsem si, že tělovost textu se v jednotlivých českých překladech liší. Abych to osvětlil, vybral jsem krátkou pasáž ze hry Coriolanus, proslov Coriolana k tribunům, od dvou překladatelů.

⁵¹ Na druhou stranu už Shakespeare v dramatech popisoval metaforami například bouře.

⁵² Kdybych toto téma učil, nechal bych prvně účastníky vymyslet vlastní mnemotechnická schémata, do kterých by uspořádali těchto 5 rysů, aby se jim dobře vybavovaly.

Překlad M. Hilského (Shakespeare, 2008, s. 170)	Překlad J. Joska (Shakespeare, 2004, s. 111)
<p><i>Ne, pořád je to málo. Vše, při čem lze přísahat na nebi či zemi, zpečetí moje slova. Tahle podvojná moc, kdy obě strany právem či neprávem se jenom urážejí, kdy urozená moudrost nemá možnost nic rozhodnout bez tlupy ignorantů, co říká si tu lid - taková vláda nemůže řešit důležité věci a tone v malichernostech. Kam to má vést, když nikdo nevede náš stát? Prosím vás - vás, kdo máte odvahu mít rozum, kdo se nebojíte změn, kdo máte na srdci náš stát, kdo chcete žít ve cti spíš než dlouze skomírat, kdo vsadíte na nebezpečný lék, když nevíte ho je jistá smrt -, vás všechny prosím, už vytrhněte jazyk davu, ať nelže už med, co zahubí ho. Ty vaše hanebné ústupky vraždí spravedlnost a zbavují náš stát morální síly, bez níž není ničím. Nemá moc činit dobro, jak by měl, neboť mu vládne zlo.</i></p>	<p><i>Ne, řeknu vám víc. A stvrdím svoje slova přísahou bohům i lidem! Tohle dvojládí, při kterém jedni tvoří, druzí boří, při němž je původ, titul, moudrost na nic a o ničem se nesmí rozhodnout, dokud to ignoranti nedovolí, to vede k tomu, že vše podstatné jde stranou, řeší se jen podružnosti a všechno ztrácí smysl. Proto prosím vás, které strach nezbavil rozumu, vás, kteří máte více úcty k státu než obav před změnou, kdo nechcete živořit, ale žít a dáte přednost nebezpečnému léku před jistotou pomalé smrti, vytrhněme rázně té hydře jazyk, nedovolme jí se sladce opájet tím jedem, který ji zahubí. Překrucujete pravdu a licoměrně zbavujete stát schopnosti jednat ku prospěchu všech, o které by měl dbát.</i></p>

Překlad Martina Hilského je plný jazykových nápadů, intelektuálního humoru, ale překlad Jiřího Joska se mi lépe říká nahlas. Tělovosti v obou textech napomáhají tři principy:

1. jednoduchá, kratší, známá česká slova (*podvojná moc vs. dvojládí, tone v malichernostech vs. řeší se jen podružnosti*)
2. jednoduché konstrukce vět (*Ty vaše hanebné ústupky vraždí spravedlnost vs. Překrucujete pravdu*)
3. smysl sdělení využívá jazykové hry (*žít, živořit; jedni tvoří, druzí boří; kam to má vést, když nikdo nevede náš stát; zbavujete stát schopnosti jednat ku prospěchu všech, o které by měl dbát*)

Stejnou myšlenku lze formulovat intelektuálněji, nebo víc tělově, což se odrazí v tom, jak snadno se bude řečníkovi vybavovat a říkat nahlas.

5.2.4.3. příběh, úvaha, obraz

Vypravěči, kteří neznali písmo, se museli spoléhat na paměť. Jejich paměťovým médiem je příběh, fabule, děj. Myšlenku lze vyjádřit i jinak: úvahou, zpovědí, vzpomínkou, které posluchači také umožní si představit, o čem je řeč. Ale pokud autor myšlenku vyjádří příběhem, může ji posluchač prožít. Vysvětlím to na příkladu Kafkova příběhu o Řehořovi Samsovi z povídky *Proměna* (Kafka, 1990). Když jsem hledal v Kafkových denících text na přednes, objevil jsem pasáž, která mi tento příběh připomněla: „Každý člověk je zvláštní, a svou zvláštností povolán k tomu, aby působil, ale musí ve své zvláštnosti najít zalíbení. Podle mé zkušenosti se jak ve škole, tak doma pracovalo na tom, aby se zvláštnost setřela. (...) Tak například se chlapci, který je večer ponořen do četby nějakého vzrušujícího příběhu, nikdy nedá zdůvodňováním omezeným pouze na něj vysvětlit, že má přerušit četbu a jít spát. (...) To byla moje zvláštnost. Potlačovali ji tím, že zavřeli plyn a nechali mě beze světla; na vysvětlenou řekli: Všichni jsou spat, takže musíš spat i ty. (...) Nikdo nehodlá provést tolik reforem jako děti. (...) Tenkrát jsem však cítil jen bezprávi, kterého se na mně dopustili, šel jsem smutně spat a rodily se počátky nenávisti, která v jistém ohledu určuje můj život v rodině

a odtud celý můj život. Zákaz čtení je sice jen příklad, ale příznačný, protože tento zákaz zapůsobil hluboko. Neuznali moji zvláštnost; protože jsem ji ale cítil, musel jsem (...) v tomto chování vůči mně rozpoznat odsouzení. Jestliže však odsuzovali již tuto otevřeně projevovanou zvláštnost, oč horší musely být zvláštnosti, které jsem skrýval..." (Kafka, 2003, s. 186 - 188).

Čtenář si může **představit** pocity odsouzení a vyloučení, které malý Kafka zažíval. V jiné části jeho deníku jsem objevil zmínku: „Leže v posteli, budu mít podobu velkého brouka, řekl bych roháče nebo chrousta.“ (Kafka, 2003, s. 95) Pocit vyloučení postavený na obrazu brouka je základem příběhu, který Kafka začal větou: „Když se Řehoř Samsa jednou ráno probudil z nepokojných snů, shledal ve své posteli, že je proměněn v jakýsi obludný hmyz.“ a skončil oznámením posluhovačky „Jenom se podívejte, už je to chcípělý; tady to leží, dočista a načisto chcípělý!“ Popis Kafkova trápení a obraz brouka v jeho denících vyvolávají představu, ale teprve **v příběhu může čtenář sdělované sám prožít**.

Když jsem začal pracovat jako lektor, překvapilo mě, jak obtížné bylo před lidmi strukturovaně mluvit a bez poznámek udržet v paměti více než tři informace, které jsem chtěl sdělit. Z poznatků o orálních a gramotných kulturách je patrné, že se vlastně nemám čemu divit. Vyrostl jsem v kultuře, která je založená na psaní více než na mluvení, a proto gramotně nejen píšu, ale i myslím, což má pro mluvení své nevýhody. Způsob myšlení a vyjadřování v orálních kulturách může ukazovat možnosti, jak na mluvenou řeč i dnes. Jako lektor se mohu od antických řečníků a vypravěčů inspirovat.

→ **Vyprávěj příběhy.**

Příběh táhne. Hledej si příběhy ke svým tématům, abys je mohl při školeních vyprávět. Sbírej je i od účastníků. Můžeš se na jednotlivé příběhy **rozpomínat, asociovat, vracet se a zpřesňovat je**. Nesnaž se mluvit jako kniha. Poslouchej se. Zůstávej v dialogu s účastníky, otevřen jejich reakcím a otázkám. Krok za krokem vykládej další krátkou větu své promluvy a po větě udělej tečku. Nezaplétej se do složitých souvětí.

→ **Připravuj si sdělení tak, aby sis ho dokázal vybavit.**

Připravuj si promluvu v souladu s tím, jak funguje tvá **paměť**. Zapamatování podporuje situační představa, schéma, rytmus, **příběhy**, „úderné“ věty, nikoli doslovně zapsaný text. Při analýze zkušeností z kurzů jsem přišel na to, že mám potřebu kreslit si jako přípravu vlastní **vizualizace**, modely a schémata, vytvářet teorii, abych tomu lépe rozuměl. Umožňuje mi to vracet se, usazovat a „kotvit vizuálně, kde jsme a co a proč děláme.“ Možná to účastníci nepotřebují, ale pro mě je to důležité: „*nejspíš si to vymyslím sám pro sebe. Ale budu tak jako lektor spokojenější a pevnější.*“ Ačkoli je to gramotný způsob přípravy, pomáhá mi vytvořit si jasnou představu, takže mohu mluvit o tématu spatra, i když schéma před očima nemám. Díky takto vytvořené představě se pak mohu spolehnout na řeč a hlas, nechat tělo pracovat.

5.3. OPORA V TĚLE

Z předchozí kapitoly *Opora v obsahu sdělení* vyšlo několik principů „vnitřní cesty“: zajímat se, hledat svou prioritu a integritu, připravovat si příběhy a nechat hlas být. Hlas souvisí s druhou oporou, která podporuje sebedůvěru lektora – s oporou v těle. Jde o to, aby tělo zvládlo situaci, kdy lektor stojí před lidmi, je v centru pozornosti a plní nějaký úkol. Prvotní je zaměření na obsah sdělení, nutné je ale pracovat i na **řemeslné stránce projevu** (vědomí těla, očním kontaktu atd.). Cílem není hledat figle, ale **odstraňovat** to, co překáží srozumitelnosti a odvádí pozornost (např. na to, kolikrát mluvčí během své promluvy řekne „prostě,“ kolikrát neuvědomovaně přejde přes místnost, jestli se vůbec podívá na diváky nebo jestli vydrží s dechem až do konce). První překážkou je samotný vstup před účastníky, diváky, protože „*přirozenost... mizí beze stopy, jakmile vstoupíme na jeviště.*“ (Barba, Savarese, 2000, s. 218). Když herec či lektor stojí před lidmi, stojí **v odlišném prostoru**, než když s nimi pije kávu o přestávce. Je to jiná situace s jinými nároky, a je těžké v ní komunikovat přirozeně, „nechat se být“, protože najednou je lektor „na scéně“,

„v jiném energetickém poli“, a také proto, že se snaží splnit úkol („vzdělávat“, „školit“, prezentovat, instruovat, vést reflexi, [kap. 3.4.4](#) a [3.4.5](#)). Vzhledem k tomu, kolikrát se mě interní lektoři ptají „*Jak na trému? Jak pracovat s vlastní nervozitou?*“ ([kap. 4.14](#)), věřím, že lektoři se stejně jako herci musí učit, co si počít s tělem, které najednou před publikem jedná na vlastní pěst. Jak tedy tělo na přítomnost „na jevišti“ reaguje a proč?

Proč je těžké se před lidmi uvolněně soustředit?

Převažující pocit, se kterým jsem se při prvních trénincích divadelní improvizace setkal, byl strach. Strach vystoupit před lidmi a být hodnocen. Podobně jsem to později zažíval při dialogickém jednání, překonávání strachu bylo hlavním tématem prvního roku zkoušení. Strach mi bránil se na jevišti uvolněně soustředit. **Uvolněné soustředění** je ideální stav pozornosti, kterého se na jevišti snaží dosáhnout herci a improvizátoři; stejně výhodný je i v práci lektora. Jestliže jsem se kvůli strachu nemohl na jevišti uvolnit, stojí za to se na vývoj těchto strachů a stresových reakcí zaměřit.

V začátcích tréninku divadelní improvizace jsem před vstupem na jeviště cítil nervozitu a obavy. Hlavním cílem bylo scénu „nějak přežít a moc se u toho neztrapnit.“ Měl jsem **strach vstoupit do neznáma** a nevědět, co se bude dít. Umocňovalo jej ještě to, že se to celé dělo **veřejně**, na pódiu, před ostatními herci a později i před diváky. Často jsem si po odehrání scény ani nebyl schopen vzpomenout, co se vlastně dělo a jak, kdo co říkal, proč jsem co udělal. Na scéně jsem jednal instinktivně, v jakémsi modu holého přežití. Při dialogickém jednání to bylo podobné – při čekání na židli jsem byl nervózní, kdy na mě přijde řada, kdy budu muset vstoupit do neznáma a před pedagogem i diváky - spolužáky se začít projevovat. Později jsem začal mít **strach z vlastní chyby a selhání**, strach, abych ostatním nezkazil scénu.

Pokusím se nyní z pohledu psychologie popsat, co se ve mně dělo, a analyzovat přísady tohoto koktejlu strachů. Strach je emoce, která vzniká, když zažíváme bezprostřední hrozbu pro přežití (Gross, Canteras, 2012). V divadelní improvizaci, dialogickém jednání či při vedení dílny takové riziko nehrozí, herci ani lektoři nejsou gladiátoři.⁵³ Podle této definice bych tedy neměl mít důvod strach cítit. Proč jsem se tolik bál?

5.3.1. z čeho mají lidé strach

Při pohledu na to, co u lidí vyvolává strach, začalo být patrné, že divadelní improvizace se dotýká nejhlubších lidských strachů. Carleton (2016b) považuje za základní **strach z neznáma** (fear of the unknown) a tvrdí, že ostatní strachy jsou z něj odvozeny. Nejranější kognitivní zpracování podnětů v mozku automaticky třídí všechny podněty z prostředí jako bezpečné či ohrožující podle toho, jestli jsou známé nebo neznámé, a neznámé podněty jsou automaticky označeny jako ohrožující (Cisler, Koster, 2010). Nepředvídatelnost sama o sobě aktivuje amygdalu a způsobuje úzkost, a to i přesto, že jednotlivé podněty nejsou nepříjemné (Herry et al., 2007).⁵⁴ Strach z neznáma vysvětlují evoluční psychologové tak, že chovat se k neznámým věcem jako k potenciálním hrozbám se ukázalo evolučně výhodnější (Brosschot, Verkuil, Thayer, 2016). Mláďata primátů reagují na neznámé objekty strachem a úzkostí, ale brzy si na ně zvyknou, pokud se nedostaví negativní důsledky (Carleton, 2016b). Strach z neznáma se také dítě nemusí učit, na rozdíl od strachu z bolesti či smrti (děti se bojí neznáma, tmy a hadů daleko dříve, než prokazují známky pochopení smrti nebo strachu ze smrti, Carleton, 2016a). Pokud je tedy strach z neznáma jeden ze základních lidských strachů, není divu, že jsem při improvizaci a dialogickém jednání strach pociťoval - obojí je založeno na tom, že neustále vstupujeme do neznáma.

Gross a Canteras (2012) popsali tři nezávislé neuronové dráhy v mozku, které zpracovávají různé typy strachu, a podle nich definovali základní tři druhy: **strach z bolesti**, **strach z predátorů** a **strach z agresivních**

⁵³ A to i přesto, že jsem byl svědkem improvizace, při níž herec kolegyni na scéně nechtěně zlomil tři žebra.

⁵⁴ Organismy mají sklon identifikovat vzorce – a tudíž redukovat nepředvídatelnost - i v prostředí, které se skládá pouze z náhodných informací hned, jak se objeví nějaká pravidelnost (Nickerson, 2002).

příslušníků stejného druhu. Z hlediska neurobiologie tedy máme mozek postavený tak, abychom se lidí kolem nás báli stejně jako predátorů nebo bolesti. Reiss (1997) definoval jiné tři základní strachy: strach z nemoci a zranění, strach z vlastní úzkostné reakce a **strach z negativního hodnocení ostatními.** Opět tedy vidím, že druzí lidé v nás vyvolávají strach, tentokrát z toho, že nás budou negativně hodnotit, že si „*všimnou mých nedostatků a chyb*“ (Weeks et al., 2008). Má to z vývojového hlediska smysl: „*Během evoluce se vyloučení ze skupiny rovnalo rozsudku smrti, a proto si lidé vypěstovali mechanismy obzvláště citlivé k sociálnímu vyloučení.*“ (Ackerman et al., 2012, s. 465)⁵⁵

Podle **teorie vyčlenění** (exclusion theory, Baumeister, Tice, 1990) je úzkost reakcí na skutečné nebo domnělé vyčlenění z důležitých sociálních skupin, protože vyloučení ze skupiny snižuje šanci přežít a mít děti. Znamenalo totiž ztrátu ochrany před nebezpečím, přístupu ke zdrojům i sexuálním partnerům (Buss, 1990). „*V původních primitivních společnostech vyloučení ze společnosti (kmene) znamenalo většinou záhubu. Výsměch byl určen zejména příslušníkům cizích skupin, kteří, pokud byli zajati, byli ponižováni, vysmíváni a většinou zabiti. Být odlišný, pro legraci druhým, zažít pohrdání a zostuzení, to vše je pravděpodobně spojeno s evolučně starým strachem z vyloučení a smrti. Proto může být tento strach tak silný.*“ (Praško, 2005, s. 33) I když už nežijeme v době, kdy by mělo sociální vyloučení takto fatální důsledky, má odmítnutí, ignorace a ostrakizace stále velký dopad na psychiku jedince (Ackerman et al., 2012). Jedním z mechanismů, jak se vyloučení ze skupiny vyhnout, je i strach z negativního hodnocení.

S tímto strachem souvisí **strach ze selhání a neúspěchu.** Jako děti jsme se naučili, že je příjemné a výhodné uspět v tom, co děláme. „*Navíc jsme si však vryli do paměti, že neuspět znamená katastrofu, že je to známka naší neschopnosti, nedostatku odvahy nebo vůle, případně důsledek hluboce zakořeněné povahové vady.*“ (Auger, 1998, s. 55) Strach z neúspěchu souvisí s přesvědčením, že „*nedokonalý čin je důkazem o nedokonalosti jeho autora.*“ (s. 55) Doposud mluvím o strachu z negativního hodnocení příslušníky pro mě důležité skupiny, který by v kontextu divadelní improvizace mohl odpovídat strachu ze selhání před spoluhráči a při dialogickém jednání před spolužáky. V případě sólové improvizace by se ale tento strach neměl projevit, pokud by mezi diváky byli jenom neznámí lidé, mezi které nechci patřit.

S diváky je spojený jiný strach – **strach být pozorován cizími lidmi.** Stát před nimi na jevišti a nechat je, aby se na mě dívali, vzbuzuje strach a stres, protože během evoluce byla tato situace také spojena s ohrožením života. „*Pro Homo sapiens v pozdním Paleolitu mělo s větší pravděpodobností negativní důsledky, když si ho prohlížela velká skupina neusměvavých nepříbuzných příslušníků stejného druhu.*“ (Bracha, 2006, s. 840) Tento strach, pokud přeroste úroveň „běžné stydlivosti“, je klasifikován jako **sociální fobie**⁵⁶, která se projevuje strachem ze sociálních situací. V MKN-10 je definována jako „*obava z posuzování ostatními*“ a vede k vyhýbání se styku s lidmi. Těžší sociální fobie jsou obvykle spojeny s nízkou sebeúctou a strachem z kritiky. „*Obava z posuzování ostatními*“ nejčastěji znamená strach z odmítnutí, kritiky nebo hodnocení. „*Jádrem tohoto strachu je obava ze zvědavých či pátravých pohledů jiných lidí.*“ (Praško, 2005, s. 19) Sociální fobii nejčastěji vyvolávají tyto situace:

- strach, že se na mě druzí dívají, že budu středem pozornosti
- strach, že se znemožním; že se budu chovat nepřírozně
- strach mluvit před skupinou

Přesně tyto situace jsou základem práce herce, improvizátora i lektora. Pro člověka se sociální fobii by byly noční můrou, pro ostatní jsou jen náročné. Nejběžnějším projevem této fobie jsou nepříjemné tělesné příznaky (červenání se, třes, sevřené hrdlo, pocity na zvracení, bušení srdce, pocení, potíže s dechem, nutkání na močení). Myslím, že mírnější verzi těchto příznaků herci a lektori zažívají jako „trému“. Projevuje

⁵⁵ Cizojazyčné texty, které cituji z původního vydání (viz [kap. 7 Bibliografie](#)), jsem překládal sám.

⁵⁶ Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch Americké psychiatrické společnosti (v DSM-5 pod názvem „sociálně-úzkostná porucha“) a Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (F40.2), <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F40-F48.html>

se u mužů i žen, nezáleží inteligenci, vzdělání, ekonomickém zázemí či zaměstnání. „Dokonce i učitel může mít strach z rodičovských schůzek, vedoucí podniku strach ze schůzí s podřízenými, lékař z jednání na úřadech apod.“ (Praško, 2005, s. 22).⁵⁷

Jakékoli veřejné vystupování - tedy **herectví i lektorství - se dotýkají základních lidských strachů – strachu z neznáma, z negativního hodnocení, ze selhání a strachu být pozorován cizími lidmi.** Improvizátoři, herci i lektori se tudíž s těmito strachy ve své praxi musí konfrontovat a naučit se pracovat se svou „strachovou reakcí“.

5.3.2. co se děje, když prožíváme strach

Strach provází na fyziologické úrovni čtyři typické reakce: „zmrznutí – útek – boj – ztuhnutí“ (García, 2017).⁵⁸ První reakcí je *zmrznutí, stav ostražitosti*. Člověk se zastaví, rozhlíží a poslouchá. Z evolučního hlediska to bylo výhodné proto, že naši predátoři, masožraví savci, lépe vidí pohyb než barvy. Nehybná kořist je méně nápadná. Po zmrznutí následuje fáze pokusů o *útek* nebo *boj*. Pokud se útek nezdaří a boj je prohraný, nastává reakce *ztuhnutí* (fright, tonic immobility), kterou máme společnou se všemi savci. Při kontaktu s rychlejším a silnějším predátorem, před kterým není možné utéct ani jej porazit v boji, se osvědčila strategie přestat klást odpor, „dělat mrtvého“ a uniknout, když predátor povolí sevření v domnění, že kořist je již mrtvá (Bracha, 2004).⁵⁹ Přestože se při improvizaci ani v dialogickém jednání nedostávám do kontaktu s rychlejšími a silnějšími predátory, zažíval jsem mnohé rysy těchto reakcí. Zmrznutí v situacích, kdy jsem nevěděl, jak dál, kdy mě partner zaskočil. Zažil jsem nutkání z nevydařené scény (z „vyhnívky“) utéct. Při dialogickém jednání jsem si v patové situaci nadával, tedy verbálně bojoval alespoň sám se sebou, když jiný nepřítel nikde nebyl.

I když jsou tyto stresové reakce přirozené, při veřejném vystupování nás svazují (Praško, 2005, s. 23). Tréma či nervozita před kurzem, kterou lektori popisují, je tedy jemná forma sociální fobie. Jak si s ní poradit? Jednou možností je sociálním situacím se vyhýbat, tedy přestat dělat práci lektora, proto tuto variantu dále nezvažuji. Druhou je zvládat svou úzkost a strach pomocí zklidnění dechu a relaxačních technik. Třetí možností je kognitivní rekonstrukce: postupně měnit svoje myšlení o tom, čeho se bojím. Člověk se při ní učí zbavovat iracionálních myšlenek a **škodlivých předpokladů**. Nacházím tedy zavedený název pro **vnitřní předpoklady**, které jsem u sebe při analýze objevil (kap. 3.4.1) a vrátím se k nim v kap. 5.4. Čtvrtou možností je naučit se zvládat strach ze sociálních situací pomocí **expoze**. Místo abych se jim vyhýbal, postupně se jim vystavuji tak dlouho, až se jich bát přestanu.

5.3.3. expoze

Expozici jsem na sobě posledních pět let testoval. „*Nejdůležitější v léčbě je vystavit se situacím, kterých se bojíte, a naučit se jim čelit.*“ (Praško, 2005, s. 66) Expozice může probíhat v imaginaci, ve cvičných podmínkách (např. na kurzu prezentačních nebo lektorských dovedností), nebo reálně, „na živo“ (s. 95). Jak na DAMU, tak i na kurzech jsem do toho šel na živo a postupně: improvizace v Brně, vstup na DAMU, krátký přednes před pedagogem, dlouhý přednes před celou katedrou, přečíst před spolužáky vlastní text, autorská prezentace, autorské představení ve španělštině, autorské představení, na které se přijela podívat

⁵⁷ Sociální fobii trpí někdy během života 3 – 13 % populace, stydlivost je častější. Neopodstatněně silný strach dělat něco před ostatními nebo být v centru pozornosti je daleko rozšířenější (Wittchen, Stein, Kessler, 1999), kolem 80 – 90 % lidí má někdy období, kdy se nadměrně stydí (Praško, 2005).

⁵⁸ Grossman (2009) namítá, že to platí jen při mezidruhové agresi. Když čelíme hrozbě od člověka, jsou reakce jiné: *posturing - fight - flight - submission*, neboli *zaujmout pozici a útočnicka zastražit - cvičný souboj - útek - podřízení se*.

⁵⁹ Na sociální úrovni strach způsobuje reakci „tend-and-befriend“ (péče o potomky a vyhledávání sociální skupiny za účelem společné ochrany) (García, 2017), což by dobře vysvětlovalo potřebu fyzické blízkosti u improvizčních skupin před představením.

i babička, improvizace v Chicagu a Atlantě, role v muzikálu v kamenném divadle, stabilní scéna pro naše improvizční divadlo v Praze. Na kurzech jsem také překonával mnoho „poprvé“: poprvé vedoucím lektorem, první kurz v angličtině, poprvé sám jako lektor na kurzu, první kurz obchodního vyjednávání pro obchodníky, první kurz v zahraničí.

Až po roce tréninku improvizace opadnul strach, že mě diváci budou hodnotit a je pravděpodobné, že při tom budu selhávat a dělat chyby. Mohl jsem stát před lidmi a nevědět, co bude dál, a už mi při tom tolik nebušilo srdce. Tělo si na tu situaci zvyklo. Cítil jsem na chvíli moment uvolněného soustředění a nově nabytou svobodu, slovy Ivana Vyskočila jsem se „nechal být“ a mohl jsem (si) hrát. Opakovaně jsem si ověřil, že strachy a pochyby o sobě lze **experimentálně vyvracet**. Aplikoval jsem na sebe přístup expozice, aniž bych to byl věděl: *„Během expozic pocítíte strach a potřebujete se naučit, jak ho překonat. To neznamena, že byste měli rovnou překonávat úzkost na hranici paniky, ale znamená to naučit se překonávat určitý strach, aniž byste na něj přehnaně reagovali. Po určité době, za předpokladu, že se obávané situaci nevyhnete nebo z ní neutechete, se vaše pocity strachu sníží samy od sebe.“* (Praško, 2005, s. 67)

→ **Dělej to, čeho se bojíš.**

„Lékem“ na strach je **odvaha**, je to protilátka, která dodává energii vrhnout se do dalšího pokusu, náročnější expozice. Odvahu jsem trénoval jak na kurzech, tak i při hereckém tréninku. Improvizace je přímo tréninkem „skoku do neznáma“, navzdory strachu z neznáma, jak to řekl Del Close: *„Skoč, a po cestě dolů vymysli, co dělat!“* (kap. 3.4.5). Odvahu podporuje **sebedůvěra lektora a důvěra v kolegy**: *Šéfoval jsem **Stromodomy**, které jsem nikdy neviděl a při šéfování jsem byl na tým plně odkázaný.* A zároveň i **zvědavost, experimentování a odvaha udělat chybu**. Jinak si nedovedu vysvětlit, že jsem schopný vyrazit se skupinou manažerů do lesa s tím, že si mají najít větve na výrobu praku, aniž by tento program někdo přede mnou vyzkoušel, aniž bych věděl, jak na to budou reagovat, aniž bych tušil, jestli jsou vůbec v daném lese vhodné suché stromky (kap. 4.9.4.4). Téma zvědavost, experimentátorský postoj a odvaha udělat chybu souvisí se vztahem k sobě, dále je rozebírám v [kap. 5.4](#).

Další pohled na uvolnění, soustředění a expozici mi poskytl Malcolm Gladwell (2007), který se zabýval tím, jak lidé vnímají a jak se rozhodují v extrémních situacích. Procházel studie o policistech, hasičích a vojácích. Když se člověk ocitne v ohrožení života, změní se jeho vnímání. Policisté, kteří ve službě zažili střelbu, to popisují zarážejícím způsobem. *„Když proti nám vyrazil, najednou bylo všechno jakoby zpomalené a zřetelné... (...) Všechno bylo ostré a všechny mé smysly se soustředily na člověka, který se na nás vrhl s pistolí. Vidění se mi soustředilo na jeho trup a pistolí. Neřeknu vám, co dělala jeho levá ruka. Nemám tušení. Sledoval jsem tu pistolí. Pistole klesala na úroveň jeho prsou a v tu chvíli jsem poprvé vystřelil. Neslyšel jsem vůbec nic. Po mé ráně vystřelil Alan, ale ani jeho výstřel jsem neslyšel. (...) [Když byl útočník mrtvý], zase jsem slyšel, protože jsem uslyšel kovový zvuk nábojnic poskakujících po dlaždicové podlaze.“* (s. 195) Jak je možné neslyšet vystřelit zbraň, ale potom uslyšet dopadnout nábojnici na zem? Jak je možné vidět zpomaleně? *„V rozhovorech s policisty, kteří zažili střelbu, se takové podrobnosti neustále opakují: mimořádná jasnost vidění, tunelové vidění, zeslábnutí zvuku a pocit, že čas zpomalil. Takto lidské tělo reaguje na extrémní zátěž, což dává smysl. Když se naše myšlení ocitne v situaci ohrožující život, drasticky omezí šíři a množství informací, kterými se musíme zabývat. Zvuk, paměť a širší sociální chápání jsou obětovány ve prospěch zvýšeného vědomí hrozby před námi.“* (s. 196)

Zpomalení času a ztišení zvuku popisují i baseballisté: v kritických momentech prý stadion ztichne a hráči se pohybují jakoby zpomaleně - to je v daný moment optimální stav vnímání. Ale jen málokdo se v kritických momentech nachází v tomto optimálním stavu. Stres může zajít příliš daleko. *„Optimální stav „vzrušení“ - oblast, v níž stres zlepšuje výkon - je takový, kdy se srdeční tep pohybuje mezi 115 a 145 úderů za minutu. (...) Většina z nás se pod tlakem vzruší **příliš** a za určitou hranicí začne naše tělo blokovat tolik zdrojů informací, že začneme být nepoužitelní. Nastávají poruchy složitých motorických dovedností. Dělat něco jinou rukou začne být velmi obtížné... Při 175 pozorujeme naprostý kolaps kognitivních procesů.“*

(Gladwell, 2007, s. 197, dále Grossman & Siddle, 2000) Lidé v krizových situacích nejsou například schopni ani vytočit záchranku.⁶⁰ „S vysokým srdečním tepem jejich motorické schopnosti ochabnou natolik, že (...) nejsou schopni najít jednotlivé číslice.“ (Gladwell, 2007, s. 197). Pokud takto reagujeme na stres, jak to dělají lidé, kteří ve stresových situacích přesto musí být schopni jednat?

Dave Grossman, který se zabýval psychologickými aspekty válčení, odpovídá: „Musíte si to nacvičit, protože jedině když si to nacvičíte, tak to budete umět, až to budete potřebovat.“ (Gladwell, 2007, s. 197) Je třeba se opakovaně ohrožení vystavovat, abych při nich zažíval méně stresu a abych si správné reakce zautomatizoval. Když jsem poskytoval první pomoc sraženému tramvají, nenasadil jsem si gumové rukavice, přestože jsem je měl v batohu a učil jsem se, že to mám udělat jako první. Vzpomněl jsem si na ně až doma. Neměl jsem to zautomatizované, a tak jsem to ve stresu nedokázal použít. Kdybych se na seminářích první pomoci každé dva roky neučil zaklonit hlavu člověku v bezvědomí, pochybuji, že bych to dokázal udělat ve vlaku z Prahy do Brna, když tam jedna paní zkolabovala. Ruce to dělaly samy: oslovit, zacloumat, nereaguje, položit na zem, ruku na hrudník, nedýchá, ruku na čelist, druhou na čelo, zaklonit hlavu do maxima. Nadechla se. Operátorka záchranky mi potom řekla, že jí to zachránilo život. „Jak dobře se lidé ve vysoce stresujících a bleskově se měnících podmínkách rychlého poznávání rozhodují, záleží na tréninku, pravidlech a zkoušení.“ (Gladwell, 2007, s. 103) Stres člověka nemusí paralyzovat.

V jedné bezpečnostní agentuře nováčky učí uvolnit se ve stresu právě prostřednictvím expozice: „Při tom testu řekne chráněná osoba: „Pojďte sem, slyšel jsem nějaký hluk.“ A když vyjdete za roh - bum! - dostanete zásah. Ne opravdovým nábojem. Je to umělohmotná značkovací kapsle, ale cítíte ji. A pak musíte dál plnit úkol. Pak řekneme: „Musíte to udělat znovu“ a tentokrát vás střelíme, když vcházíte do domu. **Když jste takto simulovaně postřelen počtvrté nebo popáté, jste v klidu.**“ (s. 207) Nováčci také trénují setkání se zuřivým psem. „Zpočátku mají srdeční tep 175. Vidí rudě. Napodruhé nebo napotřetí je to 120 **a pak 110 a už můžou fungovat.**“ (s. 2017, vytyčnil VW) Ocitnout se pod palbou, být napaden psem nebo vejít na tři minuty sám na jeviště: tělo na ohrožení reaguje zvýšenou tepovou frekvencí se všemi negativními důsledky. Je třeba si na to zvyknout, tolikrát se exponovat, nechat se „zasáhnout“, selhat, tolikrát mít na kurzu generálního ředitele, aby se stresová reakce zmírnila, tedy abych byl i v takové situaci „použitelný“, „mohl fungovat“, vnímal zостřeně a slyšel všechno, místo toho, abych vnímal tunelově. U improvizace i dialogického jednání to trvalo rok, než mi přestalo bušit srdce a mohl jsem se začít soustředit.

5.3.4. uvolněné soustředění

Výsledkem expozice je snížení strachu a úzkosti, na jevišti nebo na kurzu před lidmi. Cíl tréninku divadelní improvizace i studia dialogického jednání je stejný: omezit stresovou reakci a dostat se do stavu **uvolněného soustředění**.⁶¹ „Mluvíme-li v herecké práci (ve zkušebně, na jevišti, před kamerou) o uvolnění, míníme tím stav eutonicky „**uvolněné aktivity**“ **přiměřené daným okolnostem v dramatické situaci.** Ve cvičebním sále znamená aktivitu optimální pro správné provedení žádaného úkolu (tedy ani moc, ani málo) tak, aby pohyb působil svobodně a nenuceně (...). Celkově uvolnění tedy předpokládá soustředění k úkolu.“ (Kröschlová, 2003, s. 16) Ačkoli uvolnění a soustředění mohou vypadat jako dva protichůdné stavy, které se vzájemně vylučují, není to pravda. Stav uvolnění totiž nelze zaměňovat s povoleností či leností. „Herec v akci nemůže být povolený, ochablý, netečný ani tehdy, hraje-li relaxujícího nebo netečného člověka, protože by se octl v postavení „mimo hru“. (s. 16) Naopak, musí být uvolněný **a zároveň soustředěný.** „Pro veřejné vystupování se potřebujeme uvést do stavu pohotovosti. V herectví tomu říkám

⁶⁰ I při pouhých simulacích během výuky první pomoci, ve kterých stříká jen umělá krev a „zranění“ simulanti křičí jenom jako, ochabují kognitivní funkce, například čtení. Koukal jsem na cedulku s názvem ulice a „operátorce“ jsem dokola tvrdil, že jsem na ulici Františka Křížka. „Operátorka“ mi tvrdila, že taková ulice v Praze není a že neví, kam má záchranku poslat. Až napočtvrté jsem dokázal přečíst název ulice, na které jsem stál: byla to Františka Křížka.

⁶¹ Praško (2005) tento stav nazývá „mírným napětím“, při kterém je člověk je neuvěřitelně. Výkonnost klesá, když je napjatý příliš nebo když není napjatý vůbec.

„základní jevištní napětí“, které je vždy o něco vyšší než základní napětí ve všedním životě. (...) Jestliže napětí je vyvážené, takže můžeme být uvolnění, pak máme plnou svobodu k jednání. (...) Zvyk užívat pro ideální eutonii slovo „uvolnění“ pochází od prvního překladu Stanislavského spisů, kde je užito slovo „osvobožděnie“. Vzpomeňme si na nádhernou svobodu pěvců, herců, tanečníků či akrobatů při vrcholných výkonech; jde-li o skutečné mistrovství, pak není znát žádná námaha.“ (s. 131)

Uvolnění a soustředění tedy nejsou dva protichůdné stavy, ale naopak stavy, které se podporují: díky uvolnění se můžeme soustředit, a **díky soustředění se můžeme uvolnit**. Ivan Vyskočil (osobní sdělení, 10. ledna 2017) mi na otázku, jak uvolněného soustředění dosáhnout, odpověděl: „Musíte být předně soustředěný na něco. Nemůže to být soustředění „jakoby“. Nemůže to být na něco a zase hned na druhé. Musí to být vytrvalé soustředění na něco, až z toho začíná být událost, ve které se dá pokračovat. Jakmile se dobře soustředíte, jakmile Vám to začne pokračovat, jste uvolněný. Ze soustředění obvykle vzniká uvolnění a podle toho se také pozná, že soustředění bylo hlubší.“

→ **Soustřed' se uvolněně.**

Příklad toho, že soustředění vede k uvolnění, jsem našel v rozhovoru s kapitánem Chesley Sullenbergerem. Moderátorka Katie Couric se jej ptala na detaily nouzového přistání na řeku Hudson, co přesně dělal a co se mu během oněch kritických okamžiků honilo hlavou.⁶²

Couric: Modlil jste se v té chvíli?

Sullenberger: Předpokládal bych, že někdo vzadu se o tohle za mě postaral, zatímco jsem řídil letadlo.

Couric: ...asi těch 155 lidí? (smích)

Sullenberger: Soustředil jsem se v té chvíli intenzivně na to přistání.

Couric: Nemohl jste myslet na nic jiného...?

Sullenberger: Nemyslel jsem na nic jiného. (...) Musel jsem dosednout s oběma křídly v naprosto stejné výšce, musel jsem dosednout s mírně zvednutou přídílí, musel jsem dosednout v takové rychlosti klesání, která se dá přežít, a musel jsem dosednout v rychlosti těsně nad naší minimální letovou rychlostí, ale ne pod ní. A všechny tyto věci jsem musel provést současně.

Couric: A přesto jste musel zachovat klidnou hlavu...

Sullenberger: Ano. Moje fyziologická reakce byla silná, a musel jsem se donutit, použít svůj výcvik a donutit se udržet klid v té situaci.

Couric: Bylo to těžké?

Sullenberger: Ne. Jenom to vyžadovalo soustředění.

Peter Brook v definici svého divadla také propojuje uvolnění (být otevřený a svobodný, být nad věcí) s maximálním soustředěním (nebýt ochablý, neztratit kontrolu, nasadit život): „Toto divadlo potřebuje, abychom nasadili život. Nepřipouští v žádném okamžiku ani chvilkové ochabnutí: a současně si žádá, abychom nikdy neztratili kontrolu nad tím, co děláme. Být otevřený a svobodný vzhledem ke všemu, co přichází, být nad věcí. Jako bychom řídili v rychlosti 250 km/h.“ (Rostain, 2013, s. 75) Pro veřejné vystupování je nutné naučit se soustředit i uvolnit, a obojí je součástí tréninku herců. Stanislavskij očekával totální mentální a fyzické soustředění na jevišti, jeho trénink začínal tréninkem vnímání prostřednictvím všech smyslů, např. pozorovat kolegu třicet sekund a potom ho detailně popsat (Carnicke, 2007, s. 20). Stanislavskij zároveň tvrdil, že fyzické napětí je největší nepřítelem kreativity, které nejen paralyzuje a křiví

⁶² Pořad 60 minutes americké televize CBS, reportérka Katie Couric, 8. 2. 2009.

<https://www.youtube.com/watch?v=rZ5HnyEQg7M>, 6:45 - 8:14

krásu těla, ale také narušuje schopnost soustředění a imaginace. Představení podle něj vyžaduje stav fyzického uvolnění, při kterém herec užívá jenom tolik svalového napětí, které je potřeba pro danou akci. Hercům proto doporučoval dechová cvičení a ásany z hatha jógy i progresivní relaxaci, aby pocítili rozdíl mezi napětím a uvolněním všech svalů (s. 17). Podle Lee Strasberga (Krasner, 2007, s. 134) začíná osvobození výrazu u uvolnění a relaxace: „*Herec se před diváky musí uvolnit, což není lehké udělat. Obzvláště důležité je uvolnění čelisti.*“ Aby v tom hercům pomohl, vymyslel cvičení „*Soukromý okamžik*“, při kterém dělal herec před ostatními něco, co dělá sám v soukromí. Herci se tak učili „*chovat se doopravdy jako v soukromí, i když je pozoruje publikum.*“ Podobné zadání je v dialogickém jednání nazváno „*veřejná samota*“ (termín pochází od Stanislavského).

Při dialogickém jednání a tréninku improvizace jsem zjistil, že uvolnění souvisí - vedle schopnosti se soustředit a uvolnit se před lidmi - také se **vztahem k sobě** a se zmírněním **strachu z chyby**. Popsal jsem, že mi trvalo přibližně jeden rok, než jsem byl schopen se uvolněně soustředit i přesto, že stojím před lidmi a je pravděpodobné, že při tom budu selhávat a dělat chyby. Tento moment uvolněného soustředění, ve kterém jsem se „nechal být“ a mohl jsem si hrát, brzy skončil, protože se objevil nový strach, nové omezení svobody - začal jsem pocítovat touhu své první úspěchy opakovat. Přestalo mi stačit jenom přežít a neztrapnit se před ostatními, najednou jsem chtěl na jevišti být produktivní, dobrý, nebo hned nejlepší. Stál za tím převlečený strach z chyby a selhání: jako dobrý improvizátor už nesmím udělat chybu, nesmím zklamat spoluhráče a diváky, musím **podat dobrý výkon**, držet svou laťku kvality. A v té chvíli jsem opět přestal být uvolněný a svobodný. Obdobně jsem to zažíval v dialogickém jednání. Improvizační úspěchy i „úspěchy“ v dialogickém jednání totiž snadno stoupnou do hlavy, je snadné si na ně zvyknout a očekávat od sebe pořád stejný výkon. A cítit frustraci, když se nedostavuje.

Asi po dvou letech trénování improvizace se najednou v naší skupině zvedl odpor proti nově přijímaným nováčkům, protože byli stydliví, na scéně nejistí a dělali „základní improvizací chyby“. Chtěli jsme s nimi přestat ztrácet čas a hrát jenom se zkušenými, abychom konečně mohli začít dělat „kvalitní improvizaci“ (šestý příběh). Uvědomil jsem si, že i za tím byl strach z chyby a selhání (které by způsobil nezkušený partner) a strach vstupovat do neznáma: chtěli jsme hrát s těmi, se kterými byl úspěch zaručen a riziko eliminováno. Pochopil jsem, že pokud nepřijmu chybující partnery, nepřijmu ani své chybující já. A když nepřijmu vlastní chyby a budu se snažit vypadat lepší, než jsem, nebudu schopen se na jevišti uvolnit a tudíž ani uvolněně soustředit. Strach z chyby svazuje ruce, omezuje kreativitu a proaktivitu. V práci lektora může mít **dlouhodobý strach udělat chybu horší důsledky, než sama konkrétní chyba**, protože je to tvůrčí práce s lidmi a schopnost lektora se uvolnit je jednou z podmínek pro to, aby byla dobře odvedená.

Schopnost se uvolnit jde cvičit i mimo divadlo: v bojovém umění Systema jsme ji trénovali prostřednictvím dýchání a vzpřímeného postoje. Když jsem dostal ránu, schoulil jsem se a přestat dýchat. Trenér nás učil, abychom se hned narovnali a dýchali, tedy abychom se i ve stresující situaci uvolnili a tím pádem zůstali bojeschopní; schoulený člověk, který zadržuje dech, nemůže bojovat. V práci lektora, kde opravdové rány nepřijímáme, je hlavní se naučit **přijímat vlastních chyby** a přenastavit vztah k sobě, čemuž se věnuji v kap. 5.4.

Doposud jsem v kapitole „uvolněné soustředění“ psal hlavně o uvolnění. Na co se ale při sdělování soustředit a jak? Herci i improvizátoři schopnost soustředění trénují, aby na jevišti nezapomínali, kde se co odehrává, aby „neprocházeli nábytkem a zavřenými dveřmi“ i přesto, že jsou jen imaginární, aby si byli vědomi svého těla, partnerů i diváků. Došel jsem od modelu „dvojího soustředění“ až k modelu „čtverého soustředění“ (kap. 3.2.9):

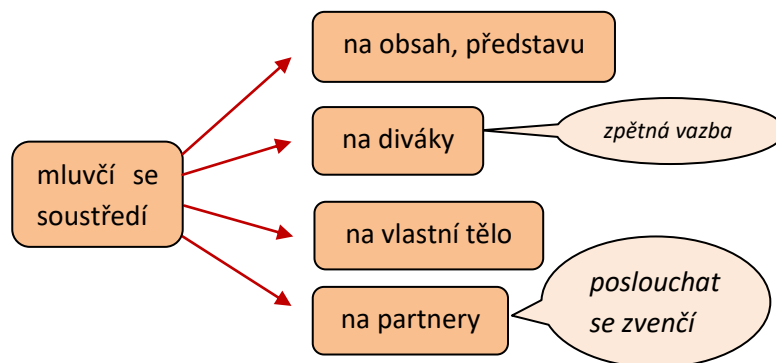


schéma 61

Základ je soustředění na sdělení. *Nerohodil mě ani smích z obecnstva, který jsem nečekal. Trochu mě překvapil, ale sám jsem se „neodboural,“ zůstal pevný ve svém příběhu a sdělení.* Díky soustředění mluvčí neztratí vnitřní představu, kostru sdělení, ani když ho něco překvapí. Vyskočil (2006, s. 8) napsal v kontextu autorského čtení, že *„je třeba být v kontaktu s textem a s jeho děním také přes ostatní přítomné. Přes posluchače, přes diváky. Jestli jsou v kontaktu, jestli jdou s děním, rozumějí-li.“* Na jevišti či na kurzu je nutné sledovat ještě diváky, partnery a vlastní tělo. Zároveň je důležité zmínit, **na co se nesoustředit**. Brook (1988, s. 31) si všiml, že mnohdy čtou text nejpřesvědčivěji lidé bez hereckého vzdělání: *„...jeho přednes byl dokonalý, protože neměl prostor pro sebeuvědomění, pro pochyby, zda užívá té správné intonace. Věděl, že publikum chce poslouchat a on chtěl, aby mohlo poslouchat: obrazy samy nalézaly své pravé roviny a podvědomě modulovaly jeho hlas do vhodné výšky a síly.“* Brook zmiňuje potřebu sdělovat, „aby publikum mohlo poslouchat“, na kterou se zmíněný neherec **soustředil více, než na vlastní výkon a pochyby o sobě.**

→ **Soustřed' se, ale ne na výkon.**

Opět se tedy - z jiné strany - dostávám k tomu, že díky soustředění se mluvčí může uvolnit, na chvíli se osvobodit od svých pochyb: *„Koncentrací na dění v přítomnosti vyřazují ze hry hlavu - postavu plánovače a kritika.“* (Pokorná, 2006, s. 19) Aby se ale člověk mohl soustředit - a hned na čtyři oblasti najednou - musí mít dostatečnou schopnost vnímat.

5.3.5. schopnost vnímat

Zde shrnuji poznatky z kap. 3.2.3, 3.3.1 a 4.9.2. Postavit se před lidi a něco nahlas říct přímo jim je náročnější než udělat to samé před jedním člověkem. Když jsem se o to poprvé pokoušel, *nestíhal jsem diváky vnímat*, bylo to *nějak moc úkolů* najednou. Schopnost vnímat je potřeba budovat, aby byl člověk vůbec schopen dívat se na lidi, vidět je a taky je slyšet. *Hrajeme scény bez mluvení. Když se na partnera nedívám, neposlouchám, přehlédnu, co dělal, přestaneme si rozumět a scéna je ztracená. I když nic neslyšíme, učíme se poslouchat na 120%.* Na cvičení, kdy jsme nesměli mluvit, se ukázalo, jak je důležité **poslouchat**. Improvizace a herectví rozvíjí schopnost vnímat, být ve střehu, což nejsou samozřejmě dovednosti: *„Soustředit se ve vztahu k jiným lidem znamená především umět naslouchat. Většina lidí poslouchá jiné, dokonce jim radí, aniž skutečně naslouchá. Neberou vážně to, co druhý říká, neberou vážně ani své vlastní odpovědi. Proto je rozhovor unavuje. Žijí v iluzi, že by je unavoval ještě více, kdyby soustředěně naslouchali. Ale je tomu právě naopak. Každá činnost, která se provádí soustředěně, člověka vzpružuje (i když pak nastane přirozená a blahodárná únava), kdežto nesoustředěná činnost vyvolává ospalost - a přitom zároveň znesnadňuje usínání na konci dne.“* (Fromm, 1996, s. 109) Fromm tvrdí, že soustředěné vnímání spíše dodává energii, než by ji bralo. Podobně prý Grotowski říkal, že *„únava je trest za nedostatek soustředění“.* (Jana Pilátová, osobní sdělení, 2015)

Další překážkou je ostych, na pohledy je potřeba si **zvyknout**, mít dostatek sebedůvěry otevřít se kontaktu s diváky či účastníky. Poprvé se mi to povedlo při dialogickém v roce 2015, kdy jsem si poznamenal, že *pohled do lidí je možný!* I v lektorské praxi pro mě bylo těžké být otevřený účastníkům, opravdu je vidět, neuzavírat se do bubliny prezentujícího, který se zajímá jenom o slidy v powerpointu. Pokud se dívám na lidi, je účinek sdělení větší, protože diváci se mohou soustředit na obsah sdělení a nemají strach, jestli to zvládnou. Přesto je důležité neplnit „oční kontakt“ jako úkol, vnějškově, jako jedno z kritérií kvalitní prezentace, ale jako **důsledek zájmu o lidi** a jejich reakci na to, co říkám. „*Osvědčila se nám rada „musíš vidět, že tě vnímá“. Pak dojde ke skutečné zpětné vazbě, nikoli jen k „přejíždění“ či „blikání“ očima.*“ (Špačková, 2006, s. 72) Herci se učí, že pohled hraje, herec pohled řídí, je to akce „dívání“ (Barba, 2000, s. 132). Mejerchold prý řekl, že „*dobry herec si je vědom hodnoty upřeného pohledu. (...) oči slabších herců a amatérů jsou spíš neklidné, těkající do stran sem tam.*“ (s. 125) Lektor také musí svůj pohled řídit: vnímat celou skupinu, vidět i ty, co nemluví: vidět to, co je, i to, co není.

→ **Dívej se na lidi, se kterými mluvíš.**

Jako lektor jsem se musel naučit vnímat, co se ve skupině děje, kdo v ní má jakou pozici, jak se mění atmosféra. V začátcích se mi nedařilo vnímat všechny. Tiché účastníky jsem přehlížel. O tři roky později už kolega poznamenal, že dokážu „*číst skupinu i jednotlivce.*“ Součástí role lektora je vnímat nejen hlasité projevy skupiny, ale i náznaky, atmosféru a energii, únavu skupiny. Díky soustředění na partnera a poslouchání je možné začít doopravdy komunikovat, vstoupit do kontaktu a **dialogu**, tedy **vytvářet vztah** i s cizím člověkem, což jsem zažil při „opakovacím cvičení“ z Meisnerovy herecké metody ([kap. 3.3.1](#)). Později jsem se dočetl, že je to hlavním cílem tohoto cvičení. Herec jej musí užít „*jako pokus vstoupit do intimního kontaktu a komunikace⁶³ s druhým hercem, který umožní naplno být s jinou lidskou bytostí. Cílem opakování je být plně k dispozici svému partneru, autenticky reagovat v každém okamžiku.*“ (Krasner, 2007, s. 145) Od očního kontaktu se dostávám ke vztahu lektora s účastníky ([kap. 5.6](#)).

5.3.6. **schopnost pamatovat si**

Vedle schopnosti vnímat je oporou lektora jeho paměť. V [kap. 5.2.4.1](#) jsem vysvětlil, že psaní a mluvení se liší i v tom, že mluvení je závislé na paměti. Paměť je proto třeba cvičit, jinak slábne, před čímž varoval už Sokrates při zavádění písma: „*...spoléhaje na písmo budou se rozpomínat na věci zevně, ne zevnitř sami od sebe.*“ (Platón, 1993, s. 275) Jeho varování se v mém případě naplnilo. Protože jsem byl vždy více trénovaný v psaní než v mluvení, narazil jsem jako začínající lektor na to, jak obtížné pro mě bylo před lidmi strukturovaně mluvit. Moje paměť byla jednoduše nedostatečná, musel jsem se učit vybavovat si věci „zevnitř sám od sebe“.

Herci a improvizátoři se na paměť musí spoléhat, je to jeden z jejich pracovních nástrojů – i když to může vypadat, že improvizátoři si jenom něco vymýšlí a nemusí si text pamatovat. Naopak, improvizátoři si musí pamatovat všechny detaily odehraného příběhu, aby se k nim mohli vracet, aby celý příběh stále dával smysl, musí si pamatovat, jak se která postava jmenuje, každou zmínku či narážku - všechno může být zárodkem nové scény. Musí si pamatovat více než diváci. Diváci jsou často překvapeni a potěšeni, když se improvizátorům podaří do příběhu vrátit něco, na co už oni zapoměli. Díky hereckému a improvizacímu tréninku na své paměti pracuji: v druhém ročníku jsem se naučil text na deset minut, což jsem považoval za nesplnitelný úkol.

→ **Trénuj paměť.**

Není ale v dnešní době zbytečné učit se něco nazpaměť, když je vše dostupné na jedno kliknutí? „*Učení se složitým vzorcům nazpaměť není v žádném případě zbytečná námaha. Mysl, která má nějaký stálý obsah,*

⁶³ orig. „to commune with another actor“

je mnohem bohatší než mysl bez něho. Je chybou se domnívat, že tvořivost a učení nazpaměť se vylučují. (...) Člověk, který si pamatuje příběhy, básně, texty písní, výsledky baseballu, chemické vzorce, matematické výpočty, historická data, pasáže z Bible nebo moudré citáty, má mnoho výhod proti člověku, který si takovou dovednost nepěstoval.“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 185) Pro paměť lektora jsou ideálním pomocníkem **příběhy**: uspořádané informace, které se dají předávat řečí. Paměť lze trénovat. V akci je pro ni klíčové **soustředění na představu** (kap. 5.3.4).

5.3.7. vědomí těla

Čtvrtou oblastí, na kterou by se mluvčí měl soustředit, je vlastní tělo. Všechno, co dělám před lidmi, nese význam. Pokud si těla nevšímám a neuvědomuji si ho (tělo něco dělá a já o tom nevím), na diváky nějak působím, něco vyjadřuji, ale nevím jak, ani co. Jak je to možné? Tělo totiž samo reaguje na situaci, že mám před lidmi něco říkat, že jsem v centru pozornosti. Objevil jsem u sebe mnoho nevědomých reakcí: nevědomě ustupuji na jevišti od lidí, popocházím, jsem jako „břízka ve větru“, kývu se před kamerou ze strany na stranu, dere se mi úsměv do tváře. Účastníci kurzu lektorských a prezentačních dovedností mi říkají, že někdy ani nevědí, že nervózně přešlapují, mluví o tom, že s nimi jejich tělo nespolupracuje a že si mnoha jeho projevů nejsou vědomi. Díky opakovaným expozicím veřejné situaci si tělo zvykne, přestane být „nevypočitatelné.“ V hereckém tréninku a dialogickém jednání obzvláště jsem reakce svého těla ve veřejné situaci mohl navíc **zkoumat**, ne jen si na ni **zvykat**. Cesta totiž nevede přes potlačování těchto reakcí a sebekontrolu, ale přes zvědomění, co se s tělem děje, k pochopení důvodu. Zjistil jsem například, že můj nevědomý „úsměv“ na jevišti je projevem nejistoty, takže se mohu zaměřit na nejistotu a úsměv nechat být.

Abych si mohl být vědom svého těla v přítomném okamžiku, a ne až ze záznamu, je nutné se soustředit. To má potom velkou výhodu: mohu **vzít své tělo jako partnera, spoluhráče**. Při zpomaleném přehrání svého videa z Kolumbie (kap. 2.3) jsem si všiml, že tělo ví a ukazuje, co chci říct, a já z těchto gest následně vytahuji správná slova a formulace. Bylo patrné, že ruce prvně naznačují gestem něco, co až následně popíšu, když naleznu správný obrat pro to, co vyjadřuji. „*Můžeme zkusmo přistoupit na tezi, že ke slovům se dostáváme teprve sekundárně, vývojem, když ne člověk jako druh, tak alespoň člověk jako jedinec, který se své mateřštině učí postupně v dětství. Pokud tento předpoklad přijmeme, máme dost dobrý důvod (...) obrátit pořadí – ovšemže zase s nadsázkou: gesta a mimika mohou být doprovázeny slovy. (...) Z tohoto pojetí totiž vyplývá, že člověk nejdřív je; nějak je; je svým tělem – či ve svém těle – a projevuje se výrazem těla, tedy: postojem, pohybem, gesty, mimikou, hlasem a – někdy taky mluvenou řečí, svou řečí.*“ (Čunderle, 2003, s. 69) Díky vědomí těla tedy mohu využít, že mi tělo pomáhá sdělovat, a mohu z gest „vytahovat“ formulace.

→ **Vnímej své tělo jako spoluhráče.**

Buď pozorný k tělu, **buď si vědom svých impulsů a gest**. Vědomí těla je schopnost, kterou je potřeba trénovat. Na DAMU jsem tomu věnoval hodně času a stále se mám co učit, není proto divné, že člověk, který před lidmi stojí jako prezentující či jako lektor poprvé, aniž by si prošel hereckým tréninkem, se cítí neohrabaně: jako ve dvojici s novým, neznámým spoluhráčem.

5.3.8. tělesný postoj

Vědomí těla se hodí i pro zkoumání tělesného postoje. Ten je totiž jednou z překážek pro fyziologickou tvorbu hlasu: *Bolí mě v krku z celodenního mluvení. Na tomhle musím makat. První krok - být narovnaný!* Proč můj „přirozený“ postoj není přirozený? „*Přirozené totiž už zdaleka není to, co jako přirozené pocítujeme, na co jsme zvyklí (naše „druhá přirozenost“), spíše je to kvalita, kterou jsme kdysi ztratili a musíme ji znovu získat hledáním, nasloucháním, vnímáním vnitřních i vnějších popudů, uvolněním vegetativních reflexů.*“ (Kröschlová, 2003, s. 9) Při dialogickém jednání pracuji na **zakořenění do země +**

postoj: rovná záda, při přednesu na tendenci vystrkovat bradu, když chci něco důležitého říct, při pohybové výchově a Feldenkraisově metodě na postoji samotném. Ukazuje se, kolik zkoumání je potřeba, abych pochopil, jak člověk vlastně stojí - a přitom stojím od prvního roku života.

Měřítkem vyváženého držení těla není estetika, ale ekonomika, tedy co nejmenší námaha, kdy jsou „*kosti postaveny v protisměru k zemské přitažlivosti - tím se svaly uvolní pro pohyb. (Při špatném poměru přebírají svaly část úlohy kostí). (...) Ve věku 17 let již působí „druhá přirozenost“, takže správné vyvážené držení těla v klidu i v pohybu je zprvu přijímáno jako nepřirozené. Proto je nezbytné, aby student (...) každou korekci držení jednotlivých částí těla okamžitě zapojil do celkového pocitu uvolnění. (...) Musí v okamžiku nápravy docílit relativního uvolnění ve vyváženém postoji (poloze) a vyvolat si zároveň pocit pohody!*“ (Kröschlová, 2003, s. 13). Tento pocit nepřirozenosti znám: na dílnách se mi zdálo, že se předkláním, když jsem konečně stál rovně (kap. 3.2.10). Zkoumání a studium postoje je hledání cesty „jak na sebe“, jak **spolupracovat s vlastním tělem**. Protože se ukázalo, že připomínat si „narovnej se“ dlouhodobě nefunguje. „*Držení, které zaujmeme na povel, svůj nebo cizí, a které při ochabnutí pozornosti odložíme, je pouhý klam.*“ (Jakobs, D., 1962, cit. dle Kröschlová, 2003)

V centru zájmu evropských škol jógy jsou ásany, rozličné jógové pozice. Při studiu jógy na univerzitě *Sami Vivekananda Yoga Anusandhana Samsthana* v Bangalore v roce 2013 jsem zjistil, že pro indické jogíny jsou ásany pouhou přípravou k tomu, aby tělo dokázalo být volné a držet páteř rovně: hlavní je vzpřímená páteř. „*Posadte se rovně, tělo musí být vzpřímené. (...) Pokud sedíte zkrouceně, rušíte míchu, takže ji nechte uvolněnou. Pokaždé, když sedíte zkrouceně a snažíte se meditovat, si ubližujete. Hrud', krk a hlava musí být pokaždé drženy rovně v jedné linii.*“ (Vivekananda, 2012, s. 62). „*Snadno uvidíte, že s propadlou hrudí nemůžete přemýšlet o vysokých myšlenkách*“ (s. 20) Na DAMU jsem zažil, že je výhodnější soustředit se na základnu, pocit opory a odtlačení od země nebo od židle (od chodidla nebo sedací kosti) než na „rovná záda“, protože tělo se potom „narovná samo“. Na videu z Kolumbie už vidím, že se mi aktivní pozici těla s rovnými zády a otevřeným hrudníkem daří integrovat do praxe.

Postoj mluvčího je důležitý při každém veřejném vystupování. „*Mluvčí často stojí za stolem nebo pultem, opírá se o něj, a tím působí nejistěji a méně výrazně. Svobodně působí ten, kdo stojí na volném prostoru a ze svého místa obsáhne pohledem celé auditorium. (...) Pod vlivem trémy student zaujímá obranný postoj s překříženými nohama i pažemi, s těžištěm těla posunutým dozadu, svalové napětí je poddimenzované, hlava často mezi rameny. Stačí přenést váhu těla na první třetinu chodidel a vůbec si připomenout pravidla aktivního držení těla.*“ (Špačková, 2006, s. 72) V posledním s Alenou Špačkovou nesouhlasím: nestačí si „připomenout“ pravidla aktivního držení těla. Během tří minut bych zase stál stejně, jako vždy. V této práci jsem došel tomu, že cesta k opoře v těle je daleko delší, vede přes expozici (kap. 5.3.3), herecký a improvizací trénink až k sebepoznání. Toto zkoumání „jak na sebe“, v hlase, řeči nebo tělesném postoji, je pro každého individuální. Při hlasové výchově „*jde o to, aby každý organismus „vyhmatal“ svůj individuální mechanismus, vlastní systém psychosomaticky odpovídajících hlasových funkcí.*“ (Válková, 2006) A podobně je to s tělesným postojem i řečí. Jak ale sladit své psychosomatické funkce, když většina z nich není pod kontrolou vědomí? I když se budu snažit silou vůle „zvednout měkké patro“ nebo „dostat rezonanci do hlavy“, pravděpodobně se nic příjemného nestane. Mohu si to desetkrát přikázat, ale tělo nehne ani brvou, nebo nehne tou brvou, kterou jsem chtěl. A nemůžu to tělu vyčítat, protože mnoho z těchto svalů není ovládáno vůlí. Mohu si přikazovat stát rovně, ale tělo se po chvíli zařídí samo. Opět se – jako když jsem se učil přemet vzad (první příběh) – dostávám k tomu, že k tělu musím promlouvat jeho řečí. Možná i proto Libuše Válková výše užila termín „vyhmatať“ místo termínu „pochopit“.

Řečí těla jsou především **prostorové** a **situační představy**. Stačí si představit, že nadechují omamnou vůni květiny, a měkké patro se mi samo zvedne. Každý si musí najít představy, své vlastní triky, na které tělo zabírá. „*Prostorové představy jsou pro hlasovou výchovu jedním z nejpodnětějších prvků. Od prvních pokynů podněcujících fantazii žáka, vedoucích k vytvoření tónu „kulatého“, „plochého“, „špičatého“ aj., k přímo plastickým představám a probouzení fantazie vedení tónu do prostoru lze navodit funkční zapojení,*

kteřá jsou vědomě nahmatatelná a využitelná v dalším hlasovém vývoji.“ (Válková, 2000, s. 141) To je na přelomový poznatek - představy fungují lépe než vůle, je lepší pracovat „na přípravě, na kvalitě sebeuchopení a naladění svého nástroje“ než na výsledku.

5.3.9. výslovnost a plynulost řeči

V kapitole *Opora v těle* jsem zatím psal o strachu, expozici, uvolnění, soustředění, schopnosti vnímat a pamatovat si, o vědomí těla a tělesném postoji. Na tom všem stojí výslovnost a plynulosti řeči. Při tvorbě hlasu se vzájemně podmiňuje **dech**, **hlas** a **artikulace**. Vše také ovlivňuje tělesný postoj: „Živé vzpřímené držení těla se dá vypěstovat pouze ve spojení s dobrým dýcháním a naopak.“ (Kröschlová, 2003, s. 14)

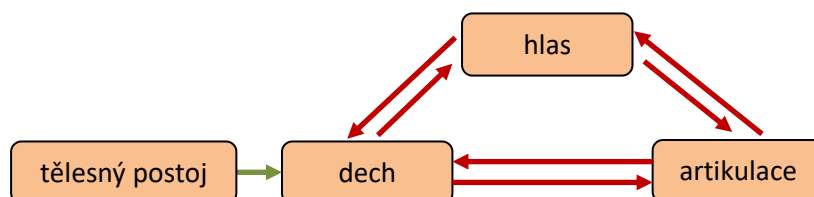


schéma 62

Už před DAMU jsem věděl, že něco s mou výslovností není v pořádku, že mám „příliš dlouhý jazyk.“ Později jsem objevil další nevýhodné tendence své „přirozené“ řeči: dávám přílišný důraz na první slabiku a pak pouštím energii, polykám konce vět, nedávám důraz na předložku, zdůrazňuji příliš mnoho slov ve větě, vrhám se do hlasu a nedávám si čas na představu ani na přípravu těla, nespolečně pracuji s tělem, mluvím rychleji, než jak jsem schopen artikulovat a dělám pauzy tam, kde nemají smysl. Zjistil jsem, že to, jak svůj hlas nevědomě od malička používám, nemusí být přirozené, organické. Při hlasové výchově jsem zažíval nepoznané psychosomatické stavy, rezonance, zapojení a propojení svalů, o kterých jsem neměl tušení. V těch chvílích jsem měl **počít opory, spolupráce s tělem**: mohu se o tělo a o to, jak funguje, opřít. Bohužel, nedařilo se mi to zakomponovat do praxe. V práci jsem se vracel ke starému vzorci - tlačím do hlasu, **přeřikávám se**. *Když už jsem navečer unavený, začínám se přeřikávat*. Projevilo se to i ve studiu: *Cítíl jsem se jako postižený - nebyl jsem schopen na mikrofon přečíst v kuse 4 věty bez přeřeknutí*. Sřetl jsem se s vnitřní překážkou k plynulé řeči: chabá výslovnost mi zabírá mentální kapacitu, a jakmile se na ni nesoustředím, zradí mě. Nemohu se tedy o svou řečovou kondici v náročnějších podmínkách opřít, ale naopak ji musím hlídat. Později jsem zjistil, že nemám jazyk dlouhý, ale líný. Abych posílil artikulaci, začal jsem chodit na logopedii. Tady se ukázal smysl psychosomatické kondice: poskytuje oporu ve spolupráci s tělem.

Na kurzech jsem zjistil, že **energie a tempo řeči ovlivňuje to, jak se přeřikávám**. Při analýze videa svých dílen v Kolumbii (kap. 2.3) jsem přišel na to, že překážkou plynulosti mého projevu nebyla španělština, ale tempo řeči. Chyb, přeřeknutí a pauz, které bych mohl přičíst na vrub španělštině, bylo méně než těch, které vznikají v důsledku tempa řeči a nedostatku času na formulaci myšlenek do vět. **Mluvím rychleji, než stíhám myslet, vrhám se do další věty, aniž bych ji měl zformulovanou**. Pro zpomalení mi pomohlo „dopřávat si klid při mluvení“. Stejně jako je třeba dát si čas na jasnou představu, než se pustím do mluvení, je třeba dát čas tělu se nadechnout a nabrat napětí, které bych neměl povolovat, ale udržet až do dalšího sdělení. Pokud k sobě přistupuji silou a výsledek očekávám okamžitě, bude mě bolet v krku. Při analýze videa Mgr. Ivany Vostářkové (kap. 2.2) jsem si všiml, že Ivana mluví pomaleji, dělá pauzy, ve kterých sleduje reakci účastníků. Měl jsem z toho dojem souladu rychlosti myšlení (příprava věty), mluvení (dech, artikulace) a sdělování (pauzy pro získání zpětné vazby od účastníků). Ve svém videu z Kolumbie i ve videu Mgr. Renaty Trčkové a jsem viděl **spěch**, a zároveň množství parazitických slov a pauz vyplněných hezitačními zvuky: jako bych už začínal mluvit, ale mozek ještě nedodal slovo, takže ze sebe vydám jenom

„ééé“. Klíčem k plynulejší promluvě bez parazitických slov a zvuků je **mluvit pomaleji a dělat pauzy**, ve kterých jsem zticha, na příjmu, zvědavý na reakce publika.

→ **Po větě ticho.**

Další překážkou k plynulé řeči je má tendence mluvit „staccatově“, nedořikávat konce vět až do tečky, pouštět energii a nedávat důraz na předložky. Jedním důvodem je, že „*mozek mi včas nedodává slova*“. **Plynulost řeči a rychlost myšlení jsou propojené.** Zjistil jsem ale také, že to může souviset s ambicí slova zbytečně zdůrazňovat, „aby to pochopili, aby to náležitě vyznělo,“ jako bych měl „strach, že to samo nebude dost silné.“ Vidím, že plynulost řeči ovlivňuje i **sebedůvěra a pochyby o sobě**. *Čím víc si nejsem jistý, co chci říct, čím hůře to mám rozmyšleno, tím mluvím rychleji. Z nějakého nevysvětlitelného důvodu chci obsah kompenzovat energií, dynamikou. Zpomal!* Kompenzovat nejistotu v obsahu se nevyplácí, protože se někde odrazí, tentokrát v plynulosti řeči.

Na kurzu, kde jsem jen překládal z angličtiny do češtiny, takže jsem se nemusel soustředit na obsah, jsem „*říkal věty do tečky, do jejího zvukového přesahu, aby dozněla a vyzněla, a doříct i poslední slabiku, poslední hlásku, nic nezahodit! Zní to tak daleko lépe. Jako bych házel kamínky do vody a víc než ten hod mě zajímalo, jaké to udělá vlnky na hladině, jak to zazní v prostoru, protože teprve tam se ukáže, co jsem vlastně řekl a jestli to mělo smysl a význam.*“ (kap. 3.2.6) „Házet kamínky do vody“ je podobná metafora jako „*říkej větu za větou*“, či „*bonbónek po bonbónku*“, čili přednášet své sdělení posluchačům po částech a po každé jim nechat čas si ho vyslechnout a představit, „*rozbalit a vycucát*“, abych mohl sledovat, „*jak jim chutná*“ nebo „*jaké to dělá vlnky na hladině*“. Při analýze svého videa z Kolumbie ([kap. 2.3](#)) jsem viděl, že je důležité umět **udělat tečku** a formulovat kratší věty. To souhlasí s poznatkem od antických řečníků: Nezaplétejte se do složitých souvětí. Krok za krokem vykládej další **krátkou větu** své promluvy a po větě tečku ([kap. 5.2.4.1](#)).

Při přednesu jsem se učil říkat věty, větu za větou se klestit souvětími, aniž bych se do nich zapletl, což se mi to někdy stává v běžné řeči. V mluvené řeči je věta či fragment souvětí „základní jednotkou sdělení“. Menší měřítko je nesrozumitelné a větší nesdělitelné. Při mluvení je tedy nutné soustředit se na věty, ne na slova nebo souvětí, nemyslet příliš dopředu, větu za větou se pokračovat ve svém sdělení. „*Zapomeňte na jednotlivé hlásky a s nimi na výslovnost a jazykolamy. To je příliš podrobné měřítko. Zapomeňte také na všechno, co přesahuje primární sdělení. Zapomeňte na analýzu postav. Skoro všechno je totiž obsaženo na oné škále, tj. na úrovni věty, maximálně souvětí. Pokud přeneseme takové elementární sdělení na posluchače, on si už vyšší odvozené úrovně poskládá sám.*“ (Fryntová, 2011, s. 58) Alena Špačková (2006, s. 72) studentům, kteří mluví v dlouhých květnatých souvětích, připomíná: „*Každou myšlenku ukonči klesnutím hlasu, z první části souvětí můžeš často vytvořit otázku, přistihneš-li se při opakovaném vyslovení „že“ nebo „který“, myšlenku uzavři.*“

→ **Říkej věty, ne souvětí.**

Ve [čtvrtém příběhu](#) *Jak jsem v Americe objevil Ameriku* jsem vysvětlil, že **výslovnost ovlivňuje fyzický dojem** - požitek či pachutí - **posluchačů**, protože odráží způsob, jakým mluvčí přistupuje ke svému tělu. Pokud má slovo vyvolat tělesný zážitek, musí být **vysloveno přesně**. Navrhl jsem dvě hypotézy:

1. **Znělost mluvčího se přenáší na posluchače**, jeho napětí, přepětí v hlase či nespolečnické s tělem ovlivňuje tělesný pocit posluchačů. Svědčí pro to akusticko-fonační reflex: posluchači sami na sobě cítí, jak se svým hlasem zachází mluvčí či zpěvák (Válková, 2006, s. 49): „*Chceme-li osvětlit pojem svalový smysl, soustředme se, a to dokáže i naprostý laik, na výkon špatného zpěváka, zvláště jsou-li jeho tóny tlačené, nepřirozeně tvořené. Pocítíme za chvíli, že nás pobolívá v krku; prostřednictvím akusticko-fonačního reflexu zřetelně vnímáme pocity zkrčovatěného svalstva. Vlastním svalovým smyslem ohmatáváme svalové procesy, kterými daný zpěvák tvoří hlas. Naše psychika reaguje pocitem nelibosti.*“ Dalším vysvětlením je funkce **zrcadlových neuronů** ([kap. 5.5](#))

2. **Přesnost výslovnosti má vliv na přesnost vyjadřování** a možná i myšlení. Jestliže jsou plynulost řeči a rychlost myšlení propojené, je výslovnost indikátorem, který mi ukazuje, že bych měl zpomalit. Pokud nestíhám vyslovovat, nemají posluchači čas si to představovat, a tudíž ani porozumět, a pravděpodobně tedy ani já nemám dost času na vytvoření přesné představy. Z toho vyplývá, že když nestíhám vyslovovat, nestíhám doopravdy myslet (pokud přijmu Orwellův názor, že myslet znamená „vidět v mysli obraz věci, o kterých chci mluvit“, [kap. 5.7](#)).

Plynulost řeči je důsledkem souladu rychlosti myšlení, hlasu, dechu a artikulace, souvisí tedy s kognitivní kapacitou (schopnost představovat si, formulovat myšlenky i paměť je možné trénovat), s přípravou (s uměním připravit si sdělení v souladu se svou pamětí, aby se mi obrazy vybavovaly v optimální rychlosti), a potom se schopností se „uřídit“, korigovat svou rychlost a dynamiku před lidmi, dokázat se zpomalit, zastavit, zpřesnit – ne na základě ambice nějak působit, ale kvůli srozumitelnosti sdělovaného. „*Spisovná výslovnost je základním a nezbytným předpokladem okamžitého porozumění předávaných informací.*“ (Vybíral, 2006, s. 77) Petr Vybíral důležitost správné výslovnosti pro pochopení ilustruje na těchto větách vyslovených na různých rozhlasových stanicích:

- *Vedení ledovců je neštěstí za klouskem. (Vedení lidovců je naštěstí za Kalouskem.)*
- *Dobrý večer, smradi. (Dobrý večer, jsme rádi...)*
- *Děkujeme, že ste zavola a užijte si to. (Děkujeme, že jste zavola, a užijte si to).*

5.3.10. v dialogu se sebou

Výslovnost není důležitá jenom pro diváky či účastníky, ale i pro mluvčího. Intenzita hlasu a znělost je nutná proto, abych se mohl **poslouchat zvenčí** a tudíž se dozvěděl, co jsem řekl, zpřesnil se, byl si komunikačním partnerem. Díky „poslouchání se zvenčí“ mohu uslyšet, co jsem doopravdy řekl, ne co jsem chtěl říct - a pak na to budu moci zareagovat. Jaroslav Vostrý (2009, s. 9, zvýraznil VW) popsal způsob, jakým na DAMU přednášel prof. Jan Císař, jako zápas o rozvíjení myšlenek ve stavu zrodu tváří tvář posluchačům: „*Tak si je před publikem sám ověřuje, lépe řečeno, vybojovává před tímto publikem myšlenkový zápas, který je v takovém případě totožný s nespécifickým scénickým jednáním: své myšlenky přednášející svým posluchačům totiž jen netlumočí, ale - v dialogu se sebou samým, ve kterém bere v potaz nevyslovené a možná vůbec neexistující námitky posluchačů - doslova duší a tělem rozvíjí.*“ Schopnost poslouchat se zvenčí jsem se začal učit na dialogickém jednání. „*Slyšet svůj hlas přicházet z vnějšího prostoru jako hlas někoho jiného. Naslouchat mu a rozumět. Případně jaksí nerozumět... Tohle rozdělení a zdvojení je ostatně jedna z klíčových událostí dialogického jednání a hry vůbec.*“ (Vyskočil, 2006, s. 8) Poprvé jsem začal vnímat akustickou kvalitu prostoru, ve kterém mluvím, začal jsem poslouchat, jak jsem slyšet.

→ **Poslouchej se zvenčí.**

Ve videu z Kolumbie jsem našel několik příkladů, kdy jsem se zaslechl a potom opravil nebo zpřesnil. I na kurzech jsem zažil, jak je výhodné být si tímto kolegou. Nejenom kritikem, hodnotitelem, ale partnerem, který mi celou dobu „kryje záda,“ dává pozor, co říkám, abych nesjel z cesty, který mě zastaví, upozorní, poradí, jako si poradil lektor ve Stuttgartu, když se účastníků zeptal: „*Je tady někdo, komu by tohle snad přišlo nepoužitelné?*“ ale naštěstí se uslyšel a řekl: „*Aha, teď jsem sám řekl sugestivní otázku.*“ Díky vnitřnímu partnerovi mohu „odkrýt karty“, když se dostanu do úzkých, vystoupit ze situace a okomentovat ji. Není potřeba brát úkol příliš vážně.

Poslouchat se zvenčí také znamená rozvíjet schopnost **sluchové analýzy hlasu a vnitřního citu**. „*Člověk během svého vývoje ztratil z velké části schopnosti uvědomovat si vlastní tělové pocity, jeho organická paměť vyhasíná. Upadá stále hlouběji do „psychosomatické nevědomosti.*“ (Válková, 2011, s. 54) Když jsem na hodině zpěvu viděl, co všechno v hlase slyší Ivana Vostáková a jak trefně to dokáže popsat a propojit s osobností mluvčího, došlo mi, že nejen hlas, ale i schopnost sluchové analýzy mohu rozvíjet. „*Je namístě*

zmínit se o nejpracněji získávané dovednosti, bez které je jakákoli poctivá práce s hlasem nemyslitelná: o dovednosti hlasové analýzy. Nejen pedagog, ale i žák musí umět analyzovat funkční kvality hlasu, stanovit diagnózu hlasu. Jejich ucho musí být – jak se mezi odborníky říká - schopno funkčního slyšení. Funkční slyšení odhaluje prostřednictvím tónu psychosomatické a hlasotvorné naladěnosti organismu. (...) Je schopno rozlišovat normálnost či defomovanost dechového směřování rezonanční opory v trupu, hlavových prostorách, jednotlivá místa rezonančního ozvučení (vibrační místa) a jejich vzájemná souznění. Především je důležitá sluchová analýza registrální práce hrtanu a s ním spolupracujícího svalstva, jež zajišťuje rezonanční pohotovost dýchacího svalstva a svalstva artikulačního. (Válková, 2000, s. 141) Až když jsem začal **slyšet** rozdíly ve svém hlase i hlasech spolužáků po jednotlivých cvičeních, mohl jsem se posunout od mechanického cvičení ke zkoušení a zakoušení, jak a kdy můj hlas pracuje, co mi pomáhá.

Od techniky, tréninku, připomínání a napomínání se v této kapitole dostávám ke **vztahu k sobě** (být na sebe zvědavý, ne jen chtít splnit svou představu a podat výkon) a obecně k tomu, že práce na psychosomatické kondici je cestou **sebepoznání** spíše než cestou techniky. Jestli ale celý život plním úkoly, výkonů dosahuji silou a snahou, a teď se dozvím, že snaha nezní - co s tím?

5.4. PARTNERSKÝ VZTAH K SOBĚ

Nejpřekvapivějším zjištěním v mé analýze byly poznatky o vztahu k sobě, ze kterých se vynořila tato kapitola. Původně jsem nic takového nechtěl zkoumat, ale ukázalo se, že vztah k sobě ovlivňuje vztah k druhým, má vliv na psychosomatickou kondici, schopnost se uvolnit, umožňuje na kurzu improvizovat. Zjistil jsem, že je třeba pracovat na **zvědomování** neuvědomovaných snah a tendencí, které mám před diváky, aby s nimi mohl komunikovat přirozeně. A toto zvědomování mě přivedlo až ke zkoumání toho, jaký mám k sobě vztah. Objevil jsem dva způsoby vztahování se k sobě: **výkonový** a **partnerský** vztah. Oba způsoby mají konotace v různých oblastech:

	výkonový vztah k sobě	partnerský vztah k sobě
zaměření	na výsledek	na proces
	kvantita	kvalita
	být vykloněn mimo sebe	naslouchat svému nitru
hloubka	málo času	dostatek času
pocit	úleva při úspěchu	radost při činnosti
jak na sebe	plním svou představu	jsem na sebe zvědavý
	produktivita	zkoumám, co mě baví
	modus dělat	modus být
k přítomnosti	úzkost z volného času nespokojenost myslí	zálibení v přítomném okamžiku
směřování	neschopnost prioritizovat, odmítat nabídky a úkoly	zacílení na priority
	nevím, kam směřuji	vědomí smyslu a životního směřování
	široké ambice a cíle	vyhraněné ambice a cíle
vnitřní předpoklady	„Právo něco dělat mají jenom ti, kdo v dané oblasti mají nepochybný talent.“	„Mám právo dělat, co mě baví.“

	<i>„Nemám právo plýtvat svým časem na neproduktivní věci.“</i>	<i>„Pokud se věnuji sobě, nejdůležitějšímu člověku ve svém životě, neplýtvám časem.“</i>
	<i>„Mám povinnost žít naplno.“</i>	<i>„Nemám povinnost všechno vidět, zažít, být u všeho.“ „Mám právo žít na tři čtvrtě plynu.“</i>
	<i>„Měl bych produkovat, trpět a hromadit, ne si užívat.“</i>	<i>„Neznásilňovat se k výkonu, ale dělat si činnostmi dobře.“</i>
	<i>„Je zločin nevyužít něco, na co mám nárok.“</i>	<i>„Mám právo si nevyzvednout snídani, když nemám hlad.“</i>

tabulka 63: Konotace výkonového a partnerského vztahu k sobě. Jednotlivé konotace objasňují v [kap. 3.4.2.](#)

Toto rozdělení nápadně připomíná mody *mít* a *být*, které popsal Erich Fromm (2001, s. 30): *„Vlastnění a bytí jsou dva základní způsoby prožívání.“* Viděno touto optikou odpovídá modus *dělat* - právě v zaměření na výsledek, kvantitu a touze produkovat a hromadit - Frommovu modu *mít*, který je *„charakteristický pro západní průmyslovou společnost, ve které se chtivost po penězích, slávě a moci stala dominantním tématem života.“* (s. 34) Rozdíl mezi *být* a *mít* Fromm vysvětluje na příkladu učení. Studenti, kteří žijí ve vlastnickém modu existování, naslouchají přednášce, všechno si zapisují a později se to naučí, aby prošli u zkoušky. Ale oni sami a obsah přednášky jsou si cizí, kromě toho, že se stali vlastníky poznatků, které objevil někdo jiný. Studenti, kteří ke světu zaujímají vztah v modu bytí, nejsou pasivními nádobami na slova a myšlenky. To, čemu naslouchají, podněcuje jejich otázky, myšlenky, nové perspektivy. Ožívají, když reagují na to, co slyší. *„Každý takový student byl zasažen a změnil se - každý je po přednášce jiný, než byl před ní.“* (s. 46)

Výkonový a partnerský vztah k sobě naznačují dva způsoby práce se studenty herectví, které užívala Eva Kröschlová (2000, s. 133): *„První dává přesný návod i vzor, a vede danou cestou přímo k cíli (v tréninku, v tanci, v některých rytmických cvičeních). Uplatňuje se zde kritika i autokritika. Druhý postup toto vylučuje. Neexistují chyby ve způsobu provedení. Hnacím motorem není tíživost, ale zvědavost. Nezdár není chyba, ale zkušenost. Každý si hledá vlastní cestu, často spojenou s rizikem. První způsob vede, druhý podněcuje, první cestou zvenčí, druhý dovnitř. A obě se sejdou, nikoli na půli cesty, protože se musí úplně prostoupit. Myslím, že každá umělecká výchova, má-li podnitit tvořivost, by měla být takto dvojpolová.“*

Rozdíl mezi zaměřením na proces a na výsledek vysvětluje také Mihály Csíkszentmihályi (1996). *„Problémy vznikají tehdy, když se lidé natolik upnou na to, čeho chtějí dosáhnout, že přestanou nacházet radost v přítomnosti, kterou právě prožívají. Jakmile k tomu dojde, jejich šance na spokojenost je ta tam.“* (s. 21) Účastník jeho výzkumu popsal zaměření na proces takto: *„Tajemství horolezectví je v lezení samém: dostanete se nahoru na skálu a jste šťastní, že je to za vámi, ale ve skutečnosti si přejete, aby to trvalo věčně. Pravý smysl výstupů na vrcholy je lezení samo.“* (s. 86) Dokonce i u her, činností, které jsou přímo stvořené pro zážitky flow, nebudeme zažívat radost, pokud se zaměříme na výsledek. *„Když nám začne jít víc o porážku protivníka než o to, abychom podali co nejlepší výkon, radost mizí. Soutěžení přináší radost jen tehdy, když znamená zdokonalování dovedností jedince. Když skončí jen u pouhé snahy o vítězství, přestává být zábavné.“* (s. 83) *„Stovky složitých podob sportu a tělesné kultury, které jsou v současnosti k dispozici - od badmintonu k józe, od cyklistiky k bojovým uměním - nemusejí přinášet radost vůbec, pokud k nim člověk přistupuje jako k něčemu, co musí dělat, protože je to v módě nebo zdraví prospěšné. (...) Pocit radosti nezávisí na tom, co děláme, ale spíš na tom, jak to děláme.“* (s. 149) Csíkszentmihályi zaměření na proces označuje jako „autotelické prožívání“ u aktivit, *„které se nevykonávají s očekáváním budoucího prospěchu, ale jednoduše proto, že samo (...) vykonávání má pro nás hodnotu.“* (s. 103) *„Když je naše prožívání vnitřně uspokojivé, život sám získává pro přítomný okamžik smysl, místo aby byl jakýmsi rukojmím hypotetických*

budoucích zisků.“ (s. 105) Na „budoucích ziscích“, tedy výsledcích činnosti a jejich hodnocení, je založen výkonový vztah k sobě.

5.4.1. výkonový vztah k sobě

Výkonový vztah k sobě se projevuje v tom, jak se ženu do výkonů a produktivity. Mé ambice jsou namáhavé a dokonce nebezpečné, protože vedou k přetížení, únavě a nemoci. Méně nápadným projevem je závislost na pochvale a hodnocení druhými, která vede k snaze splnit úkol či představu o sobě, něco někomu či sobě dokázat. Výkonový vztah k sobě je podle Fromma (1997, s. 59) posilován „**tržní orientací**“ moderního člověka, který se musí prodávat na „trhu osobností“: „*Skutečnost, že stále ještě nestačí pouhé schopnosti pro určitou práci jako vyhlídka na úspěch, ale že je třeba „prosadit“ svoji osobnost v konkurenčním boji s mnoha jinými, působí na postoj vůči sobě samému. (...) Protože úspěch dalekosáhle závisí na tom, jak člověk prodá svou vlastní osobnost, považuje sám sebe za zboží. Anebo lépe řečeno, považuje sám sebe za prodáváče i za zboží.*“ Fromm v roce 1947 popsal prostředí, ve kterém se dnes lektoři pohybují: reálná hodnota lektora se dá těžko posoudit, takže rozhoduje jeho tržní hodnota. Lektor se proto musí umět vychválit a prodat. To podle Fromma vede k **odcizení**, odtržení od sebe sama, jako je prodáváč zboží odtržen od toho, co chce prodat. „*Člověk, žijící v tržním hospodářství, se cítí být zbožím. Je odtržen od sebe sama, jako je prodáváč zboží odtržen od toho, co chce prodat. Samozřejmě, zajímá se o sebe, velice se zajímá o svůj úspěch na trhu, ale je manažerem, zaměstnancem, prodáváčem – a zbožím (...) na trhu osobností.*“ (s. 110) Dalším důsledkem je **závislost na uznání** a nedostatek sebedůvěry. „*Jestliže člověk věří, že jeho vlastní hodnota není představována především jeho vlastními lidskými kvalitami, ale úspěchem v stále se měnících podmínkách trhu, pak se jeho sebevědomí stává nejisté a vede ke stále potřebně po uznání ostatními. Člověk se bez ustání žene za úspěchem, protože sebevědomí klesá po každém neúspěchu.*“ (s. 61) K tomu samému jsem při analýze došel ve schématu 21 ([kap. 3.4.2](#)). Tržní orientace ale není jediný důvod výkonového vztahu. Při analýze jsem objevil hlubší důvody, které tržní orientace lektorské profese možná jen posiluje. Kde se výkonový vztah k sobě ve mně bere?

Pod pochybami o sobě jsem v [kap. 3.4.1](#) objevil neuvědomované vnitřní předpoklady, na kterých je můj výkonový vztah založen. Později jsem zjistil, že Praško (2005, s. 107) je nazývá **škodlivé předpoklady**: „*Naše škodlivé předpoklady jsou zpravidla pod prahem uvědomění. Často si je však můžeme začít uvědomovat, když posoudíme svoje chování.*“ Škodlivé předpoklady vyjádřené slovy mají obvykle formu vět „*Pokud... pak*“ nebo „*Měl/a bych...*“, např.:

- *Pokud by lidé poznali, jaký skutečně jsem, tak mě odmítnou.*
- *Měl bych být nejlepší ve všem, co dělám. Pokud něco neudělám perfektně, pak jsem neschopný.*
- *Když mě někdo kritizuje, nemá mě rád.*“

Judith Becková (2018) seskupila škodlivé předpoklady (nazývá je jádrová přesvědčení) do tří skupin, které se týkají bezmocnosti, nepřijatelnosti (nemilovatelnosti) a vlastní bezcennosti. Praško (2005) podobné kategorie nazval výkon, přijetí ostatními a moc/kontrola:

1. **výkon** – nadměrné nároky na sebe a nadměrná potřeba úspěchu
 - *Pokud udělám chybu, znamená to, že jsem k ničemu.*
 - *Abych byl šťastný, musím být nejlepší ve všem, co dělám.*
2. **přijetí ostatními** – nadměrná potřeba být vážen, milován, chráněn a přijímán ostatními
 - *Když druhým ukážu svou slabost, využijí toho.*
 - *Moje hodnota závisí na tom, co si o mně myslí ostatní.*
 - *Když mě ostatní poznají, zavrhnou mě.*

3. **moc/kontrola** – nadměrná potřeba mít událost pod kontrolou, potřebu síly, moci nad druhými

- *Měl bych být vždy schopen všechno zvládnout sám.*
- *Člověk nikdy nesmí vypadat hloupě, jinak zůstane sám.*

Už tyto příklady mé předpoklady připomínají. Co s tím dělat? Prvním krokem je identifikace škodlivých předpokladů. Při analýze zkušeností z DAMU jsem u sebe objevil tyto:

1. *Právo něco dělat mají jenom ti, kdo v dané oblasti mají nepochybný talent.*
2. *Musím podávat dobrý výkon, jinak se provalí můj skrytý nedostatek.*
3. *Nemám právo plýtvat svým časem na neproduktivní věci.*
4. *Mám povinnost žít naplno.*
5. *Měl bych produkovat, trpět a hromadit, ne si užívat.*
6. *Je zločin nevyužít něco, na co mám nárok.*

Při analýze zkušeností z kurzů jsem objevil tyto:

7. *Lektor musí vypadat zkušeně.*
8. *Lektor by měl mít více zkušeností než účastníci.*
9. *Lektor nemá právo něco nevědět, natož se na něco zeptat účastníků.*
10. *Pokud se účastník nějaké aktivity neúčastní, je to selhání lektora.*
11. *Odpor účastníka snižuje výkon lektora, a tudíž snižuje jeho hodnotu.*
12. *Pokud lektor udělá chybu, ztrácí hodnotu.*

Druhým krokem je jejich testování, zpochybnění a modifikace. „*Jakmile se nám podaří identifikovat škodlivé předpoklady, je nutné si uvědomit, jaké výhody a nevýhody toto přesvědčení s sebou nese. Pak pomocí otázek a experimentů hledáme nová, mírnější a realističtější pravidla.*“ (Praško, 2005, s. 112) Testování předpokladů je podobné jako **konfrontace s realitou** při práci s úzkostí: „*Konfrontace spočívá v podstatě ve srovnávání představ, které se zabydly ve vaší mysli, a přesvědčení, která si dlouhá léta nevědomky pěstujete, se způsobem, jakým je svět skutečně vytvořen, s tím, co existuje. Uvědomíte-li si, že vaše představy a přesvědčení neodpovídají skutečnosti, nezbyvá vám nic jiného než se jich zbavit tak, že je nahradíte realističtějšími představami a přesvědčeními.*“ (Auger, 1998, s. 31) V následující kapitole rozebírám, jak jsem škodlivé předpoklady konfrontoval s realitou.

5.4.2. **partnerský vztah k sobě**

V [tabulce 63](#) jsem v levém sloupci uvedl škodlivé předpoklady, které jsou součástí výkonového vztahu. Abych se mohl posunout do pravého sloupce, k partnerskému vztahu k sobě, musím je prozkoumat, zjistit, co způsobují a změnit je. Předpoklady, že „**mám povinnost žít naplno**“ a že „**nemám právo plýtvat svým časem na neproduktivní věci**“ způsobují tendenci přepřehnat si kalendář a vrhat se do příliš mnoha projektů, díky čemuž bývám přetížený, až se mi někdy zdá, že *můj život je tak plný, že se to do jednoho ani nechce vejít: Úkolů mám víc, než zvládám. Každý den od sebe očekávám, že udělám víc, než stihnu. V noci se to snažím dotáhnout, takže jdu spát pozdě. Pracuji i ve snu.* Za tímto přesvědčením je pocit zodpovědnosti a závazku smysluplně naplnit čas, který mi byl přidělen. Nechci žít naprázdno. To je výhodná stránka tohoto přesvědčení. Ale musím zemřít úplně uhnáný? Při analýze jsem své přesvědčení konfrontoval těmito otázkami: *A komu se budu chlubit se svým přeplněným kalendářem? Nebudu své výsledky nakonec posuzovat jenom já sám? Pokud ano, možná bych si řekl: To sis mohl dát i volno, jen tak, pro radost.*

V úvahách jsem došel k novým přesvědčením: „*Pokud se věnuji sobě, nejdůležitějšímu člověku ve svém životě, neplytvám časem,*“ „*Nemám povinnost všechno vidět, zažít, být u všeho,*“ „*Mám právo žít jenom na tři čtvrtě plynu.*“ Doporučení, kolik procent času by člověk měl pracovat, je už ve Starém zákoně - sedmý den se nepracuje. Příkázání odpočinku ale má větší význam, než relaxaci či regeneraci pro další práci. Fromm (1999) tvrdí, že **odpočinek je svoboda**, protože člověk je zcela člověkem, jen když nepracuje.

Vychází ze Starého zákona, kde je zmíněn rituál šabatu, dne odpočinku, ve dvou různých kontextech. V desateru přikázání je vysvětlen v souvislosti s božím odpočinkem sedmého dne,⁶⁴ podruhé v souvislosti s odchodem z egyptského otroctví, tedy se svobodou.⁶⁵ Bůh musí odpočívat „*nikoli proto, že je unaven, nýbrž proto, že je svobodný a jen tehdy zcela Bohem, když přestal pracovat. Tak je i člověk zcela člověkem, jen když nepracuje, když žije v míru s přírodou a se svými bližními; proto je také přikázáním šabatu jednou odůvodněno odpočinkem Boha a podruhé osvobozením z Egypta. Oboje znamená totéž a vysvětluje se navzájem: odpočinek je svoboda.*“ (s. 206) Fromm své tvrzení vysvětluje na biblickém pojetí vztahu mezi člověkem a přírodou. Před vyhnáním z ráje žil člověk v harmonii s přírodou, potom nastoupil spor a boj, nutnost práce, zasahování do fyzického světa.⁶⁶ „*Co je tedy - z prorockého hlediska - cílem člověka? Žít v míru a harmonii se svými bližními, se zvířaty a půdou. (...) Odpočívat, nepracovat má tedy jiný smysl než naše moderní „relaxace“. Ve stavu klidu člověk předjímá stav lidské svobody, který nakonec jednou nastane. Vztah mezi člověkem a přírodou a mezi člověkem a člověkem je vztahem harmonie, míru, nevměšování. Práce je symbolem konfliktu a disharmonie; klid je výrazem důstojnosti, míru a svobody.*“ (s. 205) V tomto pohledu si svou touhou být produktivní a žít na plný plyn bráním alespoň chvíli spočinout v harmonii s okolním světem. Vypadá to, že si to sám dělám horší, než čím Hospodin proklel Adama: „v potu tváře“ žiju na plný plyn, ale i podle biblického přikázání by stačilo pracovat jenom na 6/7, tedy maximálně na 85 % plynu. Měl bych tedy mít právo plýtvat časem, dokonce mi to Hospodin doporučuje alespoň jednou týdně. Toto „plýtvání“ je totiž možná moje pravá svoboda.

Podobně jsem testoval i související přesvědčení, že „**je zločin nevyužít něco, na co mám nárok,**“ když jsem si všiml, jak si v Lisabonu vyčítám, že jsem nešel na snídani. Odhalil jsem nesmyslnost dalšího z hnacích motorů ženoucích mě k výkonu, hlas svého vnitřního kritika, který se nejistě ptá: „*...a není to škoda...?*“ Mohu mu vlídně odpovědět: *Samozřejmě je to škoda! Taková vynikající snídaně. Ale svět nabízí mnohonásobně víc, než jsme schopni vidět, zažít, vstřebat. Když něco odmítám, říkám zároveň něčemu jinému ano. Víš, čemu dnes říkám ano? Tomu, že se konečně vyspím. Jindy tomu, že místo skvělého výletu pobudu sám se sebou v pokoji, tomu, že budu moci přemýšlet o sobě a o tom, do čeho se chci opravdu pustit a do čeho si jenom myslím, že bych se měl pustit. To by teprve byla škoda, kdyby mi tohle uniklo!*

Michail Čechov (1996, s. 112) hercovu cestu popsal jako osvobozování se od „psychologického smetí“, tedy od vnitřních škodlivých předpokladů: „*Tvůrčí a pozitivní síly v povaze herce vždy bojují s negativními vlivy, které, i když jsou nejasné a někdy mu zcela neznámé, neustále maří jeho nejlepší snahy. Tyto četné negativní zábrany mohou zahrnovat potlačovaný komplex méněcennosti nebo megalománii, sobecké a egoistické touhy nevědomě smíšené s uměleckými cíli, strach z chyby, nepřiznaný strach z publika (a často i nenávisť k němu), nervozitu, skrývanou žárlivost nebo závist, špatné a zdánlivě zapomenuté příklady a nekontrolovaný zvyk hledat chyby u ostatních. To je jen několik z mnoha různých negativních jevů, které se časem mohou nahromadit v hercově podvědomí jako „psychologické smetí“ a narůst ve škodlivé síly, které ho budou ničit. (...) To, co obvykle nazýváme „rozvíjením talentu“, je často jen osvobozováním se od vlivů, které herci překážejí, omezují ho a často i zcela ničí.*“ Existuje i jiný typ „smetí“, které člověka ničí?

⁶⁴ „*Pamatuj na den odpočinku (šabat), že ti má být svatý. Šest dní budeš pracovat a dělat všechnu svou práci. Ale sedmý den je den odpočinutí Hospodina, tvého Boha. Nebudeš dělat žádnou práci ani ty ani tvůj syn a tvá dcera ani tvůj otrok a tvá otrokyně ani tvé dobytče ani tvůj host, který žije ve tvých branách. V šesti dnech učinil Hospodin nebe i zemi, moře a všechno, co je v nich, a sedmého dne odpočinul. Proto požehnal Hospodin den odpočinku (šabat) a oddělil jej jako svatý.*“ (Ex. 20, 8-11, Fromm, 1999, s. 201)

⁶⁵ „*Pamatuj, že jsi byl otrokem v egyptské zemi a že tě Hospodin, tvůj Bůh, odtud vyvedl pevnou rukou a vztaženou paží. Proto ti přikázal Hospodin, Tvůj Bůh, dodržovat den odpočinku (šabat).*“ (Dtn. 5, 15, Fromm, 1999, s. 201)

⁶⁶ „*Kvůli tobě nechť je země prokleta; po celý svůj život budeš jíst v trápení. Vydá ti jenom trní a hloží a budeš jíst polní byliny. V potu své tváře budeš jíst chléb, dokud se nenavrátiš do země, z níž jsi byl vzat. Prach jsi a v prach se navrátiš.*“ (Gen. 3, 17-19).

sociologický a antropologický pohled

Při analýze jsem své předpoklady zkoumal jen z psychologického pohledu. Zygmunt Bauman mě přesvědčil, že má smysl podívat se na ně i ze sociologické perspektivy, protože jsou součástí společnosti a doby, do které jsem se narodil. Podle Baumana (2004) totiž potřeby a ambice současnou společnost pohánějí. Pokud je potřeb málo, je nutné je podpořit reklamou: lidé dnes nejsou **kontrolováni** tajnou policií, ale **sváděni** ke spotřebovávání. Už není zapotřebí, abychom se báli, ale musíme být lační. „*Trvalé očekávání stále nových zážitků a lačnost po stále nových zkušenostech, pokaždé silnějších a zajímavějších než dřív, to jsou podmínky sine qua non, aby byl člověk vůči svádění poddajný.*“ (s. 261) Společnost totiž „*může fungovat pouze potud, pokud potřeby převyšují úroveň svého současného uspokojení.*“ (s. 87)

Strach, aby mi něco „neuniklo ze síta“ a předpoklad, že je „zločin nevyužít něco, na co mám nárok“, který jsem v kap. 3.4.2 (schéma 29) odhalil jako pohon svého tlaku na výkon, vysvětluje Bauman takto: „*Ve světě plném nebezpečí je každá šance, kterou jsme nevyužili tady a teď, ztracená: je proto neomluvitelné a neospravedlnitelné, pokud ji necháme utéci.*“ (Bauman, 2004, s. 185) V této úzkosti nejsem sám: dnešní náctiletí si dokonce pro tento pocit vymysleli zkratku FOMO (fear of missing out). Dostala se i do slovníku, je to „*strach, že mi něco unikne, znamená obavy, že člověku mohou uniknout vzrušující události, kterých se účastní jiní lidé; obzvláště je způsoben věcmi, které vidíme na sociálních médiích.*“⁶⁷

V analýze předpokladu, že „nemám právo plýtvat časem“ jsem došel až ke strachu ze smrti, což Bauman (2004, s. 287) rovněž nazírá ze sociologické perspektivy: „*Většina lidí si vždy a všude přála, aby jejich životy byly co nejdelsí, takže se snažili, seč mohli, okamžik smrti oddálit. Potřeba zahnat smrt však nikdy nehrála tak významnou roli při vytváření životního stylu a životních cílů jako dnes. Dlouhý život v dobré kondici je v současnosti nejvyšší hodnota a hlavní cíl všech životních snah: musíme „být fit“, abychom užívali všech radostí, které život nabízí.*“ I to, co jsem považoval za součást vztahu k sobě, a tudíž za své soukromé téma, je součástí dnešní společnosti.

Bauman rovněž popsal rozpor mezi ambicemi a talentem, který je jádrem předpokladu, že právo něco dělat mají jenom ti, kdo v dané oblasti mají jasný talent. „*Jestliže se člověku otevírá více možností, než kolik dokáže obsáhnout jeho vůle, vystoupí na povrch ambivalence v podobě neklidu a úzkosti. (...) Modernita přinesla éru trvalé disharmonie mezi potřebami a schopnostmi.*“ (Bauman, 2004, s. 75) Když Baumanovy úvahy přeložím do pojmů své analýzy, potřeby znamenají „ambice“ a schopnosti „talent“. Trvalá disharmonie mezi ambicemi a talentem podle Baumana způsobuje neklid a úzkost, což jsem popisoval jako pochyby o sobě (kap. 3.4.1). Když jeho úvahy propojím s výzkumem Csíkszentmihályiho, pak trvalá disharmonie mezi potřebami a schopnostmi v éře modernity znamená úbytek flow, protože jednou z podmínek zážitku plynutí je soulad mezi tím, co chci zvládnout a tím, na co mám. Bauman a Csíkszentmihályi se shodují, že nejistota či psychická entropie jsou cenou za dnešní svobodu. „*Existuje totiž příliš mnoho cílů, které soutěží o to abychom jim dali přednost, a jak má člověk rozeznat, který z nich stojí za to, aby mu zasvětil život? (...) Široké spektrum možností, které dnes máme, rozšířilo naši osobní svobodu v míře, jaká by byla ještě před sto lety nepředstavitelná. Ale nevyhnutelným následkem mnoha stejně přitažlivých možností výběru je, že si nejsme jisti svým směřováním. A tato nejistota podkopává naši rozhodnost, a když nemáme rozhodnost, možnost výběru pro nás ztrácí hodnotu. Proto svoboda nemusí nutně napomáhat nalezení smyslu života - spíš naopak. Pokud se pravidla hry příliš uvolní, soustředění ochabne a je těžší dosáhnout stavu plynutí. Věrnost cíli a pravidlům, která s sebou nese, je mnohem snazší, když je výběr možností omezenější a jasnější.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 330) Naplňuje se tedy heslo z románu 1984, že „**svoboda je otroctví**“? (Orwell, 1991)

Stav psychické entropie je odvrácenou stranou schopností lidské mysli. „*Není důvod si myslet, že [lev] se trápí nenaplněnými ambicemi. (...) Sytý lev se soustřeďuje plně na teplo slunce. Jeho mysl nezvažuje možnosti, které jsou mu v daném okamžiku nepřístupné. Nepředstavuje si žádné příjemné alternativy, které*

⁶⁷ Cambridge English Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fomo>

mu zrovna chybí, ani ho netrápí strach ze selhání.“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 336) Lva nesužuje FOMO. A ani lidé jím netrpí hned od narození. „Možností volby dítěte je obvykle málo a jsou navzájem v souladu. Každým rokem ale této jasnosti ubývá. Původní samozřejmost, která umožňovala spontánní stav plynutí, je zatemněna kakofonií neslučitelných hodnot, přesvědčení, možností výběru a chování.“ (s. 338)

Další nepsychologický úhel pohledu, jak porozumět předpokladům, že nemám právo plýtvat časem, musím žít naplno a využít všechno, na co mám nárok, přináší historik Yuval N. Harari (2015, s. 128). Považuje je za důsledek mýtů, neboli „sdílených imaginárních řádů“ dneška. „I to, co lidé považují za své nejosobnější touhy, je často naprogramováno imaginárním řádem. Vezměme například v úvahu oblíbenou touhu jet na dovolenou do zahraničí. Není na ní nic přirozeného nebo samozřejmého. Šimpanzí alfa samec by nikdy nepomyslel na to, že by užil svou moc na to, aby vyrazil na dovolenou do teritoria sousední tlupy šimpanzů. Elita starověkého Egypta utratila jmění na stavbu pyramid a mumifikaci mrtvol, ale nikdo z nich nemyslel na to, že by zajel na nákupy do Babylonu nebo na lyže do Fénicie. Lidé dnes utratí spoustu peněz za dovolenou v cizině, protože doopravdy věří v **mýty romantického konzumerismu**. Romantismus nám říká, že abychom naplno využili svůj lidský potenciál, musíme (...) vyzkoušet různé typy vztahů, musíme ochutnat různé kuchyně, musíme naučit oceňovat různé hudební styly (...), vymanit se z denní rutiny, opustit známé prostředí a vycestovat do dalekých zemí, kde můžeme „zažít“ kulturu, vůně, chutě a normy jiných lidí. Slyšíme stále dokola romantické mýty o tom, „jak mi nová zkušenost otevřela oči a změnila život“. Konzumerismus nám říká, že musíme spotřebovat co nejvíce produktů a služeb, abychom byli šťastní. (...) Z manželství [romantismu a konzumerismu] vznikl nekonečný „trh zážitků“, na kterém je založený moderní průmysl cestovního ruchu. (...) Paříž není město, ani Indie země - obě jsou zážitky, jejichž spotřebování nám má rozšířit horizont, naplnit náš lidský potenciál a učinit nás šťastnějšími.“

Vidím, že jsem ve své analýze došel na hranice psychologického pohledu, a sociologický, historický i antropologický pohled ukazují další možnosti, které jsem nezvažoval: i sebepoznání je omezená sonda. Ve větší hloubce jsem našel další vlivy: asi jsem více ovlivněn romantickými mýty (Harari) a nejistotou současnosti (Bauman), než jsem si myslel. Sebeoznání, které jsem nazval „základovou deskou“, totiž samo stojí na společenském a obecně lidském podloží. Dokopal jsem se tedy až pod sebepoznání, na kterém v modelu *Dolmen sebedůvěry* stojí všechno ostatní. Pod psychickými aspekty jsou, jak mi nyní dochází, také aspekty sociální, historické a antropologické.

Další předpoklad, který jsem v analýze objevil, byl „**právo něco dělat mají jenom ti, kdo v dané oblasti mají nepochybný talent**“. Způsoboval „existenční strach“, že se jednou přijde na to, že ve skutečnosti na divadlo talent nemám, a tudíž mi bude znemožněno se divadlu věnovat. Když jsem při pohledu na římské divadlo v Lyonu pochopil, že je to obecně lidská potřeba, a když jsem se dozvěděl, že divadlo hrály v mé rodině čtyři generace přede mnou, „naplnil mě pocit klidu“: *mám právo dělat divadlo, protože jsem člověk.*

→ **Můžeš dělat, co tě baví, i když nejsi nejlepší.**

Předpoklad, že právo něco dělat mají jen ti nejlepší, je podle Csíkszentmihályiho (1996) výrazem našeho zaměření na výsledek. „Původně je slovo „amatér“ odvozeno od latinského slovesa *amare*, „milovat“, a znamenalo osobu, která miluje to, co dělá. Podobně „diletant“ je z latinského *delectare*, „nalézat potěšení v něčem“, byl to tedy někdo, kdo něco dělal rád. Původní význam těchto slov tedy směřoval spíše k prožitku než k výsledku. (...) Nic neilustruje tak jasně naše měnící se postoje k hodnotě prožitku jako osud těchto slov. Bývaly časy, kdy bylo hodné obdivu být amatérským básníkem nebo diletantským vědcem, protože to znamenalo, že člověk těmito činnostmi zvyšuje kvalitu svého života. (...) Dnes se obdivuje úspěch, dosažení cílů, kvalita výkonu, ne však kvalita prožitku.“ (s. 208)

Dalším „psychologickým smetím“, které jsem u sebe objevil, je strach, že mám nějaký **vnitřní nedostatek**, za který se stydím, a který by se mohl provalit, pokud selžu, a proto ho kompenzuji výkony. Tímto škodlivým předpokladem otřásl, když mi učitel akrobacie řekl, že jsem „rozený oberman,“ protože na to mám „ideální postavu“. Na všechny týmové i bojové sporty, které jsem kdy zkoušel, bylo mých 168 cm

a 59 kg nevýhodou. Nebyl jsem daleko od reality. „Z desítek milionů amerických mužů pod 168 centimetrů dosáhlo v mém vzorku pozice ředitele rovných deset, což znamená, že být malý je pro úspěch ve firemním světě stejně velkou nevýhodou jako být žena nebo černoš. (...) Vědci, kteří před časem analyzovali data ze čtyř studií, které sledovaly životy tisíců lidí od narození do dospělosti, spočítali, že když odstraníme vliv proměnných jako věku, pohlaví a váhy, má jeden palec tělesné výšky cenu 789 dolarů ročního platu. To znamená, že někdo, kdo měří 183 centimetrů, ale jinak je ve všem stejný jako někdo, kdo má 165 centimetrů, vydělá v průměru o 5526 dolarů ročně víc.“ (Gladwell, 2007, s. 81) Ale v jednom představení jsme té „nevýhody“ využili: v lidských pyramidách jsem lezl až nahoru, do čtvrtého patra. To, co jsem odmalička vnímal jako nevýhodu, jsem začal vidět jako výhodu: nejsem nedostatečný, ale naopak dost lehký na to, aby mě ostatní unesli, a dost silný, abych tam dokázal vylézt. Byl to obrat ve vztahu k sobě a sebedůvěře: nic na mé tělesné konstituci se nezměnilo, ale uviděl jsem možnost, že se mohu vnímat jinak. Co když jsem byl celý život v pořádku? Co když žádná nedostatečnost nikdy neexistovala a nebylo ji tudíž ani nutné ničím kompenzovat? Za další vnitřní nedostatek jsem považoval svůj „dlouhý“ jazyk, který mě při soustředění zrazoval a povypláznul se, za což jsem se styděl, protože jsem vypadal jako postižený. Při logopedii jsem zjistil, že není dlouhý, ale líný, a že ho můžu posílit.

Z těchto dvou příkladů vychází úvaha, že **tlakem na výkon a ambicemi kompenzují nějaký vnitřní nedostatek** (reálný nebo domnělý) a **vnitřní lenost a povolenost**. Jestliže obávaná nedostatečnost neexistuje (tělesná konstituce), není třeba ji kompenzovat. Na jiném vnitřním nedostatku (líný jazyk) je lepší pracovat přímo než jej kompenzovat výkonem. Napadlo mě tudíž, že prvním krokem ke zvýšení psychosomatické kondice je **chtít toho po sobě méně**. Hned se mi k tomu vybavily věty pedagogů z DAMU: „*neber to tak zodpovědně*“ (přednes), „*snaha nezní*“ (hlasová výchova), „*nemusíš být produktivní, nevyžaduj to po sobě*“ (dialogické jednání).

S tímto obratem souvisí změna pohledu na sebe: **být na sebe zvědavý, ne jen chtít plnit svou představu** o tom, jaký mám být zpěvák, kytarista, herec, improvizátor nebo lektor. Je výhodnější být k sobě ve vztahu výzkumníka zvědavého na to, co mě baví, jak se mi co daří, než ve vztahu zadavatele výběrového řízení či zkoušejícího, který na sebe klade nároky a potom kriticky hodnotí výsledky. Souhlasí to s teorií flow: „*K radostným prožitkům dochází tehdy, když člověk nejenom splnil nějaké dřívější očekávání, uspokojil nějakou svou potřebu a touhu, ale když také zašel za hranice toho, nač byl naprogramován, a dosáhl něčeho nečekaného, co si možná předtím ani nedovedl představit.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 77). Také se tu potvrzuje rozdíl mezi úlevou (splnění úkolu) a radostí (překročení vlastních hranic), který jsem objevil v datech (kap. 3.4.2). Tento vztah k sobě jsem nazval **partnerský**. Je založen na sebelásce, bezpodmínečném přijetí sebe sama, protože nikoho jiného nemám a mít nebudu. Fromm **sebelásku** považuje za základní lidskou ctnost, ačkoli se plete se sobectvím (Fromm, 1996). „*Myšlenka vyjádřená v biblickém: „Miluj svého bližního jako sebe samého!“ naznačuje, že úcta k vlastní integritě a jedinečnosti, láska a pochopení sebe sama se nedá oddělit od úcty, lásky a pochopení jiného jednotlivce. (...) Vlastní já musí být v zásadě stejně tak předmětem mé lásky jako jiný člověk. Potvrzení vlastního života, štěstí, růstu a svobody je zakořeněno ve schopnosti člověka milovat, tj. v péči, úctě, zodpovědnosti a znalosti. Jestliže je jednatel schopen milovat produktivně, pak miluje také sebe; může-li milovat jen jiné, nemůže milovat vůbec.*“ (s. 105)

V souvislosti s herci o přijetí sebe sama přemýšlel i Grotowski: „*Mnoha hercům tělo nedává pocit bezpečí. Vtělení, tělesní herci se necítí bezpeční. Vtělení, tělesní jsou spíš ohrožení. Je tu nedostatek důvěry ve vlastní tělo, který je nedostatkem sebedůvěry. To člověka v sobě rozděluje. Kolik je tu paradoxů! Často se opakuje evangelické: „miluj bližního svého jako sebe samého“. Zapomíná se, že k tomu, aby bylo možné milovat bližního, je nutné - podle té formule - milovat sebe. (...) Aby se dalo žít a tvořit, je nutné přijmout se. (...) Nebýt rozdělený - to v podstatě znamená akceptovat se, přijmout se. Nemít důvěru ve své tělo znamená nemít důvěru k sobě. Být rozdělený. Nebýt rozdělený – to není jen jádro tvořivosti herce, ale i jádro života, možné úplnosti.*“ (Grotowski, 1990, s. 119)

Přijmout se, mít se rád, to neznamena, že se automaticky považuji za mistra světa, že odmítám vidět své nedostatky. Znamená to, že si jsem partnerem, který si poradí, pošťouchne, doporučí jinou možnost, spíše než tím, kdo si nadává, kritizuje a žene se k výkonům a úspěchům, kterými lásku k sobě podmiňuje. Partnerský vztah k sobě je pro herce, improvizátora a lektora výhodnější nejen proto, že se tak lépe žije. Při analýze zkušeností z kurzů jsem zjistil, že také umožňuje komunikovat partnersky s účastníky, zvládnout náročné situace na kurzu, improvizovat a práci lektora uchopit jako autor.

Škodlivé předpoklady o práci lektora

Jak jsem „odškodňoval“ své škodlivé předpoklady o práci lektora? Objevil jsem tyto tři:

1. Lektor musí vypadat zkušeně.
2. Lektor by měl mít více zkušeností než účastníci.
3. Lektor nemá právo něco nevědět, natož se na něco zeptat účastníků.

Zjistil jsem, že jsem se mýlil. Lektor musí být ochotný se učit, tedy být otevřený zpětné vazbě, jiným názorům, novým poznatkům. Tedy nastaven tak, že sice něco ví, ale **mnoho toho neví a chce se dozvědět**.

→ Máš právo něco nevědět.

Brook učil studenty rezie, že „*ten druhý může mít lepší nápad, že může mít na srdci něco důležitějšího než ty. Když si všechno schystáš předem, uzavíráš se tomu, co přichází.*“ (Pilátová, 2009, s. 384). Jeden student si shrnul poučení z Brookovy dílny takto: „*Režisér může být bezradný; neboj se toho; zbav se představy režiséra - demiurga,⁶⁸ který všechno ví.*“ (s. 384). Jestli režisér má právo nevědět, pak i lektor **má právo něco nevědět**, naopak dokonce musí nevědět, aby se mohl dále učit, **učit se i od účastníků**, protože učení je zásadní pro jeho zápal pro věc a motivaci dělat svou práci. Moje představa o tom, jaký by lektor měl být, byla mylná. Pochyboval jsem o sobě zbytečně. Na kurzech jsem si vyzkoušel, že nemusím vystupovat jen v roli experta, toho, kdo něco exkluzivního ví a ostatním to předává. Často stačí vytvořit prostor, aby lidé sdíleli zkušenosti a o tématu diskutovali. Podobně to dělal Sokrates. „*Sokrates nemá vědění k dispozici, nýbrž je společně s ostatními chce hledat.*“ (Gorgias I, 506A, cit. dle Palouš, 1997, s. 10) To je **neexpertní přístup** lektora: někdy mohu jenom pomoci tomu, aby se skupina inspirovala od sebe navzájem. Strach z otázky „*Hele mladej, a ty už jsi někdy nějaké pneumatiky prodal?*“ je díky tomuto novému přesvědčení výrazně menší.

→ Uč se od účastníků.

V analýze zkušeností z kurzů mě překvapilo, kolik jsem se toho naučil od účastníků. Právě od obávaných obchodníků s pneumatikami jsem se „*o vyjednávání a obchodování naučil ještě víc než při přípravě.*“ Připustit, že se jako lektor na kurzu mohu učit, podporuje partnerský vztah mezi lektorem a účastníkem: Vy se něco učíte ode mě, já se něco učím od Vás, jsme kolegové v učení. Eugenio Barba na tomto principu založil mezinárodní školu divadelní antropologie ISTA, „*v níž je každý žákem i učitelem.*“ (Pilátová, 2009, s. 222) Komenský to nazval slovy „*všichni budeme uznávat se za spolužáky v téže škole.*“ (Komenský, 1950, s. 152) Brook tvrdí, že i režiséři, vnímaní jako silná autorita s jasnou vizí, se ve skutečnosti také učí až za pochodu, sice vedou ostatní, ale sami přesně nevědí kam, ani kudy. „*V určitém smyslu je režisér vždycky falešný hráč, průvodce nocí, krajem, který nezná, a přece nemá jinou volbu - musí vést a cestou se učit, kudy se vlastně cesta vine...*“ (Brook, 1988, s. 50, vytučnil VW).

Učit se tím, že něco někoho učím, doporučoval Pavel Eisner (1992, s. 33). Jeho text stále umím nazpaměť, protože jsem se ho v prvním ročníku učil na přednes: „*Když jsem byl na studiích, vytloukal jsem život, jak se dalo. To po česku znamená, že jsem učiteloval po rodinách. Zejména jsem učil češtině; a neřekli*

⁶⁸ Demiurg (řec. démiurgos, umělec, řemeslník) je v Platónově dialogu Timaios vrchní stavitel Vesmíru podle vzoru, jak jej vidí ve věčných idejích (Platón, 2008).

byste, jak člověk nakoukne češtině do útroby, učí-li českému promlouvání Nečecha jak poleno; a pamětliv všeho toho, čemu mě bezděky naučili žáci líní i horliví (a líní ještě více, než horliví), nepřestanu vám tvrdit a prohlašovat a přísahat: člověče český, chceš-li se trochu naučit česky, popadni nejbližšího cizince, který se ti namane, a uč ho česky. A tomu cizinci třeba i plat' za ty hodiny, které mu dáváš; ono se ti to, věř mi, vyplatí.“

Erich Fromm (1996, s. 31) tvrdil, že pro učení je rozhodující vztah: „...dávat znamená přijímat. Učitel se učí od svých žáků, herec je podněcován svými diváky, psychoanalytik je léčen svým pacientem - za předpokladu, že navzájem pro sebe nejsou objekty, že mezi nimi existuje pravý a produktivní vztah.“ Mihály Csíkszentmihályi (1996, s. 114) ve svých výzkumech zjistil, že „všechny aktivity určené k vyvolání zážitku plynutí (...) mají jedno společné: poskytují pocit, že něco objevujeme, tvořivý pocit přenášející nás do nové reality. Vedou nás k vyšším úrovním výkonu a ke stavům vědomí, o kterých se nám předtím ani nesnilo. Zkrátka transformují naše já tím, že ho činí komplexnějším - propracovanějším a ucelenějším.“ Objevovat něco nového, stále se učit, to umožňuje mít z práce radost.

Dalšími třemi předpoklady či domněnkami jsem v interakci s účastníky na sebe vytvářel zbytečný tlak:

4. *Pokud se účastník nějaké aktivity neúčastní, je to selhání lektora.*
5. *Odpor účastníka snižuje výkon lektora, a tudíž snižuje jeho hodnotu.*
6. *Pokud lektor udělá chybu, ztrácí hodnotu.*

Tato přesvědčení vedla k tomu, že mě neúčast v programu či odpor účastníka znejišťoval či přímo zraňoval, protože tím zasahoval do mého pocitu sebehodnoty. Reakcí by v té chvíli bylo přesvědčování, tlak na účastníka či protiútok, což vede ke konfliktu. Partnerský vztah k sobě, tedy postoj „mám se rád a budu se podporovat bez ohledu na to, jak nějaký kurz dopadne“, naopak umožňuje nebrat si odpor účastníka osobně, a přistupovat k lidem partnersky. Zjistil jsem, že se mi vyplatilo účastníky do programu „netlačit“, ale naopak přijmout to, že se něčeho nechťejí účastnit, respektovat jejich volbu a otevřeně vyslechnout jejich důvody: *Dvě účastnice přijely naladěny naprosto negativně. Když viděly, že je do ničeho netlačíme, začaly se samy zapojovat. „Program je dobrovolný,“ je pravidlo, které opakují na začátku každého kurzu, takže když se někdo do nějaké aktivity neodváží, není to mé selhání, ale jeho osobní volba. Navíc jsem zjistil, že účastníci se nejvíc učí - a na závěr nejvíc oceňují - náročné aktivity na hranici svých možností. Dokonce i ty, kterých se někdo odmítl účastnit. Takže se potvrzuje, že neúčast není selhání lektora, ale třeba známka toho, že dobře zvolil náročnost.*

Předpoklad, že **pokud lektor udělá chybu, ztrácí hodnotu** je důsledkem mého perfekcionismu, snahy dělat všechno v co nejvyšší kvalitě, ideálně bezchybně. Měl jsem tendenci kontrolovat i kolegy lektory a ti se přede mnou „báli udělat chybu“. V jádru tohoto předpokladu je omyl, že moje jednání určuje mou hodnotu. *„Skutečnost, že posuzujeme a hodnotíme své jednání, není nevýhodná. Je to naopak zdravá procedura, která může vést ke zlepšení výkonů a jednání. Avšak uměle utvořený závěr, že jednání se slučuje s osobou a že člověk sám sebe posuzuje podle svých činů, je neospravedlnitelný počin.“* (Auger, 1998, s. 43) Když přijímám vlastní chyby, beru je do hry, snažím se z nich poučit a věřím, že o mé hodnotě nic nevyprávějí, bude jednodušší nereagovat ublíženě a na kurzu se uvolnit.

Jaké jsou tedy **výhodné předpoklady v práci lektora?**

- Mám právo něco nevědět.
- Mohu udělat chybu.
- Moje hodnota není založená na mém výkonu.

Tyto předpoklady jsou důležité pro partnerský vztah k sobě a druhým. Nemohu partnersky komunikovat s někým jiným, když to neumím sám se sebou. A partnerská komunikace je důležitá především v náročných situacích na kurzu, které se mi dařilo vyřešit právě díky ní. Ale je to vůbec možné a správné, vnímat chybu jinak než negativně? V následující kapitole vysvětlím, že postoj „mohu udělat chybu“ je nejen možný, ale dokonce nutný.

5.4.3. Učím se dělat chyby.

Není možné nechybovat. Lidé dělají chyby ve všech odvětvích lidské činnosti, a to i v těch nejrizikovějších - v medicíně, při těžbě uhlí, v letectví, v námořní dopravě, při programování, při řízení jaderných elektráren i správě jaderných zbraní. Ve všech těchto odvětvích se experti snaží vymýšlet procesy a systémy, jak lidské chyby eliminovat (viz níže, dále např. Huang, Liu, 2017, Weihua, 2014). Chyba posádky, tedy lidská chyba, zapříčinila 70% nejzávažnějších leteckých nehod z celého světa⁶⁹, které se staly mezi lety 1959 a 1989 (Helmreich, Foushee, 1993). V lodní dopravě je lidskými chybami způsobeno 80 % nehod (Dhillon, 2007). V lékařství lidé také chybují. „Americký Institut medicíny odhaduje, že ročně na následek lékařských chyb zemře 44 000 až 98 000 lidí“ (Helmreich, 2000, s. 781). Lidské chyby lidstvo několikrát přivedly na pokraj jaderné války (UCS, 2015). Počítače Severoamerického velitelství protivzdušné obrany zaznamenaly 9. listopadu 1979 rozsáhlý sovětský útok na USA. Velitelství tuto informaci předalo nejvyššímu velení armády. Během několika minut byly mezikontinentální balistické střely uvedeny do stavu nejvyšší pohotovosti, jaderné bombardéry připraveny ke vzletu a letoun s velením armády pro případ jaderné války odstartoval. Satelitní snímky o šest minut později napadení nepotvrdily, velitelé se tedy rozhodli, že okamžitá akce není nutná. Během vyšetřování se zjistilo, že incident způsobil technik, který omylem zasunul tréninkovou kazetu se scénářem rozsáhlého jaderného napadení do operačního počítače.

Během patnáct let trvajících výzkumu 3500 národních i mezinárodních letů, při kterých byli výzkumníci přítomni přímo v kokpitu, aby mohli sledovat bezpečnostní hrozby a chyby posádky, došli k závěru, že chyby jsou všudypřítomné, v průměru pozorovali dvě hrozby a **dvě chyby během každého letu** (Helmreich, 2000, s. 782). Lidské chyby vznikají z psychologických a fyziologických omezení, mezi jejich příčiny patří únava, pracovní zátěž, kognitivní přetížení, špatná interpersonální komunikace, nedokonalé zpracování informací a chybné rozhodování (Helmreich, 1993). Existuje několik oborů, které se zabývají rizikem způsobeným lidskými chybami: error management (Helmreich, 1993), human reliability assessment (HRA, Hollnagel, 2015), human error prevention (HEP, Huang, 2017) a řízení součinnosti vícečlenné posádky (CRM, crew resource management, Civil Aviation Authority, 2006). Protože nechceme být vystaveni negativním důsledkům lidských chyb, vymýšlí odborníci procesy a systémy, které mohou chybu opravit, omezit nebo ji vůbec neumožnit. Příkladem systému umožňujícího lidskou chybu opravit, je zmizík, guma na tužce nebo tlačítko Zpět (Ctrl+Z) v počítačových programech. Příkladem procesu, který omezuje lidské chyby, je *cross-check*, povinnost vzájemné kontroly. Před startem letadla letušky zajistí dveře ve své části, potom si je jdou navzájem překontrolovat a až poté smí kapitánovi nahlásit „*Arm doors, cross check*“⁷⁰ Všiml jsem si toho při svém prvním letu do Indie a princip „cross check“ jsem tam potom hojně užíval. Indové totiž ze zdvořilosti na všechny otázky s úsměvem odpovídali „*Yes!*“, což mi způsobovalo nepříjemnosti, zvláště když jsem se ptal na cestu. Osvědčil se mi tam princip „dvojitý cross-check“, kdy jsem se určitým směrem vydal, až když mi ho nezávisle na sobě ukázali tři Indové. Příkladem systému, který znemožňuje udělat chybu, je *poka-yoke*, japonský systém používaný v továrnách Toyota. Průběh výroby je uzpůsoben tak, aby bylo možné jednu výrobní operaci provést pouze jedním způsobem. Různé zástrčky a konektory jsou například barevně a tvarově odlišeny, tudíž jednu zástrčku je možné zasunout jen do příslušné zásuvky, a to pouze jedním správným směrem (Robinson, 1997).

negativní důsledky chyb

Udělat chybu je nepříjemné, a ještě nepříjemnější je, když se o tom dozvedí ostatní. Když se ptám účastníků „*Co se stane, když v práci uděláte chybu?*“, odpovídají: *Finanční ztráta pro celou firmu. Poškození dobrého jména firmy. „Kartáč“, „kobereček“ a „čočka“ u ředitele. Zbytečná práce navíc pro mě i pro kolegy.*

⁶⁹ Jednalo se pouze tragické nehody komerčních aerolinek, při kterých bylo letadlo totálně zničeno. Vojenské a sabotážní příčiny byly z výzkumu vyřazeny.

⁷⁰ <https://www.qantasnewsroom.com.au/roo-tales/cabin-crew-lingo-101/>

Ztráta sebevědomí. V lidech je zakořeněný pocit, že „když udělám chybu, dostanu pětku, dostanu vynadáno, ostatní se mi budou smát.“ Je tedy přirozené, že se lidé bojí udělat chybu, a že přirozenou reakcí je chybu tutlat. Strach z chyby ale omezuje svobodu a kreativitu, a snaha chybu ututlat nás ochuzuje o pozitivní důsledky chyb.

pozitivní důsledky chyb: učení a inovace

Chyby totiž mohou mít i pozitivní důsledky. Chyba jednotlivce může odhalit díru v systému či procesu, může být cennou zkušeností pro kolegy, kteří ji díky tomu příště nemusí sami udělat – za předpokladu, že **autor chyby měl odvahu ji před ostatními přiznat**. Chyby v leteckém průmyslu jsou příliš nápadné, než aby je bylo možné tutlat. Každá nehoda se důsledně analyzuje, sdílí jako zkušenost a případová studie pro ostatní, díky čemuž chyby v leteckém průmyslu vedou k neustálým inovacím. Při vyšetřování havárie letu Eastern Airlines v roce 1972 vyšlo najevo, že členové posádky, kteří při dopadu seděli na sedadlech proti směru letu, utrpěli zranění páteře, protože tato sedadla nebyla vybavena hrudními bezpečnostními pásy. Od té doby jsou jimi vybavena všechna sklápěcí sedadla. Ukázalo se také, že noční záchranou akci v močále by usnadnilo, kdyby členové posádky měli k dispozici kapesní svítilny. Po této havárii se staly součástí standardního vybavení (Riegler, 2013). Po několika nehodách, při kterých na palubě vypukl požár, byla v roce 1984 zavedena povinnost instalovat osvětlené ukazatele k nouzovým východům přímo do podlahy, protože vyšetřovatelé zjistili, že i když letadlo dokázalo přistát, hustý dým zakryl ukazatele umístěné ve výšce očí, takže pasažéři nebyli schopni najít nejbližší nouzový východ a udusili se. Fosforeskující ukazatele v podlaze jsou vidět déle, protože se tam kouř dostane později (Paskoff, 2015).

Letecký průmysl je schopen se poučit nejen v oblasti technického vybavení letadel, ale i v oblasti spolupráce a komunikace posádky a práce s lidskou chybou. V roce 1978 diagnostikoval kapitán letu United Airlines 173 problém s vysunutím podvozku tak dlouho, až letounu došlo palivo. Letoun se zřítil šest mil před letištěm, nehodu nepřežilo 10 lidí. Vyšetřovatelé došli k závěru, že nehoda byla chybou kapitána, protože byl ponořen do řešení problému, ztratil povědomí o celkové situaci, nesledoval stav paliva a nereagoval na opakovaná upozornění od členů posádky, že palivo dochází (NTSF, 1978). Tento případ se stal základem nového výcviku pilotů, výcviku součinnosti vícečlenné posádky (CRM, crew resource management), který zvyšuje schopnost udržet přehled o situaci (situational awareness), zavádí participativní vedení posádky kapitánem a podporuje asertivitu jejích členů⁷¹ (Civil Aviation Authority, 2006). Pozitivní efekt tohoto výcviku popsal Al Haynes, kapitán letu United Airlines 232 v roce 1989. Havárie zadního motoru během letu způsobila ztrátu tekutiny ve všech třech hydraulických systémech, takže letoun nešlo ovládat.⁷² Piloti byli pouze schopni regulovat výkon ve zbylých motorech na křídlech. Podařilo se jim nouzově přistát i přesto, že to podle závěrů vyšetřování bylo s takto poškozeným, neovladatelným letadlem „téměř naprosto nemožné“ (NTSB, 1990, s. 73).

Kapitán Haynes rok po havárii při přednášce v NASA řekl, že zvládnout tuto poruchu se podařilo díky spolupráci posádky podle pravidel CRM. *„Až do roku 1980 jsme pracovali s konceptem, že kapitán je autoritou na palubě. Jak řekl, tak bylo. Ztratili jsme kvůli tomu několik letadel. Kapitán někdy není tak chytrý, jak jsme si mysleli. A my ho poslouchali, dělali, co řekl, a nevěděli jsme, o čem mluví. Na palubě letu [United Airlines 232] jsme měli celkem 103 let zkušeností s létáním, snažili jsme se dostat letadlo na zem, ale nikdo z nás neměl ani minutu zkušeností s létáním za těchto podmínek [bez funkční hydrauliky]. Tak proč bych měl já [jako kapitán] vědět víc o tom, jak to letadlo dostat na zem, než další tři [členové posádky].“*

⁷¹ Obsahuje např. pravidla „Pojmenuj problém, když ho vidíš“, „Vyjádři své obavy“ „Zajímej se o nápady ostatních“ nebo „Změň názor, pokud tě ostatní přesvědčí“.

⁷² Pravděpodobnost takto závažné poruchy, selhání veškeré hydrauliky, byla vyčíslena na jedna ku miliardě (Haynes, 1991) a není ji možné ani trénovat na simulátorech (NTSB, 1990).

Kdybych nepoužíval CRM [principy součinnosti vícečlenné posádky], kdybychom každého nenechali vnést do řešení vlastní vstup, je jasné, že bychom to byli nedokázali.“ (Haynes, 1991, bez stránkování)

V jádru tohoto přístupu je změna chápání role kapitána už v rámci výcviku pilotů, uvědomění, že i **kapitán může udělat chybu** a je třeba s tím počítat. To následně umožnilo jeho chyby korigovat. „*Historicky se od pracovníků v medicíně a letectví očekávalo, že budou pracovat bez chyb*“ (Sexton, Thomas, Helmreich, 2000, s. 747). „*V počátcích letectví byl obrazem pilota statný jedinec, s bílou vlající šálou, který čelil živlům v otevřeném kokpitu. Tento stereotyp obsahuje několik osobnostních rysů, jako je nezávislost, machismus, statečnost, klid při stresu, které jsou spojeny s individuální aktivitou spíše než s týmovou prací*“ (Helmreich, Foushee, 1993, s. 5). Dodnes zůstává při hodnocení hlavní důraz na osobní zdatnosti jednotlivých členů posádky, a to i v podmínkách současného létání, kdy složité letouny obsluhují týmy pilotů, a ne stateční a bezchybní jednotlivci. „*Piloti mají svou práci rádi a jsou na svou profesi hrdí. Jejich profesní kultura ale popírá osobní zranitelnost. Většina z 30 000 dotazovaných pilotů odpověděla, že jejich rozhodování je v kritických situacích stejně dobré jako za běžných podmínek, že dokážou své osobní problémy nechat stranou a že fungují efektivně, i když jsou unavení. Takto nepřesné vnímání sebe sama může vést k přehnanému sebevědomí ve složitých situacích.*“ (Helmreich, 2000, s. 782) Po zavedení proudových letadel v 50. letech 20. století prudce kleslo množství nehod způsobených mechanickou vadou. Z dat o nehodách začalo být jasné, že většina nehod souvisela se selháním v komunikaci posádky, její spolupráci a rozhodování. Z toho postupně vyplynul posun směrem k otevřenější kultuře, která uznávala lidská omezení (Sexton, Thomas, Helmreich, 2000). **Jestliže se budoucí piloti už ve výcviku učí, že musí počítat s tím, že mohou dělat chyby i jako kapitáni, mohou si to připustit i lektoři. Žádný let ani kurz není bezchybný.**

Jan Masaryk o chybování uvažoval takto: „*Já nikdy nechápal ortodoxii. Vezměte si třeba katolíky. Papež je prý neomylný. Prosím. Když si to někdo myslí, já mu to neberu. Já si myslím, že papež byl jednou taky malý kluk a hrál špačky a cvrkal kuličky jako já, a pak byl mladík a dělal asi stejné chyby jako my, a nějak se mi nezdá, že by někdo mohl najednou přestat žít jako člověk a ergo přestat chybovat. Tak já zkrátka na tu neomylnost moc nevěřím.*“ (Fischl, 1991, s. 19) Aby se z chyby mohla stát inovace anebo zkušenost pro ostatní, nesmí se přeskočit jeden podstatný krok: **chybu je nutné přijmout jak sám před sebou, tak před kolegy**. Ačkoli je to nepříjemné, může to zachraňovat životy – jak v letadlech, tak i v nemocnicích. Organizace *Lékaři bez hranic* zavedla v roce 2010 dobrovolný systém anonymního interního sdílení chyb. Dobrovolný a anonymní byl proto, že mluvit otevřeně o chybách je pro mnoho lékařů citlivé (40% z nahlášených chyb pacienta poškodilo a 23% skončilo jeho smrtí).

Na několika misích se nezávisle na sobě stal podivný incident – pacienti zkolabovali po očkování. Díky sdílení a analýze těchto incidentů se přišlo na to, že dostali místo očkování dávku inzulínu, která jim způsobila hypoglykemický šok. Inzulín a očkovací sérum se totiž skladovaly ve stejné ledničce a proto někdy došlo k záměně. Od té doby se začaly skladowat v různých ledničkách, aby k tomuto omylu už nemohlo dojít. Jiné incidenty popisovaly akutní hemolytické transfuzní reakce, což jsou reakce způsobené nekompatibilitou krevní skupiny dárce a příjemce (Galusková, 2007). Vyšetřování těchto anonymně nahlášených incidentů odhalilo, že na transfuzích byla v laboratoři chybně označena krevní skupina a pacienti tedy dostali krev s nekompatibilní krevní skupinou. Vedle zlepšení procesů v laboratořích bylo zavedeno nové pravidlo, že zdravotní sestry musí udělat test krevní skupiny s konkrétní transfuzí a konkrétním pacientem před každou transfuzí, aby reakci předešli, i pokud by někdo v laboratoři udělal chybu. Bez otevřeného popisu chyb by k těmto inovacím nedošlo. O tři roky později organizace *Lékaři bez hranic* vyhodnotila, že **systém sdílení chyb zvýšil bezpečnost pacientů**, protože díky němu vznikly další inovace standardů, procesů a interních tréninků. Hlavní výzvou do budoucna ale zůstává zvýšit množství popsaných incidentů, což vyžaduje, aby tento systém přijalo co nejvíce lékařů – aby i lékaři dokázali přijmout chybu (Shank, Bil a Fernhout, 2015).

tutlání chyby

Mluvit o chybě je v medicíně složité. Z výzkumu na americké fakultní nemocnici vyplývá, že 30% doktorů a sester z jednotek intenzivní péče popírá, že by dělali chyby (Sexton, Thomas, Helmreich, 2000). Mluvit o chybách je snazší, pokud jsou hlášeny anonymně. V letectví proto zavedli systém **bezrestného hlášení incidentů**. Neobsahuje identifikační informace o organizacích ani respondentech a jsou sdílené. Piloti tak mohou nahlásit incidenty svým společnostem bez strachu z postihu, což umožňuje okamžitou nápravu (Helmreich, 2000). Sdílení chyb navíc funguje i napříč obory. Principy CRM z letectví začali používat také hasiči (IAFC, 2003) a lékařské týmy (Sexton, Thomas, Helmreich, 2000). Z havárie chemické továrny vyplynulo několik poučení pro lékaře (Carroll, 2002). „*Přestože uznávám, že operační sály nejsou kokpity, popisují přístupy [z letectví], které by mohly pomoci zvýšit bezpečí pacientů.*“ (Helmreich, 2000, s. 781) Uznat chybu znamená snížit riziko dalších chyb.

chyby jsou motor inovací

Dalším pozitivním důsledkem chyb, vedle postupného zlepšování technologie a procesů, jsou **inovace**. Kdyby ve firmě 3M ututlali chybu, že místo silného lepidla vyvinuli lepidlo, které se odlepovalo, nevynalezli by dnes všudypřítomné štítky Post-it, inovaci, která se stala téměř nepostradatelnou součástí lektorského vybavení.⁷³ „*Neudělal jsem tisíc chyb,*“ řekl prý T. A. Edison, „*pouze jsem objevil tisíc materiálů, ze kterých nelze vyrobit vlákno žárovky.*“ Kdyby po několika chybných pokusech svůj experiment ukončil, žárovku by nevynalezl (Dyer, Martin, 1910, s. 615). Kdyby Alexandru Flemingovi v laboratoři během dovolené nezplesnivěla Petriho miska, kterou zapomněl zavřít, neobjevil by penicilin (Fleming, 1929, Aldridge, 1999). Víceúčelový mazací prostředek WD-40, nejprodávanější technické mazivo na světě, vznikl také chybám. Jeho název je zkratka z „*Water Displacement, 40th formula,*“ což znamená, že finální složení bylo až čtyřicátým pokusem vyvinout tento produkt (Peltz, 2015).

Aby se z chyby mohla stát inovace, je nutné ji přijmout a sdílet, tedy dokázat ji vzít do hry a využít. V medicíně byl navíc popsán fenomén **kaskáda chyb** (cascade of errors), kdy jedna chyba způsobuje chybu další. Woolf et al. (2004, s. 320) zkoumali 75 chyb lékařů a došli k závěru, že pouze u 23% z nich se jednalo o jednorázovou chybu, u zbylých 77% incidentů se jednalo o řetězec 2 – 4 chyb, které vyplývaly jedna z druhé. Domnívám se, že ke kaskádám chyb dochází proto, že pozornost a kognitivní kapacity věnujeme analýze důvodů, proč jsme chybu udělali, hledáme viníka, vyčítáme si ji. Nemůžeme se proto plně věnovat aktuální situaci, což zvyšuje riziko dalšího pochybení. Kaskádu chyb jsem jednou zažil sám po cestě z kurzu domů.

Dvanáctý příběh: Pařízek mě poučil o kaskádě chyb

Kurz skončil dříve, tak mě napadlo, že bych se po cestě do Prahy stavil u rodičů. Před Budějovicemi se tvořila kolona, tak jsem odbočil na polní cestu, abych centrum objel. Neznal jsem ji, ale směr mi přišel správný. Pršelo, cesta byla blátivá, všude kaluže, kterým jsem se vyhýbal. I když jsem jel pomalu, najednou se ozvala rána jak z děla. Zastavil jsem a zjistil, že jsem prorazil pneumatiku pravého předního kola. Pravé zadní kolo bylo také poškozené a ucházelo. Najel jsem na pařízek schovaný v trávě na hraně cesty.

V tom momentě mi hlavou začaly běžet myšlenky: „*Jak v práci vysvětlím, že jsem měl nehodu na polní cestě, po které jsem vůbec neměl jet? Musím rychle přední kolo vyměnit, než ujde i zadní kolo, protože to bych odtud neodjel a musela by pro mě přijet odtahová služba s jeřábem, což by mě vyšlo draho, to jsem vůbec na ten kurz nemusel jezdit, pokud všechny peníze zaplatím za vyproštění auta, proč jsem radši nejel rovnou do Prahy, proč jsem byl v koloně netrpělivý, zase jsem chvátal a teď tohle, kdybych zůstal v koloně, už bych byl doma, co když někdo z mých kolegů zítra odjíždí na kurz a teď nebude mít auto? Co si o mně ve firmě asi budou povídat, jsem asi první, komu se podařilo prorazit dvě pneumatiky najednou...*“

⁷³ https://www.post-it.com/3M/en_US/post-it/contact-us/about-us/

Během toho jsem hledal v autě rezervu a nemohl jí najít. Ztrácel jsem cenné minuty. Nervozita i intenzita výčitek stoupala. Kolega na telefonu mi poradil, že rezerva je vzadu pod autem, a kterým klíčem rezervu spustit na zem. Podařilo se mi přední kolo vyměnit. „...a teď rychle zpátky, pryč odsud. Zpátečka a jedeme. Nejede to. Co se děje? To se rozbila i převodovka? Jako by auto bylo zabrzděné...“ Šlapu plný plyn a snažím se rozjet dozadu. V tom auto nadskočilo, rozjelo se dozadu a něco zašramotilo pod podlahou. Zastavil jsem, vystoupil a dole pod autem jsem uviděl srolovanou železnou konstrukci, kterou jsem před chvílí sám odklopil, abych z ní dostal rezervní kolo, ale zapomněl ji zacvaknout zpět nahoru. Když jsem se snažil rozjet dozadu, zaryla se do země a já jsem – místo toho, aby se šel podívat, co je pod autem zaseknuté – šlapal více na plyn, abych její odpor překonal. Protože se konstrukce celá zdeformovala a srolovala pod auto, nebylo možné ji vrátit zpět. Výčitky se ještě zrychlily: „Budu první, kdo prorazil dvě pneumatiky, nemohl najít rezervu a pak zlikvidoval její držák...“ V té chvíli mi došlo, že jsem v rozjeté kaskádě chyb.

kaskáda chyb

Z pohledu psychologie k těmto „řetězovým reakcím“ dochází proto, že strach a úzkost vyvolávají fyzické reakce (tlukot srdce, návaly horkosti, pocení, změny v rytmu dýchání) a v psychické rovině „zmatek v myšlení, utkvělé představy, obecné snížení schopnosti myslet a jednat jasně a realisticky. (...) Realizace určité činnosti se pak stává evidentně obtížnější, nebezpečí chyb a omylů roste“ (Auger, 1998, s. 22). Parnes et al. (2007, s. 15) se zabývali tím, co může kaskáda chyb ve zdravotnictví zastavit dřív, než postihnou pacienta. „Je jasné, že nikdy nebude možné zamezit všem chybám. (...) Naše zjištění zdůrazňují potřebu takové kultury ve zdravotnictví, která umožní všem aktérům – lékařům, personálu, administrativním pracovníkům i pacientům – klást otázky a jednat při podezření, že došlo k chybě.“



obr. 64: Pařízek, který mě poučil o kaskádě chyb

Opět vidím, jak je důležité pochopení, že i lékař může udělat chybu. Proto je nutné podporovat kulturu, kde je dovoleno „pochybovat, klást otázky a respektovat oprávněnost názorů ostatních.“ (Carroll, Rudolph a Hatakenaka, 2002. s. 267). K tomuto uvažování o chybách mě přivedla divadelní improvizace, kde se studenti učí chybu oslavovat: „Hurá, udělal jsem chybu!“ Chápu to jako nutný krok ke změně postoje, že chyba znamená jediné katastrofu a následuje po ní trest. Keith Johnstone (1981, s. 29), jeden ze zakladatelů improvizace, vědomě mírnil strach z chyby u studentů, aby podpořil jejich spontaneitu. „Když se Vám něco nepovede, je to moje chyba,“ bylo to první, co řekl, když začal pracovat s novou skupinou studentů. „Už tím jsem skupinu hluboce změnil, protože chyba už najednou není tak děsivá. Budou mě chtít zkoušet, samozřejmě, ale opravdu se jim pokaždé omluvím, když selžou, a požádám je, aby se mnou byli trpěliví, a vysvětlím, že nejsem dokonalý.“ Johnstone řekl jednomu z mých učitelů: „Zkoušej, dělej chyby, dělej velké chyby a chybuj šťastně. Když diváci uvidí, že tě tvé chyby netrápí, mohou si je také užít, ale pokud uvidí, že se cítíš ponížene a zahanbene, budou se cítit nepříjemně“ (Millar, 2013).⁷⁴ Můj další učitel od Johnstona slyšel, že nemůžeme mít starost o to, „aby improvizace byla dokonalá - vždy je to napoprvé, tak jak by mohla být dokonalá?“⁷⁵ (J Star, osobní sdělení, 29. 4. 2014 v Nancy). **Divadelní improvizace je trénink nedokonalosti, odvykávací kúra proti perfekcionismu.**

⁷⁴ "Try; make mistakes; fail big and fail happily. If the audience sees you unbothered by your mistakes then they can enjoy them too, but if they see you feel humiliated and ashamed, they will be uncomfortable." (Millar, 2013)

⁷⁵ „Improv is always for the first time - it can not and must not be perfect.“

Myslím si, že v počáteční fázi tréninku improvizace je princip „*Hurá, udělal jsem chybu!*“ vhodný. Zbavuje improvizátory strachu z chyby a z negativního hodnocení, omezuje tendenci vlastní nápady cenzurovat (preventivně hodnotit, jestli jsou dost dobré na to, aby byly přijaty). **Improvizátor, který se nebojí udělat chybu, se na jevišti může uvolnit.** A jak výše podotkl Johnstone, i pro diváky je příjemnější dívat se na uvolněné než na vystrašené improvizátory.

→ **Přijímej chyby.**

Ve svých dílnách improvizace jsem heslo „*Hurá, udělal jsem chybu!*“ nahradil principem „*Ano, udělal jsem chybu.*“ Myslím, že není potřeba chybu oslavovat, stačí ji přijmout, nezaseknout se na ní a pokračovat. Studentům vysvětluji principy **Přijímej chyby**, **Chybu analyzuj později** a **Ber chybu do hry**. Když ji přijmu, aniž bych si ji v daný moment vyčítal, plně se soustředím na současnou situaci, čímž snižuji riziko, že za první chybou bude následovat další. Abychom chybám mohli předcházet, musíme je přijímat. Vráťím se k příběhu, kdy jsem cestou z kurzu prorazil dvě pneumatiky. Došlo mi, že jsem v rozjeté kaskádě chyb. Posadil jsem se. Zastavil jsem smršť svých myšlenek. Ujasnil jsem si, na co se teď musím soustředit: dojet do nejbližšího servisu. Řekl jsem si: „*Ano, udělal jsem chybu, v této chvíli už několik chyb, ale teď o tom nebudu přemýšlet. Budu se soustředit na to, co právě dělám. Jinak do Prahy ve zdraví nedojedu.*“ Přijímat chybu a analyzovat ji později se mi osvědčilo při řízení auta i v divadelní improvizaci. Podobnou zkušenost mám také z inscenovaného divadla.

Třináctý příběh: **Když se hraje, tak se hraje.**

Představení *Cesta kolem světa za 80 dní*, které v Mladé Boleslavi režíroval Ondřej Havelka, mělo velmi variabilní scénografii, jejíž jednotlivé části se mohly různě otáčet. To umožňovalo proměňovat scény a rychle střídat prostředí, ale zároveň bylo pro nás herce náročné se všechny přestavby naučit, zapamatovat si je a správně je načasovat. Při páté repríze zapoměla herečka na jednu svou akci – otočit rampu se schody na konci scény. Následující scéna pak nefungovala, jelikož herec na rampě nemohl při svém monologu sejít po schodech dopředu směrem k divákům, ale naopak by sestupoval zády k divákům dozadu do horizontu. Technik v portále, který si chyby všiml, duchapřítomně přiskočil a schody i s hercem během jeho monologu otočil na správné místo. Ale jakmile se vrátil do portálu, začal hledat v technickém scénáři, kdo měl tento úkol na starosti, a diskutovat s kolegou, kdo z herců udělal chybu. V zápětí kvůli tomu zapomněl na vlastní akci, otočit žebřík a plošinu s pianem do další scény. Z jedné chyby tudíž vznikla další, protože první chybu analyzoval, místo aby se soustředil na běžící představení. Sám potom princip, který nazývám *chybu analyzuj později*, zformuloval takto: „*Příště to musíme řešit až po představení. Když se hraje, tak se hraje.*“

Když jsem trénoval bojové umění Systema, říkal nám trenér, že se nikdy nesmíme zastavit, když se nám nepodaří nějaký úder, chyt nebo blok: „*Nikdy nic nekončí, nikdy není prohráno, nikdy není vyhráno, vždy pokračujte dál, reagujte na momentální situaci. Nesmíte se zastavit, když Vám něco nevyjde. Pohyb znamená život, nehybnost smrt.*“ (David Sýkora, osobní sdělení, 2009)

→ **Chybu analyzuj později.**

Stejně tak když si lektor během dílny uvědomí, že si zapomněl vzít video ukázky nebo materiál na klíčovou aktivitu, nemá smysl analyzovat, kde chyba nastala a kdo za to může: je nutné se zaměřit na to, jak program odvedu s materiálem, který mám dispozici – nikdy nic nekončí, nikdy není prohráno. Na analýzu chyby bude čas doma. Není důležité, jestli to byla chyba vlastní, nebo například zadavatele: *Zadavatelka nám do mapy zakreslila špatný pozemek, spletla se asi o 2 km, což jsme se od ředitele té budoucí továrny dozvěděli až na místě. Rozhodl jsem se pro rychlou improvizaci: vyzval jsem účastníky, aby každý vzal jedno polínko z připraveného táboráku, přivolal zpět autobus a přeješli jsme na správné místo*

budoucí továrny, kde program pokračoval. V této situaci se mi vyplatilo neanalyzovat, kde chyba vznikla, nehledat viníka, neobhajovat se, ale přijmout situaci, hledat řešení a k analýze chyby se vrátit později.

Co je vlastně chyba?

Když letadlu za letu dojde palivo, je to chyba. Když pacient dostane transfuzi se špatnou krevní skupinou, je to také chyba. Co ale můžeme považovat za chybu při divadelní improvizaci? Když si herec splete jméno postavy, se kterou hraje, a osloví ji jiným jménem? Na první pohled se to může zdát jako očividná chyba, selhání paměti, nepozornost. Může se ale ukázat, že to naopak bylo to nejlepší, co se na scéně mohlo stát - pokud si oba herci této chyby všimnou, aniž by analyzovali, proč vznikla, aniž by se před lidmi dohadovali „*Počkej, já jsem byla přece Pavlína, ty jsi nedával pozor?*“ Pokud chybu vezmou do hry jako součást scény, jako událost, která se stala, může se scéna vyvinout například tak, že právě vyšlo najevo, že jeden z partnerů střídá partnerky tak rychle, že si nepamatuje jejich jména, a Pavlína byla tudíž jenom jedna z mnoha, o čemž neměla do této chvíle tušení. Scéna díky tomu může dostat nový spád a ve zpětném pohledu to byla „*blahoslavená chyba, která nám ukázala cestu.*“ (Ivo Klvaň, osobní sdělení)

→ Ber chybu do hry.

Peter Brook užíval při zkouškách *Tragédie Carmen* cvičení, které znám z tréninku improvizace: posílání gest po kruhu, v obou směrech, ve kterém se přidává rytmus, slovo i věty a pravidla hry se hledají až v jejím průběhu. Někdo hru zastavil a žádal upřesnění pravidel, proti čemuž Brook zakročil: „*Kdyby byl v divadle požár, budeme diskutovat, abychom věděli, kterými dveřmi máme odejít? Ne, všichni vyběhneme ven, a tím vytvoříme společné pravidlo.*“ Michel Rostain, který zkoušky pozoroval a dělal z nich poznámky, k tomu dodává: „*Stejně tak musíme ve chvíli, kdy se při cvičení objeví nějaký problém, rychle vytvořit nějaké společné pravidlo, aby hra pokračovala. (...) Když někdo zazmatkuje, je na tom dalším, aby to dohnal, aby pokračoval a udržel hru při životě. Není důležité vědět, kdo se spletl – taková otázka všechny ochromí, ale využít toho, co je živé, k vypracování pravidel v průběhu cvičení. Slyšet, co se říká, být přítomný, využít příležitosti.*“ (Rostain, 2013 s. 25)

Opět se tady ukazuje pravidlo „přijímej chybu“ (nezastavuj, udržuj hru při životě) a „analyzuj ji později“ (není důležité vědět, kdo se spletl), a možnost „vzít ji do hry“ - **využít chybu jako novou příležitost**. Podobné to je v dialogickém jednání. Takto o chybě při dialogickém jednání mluví Ivan Vyskočil (osobní sdělení, 10. ledna 2017): „*V momentě, kdy si chybu uvědomíte a verbalizujete, ji dáte do hry. A tím se hra změní ve prospěch chyby. Ne nápravy, ale využití chyby. Musíte si všimnout, že jste chybu udělal a pak to bude fungovat jako nahrávka. Musíte ji přijmout jako nahrávku, jako něco, co k Vám patří. Chyba je jenom, pokud ji nepoužijete, protože to potom znemožňuje pokračovat. Pokud si chyby všimnete, přestává být chybou a začíná být tématem.*“

Chyba v divadelní improvizaci i dialogickém jednání je tedy relativní. Přemysl Rut (2018, osobní sdělení) při jednom semináři na DAMU naznačil, že takto je možné vnímat chyby a tragédie i v každodenním životě. „*Všechno, co se v životě může jevit jako chyba, či nešťastná událost, se v delším časovém horizontu, viděno z odstupu, může jevit jako nedílná a v podstatě nevyhnutelná součást našeho životního příběhu.*“ Podobně vypovídali účastníci výzkumu Csíkszentmihályiho (1996). „*Velká část obětí mluvila o nehodě, která způsobila jejich paraplegii, nejen jako o jedné z nejvíc negativních, ale zároveň i nejvíc pozitivních událostí svého života. Důvod, proč chápali tragickou událost jako pozitivní, byl v tom, že postavila svou oběť před velice jasné cíle, a naopak zredukovala vzájemně si odporující nebo nedůležité možnosti. Pacienti, kteří se naučili zvládat nové úkoly své zhoršené situace, cítili jasně, jaký je smysl jejich života, což předtím postrádali.*“ (s. 287) „*Integrita našeho já závisí na schopnosti proměnit neutrální nebo destruktivní události a jevy v něco pozitivního. Ztráta zaměstnání může být pro nás požehnáním, pokud využijeme příležitosti a najdeme si jinou činnost, které se budeme věnovat a která se bude dokonce lépe shodovat s našimi tužbami.*“ (s. 298)

Jak tuto proměnu uskutečnit? Podle Csíkszentmihályiho zahrnuje tři kroky:

Sebejistota bez sebestřednosti. Lidé, kteří přežili těžké životní zkoušky - např. badatelé putující osaměle Arktidou - mají společné přesvědčení, že jejich osud je v jejich rukou. Nepochybovali, že mají dost sil na to, aby sami určovali svůj osud. „V tomto smyslu by se o nich dalo říci, že byli sebejistí, ale zároveň se zdálo, jako by jim zvláštním způsobem chybělo jejich já: nebyli soustředěni na sebe, jejich energie nebyla zaměřena k vyniknutí nad okolím, ale spíše k nalezení způsobu, jak fungovat v daném prostředí harmonicky.“ (s. 300) Tématu sebejistoty se budu dále věnovat v [kap. 5.5.](#)

Soustředění pozornosti na svět. Netrávit moc času přemýšlením o sobě. Pokud je pozornost soustředěna mimo naše já, mívají frustrace menší šanci rušit naše vědomí. Z toho vyplývá, že klíčem je sebedůvěra a soustředění na úkol, protože omezují pochyby o sobě.

Objev nových řešení. „Téměř každá situace, se kterou se v životě setkáváme, v sobě skrývá možnosti růstu. (...) Tyto transformace však vyžadují, aby člověk dokázal vnímat nečekané příležitosti. (...) Když člověk jedná sebejistě, ale ne sebestředně, když zůstává otevřený vůči okolí a zapojen do něj, pak se pravděpodobně vynoří nějaké řešení.“ (s. 304) Zůstat i v nepříznivé situaci otevřený, abych objevil nové řešení, to znamená brát chybu do hry. Když člověku v Thajsku uletí letadlo domů, jeví se to jako chyba, jasná finanční a časové ztráta. Pokud ale na letišti díky tomu potká svého budoucího životního partnera, nebude to ve zpětném pohledu chyba, ale šťastná náhoda.

A co je chyba v práci lektora?

Lektoři nepracují v takových rychlostech, teplotách a s takovou technikou jako piloti. Důsledky jejich práce nejsou tak závažné jako u chirurgů. V tomto je práce lektora bližší improvizacímu divadlu, kde je hranice mezi chybou a událostí rozmazaná. Největší chybou, kterou může lektor během vedení kurzu udělat, je nevěšmout si jí a nevízt ji do hry. I když si lektor zapomene materiál na aktivitu, i když si zapomene vytištěné podklady pro účastníky, i když na kurzu zjistí, že dnes má školit jiné téma, než které si nachystal, všechno se dá vzít do hry jako událost nebo příhrávka. Vždycky se dá chybovat – a vždycky pokračovat. Chybě se nemůžu absolutně vyhnout; přestože můžu občas při chůzi upadnout, nemůžu tomu čelit tím, že se budu plazit. Můžu se ale naučit na chybě neuvíznout. Lektor je při práci stále před lidmi, jako na jevišti, v záři reflektorů. Nemůže během dílny chybu analyzovat, je jako ve stíhačce při letu.

Díky přijetí chyb se mohu uvolnit. Je úlevné si připomínat, že v mé práci nemají – ve srovnání s chirurgy a piloty – téměř žádné důsledky ([kap. 3.4.4](#)). Riskuji jenom svou reputaci. Navíc, psychologové popsali efekt trapasu (the pratfall effect), podle něhož schopný jedinec neztrácí, ale naopak získává sympatie ostatních, když udělá chybu. Aronson, Willerman a Floyd (1966) to vysvětlují tím, že „dokonalí“ jedinci mohou být ostatními vnímáni jako nepřístupní a vzdálení; chyba je polidšťuje. Určitě ale nelze nespolehat na to, že budeme získávat sympatie notorickým chybováním. Princip *Přijíměj chyby* neznamená nezodpovědnost či nepřipravenost, rezignaci na snahu chyby nedělat. Znamená, že přijímám jako fakt, že při chůzi občas upadnu, a proto padám s klidem – a pokaždé znovu vstávám.

Co si z kapitoly plné leteckých nehod mohou vzít lektori?

Hlavní je **nepovažovat se za bezchybného kapitána**, neotřesitelnou autoritu mezi pasažéry, účastníky kurzu. Myslím si, že je výhodnější **vnímat se jako průvodce**, starší spolužák, zůstat otevřený tomu, že mohu chybovat, něco nevědět, i tomu, že mezi studenty může být člověk, který toho ví více než já. Tradiční autorita kapitána by to brala jako své selhání, ale současný pilot by to možná bral jako požehnání. Příkladem je let United Airlines 232, kterému se podařilo zázračně přistát bez funkční hydrauliky. Když došlo k poruše letounu, kapitán řekl vedoucí kabiny, aby palubní personál připravil pasažéry na nouzové přistání. Mezi nimi náhodou seděl letecký instruktor Dennis E. Fitch, a ačkoli nebyl ve službě, nabídl svou pomoc. Letuška to vyřídila kapitánovi a ten jej okamžitě **pozval do pilotní kabiny**. Fitch při simulacích shodou

okolností zkoušel ovládat letadlo pouze pomocí motorů, s čímž nikdo z pilotů neměl žádnou zkušenost. Kapitán jej proto dokonce nechal oba motory řídit (NTSB, 1990).

Kapitán se v této situaci nesnažil zachovat tvář největšího experta, který musí každou situaci vyřešit sám, a díky tomu se mu podařilo přistát: „*Kdybychom každého [člena posádky] nenechali vnést do řešení vlastní vstup, je jasné, že bychom to byli nedokázali.*“ (Haynes, 1991). I na kurzu se může stát, že se mezi účastníky objeví někdo, kdo má v dané oblasti více znalostí nebo zkušeností než lektor. Lektor to může vnímat jako selhání a snažit se to zamaskovat. Anebo může zkušeného účastníka pozvat „do kabiny“, přizvat jej ke spolupráci, využít jeho schopnosti ve prospěch svého úkolu: umožnit, aby se skupina něco naučila.

5.4.4. chyba, improvizace a experimenty

Uvolněné soustředění je ideální stav pozornosti v práci herce, improvizátora i lektora. Tyto profese ale zároveň vyvolávají základní strachy: strach ze selhání, strach z negativního hodnocení a strach být pozorován cizími lidmi. Přirozenou reakcí na strach je stres, který uvolněnému soustředění brání. Aby se člověk dokázal uvolněně soustředit, je nutné tuto reakci vstřebat, „učit se chybovat“. Chyby mají negativní důsledky (vnější: havárie letounu, poškození pacienta, ale i vnitřní: ztráta sebevědomí), proto z nich máme strach. Chyby však mohou mít i pozitivní důsledky, pokud jsme ochotni je přijmout a otevřeně sdílet (zlepšování procesů, inovace). V každém případě lidé chyby dělají, i ti největší odborníci. **Strach z chyb znemožňuje využít jejich pozitivní důsledky, znemožňuje, aby se člověk uvolnil a tudíž uvolněně soustředil, což je zapotřebí k tomu, aby dělal méně chyb a zůstal kreativní.**

Postoje „přijímey chybu“, „analyzuj ji později“ a „ber chybu do hry“ neznamenaají, že bych chybu bral na lehkou váhu. Stále chci být co nejlépe připravený a soustředěný, ale zároveň zůstat uvolněný. V některých oborech, například v divadelní improvizaci, je samotný pojem chyba relativní – všechno lze vzít do hry jako součást příběhu. To sice neplatí pro letectví či medicínu, práce lektora je ale v tomto směru bližší divadelní improvizaci a dialogickému jednání, kde největšími „chybami“ může být: nedokázat se kvůli strachu z chyby uvolnit, nevšimnout si chyby, nechat se rozhodit a nevzít ji do hry, nevyužít ji.

V datech jsem našel mnoho příkladů toho, jak tyto principy fungovaly v praxi (kap. 4.10 a 4.11.2). Na kurzech jsem se naučil brát vlastní i cizí chyby do hry, uvolnit se, i když se věci nevyvíjí podle plánu, a brát problémy jako příležitost - být zvědavý, jak to vyřeším, spíše než si něco vyčítat. Z improvizací také vznikly inovace: „improvizovaný“ golfový míček v jedné hře funguje lépe než „správný“ tenisový míček, potravinová folie půjčená z kuchyně chrání před deštěm lépe než osvědčený igelit.

→ **Nechávej si prostor pro improvizaci.**

Z analýzy vyplynulo, že díky rostoucí sebedůvěře, odvaze zkoušet nové věci a dělat chyby si na kurzech dovoluji zkoušet okamžité nápady, více důvěřuji intuici. Jsem více **zvědavý** a méně **zkoušený**, ve své práci si **více hraji a méně skládám maturitu**. *Náhly nápad 10 minut před začátkem kurzu - udělat aktivitu Komiks s náhodnými pohlednicemi, kde jsou všechna řešení správná, pokud jsou s nimi spokojeni – zafungovalo skvěle, vede přesně k uvědomění, které jsem potřeboval.* Na kurzech se **nebojím improvizovat**, dokonce si myslím, že je to nutné: bez ohledu na to, jaký byl původní scénář a představa, se rozhodovat vždy pro variantu, která nejlépe směřuje k cíli. Díky improvizaci jsem jako lektor **stále ve střehu, napojen na skupinu a aktuální situaci**. Postupně si dovoluji více improvizovat a původní plán brát jen jako načrtnutou orientační mapu. Až v terénu se rozhoduji, co obejdu a kam se naopak vydám, i když je to oklika: *Trochu jsem si zaimprovizoval, ztěžoval cvičení, prohodil lidi v týmech na Mousetrap – bylo to dobré, lidi musí být víc ve střehu a já taky, pěkně se k tomu dalo vrátit v review. Takže když to cítíš, tak to udělej.*

Nechávat si prostor pro improvizaci, dovolit si opustit původní plán, ale vyžaduje odvahu. „*Zbavit se nápadu, jednou přijatého řešení ve prospěch čehosi nového, adekvátního situaci tady a teď je projev odvahy, lépe řečeno absence strachu.*“ (Hančil, 2000, s. 55) I herci v představeních nazkoušených do detailu plán někdy opouštějí. „*Bez ohledu na to, jak dobře měli Stanislavského herci nazkoušeno, při představení byli*

dynamičtí a improvizovali.“ (Carnicke, 2007, s. 17) Jeden z nich, Michail Čechov, ve hře *Revizor* ohromoval kritiky scénou, při které si Chlestakov vymýšlí úžasné lži v domě starosty, protože ji hrál každý večer jinak (Chamberlain, 2007, s. 82). Improvizace přesto potřebuje hranice: Čechov byl někdy ve svých improvizacích tak kreativní, že se představení začalo rozpadat. Při zkoušce se nechal natolik strhnout improvizací s jablkem, že ztratil kontakt s cílem scény a ostatními herci, a Stanislavskij jej musel zastavit. Později Čechov studenty herectví učil „*improvizovat v rámci nastavených hranic*“ (s. 83) a tuto schopnost považoval za podmínku herectví. „*Nejvyšší cíl může být dosažen pouze prostřednictvím svobodné improvizace. Jestliže se herec omezí na pouhé odříkávání vět předepsaných autorem a dodržování režisérových pokynů a nehledá příležitost k nezávislé improvizaci, dělá ze sebe otroka tvorby jiných a snižuje význam své profese. Mylně se domnívá, že jak autor, tak režisér už improvizovali za něj a že mu nechali jen málo prostoru pro svobodné vyjádření jeho vlastní individuality. (...) Daný text a aranžmá jsou pevné základy, na nichž herec musí a může rozvíjet svou improvizaci. Způsob, jak text říká a jak vykonává aranžmá, otevírá cestu k širokému poli improvizace. Tato „jak“ jsou prostředky jeho svobodného výrazu.*“ (Čechov, 1996, s. 33) Podobně může - a já se domnívám, že i musí - lektor improvizovat na kurzu: cíl a čas jsou dané, někdy včetně programu, ale i v této struktuře je prostor pro improvizaci. Díky ní lektor zůstává otevřen změnám (počasí, potřeb skupiny, dostupného materiálu, aktuálním nápadům), jeho „představení“ se stále vyvíjí, slovy Petera Brooka (1988) „*nezmrtní*“, a lektor slovy firemního slangu „*nevyhoří*“. A díky této otevřenosti může také zůstat **v dialogu s účastníky**, o čemž bude řeč v [kap. 5.6.1](#) a [5.7.1](#).

Zjistil jsem, že je výhodné každý kurz brát jako nový **experiment**, test programu, při kterém sbírám nápady na další inovace. *Vymyslel jsem nový graf k delegování v rámci situačního vedení, fungoval dobře, pomohl mi to vysvětlit z pohledu, který jsem potřeboval.* Motivuje mě totiž, když zkouším nové věci, jediné tak mě kurz baví, i když se téma opakuje. To odpovídá teorii flow: „*Člověk nemůže mít radost, když vykonává dlouho stejnou činnost na stejné úrovni. Začne cítit buď nudu, nebo frustraci, a pak ho touha, aby se znovu cítil dobře, postrčí k tomu, aby rozšířil své dovednosti nebo objevil nové příležitosti pro jejich použití.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 116). A inovace, jak jsem popisoval výše, vycházejí z chyb a improvizace.

→ **Experimentuj. A veď si z experimentů poznámky.**

Lektor - experimentátor může na kurzu testovat nové nápady, ale zároveň musí reflektovat výsledky svých pokusů a dělat si z nich poznámky. Díky **vedení záznamů** se mohou podívat, jak jsem podobné téma uchopil minule, jaké mě k tomu napadly inovace, jak mi to vyšlo časově, nebo co by daná skupina příště potřebovala. Dříve jsem vedení záznamů z kurzů považoval jen za nutnou firemní administrativu, dnes si poznámky píšu především pro sebe. Dokonce i z kurzů, které dělám mimo firmu, si dělám zprávy určené sobě v budoucnu. Není totiž možné si všechny nápady pamatovat, jen díky záznamům (které mi umožnily napsat tuto disertaci) se mohou podívat, jak jsem nějaké téma odvedl před třemi lety. Psaní „výzkumné“ zprávy z každého kurzu je tedy to, co z lektora dělá experimentátora, který se ze svých pokusů učí a nezačíná tudíž pokaždé od nuly.

Takový přístup umožňuje „*rozpoznávat příležitosti k akci*“ a „*vybrušovat vlastní dovednosti*“, nutné pro dosažení stavu plynutí i na rutinním kurzu - nebo obecně v jakkoli nepříznivých podmínkách. „*Někteří jedinci jsou třeba ztraceni v Antarktidě nebo odsouzeni k pobytu ve vězeňské cele, ale přesto dokážou přetvořit tyto trýznivé podmínky do nějakého úsilí, které je nejen snesitelné, ale dokonce i radostné, zatímco většina jiných lidí by v tak těžké zkoušce podlehla. (...) Takoví lidé věnují pozornost i nejmenším podrobnostem svého okolí a objevují v něm skryté příležitosti k činnostem, které odpovídají tomu málu, co mohou za daných podmínek dělat. Stanoví si cíle odpovídající své obtížné situaci a pozorně sledují pokrok svého úsilí pomocí nějaké zpětné vazby. Kdykoli dosáhnou svého cíle, zvýší si laťku a stanoví si složitější úkoly.*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 136) František Fajtl (1969), československý pilot v RAF za druhé světové války, došel pěšky z okupované Francie až do Španělska, aby po sestřelení unikl zajetí, ale tam byl uvězněn. V cele si našel smysluplnou činnost: dlouhé hodiny pozoroval mouchy. Jako letce ho totiž zaujala otázka, zda se mouchy za

letu při přistání na stropě otáčí po podélné ose (zleva doprava), anebo po příčné ose (břichem nahoru). Úkol si vybral dostatečně náročný: až do propuštění se mu jej nepodařilo vyřešit. I opakující se firemní kurzy nabízí mnohem více příležitostí tříbit své dovednosti, než vězení. Jeden obzvláště nudný kurz jsem například bral jako *trénink schopnosti formulovat myšlenky a hledat správné tempo své řeči, abych se nepřeříkával*.

5.4.5. Jak vypadá partnerský vztah k sobě u lektora?

Dělat experimenty, zkoušet nové věci, improvizovat a tudíž občas udělat chybu, být zvědavý, jak mi to vyjde a jestli mě to bude bavit: to vše odkazuje k více partnerskému než výkonovému vztahu k sobě. Celá tato kapitola směřovala k dosažení **uvolněného soustředění**. Uvolnění lze dosáhnout expozicí, zvykáním si na náročné situace (kap. 5.3.3), a zároveň je důsledkem vztahu k sobě, proto je ve schématu 59 *Dolmen seabedůvěry* vklíněno mezi oporu v těle a partnerský vztah k sobě. Díky menšímu tlaku na výkon, uvědomění, že nemusím výkonem kompenzovat vnitřní nedostatky (protože buď neexistují, nebo na nich mohu pracovat přímo) se mohu na jevišti i na kurzu uvolnit. Abych se mohl uvolněně soustředit, musím zmenšovat strach z chyby, což se učím při improvizaci - dělat na jevišti chyby a rychle si je odpouštět („chybuji šťastně“), být méně závislý na úspěchu a zvykat si na selhání, protože „někdy máme vyprodáno“, ale někdy „z jeviště odcházím jako zbitý pes“. Vztah k sobě je zásadní pro jakékoli veřejné vystupování.

Lecoq (2002) užíval termín *complicité* (český slovníkový překlad je *spoluvina, spoluúčast, vzájemná loajalita/podpora/soudržnost, spiklenectví*), kterým mínil sdílené porozumění mezi herci nebo mezi hercem a divákem.⁷⁶ V češtině máme výraz „býti komplicem“, který z tohoto termínu vychází. Příkladem tohoto „**spiklenectví**“ mezi herci může být nevyřčená hra, tajné pravidlo, které vzniklo během zkoušení a pak se dostalo až do inscenace. Publikum toto tajné porozumění mezi herci dokáže při představení vycítit (Tunstall, 2012), jako jakýsi „intimní vztah“ mezi nimi (O'Mahony, 2005).⁷⁷ Myslím si, že toto „spiklenectví“ pojmenovává velmi podobně to, co jsem popsal jako „partnerství“. Jestliže herci mají být spiklenci, mohou být jako lektor na kurzu ve spikleneckém vztahu sám se sebou. To jsem se učil při dialogickém jednání: nekritizovat se, nenadávat si, nebýt „na sebe zlý“, ale být si komplicem, protože „jsme v tom spolu, ať se děje, co se děje“.

→ Zkoušej být sám se svou myslí.

Psal jsem o tom, že škodlivé předpoklady a vztah k chybě ovlivňují vztah k sobě. Je ho možné nějak nahlédnout přímo, nezprostředkovaně? Ano, stačí být sám. „*Je poměrně snadné nechat se zaujmout prací, cítit se dobře ve společnosti přátel, bavit se v divadle nebo na koncertě. Ale co se stane, když jsme ponecháni sami sobě? Jsme-li o samotě a snáší se temná noc naší duše, nutí nás panika k zoufalým pokusům odvrátit mysl od jejího příchodu?*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 254) „Temné noci duše“ jsem zažíval v roce 2013. Pět měsíců jsem studoval jógu v indických ašramech. Byl jsem tam jediný cizinec, neměl jsem přátele, žádný kontakt s vnějším světem, každý den stejný program do pěti ráno do jedenácti večer, každý den stejné jídlo, dlouhé cvičení a sezení o samotě. Nic, čím by se hladová mysl dala nakrmit nebo alespoň rozptýlit. Setkat se se svými strachy, pochybnostmi a vůbec s vlastní myslí bylo náročné, ale mohl jsem se učit být sám se sebou. V datech figuruje devítidenní kurz meditace, kde jsem také musel být sám (jakýkoli, i oční kontakt s druhými byl zakázaný). Dal jsem si tam radu:

⁷⁶ Pro Simona McBurneyho a další Lecoqovy žáky byl tento termín klíčový, později založil divadlo přímo nazvané *Théâtre de Complicité*.

⁷⁷ McBurney v rozhovoru termín „*complicité*“ vysvětlil takto: „*Complicité ve francouzštině nemá tak pejorativní význam jako v angličtině, i když se mi líbí myšlenka, že je to partnerství v ilegální akci, že je na tom něco hříšného. Je míněn tak, že když divák vidí herce, jeho vjem vztahu mezi herci je natolik intimní, že s trochou štěstí může zašeptat druhému divákovi uprostřed představení: Vsadím se, že spolu spí.*“ (O'Mahony, 2005).

→ Hledej si zalíbení v každém okamžiku.

Hladová mysl mě přesvědčuje, že *někde jinde, někdy jindy by bylo lépe* - snaží se mě odlákat od přítomného okamžiku, z modu být do modu dělat. Zjistil jsem, že si neumím „hovět“ - a Csíkszentmihályi mi potvrdil, že je potřeba se to učit. *„Mít kontrolu nad svou myslí znamená, že doslova všechno, co se nám stane, může pro nás být zdrojem radosti. Cítit vánek v horkém dni, vidět mrak odrážející se ve skleněné fasádě mrakodrapu, pracovat na obchodní dohodě, pozorovat dítě, jak si hraje se štěnětem, vypít sklenici vody, to všechno může být pocítováno jako hluboce uspokojující zážitek, který obohacuje náš život.“* (Csíkszentmihályi, 1996, s. 312) Hladová mysl, která se nechce soustředit na přítomnost, zvyšuje psychickou entropii: *„Psychická entropie, specifická pro člověka, v nás navozuje stav, kdy si představujeme, že toho můžeme udělat víc, než co jsme skutečně schopni dosáhnout, a cítíme, že bychom mohli dosáhnout víc, než nám dovolují podmínky. Ale to je možné jedině v případě, když člověk v daném okamžiku myslí na víc než jeden cíl a současně si uvědomuje svá přání, která jsou v konfliktu s tím, co dělá. A to se může stát jedině tehdy, když si mysl vybavuje nejen to, co je, ale i to, co by mohlo být.“* (Csíkszentmihályi, 1996, s. 336) Co tato rada znamená pro kurzy? Kurz je příležitost fyzicky i mentálně se odříznout od běhu každodennosti a plně se soustředit na program a účastníky. O přestávkách mě mysl táhne zpět, zkontroloval mobil, číst zprávy a řešit věci, které s kurzem nesouvisí. Jistě, mohu být ještě produktivnější, když na kurzu stihnu vyřídit ještě třicet e-mailů, ale nebudu v přítomnosti. Právě na kurzu mohu zkoušet odolávat lákání být někde jinde, a místo toho si hledat zalíbení v současném okamžiku.

partnerský a výkonový vztah nejsou v protikladu

Na základě dat, jejich interpretace a následných úvah jsem dospěl k tomu, že partnerský vztah k sobě je pro veřejné vystupování příhodnější než výkonový: jako by byl pravý sloupec tabulky 63 byl lepší než ten levý. U Fromma (1996, s. 48) jsem ale našel úvahu, která mě tento závěr ještě nutí přehodnotit. *„Nakonec se dozrálý člověk dostane do stadia, kdy je sám sobě matkou a otcem. Má jakoby mateřské a otcovské vědomí. Mateřské vědomí říká: „Není žádná chyba, žádný zločin, který by tě mohl zbavit mé lásky, mého přání, abys žil a byl šťastný.“ Otcovské vědomí říká: „Jednal jsi nesprávně, nemůžeš se vyhnout důsledkům svého nesprávného jednání, a hlavně se musíš změnit, abych tě měl rád.“ (...) Vyzrálý člověk miluje mateřským i otcovským vědomím, ačkoli se zdá, že si navzájem odporují. Kdyby mu zůstalo jen jeho otcovské vědomí, stal by se tvrdým a nelidským. Kdyby mu zůstalo jen jeho mateřské vědomí, snadno by ztrácel soudnost a bránil by sám sobě i ostatním ve vývoji. Tento vývoj, v němž připoutání k matce je postupně nahrazeno připoutáním k otci, až nakonec dojde k syntéze obojího, je základem duševního zdraví a podmínkou duševní zralosti.“* (Fromm, 1996, s. 48) Pokud bych partnerský vztah k sobě viděl jako Frommův mateřský princip a výkonový jako otcovský, pak by „zdravý a zralý“ vztah k sobě nebyl jen partnerským, ale syntézou obou: mám se rád takový, jaký jsem, a zároveň se chci zlepšovat. To odpovídá názoru Evy Kröschlové (2000, s. 133), že „cesta zvenčí“ (výkonový vztah) a „cesta zevnitř“ (partnerský vztah) „se sejdou nikoli na půli cesty, protože se musí úplně prostoupit.“ Nároky na sebe a sebezpřijetí si možná neodporují: ve vztahu k sobě musí být obojí.

5.5. SEBEDŮVĚRA

Sebedůvěra je téma, které se v obou analýzách vynořilo jako samostatná kapitola, je to centrální oblast, která propojuje všechny ostatní oblasti. Jak jsem znázornil ve schématu 59: *Dolmen sebedůvěry*, sebedůvěra podpírá vztah s účastníky, komunikaci s účastníky (přirozená lidská řeč) i lektorské principy a zároveň stojí na třech oporách (v obsahu sdělení, těle a vztahu k sobě). Oporám jsem se věnoval v předchozích kapitolách, nyní jen zopakují nejdůležitější zjištění ve vztahu k sebedůvěře.

sebedůvěra a opora v obsahu sdělení

Sebedůvěra vychází z jistoty v obsahu sdělení. Tato jistota začíná u **volby tématu**, lektor musí věřit tomu, co školí, což se ukázala jako jedna z podmínek pro to, aby byl kurz pro lektora smysluplný. Pokud lektor nemůže stát za tím, co říká, například proto, že dostal za úkol „školit blbosti“, je lepší dané téma odmítnout. Když lektor ztratí integritu, vrátí se mu to ve formě odporu účastníků. Proto by měl stále být v kontaktu s tím, co ho baví, kam chce směřovat, v kontaktu sám se sebou (sebezpoznávání). Jistota také vychází z **přípravy**. V přípravě je nutné pojmut násobně více poznatků, než které bude možné vtěsnat do programu kurzu. Není to zbytečná investice právě proto, že se odrazí v sebedůvěře.

sebedůvěra a opora v těle

Sebedůvěra vychází také z možnosti opřít se o spolupráci s tělem, tedy s hlasem, dechem, artikulací, tělesným postojem a gesty. Přišel jsem na to, že *„správně znějící řeč dává mohoucnost. Naopak zakoktávání, přeřikávání odhaluje nesoulad, vnitřní rozpor, jakousi slabost.“* Získal jsem nový zážitek vnitřní síly, znělosti, která není silou svalovou, silou vůle, která vyplývá ze spolupráce s tělem a tím, jak přirozeně funguje. Sebedůvěra se projevuje pocitem vnitřní síly, **„mohoucnosti“**. Jednou jsem si shrnul, k čemu směřuje celý můj psychosomatický trénink: *„Vlastně se učím vyslovovat, stát, vyprávět, zpívat a být se sebou ve vztahu.“* Nyní bych k tomu dodal: *„a to všechno navíc i před lidmi.“*

sebedůvěra a vztah k sobě

Ono „být se sebou ve vztahu“ odkazuje na to, že zvládnutí techniky či odstranění překážek nestačí, je potřeba se věnovat vztahu k sobě, pochybám, strachům, ambicím a skrytým předpokladům. Práce na sebezpoznání také znamená přijímat své zvláštnosti a hledat, k čemu jsou výhodné, tak jako jsem díky akrobacii přijal svou tělesnou konstituci. *„Každý člověk je zvláštní, a svou zvláštností povolán k tomu, aby působil, ale musí ve své zvláštnosti najít zalíbení. (...) Ze svých zvláštností jsem nikdy neměl onen pravý zisk, který se nakonec projevuje v trvalé sebedůvěře.“* (Kafka, 2003, s. 186)

sebedůvěra a komunikace s kolegy

Když jsem jako lektor jistý a uvolněný, dokážu delegovat úkoly a programy na kolegy a zároveň jim dávat svobodu udělat to po svém. Když jsem nejistý, mám tendenci je kontrolovat. Když se zápal (nadšení pro věc, zaměření na kvalitu kurzu, dotahování detailů, snaha to stále „posouvat výš“) vyváží důvěrou v sebe i kolegy a odvahou zkoušet nové věci a dělat při experimentování chyby, nepřeklopí se do **perfekcionismu**, který pak mě i mé kolegy svazuje, přetěžuje a brání uvolnění (*„bojím se před tebou udělat chybu.“*)

sebedůvěra a improvizace

Sebedůvěra lektora dodává odvalu zkoušet nové věci, dělat chyby a tudíž i na kurzu improvizovat. Všiml jsem si, že díky rostoucí sebedůvěře na kurzech užívám méně aktivit, přestávám být ve vleku vlastního plánu a přestávám „tahat“ záložní materiál „pro jistotu“. Jistotu začínám mít v sobě, ne v aktivitách, ani v materiálu. Díky sebedůvěře jsem na kurzech méně přetížený a více uvolněný.

sebedůvěra a vztah s druhými

Pochyby o sobě se projevují v interakcích se skupinou. Při analýze kurzů jsem objevil egoistické motivace, někdy do programu dám hodnocení kurzu, protože potřebuji „pochválit“, a ne proto, že to něco přinese účastníkům. Nedostatek sebedůvěry krade pozornost: nemohu se plně soustředit na skupinu a vnímat její potřeby, protože řeším sebe. Zažil jsem to i z pozice účastníka: *„Je mi příjemné, když dílnu či kurz vede lektor, který si důvěřuje, protože se díky tomu mohu soustředit sám na sebe a své učení a nemusím přemýšlet o jeho lektorských kvalitách.“* Díky sebedůvěře není lektor tolik závislý na pochvale a reakcích účastníků a herec na reakcích publika. Sebedůvěra jim pomáhá překonat situace, kdy se jim nedostává pozitivní zpětné vazby, herec může dohrát představení a lektor dokončit kurz. Bertrand Russell popsal, že osobního štěstí dosáhl tím, že se **nesoustředil na sebe**: *„Postupně jsem se naučil lhostejnosti k vlastní osobě*

a ke svým nedostatkům. Začal jsem čím dál víc soustřeďovat svoji pozornost na vnější předměty: na stav světa, na různé obory poznání, na lidi, ke kterým cítím náklonnost“. (Csíkszentmihályi, 1996, s. 139)

5.5.1. princip zrcadlení

Mnoho poznatků o sebedůvěře jsem získal při tréninku divadelní improvizace. Přišel jsem na dva principy: „magnetismus sebedůvěry“ a „zrcadlení mezi hercem a diváký“. Princip „**sebedůvěra je magnetická**“ znamená, že akce, kterou improvizátor provede nejistě, s pochybami, jestli je dost dobrá, nebude pro spoluhráče ani diváky tak přitažlivá, jako úplně stejný nápad nabídnutý sebejistě, bez prostoru pro pochyby. Princip „**zrcadlení mezi hercem a diváký**“ znamená, že to, jak se herec cítí na scéně, se přenáší i na diváky. Když je herec nejistý, začne se i divák cítit nejistý, když herec nedýchá, přestává dýchat i divák. Obdobně tedy platí, že pokud herce baví to, co na jevišti dělá, bude i divák bavit to sledovat. Tento jev, který je podle Petera Brooka známý v divadle „odjakživa“ (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008), vysvětlují neurovědy na základě objevu **zrcadlových neuronů** (Vostrý, 2009). „*Senzační bylo, že existuje něco jako biologická resonance. Pozorování jednání, které provádí někdo jiný, aktivovalo v pozorovateli, v tomto případě v opici, vlastní neurobiologický program, a sice přesně ten program, který by u něj samotného mohl vést k provedení daného pohybu. Nervové buňky, které mohou v těle realizovat určitý program, jsou ovšem aktivní i tehdy, když jedinec pozoruje nebo jiným způsobem zažívá, jak tento program realizuje jiný jedinec, se označují jako zrcadlové neurony (mirror neurons).*“ (Bauer, 2016, s. 26-27) Příkladem zrcadlení je „nakažlivost“ zívání a smíchu. „*Při pouhém pozorování jednání druhých, ale i při zaznamenání zvuku typického pro takové jednání, nebo dokonce jen když byli vyzváni, aby si takové jednání představili, aktivují lidé síť svých vlastních zrcadlových neuronů, které se zažehují tehdy, když konají příslušné jednání sami. To vytváří neurobiologický základ **vcítění**.*“ (Vostrý, 2009, s. 19)

Když se dívám na akrobata, který dělá stojku, podvědomě se mi stahují svaly v břiše, jako bych stojku dělal sám. Cítím v těle odraz napětí, ve kterém je jeho tělo, aby se ve stojce udržel. Theodor Lipps už před sto lety tento fenomén nazval „Einfühlung“, vcítění, a popsal jej právě na příkladu pozorování akrobata. Když divák sleduje v cirkusu akrobata zavěšeného na laně, „*neexistuje oddělení mezi akrobatem nahoře a mnou dole, ale naopak se s ním identifikuji, cítím se v něm a na jeho místě.*“ (Lipps, 1923, s. 121) Divák provádí akrobatovy pohyby „*vnitřně, v akrobatovi samém. Jsem v něm, jsem také tam nahoře. Jsem tam přemístěn. Ne vedle akrobata, ale přímo tam, kde se nachází. To je plný význam „vcítění*“.“ (s. 122) „*Tento pocit je bezprostředně navázán na vnímání, závisí na opticky vnímaném.*“ (s. 123) „*Zažívám při pozorování výkonu onoho akrobata svobodu, optimismus atd., které se v pohybech projevují. Cítím se svobodný, optimistický atd. Cítím také nejistotu, pokud by akrobat znejistěl, a případně strach a pochyby. Cítím toto všechno o to jistěji, čím více se poddám pozorování pohybů akrobata.*“ (s. 134)⁷⁸ Lippsův fenomén vcítění dnes neurovědci vysvětlují pomocí zrcadlových neuronů. „*Když pozorujeme akrobata na laně, říká Lipps, cítíme se uvnitř akrobata. Jeho fenomenologický popis pozorování akrobata zarážejícím způsobem předpovídá vzorec aktivity zrcadlových neuronů, které se zažehnou, jak při chytání něčeho, tak i při pozorování, jak někdo jiný něco chytá, jako bychom byli v jeho těle.*“ (Iacoboni, 2009 b, s. 109)

Zrcadlení nefunguje jen na motorické úrovni (napětí svalů), ale i **na emocionální úrovni** (strach, pochyby i sebedůvěra se přenáší na diváky). Iacoboni (2009 a, s. 32) zkoumal pomocí funkční magnetické rezonance aktivitu v mozku dobrovolníků, kteří buď pozorovali, nebo napodobovali emoční výrazy obličeje. Při pozorování emocí se v mozku aktivovaly výrazně podobné síť oblastí jako při imitaci emocí. „*Zrcadlové neurony jsou mozkové buňky specializované na chápání našich existenčních podmínek a našich vztahů s ostatními. Ukazují, že nejsme sami, ale biologicky naprogramovaní a evolučně navrženi tak, abychom byli*

⁷⁸ O sto let později podobné pocity popisuje Landay (2012, s. 133), ale tentokrát při sledování filmu Avatar, vytvořeného pomocí počítačové grafiky: „*Když Jake běží jako avatar, když zažívá to, co jeho lidské tělo nemůže, divák běží s ním, s jeho Na'vi tělem, s tělem, které ve skutečnosti nikdy neexistovalo.*“

hluboce propojeni s ostatními. (...) Zrcadlové neurony ukazují nejhlubší způsob vztahování a porozumění s ostatními: dokazují, že jsme naprogramováni k empatii.“ (Iacoboni, 2009 b, s. 267-8)

Iacoboni naše „naprogramování k empatii“⁷⁹ popisuje na příkladu sledování finálového zápasu mistrovství světa ve fotbale v roce 2006, ve kterém Itálie porazila Francii na penalty. Výhře napomohlo vyloučení francouzského hvězdného hráče Zinédina Zidana pár minut před koncem kvůli jeho surové hlavičce do hrudi italského hráče, kterou v přímém přenosu viděla více než miliarda lidí. *„Když vidím tu hlavičku, pozoruji srážku dvou těl, náraz hlavy do hrudi a tváře obou mužů v silné emoci. Mám okamžité, bezprostřední a automatické porozumění tomu, co tito dva muži cítí. (...) Když ale vidím, jak se [v závěrečné penaltě, která zápas rozhodla] míč odrazil od tyčky, pozoruji dva neživé objekty. Teoreticky by netrefená penalta měla být důležitější, ale můj mozek se teoriemi nezabývá. Můj mozek se zabývá tím, co vidí, a to, co vidí, určuje to, co cítím.*“ (Iacoboni, 2009 b, s. 108)

Vnímání stavu druhého člověka v nás automaticky spouští tělesné reakce na mnoha úrovních, přičemž některé jsou nevědomé (Preston, de Waal, 2002). Zrcadleným stavem může být dokonce i **bolest**: sledování bolesti u druhých a přímé zažívání bolesti aktivuje v mozku do velké míry se překrývající neuronovou síť (Lamm et al., 2007, s. 54). *„V jednom geniálním pokusu se Williamu Hutchisonovi podařilo identifikovat jednotlivé nervové buňky gyru cinguli, které reagovaly jen v případě, že se pokusné osobě vyvolala bolest na špičce prstu. Poté (...) byla pokusná osoba požádána, aby se dívala, jak se do prstu píchne sám experimentátor. U pacienta zareagovaly tytéž nervové buňky, jako když prožíval vlastní bolest. Vzhledem k tomu, že gyrus cinguli představuje v mozku centrum emoci, nejsou zrcadlové neurony, které zde byly objeveny, ničím více a ničím méně než systémem nervových buněk soucitu a empatie.*“ (Bauer, 2016, s. 47)

Když herec trpí, trpí i divák. Taneční a pohybová představení, sport, kung-fu, ať už živě nebo na obrazovce, jsou při sledování podmanivé především pro ty, kdo tyto akce sami dělali. *„I když člověk pozorovanou činnost sám nikdy nedělal, zrcadlové neurony se stále zažehují, obecně v souvislosti se zkušeností rovnováhy, běhání a skákání, ale méně než zrcadlové neurony experta.*“ (Landay, 2012, s. 131) Zrcadlová rezonance *„přichází spontánně, bezděčně a bez přemýšlení. (...) Dokáže vyvolat v osobě, která je v pozici pozorovatele, nejenom představy, myšlenky a pocity, ale za určitých předpokladů umí změnit i biologický stav jejího těla.*“ (Bauer, 2016, s. 55) Jsme-li takto naprogramováni, tak akrobaté, herci i lektori ovlivňují své publikum na vědomé i nevědomé úrovni daleko více, než jsem si doposud připouštěl: diváci či účastníci kurzu mohou vnímat lektorovu únavu, v krku cítit jeho překrvené hlasivky, v zádech přepětí jeho šijových svalů či ochablost postoje, pociťovat na sobě jeho strach nebo naopak sebedůvěru.

To ale uvažuji jenom na fyzické a emocionální rovině. Co když se takto zrcadlí i například vztah k sobě? To by znamenalo, že způsob, jakým lektor přistupuje sám k sobě, ovlivňuje to, jak sám sebe zažívá účastník. Napadá mě, že to je to, co mě možná jako diváka přitahovalo na divadelní improvizaci. Líbilo se mi dívat se na lidi, kteří jsou odvážní a duchapřítomní, protože jsem jejich odvalu a pohotovost při představení sám nějak zakoušel na vlastní kůži? *„Mohli bychom to vidět tak, že když děláme divadlo, pomáháme tělům diváků představovat si sama sebe uvnitř příběhů, které vyprávíme.*“ (Blair, 2009, s. 102) Z toho vyvstává otázka, jaké „příběhy chci vyprávět“, a jaké pocity chci jako lektor v lidech vyvolávat či podporovat. Pokud v účastnících chci podporovat sebedůvěru a odvalu, musím se tak na kurzu v první řadě cítit sám, pokud chci podporovat partnerský vztah k sobě, musím se sám k sobě chovat partnersky. Z toho vyplývá, že lektor se sebou musí zacházet tak, jak chce, aby se sebou zacházeli lidé kolem něj. Moje práce na psychosomatické kondici, uvolněném hlasu, sebezpoznání, překonávání strachu, to všechno se najednou zároveň zdá jako práce pro všech 1400 účastníků, se kterými jsem za posledních 5 let setkal. Vztah k sobě a **sebedůvěru herce i lektora je tudíž možné vidět jako službu pro účastníky.**

⁷⁹ v angličtině „wired for empathy“

→ Důvěřuj si kvůli účastníkům.

Peter Brook vidí to, co divadlo může divákům předat, právě v kvalitě herecké práce spíše než v záměrném poselství divadelní hry: „*Jsme drobnou součástí lidstva. Pokud je náš způsob práce a života obdařen určitou kvalitou, pak tuto kvalitu vnímá i obecnost, a právě obecnost pak odchází nakaženo pracovní zkušeností, kterou jsme si prožili my. Toto je zřejmě ta drobnost, kterou lidstvu chceme předat.*“ (Rostain, 2013, s. 83) Možná že způsob, jakým přistupuji k práci, životu a k sobě, je důležitějším poselstvím než náplň konkrétního kurzu. To by mohl být jeden z možných výkladů slavného výroku „*Médium je poselstvím.*“ (McLuhan, 1991). Je tedy lektor sám poselstvím, důležitějším než to, co účastníkům vykládá? Fromm tvrdí, že dříve tomu tak bylo: „*V dřívějších epochách naší vlastní kultury i kultury v Číně a Indii (...) učitel nebyl jenom a ani ne hlavně zdrojem informace; jeho funkcí bylo především přenášet určité lidské způsoby.*“ (Fromm, 1996, s. 112) Potvrzují to i závěry Margaret Meadové (1964, s. 79): „*Sociální struktura společnosti a způsoby učení, způsoby předávání znalostí z matky na dceru, z otce na syna, ze strýce na synovce, ze šamana na novice, z mytologického mistra na aspiranta, jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn různých znalostí a dovedností (...) bude sdílet a využívat.*“ Jak a od koho se lidé učí je důležitější než co.

V Chicagu mě zarazilo, jaký důraz tam kladou na sebedůvěru studentů improvizace. Všechny scény začínaly a končily ohromným potleskem přihlízejících studentů, bez ohledu, jestli se scéna povedla, nebo ne. I v roli diváka jsme své kolegy na scéně maximálně podporovali, a dokonce nám plošně zakázali o scénách mluvit, dávat si mezi sebou zpětnou vazbu. Pouze lektor ji směl dávat, a vždy si dal záležet, aby podpořil a za žádnou cenu nesnížil sebedůvěru daného studenta. Přišlo mi to divné. Ve střední Evropě si ceníme skromnosti. Sebedůvěru si opatrně budujeme až konkrétními úspěchy, zkouškami, ve kterých jsme obstáli. V Chicagu nás vedli k tomu, abychom o sobě na jevišti nepochybovali, nekritizovali se a nehodnotili, a to především kvůli divákům: aby se mohli uvolnit diváci, musí být i herec uvolněný. ***Nikdo nechce vidět váhajícího herce na scéně. Cokoli děláš, dělej to 100% sebevědomě se 100% nasazením – kvůli sobě, kvůli partnerům a kvůli divákům. Jestli se cítíš nejistý, diváci se také budou cítit nejistí.*** Když si herec nedůvěřuje, začíná i divák pochybovat o tom, jestli to herec zvládne. **Sebedůvěra lektora je nutná k tomu, aby se účastník mohl soustředit na obsah kurzu.** V Chicagu jsem i jako divák zažil, jak příjemné je dívat se na lidi, kteří nemají strach. Diváky nezajímá, jestli už herec jako improvizátor sám před sebou dostatečně obstál, jestli je dnes nervózní, jestli hraje poprvé s novým ansámblem. Divák se chce uvolnit a sledovat lidi, kteří jsou na scéně svobodní, bez strachu a pochyb o sobě. Stejně to platí i pro lektory: jako účastník se nechci učit od lektora, který se snaží přetrpět svou lektorskou zkoušku dospělosti, nechci být nucen pochybovat, jestli ty dva dny nebudou ztrátou času. Chci se věnovat tématu, kvůli kterému jsem na kurz přijel. Jak si ale věřit? Jak se dělá sebedůvěra?

Sebedůvěra je v první řadě **důsledkem opory** v obsahu, v těle a partnerském vztahu k sobě, což jsem popisoval výše a znázornil ve schématu 59: *Dolmen sebedůvěry*. V Chicagu jsem ale také viděl, že to může být i **vědomé rozhodnutí**, profesionální postoj: nechávám své pochyby „za dveřmi“, soustředím se na věc a na účastníky. V přípravě je prostor na sebehodnocení a reflexi, jestli jsem tomu opravdu dal tolik, kolik jsem měl. Rovněž po kurzu nastává čas pro zhodnocení toho, co se mi povedlo, a co ne. Ale mezi tím – na kurzu – je třeba se soustředit na téma, kvůli kterému tam jsem, a na účastníky, kvůli kterým tam jsem – ne na sebe. Csíkszentmihályi (1996) to líčí takto: „*Například když jdu po ulici, všimnu si, že se po mně někteří lidé otáčejí a s úsměškem si mě prohlížejí. „Je se mnou něco v nepořádku? Vypadám směšně? Je to moje chůze, nebo mám nějakou šmouhu na obličejí?“ (...) Ale ve stavu plynutí nemáme možnost se tím zabývat. (...) Když horolezec dělá obtížný výstup, je naprosto pohlcen svou rolí horolezce. (...) Je mu úplně jedno, jestli má šmouhu na obličejí. Jediné možné ohrožení existuje ze strany hory - ale dobrý horolezec je vycvičen, aby mu čelil, a nepotřebuje vnášet do této hry svoje já.*“ (s. 98) „Vnášet do hry svoje já“ je jiné vyjádření pro „řešit sebe“ jako lektor na kurzu. „*Člověk, který si neustále dělá starosti s tím, jak ho ostatní přijmou, který*

se bojí, že zapůsobí špatným dojmem nebo že udělá něco nevhodného, také nemůže zažívat stav plynutí. A stejně je tomu u lidí, kteří jsou přehnaně soustředění na sebe. (...) Ačkoli osoba s nedostatkem sebevědomí je v mnoha ohledech odlišná od osoby soustředěné na sebe, ani jedna z nich nemá dost kontroly nad svou psychickou energií, což ztěžuje dosažení zážitku plynutí.“ (s. 128) Pochybovat o sobě je forma sebestřednosti. Místo obojího je lepší soustředění na věc.

Z analýzy zkušeností z DAMU mi vyšlo, že protipólem sebevědomí je strach a „protilékem“ je odvaha vrhnout se do dalšího pokusu, abych strach mohl překonávat - dělat to, čeho se bojím - a tím nabývat sebevědomí. Na kurzech jsem se mnohokrát odvážil něco udělat poprvé: program, který jsem neznal, nebo téma, se kterým jsem neměl zkušenost. Tím, že jsem to udělal, jsem zkušenost získal. A díky nabývaným zkušenostem si mohu v daném tématu věřit. Američané pro to mají rčení „Fake it till you make it“, volně přeloženo „Finguj to, dokud to nezvládneš“, které jsem v Chicagu často slyšával. Připomnělo mi to radu, kterou mi dal šéf, když jsem jel poprvé školit kurz v angličtině. „No, moc si na to zatím nevěřím,“ svěřil jsem se mu. „Tím rozhodně nikomu nepomůžeš, ani sobě, ani lidem. Takže si věř.“ Na hodinách herectví nám Jaroslava Pokorná radila: „Sebevědomě na scénu, sebevědomě ze scény, ať se mezitím děje, co se děje.“ Sebevědomí je **vědomý postoj**. Může být podepřen zkušenostmi a oporou v obsahu sdělení, těle a vztahu k sobě, ale lektor se pro něj musí **rozhodnout a naučit se ho**.

5.6. VZTAH S ÚČASTNÍKY

Když se vrátím ke schématu *Dolmen sebevědomí*, konečně se po zasypaných oblastech, které bylo možné zkoumat jen prostřednictvím sebereflexe, dostávám k oblastem, které jsou pozorovatelné zvenčí: sebevědomí se na videozáznamu těžko hledá, ale interakce, která odráží vztah lektora s účastníky, už bylo možné zachytit i kamerou (kap. 2). Podle Meisnera je „divadelní představení založeno na vztazích, buď k hereckým partnerům, nebo k divákům.“ (Krasner, 2007, s. 145) Herec je umělcem vztahu s druhými, herci a diváky. Myslím, že lektor by měl být umělcem vztahu s účastníky.

→ Vytvoř bezpečné prostředí.

Aby se lidé na kurzu mohli učit, musí se cítit v bezpečí fyzickém i psychickém, vztahovém. Lidé, kteří se mezi sebou neznají, se mohou cítit ohroženi - mezi největší lidské strachy patří strach z negativního hodnocení (Praško, 2005, s. 33, kap. 5.3.1). Na začátku kurzu je proto hlavním úkolem lektora **vytvořit bezpečný prostor**. „Tam, kde panuje strach a tlak, slábnou jiná schopnost, která žije z práce zrcadlových neuronů: schopnost učit se.“ (Bauer, 2016, s. 36) Prvním krokem je **seznámení účastníků**. I přesto, že jsem stokrát zažil proměnu z anonymní skupiny, která se mě i sebe navzájem trochu bojí (a já jich také), do otevřené, přátelské skupiny lidí, kteří se spolu něco učí a na závěr se jim ani nechce domů, je potřeba s každou skupinou tímto procesem projít **pokaždé znovu od začátku**.

Druhým krokem je **nastavení pravidel kurzu** (seznam pravidel, která užívám, je v kap. 4.12.2) a **nastavení oslovování** - vykání či tykání. Když jsem začínal lektorovat, pravidla kurzu jsem vůbec nezmiňoval. Postupně jsem ale zjistil, že je to důležité pro účastníky i pro mě samotného: je to prevence náročných situací. Součástí pravidel je nastavení kultury poskytování a přijímání **zpětné vazby**.

Třetím krokem je **nastavení míry otevřenosti ve skupině**. Vliv na ni má šéf a lektor; pokud jsou ochotni se před skupinou otevřít, roste šance, že se i ostatní osmělí. **Lektor nastavuje laťku komunikace na kurzu**. Jeho interakce s účastníky má velkou váhu, protože je pro skupinu hlavní figurou, formální autoritou. Zažil jsem jako účastník opak, lektor *dělal chytrého a někdy svým komentářem shodil účastníka*, což atmosféru bezpečí podrývalo. Lektor by si proto svých interakcí s účastníky měl být vědom a ptát se sám sebe: „Vytvářím svým chováním bezpečné prostředí?“ To podporuje odvahu, což dokládá přístup Jerzyho Grotowského, jak jej na stáži zažila Jana Pilátová (in Rostain, 2013, s. 108): „Grotowski tvrdil, že námaha a riziko umocňují proudění života, a provokoval je, ale vyvažoval je péčí o bezpečí. Zákulisní neomalenosti a

vtipy na něčí účet byly vyloučené. Dbal o vzájemnou úctu v souboru i o úctu k prostoru, rekvizitám a všem nástrojům práce. Pečoval o details na zkouškách, při představení i v provozu divadla: dochvilnost na minutu, přesnost na centimetr, čistota, pořádek. O pracovních problémech se mluvilo při práci, ne stranou.“

5.6.1. partnerská komunikace s účastníky

V analýze zkušeností z kurzů jsem zkoumal, co ovlivňuje vztah lektora se skupinou. Při prvním kontaktu je to očekávání a naladění skupiny i lektora, velikost skupiny a osobní sympatie, později především způsob komunikace lektora s účastníky. Díky indiciím od kolegů a účastníků jsem objevil tři rysy komunikace, která se mi osvědčila:

1. přistupuji k účastníkům jako k partnerům, tedy jako k sobě rovným („jdnáš s nimi narovinu“)
2. vnímám skupinu („vidíš skupinu, všímáš si všech“), protože mě účastníci osobně zajímají („záleží ti na nich, rozloučíš se s každým“)
3. nemusím kompenzovat nedostatek sebedůvěry silou nebo formální autoritou („jsi si jistý, ale ne tvrdý“)

Tento způsob jednání jsem nazval „partnerský“. Základem je vnímání účastníka na stejné úrovni s lektorem. Díky jedné účastnické zkušenosti (kap. 3.3.2) jsem si uvědomil, jak důležitý je přístup „Já jsem OK - Ty jsi OK“ z transakční analýzy.

→ Já jsem OK, účastník je OK.

Harris (1997) popisuje základní čtyři životní postoje na základě vztahu mezi dítětem a rodiči:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. NEJSEM OK - JSI OK | 3. JSEM OK - NEJSI OK |
| 2. NEJSEM OK - NEJSI OK | 4. JSEM OK - JSI OK |

Nejběžnější je pozice NEJSEM OK - JSI OK. „NEJSEM OK pro tříleté dítě znamená: jsem malý, bezmocný, neumím se bránit, jsem špinavý, nic nedělám správně, jsem neohrabaný a nemám slova, kterými bych ti vysvětlil, jak se cítím. JSI OK znamená: Jsi velký, máš moc, vždy máš pravdu, na všechno znáš odpověď, jsi šikovný, vládneš nad mým životem a smrtí, můžeš mě uhdit nebo mi ublížit, a přece je to OK.“ (Harris, 1997, s. 71) Dospělý v pozici „Nejsem OK“ cítí velkou touhu po uznání, které je psychologickou verzí hlazení, které člověk potřebuje jako dítě. „Do čtvrté pozice vkládám veškerou svou naději. Mezi prvními třemi pozicemi a touto je kvalitativní rozdíl. První tři jsou nevědomé, protože byly vytvořeny v raném dětství. (...) První tři pozice jsou založeny na pocitech. Čtvrtá pak je založena na myšlence, víře a odvaze k činům. (...) Nepřecházíme samovolně do nové pozice. Jedná se o vědomé rozhodnutí. (...) JSEM OK - JSI OK není pocit, ale postoj.“ (s. 70 - 72)

Jak lektor může posilovat postoj JSEM OK - JSI OK, svého vnitřního Dospělého? „Naučte se rozeznávat vlastní Dítě, jeho slabá místa, obavy, základní způsoby, jak vyjadřuje své pocity. Naučte se rozeznávat svého Rodiče, jeho výtky, příkazy, stálé postoje a základní způsoby, jak vyjadřuje své výčitky, příkazy a postoje. Buďte citliví k Dítěti v ostatních lidech, mluvte s ním, ochraňujte ho a berte v úvahu jeho potřebu tvořivého vyjádření stejně jako náklad pocitu NEJSEM OK, který s sebou vláčí.“ (s. 117) Potvrzuje se, jak důležité je sebepoznání a práce na vztahu k sobě. Je třeba rozeznat svá slabá místa, obavy, pocity, aby lektor s účastníky mohl komunikovat z pozice Dospělého. Pocit, že se mnou něco není v pořádku, se v komunikaci projeví, i když je neuvědomovaný – nebo právě proto. „Původ neDospělých reakcí je v pozici NEJSEM OK u Dítěte. Člověk ovládaný pocitem NEJSEM OK si vykládá komentáře jinak, než jsou myšleny.“ (s. 102) Na kurzech jsem zažil mnoho podnětů od účastníků, které jsem popsal jako útočné (slovy transakční analýzy byly v duchu NEJSI OK), na které jsem přesto musel reagovat z pozice Dospělého. Někdy se moje nejistoty projeví v tom, že jsem si jako útočné vykládal reakce účastníků i přesto, že tak nebyly míněny (například Františkův obličej, kap. 5.6.2).

Na meditačním kurzu jsem zažil přístup lektora, který komunikoval z pozice Rodiče, k čemuž lektorská role svádí. Ani pozice lektora - Dítěte, ani lektora - Rodiče nefunguje. „Člověk, u kterého pokaždé zvítězí Dítě, ve skutečnosti říká: Podívej, NEJSEM OK. Člověk, u kterého pokaždé zvítězí Rodič, doopravdy říká: „Podívej se na sebe, NEJSI OK“. (s. 110) Myslím si, že základní nastavení vztahu Jsem OK - účastník je OK umožňuje komunikovat partnersky, s respektem k sobě i k účastníkům. A taková komunikace může vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém se lidé mohou učit.

Gladwell (2007) si při zkoumání komunikace lékařů s pacienty všiml, že riziko žaloby za zanedbání péče jen velmi málo souvisí s tím, kolika chyb se lékař dopustí. Hledal proto rozdíly mezi lékaři, na které nikdy pacienti nepodali žalobu, a lékaři žalovanými. „Zajímavé je, že v množství ani kvalitě informací, které pacientům poskytli, nebyl rozdíl. Nesdělili jim více podrobností o lécích nebo o jejich stavu. Rozdíl byl výhradně v tom, **jak** s pacienty mluvili.“ (s. 42) Pravděpodobnost žaloby bylo možné předpovědět z tónu, jakým lékař s pacientem mluvil: lékař s nadřazeným tónem hlasu patřil mezi žalované. „Žaloba pro zanedbání péče zní jako typický složitý, mnohorozměrný problém. Ale nakonec v něm jde o respekt, a ten se nejjednodušeji dává najevo tónem hlasu. Nejvíc vás může lékař zdeptat tónem nadřazenosti.“ (s. 43) I mezi lékaři a pacienty, kde jde o zdraví, hraje postoj „já jsem OK - ty jsi OK“ zásadní roli.

Stejný vzorec našel při zkoumání manželských párů: nejdůležitějším indikátorem stavu manželství je přítomnost pohrdání. Když jeden nebo oba partneři pohrdají druhým, je to „nejvýznamnější znak toho, že toto manželství je na tom zle. (...) Pohrdání je jakýkoli výrok pronesený z pozice nadřazenosti. (...) Je to snaha dát tomu člověku najevo, že stojí níž než vy. Je v tom hierarchie.“ (s. 34) Mluvím tedy o tom, co Jan Masaryk považoval za základ demokracie. „Víte, co to vlastně všecko je, ta demokracie? Náramně jednoduché. Já jsem pan Novák a vy jste pan Smith. Jmenujeme se různě, ale důraz je na to tom pán. Já uznávám, že vy jste pan Smith, a vy uznáváte, že já jsem pan Novák. Tak teda já pán, ty pán, jsme si kvit a teď se můžeme začít o věcech bavit.“ (Fischl, 1991, s. 34) Toto „být si kvit“ chápu jako být na stejné úrovni, být si partnery. Na kurzu to znamená, že já jsem lektor, pan Wortner, Vy jste účastníci, paní Krásná a pak Ladný, já něco vím, vy něco víte, takže se můžeme začít o věcech bavit. I přesto, že účastníci lektora mohou vnímat jinde než sebe - buď výše, nebo níže, podle jejich nastavení a předchozích zkušeností - pro partnerskou komunikaci je nutné, aby lektor účastníky vnímal na stejné úrovni. S postojem „Já jsem OK, účastník není OK“ sebe vidí jako experta a účastníky jako hlupáky, proto je krmí moudry a jejich názory ho nezajímají. Dříve nebo později se setká s odporem. Lektor s postojem „Já nejsem OK, účastník je OK“ ze sebe dělá chudáka, který účastníky obtěžuje svým školením, v horším případě je jimi zkoušen jako maturitní komisí.

→ **Nedělej maturitu.**

Cenný poznatek jsem si odnesl z kurzu prezentačních dovedností pro skupinu stydlivých žen. *V improvizaci se držely hodně při zemi, mám dojem, že to pro ně bylo spíše o odbourávání strachu a stresu. Byl na nich vidět „syndrom maturity“ – když se postavily před lidi, byť jen v modelové scéně, nebyly schopné se uvolnit, chovaly se jako před maturitní komisí.* (36) Všiml jsem si, jak nešťastné je chovat se jako před maturitní komisí i ve chvíli, kdy nejsem zkoušen, kdy mám jenom něco říct lidem. Účastnice se „syndromem maturity“ se dívaly do země, nebyly schopné očního kontaktu, byly nejisté, stažené, obávaly se otázek z publika, o radosti z komunikace nemohla být řeč. Uvědomil jsem si, že se to týká i role lektora. Pro lektora je každý kurz do jisté míry „zkouška“. Musí obstát, jde o jeho živobytí. Zadavatel má očekávání, s nimi si kurz koupil a zaplatil, lektor se jim snaží dostat. Příkladem, kdy jsem jako lektor pocítil „syndrom maturity“, bylo školení vyjednávání pro obchodníky s pneumatikami. *Pro mě nejnáročnější kurz za poslední rok, a to z více důvodů:*

- *pro mě nové téma Vyjednávání a Obchodní vyjednávání - původně to měla být improvizace, na což jsem kývnul, na schůzce se ukázalo, že je zajímavá improvizace při obchodním vyjednávání. Výzvu jsem přijal, ale dva týdny jsem téma studoval, přečetl tři knížky, abych se o tom něco naučil*
- *rovnou to bylo v angličtině*

- pro mě nová skupina zkušených obchodníků, všechno chlapi 40+, kteří obchodují více než 10 let – moje pochyba: Já nejsem obchodník, co je o vyjednávání můžu naučit?!
- pár dní před kurzem mi zadavatelka napsala, že na kurzu bude také finský generální ředitel
- je to první ze série 3 kurzů, pokud by se nepovedl, neměl bych dobrou pozici pro další tři kurzy
- ... takže jsem před kurzem byl trochu v napětí... (86)

Někdy je lektor na kurzu doopravdy „**před komisí**“: Ve skupině byl, jak jsem během kurzu zjistil, jeden účastník z HR „na kontrole“, aby o mě podal hlášení (8). I když na kurzu přímo takto pověřený člověk není, účastníci po kurzu vyplňují dotazník a lektora v něm hodnotí. **Lektor je tedy zkoušen, testován, hodnocen jako zboží, zda splňuje kritéria kvality.** Na stydlivých účastnících jsem viděl, jak je „syndrom maturity“ nevýhodný. Jak se mu ale jako lektor vyhnout, když jsou na mě kladené vysoké nároky a všichni účastníci jsou částečně členy hodnotící komise? Jak se i v této situaci „cítit OK“? V [kap. 5.5](#) jsem popsal, že se stále více otevírá intuici, okamžitým nápadům a tvořivosti, že jsem více **zvědavý** a méně **zkoušený**, tedy že si ve své práci **více hraji** a **méně skládám maturitu**. Klíčem je tedy dokázat se uvolnit, dovolit si i před komisí zkoušet nové věci a dělat chyby, k čemuž pomáhá sebedůvěra a partnerský vztah k sobě: můj dnešní výkon nic nevypovídá o mé hodnotě. Hlavně nedělat maturitu.

→ Zajíměj se o každého účastníka osobně.

Součástí partnerského přístupu k účastníkům je zájem o účastníky a jejich názory. Úkolem lektora je vnímat nejen hlasité účastníky, ale i subtilní náznaky, atmosféru a energii, únavu skupiny. Musí umět skupinu „čist“: „*Nejvíce mě překvapilo, že si pamatuješ osobní věci o každém z nás, víš, jak se jmenuju, co jsem říkala včera. Dnes jsi mě na to upozornil. Ty se o nás opravdu zajímáš,*“ řekla mi na konci kurzu jedna účastnice. Dostalo se to i do pokurzovního dotazníku: „*Dobré bylo, že si lektor o každém pamatoval osobní informace a upřímně se o nás zajímal.*“ (89) Tento komentář mě přivedl na myšlenku, jak je důležité vnímat každého účastníka osobně, ne jako skupinu anonymů, stále vnímat, jak se kdo má, jak kdo reaguje, co říká a na co se ptá, na čem u sebe pracuje, v čem se chce posunout. Na kurzech pracuji se skupinami, ale vzdělávání je individuální: každý je na jiné úrovni a má jiný osobní cíl. Lektor se proto musí zajímat o každého zvlášť. A vzhledem k tomu, jak překvapeně mi to účastnice říkala, domnívám se, že to mezi lektory není běžné.

Za posledních pět let prošlo mými firemními kurzy 1474 účastníků. Jak se tedy o každého zajímat osobně? Do jaké míry a do jaké hloubky? Odpověď jsem našel na hereckém workshopu v Německu. *Lektor se nás nezeptal na vůbec nic – na naše zkušenosti, očekávání, obavy, odkud kdo přijíždí a proč – nic ho „nezajímalo.“ Ale každého se na začátku cvičení zeptal na jméno, a jménem nás od té doby po celou dílnu oslovoval. I přesto, že o mně věděl jen mé jméno, cítil jsem se jako přijímaný, individuální účastník.* **Zapamatovat si alespoň jméno účastníka** je pro mě dobrým kompromisem: kapacita lektora je omezená, a stejně tak čas, po který se může věnovat skupině místo tématu. Ale pokud má lektora každý zajímat osobně, musí znát alespoň jeho jméno a potom si pamatovat jeho reakce, postřehy a otázky. Zapamatovat se jména dvanácti lidí, které vidím poprvé v životě, není snadné, projeví se lektorova opora v těle: schopnost soustředění a paměť. Pomáhá mi v tom divadelní improvizace, kde si musím pamatovat smyšlená jména postav, i když na jevišti zazní jenom jednou.

Na kurzu pro interní lektory v Německu jsem si položil otázku, proč se vlastně o účastníky zajímám. V diskusi mezi lektory tam vyplavalo napovrch, že někteří už jsou vyhořelí, frustrovaní, rezignovaní, a že ve skutečnosti účastníky skrytě nenávidí ([kap. 3.3.4](#)). Jediná odpověď, kterou jsem si mohl dát, byla, že se zajímám o účastníky, protože mám rád lidi.

→ Měj rád účastníky, protože to jsou lidé.

Uvědomil jsem si, že kdybych neměl zájem se s lidmi setkávat, pokud by mě nezajímali - ve všech svých náladách a podobách – bylo by to překážkou pro přirozenou komunikaci. Postoj „**mám rád účastníky jako**

lidi“ je totiž jeden z principů, díky kterému může fungovat naslouchání, a tudíž i komunikace: pokud nemám rád lidi, nemůžu předstírat, že mě zajímají. A pokud mě nezajímají, nemůžu s nimi vést dialog, vytvářet vztah. Mít rád lidi je podmínkou partnerského přístupu ke druhým. Jan Masaryk uvažoval podobně: jde o to mít rád lidi. *„Nikdo si nesmí nikdy myslet, že je něco víc, něco lepšího než ten druhý. Možná, že toho má víc v makovici, možná, že nosí lepší košili, možná, že má fortelnější ruce, možná, že má větší bicepsy. Ale tohle všechno ho jenom zavazuje, aby toho udělal tím víc pro ty s menšími bicepsy a s horší košilí. Jenže tomuhle všemu může rozumět jenom ten, kdo má rád lidi. Mít rád lidi, milovat lidi, tohle je celé tajemství a jediný recept na štěstí.“* (Fischl, 1991, s. 59)

Pocit, že „mám rád účastníky, protože jsou to lidé“, Fromm (1996, s. 50) definoval jako **bratrskou lásku**: *„Nezákladnějším druhem lásky, který je základem všech jejích typů, je láska bratrská. (...) je to láska ke všem lidem; je přímo charakterizována svou nevýlučností. Když jsem vyvinul schopnost milovat, nemohu nemilovat své bratry. (...) Bratrská láska je založena na zkušenosti, že všichni jedno jsme. Rozdíly v nadání, inteligenci, znalostech jsou zanedbatelné ve srovnání s identitou lidského jádra, jež je společné všem. (...) Když vnímám u druhého člověka hlavně povrch, vnímám především rozdíly, to, co nás dělí. Když proniku k jádru, vnímám naši identitu, naše bratrství.“* Fromm (1996, s. 122) dokonce tvrdí, že *„jestliže milovat znamená mít milující postoj ke každému, jestliže láska je povahový rys, pak musí nutně existovat ve vztahu člověka nejen k jeho rodině a přátelům, ale také k těm, s nimiž se stýká v práci, v obchodě, v povolání. (...) Ve skutečnosti však naše vztahy k lidem bývají v nejlepším případě vedeny zásadou **slušnosti**.“* Milující člověk jako lektor účastníky miluje ze své podstaty, ne ze slušnosti.

Na kurzu lektorských dovedností se mě interní lektor zeptal: *„Co mám dělat, když mě odpovědi účastníků ve skutečnosti nezajímají?“* Od klaunů jsem se o vztahu k publiku naučil, že pokud klaun nemá zájem o lidi, pokud je nemá rád, nemůže být klaun. Michail Čechov (1990, s. 112) to samé tvrdí i o hercích: *„Kontakt mezi hercem a divákem je možný, jen když je herec miluje.“* Myslím, že to platí i pro lektory.

→ Pokud nemáš rád lidi, najdi si jinou práci.

V jádru vztahu s účastníky musí být zájem o ně osobně, podpořený schopností poslouchat a vnímat (tu lze zlepšovat prostřednictvím hereckého a improvizčního tréninku). Díky tomu pak lektor může komunikovat přirozeně: oční kontakt, vnímání, naslouchání a dialog pak není nutné „vyrábět“, plnit jako úkol, protože **oční kontakt a dialog není technikou, ale důsledkem, vyjádřením vztahu k účastníkům**.

Jako lektor vnáším už do prvního kontaktu se skupinou domněnky, předsudky a očekávání na základě jednání se zadavatelem či referencí od kolegů. Tyto domněnky ovlivňují náš vztah. V analýze jsem zjistil, jak často se ale v praxi nepotvrdily. *Celkově nás překvapilo, že to byla poměrně mladá a otevřená skupina, protože zadavatelka se nejméně bála, aby to vůbec přijali, aby nebyli v odporu. Naopak, byli pozitivní. Do aktivit šli naplno. (70)* Nejen mé představy, ale i představy zadavatelky o skupině se mohou lišit od reality, a proto je výhodnější si před kurzem žádné domněnky nedělat, pokoušet se zůstat otevřený každé skupině, nechat se překvapit. V praxi jsem si ověřil, že i **stejný kurz je pokaždé jiný**. I když jsem při sériích školení opakoval identický scénář pro stejnou firmu, každý kurz byl odlišný, a někdy diametrálně: *jednou za odměnu, podruhé za trest*. Domněnky, jak to bude příště, se mi opakovaně nepotvrdily, takže nemá smysl si je dělat. Stejný princip se vyplácí i přímo na kurzu - **nedělat si domněnky o výrazech tváře účastníků**. Mnohokrát jsem měl z někoho pocit, že kurz nebo mě osobně nenávidí. A na závěr mi onen účastník přišel poděkovat, jak to bylo přínosné. Celou dobu jsem si dělal starosti zbytečně. *Na závěr pan ředitel řekl, že bubnování na strozech bylo nejlepším momentem celé akce. Zajímavé, že jsem ho při bubnování sledoval a z jeho obličejů bych to netipnul – měl neustále stejný poker face. (2)* Opakovaně jsem zjistil, že má interpretace chování či výrazu tváře účastníků je mylná, a že pocit, který mě v té chvíli zaplavuje, jsem si sám vyvolal. Zbytečně jsem se strchoval, domýšlel důsledky, představoval si, co strašného si myslí. *„Není*

pochyb o tom, že když ne všechny, tak většina emocí⁸⁰ má původ v myšlenkách, kterými žijeme svou mysl, v interpretacích různých událostí a chování lidí vyskytujících se v našem životě.“ (Auger, 1998, s. 17) Není to tedy tak, že našťvaný obličej účastníka ve mně vyvolává úzkost, že můj kurz není dobrý. Obličej účastníka ve mě pouze spouští vlastní myšlenky a představy, a teprve ty způsobují pocity nebo dokonce emoci. *„Věci nebo lidé nejsou příčinou našich úzkostí. Příčinou jsou interpretace, které si sami o těchto věcech a lidech říkáme, a věty, které si při různých událostech v našem duchu říkáme.“* (s. 20, vytučnil VW)

Škodlivostí domněnek se zabývá Miguel Ruiz (1997, s. 23) v knize *Čtyři dohody: „Máme sklon vytvářet si o všem domněnky. Problém s vytvářením domněnek je v tom, že věříme, že jsou pravdivé. (...) Kdykoliv, když si vytváříme domněnky, koledujeme si o nějaký problém. Vytvoříme si nějakou domněnku, špatně jí pochopíme, vezmeme ji osobně a skončí to tím, že z něčeho se stane drama.“* Jak se vlastním domněnkám vyhnout? *„Způsob, jímž se můžeme vyvarovat vytváření domněnek, je klást otázky. (...) Pokud nerozumíme, zeptejme se.“* (s. 25) Když už si nějakou domněnku, hypotézu o výrazu tváře účastníka udělám, je lepší ji **zveřejnit, zeptat se**, abych si ji co nejdříve vyvrátil nebo potvrdil a „nevařil se zbytečně ve vlastní šťávě“. Karle, ty teď vypadáš, že tě to vůbec nebaví. Žaneto, ty teď nesouhlasíš s tím, o čem tu mluvíme? Často se dozvím, že dotyčný je jenom zamyšlený, unavený, nebo „se takhle tváří, když poslouchá.“ Anebo se dozvím, že dotyčný má jiný názor, a můžeme ho probrat. Ale kdybych to neudělal, zbytečně bych si bral osobně něco, co se mě vůbec nemuselo týkat.

Rizika spojená s domněnkami o druhých zkoumal také Malcolm Gladwell (2007). Stejně jako Stroopův test ukázal, že gramotní lidé nedokážou nečíst text (kap. 5.2.4.1), většina lidí nedokáže „nečíst“ obličej druhých.⁸¹ *„Když položíte dlaně na ruce malého dítěte, podívá se vám do očí, protože ví, že ve vašem obličejí najde vysvětlení.“* (s. 186) Gladwell interpretaci obličeje druhého považuje za příklad rychlého poznávání, které **probíhá na nevědomé úrovni**. *„Asi nejběžnější - a nejdůležitější - formy rychlého poznávání jsou názory a soudy, které činíme o jiných lidech. Každou minutu, kterou trávíme v přítomnosti někoho jiného, produkujeme nepřetržitý proud předpovědí a vývodů na téma, co si dotyčná osoba myslí a co cítí. (...) Tento zažitý způsob odvozování motivací a záměrů druhých (...) spočívá v zaznamenávání nepatrných, okamžik trvajících vodítek, pomocí nichž čteme něčí myšlenky. Jen málokterý impuls je tak automatický a základní a jen málokterý používáme s tak převážně vynikajícími výsledky.“* (s. 170)

Ale někdy je toto rychlé rozhodování fatálně chybné, jako 3. února 1999, kdy čtyři newyorští policisté zastavili u pana Dialla stojícího před svým domem. Postřehli, že z kapsy vytahuje zbraň a začali střílet. O dvě a půl vteřiny a 41 vypálených kulek později, když už ležel mrtvý na zemi, se ukázalo se, že to byla peněženka. Diallovu smrt způsobilo několik rychlých domněnek, které si o něm policisté udělali. Je sám venku. Ve špatné čtvrti. Černocho. Ještě k tomu je malý. Kde by vzal odvahu stát tam uprostřed noci? Musí mít zbraň. Policisté se soustředili na to, co vytahuje z kapsy. *„Ale Diallo je černý, je pozdě, jsou v jižním Bronxu a čas se teď měří na milisekundy a víme, že za těchto okolností peněženky vždy vypadají jako pistole.“* (s. 212)

→ Ptej se. Nedělej si o lidech domněnky.

Jak se člověk může svým domněnkám a prvním dojmem bránit, jsou-li to automatické a nevědomé procesy? Gladwell nabízí dva důvody, proč policisté nedokázali rozeznat, že Diallo není nebezpečný, ale vyděšený, a proč místo peněženky viděli pistoli: **stres z pocitu ohrožení a časová tíseň**. Domněnky, které si uděláme ve stresu a časové tísní, bývají často chybné, protože se při nich projevují zkreslení a stereotypy. *„Žádné důkazy nenasvědčovaly tomu, že by se ti čtyři policisté byli špatní lidé, rasisté anebo že by se rozhodli Dialla dostat.“* (s. 172). Člověk, který by o sobě neřekl, že je rasista, může pod tlakem jednat jako rasista.

⁸⁰ Překladatel užil termín *emoce*, přesnější by byl termín *pocity* (srov. Honzák, 2017, s. 82).

⁸¹ Výjimkou jsou lidé s autismem, ti v lidském obličejí informace nehledají, a proto nenavazují oční kontakt. *„Lidé s autismem myšlenky číst neumí. (...) Na té nejzákladnější neurologické úrovni je obličej pro někoho s autismem jen předmět mezi předměty.“* (Gladwell, 2007, s. 190)

Prvním krokem je tedy vyhnout se situaci ohrožení a časového tlaku. Policisté se proto učí, jak se do ohrožení vůbec nedostat, nejednat na vlastní pěst, čekat na posily, protože tím se snižuje riziko, že budou dělat chyby (s. 206). V práci lektora to znamená zvykat si na stres, nepřepínat do modu „ohrožení“, nebrat reakce účastníků jako osobní útok, protože pak může i nevinná poznámka vyvolat protiútok. Druhým krokem je kultivovat své nevědomé tendence, které první dojmy způsobují.

„Proti prvním dojmům nejsme bezmocní. (...) Tvoří se z našich zkušeností a z prostředí, což znamená, že můžeme své dojmy (...) změnit tím, že změníme zkušenosti, na nichž se ty dojmy zakládají. Pokud jste běloch, který by chtěl zacházet s černochoy jako s lidmi v každém ohledu sobě rovnými, tedy který by chtěl, aby se mu s černochoy pojily stejně pozitivní asociace jako s bělochy, potřebuje k tomu podniknout něco víc než se prostě rozhodnout, že jste pro rovnost. Je třeba, abyste změnili svůj život tak, abyste pravidelně přicházeli do styku s příslušníky menšin, abyste se v jejich přítomnosti cítil přirozeně, abyste se seznámil s tím nejlepším z jejich kultury. Pak se nebudete cítit nesvůj a rozpačitě, když se s nimi budete seznamovat, přijímat je do zaměstnání, mluvit s nimi nebo chodit na schůzky.“ (Gladwell, 2007, s. 89) **Zůstávat otevřený lidem a zkušenostem** pomáhá ovlivňovat i nevědomované tendence, které jinak nemáme pod kontrolou. To se může hodit ve chvílích, kdy jde na kurzu do tuhého, a v životě ještě víc.

5.6.2. partnerská komunikace s účastníky v odporu

Když pracuji s malou, mně sympatickou, motivovanou skupinou, je jednoduché účastníky vnímat, mít o ně zájem, mít je rád, a tudíž s nimi komunikovat partnersky. Jak ale komunikuji v situacích, kdy je jeden účastník (nebo všichni) v odporu vůči programu, či mě samotnému?

→ **Zajímej se o příčiny odporu.**

Odpor účastníků nelze nechat být, protože zásadně ovlivňuje průběh setkání. Osvědčilo se mi nebrat ho jako útok, ani jako selhání, nebrat si ho osobně a nereagovat protiútokem. Lepší je trpělivě přijímat námitky, zjistit, co za nimi je, respektovat dobrovolnost a pokračovat v programu (který sám od sebe může odpor rozmělnit, pokud je dostatečně zajímavý). Důležité je nenechat se znejistět ani ve své roli, ani ve svém vnímání smyslu kurzu. Osvědčuje se mi tedy **komunikovat se zájmem** o účastníka v odporu (i když mě zdánlivě ohrožuje), **vnímat ho** (vyptat se na důvody a vyslechnout), nechat ho **vyjádřit své frustrace**, snažit se **pochopit** jeho zájem a **hledat dohodu**. To znamená vnímat ho stále jako **partnery**, **respektovat** ho. **Partnerský způsob komunikace** je tedy důležitý právě v náročných situacích, které by naváděly k jiným způsobům komunikace (poziční boj, opírání se o autoritu, protiútok, zesměšňování účastníka).

Jak ale v náročnou situaci partnerskou komunikaci udržet, nenechat se přesvědčit, že „já nejsem OK“, nebo že „účastník není OK“, i když jsme na první pohled v konfliktu? Pro lektora je v té chvíli zásadní jeho **vztah k sobě** a **sebedůvěra**, možnost se opřít o sebe, o důvěru ve smysl své práce (vím, co dělám a proč) a o důvěru ve svou úlohu lektora (věřím, že to zvládnu, nenechám se znejistět). Během tréninku lektorských dovedností (6) několikrát vyplavala na povrch otázka, jak na „**negativní účastníky**“, kteří rozporují všechno, co lektor říká. Sám jsem takovou situaci a popsal v **osmém příběhu: Účastník v odporu ze mě vysál všechnu energii**. Díky němu jsem pochopil, jak důležité je být si v náročných situacích vědom svých pocitů a dokázat včas rozkrýt a popsat, co se v komunikaci a vztahu s daným účastníkem děje (například, že jsem v „komunikační pasti“). Potvrzuje se, že lektor je stejně jako herec **umělcem vztahu** - jak k účastníkům, tak i k sobě, a v náročných situacích obzvláště.

Interní lektori, se kterými jsme diskutovali o tom, jak na „negativní účastníky“, měli oproti mně velkou nevýhodu: nemohli se opřít o obsah sdělení, protože mu sami nevěřili. Cítili, že jejich „negativní účastníci“ mají pravdu, že nemělo smysl měnit, co fungovalo, že to bylo zbytečné rozhodnutí shora. Tito lektori jsou „prodlouženou rukou“ svých nadřízených, dostávají za úkol zaměstnanci učit nové postupy vzniklé v centrále, bez ohledu na to, jestli jim dávají smysl, nebo ne. Jak se potom postavit před kolegy, kteří v nich vidí jen mluvčí managementu a veškerou negativitu opírají do nich? Sám bych takové školení vůbec nedělal:

je lepší neškolit, než školit něco, čemu nevěřím a přijít tím o oporu v obsahu sdělení a v delším hledisku i o svou integritu. S lektory - zaměstnanci, kteří tuto možnost volby podle svých slov nemají, jsme přesto došli ke třem možnostem:

1. Nelži. Můžeš přiznat, že si také myslíš, že nový proces, který školíš, je horší, než byl ten původní.
2. Vysvětli pohled shora. To, že původní proces byl pro tuto továrnu lepší, neznamená, že je lepší z hlediska celé firmy. Jestliže toto rozhodnutí nedokážeme změnit, pojďme se společně podívat, jak má nový proces vypadat a co na něm můžeme udělat dobře.
3. Neber si to osobně. Negativisté jsou naštvaní na management, ne na tebe.

→ **Neber si to osobně.**

V kap. 4.9.1 jsem popsal mnoho faktorů, které ovlivňují vztah účastníků a lektora ještě před tím, než se poprvé setkají. Mnoho z nich nemůže lektor změnit: předchozí zkušenosti účastníků ze školení, jejich osobnostní nastavení, aktuální situaci ve firmě. O to důležitější je být si vědom toho, na co lektor vliv má: velikosti skupiny, své naladění a očekávání (domněnky o skupině, pochyby o sobě, strach z nepřijetí) a svůj způsob komunikace s účastníky (vnímání skupiny, zájem o lidi, respekt k jejich názorům, nebrat jejich odpor jako své selhání). Lektorovi nepomůže, že negativní nastavení lidí (čekala jsem „*neskutečný průser od 9 do 17h*“) nezpůsobil on, ale někdo jiný před ním, nebo že chybu v pozvánce udělal zadavatel. Účastníci přicházejí na kurz takto naladění a lektor se s tím musí vyrovnat.

Naučil jsem se **nebrat si odpor účastníků osobně**, protože pak necítím potřebu program obhajovat, dokazovat, že jsem dobrý lektor. Klíčové je nepustit se do konfrontace, nenechat se znejistět. Lepší je přijmout emoci účastníka, vyslechnout ho, přijmout jeho rozhodnutí, zopakovat, že je to dobrovolné a pokračovat v programu. Pokud odpor účastníků neberu jako selhání, neublíží mi to, a tudíž nebudu reagovat ublíženě. Osobně se mě na kurzech týká méně věcí, než jsem si dříve myslel, a to ani ve chvíli, kdy někdo přejde do otevřené konfrontace. *Rena mrmlala, že je školení do 15:00, když oni už byli v práci od 6:00, Láďa tvrdil, že se o školení dozvěděl před devíti hodinami, přitom to měl 3 týdny v kalendáři. Přišli dva noví účastníci – František a Jarda, kteří vypadali vysloveně v odporu. ICE na začátek - chytání dřívka - František vůbec nevydýchal, jednou mu to spadlo a pak řekl, že takové blbosti dělat nebude. Nechal jsem to „projít“ a pokračoval dál, postupně se chytnul, ve skupinové práci pak fungoval skvěle, dával dobré příklady z praxe, před obědem mi přišel říct, že je to dobré školení. (78)* Kde se tu princip „neber si to osobně“ projevil?

Mohl jsem Reniny stížnosti brát jako útok na lektora, že špatně nastavil čas začátku a konce kurzu. Mohl jsem Láďovo stěžování brát jako útok na lektora, že nedal o školení vědět dostatečně dopředu. Františkův odpor jsem mohl vzít jako útok na lektora a začít obhajovat užité cvičení, že to není blbost a že to mám vyzkoušené. Mohl jsem se hned na začátku kurzu cítit pod tlakem a ve stresu. Přestože je „útok“ účastníka zacílen na mě osobně, ve skutečnosti směřuje k někomu či něčemu jinému: k nastavení pracovní doby a času školení, ke sdílení termínů ve firmě či k neschopnosti udělat před kolegy chybu. Jak jsem dozvěděl až o měsíc později, Františkův útok vycházel navíc z toho, že si špatně přečetl pozvánku na kurz: *František dnes opět přišel na školení a vydržel až do konce, což je podle zadavatelky velká pocta. Důležité bylo nenechat se rozhodit jeho obličejem, udržet si sebedůvěru i v době, kdy mě jeho reakce znejišťovaly. Navíc mi na závěr kurzu řekl, že si tenkrát špatně přečetl, že jsem z firmy Česká pošta namísto Česká cesta, takže ke mně přistupoval jako „co nás tady nějaký pošťák má co školit“. (79)*

V analýze zkušeností z kurzů jsem zjistil, jak je pro vztah lektora k účastníkům důležitý nevztahovačný postoj. Neobjevil jsem tím něco nového, Ruiz (1997) tuto radu popsal jako „druhou dohodu“: „*Když si bereme věci osobně, cítíme se uražení a naší reakcí je obrana našich názorů, což vede ke konfliktům. Z něčeho nepatrného uděláme velkou aféru, protože cítíme potřebu mít pravdu a dát ostatním najevo, že se mylí.*“ (s. 19) Když si nic neberu osobně, znamená to, že mě ostatní lidé nezajímají, že se zajímám jenom o sebe? Právě naopak: „*Braní věcí osobně je maximální výraz sobectví, protože vychází z domněnky, že všechno se týká „nás“.*“ (s. 19) Ruiz dále vysvětluje: „*Ať již si myslíte nebo cítíte cokoliv, vím, že je to váš,*

nikoliv můj problém. Je to způsob, kterým vidíte svět. Není to nic osobního, protože se zabýváte sami sebou, nikoliv mnou. Také ostatní lidé budou mít v souladu se svým systémem víry vlastní názory, takže nic z toho, co si o mně myslí, není doopravdy o mně, ale o nich samých.“ (s. 20)

Uvědomil jsem si, že jako lektor jsem chodícím terčem na frustrace účastníků. Nikomu jinému si stěžovat často nemohou nebo nedokážou. Střely mě proto nepřekvapují, nenechávám se zranit a pokouším se pochopit střelce a důvod, proč střílí. Ruiz tvrdí, že „i kdyby někdo vzal revolver a střílil mě do hlavy, ani tento extrém neznamena nic osobního.“ (s. 19 - 20) Csíkszentmihályi (1996, s. 106) ve svém výzkumu zjistil, že nevztahovačný, „neosobní“ postoj umožňuje prožitek flow i v extrémních situacích: zažívají ho i vojáci v boji. „Veteráni z Vietnamu nebo jiných válek někdy mluví s nostalgií o bojích v přední linii a popisují je jako zážitek plynutí. Když sedíte v zákopu vedle odpalovací raketové rampy, celý váš život je zaměřen na velice zřetelný cíl: zničit nepřítele dřív, než on zničí vás. Dobro a zlo se v tu chvíli rozlišuje jednoznačně. Prostředky kontroly této situace máte k dispozici. Veškeré rozptylování je vyloučeno. Dokonce i když člověk nenávidí válku, může být takový zážitek víc rozjařující než cokoli, s čím se kdy setká v civilním životě.“ Po srovnání s válkou ve Vietnamu nevidím důvod, proč bych jako lektor nemohl zažívat flow i při náročných situacích na kurzu. Prvním krokem je nebrat si to osobně.

5.7. PŘIROZENÁ LIDSKÁ ŘEČ

„Herectví je schopnost žít pravdivě v imaginárních podmínkách,⁸² říkal svým studentům Sanford Meisner (Fife, 1985), nebo „v daných imaginárních podmínkách.“⁸³ Herci se neučí komunikační techniky či triky, jak jsem si dřív myslel, ale studují **přirozenou komunikaci**, aby ji byli schopni oživit i v nepřirozených podmínkách, na jevišti před lidmi, v kostýmech a mezi kulisami. Co jsou dané podmínky v práci lektora? Komunikační podmínky na firemních kurzech mají k přirozenosti daleko. Zkoumám proto, jak se dá i v těchto podmínkách komunikovat co nejpřirozeněji, organicky, ve spolupráci s tělem a psychosomaticky, ve spolupráci s duchem. „Herectví“ **v práci lektora chápu jako schopnost komunikovat přirozeně i v nepřirozených podmínkách na kurzu.** Proč jsou dané podmínky v práci lektora nepřirozené?

V kap. 5.3.1 popisují, že soukromá a veřejná komunikace jsou dvě různé disciplíny. Je rozdíl vysvětlovat něco kamarádovi a vysvětlovat to na kurzu dvanácti platícím účastníkům. Jak může vypadat „nelidská“, nepřirozená komunikace, a o jakých překážkách mluvím, mi pomůže objasnit následující příběh.

Čtrnáctý příběh: Otřesná prezentace před managementem továrny

reflexe prezentace na poradě managementu továrny, 26. června 2018

Ředitel velké továrny mě pozval, abych na poradě vedení představil vzdělávací projekt, který jsme půl roku připravovali s jeho podřízeným. Vše už bylo do posledního detailu doladěné, myslel jsem, že je to jen formalita. Když jsem vešel do místnosti, překvapilo mě, kolik je tam lidí - 18 mužů. Všichni mají otevřené notebooky. Vozová hradba z notebooků na stolech ve tvaru U, koukají do obrazovek. Přichází ředitel, prohodí pár slov, že máme málo času, porada se musí zkrátit. Mám dvacet minut. Jdu se postavit dopředu, znovu se představím, někdo něco šuškal o České cestě a teambuildingu, ptám se, jestli někdo má nějakou zkušenost s Českou cestou, abych navázal kontakt. Někdo mě setře slovy „to teď není vůbec relevantní.“ Pokus se nezdařil, cítím, jak ztrácím jistotu, místo aby nejistota po prvních větách opadla, jako to bývá. Všichni stále koukají do notebooků, klávesnice cvakají, občas si šuškájí a něčemu se smějí, jako školáci.

⁸² „Acting is the ability to live truthfully under imaginary circumstances.“

⁸³ Tak Meisnerovu definici cituje Meisnerův žák Steven Ditmyer na webových stránkách The Meisner International, <http://www.meisnerinternational.com/what-is-meisner/>

Přemýšlím, jestli nějak popsat tu situaci a tím ji přeformátovat, požádat je o pozornost, zjistit, koho se to týká, ale nechávám to být – během této prezentace je nezměním. Nechce se mi kvůli dvaceti minutám riskovat konfrontaci s pány řediteli. Nechal jsem se vehnat do prezentování, aniž bych navázal alespoň **minimální dialog**. A není mi v tom dobře. Zároveň cítím tlak, že by ta prezentace měla být špičková, když budu školit také prezentační dovednosti. Ale tím, jak se je snažím urvat svou energií, jsem zrychlený, nestíhám myslet dopředu, přesně formulovat (ale nepřehřívám se), moje sdělení nemají oblouk. Cítím, že jsem se přepnul do režimu „autopilota.“ Kvůli pocitu časového tlaku a „odprezentování,“ do kterého jsem se nechal vehnat, přeskakují některé části slidů, předem vystavěná struktura se mi boří. Nevím, kolik mi zbývá času, zapomněl jsem si spustit časovač, který jsem si připravil. Dostávám se do defenzivní pozice, cíl už není něco sdělit, ale alespoň si zachovat tvář. Všímám si svých rukou, že hodně gestikujuji. Pan ředitel, který mě pozval, kvůli kterému to všechno říkám, **vstává, a telefonuje u okna, dívá se ven zády ke mně**. Všichni ostatní koukají do svých notebooků. Nikdo mě neposlouchá. Vrcholný obraz zmaru.

Občas mluvím hodně stručně, zároveň obecně, protože si nepamatuji přesné body z prezentace (nemám to nazkoušené) a nechci číst to, co je na slidu. Mluvím heslovitě. Přílišným zkrácením se ze sdělení vytrácí obsah. Vybízáím posluchače, ať mi do toho vstupují s otázkami nebo komentáři, bohužel reaguje jenom jeden negativista sedící nalevo nějakou našťavanou poznámkou. Nerozuměl jsem mu, ptám se proto, co, co říkal, načež odvětlí: „*To je jedno, mluvte dál, ať to stihnete.*“ Začínám si připadat jako idiot, ale přecházím to. Napadá mě drzost. Když jsem se dostal ke slidu s prezentačními dovednostmi, zeptal jsem se: „*Kdo si pamatuje, pro které skupiny je určen tento trénink? Ať zjistíme, kdo mě poslouchal.*“ Přihlásí se tři lidé. Poprvé zafungovala komunikace, interakce! Na závěr, když jsem došel k poslednímu slidu, se pan ředitel formálně zeptal (už dotelefonoval): „*Má k tomu někdo nějakou otázku?*“ Všichni se dívají do notebooků. Nikdo nereaguje. „*Nikdo nic? Tak děkujeme, nashledanou.*“ Odcházím s pocitem, že na mě bylo učiněno násilí.

Tento příběh je příkladem toho, že lektor někdy musí komunikovat v náročných podmínkách. Pocit, „že na mě bylo učiněno násilí“ je indikátorem nepřírozené, řekl bych dokonce „nelidské“ komunikace. Vidím tedy, že schopnost přirozené komunikace není jen otázkou psychosomatické kondice a vnitřního nastavení lektora, jeho schopnosti soustředění, vědomí těla, poslouchání se zvenčí atd., o čemž jsem psal v [kap. 5.3](#), ale v první řadě otázkou vytvoření **základních „existenčních“ podmínek pro to, aby ke komunikaci vůbec mohlo dojít**. Neměl jsem se nechat vehnat do pozice řečníka. Vést **monolog**, pronést strukturovaně delší promluvu, skládat myšlenky za sebe, dojít tam, kam jsem chtěl, nepřeskakovat se a udržet strukturu je daleko náročnější než vést **dialog**, být v interakci. Ale i prezentace, monolog musí být dialogem s posluchači. I když posluchač mlčí, měl by být v interakci s mluvčím prostřednictvím své pozornosti, poslouchání, zájmu. „*Do komunikace člověk většinou vstupuje přinejmenším se základním záměrem, aby byl vnímán.*“ (Čunderle, 2012, s. 15) V této situaci se mé implicitní očekávání „být alespoň vnímán“ ukázalo příliš ambiciózní. Nebyla možná žádná komunikace, ani dialog, ani monolog. Tato zkušenost mi proto pomohla osvětlit, jaké jsou základní podmínky přirozené komunikace, bez kterých se lektor dostává do pasti:

1. oboustranný zájem: hned na začátek jsem se měl zeptat, koho se to týká, a z oněch tří ředitelů si udělat publikum
2. možnost interakce a zpětné vazby k tomu, jak komunikace (ne)probíhá
3. partnerský vztah: ne defenzivní postoj, se kterým jsem šel před ředitelem obhajovat svůj projekt (→ nedělej maturitu)

V následujícím textu se proto budu věnovat tomu, jak formulovat myšlenky, a poté tomu, jak vést dialog.

5.7.1. jak formulovat myšlenky

Vztahem myšlení a jazyka ve smyslu formulování a vyjadřování se zabýval George Orwell v eseji *Politika a anglický jazyk* (1997, s. 361-373). Zkoumal jazyk politických textů a došel k závěru, že jazyk nejen odráží způsob, jakým autor přemýšlí, ale také umožňuje myšlení obcházet. „*Pokud myšlení kazí jazyk, pak také jazyk kazí myšlení.*“ Podívám se na první variantu, kdy myšlení kazí jazyk. Orwell popisuje čtyři „*triky, podvody a zvrácenosti*“, které ukazují na to, že autor není ochoten myslet nebo si při myšlení šetří práci.

první podvod: užívání umírajících metafor

Nově vymyšlená metafora pomáhá myšlení tím, že evokuje vizuální představu. Metafora, která je technicky „mrtvá“, se vlastně stala obyčejným slovem. Otřepané fráze jako je *železná vůle, ohřívát vlastní polívčičku, stále něco omílat, lovit v kalných vodách, Achillova pata* ztratily opakovaním sílu evokace. Užíváme je jen proto, že šetří práci s hledáním vlastních slovních spojení. „... *jako by nikdo neuměl vymyslet slovní obraty, které nejsou otřepané: próza se čím dál méně skládá ze slov a čím dál více z frází lepených dohromady jako díly prefabrikované slepičárny.*“ (s. 364). Mnohé z těchto frází autoři dnes navíc užívají bez znalosti jejich původního významu, který byl překroucen. Vybíral (2006, s. 79) si všiml míchání metafor ve veřejném projevu v českém prostředí, například: „*Je to jízda po vlastních nohách. Jeho finanční situace se dá charakterizovat jako hluboká mělčina nebo kde nic tu nic.*“

druhý podvod: Použití neplnovýznamových sloves

Neplnovýznamová slovesa jsou například: *způsobit neúčinným, ukázat se nepřijatelným, zavdávat příčinu, vykazovat tendenci*. Jejich užívání nám šetří práci s hledáním vhodných sloves a podstatných jmen. Zbytečně se vynechávají jednoduchá slovesa, zbytečně se používají trpné rody místo činných. Před pasivní rodem studenty rétoriky varuje Alena Špačková (2006, s. 72): „*Pocit oficiálnosti při veřejném projevu vede nezkušené k nadměrnému užívání pasivních tvarů sloves (když na petici nebude reagováno). Funkční rada: Mluvte k lidem jako k dvanáctiletým.*“

třetí podvod: Rádo by učena slova

Slova *efektivní, fenomén, exploatovat, element, kategorický, konstituovat* či *eliminovat* užíváme proto, aby i prostým větám dodala punc vědecké nestrannosti. Ten, kdo neumí psát, je pronásledován představou, že slova vědecká jsou skvělejší než domácí. „*Nános latinských slov překryje fakta jako hebký sníh.*“ (s. 371)

čtvrtý podvod: Slova bez významu

V umělecké kritice „*běžně nacházíte dlouhé pasáže, které téměř postrádají význam,*“ které užívají slova *plastický, hodnoty, lidský, mrtvý, vitalita*, aniž by cokoli znamenala. Mnohá politická slova - *socialismus, svoboda, vlastenecký, spravedlnost, totalitní, věda, pokrokový, rovnost* – jsou zneužívána podobně, protože mají každé několik různých významů, vzájemně protichůdných. „*Slovo fašismus nemá nyní žádný význam krom toho, že označuje „cosi nežádoucího.*“ (s. 366) Slovo demokracie nemá žádnou definici, na níž bychom se shodli, ale řekneme-li o nějaké zemi, že je demokratická, chválíme ji. „*Z toho plyne, že obhájci kteréhokoli režimu tvrdí, že je demokratický, a bojí se, že by museli přestat toto slovo používat, kdyby se omezilo na jeden přesný význam.*“ (s. 367)

Nechť myslet či snaha si při formulování šetřit myšlenkovou práci se dostává do jazyka a šíří nápodobou. Lze se jí vyhnout pouze tehdy, „*když jsme ochotni dát si trochu té nutné práce. Pokud se člověk těchto zlovyků zbaví, může myslet jasněji.*“ (s. 361) Líný způsob vyjadřování „*nepozůstává ve výběru slov podle jejich významu a vymyšlení obrazů, které by přispěly k světlému významu. Jde o to, že poslepujete dlouhé řetězce slov, které už srovnal někdo jiný.*“ (s. 368). „*Tento způsob psaní láká svou snadností. Snadnější, a dokonce rychlejší, když si na to navyknete, je říci: Podle mého názoru není neospravedlivitelný předpoklad místo Myslím. Pokud používáte už hotová spojení, nejenže nemusíte lovit v paměti slova, ale také si nemusíte dělat starosti s rytmem svých vět, protože tato spojení jsou obvykle sestavena tak, aby byla*

víceméně libozvučná.“ (s. 368) Vybíral (2006, s. 79) poukazuje na užívání slov, „o nichž často sami mluvčí nevědí, co znamenají, anebo jich v kontextu dané věty užívají chybně/nadbytečně:

- průhledná a transparentní finanční operace
- spoluvrstevník, spolupodílet se
- stálí štamgasti
- ceny potravin vzrostly směrem nahoru a za jídlo teď zaplatíme víc“

Lenost myslet a nevědomá nápodoba ale nemusí být jediným důvodem, proč tak lidé mluví a píšou. Někdy může být **záměrem zatemnit smysl**. „Velkým nepřítelem jasného jazyka je neupřímnost. Existuje-li předěl mezi skutečnými a deklarovanými cíli člověka, zřejmě se instinktivně uchýlí k dlouhým slovům a vyčerpaným frázím, jako když sépie vypouští inkoust.“ (s. 371) Důvodem je snaha mluvit o věcech tak, aby si je posluchači nemuseli představit, a aby je tak snáze akceptovali. „Bezbranné vesnice se bombardují z letadel, obyvatelstvo se vyžene do volné krajiny, dobytek se postřílí z kulometu, chýše se zapálí zápalnými střelami: tomu se říká pacifikace. Milióny rolníků se připraví o půdu a pošlou na cestu jen s tím, co unesou: tomu se říká odsun obyvatelstva nebo náprava hranic. Lidé jsou vězněni bez soudu, střílení do zátylku nebo posláni do arktických dřevařských táborů, aby tam umřeli na kurděje: tomu se říká eliminace nežádoucích živlů. Takové frazeologie je zapotřebí, když chcete pojmenovávat věci, aniž byste vyvolali jejich obraz v myslích lidí.“ (s. 370) V jazyce byznysu a korporací jsem objevil podobné fráze a eufemismy: např. snížení headcountu, úspora FTE⁸⁴ či restrukturalizace místo propouštění. Zatemňují smysl řečeného, místo aby posluchačům pomáhaly udělat si co nejpřesnější představu sdělovaného. To je přesný opak toho, k čemu směřuje přirozená lidská řeč a sdělování.

Orwell ukazuje, jak jazyk kazí myšlení – a to jak posluchačů, tak i autora. Smyslem sdělování a posláním metafory je vyvolat v posluchačích představu. Pokud se tyto představy tlučou, **autor „nevidí v duchu obraz těch předmětů, které jmenuje, jinými slovy doopravdy nemyslí.“** (s. 369). „Když sledujete, jak nějaký unavený pisálek na pódiu mechanicky opakuje známé fráze – nelidská zvěrstva, železná pata, krví zborcená tyranie, svobodné názory světa, stát bok po boku –, často máte zvláštní pocit, že se nedíváte na živou lidskou bytost, ale na nějakou figurínu. (...) Mluvčí, který používá takové frazeologie, už je na dobré cestě, že ze sebe udělá stroj. Z jeho hrdla vycházejí příslušné zvuky, ale jeho mozek se neúčastní tak, jako kdyby volil pro sebe vlastní slova. Pokud ten projev navykle stále a stále opakuje, možná si téměř není vědom toho, co říká, jako když člověk vyslovuje odpovědi v kostele. A tento redukováný stav vědomí, pokud není zrovna nezbytný, je přinejmenším příhodný pro politickou konformitu.“ (s. 370) Je totiž jednodušší říct či napsat toto větu: „Zatímco otevřeně připouštíme, že sovětský režim vykazuje jisté znaky, které by lidumil měl nejspíš snahu odsuzovat, musíme myslím souhlasit s tím, že určité omezení práva na politickou opozici je nevyhnutelně průvodním jevem přechodných období a že strážně, které ruský lid musel prodělavat, jsou bohatě ospravedlněny ve sféře konkrétních výsledků.“ Než říct či napsat tuto větu: „Věřím, že je správné zabít politické protivníky, pokud tím docílíme dobrých výsledků.“ A je také jednodušší tu první větu slyšet a nic si při ní nemuset představit.

Jak tedy jasně myslet a formulovat, užívat jazyk jako „nástroj vyjadřování, a ne zatemňování, či zabraňování v myšlení“? (s. 373) Základem je mít co nejpřesnější představu, pro kterou se snažíme najít - a ne přijmout - co nejuvstíznější slova. „Máte-li na mysli něco konkrétního, myslíte beze slov a pak, když chcete popsat tu věc, kterou jste si představili, pravděpodobně hledáte, dokud nenajdete přesná slova k jejímu vyjádření.“ (s. 372) Stanislavskij učil herce, že by neměli mluvit, pokud nemají před očima obraz, doporučoval jim vytvořit si v mysli filmový pás obrazů ke každé roli (Carnicke, 2007, s 20). Při analýze zkušeností z DAMU jsem došel ke stejnému postupu: na začátku je jasná představa, potom gesto, až nakonec slovo. „Stačí si všechno představovat, všechno jasně vidět,“ řekla mi na dílně Ada Fryntová (2015, osobní sdělení). Stejně jako Orwell tvrdí Brook, že tento proces nelze zjednodušit: „Slovo se nepočíná jako

⁸⁴ FTE = full-time employee, zaměstnanec na plný úvazek

slovo – je to výsledek něčeho, co začalo jako nápad, co bylo podníceno postojem a jednáním a ty pak diktovaly potřebu vyjádření. Takový proces se odehrává v dramatikovi; a obdobně i v herci. Oba si možná uvědomují jen slova, ale pro autora i pro herce je slovo pouze viditelnou částí gigantické neviditelné formace. (...) Jediná schůdná stezka k adekvátnímu vyjádření slov vede procesem, který je souběžný s původním procesem tvůrčím. Ten nelze přejít, ani zjednodušit.“ (Brook, 1988, s. 16) Poctivý autor se sám sebe musí u každé věty psát:

- **Co** se snažím říct? (→ opora v obsahu sdělení)
- Který idiom nebo **obraz** to objasní? Je tento obraz natolik svěží, aby zapůsobil? (→ jasná představa)
- Mohl bych to vyjádřit **stručněji**? „Jde o to užívat k vyjádření příslušného významu co nejméně slov a co nejkratších.“ (Orwell, 1997, s. 372)

V analýze videa z dílny s Ivanou Vostárkovou (kap. 2.2) jsem si všiml nápadných, zapamatovatelných formulací, které podle mě Orwellovu podmínku působivé obrazotvornosti splňují: „Tvůj hlas je zalezlý jako šnek do ulity.“ „Zatněte zadek. Ani špendlíček neprojde.“ „Rozviň tomu barokní klenbu.“ „Tón přiletí jako ufonek seshora.“ Toto pravidlo mě inspirovalo při hledání formulací *Rad pro Václava*.

Být si vědom svých formulací je při psaní snazší než při mluvení. Proto je důležité umět se při mluvení **poslouchat** (kap. 5.3.10), uslyšet, co a jak jsem řekl. Když se zaměříme na to, jak se vyjadřujeme, uslyšíme rezervy, a to nemusí být příjemné. Orwell (s. 369) dodává: „Ale nemusíte se tolik namáhat. Můžete si to usnadnit tím, že otevřete svou mysl a necháte do ní proudit už hotové fráze. Ony za vás ty věty sestaví – do jisté míry za vás budou konce myslet – a v případě potřeby vykonají důležitou službu – zčásti zatemní význam i před vámi.“ Pokud se přesto chci co nejjasněji vyjádřit a tudíž i myslet, navrhuje Orwell (s. 373) šest pravidel:

1. nepoužívejte metafory, příměry nebo obraty, které vídáte v tisku
2. nepoužívejte dlouhé slovo tam, kde lze použít krátké
3. pokud je možné nějaké slovo vynechat, udělejte to
4. nepoužívejte trpný rod tam, kde můžete použít činný
5. nepoužívejte cizí slovní spojení, vědecké slovo nebo žargon, pokud vás napadne každodenní ekvivalent
6. porušte raději kterékoli z těchto pravidel, než byste se dopustili něčeho barbarského

Jaký vliv na myšlení má současný jazyk korporací, kde se říká *katovat* kosty místo snížit náklady, *nakedžlovat si* míting místo domluvit si schůzku? Erich Fromm (1992, s. 24) si všiml, že proměna jazyka odráží proměnu myšlení v západních jazycích: „Urcitý posun důrazu od BÝT k MÍT je patrný i z rostoucího používání podstatných jmen a ubývání sloves v západních jazycích za poslední staletí. Podstatné jméno je běžným označením věci. Mohu říci, že **mám** věci: např.: stůl, dům, knihu, vůz. Pro správné označení činnosti, vyjádření procesu, je sloveso: např. *jsem, miluji, toužím, nenávidím* atd. Přece však se čím dál tím častěji **aktivita** vyjadřuje termíny **vlastnění**: *to jest, místo slovesa je použito podstatné jméno. Vyjadřovat činnost pomocí mít ve spojení s podstatným jménem však znamená nesprávné používání jazyka, protože procesy a činnosti nelze vlastnit, nýbrž jen prožívat.*“ V posledních letech v češtině slýchávám přání „Mějte hezký den,“ které asi vzniklo překladem anglického „Have a nice day“. Podle mě odkazuje na neochotu hledat padnoucí český výraz a jednoduše přejímat výraz prefabrikovaný. To je ale jen můj dojem, a pokud si tento způsob osvojí většina mluvčích, budu ho muset tolerovat a zvyknout si na něj, stejně jako vedoucí mé disertace toleruje výraz „budu se soustředit“, který už se vžil místo „soustředím se“ nebo „budu se soustřeďovat“ (Prošek, 2007, Kořánová, 2014, Veselý, 2011).⁸⁵ Formulace „Mějte hezký den“ ale zároveň

⁸⁵ Jazyková poradna Ústavu pro jazyk český u tohoto slovesa připouští obouvidovost a variantu „budu se soustředit“ neodmítá (Prošek, 2007). Výzkum Českého národního korpusu přinesl stejné závěry (Kořánová, 2014). „Osvojení slovesa *soustředit se* jako imperfektiva není (jak jsem se snažil ukázat) projevem nějaké nedisponovanosti příslušných jedinců dobře si osvojovat významy a funkce jazykových prostředků. Už proto by myslím nebylo správné

poukazuje přesně na to, o čem psal Fromm: je možné vlastnit den? Pokud to není možné, proč to říkáme? Pokud se tak vyjadřujeme, mění se naše prožívání dané věci, takže zanedlouho už možná nebude nikoho zarážet představa, že „měl procházku“ a že „měl sex“.

Zatím jsem uvažoval o tom, jak představu dostat do slov a vyhnout se při tom prefabrikovaným frázím. Ale jak se prefabrikovanosti vyhnout při opakování stejného školení? Pokud lektor školí vícekrát stejné téma, stojí před stejným úkolem jako herci při reprízách: jak své repliky, přirovnání, principy a příběhy udržet živé? *Cítím, že školení je dřina, kterou je potřeba udělat pokaždé znovu. Všiml jsem si, jak se vůbec logická struktura sdělení musí pokaždé znovu „vybojovat“, správně za sebou poskládat, aby to dávalo smysl. Tentokrát jsem občas sám sebe slyšel, jak říkám věty, které dříve fungovaly, ale teď jako kdyby ztratily smysl, jako bych je musel ještě dovysvětlovat, nedoléhaly k účastníkům, ani ke mně.* (72) Zažil jsem, že je nutné pokaždé znovu od začátku sdělení hledat a stále hlídat to, co říkám, protože i stokrát osvědčené příběhy, příklady i metafory se mohou opakováním vyprázdnit. Když jsem začínal pracovat jako lektor, byl každý kurz premiérou. Stejně jako v divadle jí předcházely dlouhé přípravy: čtení knih, hledání podkladů, konzultace s kolegy, vymyšlení a testování aktivit, psaní scénáře, stříhání videí, příprava materiálu, psaní flipchartů. První běh kurzu jsem stejně jako premiéru vnímal jako zkoušku před lidmi, kdy se pozná, jak programy drží dohromady, co kolik zabere času a jestli to nakonec všechno do sebe zapadne a vyjeví se smysl. Poznatky z tohoto střetu s realitou jsem potom zapracoval do druhé a třetí „reprízy“. Jenže potom už kurz byl hotový, odzkoušený, přestával vyžadovat další práci.

Na jednu stranu mám radost z efektivity – dvoudenní premiéra *Time Managementu* mi zabrala tři týdny práce, na desátou reprízu už jenom stačilo vzít ze skříně správnou ruličku flipchartových papírů a za 25 minut jsem měl všechno na místě nachystáno. Odpadnul stres, nervozita a napětí, jestli to celé klapne. Na druhou stranu se ale do kurzu dostala rutina: jako by mé příběhy a metafory vyčichly. Z repríz se vytrácí život, což Peter Brook nazývá „mrtvolnost“. *„Představení se usadí a zpravidla se reprízuje - reprízuje co nejlíp a co nejpřesněji – a přece od dne, kdy dokrytalizovalo, cosi neviditelného začne umírat.“* (Brook, 1988, s. 20) *„Repetováním je patnáct představení zájezdní hudební komedie, kde se všechno automaticky opakuje, kde veškeré akce ztratily svou chuť. (...) Tyto cyklostylované napodobeniny jsou zcela neživotné. Repetování popírá životnost.“* (s. 192) *„Lékař okamžitě rozezná stopy života od uzlíčku kostí, z něhož vyprchal život; my však nemáme ty zkušenosti, abychom hned postřehli, kdy živá myšlenka či postoj nebo forma vyhasly.“* (s. 14)

Leopold Suleržickij měl za úkol chodit na reprízy. Psal Stanislavskému o tom, jak se představení obehávají, rutinizují a chátrají: *„Jako by se nic nedělo, hudba hraje, opona se zvedá a padá, herci mluví, křičí, mávají rukama. Továrna jede na plné obrátky. Není to strašné? K čemu to všechno je? Kde je život? Jak ho přivolat, jak zachytit?“* (Osińska, K., cit. dle Pilátová, 2009, s. 284) Stanislavskij to viděl jako umělecký úkol: herec se musí naučit umění „pereživanija“, pokoušel se vytvořit cvičení, které herce dostává do kondice odehrát každé představení jako poprvé, i když ho hrají tisíckrát. Suleržickij to viděl jako otázku **odpovědnosti člověka k sobě i k divadlu**. Herec Jerzy Stuhr (1993, s. 52) natáčel scénu s režisérem Zanussim, který ve filmu *Amatér* hrál sám sebe, film režíroval Kiesłowski. V jedné scéně měl Stuhr pana režiséra Krzysztofa Zanussiho jako jeho fanoušek pozvat do místního klubu na besedu. Během zkoušení všechno klaplo, pan režisér uměl text. Natáčení popisuje Jerzy Stuhr takto: *„Jdu, přistupuji k Zanussimu: „Promiňte, nepřišel byste k nám?“ Zanussi stojí, kouká na mne, nic neříká, ticho, pauza roste. „Pane Krzysiu!“ - napovídám - „prosím, mluvte...“ On nic. Ticho. Stojí, dívá se na mne a nic. Kiesłowski: „Stop! Napovězte Krzysztofowi, přece vidíte, že zapomněl text!“ Zanussi: „Ne, dobře si to pamatuji, jenže...“ Kiesłowski: „No co, jenže...?“ Zanussi: „...jen je mi nějak hloupé říct to panu Struhrovi normálně, jako by nic, když už jsem mu to přece jednou řekl...“ Tak takhle si pan režisér sám na sobě zkusil, v čem je vlastně*

požadovat po nich, aby se naučené přeučovali, aby přestali užívat imperfektiva soustředit se a aby začali užívat perfektiva soustředit se a imperfektiva soustřeďovat se, tedy jednotek, které jim nejsou vlastní.“ (Veselý, 2011).

podstata mé profese. Právě v pozbytí studu, v eliminaci, v zapomenutí, tak jako děti zapomínají, že už tu hru před chvílí hrály a vrhají se s novou vervou a plným zaujetím, doopravdy!, do války nebo do rodiny s Barbie a Kenem. DOOPRAVDY!“ Herci jsou na opakování - na rozdíl od režiséra Zanussiho - zvyklí, už při zkouškách řeknou text nespočetněkrát, a pokaždé to znovu musí udělat jako poprvé. „Jako poprvé“ ale není poprvé, každé další „jako poprvé“ v sobě obsahuje zkušenosti z předchozích repríz, je komplexnější, poučenější.

→ **Sdělení pokaždé vybojuj znovu od začátku.**

Stejně jako herci musí ke své práci „jako poprvé“ přistupovat dokonce i režiséři. Hans Joachim Bunge, Brechtův asistent při práci na Kavkazském křídlovém kruhu, si do deníku zaznamenal: „Když Brecht režuruje, jako by zapomínal, že on sám hru napsal. Často mám dojem, jako by ji viděl poprvé. Někdy, zdá se, že je jí udiven.“ (Barba, Savarese, 2000, s. 86) Lektoři stojí před stejným nebezpečím a stejnou výzvou jako herci při desáté repríze. Účastníci i diváci jsou pokaždé noví, každý kurz je proto nutné začít znovu od začátku. Lektor se buď své „reprízy“ naučí říkat pokaždé jako poprvé, nebo se začne opakovat a začne slovy Brooka vést „mrtvolné“ kurzy. Oproti většině inscenačních herců mají ale lektoři výhodu – i když už mají svůj kurz vyzkoušený a strukturu uzavřenou, během svého „sólového představení“ si mohou nechávat otevřená místa, prostor pro improvizaci, díky které mohou svůj kurz oživit a sami zůstat ve střehu. V [kap. 4.10](#) jsem popsal, že se stále více otevírám nápadům a rovnou je testuji: *Takže když to cítíš, tak to udělej. (81)* **Improvizace tedy není jenom možnost, ale dokonce nutnost, aby kurz zůstal živý.**

Co to znamená, vybojovat sdělení od začátku? Aby autor svůj text dokázal sdělit, musí si při každém čtení „... znovu vybavit všechno. Jak to bylo. Znovu musí mít onen bílý papír před sebou a znovu musí tvořit. Krůček po krůčku, centimetr po centimetru, milimetr po milimetru se mu všechno musí promítnout před očima. Jde o zpřítomnění. To je skutečně podstatné. Jestliže si toto všechno přednášič nevybaví, bude výsledný projev vždycky špatný. Bude to vždycky jenom nějaké říkání, které nikoho neosloví.“ (Fryntová, 2003, s. 67) Herci se při studiu přednesu učí „přivodit si pocit, že to, co říkám, neříkám po sté, ale poprvé, a říkané mě právě napadá v řeči. Přitom je však zároveň třeba nezapomínat na zkušenost svých předchozích sta setkání a umět si nalezené podržet v paměti.“ (Čunderle, 2012, s. 15) Při hodinách zpěvu jsem zjistil to samé: „Ve chvíli, kdy to chcete zazpívat stejně, zazpíváte to falešně. Je třeba to zazpívat pokaždé znovu jakoby poprvé - k původní ideální představě.“ (Vratislav Šrámek, osobní sdělení, 2018)

Lektor sice mluví „spatru“, nečte napsaný text ani nezpívá hotovou písničku, ale s autorským čtením, přednesem i zpěvem má společné to, že i stokrát zopakovanou teorii či příklad musí **pokaždé znovu říkat s jasnou představou**, znovu si všechno vybavit, zpřítomnit, říkat to konkrétním účastníkům workshopu jako poprvé, protože oni to poprvé slyší. Lektor tedy musí naučit pokaždé začínat od začátku, jako by to pokaždé byla premiéra. Brook tento princip líčil Grotowskému jako **tajemství samurajů**. „Prý když dosáhnou vrcholu schopností, mají na ně zapomenout a být jako začátečníci. Když samuraj nedokáže odhodit, co už umí, celou svou fyzickou a mentální výzbroj, a stanout vůči protivníkovi – vůči neznámému – naivně jako dítě, jako síla přírody, bude zabít. Jen když zapomene na možnost vítězství, má šanci. Říká se tomu „umění začátečníka“.“ (Pilátová, in Rostain, 2013, s. 96) Lee Strasberg vysvětloval, že „herec musí vědět, co bude dělat, až vejde na jeviště, a přesto si musí dovolit udělat to tak, že to vypadá, jako by se to dělo poprvé. To znamená, že tělo, hlas, každý aspekt výrazu musí následovat přirozenou změnu impulsu, i když herec opakuje, síla impulsů se může měnit den ode dne.“ (Krasner, 2007, s. 132) Zažil jsem to, když jsme celý semestr zkoušeli dialog z Gogolovy Ženitby, dialog Podkolatova s Agátou. Přesto, že jsem přesně věděl, co Agáta řekne, musel jsem být stále ve střehu, protože jsem musel reagovat na to, jak to Agáta řekla tentokrát. A na tento aktuální význam potom zareagovat svou replikou. Ne na ten, který jsem očekával, nebo který Agáta už mnohokrát řekla. Jedině tak mohl zůstat dialog i po sté živý: **být neustále ve střehu**, i když si myslím, že vím, co přijde.

→ Soustřeďuj se na dialog, ne na svůj monolog.

Lektoři často řeší, jak zajímavě přednášet, prezentovat. Zaměřují se na kvalitu monologu. *Jak účastníky zaujmout, aby neusínali? Jak nadchnout a motivovat účastníky pro nudné směrnice?* Tento zájem o monolog může zastínit to, že především je potřeba umět s účastníky vést **dialog**: být připravený vstoupit do interakce, nebýt jen „chrlič“ informací, přesunout pozornost „od sdělení ke sdílení“ (Čunderle, 2012, s. 48) Jednou na to přišla účastnice přímo na kurzu lektorských dovedností: „Musím klást otázky místo toho, abych jenom dávala odpovědi.“ (57) Kladení otázek je umění, lektor ho učí, rozšiřuje si paletu možností, inspiruje se od kolegů nebo jinde: Funcke a Rachow (2019) o otázkách na kurzech napsali celou knihu.

Ale nejde jen o formulaci podnětné otázky. Přejít od monologu na tenký led dialogu může vypadat nebezpečně, protože nevíme, jaká odpověď se nám vrátí a co s ní potom dál. Jeden lektor mi řekl: „Vám se to řekne, že bych měl lidem pokládat otázky. Ale co když odpoví něco, co nečekám?“ Je to krok do neznáma, ale zároveň je to osvobozující zážitek: lektor přestává přednášet a začíná s lidmi mluvit. Podle Fromma není dialog možný, pokud jsou oba partneři v modu vlastnění. V typické diskusi „A má názor X a B má názor Y. Každý z diskutérů se ztotožňuje se svým názorem. (...) Oba mají strach ze změny svého názoru proto, že jejich názor je jejich majetkem a jeho ztráta by znamenala ochuzení.“ (Fromm, 2001, s. 50). Naopak v modu bytí lidé přistupují k rozhovoru bez přípravy, „reagují spontánně a tvořivě; zapomínají na sebe, na své poznatky, na své postavení. Jejich ego jim nestojí v cestě, a právě proto mohou plně odpovídat druhému člověku a jeho myšlenkám. Dopomáhají ke zrození nových myšlenek, protože na ničem nelpí, a proto mohou tvořit a dávat. Člověk vlastnický spoléhá na to, co má, kdežto člověk v modu bytí spoléhá na fakt, že **jest**, že žije a že něco nového se zrodí pouze tehdy, pokud bude mít odvahu nechat věcem jejich průběh a reagovat na ně. (...) Pak konverzace přestává být výměnou zboží (informací, poznatků, statutu) a stává se dialogem, ve kterém již nezáleží na tom, kdo má pravdu.“ (Fromm, 2001, s. 51)

Poslední roky se snažím opouštět monolog, který je v úvodu kurzu nutný, a co nejrychleji zakotvit v dialogu, kde spolu s účastníky nejprve hledám, co už o tématu vědí, a co o něm díky jednotlivým aktivitám pochopili. Je trapné někomu přednášet něco, co už zná. A hlavně, „smysl mají jenom poznatky, na které si člověk přišel sám.“ (Vyskočil, osobní sdělení, 2017) Učení je aktivní proces, dítě / student / účastník musí sám experimentovat a hledat odpovědi. Pasivně přijaté informace rychle zapomené.

Tradici dialogu ve vzdělávání založil Sokrates, který svým žákům pomáhal „rozpomínat“ se dialogem. „Protože totiž je celá příroda stejnorodá a duše poznala všechny věci, stačí, když si člověk vzpomene toliko na jednu – což lidé nazývají učením – aby všechny ostatní našel sám, je-li statečný a neúnavný v hledání; neboť hledání a poznávání je vůbec vzpomínání.“ (Platón, 1994) Žák ale musel být dialogu otevřený. „Sokrates charakterizuje ty k dialogu málo připravené jako nevzdělance. (...) Jejich přední snahou je, aby prosadili svůj názor, své stanovisko tak, aby všichni přítomní je přijali jako své mínění. (...) Sokratovi jde o to, aby on sám nahlédl, jak tomu s předmětem rozmluvy vlastně opravdu jest.“ (Faidon I, 91A, cit. dle Palouš, 1997, s. 7) Motivací obou v dialogu je hledat pravdu, ne přesvědčit druhého. „Snahou obou má být úsilím dozvědět se, jaká je skutečnost, o níž se vede diskuse.“ (Gorgias I, 515B, cit. dle Palouš, 1997, s. 8)

Díky své otřesné prezentaci (čtrnáctý příběh) jsem si potvrdil, že i výklad, vnímaný jako monolog, musí být dialogem, aby byl přirozenou řečí. V praxi se tak potvrdil poznatek ze studia hereckých monologů: *I monolog je dialogem - jen se mi nedostává reakce. Ale čekání na tu reakci je stejné.* (kap. 3.2.2). Díky dialogu lektor navíc získá možnost **učit se od svých studentů**.

5.8. LEKTORSKÉ PRINCIPY

Dostávám se k nejužší položenému kamenu *Dolmenu sebedůvěry*, k postřehům o lektorských dovednostech, které jsem objevil v datech. Otázka interních lektorů *Jak lidi aktivně zapojit, vyvolat diskusi?* naznačuje, jak je přednášení namáhavé. Lektor se potí u flipu, soustředí se na výklad, aby všechno řekl

správně, na nic nezapomněl, všechno stihnul. Když se mu to podaří, oddychne si. Je unavený, jako kdyby vykácel les. I účastníci jsou z poslouchání unavení, opět zažili „zničující nudu“. Ale co si z kurzu odnášejí? Zjistil jsem, že si odnesou nejvíc, když jsou aktivní. Čím více přesouvám aktivitu na účastníky, tím je to pro ně lepší. Když jsou zapojeni, kurz je pro ně větším zážitkem a víc si z něj zapamatují. Z mých zkušeností vychází, že přednášení je kontraproduktivní, protože aktivní je lektor a účastník jen poslouchá. Začal jsem hledat způsoby, jak **co nejméně přednášet** a co nejvíce předávat prostřednictvím aktivity účastníků. Minimální aktivitou účastníka je, že s lektorem komunikuje, alespoň reaguje na otázky. Prvním úkolem lektora je tedy přejít **z monologu do dialogu**. Jednou prožl účastník kurzu prezentačních dovedností: „Došlo mi, že během prezentace můžu pokládat otázky do publika, aby si na něco přišli sami.“ (59)

Jako účastník jsem zažil frustraci, když lektor přednášel, místo abychom si věci zkusili a objevovali. Na dílně improvizace v Amsterdamu v roce 2018 jsem zjistil, *jak důležité je pro mě jako účastníka se hned od začátku dílny moci aktivně zapojit, vyzkoušet si nějaké cvičení, a potřebnou teorii se dozvídat po částech, vždy rovnou propojenou s nějakým konkrétním zážitkem a zkušeností*. Hlavní posun za pět let mé praxe je patrný v tom, že jsem se naučil být „líný“ lektor. *Poprvé jsem úspěšně vyzkoušel nechat účastníky lektorsky zpracovat část teorie a pak jim dát ZV místo toho, abych jim teorii představoval já, tedy princip „nechat je makat“ - jsou za to opravdu vděční.* (55)



schéma 65: Můj posun od přednášení k aktivitám

Jestli má být účastník aktivní, úkolem lektora je ho **do aktivity vtáhnout**. Někdy jsou z aktivit účastníci překvapení, ptají se, proč by měli cvičení dělat nebo hrát „dětské“ hry. Někteří jsou otráveni už z toho, že mají vstát ze židle. Nejradši by seděli za stolem a vyřizovali si e-maily. Ale pro většinu je právě interaktivita vysvobozením z nudy. *Na začátku byli trochu překvapení z aktivit, evidentně jsou na školeních zvyklí sedět, ale brzo jsem je získal.* (89) Na závěr oceňují, že si „nic nemuseli psát, poslouchat nudné powerpointové prezentace, školení je složené ze zajímavých aktivit, kde si to můžou vyzkoušet.“ (39) Podle Grotowského (1999, s. 101) je poznání věc činění, ne poslouchání: „Co dělá pro učně opravdový učitel? Říká: učiň to. Učeň zápasí, aby pochopil, aby převedl neznámé na známé, unikl učinění. Už tím, že chce pochopit, se vzpírá. Pochopí, teprve až když učiní. Učiní, nebo ne. Poznání je věc činění.“

Peter Brook také dával přednost činnosti před přednáškou: „Víc než vysvětlování pomáhá jasný úkol a provokace.“ (Rostain, 2013, s. 106) Brook reflektuje, komentuje, podává informace **až po cvičení**, poté, co si herci něco sami vyzkouší a zažijí: „Po takových cvičeních, ale nikdy ne před nimi, se často stává, že Peter stručně upozorní na něco, co je jejich účelem.“ (s. 46) Rovnou dělat cvičení před tím, než se o něm mluví, bylo pro herce matoucí: „Jsem ohromený a někdy dokonce i zmatený tím, že o tom tak málo mluvíme. Ne, to vlastně není přesné, mluvíme o tom, v určitých okamžicích o tom mluvíme dokonce hodně. Ale skoro **nikdy ne předem**. Co nejméně před zrozením improvizace, před nějakým cvičením nebo před zkoušením nějakého výstupu. (...) To, že takto přistupujeme ke každé scéně, bez předchozích řečí či upřesňování, dovoluje, aby se vždy zcela přirozeně objevilo **něco živoucího jako základní orientační bod před jakoukoliv debatou**.“ (Rostain, 2013, s. 63, vytučnil VW)

V práci lektora je „živoucím orientačním bodem“ zážitek z aktivity, který potom při reflexi účastníci pojmenovávají, aby se z něj stala zkušenost. Swami Vivekananda vyzýval, aby lidé nevěřili ničemu, co na

vlastní kůži nezažijí, což je u duchovního učitele překvapující: „*Zkušenost je jediný učitel, kterého máme. Neporozumíme, dokud věci sami nezažijeme.*“ (2012, s. 91). Aktivita vyvolávají „něco živoucího“, protože vyvolávají emoce. To je pro učení výhodné, jelikož **emoce usnadňují zapamatování** s nimi asociovaného materiálu (Nakonečný, 2000, s. 23, Isen, 1985). Vzpomínky na události, které doprovázela emoce, zůstanou v paměti déle než vzpomínky bez emočního náboje.

Emoční vzpomínky se uchovávají jinak než vzpomínky neutrální, což je spojeno s působením hormonů adrenalinu a nonadrenalinu a činnosti amygdaly při zapamatování emotivních událostí (Atkinson, 2003, s. 284). Podle neuropsychologické teorie (Ashby, Isen & Turken, 1999) upevňuje epizodickou i pracovní paměť dopamin, který se při pozitivních emocích v mozku vyplavuje. **Lehce pozitivní emoce** ve srovnání s neutrálními významně zlepšují pracovní paměť studentů (Yang, Yang & Isen, 2013) i seniorů (Carpenter et al., 2013). Pokud je tedy člověk aktivní a školení ho baví – když je v „lehce pozitivních emocích“, investuje do kurzu vlastní dopamin, a díky tomu si může obsah kurzu lépe zapamatovat. Úkolem lektora je ho motivovat, aby tuto investici udělal, poskládat program kurzu tak, aby ho to mohlo bavit. Podle Fromma (2001, s. 51) to platí i při psychoterapii. „*Žádný psychoanalytický výklad nebude účinkovat, jestliže atmosféra terapie je tísnivá, bez života a nudná.*“

Výhody užívání aktivit se mi propojily s poznatkem z autorského čtení. Dostal jsem doporučení, že je důležité nechávat v textu „díry“, aby si tam posluchač mohl doplnit své a tím se ho „zmocnit“ (Přemysl Rut, 2015, osobní sdělení). Podle mě to platí i při tvorbě kurzu - i **kurz musí být „jako ementál“**, aby se ho účastníci mohli zmocnit, aby získané poznatky byly jejich vlastní. Představa, že těmito mezerami jsou pauzy na kávu mezi přednáškami, je mylná: jsou jimi cvičení, při kterých účastníci něco dělají. Lektor Volker Kaulartz (2018, osobní sdělení) to vystihl slovy „*Vzdělávání není kino, je to aktivní proces.*“ Při dílně Joes Billa ve finském Tampere v roce 2017 jsem si uvědomil, že „děravost“ je rysem „workshopového vzdělávání“ vůbec. Při studiu z knih může student získat dojem, že kniha obsahuje veškeré znalosti pohromadě, stačí si ji přečíst. Pokud je médiem lektor, musí si účastníci znalosti skládat jako mozaiku, z jednotlivých dílen, „kapitol knihy.“ To je sice frustrující, protože nemůžeme získat iluzi celku, ale o to více musíme být ve svém učení aktivní, přebíráme zodpovědnost za své učení, abychom si sami zaplňovali prázdná místa - až si nakonec poskládáme svou „vlastní knihu.“ Vzdělávání workshopovou formou je nelineární, dílna od dílny se zaměřuje na různé znalosti a dovednosti, nemusí přesně navazovat, přichází na přeskáčku a něco se může opakovat. Ale právě díky této děravosti musí být účastník aktivní, sám se musí orientovat a skládat si vlastní celek, tedy se daného předmětu „zmocňovat“.

→ **Účastník musí být aktivní: nepřednášej.**

Aktivita pomáhají otevřít i těžká témata (například dlouho zamrzlý konflikt ve skupině) v otevřené atmosféře. Jednou jsem dvě znepřátelená oddělení vyzval, aby natočila video o tom, jak si myslí, že je vidí druhé oddělení. *Zadavatel byl nadšený z natáčení klipů, říkal, že se nám podařilo vytvořit skvělou otevřenou atmosféru, čehož by jinak na vlastních schůzích dosáhli jen obtížně.* (73) Aktivitu je možné užít i jako součást příspěvku na konferenci, což je formát, který přímo svádí k přednášce. *Řečník na Google konferenci nechal všechny posluchače namalovat svého souseda za 45 sekund a pak to propojil se svým tématem. I na konferenci lze užívat aktivity!* (31) Aktivita - modelové situace, simulace, hraní rolí, diskuse, videa, vyrábění modelů, samostatné hledání informací, hry, soutěže - ale nejsou cílem. Nejsou, jak jsem později zjistil, zárukou dobrého kurzu. Neplatí, že čím více aktivit, tím lepší kurz. Po posunu od přednášky k aktivitám jsem udělal další posun: od aktivit k práci na tématech z praxe účastníků. *Celkově se učím dělat méně aktivit, ale přesněji je zacílit, lépe je rozebrat, jinak jsem stále v klusu.* (43)

Dříve jsem připravoval kurzy naplněné aktivitami, které jsem účastníkům servíroval jako zážitkové jednohubky, jednu za druhou, aby byl kurz co nejzajímavější. Jako lektor jsem byl stále „v klusu“, ve vleku plánu. Nejvíce jsem se bál, abych neměl aktivit málo, aby mi nezbyl čas. Byl jsem tedy stále ještě málo „líný“, účastníci sice byli aktivní při řešení úkolů, ale pasivní v roli konzumenta těchto aktivit a s nimi spojených

zážitků. Později jsem se rozhodl přímo na kurzu věnovat praxi účastníků. Proto jsem začal **aktivity užívat ne jako náplň, ale jako odrazový můstek** k práci na tom, s čím se účastníci potýkají v praxi. Metafora odrazového můstku odpovídá i pocitu skočit do neznáma: když mám předem nachystané jenom odrazové můstky, zůstávají tam volná místa, která dopředu nedokážu naplánovat - musí se vyjevit a naplnit až na kurzu, v kontaktu s účastníky.

Přestat program plnit aktivitami a nechat si volná místa pro improvizaci vyžaduje dostatek lektorské sebedůvěry. *Nachystal jsem si jenom jednu aktivitu: Namaluj ideálního kandidáta, a dvě videa, a celý workshop parádně frčel k cíli, který jsme si dali.* (26) Při této práci se dostávám z role lektora - experta na dané téma do role facilitátora - neexperta. Často totiž nemám a nemůžu mít odborné znalosti k tématům, která se v těchto „volných místech“ vynořují. To ale neznamená, že se jim vyhýbám. Jenom to vyžaduje změnu přístupu, změnu role. Přestat „školit“, předávat znalosti a dovednosti, a začít facilitovat, usměrňovat dění tak, aby lidé mohli sdílet zkušenosti, učit od sebe navzájem, diskutovat o variantách řešení, zkoušet nové možnosti. A otevřeně přiznat, že v této hloubce odbornosti nemám rady, jednoduché tipy, návody či „osvědčená moudra“. Mohu k tématu mít jen své postřehy a nápady, ale rozhodování či faktická správnost už je v rukách účastníků. Nyní tedy vidím paletu možností lektora takto:

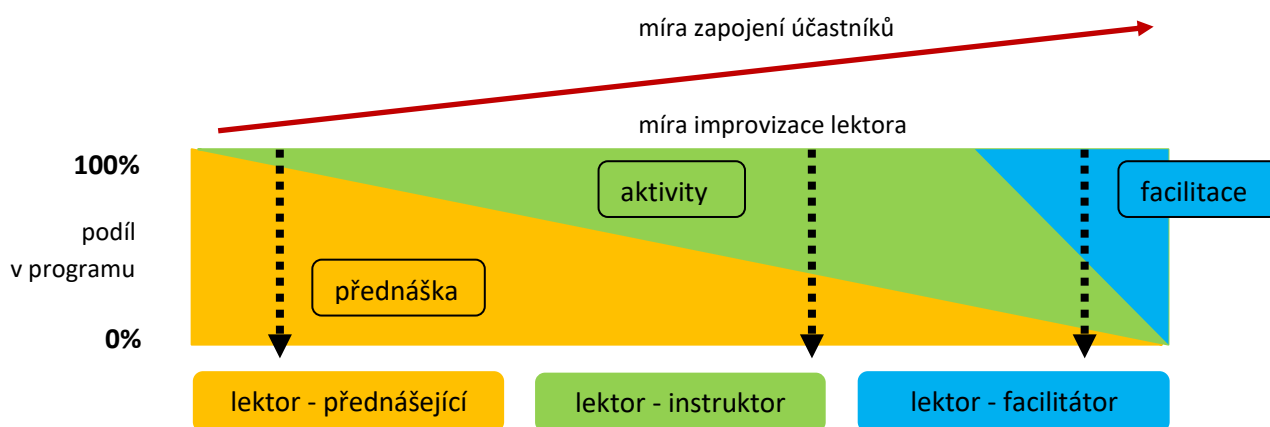


schéma 66

Aktivity jsou „lovištěm“, kde si každý může své poznatky ulovit, a lektor tedy užíváním aktivit loviště vytváří. Ale aby se někdo vydal na lov poznatků, musí být motivovaný, zvědavý. Tomu může lektor pomoci, ale ulovit si poznatek musí **každý sám**. Zkušenost „*se nedá předat z ruky do ruky jako cihla; každý si ji musí získávat sám. (...) Každý si musí Ameriku objevit sám.*“ (Pilátová in Rostain, 2013, s. 103). „*Učitel - jako v řemesle - je ten, skrze koho učení přechází: učení je třeba dostat, to, jak je učeň znovuobjeví, jak se v něm rozpozná, ale může být jen osobní fakt.*“ (Grotowski, 1999, s. 101). Při trénincích lektorských dovedností jsem se setkával s lektory, kteří si mysleli, že jejich jediným úkolem je „krmit“ své účastníky poznatky. Zajímali se především o to, co dělat s těmi, kteří je neposlouchají nebo jsou přímo v odporu - nechtějí se nechat krmit. „*A proč by vás měli poslouchat?*“ ptal jsem se jich. Nejčastěji odpovídali: „*Protože je to povinné školení.*“ A vy byste mě teď poslouchali jen proto, že by to bylo povinné? „*Asi ne.*“

→ **Nech lidi lovit poznatky, nemusíš je krmit.**

Naším úkolem není lidi nakrmit poznatky, ale **budit jejich zvědavost**. Když jsem to takto interním lektorům popsal, protestovali: „*Já rozhodně nemám zodpovědnost někoho motivovat, to je přece věc každého, nejsme ve školce, mým úkolem je jenom předat informace.*“ Během kurzu se pak snažím sám na sobě ukázat, že když lektor nevzbudí zvědavost, nemůže očekávat zájem. Spíše může čekat odpor. Někdy přichází skupina motivovaná se učit, zobat poznatky. Ale z mé zkušenosti, jak jsem popsal v [kap. 4.6](#), to není

moc často. A u těch nemotivovaných se ukáže, jak je schopnost vzbudit zvědavost důležitá a jak je přístup „já jenom krmím informacemi“ nefunkční. Na závěr kurzu lektorských dovedností tento princip interní lektori popisovali takto: *„Doposud jsem nikdy nepřemýšlel o tom, že jako první krok musím vzbudit zvědavost, namotivovat nováčka k tomu, aby se chtěl učit – už třeba jenom tím, že zjistí, že něco neví.“* (57) *„Je důležité nejprve lidi pro své téma nalákat.“* (57) Jak v účastnících vzbudit zvědavost?

Zjistil jsem, že když jsem sám pro dané téma zaujatý, když mám oporu v obsahu sdělení, není potřeba zvědavost vzbuzovat. Zaujetí lektora je nakažlivé. Přesto jsem ve své praxi objevil několik triků, které se mohou hodit, když to vypadá, že se infekce nešíří dost rychle: zvědavost budí osobní příběh, zmínka, co je v tématu důležité pro účastníky, k čemu jim to může být užitečné, zážitek neúspěchu, zážitek, že účastníci něco nevědí a měli by to vědět, zážitek naléhavosti. Na závěr školení prohlásil jeden interní lektor, že způsob, jakým doposud vedl své kurzy, byl „házením hrachu na zed“⁴. Hrách představuje přednášené poznatky, které se odrážejí od účastníků, kteří o ně nejeví zájem - nechtějí zobat. Nevzbudil zvědavost, takže účastníci vše odrážejí a nic neloví.

Vysvětlil jsem, že lepší než přednáška je nechat účastníky, aby si poznatky sami „lovili“ při aktivitách. Jak by měly být náročné? Z mých zkušeností vyplynulo paradoxní pravidlo: účastníci na závěr nejvíce oceňují ty aktivity, ze kterých měli největší obavu, i když se jim do nich nechtělo. *V ZV zaznívalo, že by byli rádi víc trénovali individuální improvizaci, přitom se jim do toho dopoledne vůbec nechtělo (Lenka se nakonec překonala a Sylvia to ani nezkusila) – čili, příště věřit tomu, že tahle výzva je pro ně nejpřínosnější a naservírovat jim jí klidně dvakrát, i když se tváří, že je mučím – pak mi poděkují.* (43) Nejpřínosnější bývá program na hranici schopností účastníků: *Věř si: lidi opět na kurzu nejlépe hodnotili to, co jim nejméně šlo – multitasking. Lidi jsou nakonec vždycky rádi, když díky kurzu objeví své limity, na kterých můžou pracovat. Takže i když při tom prskají a nechce se jim, musím být pevný a věřit, že je to pro ně dobré. Opět se to ukázalo.* (44)

→ **Stavěj před účastníky náročné výzvy.**

Důvěra, že náročná cvičení jsou pro účastníky přínosná, mi pomáhá překonat prvotní reakce účastníků (když se „tváří, že je mučím“, „prskají“ a říkají, že aktivitu vzdají). Jednou jsem měl strach, že jsem náročnost cvičení přehnal, protože dva účastníci z pěti avizovali, že cvičení vzdají. Ale přesto ho na závěr hodnotili jako nejpřínosnější. *Nejpřínosnější byla nejnáročnější individuální improvizace (Cizí slidy) – i když se jí dva lidi z 5 málem odmítli účastnit. Nenechat se obavami účastníků rozhodit!* (43) *Nejvíce oceňovali outdoorovou aktivitu Detox, ačkoli se jim nepovedl, a individuální improvizace, ačkoli z nich mají strach.* (45) Nejpřínosnější jsou cvičení, ke kterým by se sami neodhodlali, pokud bych je jako lektor nepodpořil a nemotivoval. *Nejdůležitější pro ně byly finální prezentace: pro všechny to byla výzva na hraně komfortní zóny, dost to prožívali, potřebovali hodně podpory.* (35) Zásadní je nenechat se zviklat prvotními odmítavými reakcemi, **důvěřovat, že vím, co dělám a proč**, tedy že náročná cvičení pro účastníky má smysl, ať už je zvládnou nebo ne.

Z kap. 4.6 vyšlo, že dobrovolnost zvyšuje motivaci účastníků. Na začátku kurzu proto pravidlo dobrovolnosti zdůrazňuji. Nyní vidím, že **pokud se nějaký účastník do aktivity neodváží, není to moje selhání, ale známka optimální náročnosti**. Potvrdilo se mi to v roli účastníka. *Mám chuť lektorovi poděkovat, že nás donutil zažít meditaci pevného odhodlání, při které jsme se hodinu nesměli pohnout. Od chvíle, kdy nám to oznámil, jsem z toho měl obavy, bál jsem se, že to bude hodina čistého utrpení. Šlo to nečekaně hladce, ale bez jeho nátlaku bych to nevyzkoušel, nepřekonal se.* Díky tomu, že lektor působil sebejistě - věděl, co dělá - odvážil jsem se vyzkoušet něco, čeho jsem se obával, co bych se jinak vyzkoušet neodvážil. **Sebedůvěra lektora** je tedy důležitá i proto, aby účastníky dovedl na hranici komfortní zóny, dodal jim důvěru, že jeho výzvu zvládnou. Lektorská rada *„Dělej to, čeho se bojíš“* tedy platí i pro účastníka: náročnými výzvami mu pomáhám strach překonat, získat větší sebedůvěru a dosáhnout *„něčeho nečekaného, co si možná předtím ani nedovedl představit.“* (Csíkszentmihályi, 1996, s. 77).

6. ZÁVĚR

6.1. OMEZENÍ TÉTO PRÁCE

Tato práce je svědectvím o mém studiu autorského herectví na DAMU a práci lektora firemního vzdělávání v letech 2014 - 2019. Hlavním omezením je **subjektivita**: jsem zdrojem většiny dat (deníků, reflexí, zápisů, závěrečných zpráv), jejich subjektem (co jsem dělal, jak se to dařilo, jak jsem se cítil) a nakonec i výzkumníkem (analyzoval jsem, co mi z dat vychází).⁸⁶ Metoda zakotvené teorie mi pomohla udržet si od dat při analýze odstup, ale přesto je má práce především **svědeckou výpovědí**: „Svědék dává nový smysl fragmentované skutečnosti: snaží se, aby jeho (místem i časem nutně limitovaná) svědecká výpověď byla co možná celistvá, aby obsáhla celek tak, jako každá část holografického obrazu nese informaci o tomto obraze jako celku. Za objektivitu svého svědectví ručí však každý svědek nakonec jen a jen svou subjektivitou, protože svědkem se může stát jen ten, kdo skutečnost prožívá „na vlastní kůži“, tedy pokud vydává své svědectví o tom, co se jej - v přeneseném i doslovném smyslu - dotýká.“ (Petříček, M. in Picard, 1996, s. 14)

Dalším omezením je **časové ohraničení** tohoto svědectví: když píšu závěr, už je svět firemního vzdělávání jiný, než jak jsem ho líčil: dnes, 24. dubna 2020, uprostřed pandemie koronaviru, už není pravda, že „tématem virtuálního vzdělávání se nezabývám, protože pracuji jenom s fyzicky přítomnými lidmi a sám nejsem robot.“ (kap. 4.9.1.1) Od března byly všechny kurzy s fyzicky přítomnými účastníky zrušeny, a naopak jsem vedl první dva čistě virtuální kurzy. Je možné, že firemní vzdělávání v budoucnu bude hlavně virtuální. Už dnes je tedy tato práce svědectvím minulosti - a to ještě není hotová.

Když jsem závěry konfrontoval s literaturou, zjistil jsem, že jsem byl v analýzách (kap. 2, 3 a 4) omezený svou **psychologickou perspektivou**. Sociologický, historický i antropologický pohled, ke kterým jsem se dostal až v kap. 5, naznačily další souvislosti. Sebepoznání, které jsem ve schématu *Dolmen sebedůvěry* považoval za „základovou deskou“, totiž leží na společenském a obecně lidském podloží. Pod sebepoznání jsem proto musel doplnit další vrstvu (kap. 5.4.2). Tato vrstva se promítá do opory v obsahu sdělení (nejistota směřování) a vztahu k sobě (vztah k chybě).

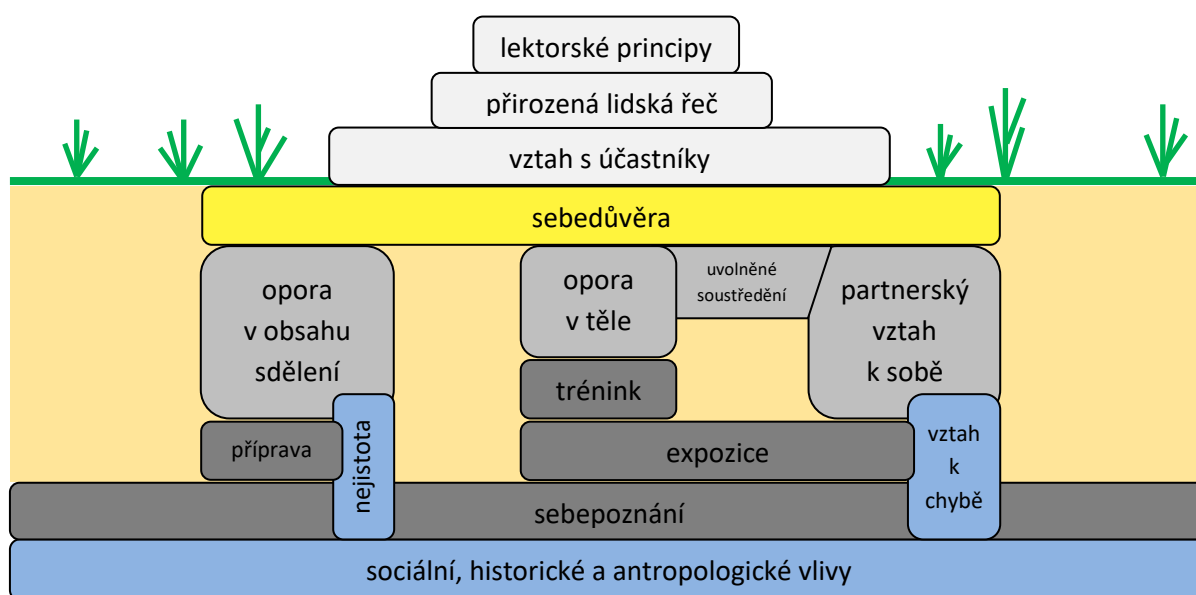


schéma 67: Doplněný dolmen sebedůvěry

⁸⁶ Výjimkou jsou videozáznamy dvou lektorek (kap. 2.1 a 2.2), kde nejsem subjektem dat.

Když jsem se v kap. 3.4.6 zamýšlel nad svým posláním, pokoušel jsem se určit, co mé směřování musí splňovat. Jako bych odhaloval nové a nové díly hádanky: musí mě to bavit, musí v tom být komunikace s lidmi, ..., co je to? Podmínky jsem si ujasnil, ale ničeho konkrétního jsem se nedobral. Uvažoval jsem proto, zda bych to neměl uchopit jinak: *Když nyní vidím, kolik energie vkládám do hledání svého poslání, napadá mě podívat se na to z jiného perspektivy: Co když je toto hledání už oním posláním? Při konstelaci mi vyšlo, že mým posláním je „nechat se inspirovat životem a pak svou inspiraci šířit dál mezi lidi“. Co když je celé toto hledání už polovinou mého poslání, co když jsem „lovec a sběrač“, který po světě hledá „tep života“ a pak o tom vypráví ostatním? Co když je součástí mého poslání nikdy nepřestat hledat, co když je tedy moje představa, že už bych se měl konečně rozhodnout, jestli se zaměřit na citrusy nebo hlízy, mylná? Co když nemám hledat své poslání, co když je mým posláním právě nekončící hledání inspirujících věcí? Když jsem spolu s Baumanem odkrýval sociální rozměr hledání cílů, poslání a identity, došlo mi, jak silně postmoderní nebo tekutě moderní závěr jsem si udělal. Asi jsem opravdu „mazaným tulákem“, privilegovaným členem globální elity, který s takto neuzavřeným posláním dokáže žít. „Člověk už nevytváří svou vlastní identitu postupně a trpělivě jako když se staví dům: postupným zvyšováním stropů, přistavováním podlaží, pokojů, spojovacích chodeb. Dochází tu k řadě „nových začátků“: člověk experimentuje s rychle smontovanými, ovšem též ihned rozebranými útvary, které vrší jeden na druhý; vskutku identita palimpsestu.“ (Bauman, 2004, s. 109)*

Bauman mě vystihl i v dalším postřehu: *„Umělci dříve velmi dbali na to, aby jejich fresky a plátna dlouho vydržely, architekti projektovali stavby, které měly stát dlouhá staletí. Mezi oblíbené stavební materiály dnes patří ty, které se ohánějí a chlubí svou pomíjivostí; nejlepší formou výtvarného umění pak je „happening“ nebo „instalace“, která trvá jen po dobu výstavy a je určena k rozebrání, jakmile výstava skončí.“* (Bauman, 2004, s. 188) Přemysl Rut (2010, s. 24) to popisuje jako proměnu autorství: vznikají *„ne už díla (alespoň ne ve smyslu předmětů), nýbrž akce a akty, koncepce a projekty, které nelze uchovat ani opakovat; jejich ctizádostí je zmizet dřív, než jejich zaujatý divák vytáhne fotoaparát nebo peněženku.“* Co by Bauman asi řekl na to, že se věnuji divadelní improvizaci, která vzniká a současně zaniká před diváky, není možné ji zopakovat, a je tedy ještě „instantnější“ než happening či instalace? A navíc se žívím tím, že jako „lehkonohý poutník“ cestuji po světě a improvizaci učím - nejen, že žiji v nejistotě, ale ještě ji vyučuji. V tomto si tedy téma a forma mého životního projektu odpovídají. Nestal jsem se ale nevědomky **misionářem tekutého řádu světa** a nejistoty? Nepomáhám ho upevňovat tím, že lidi učím přijímat chyby, vyrovnávat se se změnami, uvolnit se, i když nemají plán, milovat nejistotu? Věnovat se improvizaci, instantnímu umění, které nemá žádné trvání? Být v práci ještě flexibilnější a ničím se nenechat zaskočit? Učím lidi přijímat nejistotu světa, místo toho, aby svět měnili?

Bauman na druhou stranu tvrdí, že „tekutosti“ modernity nikdo neunikne, proto je úkolem vzdělávání člověka na tento svět nejistoty připravovat - a to vlastně dělám. **Improvizace je možná příznak i lék dnešní doby.** *„Příprava na život“, tento věčný, neměnný úkol veškerého vzdělávání, musí předně a především znamenat kultivaci schopnosti žít dennodenně, a to v míru, s nejistotou a ambivalencí, v různorodosti stanovisek a bez důvěryhodných a bezchybných autorit. (...) V tomto procesu se jedná o modelování, při kterém není znám a jasně určen model, k němuž máme dospět. (...) Krátce řečeno: jedná se o proces s otevřeným cílem, kterému záleží spíše na tom, aby zůstal otevřený, než na jednom konkrétním výsledku, a který se obává svého předčasného uzavření mnohem více než možnosti, že zůstane navždy nezavršený. Vypracování teorie tohoto formativního procesu je nejspíš tou největší výzvou, se kterou se v moderní historii svého oboru museli filosofové vzdělání a jejich kolegové utkat.“* (Bauman, 2004, s. 164) V tomto pohledu to vypadá, že všichni se stáváme lovci a sběrači, autory svých ambic, cílů, i pracovních pozic - protože zvenčí žádné pevné a trvalé cíle nedostaneme. Bauman mluví o vzdělávání s otevřeným cílem, Csíkszentmihályi o autotelické osobnosti a Vyskočil o **autorské osobnosti** (2003, 2010). Všichni tři podle mě míní to samé a je to i vyústěním mé práce: **lektor musí ke své práci a životu přistupovat autorsky a tím podněcovat autorský přístup k životu v ostatních.** Co přesně je autorství a jak se v práci lektora projevuje?

6.2. AUTORSKÝ PŘÍSTUP K PRÁCI LEKTORA

Autorství je „pojem, téma a tendence“ z konce 50. a počátku 60. let minulého století. Vznikalo na obou stranách železné opony, tudíž ve dvou kontextech. Ve východním bloku, v kontextu odhalení Stalinova kultu osobnosti, šlo o **uznání svobody** „*projevu, pohybu, přesvědčení a vyznání, shromažďování. A ovšem i trhu.*“ V západním bloku, v kontextu vietnamské války a hippies, šlo o **udržení a kvalitu svobody**, „*i oproti nadvládě trhu, diktatury konzumu a zisku*“, o hledání smyslu: „*děti květů a lásky*“ se pokoušely „*duchovními aktivitami a komunitami*“ **dát smysl** masmedializaci, manipulacím a konzumu (Vyskočil, 2010, s. 9). Podle Baumana (2004, s. 58) dnes máme tolik svobody, že už nemusíme mít strach z Velkého Bratra, „*kteřím dnem i nocí sledoval každý váš pohyb a okamžitě trestal každého, kdo vypadl z řady. (...) Ale dnes (...) sotva najdete nějakou řadu, z níž byste mohli vypadnout.*“ Cenou této svobody je nutnost hledat vlastní cíle a identitu. Autorství je proto podle mě odpovědí na svobodu a nejistotu i v roce 2020.

Pro Vyskočila jsou autorství a tvorba „*synonyma pro životní postoj, jenž usiluje o seberealizaci se všemi riziky omylu a chyb. Jde o postoj zásadně nekonzumentský, aktivní a odpovědný, jeho smyslem tedy je rozvíjet kreativitou ty nejvladnější lidské možnosti.*“ (Roubal, 2013, s. 42) Smyslem Vyskočilovy práce bylo člověka „*vracet k jeho nejpůvodnější možnosti činné existence, znovu mu dodávat odvahu k riziku vlastní volby a sebedůvěru v hodnotu jakéhokoli autentického pokusu o vlastní tvořivý výraz.*“ (s. 42) Podle Vladimíra Chrže (2010) musí autor tvořit původní, nové dílo, přinášet **alternativu**. „*Autorství či autorský postoj k životu tedy znamená cosi jako smysl pro vytváření alternativ.*“ (s. 17) Autor ukazuje, že je možné dělat samozřejmé věci jinak. Jazykem byznysu to vyjádřil Steve Jobs (1994): „*Všechno kolem nás, co nazýváte život, bylo vytvořeno lidmi, kteří nebyli o nic chytřejší než Vy. A Vy to můžete změnit, ovlivnit, můžete sestrojít vlastní věci, které budou zase užívat jiní lidé. (...) Život můžete změnit. Nejdůležitější je setřást ze sebe mylnou představu, že život prostě je a my v něm jenom žijeme.*“ V datech z DAMU jsem tento posun zaznamenal jako „*práci si nehledám, ale tvořím ji*“ (kap. 3.4.6) a „*jsem více aktérem než čekatelem*“ (kap. 3.5). Autor tedy překračuje meze - své vlastní i současného statu quo. „*V tvůrčí existenci dochází k jakémusi vzruchu, ke stupňování života překračujícího, přesahujícího obvyklé meze.*“ (Chrz, s. 20) Csíkszentmihályi (1996, s. 312) to považuje za podmínku stavu plynutí, pro který je nutné rozšířit své možnosti, takže „*člověk se stává něčím víc, než byl.*“ Moje výsledky to podporují: v práci lektora „*překračování mezí*“ znamená stále se učit, zkoušet nové věci, nechávat si prostor pro improvizaci, experimentovat a dělat to, čeho se bojím.

Autor také musí **přebírat zodpovědnost** „*za své dílo (či obecněji za to, co dělám) před ostatními*“ (Chrz, s. 16), v případě lektora tedy před účastníky. V tomto ohledu je autorství u lektora nepochybné, lektor za svůj kurz ručí doslova tělem (je fyzicky přítomný, „*napospas*“ účastníkům, jejich otázkám i námitkám) i budoucím živobytím (ručí svým jménem, reputací – dnešním slovníkem „*obchodní značkou*“). V datech jsem spíše nacházel problém, jak se jako lektor s tíživým pocitem zodpovědnosti vypořádat, jak se jím nenechat svazovat, uvolnit se i přesto, že mi za to platí, že tam bude sedět generální ředitel, že na mém výkonu závisí další zakázky, že jsem stále „*zkoušen*“, testován a hodnocen jako zboží (kap. 4.9.1.2).

Milena Matějčíková (2010, s. 67) se domnívá, že důležitým faktorem autorské osobnosti je „*především pocit smysluplnosti počínání a radostný prožitek při činnosti samé.*“ Vladimír Chrz (2010) s ní polemizuje: někteří autoři při tvorbě radost neprožívají, a přesto tvoří. Ve své práci jsem se této otázky dotkl dvakrát. Ze zkušeností na DAMU mi vyšlo, že **tvorba = nápad + dřina** (kap. 3.5), o radosti nebyla v datech řeč. Na druhou stranu, při analýze zkušeností z kurzů jsem zjistil, že pocit z kurzu, především radost, je jakýmsi „*vnitřním kompasem*“, zpětnou vazbou, na jejímž základě upravuji scénář, pravidla aktivit či počet účastníků, tedy svou příští autorskou činnost (kap. 4.2.2). Snažím se dělat kurzy tak, aby mě bavily, abych z nich měl radost. Jaký je tedy vztah mezi radostí a autorstvím?

Chrz (s. 21) polemiku uzavírá, že „*možná by se dalo autorství charakterizovat jako takový postoj, který dokáže uskutečnit radostný vzruch v tíži a omezeních života.*“ Csíkszentmihályi (1996, s. 312) to popsal

takto: „Výsledkem toho, že máme autotelickou osobnost - že se naučíme stanovovat si cíle, vyvinout si přiměřené dovednosti, být vnímavý vůči zpětné vazbě, umět se soustředit a být svou činností zaujati - je, že můžeme mít radost ze života, i když objektivní okolnosti jsou drsné a nepřející.“ Pro lektory jsou drsnými a nepřejícími okolnostmi obtížné komunikační podmínky na firemních kurzech: náročná skupina, účastníci v odporu, konflikt se skupinou, vlastní chyba, pocit zkoušení, negativní účastník či dominantní šéf (kap. 4.11). K nim se ale lektor - jak jsem v této práci vyložil - může postavit jako autor, pokud se naučí nebrat odpor účastníků jako útok, nedělat si domněnky, nedělat maturitu; když má účastníky rád, protože to jsou lidé a dokáže si hledat zalíbení v každém okamžiku. A někdy z tohoto autorství vzejde i pocit radosti a smysluplnosti (kap. 4.3).

Podle Vlastimila Švece (2010, s. 62) se autorství v profesi vysokoškolského učitele projevuje v prvním **kontaktu** se studenty, čemuž jsem se věnoval v kapitole *první kontakt se skupinou* (kap. 4.9.1) a při **dialogu** se studenty. Švec potvrzuje, že dialog je riskantní, protože „do dialogu vstupujeme s určitými prvky neurčitosti, které dopředu neumíme ani nemůžeme předvídat“, jak to popisovali moji účastníci. Autorství se tedy projevuje ve schopnosti opustit monolog a odvážit se dialogu (kap. 5.7.1). Učitel s autorským postojem by také měl k autorství vést studenty. „Považuji za potřebné, aby na svém autorství učitel pracoval (udržoval si psychosomatickou kondici), a aby k (spolu)autorství vedl své studenty i kolegy.“ (s. 66) Autorskou osobnost, která se v dnešním světě dokáže orientovat a pohybovat, je třeba - v sobě i druhých - kultivovat, proto Vyskočil mluví o autorství v pedagogické a sociální tvorbě (Vyskočil, 2010, s. 11), a také proto založil katedru autorského herectví a **pedagogiky**. „Autorský životní postoj není prostě dán, je jako takový záležitostí učení, výchovy a vzdělání.“ (s. 12) Jestliže je autor veslařem, který sedí proti směru jízdy a tudíž nevidí, kam jede (Weinberger, 2010), když je průvodcem nocí, krajem, který nezná (Brook, 1988) a pokud je improvizátor řidičem, který se dívá jen do zpětného zrcátka (Johnstone, cit. dle Gino, 2018), pak autoři a improvizátoři dokážou žít a hledat cestu také ve světě nejistoty (Bauman, 2004) - a lektori s autorským postojem by to mohli učit i ostatní.

6.3. DISERTACE VE ZKRATCE

Omezením této práce je i její délka. Byl jsem opravdu „tažen daty“ v tom, že některý zápis měl tři strany a jiný tři slova. Rozsah ani proporci dat jsem neměl pod kontrolou. Abych to na závěr vyvážil, pokusím se nyní vystihnout v naprosté zkratce, na co jsem během své cesty k psychosomatické kondici a autorství v práci lektora přišel:

Václave! Nepracuj s hlasem. Zajímej se, nesnaž se být zajímavý: hledej svou prioritu. Předávej to, čemu věříš. Pečuj o svou integritu. Připravuj se pečlivě, vyšij si košili i pod sakem. Chyť se sdělení tak, aby sis ho dokázal vybavit: vyprávěj příběhy. Sdělení pokaždé vybojuj znovu od začátku. Říkej věty, ne souvětí - po větě ticho, poslouchaj se. Trénuj paměť. Vnímej své tělo jako spoluhráče. Nesoustřeďuj se na svůj monolog, ale na dialog. Nepřednášej. Nech lidi lovit poznatky, nemusíš je krmit: stavěj před ně náročné výzvy.

Dělej to, čeho se bojíš. Soustřeď se uvolněně, ale ne na výkon. Připomínej si, že nemusíš být nejlepší - můžeš dělat to, z čeho máš radost. Máš právo něco nevědět: uč se od svých účastníků. Přijímej své chyby, analyzuj je později. Ber je do hry! Nechávej si prostor pro improvizaci. Experimentuj a veď si z toho poznámky. Zkoušej být sám se svou myslí, neutíkej, hledej si zalíbení v každém okamžiku. Důvěřuj si kvůli účastníkům.

Vytvoř pro všechny bezpečné prostředí. Václave, jsi OK a účastníci jsou taky OK. Nedělej maturitu. Nedělej si o účastnících domněnky. Zajímej se o příčiny a důvody jejich odporu. Neber si ho osobně. Zajímej se o každého účastníka. Dívej se na lidi, se kterými mluvíš. Měj účastníky rád, protože to jsou lidé. Jestli nemáš rád lidi, najdi si jinou práci.

7. BIBLIOGRAFIE

Užívám citační normu Americké psychologické asociace, šestou edici, podle manuálu MU (Kratochvíl et al., 2011). Platí pro recenzovaný časopis *Československá psychologie*⁸⁷ a studenty psychologie na MU.⁸⁸

Ackerman, J. M., Huang, J. Y., & Bargh, J. A. (2012). Evolutionary perspectives on social cognition. In: S. T. Fiske, & C. N. Macrae (Eds.), *The handbook of social cognition* (pp. 451–473). Thousand Oaks, CA: Sage.

Aldridge, S. et al. (1999). *The discovery and development of penicillin 1928 - 1945*. American Chemical Society and The Royal Society of Chemistry. London, UK: The Alexander Fleming Laboratory Museum.

Dostupné na:

<https://www.acs.org/content/dam/acsorg/education/whatischemistry/landmarks/flemingpenicillin/the-discovery-and-development-of-penicillin-commemorative-booklet.pdf>

Aristotelés. (1999). *Rétorika. Poetika*. [přeložil Antonín Kříž]. Praha: Rezek.

Aronson, E., Willerman, B., & Floyd, J. (1966). The effect of a pratfall on increasing interpersonal attractiveness. *Psychonomic Science*, 4 (6), 227–229.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influences on Cognition. *Psychological Review*, 106, 3, 529-550.

Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Auger, L. (1998). *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál.

Barba, E., Savarese, N. (2000). *Slovník divadelní antropologie: o skrytém umění herců*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny Institut umění - Divadelní ústav.

Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.

Baumeister, R. & Tice, D. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 9(2), 165–195.

Bauer, J. (2016). *Proč cítím to, co ty*. Praha: Grada Publishing.

Becková, J. S. (2018). *Kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Triton.

Bennett, P. et al. (2007) Stopping the error cascade: a report on ameliorators from the ASIPS collaborative. *Quality and Safety in Health Care*, 16, 12–16. doi: 10.1136/qshc.2005.017269

Blair, R. (2009). Cognitive Neuroscience and Acting: Imagination, Conceptual Blending, and Empathy. *TDR (1988-)*, 53(4), 92-103. Dostupné na: www.jstor.org/stable/25599520

Bracha, H. S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *CNS Spectrums*, 9, 679–685. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/86612.pdf>

Bracha, H. S. (2006). Human brain evolution and the “Neuroevolutionary Time-depth Principle:” Implications for the Reclassification of fear-circuitry-related traits in DSM-V and for studying resilience to warzone-related posttraumatic stress disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, 827–853.

⁸⁷ <http://cspych.psu.cas.cz/pokyny.html>

⁸⁸ <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/pages/view/citation>

- Bradbury, A. (2001). *Jak úspěšně prezentovat a přesvědčit*. Praha: Computer Press.
- Brosschot, J. F., Verkuil, B., & Thayer, J. B. (2016). The Default Response to Uncertainty and the Importance of Perceived Safety in Anxiety and Stress: An Evolution-Theoretical Perspective. *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 22–34.
- Brook, P. (1988). *Prázdný prostor*. Praha: Panorama.
- Buss, D. M. (1990). The evolution of anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9 (2), 196-201.
- Carleton, R. N. (2016a). Into the Unknown: a review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>
- Carleton, R. N. (2016b). Fear of the unknown: One fear to rule them all?, *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 5-21. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011>.
- Carnicke, S. M. (2007). Stanislavský's System. Pathways for the actor. In Hodge, A. *Twentieth century actor training*. New York London: Routledge.
- Carpenter, S. M., Peters, E., Västfjäll, D., & Isen, A. M. (2013). Positive feelings facilitate working memory and complex decision making among older adults. *Cognition and Emotion*, 27, 1, 184 - 192.
- Carroll, J. S., Rudolph, J. W. & Hatakenaka, S. (2002). Lessons learned from non-medical industries: root cause analysis as culture change at a chemical plant. *Quality and Safety in Health Care*; 11, 266–9. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1743627/pdf/v011p00266.pdf>
- Cisler, J. M., & Koster, E. H. (2010). Mechanisms of attentional biases towards threat in anxiety disorders: an integrative review. *Clinical Psychology Review*, 30, 203–216. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.003>
- Civil Aviation Authority, (2006). *Crew Resource Management (CRM). Training Guidance For Flight Crew, CRM Instructors (CRMIS) and CRM Instructor-Examiners (CRMIES)*. The Stationery Office: Norwich, UK. 2. vyd. Dostupné na: http://www.avhf.com/html/Library/International_Pubs/CAA_CAP737.pdf
- Čechov, M. (2017). *Hercova cesta. O herecké technice*. Praha: Akademie múzických umění.
- Csíkzentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čunderle, M. (2003) Etika řeči. In Čunderle, M. *Hic Sunt Leones: o autorském herectví*. Praha: AMU.
- Čunderle, M. (2012). *O řeči*. Praha: Brkola.
- Denny, R. (2009). *Prodejem k vítězství*. Brno: Computer Press.
- Dhillon, B. S. (2007). Human Error in Shipping. In: *Human Reliability and Error in Transportation Systems*. Springer Series in Reliability Engineering. London: Springer.
- Dyer, F. L., Martin, T. C. (1910). *Edison: His Life and Inventions*. Praha: Harper & Brothers. Dostupné na: <http://www.gutenberg.org/ebooks/820>
- Eisner, P. (1992). *Rady Čechům, jak se hravě přiučiti češtině*. Praha: Odeon.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Fajtl, F. (1969). *Sestřelen*. Praha: Naše vojsko.

- Fife, S. (1985). Dedicated to the religion of acting. *New York Times*, 7th April 1985.
Dostupné na: www.nytimes.com/1985/04/07/movies/dedicated-to-the-religion-of-acting.html
- Fischl, V. (1991). *Hovory s Janem Masarykem*. Praha: Mladá Fronta.
- Fleming, A. (1929). On the antibacterial action of cultures of a penicillium, with special reference to their use in the isolation of B. influenzae. *The British Journal of Experimental Pathology*, 10:226–236.
Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566493/pdf/11545337.pdf>
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Freytag, G. (1863). *Die Technik des Dramas*. Leipzig: Verlag von S. Hirzel.
Dostupné na: <https://www.lernhelfer.de/sites/default/files/lexicon/pdf/BWS-DEU2-0032-03.pdf>
- Fromm, E. (1996). *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona.
- Fromm, E. (1997). *Člověk a psychoanalýza*. Praha: Aurora.
- Fromm, E. (1999). *Mýtus, sen a rituál*. Praha: Aurora.
- Fromm, E. (2001). *Mít nebo být?* Praha: Aurora.
- Fromm, E. (2016). *Umění být*. Praha: Portál.
- Fryntová, V. (2003). O paradoxu autorského čtení. In Čunderle, M. *Hic Sunt Leones: o autorském herectví*. Praha: AMU.
- Fryntová, V. (2011). O podstatě přednesu. In *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU.
- Funcke, A., Rachow, A. (2019). *Jakou otázku máte nejradši?: jednoduché i rafinované způsoby ptaní v seminářích, trénincích a workshopech*. Praha: Portál.
- Gino, F. (2018). *Rebel Talent: Why It Pays to Break The Rules at Work and in Life*. New York: Dey Street Books.
- Gladwell, M. (2007). *Mžik. Jak myslet bez přemýšlení*. Praha: Dokořán.
- Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.
- Grossman, D., & Siddle, B.K. (2000). *Psychological Effects of Combat*. In Kurtz, E. *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*. New York: Academic Press.
- Grossman, D. (2009). *On Killing. The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. New York: Little, Brown and Company.
- Grotowski, J. (1990). *Jerzy Grotowski a Teatr laboratorium - texty. Druhá část*. Praha: Pražské kulturní středisko.
- Grotowski, J. (1999). Performer. *SaD*, 3, s. 101 – 104.
- Hančil, J. (1997). Dialogické jednání jako otevřená otázka. In: Vyskočilová, E. (ed.) *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU.
- Hančil, J. (2000). Problém techniky. In: Vyskočilová, E. a Slavíková, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: DAMU.

- Harari, J. N. (2015). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. London: Penguin Random House.
- Harris, T. A. (1997). *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma.
- Haynes, A. (1991). *The Crash of United Flight 232*. Zápis z kapitánovy přednášky ve výzkumném letovém středisku NASA Dryden 24. 5. 1991, zapsal Robert Dorsett. Archiv Normana Yarvina.
Dostupné na: <https://web.archive.org/web/20131026210937>
- Helmreich R. L., Foushee H. C. (1993). Why crew resource management? Empirical and theoretical bases of human factors training in aviation. In: Wiener, E., Kanki, B., Helmreich, R. (eds.). *Cockpit resource management*. San Diego: Academic Press, 3-45.
Dostupné na: <https://booksite.elsevier.com/samplechapters/9780123749468/9780123749468.pdf>
- Helmreich R. L. (2000) On error management: lessons from aviation. *British Medical Journal*, 320, 781–5.
Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1117774/pdf/781.pdf>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herry, C., Bach, D. R., Esposito, F., Di Salle, F., Perrig, W. J., Scheffler, K., & Seifritz, E. (2007). Processing of temporal unpredictability in human and animal amygdala. *Journal of Neuroscience*, 27, 5958–5966.
Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5218-06.2007>
- Hohler, V. (2000). O některých somatopsychických aspektech dialogického jednání. In Vyskočilová, E. a Slavíková, E. (eds.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: DAMU.
- Hollnagel, E. (2005). Human reliability assessment in context. *Nuclear Engineering and Technology*, 2 (37), 159 – 166.
- Honzák, R. (2017). *Psychosomatická prvouka*. Praha: Vyšehrad.
- Huang, F., Liu, B. (2017). Software defect prevention based on human error theories. *Chinese Journal of Aeronautics*, 30 (3), 1054–1070.
- Chamberlain, F. (2007). Michael Chekhov on the technique of acting. In Hodge, A. *Twentieth century actor training*. New York London: Routledge.
- Chrz, V. (2010). Pojem autorství v kontextu výzkumu dialogického jednání. In *Autor - Autorství*. Praha: AMU.
- Galusková, D. (2007). Rizika krevních transfuzí. *Interní medicína pro praxi*. 9(11), 495–498.
- García, R. (2017). Neurobiology of fear and specific phobias. *Learning & Memory*, 24, 436-471.
- Gross, T. C. & Canteras, N. (2012). The many paths to fear. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 651-8.
doi: 10.1038/nrn3301.
- Iacoboni, M. (2009 a). "Understanding Others: Imitation, Language, Empathy." Conference Proceedings, Brain Research Institute, UCLA, Los Angeles.
Dostupné na: <https://pdfs.semanticscholar.org/3c22/66fc1c2f8dcf6695fab59cb6bbb89cbe3357.pdf>
- Iacoboni, M. (2009 b). *Mirroring people: The science of empathy and how we Connect with others*. New York: Picador.

- IAFC, International Association of Fire Chiefs (2003). Crew Resource Management: A positive change for the fire service. (PDF). Dostupné na: <https://web.archive.org/web/20101204092533/http://iaff.org/06news/NearMissKit/6.%20Crew%20Resource%20Management/CRM.pdf>
- Isen, A. M. (1985). Asymmetry of Happiness and Sadness in Effects on Memory in Normal College Students: Comment on Harsher, Rose, Zacks, Sanft, and Doren. *Journal of Experimental Psychology*, 114, 3, 388-391.
- Jobs, S. (1994). *Uncut Interview*. [video]. The Silicon Valley Historical Association. Úryvek dostupný na <https://www.youtube.com/watch?v=MLAgnACjwf8&v>
- Johnstone, K. (1981). *Impro: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Publishing Ltd.
- Kafka, F. (1990). *Proměna*. Praha: Primus.
- Kafka, F. (2003). *Povídky. Popis jednoho zápasu a jiné texty z pozůstalosti*. Díl 2. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Kolankiewicz, L. (2018). Úvod k antropologii podívaných. In Roubal, J. (ed.) *Antologie současné polské divadelní teorie*. Praha: Institut umění - Divadelní ústav.
- Komenský, J. A. (1950). *Všenáprava (Panorthosie)*. Praha: Orbis.
- Kořánová, I. (2014). Máte problém se soustředit? In: Petkevič V., Adamovičová A., Cvrček V.: *Radost z jazyků. Sborník příspěvků k 75. narozeninám prof. Františka Čermáka (231-241)*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny/Ústav českého národního korpusu.
- Krasner, D. (2007). Strasberg, Adler and Meisner. Method acting. In Hodge, A. *Twentieth century actor training*. New York London: Routledge.
- Kratochvíl, J., Sejk, P., Eliášová, V., & Stehlík, M. (2011). *Metodika tvorby bibliografických citací* [online]. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Elportál. Dostupné na: <http://is.muni.cz/elportal/?id=954043>
- Kröschlová, E. (2000). Zkušenosti s psychosomatickými impulzy při výuce jevištního pohybu. In Vyskočilová, E. a Slavíková, E. (eds.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: DAMU.
- Kröschlová, E. (2003). *Jevištní pohyb: herecká pohybová výchova*. 4. dopl. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Landay, L. (2012). The Mirror of Performance: Kinaesthetics, Subjectivity, and the Body in Film, Television, and Virtual Worlds. *Cinema Journal*, 51(3), 129-136. Dostupné na: www.jstor.org/stable/23253896
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The Neural Substrate of Human Empathy: Effects of Perspective-taking and Cognitive Appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience* 19, 1:42-58.
- Lecoq, J. (2009). *The Moving Body. Teaching creative theater*. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- LeDoux, J. E. (2012). Evolution of human emotion: a view through fear. *Progress in Brain Research*, 195, 431-442.
- Lipps, Th. (1923). *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst*. Leipzig: Verlag von Leopold Voss. Dostupné na: https://archive.org/stream/sthetikpsychol01lippuoft/sthetikpsychol01lippuoft_djvu.txt
- Matějčíková, M. (2010). Autorství jako cesta k osobnosti. In *Autor - Autorství*. Praha: AMU.

- McCrae R. R., John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*. 60 (2): 175–215. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x.
- McLuhan, M. (1991). *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon.
- Mead, M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution*. New Heaven: Yale University Press.
- Millar, R. (2013). Loving your mistakes. [Web log message]. *The Way of Improvisation*. Dostupné na: <http://www.thewayofimprovisation.com/posts/2013/06/loving-your-mistakes.php>
- Miovský, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Nickerson, R. S. (2002). The production and perception of randomness. *Psychological Review*, 109, 330 – 357.
- NTSB, National Transportation Safety Board. (1978). *Aircraft Accident Report. United Airlines, Inc. McDonnell-Douglas DC-8-61, N8082U Portland, Oregon, December 28, 1978*. Washington, D. C. Dostupné na: <http://libraryonline.erau.edu/online-full-text/ntsb/aircraft-accident-reports/AAR79-07.pdf>
- NTSB, National Transportation Safety Board. (1990). *Aircraft Accident Report. United Airlines Flight 232, McDonnell Douglas DC-10-10, Sioux Gateway Airport, Sioux City, Iowa, July 19, 1989*. Washington, D. C. Dostupné na: <https://www.nts.gov/investigations/AccidentReports/Reports/AAR-90-06.pdf>
- O'Mahony, J. (2005). Anarchy in the UK. *The Guardian*, January 1st, 2005. Dostupné na: <https://www.theguardian.com/stage/2005/jan/01/theatre2>
- Ong, W. J. (2006). *Technologizace slova. Mluvená a psaná řeč*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- Orwell, G. (1991). *1984*. Praha: Naše vojsko.
- Orwell, G. (1997). *Uvnitř velryby a jiné eseje*. 1. vyd. Brno: Atlantis.
- Palouš, R. (1997). Předpoklady sokratovského dialogu. In *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Paskoff, L. N. et al. (2015): Wayfinding Technology and Its Application to Transport Category Passenger Airplanes. *Federal Aviation Administration*. Oklahoma City. Dostupné na: https://www.faa.gov/data_research/research/med_humanfacs/oamtechreports/2010s/media/201514.pdf
- Peltz, J. F. (2015). WD-40 CEO Garry Ridge explains company's slick success. *Los Angeles Times*. [July 30, 2015]. Dostupné na: <https://www.latimes.com/business/la-fi-ga-wd-40-20150730-story.html>
- Picard, M. (1996). *Hitler v nás*. Praha: ERM.
- Pilátová, J. (2009). *Hnízdo Grotowského - na prahu divadelní antropologie*. Praha: Institut umění - Divadelní ústav.
- Platón. (1994). *Euthydemos. Menón*. Praha: Oikúmené.
- Platón. (1993). *Faidros*. Praha: OIKOYMENH.
- Platón. (2008). *Timaios, Kritias*. Praha: OIKOYMENH.

Pokorná, J. (2006). Herecká propedeutika a dialogické jednání. In *Herecká propedeutika: proč, pro koho a jak?*. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Praško, J. et al. (2005). *Sociální fobie*. Praha: Portál.

Preston, S. D., de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25, 1:1-72. Dostupné na:

https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Preston_dewaal2002.pdf

Prošek, M. (2007). Konstanty a proměnné morfologických dotazů v jazykové poradně. *Naše řeč*, 90 (4), 174-194. Dostupné na: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=7955#_ftn63

Qeshmy, D. E., Makdisi, J., Ribeiro da Silva, E. H. D., & Angelis, J. (2019). Managing Human Errors: Augmented Reality systems as a tool in the quality journey, *Procedia Manufacturing*, 28, 24-30. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.12.005>.

Rantanen, E. M., Palmer, B. O., Wiegmann, D. A., & Musiorski, K. M. (2006). Five-dimensional taxonomy to relate human errors and technological interventions in a human factors literature database. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 57(9), 1221–1232.

Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/asi.20412>

Rejzek, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.

Reiss, S. (1997). Trait anxiety: it's not what you think it is. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 201–214.

Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti* (5. vyd). Praha: Grada Publishing.

Riegler, P. (2013). Lessons learnt from the crash of Eastern 401. *Frequent Business Traveler*, 30th December 2013. Dostupné na: <http://www.frequentbusinesstraveler.com/2013/12/lessons-learnt-from-the-crash-of-eastern-401/>

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain-How Our Minds Share Actions and Emotions*. New York: Oxford University Press.

Robinson, H. (1997). *Using Poka-Yoke Techniques for Early Defect Detection*. Paper presented at the Sixth International Conference on Software Testing Analysis and Review (STAR'97). Dostupné na:

<https://pdfs.semanticscholar.org/6069/88be74e39106b4ef3ed30472045bdc2b25b4.pdf>

Rostain, M. (2013). *Deník zkoušek Tragédie Carmen Petera Brooka*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Roubal, J. (2003). Vyskočilova koncepce (ne)divadelního autorství. In Čunderle, M. *Hic Sunt Leones: o autorském herectví*. Praha: AMU.

Ruiz, M. (1997). *Čtyři dohody*. Praha: Pragma.

Rut, P. (2010). Proměna autorství? In *Autor - Autorství*. Praha: AMU.

Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Sexton J. B., Thomas E. J., Helmreich R. L. (2000). Error, stress, and teamwork in medicine and aviation: cross sectional surveys. *British Medical Journal*, 320, 745-9.

Shakespeare, W. (2004). *Coriolanus*. Praha: Romeo. [přeložil Jiří Josek]

- Shakespeare, W. (2008). *Coriolanus*. Praha: ELK Euromedia Group - Knižní klub. [přeložil Martin Hilský]
- Shanks L., Bil K., & Fernhout J. (2015). Learning without Borders: A Review of the Implementation of Medical Error Reporting in Médecins Sans Frontières. *PLoS ONE*, 10(9), 1-14.
doi:10.1371/journal.pone.0137158
- Slavíková, E. (2006). Filiace. In *Herecká propedeutika: proč, pro koho a jak?*. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal.
- Strauss, A., Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Bosokovice: Albert.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. In *Journal of Experimental Psychology*, 18 (6): 643–662.
- Stuhr, J. (1993). Srdeční choroba neboli můj život v umění. *SAD*, č. 3, s. 52 – 55.
- Špačková, A. (2006). Nejčastější nešvary v řečnických vystoupeních. In Vyskočil, I. et al. *Řeč, mluva, hlas: sborník ze semináře 11. 11. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Švec, V. (2010). Jak se může projevat autorství vysokoškolského učitele? *Autor - Autorství*. Praha: AMU.
- Třešňák, P. (2018). Jak šťastně stárnout. *Respekt*, 24 (41), [8. 10. 2018].
- Tunstall, D. (2012). Shakespeare and the Lecoq Tradition. *Shakespeare Bulletin*, 30(4), 469-484.
Dostupné na: www.jstor.org/stable/26354894
- UCS, The Union of Concerned Scientists. (2015) Close Calls with Nuclear Weapons. *Greentips*, 1–6.
Dostupné na: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=8gh&AN=109886581&lang=cs&site=ehost-live>
- Válková, L. (2000). K psychologickým aspektům výchovy k profesionálnímu hlasovému a zpěvnímu projevu. In Vyskočilová, E. a Slavíková, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: DAMU.
- Válková, L. (2006). Svalový smysl a hlasotvornost. In Vyskočil, I. et al. (ed.) *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Válková, L. (2011). Hlasová fonastenie. In *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU.
- Veselý L. (2011). O vidu slovesa soustředit se. Příspěvek k otázce jazykové správnosti. *Naše řeč*, 94 (3), 134-141. Dostupné na: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=8192>
- Vivekananda, S. (2012). *Raja Yoga or Conquering the Internal Nature*. Kolkata: Advaita Ashrama, 40th ed.
- Vostrý, J. (2009). Scénické působení a zrcadlové neurony. *Disk*, 28: 7 - 28, červen 2009.
- Vybíral, P. (2006). Něco na tom mluvení bude. In Vyskočil, I. et al. (eds.) *Řeč, mluva, hlas: sborník ze semináře 11. 11. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
- Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In Vyskočilová, E. a Slavíková, E. (ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: DAMU.
- Vyskočil, I. (2003). Úvodem. In Čunderle, M. (ed.) *Hic Sunt Leones: o autorském herectví*. Praha: AMU.

- Vyskočil, I. (2006). Nejpodivuhodnější lidský orgán. In Vyskočil, I. et al. (eds.) *Hlas, mluva, řeč: sborník ze semináře 3. 6. 2005*. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006.
- Vyskočil, I. (2010). Úvodem (s poněkud delší připomínkou). In *Autor - Autorství*. Praha: AMU.
- Vyskočil, I. (2011). Rozprava o dialogickém jednání. In *Psychosomatické disciplíny: v teorii a praxi*. Praha: NAMU.
- Weinberger, J. (2010). Autorství aneb Veslařův pohled směrem vpřed. In *Autor - Autorství*. Praha: AMU.
- Wittchen, H. U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999): Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychological Medicine*, 29, 309–323.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Rodebaugh, T. L., & Norton, P. J. (2008). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 386–400.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.04.009>
- Woolf S. H., Kuzel A. J., Dovey S. M., et al. (2004). A string of mistakes: the importance of cascade analysis in describing, counting, and preventing medical errors. *Annals of Family Medicine*, 2, 317–326.
- Weihua, Z. (2014). Causation mechanism of coal miners' human errors in the perspective of life events. *International Journal of Mining Science and Technology*, 24, 581–586.
- Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Yang, H., Yang, S. & Isen, A. M. (2013). Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing. *Cognition and Emotion*, 27, 3, 474-482.

8. PŘÍLOHA 1: SEZNAM ZDROJOVÝCH IZZ

IZZ č.	obor činnosti klienta	datum sepsání / konec kurzu	téma kurzu	počet účastníků	jazyk	KD
1	nezisková organizace	29. listopad 2017	trénink zpětné vazby	42	EN	1,00
2	automobilový průmysl	23. září 2016	týmová spolupráce	24	EN	2,00
3	automobilový průmysl	6. červen 2015	týmová spolupráce	25	CZ	2,50
4	banka	29. leden 2016	týmová spolupráce	51	EN	1,50
5	strojírenství	17. září 2014	týmová komunikace	8	EN	1,00
6	strojírenství	3. prosinec 2018	lektorské dovednosti	8	CZ	1,00
7	strojírenství	27. květen 2019	lektorské dovednosti	12	CZ	1,00
8	strojírenství	29. květen 2019	lektorské dovednosti	4	CZ	1,00
9	lékařská technika	9. září 2017	trénink zpětné vazby	20	CZ	2,50
10	lékařská technika	15. října 2016	týmová spolupráce	17	CZ	2,50
11	finančnictví	24. října 2014	týmová spolupráce	21	EN	1,75
12	finančnictví	23. června 2015	týmová spolupráce	21	EN	1,75
13	státní správa	30. května 2018	kulturní rozdíly	22	DE	1,25
14	energetika	29. duben 2015	týmová spolupráce	8	CZ	2,50
15	energetika	28. března 2014	týmová spolupráce	51	CZ	10,00
16	banka	21. června 2014	trénink zpětné vazby	9	CZ	1,75
17	banka	20. říjen 2011	manažerské dovednosti	13	CZ	2,00
18	banka	25. leden 2012	komunikační dovednosti	12	CZ	2,00
19	banka	12. duben 2012	vedení týmu	12	CZ	2,00
20	IT	18. červen 2018	facilitace	5	CZ	0,50
21	IT	20. duben 2018	týmové hodnoty	21	EN	1,00
22	IT	4. září 2015	improvizace	5	CZ	1,00
23	IT	18. září 2015	improvizace	6	EN	1,00
24	IT	26. červen 2015	improvizace	5	CZ	1,00
25	IT	29. říjen 2018	týmové hodnoty	9	EN	1,00
26	IT	8. listopad 2018	facilitace	5	CZ	0,50
27	IT	6. září 2018	facilitace	5	CZ	0,50
28	IT	13. červen 2019	time management	10	EN	2,00
29	energetika	16. červen 2015	týmová spolupráce	6	CZ	2,00
30	energetika	24. července 2014	týmová spolupráce	5	CZ	2,00
31	energetika	5. září 2018	konzultace lektorských dovedností	9	CZ	2,00
32	energetika	8. únor 2019	prezentační dovednosti	8	CZ	2,00
33	energetika	10. duben 2018	lektorské dovednosti	11	CZ	2,00
34	energetika	26. duben 2019	řízení změn	15	CZ	2,00
35	energetika	4. květen 2016	improvizace	11	CZ	2,00
36	energetika	21. červen 2016	improvizace	11	CZ	2,00
37	energetika	14. září 2016	improvizace	11	CZ	2,00
38	energetika	27. září 2016	improvizace	9	CZ	2,00
39	energetika	4. listopad 2016	improvizace	13	CZ	2,00
40	energetika	3. únor 2017	týmové hodnoty	10	CZ	2,00

41	energetika	19. duben 2017	improvizace	12	CZ	2,00
42	energetika	29. červen 2017	improvizace	13	CZ	2,00
43	energetika	19. září 2017	improvizace	5	CZ	2,00
44	energetika	22. září 2017	improvizace II	13	CZ	2,00
45	energetika	27. září 2017	improvizace II	12	CZ	2,00
46	energetika	18. leden 2018	improvizace II	9	CZ	2,00
47	energetika	1. červen 2018	improvizace	5	CZ	2,00
48	energetika	11. září 2018	improvizace	12	CZ	2,00
49	energetika	14. září 2018	improvizace III	15	CZ	2,00
50	energetika	10. říjen 2018	improvizace	10	CZ	2,00
51	energetika	2. duben 2019	improvizace II	9	CZ	2,00
52	energetika	14. květen 2019	improvizace	8	CZ	2,00
53	pojišťovna	18. leden 2019	lektorské dovednosti	10	CZ	0,50
54	pojišťovna	26. září 2018	prezentační dovednosti	6	CZ	0,50
55	pojišťovna	15. listopad 2017	lektorské dovednosti	12	CZ	2,00
56	pojišťovna	18. květen 2018	lektorské dovednosti	5	CZ	0,50
57	pojišťovna	6. duben 2018	mentorské dovednosti	9	CZ	0,50
58	pojišťovna	23. červen 2017	lektorské dovednosti	12	CZ	3,00
59	pojišťovna	5. leden 2018	prezentační dovednosti	10	CZ	1,00
60	poradenství	7. června 2016	trénink zpětné vazby	27	CZ	2,00
61	poradenství	3. května 2017	týmová komunikace	26	CZ	2,00
62	pojišťovna	23. listopad 2015	improvizace	6	CZ	1,00
63	poradenství	10. června 2016	týmová spolupráce	20	EN	0,75
64	pojišťovna	28. březen 2019	facilitační dovednosti	14	CZ	0,50
65	pojišťovna	22. květen 2019	facilitační dovednosti	14	CZ	0,50
66	pojišťovna	21. červen 2019	konzultace lektorských dovedností	5	CZ	0,50
67	různí klienti	26. říjen 2015	improvizace	15	CZ	1,00
68	strojírenství	16. října 2014	týmová spolupráce	10	EN	0,75
69	pivovar	28. srpna 2015	týmová komunikace	36	CZ	2,00
70	pivovar	19. září 2014	týmová spolupráce	11	EN	2,00
71	pivovar	6. únor 2015	týmová spolupráce	37	EN	2,75
72	banka	19. únor 2019	improvizace	15	CZ	2,00
73	strojírenství	24. června 2014	trénink zpětné vazby	24	EN	1,75
74	energetika	19. červen 2019	improvizace	12	CZ	1,00
75	výrobce autobusů	6. listopad 2018	lektorské dovednosti	2x8	CZ	1,00
76	výrobce autobusů	14. leden 2018	mentorské dovednosti	5	CZ	1,00
77	výrobce autobusů	16. leden 2019	prezentační dovednosti	2x7	CZ	2,00
78	výrobce autobusů	29. listopad 2018	prezentační dovednosti	2x9	CZ	2,00
79	výrobce autobusů	11. leden 2019	lektorské dovednosti	2x9	CZ	2,00
80	banka	19. září 2015	týmová spolupráce	35	CZ	0,75
81	výrobce hraček	8. prosinec 2015	improvizace	10	EN	1,00
82	stavebnictví	4. únor 2016	improvizace	14	CZ	0,50
83	státní správa	10. listopadu 2016	týmová spolupráce	33	DE	0,75
84	potravinářství	23. duben 2015	improvizace	7	CZ	0,50
85	automobilový průmysl	15. září 2015	trénink zpětné vazby	17	CZ	2,00
86	automobilový průmysl	1. listopad 2018	vyjednávání	8	EN	2,00

87	automobilový průmysl	16. listopad 2018	vyjednávání	5	CZ	2,00
88	automobilový průmysl	27. listopad 2018	vyjednávání	10	EN	2,00
89	automobilový průmysl	25. květen 2018	time management	11	EN	1,50
90	strojírenství	25. dubna 2014	týmová komunikace	24	CZ	1,75
91	strojírenství	15. září 2016	improvizace	10	CZ	1,00
92	IT	3. říjen 2018	lektorské dovednosti	8	EN	2,00
93	dopravce	11. červen 2015	týmová spolupráce	28	CZ	1,00
94	automobilový průmysl	12. září 2015	týmová spolupráce	72	EN	1,75
95	potravinářství	2. červen 2016	týmová spolupráce	39	CZ	1,25
96	Česká cesta	16. listopad 2016	lektorské dovednosti	19	CZ	1,00
97	Česká cesta	13. březen 2019	lektorské dovednosti	11	CZ	1,00
98	pivovar	6. červen 2014	týmová komunikace	13	CZ	1,50
	CELKEM			1474		159,25