

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE  
**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění  
Autorské herectví a teorie autorské tvorby a pedagogiky

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**TVŮRČÍ SEBEVĚDOMÍ**  
**O ožívování chuti tvořit**

**Eva Blechová**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Vladimír Chrz Ph.D.

Oponenti práce:

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2015

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE  
**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts  
Authorial Acting and Theory of Authorial Creativity and Pedagogy

**DISSERTATION**

**CREATIVE CONFIDENCE**  
**On keeping the desire to create alive**

**Eva Blechová**

Advisor: doc. PhDr. Vladimír Chrz Ph.D.

Examiners:

Date of defense:

Academic title granted: Ph.D.

Prague, 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma:

Tvůrčí sebevědomí. O oživování chuti tvořit.

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

Praha, dne 21.června 2015

.....  
podpis doktoranda

## **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**

Práce se zabývá otázkou chuti tvořit a tím, jak může přemýšlení člověka o sobě samém tuto chuť posílit či oslabit, oživit či umrtvit.

V tradici kvalitativního výzkumu jsem provedla dvacet šest polostrukturovaných rozhovorů s tvůrci a pedagogy tvořivých, zejména divadelních disciplín, které následně analyzuji a vytvářím z nich klasifikace a dílčí modely. Ty doplňuji o své vlastní zkušenosti tvůrčí i pedagogické, relevantní literaturu a také o vlastní autorské texty.

I když si práce vzhledem ke zvolené metodologii nedělá nárok na široké zobecnění, ukazuje některé principy, které mohou být inspirativní pro tvůrce i pro jejich pedagogy.

Analýza rozhovorů s tvůrci ukazuje, že oživování chuti tvořit přesahuje otázku tvůrčího sebevědomí a vyžaduje širší posun v přemýšlení o sobě i o tvořivosti. Text popisuje takový posun ve čtyřech hlavních oblastech. První oblastí je širší, méně omezené vnímání tvořivosti a jejích podmínek, druhým je pružnější, méně fixní pohled na své schopnosti a zkušenosti, třetím je akčnější a zvědavější přístup k tvorbě a čtvrtým je vytvoření bezpečnějšího prostředí pro tvorbu.

### **Klíčová slova**

Tvořivost, chuť tvořit, motivace, sociální srovnávání, zvědavost, talent, zájem, všímavost, houževnatost, sebevědomí, sebeúcta, sebeúčinnost, sebe-teorie, pedagogika, bezpečné prostředí, zpětná vazba.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the desire to create and how can the individual's thinking about himself help to increase or decrease this desire, to keep it alive or let it die.

In the tradition of qualitative research, I have conducted twenty-six semi-structured interviews with creators and teachers of creative, in particular theatrical, disciplines. I analyse these interviews and propose classifications and models. These models are combined with my own experience as a creator and as a teacher, with relevant literature as well as with my own creative writing.

Given the selected methodology, the text does not aspire to provide overall generalisation, but rather shows some principles that can be inspirational for creators and their teachers.

Analysis of the interviews with creators shows that keeping the desire to create alive goes beyond the question of creative confidence. It requires a broader shift in the way of thinking about oneself and creativity. The thesis describes a shift in four key areas. First area is a broader, less limited perception of creativity and its conditions, second is a more flexible, less fixed view of one's abilities and experience, third is a more action oriented and more curious approach to creativity and fourth is building a safer environment for creativity.

### **Keywords**

Creativity, desire to create, motivation, social comparison, curiosity, talent, interest, mindfulness, grit, self-confidence, self-esteem, self-efficacy, self-theories, pedagogy, safe environment, feedback.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>KAPITOLA 1 - Úvod</b>   | <b>6</b>  |
| <b>1.1. Chuť tvořit a tvůrčí sebevědomí</b>  | <b>6</b>  |
| <b>1.2. Můj zájem o toto téma</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1.3. Charakteristika výzkumného postupu</b>                                     | <b>11</b> |
| 1.3.1. Metodologická východiska  | 11        |
| 1.3.2. Rozhovory s tvůrci  | 11        |
| 1.3.3. Průběh rozhovorů  | 12        |
| 1.3.4. Dialog mezi daty a teorií   | 13        |
| 1.3.5. Hledání žánru textu   | 15        |
| 1.3.6. Struktura textu   | 16        |
| <b>KAPITOLA 2 - Co je pro mě tvořivost?</b>  | <b>19</b> |
| <b>2.1. Tvořivost v rozhovorech</b>  | <b>19</b> |
| 2.1.1. Návrh klasifikace - tři vrstvy tvořivosti                                   | 19        |
| 2.1.2. První vrstva - vnitřní tvořivost  | 20        |
| 2.1.3. <i>Karlova volnost - první část, ve které Karel objevuje vodivé napětí</i>  | 21        |
| 2.1.4. Druhá vrstva - každodenní tvořivost   | 22        |
| 2.1.5. Třetí vrstva - tvořivé projekty   | 23        |
| 2.1.6. <i>Karlova volnost - druhá část, ve které Karel zpomaluje</i>               | 24        |
| 2.1.7. Tvůrčí, autorský, nekonformní, zvědavý přístup k životu                     | 25        |
| 2.1.8. Tvořivost jako život samotný  | 27        |
| 2.1.9. <i>Karlova volnost - třetí část, ve které je Karel tvůrčí a nekonformní</i> | 28        |
| 2.1.10. Shrnutí modelu tří vrstev tvořivosti                                       | 29        |
| <b>2.2. Souvislost s jinými teoretickými přístupy</b>                              | <b>30</b> |
| 2.2.1. Dvousložková definice tvořivosti (Runco, Richards)                          | 30        |
| 2.2.2. "4C" model tvořivosti podle Kaufmanna a Beghetta                            | 31        |
| 2.2.3. Mini-c tvořivost a první vrstva   | 32        |
| 2.2.4. Pro-C tvořivost a třetí vrstva  | 33        |
| 2.2.5. Model 4C a trajektorie tvůrce   | 33        |
| 2.2.6. Model 4c a model vrstev - pokus o srovnání                                  | 34        |
| <b>2.3. Diskuse a co z toho plyne</b>  | <b>36</b> |
| 2.3.1. Definice tvořivosti a tvorba  | 37        |
| 2.3.2. Definice tvořivosti a přístup k životu                                      | 37        |
| 2.3.3. <i>Karlova volnost - čtvrtá část a tvůrčí přístup k životu</i>              | 38        |
| <b>KAPITOLA 3 - Proč tvořit?</b>   | <b>40</b> |
| <b>3.1. Úvod</b>   | <b>40</b> |
| 3.1.1. Proč tvořit?  | 40        |
| 3.1.2. Otázka "proč tvořím" v rozhovorech  | 40        |
| <b>3.2. Deset důvodů, proč tvořit</b>  | <b>41</b> |
| 3.2.1. Zažít emocionální a intelektuální radost                                    | 41        |
| 3.2.2. Vyjádřit se, uklidnit se, porozumět si                                      | 46        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.2.3. Mít radost ze společenství a dialogu                        | 49        |
| 3.2.4. Být méně sám - být pochopen, propojit se ostatními          | 50        |
| 3.2.5. Udělat něco pro druhé, vyléčit svět, něco po sobě zanechat  | 52        |
| 3.2.6. Být zvědavý na sebe a na ostatní, dobrodružství, objevování | 55        |
| 3.2.7. Získat něco pro každodenní život, psychohygienu             | 56        |
| 3.2.8. Něčeho dosáhnout a dosahovat, překonat se                   | 57        |
| 3.2.9. Získat pochvalu a uznání od ostatních                       | 59        |
| 3.2.10. Získat vnější odměnu a/nebo peníze                         | 60        |
| <b>3.3. Motivační profil - shrnutí deseti důvodů</b>               | <b>60</b> |
| 3.3.1. Motivační profil - dva detailní příklady                    | 61        |
| 3.3.2. Motivační profil souhrnně - čtyři projekty                  | 63        |
| 3.3.3. Jaké otázky plynou z motivačního profilu?                   | 64        |
| <b>3.4. Pozitivní psychologie a model motivačního okna</b>         | <b>65</b> |
| 3.4.1. Vzájemné působení štěstí a tvořivosti                       | 65        |
| 3.4.2. Vliv vnějších událostí na štěstí                            | 66        |
| 3.4.3. Vliv genetických faktorů a vlastní aktivity na štěstí       | 66        |
| 3.4.4. Model motivačního okna                                      | 67        |
| <b>3.5. Vnitřní a vnější motivace</b>                              | <b>69</b> |
| 3.5.1. Princip vnitřní motivace tvořivosti (Amabile)               | 69        |
| 3.5.2. Vnitřní motivace v rozhovorech                              | 70        |
| 3.5.3. Autonomie tvůrce jako samozřejmost                          | 71        |
| <b>3.6. Diskuse a co z toho plyne</b>                              | <b>72</b> |
| 3.6.1. Uvědomit si "proč to neděláme pro peníze"                   | 72        |
| 3.6.2. Opatrně zacházet s vnější motivací                          | 73        |
| 3.6.3. Představit si motivační profil/okno studentů                | 74        |
| 3.6.4. Další směry zkoumání  | 75        |
| 3.6.5. Nevím, proč to dělám  | 75        |
| <b>KAPITOLA 4 - Od srovnávání ke zvědavosti</b>                    | <b>76</b> |
| <b>4.1. Úvod</b>   | <b>76</b> |
| <b>4.2. Srovnávání se v rozhovorech</b>                            | <b>77</b> |
| 4.2.1. Srovnávání se s ostatními                                   | 77        |
| 4.2.2. Srovnávání se s vlastním ideálem                            | 79        |
| 4.2.3. Srovnávání se v rozhovorech - shrnutí                       | 81        |
| <b>4.3. Život ve světě srovnávání</b>                              | <b>81</b> |
| 4.3.1. Každodenní srovnávání                                       | 81        |
| 4.3.2. Srovnávání je nevýhodné pro tvořivost (Amabile, Langer)     | 83        |
| 4.3.3. Srovnávání je nevýhodné pro sebeúctu (Marsh)                | 84        |
| <b>4.4. Vnímání sama sebe - sebevědomí, sebeúcta, sebeúčinnost</b> | <b>85</b> |
| 4.4.1. Vnímání vlastní hodnoty - sebeúcta (self-esteem)            | 85        |
| 4.4.2. Výhody a rizika sebeúcty                                    | 86        |
| 4.4.3. Vnímání vlastních schopností - sebeúčinnost (self-efficacy) | 87        |
| 4.4.4. Tvůrčí sebeúčinnost (Tierney, Farmer, Beghetto)             | 88        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.4.5. Sebevědomí (sebeúcta, sebeúčinnost) a srovnávání se              | 88         |
| <b>4.5. Přesné srovnávání je složité</b>                                | <b>89</b>  |
| 4.5.1. Bezmyšlenkovité srovnávání (Langer)                              | 89         |
| 4.5.2. Umělecké soutěže a kognitivní zkreslení (Ginsburgh)              | 91         |
| 4.5.3. Srovnávání tvůrčí osobnosti                                      | 92         |
| <b>4.6. Od srovnávání ke zvědavosti</b>                                 | <b>93</b>  |
| 4.6.1. Obrat na patnáctém kilometru                                     | 93         |
| 4.6.2. Prostor srovnávání a prostor zvědavosti                          | 95         |
| 4.6.3. Zvědavost a bytí v přítomnosti, všímavost                        | 96         |
| 4.6.4. Vnímání sebe - sebe-soucit (Neff)                                | 98         |
| <b>4.7. Diskuse a co z toho plyne</b>                                   | <b>100</b> |
| 4.7.1. Zvědavost a srovnávání je výhodné kombinovat                     | 100        |
| 4.7.2. Srovnávání a jeho atributy je výhodné vidět méně fixně           | 101        |
| 4.7.3. Tvůrčí oživení, srovnávání se a zvědavost                        | 102        |
| 4.7.4. <i>Dobrodružství Velké Břamy</i>                                 | 102        |
| <b>KAPITOLA 5 - Od talentu k píli, zájmu, akci</b>                      | <b>106</b> |
| <b>5.1. Talent anebo píle</b>   | <b>106</b> |
| 5.1.1. Talent v rozhovorech   | 107        |
| 5.1.2. Píle v rozhovorech   | 108        |
| 5.1.3. Teorie nadání a teorie přípravy (Mudrák, Zábrodská)              | 109        |
| <b>5.2. Způsoby přemýšlení o mých schopnostech</b>                      | <b>110</b> |
| 5.2.1. Jak přemýšlím o svých schopnostech - sociálně kognitivní přístup | 111        |
| 5.2.2. Sebeúčinnost a stereotypy (Dunning, Steele, Goldin)              | 112        |
| 5.2.3. Fixní a růstová sebe-teorie (Dweck)                              | 113        |
| 5.2.5. Fixní a růstová sebe-teorie a pedagogika                         | 124        |
| 5.2.6. Závěr - růstová sebe-teorie jako důležitý prvek tvůrčího oživení | 134        |
| 5.2.7. <i>Talent na manželství - minutová hra</i>                       | 135        |
| <b>5.3. Jiná možnost - houževnatost spíše než talent</b>                | <b>135</b> |
| 5.3.1. Tvrdá práce a lenost v rozhovorech                               | 136        |
| 5.3.2. Grit a houževnatost (Duckworth)                                  | 136        |
| 5.3.3. Sebe-kontrola (Mischel)  | 137        |
| <b>5.4. Jiná možnost - zájem spíše než talent</b>                       | <b>138</b> |
| 5.4.1. Zájmové spíše než talentové přijímací zkoušky                    | 138        |
| 5.4.2. Zájem a zvědavost v rozhovorech                                  | 139        |
| 5.4.3. Zájem, zájmy a zvědavost   | 140        |
| 5.4.4. Zájem a subjektivní hodnota úkolu (Eccles)                       | 145        |
| 5.4.5. Sebeúčinnost a zájem   | 150        |
| 5.4.6. Závěr - zájem a zvědavost  | 155        |
| <b>5.5. Jiná možnost - "prostě to zkusit" spíše než talent</b>          | <b>156</b> |
| 5.5.1. "Prostě to zkusit" v rozhovorech                                 | 156        |
| 5.5.2. Flirtování s možnými já (Ibarra, Blackmore)                      | 157        |
| 5.5.3. Pasti autenticity (Ibarra, Snyder)                               | 158        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.5.4. Vněhled a nový příběh (Ibarra, Makonj, Wilson)                  | 159        |
| 5.5.5. Zkoušení si a zkouška (Vyskočil, Donnellan)                     | 160        |
| 5.5.6. Absence cíle a hra  | 161        |
| 5.5.7. Vztah "prostě to zkusit" a sebeúčinnosti                        | 161        |
| 5.5.8. Selži znovu, selži lépe a postupné vystavování se riziku        | 162        |
| 5.5.9. Krok po kroku, ptáček po ptáčku                                 | 163        |
| <b>5.6. Diskuse a co z toho plyne</b>                                  | <b>164</b> |
| 5.6.1. Pružnější, méně fixní pohled na své schopnosti                  | 164        |
| 5.6.2. Akčnější a zvědavější přístup k tvorbě                          | 165        |
| 5.6.3. Od zkoušek ke zkoušení si                                       | 165        |
| 5.6.4. Tvůrčí sebevědomí - pokus o reformulaci                         | 166        |
| 5.6.5. Sebe-možnost, sebe-růst, sebe-soucit - dialogické jednání       | 168        |
| 5.6.6. Sebe-možnost, sebe-růst, sebe-soucit - Daniel a herectví        | 169        |
| <b>KAPITOLA 6 - Bezpečné prostředí</b>                                 | <b>171</b> |
| <b>6.1. Co pro tvůrce mohou udělat ostatní</b>                         | <b>171</b> |
| 6.1.1. Zájem a přející pozornost                                       | 172        |
| 6.1.2. Partnerství - nebýt v tom sám                                   | 176        |
| 6.1.3. Pozitivní podpora   | 179        |
| 6.1.4. Návrhy a rady   | 182        |
| <b>6.2. Model vnější podpory ožívání chuti tvořit</b>                  | <b>184</b> |
| <b>6.3. Stud a umrtvování chuti tvořit</b>                             | <b>185</b> |
| 6.3.1. Napětí mezi potřebou být přijímán a zlepšovat se (Sheen, Stone) | 185        |
| 6.3.2. Když se cítím málo přijímaná - stud v rozhovorech               | 186        |
| 6.3.3. Stud jako překážka odvahy (Brown)                               | 188        |
| 6.3.4. Sebe-vědomé hodnotící emoce (Lewis, Sullivan)                   | 188        |
| 6.3.5. Souvislost se sebe-teoriemi (Lewis, Sullivan, Dweck)            | 190        |
| <b>6.4. Rovnováha mezi podporou a radami</b>                           | <b>190</b> |
| 6.4.1. Podpory je obecně potřeba více                                  | 190        |
| 6.4.2. Příliš mnoho podpory, příliš málo rad                           | 191        |
| 6.4.3. Každý tvůrce je jiný, každá situace je jiná                     | 192        |
| <b>6.5. Některá úskalí vnější podpory</b>                              | <b>192</b> |
| 6.5.1. Úskalí převzetí projektu pedagogem                              | 192        |
| 6.5.2. Úskalí málo specifické zpětné vazby                             | 193        |
| 6.5.3. Úskalí chválení talentu   | 194        |
| 6.5.4. Úskalí hodnocení a srovnávání                                   | 195        |
| 6.5.5. Jak obejít hodnocení - dejte si jedničku                        | 196        |
| <b>6.6. Bezpečné prostředí</b>   | <b>197</b> |
| 6.6.1. Bezpečné prostředí (rozhovory, Grotowski)                       | 197        |
| 6.6.2. Psychologické bezpečí (Amabile, Edmondson)                      | 198        |
| 6.6.3. Bezpečné prostředí a zodpovědnost (Edmondson)                   | 199        |
| 6.6.4. <i>Psychologické nebezpečí - Plavda vítězí</i>                  | 200        |
| <b>6.7. Diskuse a co z toho plyne</b>                                  | <b>201</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 6.7.1. Doplněný model vnější podpory oživení chuti tvořit             | 201        |
| 6.7.2. Z pozice tvůrce: říci si, co potřebuji                         | 202        |
| 6.7.3. Z pozice pedagoga - adaptovat se na potřeby tvůrce             | 203        |
| 6.7.4. Dva příklady - rozhlas, Braintrust                             | 204        |
| 6.7.5. Sám sobě pedagogem a koučem                                    | 205        |
| <b>KAPITOLA 7 - Závěr - ožívání chuti tvořit</b>                      | <b>207</b> |
| <b>7.1. Model tvůrčího oživení a ožívání</b>                          | <b>207</b> |
| 7.1.1 Tvůrčí oživení na příkladu dialogického jednání                 | 208        |
| 7.1.2. Aplikace modelu - Danielův konkurz a Evina disertace           | 209        |
| <b>7.2. Změna postoje ve čtyřech oblastech</b>                        | <b>211</b> |
| 7.2.1. <i>Rady mé mladší já</i>                                       | 211        |
| 7.2.2. Shrnutí čtyř oblastí - širší, pružnější, akčnější, bezpečnější | 213        |
| 7.2.3. Detail čtyř oblastí změny postoje                              | 214        |
| 7.2.4. Příklad posunu ve čtyřech oblastech                            | 216        |
| <b>7.3. Širší kontext - dva světy</b>                                 | <b>217</b> |
| <b>7.4. Na závěr - nepoznatelná divokost tvůrčího kvasu</b>           | <b>218</b> |
| <b>Poděkování</b>   | <b>220</b> |
| <b>Bibliografie</b>   | <b>221</b> |
| <b>Seznam zkratk</b>  | <b>234</b> |
| <b>Přílohy</b>  | <b>235</b> |
| Příloha 1 - Struktura rozhovorů                                       | 235        |
| Příloha 2 - Dialog mezi daty a teorií                                 | 237        |

## KAPITOLA 1 - Úvod

### 1.1. Chuť tvořit a tvůrčí sebevědomí

#### Schopnosti, prostředí a chuť tvořit

*Simon založí amatérský pěvecký sbor. Alice zkouší zcela nový způsob, jak uvařit lososa. Matyáš každý týden dochází na hodinu dialogického jednání. Jens osadí svoji zahrádku novými květinami. Ema si v rozhlasových dokumentech troufne více než před lety a má z toho radost. Petr navrhne svému šéfovi nové řešení. Lumír píše každý týden jednu krátkou povídku. Tereza zařazuje do svého školení nové nevyzkoušené cvičení. Mia se originálně oblékne.*

Tato práce vychází ze setkání a z dialogů s více než dvaceti tvůrci, kteří se mnou velkoryse sdíleli své osobní příběhy. Výše zmíněné události jsou příklady tvořivé činnosti, tedy vytváření něčeho nového, a přitom užitečného (Kaufman 2009, s. 19).

Tvořivost je osobně důležitá pro mnohé z nás - dělá nás šťastnějšími, dává smysl našim životům a činí nás vskutku živými. Tvořivost je také důležitá společensky - ve vědě, v politice či ekonomice jsou tvořivá řešení nadějí na to, jak udělat svět lepší.

Na čem bude moje tvořivost záležet? Jednoduše řečeno, na třech hlavních prvcích - na mých schopnostech, na okolním prostředí a na mé motivaci (Amabile 2013). V této práci se soustředím na otázky týkající se motivace, chuti tvořit. Považuji totiž motivaci tvořit v určitém smyslu za nejdůležitější - pokud mám dostatečnou motivaci, možná budu schopná si okolní prostředí přizpůsobit a své schopnosti zlepšit.

Otázky motivace pro tak komplexní lidskou činnost, jako je tvořivost, jsou samozřejmě složité. Co bude mít na moji chuť tvořit vliv? Co ji bude podporovat? Co umožnilo Simonovi založit pěvecký sbor, i když nic takového předtím nedělal? Co vede Alici k tomu, že zkusí nový recept na lososa?

#### Tvůrčí umrtvení a oživení

V rozhovorech s tvůrci bylo i mnoho opačných příkladů, kdy jejich tvořivý potenciál zůstal ležet ladem. Sheldon by rád napsal knihu, ale nepíše ji, Denisa by ráda připravila další autorské představení, ale nějak jí to nejde. V mezinárodní studii tři čtvrtiny respondentů tvrdí, že jejich tvůrčí potenciál je nevyužitý (Adobe 2012). Co v těchto případech chuti tvořit brání, co ji utlumuje?

Z příběhů tvůrců vystupovaly zejména dramatické chvíle, které se často týkaly odmítnutí či neúspěchu.

*Daniel: Na mém prvním konkurzu mi ten režisér řekl: "Mám pro tebe radu. Víckrát to už nezkoušej." Bylo to otřesné. Výsledkem bylo, že jsem vzdal herecké kariéry. Když o tom dnes po mnoha desítkách let přemýšlím, je mi jasné, že tragédie spočívala v tom, že nebylo dost "mě", abych s tím bojoval a šel si za svým.*



Beghetto nazývá takový moment tvůrčí umrtvení. Ve chvíli, kdy Daniel odchází z konkurzu, neumírá jeho schopnost tvořit, ale jeho chuť tvořit (Beghetto 2014). Jiný příklad nabízí Muriel.

*Muriel: Pan Dinkel, můj učitel hudebky na základce, mě nikdy nenechal zpívat sóla a byl ke mně velmi kritický. Nedával mi nijak najevo, že bych se mohla ve zpěvu zlepšovat. Myslím, že se mě snažil umlčet, nelíbil se mu můj hlas. Zajímavé ale je, že jsem se zastavit nenechala. Zkoušela jsem hledat jiné příležitosti, kde bych mohla zpívat, a nebrala jsem jeho "ne" vážně.*

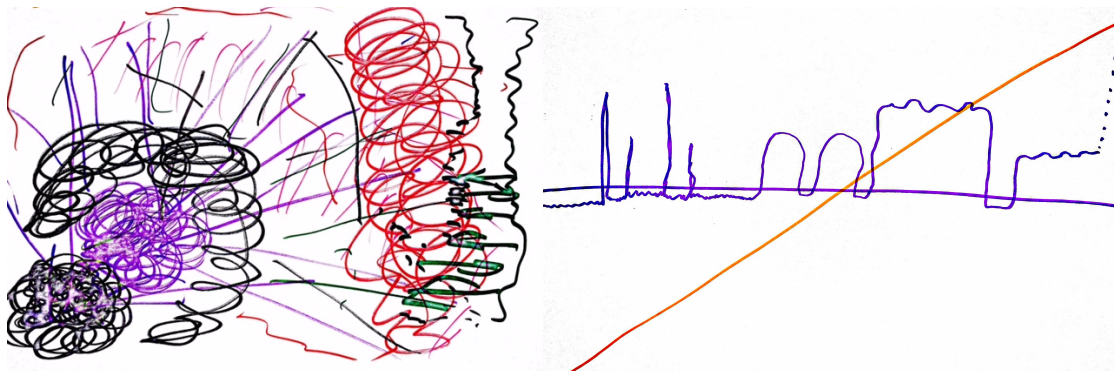
Jak je vidět z těchto dvou malých příběhů, ztráta chuti tvořit mechanicky nevyplývá z negativní zpětné vazby nebo neúspěchu při tvůrčí činnosti, ale je výsledkem subjektivní interpretace té které situace. V této práci mě bude zajímat, co tuto subjektivní interpretaci situace ovlivní.

### **Chuť tvořit a tvůrčí cesta**

Tvůrčí umrtvení nemusí být otázka jednoho dramatického okamžiku, může to být proces postupný, řekli bychom umrtvování. Může se také dít bez jasného přispění druhých, na základě vlastních pochybností či nejistot.

*Lumír: To je takový to "to nemá cenu". Já jsem to zažil i včera, protože na tý skupině byla ta arteterapie (...). A já jsem si vlastně uvědomil, že jsem si vybral ty pastelky. A pak jsme tam dělali vodovkama a temperama a já jsem tam pak viděl takový ty lidi, kterým bylo jedno, že se prostě zaserou. A opravdu jsem si říkal - byl jsi vždycky takovej? A zjistil jsem, že ne, že prostě tyhle ty brzdy tý tvořivosti, že to člověk nabere, takový to neumaž se, takový to nemá to cenu. Nebude to perfektní, nebude to dokonalý, a ještě se u toho umažeš.*

Tvůrce jsem na závěr rozhovoru požádala o nakreslení jejich tvůrčího příběhu. Jak je vidět z obrázků níže, příběhy "tvůrčí cesty" jsou málokdy lineární - ať už se pohybují ve fázích, jako fialový příběh Daniela níže anebo ve tvaru sinusoidy, jako pro Sheldona.



Obr. 1. Tvůrčí cesta Daniela (vlevo) a Sheldona (vpravo) v podání autorů.

V těchto příbězích nastávají klíčové momenty, z nichž mě zajímají zejména dva následující - začátek a překážka.

Stejně jako v pohádkách (Yorke 2013) je prvním klíčovým momentem začátek cesty, okamžik, kdy je hrdina povolán k akci. Oživující odpověď znamená, že to

zkusím, umrtvení spočívá v tom, že to nezkusím, ani nedám šanci svojí chuti tvořit - nejdu na první hodinu tance nebo ani nezačnu psát báseň.

Dalším klíčovým momentem bývá setkání s překážkou, v pohádce to bývá například drak, na tvůrčí cestě například neúspěch. Oživení chuti tvořit znamená pokračování v činnosti, umrtvení pak znamená, že opustíme nějakou činnost, které jsme se se zájmem věnovali.

Negativní dopad tvůrčího umrtvení je dvojí - na osobní rovině to, že se ochudím o zážitky, které by mně pokračování v tvůrčí činnosti mohlo přinést, na společenské rovině to, že svět nikdy nespatří proces a výsledky této činnosti (Beghetto 2014).

### **Tvůrčí sebevědomí**

V této práci mě tedy bude zajímat, jak takovému tvůrčímu umrtvení zamezit a předejít, jak v sobě nenechat utlumit chuť tvořit a také co v nás podporuje chuť tvořit, tvůrčí oživení a oživování.

Moji subjektivní interpretaci situace bude ovlivňovat to, jak přemýšlím sama o sobě, o svých schopnostech a možnostech. Nabízí se výraz "sebevědomí". Je to ten hlavní prvek, který chyběl Danielovi a dostával se Muriel?

Jak v laickém, tak v odborném diskurzu jsou sebevědomí a sebedůvěra často používané, ale nejasně definované koncepty. Často není zřejmé, zda hovořím o globálním hodnocení mě samé, nebo o předpokladu, že uspěji v nějaké činnosti, o něčem daném, nebo o něčem proměnlivém.

V této práci se pokusím jasněji definovat koncept sebevědomí a jeho jednotlivé prvky, zejména v otázce tvůrčí činnosti. Specificky mě bude zajímat jeho vliv na oživení či umrtvení chuti tvořit. Sebevědomí je ovšem jenom jedna část toho, jak přemýšlím o sobě samé. Budu tedy zkoumat i jiné faktory pohledu na mě samotnou, které budou ovlivňovat moji chuť tvořit.

### **Hlavní témata této práce**

Předmětem této práce tedy není otázka, jak uspět v tvůrčích disciplínách. Není jím ani srovnávání toho, kdo z nás má lepší předpoklady tvořivý být. Jsem přesvědčená o tom, že tvořivost není něco, co buď máme nebo nemáme, ale něco, co lze v každém z nás pěstovat, kultivovat, rozvíjet, zkoušet. K tomu je právě, a možná především potřeba chuti tvořit.

Zejména mě zajímá pohled na způsob, jak přemýšlet sama o sobě tak, abych svoji tvořivost spíše oživovala než umrtvovala. Znamená to, že díky tomu bude z každého z nás Mozart, Nabokov nebo Einstein? Pravděpodobně nikoliv. Ale znamená to, že každý z nás může být využívat svůj tvůrčí potenciál lépe a více než dnes? Pravděpodobně ano.

Hlavní otázky, které si kladu na začátku této práce jsou tedy:

- Jaké vnitřní a vnější faktory jsou výhodné pro oživení a oživování mojí chuti tvořit?

- Jak souvisí moje chuť tvořit s mým tvůrčím sebevědomím, a šířeji s mým přemýšlením o sobě?

## 1.2. Můj zájem o toto téma

Otázky naznačené v předešlé části textu mě zajímají nejenom teoreticky, ale i velmi osobně, ve vztahu k mému životu tvůrce i pedagoga. Slovy Ivana Vyskočila bych mohla říci, že se v tom chci vyznat, ale také se z toho vyznat (Vyskočil 1966, s. 56).

### Můj příběh tvůrce

Po bakalářském studiu sociální a klinické psychologie a magisterském studiu managementu ve Francii jsem pracovala více než deset let na různých manažerských pozicích - ať už jako auditorka ve velké ropné společnosti, ředitelka kabinetu ministra zahraničí a poté ministra obrany nebo konzultantka. V červnu 2002 jsem se rozhodla odejít z prestižního místa konzultantky v oblasti strategie firem. Jeden z důvodů byl právě ten, že jsem se chtěla věnovat něčemu více "tvůrčímu", aniž bych přesně věděla, jak by to "tvůrčí" mohlo vypadat. Těch posledních třináct let bylo složitých a zpětně i humorných - v prvních letech mé nově nabyté svobody jsem zkusila všechno možné - chodila jsem na kurz malby, tajně jsem poslala lyrické básně do soutěže, začala jsem natáčet krátké reportáže pro rozhlas, byla jsem na workshopu o rozhlasovém dokumentu. Překvapilo mě, jak těžké bylo s tvůrčími činnostmi začít ("nemá to cenu") a jak lehké bylo naopak nechat se odradit, umrtvit ("už nikdy tam znova nepůjdu"). Překvapilo mě, jak křehké je moje sebevědomí v těchto oblastech. Překvapilo mě, že strachy a bloky, které jsem musela překonávat, se mi zdály mnohem těžší a složitější než v mém předešlém životě manažerky - nebála jsem se prezentovat návrh generálnímu řediteli firmy anebo ministrovi obrany, ale bála jsem se poslat své básničky do soutěže pod vlastním jménem, natož je někomu nahlas přečíst.

Na konci roku 2004 jsem se shodou okolností ocitla na hodině dialogického jednání<sup>1</sup> na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU (dále KATaP). Část mojí reflexe z vůbec první hodiny dialogického jednání je příznačná pnutím mezi učením se a výsledkem, vlastní svobodou a kontrolou.

*Lítý boj o svobodu vlastní jedinou, protože už mi není dvacet (ani třicet), sebe-vytváření, jak si udržet tvar, když se valím a válím v minovém poli lákavých sebe-pochval a podmanivých cizo-pochval. Rozumím, že jsou nějaké techniky, se kterými to jde „lépe“, ale co to je „lépe“ ? Na hraně hran kontroly a svobody, bytí a komunikace. Kumbálky švadloní, mījánky bran, vyšli si šílumky, na hranu hran, vyšli si s nadějí, že se tu všesmějí, na hranu hran. To je moje vlastní báseň a vlastní slova. Jo! Zdálo se mi, že vzniknul rozkaz, že je zakázané vymýšlet nová slova, že jsou za to pokuty.*

Jako mnohé jiné účastníky kurzů dialogického jednání mě otevřený svět KATaP začal postupně fascinovat, vábit a pohlcovat. V letech 2006 až 2007 jsem

---

<sup>1</sup> Více k disciplíně dialogického jednání je možné se dozvědět například na webových stránkách [www.ivanvyskocil.cz](http://www.ivanvyskocil.cz). Souhrnný popis a zasazení do souvislostí praxe herectví popsal Alex Komlosi ve své disertační práci (Komlosi 2009).

absolvovala dvouletý víkendový kurz "Kreativní pedagogika - pedagogická kondice", který zahrnoval většinu disciplín provozovaných na KATaP. V rámci autorského čtení při Kreativní pedagogice jsem poprvé přečetla svůj autorský text před publikem. V dalších letech jsem měla možnost sólově zpívat pod vedením Přemysla Ruta během kolektivních písňových představení a zapojit se i do dalších činností katedry. Ovlivnil mě také desetidenní workshop zpěvu Tuscany Project odehrávající se v Itálii pod vedením Belle Halpern a dalších pedagogů v roce 2008 a v letech následujících.

Pedagogové a spolužáci z dialogického jednání, z kurzu Kreativní pedagogiky, z KATaP obecně a z Tuscany project byli svědky mých zkoušení, pádů, úspěchů, hraní si, mlácení hlavou do zdi, a také divokých oscilací mého tvůrčího sebevědomí. Celkově řečeno byli ale svědky mého tvůrčího oživení a oživování, a to na mnoha úrovních. S kamarády od roku 2010 nepravidelně vystupujeme s autorskými texty a písněmi v rámci volného sdružení Čtyři buchy, v roce 2013 jsem konečně dokončila rozhlasový dokument započatý v roce 2004, v roce 2014 jsem napsala několik krátkých her pro rozhlas. Dlouhou rozhlasovou hru jsem napsala o rok předtím a dramaturgyně ji odmítla. Ale píšu a zkouším si dál. Před pár lety jsem požádala nejdříve kamarádku a poté i profesionálního kouče o pomoc právě při tvůrčích projektech. Stále bojuji se svým tvůrčím sebevědomím, a občas se nechám umrtvit. Oživování chuti tvořit pro mě tedy není jen zajímavé teoretické téma, ale také každodenní výzva.

Tak, jak jsem si přála před třinácti lety, můj život se změnil zcela zásadním způsobem: v tom, co dělám, ale hlavně v tom, *jak* to dělám. Tvořivost prostoupila různé vrstvy mého života více, než jsem si představovala. Nejsem slavná umělkyně a ani nevím, jestli jí chci být. Přesto, anebo právě proto myslím, že moje cesta a zkušenosti v této oblasti jsou zajímavé.

### **Můj příběh pedagoga**

Dalším důvodem, proč mě tyto otázky zajímají, je moje koučovací a pedagogická praxe, kdy s některými individuálními klienty či týmy řešíme právě otázky tvořivosti a inovace. Ve vzdělávání dospělých se pohybuji již od roku 2005, ale v roce 2009 jsem začala facilitovat firemní programy zaměřené na "leadership presence" po celém světě - od amerických studentů Harvard Business School, přes evropské konzultanty v Barceloně, až po manažery farmaceutické firmy v Singapuru. Semináře jsou částečně založeny na principech z divadelního prostředí, zejména na improvizaci.

V průběhu semináře se účastníci pouští do věcí, které jsou pro většinu z nich nové a náročné. Tím pádem můžu pozorovat, tentokrát z pozice pedagoga, jak studenti pracují a zápasí se svojí vlastní tvořivostí. Hodně úsilí také věnuji vlastnímu zkoušení si toho, jak z pozice pedagoga můžu být nápomocná jejich procesu učení se, jak můžu přispět k oživování jejich chuti tvořit anebo jak někdy nechtěně přispívám k jejímu umrtvování.

Samozřejmě tato práce nejenom nachází zdroj v mojí vlastní tvůrčí cestě, ale je také její součástí. Doufám, že se díky zabývání se těmito otázkami stanu více sebevědomá i vědomá si možností, které se nabízejí a které (si) nabízím.

Svůj celkový přístup k tématu bych mohla shrnout citátem divadelního režiséra Jana Grossmana: "Divadlo se nemá brát příliš vážně, ale má se dělat pořádně<sup>2</sup>". Neberu sama sebe ani téma tvořivosti tak vážně, abych si myslela, že jednou provždy vyřeším otázky s tvořivostí spjaté. Na druhou stranu jsem přesvědčená, že se jedná o téma důležité a že je třeba k němu přistupovat poctivě a pořádně. O to se vynasnažím v této práci.

### **1.3. Charakteristika výzkumného postupu**

#### **1.3.1. Metodologická východiska**

Výběr metody práce by měl především odpovídat povaze zkoumaného předmětu. Vhodný teoretický rámec jsem našla v principech kvalitativního přístupu a v participativním paradigmatu. Zatímco kvantitativní výzkumné projekty zkoumají vztahy mezi proměnnými, kvalitativní studie umožňuje popis specifitější a komplexnější. Ve srovnání s kvantitativním přístupem se kvalitativní přístup méně zabývá otázkou objektivity a lineární kauzality, a více postižením jedinečné zkušenosti jedinců. V tomto smyslu je participativní výzkum spíš výzkum s lidmi než na lidech (Vanek 2014, s. 31). Participativnost práce jsem silně pociťovala v tom, že účastníky výzkumu, tedy tvůrce, se kterými jsem hovořila, vnímám jako spolupracovníky spíše než jako "zkoumané osoby". Sebe pak považuji méně za experta, a více za zvědavého účastníka a facilitátora výzkumu.

#### **1.3.2. Rozhovory s tvůrci**

Cílem rozhovorů s tvůrci bylo získat bohatá data (rich data) - tedy data, která jsou "detailní, zaměřená a celá. Odhalují názory, pocity, záměry a činnost účastníků, jakož i kontext a strukturu jejich životů" (Charmaz 2014, s. 23).

Polostrukturované rozhovory jsem vedla s 26 tvůrci. Vzorek v kvalitativním výzkumu nemá ambici být demograficky reprezentativní, prováděla jsem takzvané "teoretické vzorkování". Tedy jak postupovala moje práce, vybírala jsem si respondenty návazně, abych více prozkoumala témata rýsující se teorie (emerging theory).

Vzhledem k tomu, že svůj čas trávím v posledních letech z velké části v mezinárodním prostředí, zdálo se mi přirozené vzorek sestavit též mezinárodně. Rozhovory jsem vedla s 12 Čechy a Češkami, s 5 Evropany (2 z Velké Británie, 1 z Německa, 1 z Francie, 1 ze Slovenska), se 7 Američany, s 1 Jihoafričanem a s 1 Indem. Ve vzorku bylo 15 mužů a 11 žen, věkové rozmezí se pohybovalo mezi 35 a 72 lety, s věkovým průměrem 52 let.

Kritériem pro výběr účastníků byla jejich tvůrčí aktivita v různých oblastech umění a pro většinu z nich (21 z 26) i pozice pedagoga tvůrčí disciplíny, ať už v uměleckém, akademickém nebo firemním prostředí. Ve škále disciplín dominuje divadelní činnost (v roli autora, herce, dramaturga nebo režiséra), ale část tvůrců je činná v oblasti literatury, hudby, malby nebo designu. Navíc mnozí

---

<sup>2</sup> Tento citát bez uvedení přesného zdroje zmiňuje například Vyskočil (2009) anebo Jančálková ústy Andreje Kroba (Jančálková 2012).

z účastníků se věnují více oborům - jeden z účastníků je spisovatel, příležitostný herec a pedagog, další je režisér, herec a učitel hlasové výchovy, jiný je podnikatel, designér, herec a pedagog.

Vybírala jsem si účastníky výzkumu mezi lidmi, na jejichž osobní příběhy a zkušenosti jsem byla sama zvědavá. S mnohými z nich se naše životní cesty v některém okamžiku protly - a tak mezi nimi jsou pedagogové z KATaP DAMU, z již zmíněného Tuscany project, stejně jako spolužáci z KATaP.

V souladu s vybranou výzkumnou metodou je to tedy vzorek nereprezentativní z pozic kvantitativního výzkumu. Mým cílem v tomto kvalitativním výzkumu ovšem není jasná predikce univerzálního mechanismu toho, jak se bude chovat jedna proměnná v závislosti na druhé, ale objasnění některých procesů a popis zkušeností tvůrců vycházející z bohatých dat. Jedná se mi o reprezentativnost zkoumaného jevu co do jeho smyslu a významu, spíše než o reprezentativnost ve statistickém slova smyslu.

### **1.3.3. Průběh rozhovorů**

*„Intenzivní provádění rozhovoru většinou znamená jemně vedenou, jednostrannou konverzaci, která prozkoumává podstatnou zkušenost účastníka v oblasti předmětu výzkumu“* popisuje rozhovor Charmazová, odbornice na kvalitativní výzkum (Charmaz 2014, s. 56).

Rozhovor lze také popsat více poeticky: *„Interview je umělecká forma. Dva lidé se setkají, aby spolu mluvili. Mluví o něčem důležitém nebo o životě interviewovaného. Je možné tomu říkat soutok. Dostat se tak blízko, jak je jen možné a v několika magických momentech získat přístup k „neprobádaným pokojům“ ostatních. Na tomto místě najdeš zvědavost, intuici, vytrvalost a trpělivost“.* Tak o rozhovoru píše švédský rozhlasový dokumentarista Bengt Bok (2014, s. 13).

Ze své krátké praxe rozhlasového dokumentaristy a o něco delší praxe kouče jsem si vědomá křehkosti a vzácnosti situace hlubokého osobního rozhovoru. Přiznám se, že mě provádění rozhovorů na téma tvořivosti fascinovalo; kdyby mě můj školitel Vladimír Chrz nezastavil, nejspíš bych pokračovala nadále v rozhovorech a asi nikdy bych se nedostala k vlastnímu psaní práce. Práci na tomto textu chápu také jako určitý závazek vůči zpovídaným tvůrcům - závazek zprostředkovat naše setkání čtenářům této tohoto textu.

Rozhovory probíhaly až na jednu výjimku individuálně. Přizpůsobovala jsem se účastníkům výzkumu, takže prostředí se pohybovalo od útulného obývacího v Podolí přes rušnou kavárnu v New Yorku až po panelák na předměstí Bombeje. Nejdynamičtějším prostředím byl taxík v Paříži, protože to byl jediný čas, kdy bylo možné hovořit se Simonem. Standardní délka rozhovoru byla 1,5 hodiny, několik rozhovorů bylo o něco kratších a několik o něco delších. Dva ze závěrečné série rozhovorů, ve kterých jsem doplňovala pedagogickou a dramaturgickou perspektivu, trvaly přibližně 40 minut.

Rozhovory jsem vedla polostrukturovaně - měla jsem připravenou celou řadu otázek, ale současně jsem se nechala vést tam, kam chtěli tvůrci sami. Při

přípravě struktury rozhovoru jsem se volně inspirovala prací McAdamse, zejména jeho důrazem na klíčové momenty (McAdams 2008). Struktura rozhovoru a soubor otázek jsou v příloze 1.

Před každým rozhovorem jsem si vyžádala od tvůrců ústní souhlas s nahráváním rozhovoru a s jeho zpracováním v rámci své disertační práce, při zaručení anonymity účastníků výzkumu. Jména respondentů i některé reálie jsou tedy v celém textu anonymizovány.

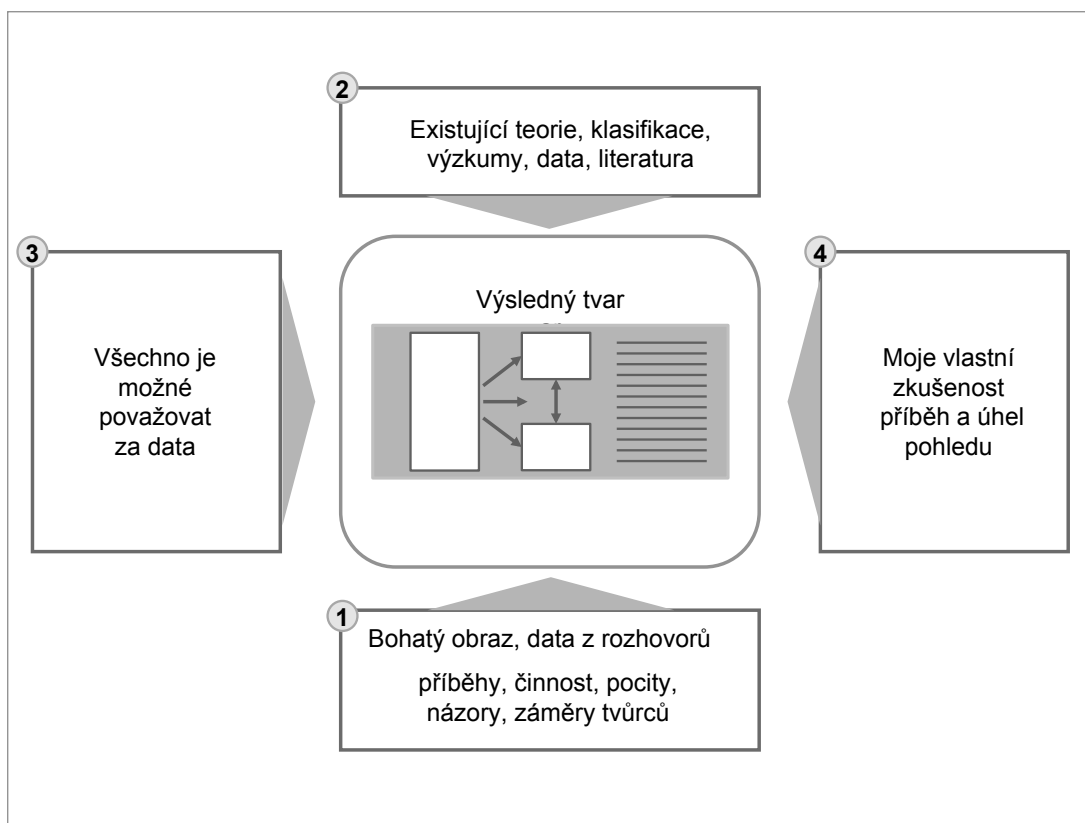
#### **1.3.4. Dialog mezi daty a teorií**

V tomto dialogu s tvůrci jsem pokračovala i při analýze dat a poté při psaní tohoto textu. Většinu rozhovorů (21) jsem sama, nebo za pomoci asistentky doslovně přepsala, ze zbylých pěti jsem doslovně přepsala pouze některé nejvíce relevantní části. Přepisování bylo jednak časově náročné, jednak srdcervoucí - litovala jsem podstatné ztráty informací, ke které zákonitě dochází na cestě mezi audiozáznamem a přepisem.

Přepisy jsou v původním jazyce - tedy většinou v češtině, nebo angličtině, jeden ve francouzštině. Průměrný přepis hodinu a půl dlouhého rozhovoru obnáší okolo třiceti stran, takže celkově přepisy zabírají 612 stran, a je v nich obsaženo 152 983 tisíc slov. Pro následnou práci s přepisy jsem využila program nVivo, používaný v kvalitativním výzkumu právě pro třídění velkého množství dat. Části rozhovorů jsem v něm kódovala do předběžných kategorií. Některé kategorie přímo souvisely s výzkumnou otázkou nastíněnou v úvodu, jiné kategorie se prosadily "samy". To je samozřejmě součástí kvalitativního participativního výzkumu - nechat účastníky výzkumu spoludefinovat téma, facilitovat, spíše než kontrolovat proces.

*"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar"*, tedy *"Poutníku, není cesta, cesta se musí vytvořit tvou chůzí"*. Citátem španělského básníka Antonia Machada uvádí Brownová popis metodologie své rozsáhlé kvalitativní studie (Brown 2012, s. 251). Na nejasné cestě jsem si připadala ve fázi analýzy dat z rozhovorů. Zkusila jsem mnoho způsobů, jak kódovat přepisy, psát si poznámky, vytvářet myšlenkové mapy, kreslit si obrázky použitých metafor, zvýrazňovat přepisy různými barvami a komentáři, dělat si "kartotéční kartičky" v programu Scrivener atd. (příklad myšlenkové mapy a schéma celkového postupu je v příloze 2). K příběhům tvůrců se navíc přidala další data - jednak mé vlastní zkušenosti a jednak koncepty z literatury. Ke svým vlastním zážitkům jsem se snažila přistoupit z pozice autoetnografie, tedy s vědomím toho, že subjektivitu výzkumníka nezakrývám, ale naopak vítám a zvědomuji. K literatuře jsem přistupovala eklekticky - šla jsem po stopě toho, co jsem slyšela v rozhovorech a co mě samotnou nejvíce zajímalo.

Po prozkoumání mnoha slepých uliček jsem si metodou pokusu a omylu, krok za krokem a za pomoci svého školitele ujasnila způsob analýzy, který jsem nazvala dialog mezi daty a teorií (viz obr. 2).



Obr. 2. Dialog mezi daty a teorií.

1) Vycházím z bohatých dat z rozhovorů, částečně setříděných díky kódování v programu nVivo. Přitom zůstávám otevřená novým kategoriím a souvislostem, které v původní analýze nejsou. Předpokládám, že z těchto bohatých dat vystoupí, vyrýsuje se (emerge) zajímavý, detailní a přesný popis některých fenoménů a kategorií.

2) Studium literatury provádím paralelně s rozhovory a tak se koncepty či schémata vystupující z dat ve stejnou dobu zavěšují na existující teorie, klasifikace nebo příklady z literatury. Princip nestudovat literaturu předem, ale paralelně je definovaný v rámci zakotvené teorie, jedné z metod kvalitativního výzkumu, kterým jsem se inspirovala. Literaturu jsem tedy volila průběžně podle toho, co si to které podtéma vyžádalo. Nakonec se ukázalo, že mě data přivedla zejména ke kognitivně-sociální teorii a pozitivní psychologii.

3) Zakotvená teorie také postuluje, že "všechno je možné považovat za data" (Brown 2012, s. 256, Charmaz, 2014, s. 343). To jsem také intenzivně cítila během doby, kdy jsem se zabývala prací na tomto projektu. Článek v časopise, rozhovor s kolegou, útržek rozhovoru v metru, pozorování účastníků při vlastním workshopu, účast na dialogickém jednání, dialog s klientem při koučování - vše zapadalo do rýsujících se konceptů a v nějaké podobě se odráží i v tomto textu.

4) Výsledná podoba textu je pak zásadním způsobem ovlivněna mým vlastním příběhem, mojí zkušeností a mým úhlem pohledu. V textu se tedy snažím transparentně přiznat svoji motivaci, svá dilemata a nejistoty a nechat nahlédnout do procesu vytváření, pod pokličku. I když je tato práce předkládána



jako disertace, doufám, že i díky tomuto přístupu není jenom "souhrnem odtažitých zobecněných informací", ale že zahrnuje také více "osobní, emoční, duchovní přesahy, které mají své místo, pokud jsou přiznané a je s nimi pracováno vědomě" (Kepřt, 2013).

Pro ilustraci tohoto dialogu mezi daty a teorií uvedu krátký příklad. Při rozhovoru s Helen v New Yorku v červenci 2014 mě zaujme její popis toho, jak přesně si říká o zpětnou vazbu při přípravě svého autorského představení. Hledám literaturu na toto téma (zejména Stone, Heen 2014 a Edmonson 2012), a nacházím zajímavou klasifikaci způsobů, jak dávat a přijímat zpětnou vazbu. Jsem z toho nadšená a aplikuji tuto klasifikaci na svém vlastním workshopu v Bruselu. Také si vytipuji si dva účastníky následných rozhovorů, kterých se specificky na toto téma ptám. Výsledný text pak v sobě obsahuje "původní" citát z rozhovoru s Helen (v části 6.7.2), který byl impulzem pro tento směr zkoumání, tak relevantní koncepty z odborné literatury a z toho všeho mnou vyvozenou klasifikaci vnější podpory chuti tvořit (část 6.2).

Jsem ráda, že jsem zvolila tento způsob práce. I když byl velmi pracný a časově náročný, byl pro mě také velmi tvůrčí, dobrodružný a hravý. Zdálo by se mi znehodnocující pojímat téma tvořivosti suchým a mechanickým způsobem. Představa, která mi pomáhala, byla pojímat práci na disertaci jako analogii zkoušení si při dialogickém jednání, při kterém se snažím zachovat otevřenost, nejistotu, a možnost objevování. Zkousím opravdu slyšet a vnímat (při dialogickém jednání sebe, při rozhovorech ostatní tvůrce), zkousím opravdu pochopit, zkousím analyzovat, zkousím to všechno tím nejpřesnějším možným způsobem vyjádřit.

Často jsem se cítila rozrušená a jakoby na stopě, zejména když věci do sebe začaly zapadat. Moji blízcí se mi často smáli, když jsem se je snažila nadchnout pro to, čemu jsem se zrovna ten týden věnovala, aby to bylo další týden zapomenuto a nahrazeno zajímavějším tématem. Bylo také mnoho okamžiků, kdy se mi celý podnik zdál nereálný a propadala jsem skepsi, na základě vnějšího nebo většinou vnitřního impulsu jsem v sobě umrtvila chuť pokračovat. V tom případě jsem dělala dvě věci - jednak jsem sebe samotnou poctivě sledovala, aby ani takováto zkušenost nepřišla vniveč a mohla jsem ji následně využít pro tuto práci, jednak jsem se vrátila k poslouchání nebo čtení rozhovorů (druhému, desátému, patnáctému). To, že nejsem na cestě sama, ale že na jejím počátku je setkání se skutečnými, tvořivými lidmi, bylo tou nejlepší motivací k další práci.

### **1.3.5. Hledání žánru textu**

V okamžiku, kdy už jsem se trochu zabydlela v prostoru analýzy a dialogu mezi daty a teorií, přišel čas psát a dát celé věci tvar. V tu chvíli opět nastal složitý proces hledání takové struktury a žánru, který by odpovídal tématu a přístupu k němu.

Pro psaní textu jsem si stanovila několik cílů:

- Poctivě a přesně zprostředkovat mé setkání s tvůrci.
- Napsat text srozumitelný a čtivý.

- Napsat text, jehož forma koresponduje s jeho tématem.
- A v neposlední řadě dostát věcným i formálním nárokům na disertační práci.

Jako většina lidí se i já ve svém životě vyjadřuji v rozdílných žánrech a prostředích. Pro tento text jsem ovšem byla nucena hledat žánr nový a společně s mým školitelem Vladimírem Chrzem jsme složitě hledali optimální vyvážení mezi popisem a syntézou, mezi zakotvením v rozhovorech a zavěšením na existující teorie, ale i mezi didaktičností a otevřeností textu.

Zajímavou inspirací se ukázala moje zkušenost z jeviště - při autorských divadelních představeních volného sdružení Čtyři buchy často kombinuji osobní příběhy s vědeckými výzkumy - ať už se jedná o křivku štěstí v závislosti na věku nebo výzkumy o tom, že 76% lidí líbá zprava a 24% zleva. Výzkumy si nevymýšlím a na našich webových stránkách jsou odkazy na veškerou vědeckou literaturu<sup>3</sup> k danému představení. Osobní příběh nebo píseň se často zajímavým způsobem propojí s vědeckými fakty. Snažila jsem se tento princip použít inverzně v tomto textu - jeho většinu tvoří popis zkušenosti tvůrců, analýza a syntéza dat z rozhovorů a z literatury, ale zkombinovala jsem je v některých částech s vlastními autorskými texty a s odkazy na nahrávky dokumentů a rozhlasových her, v závěru i zvukové koláže. Doufám, že se takto podaří doplnit a obohatit analytickou část textu, že se obě části protnou a znásobí.

Vzhledem k výše popsanému procesu paralelní analýzy dat a literatury jsem se také rozhodla nezačínat celý text teoretickou částí, jak je někdy zvykem, ale relevantní teorie vždy zmínit v korespondenci a resonanci s daty z rozhovorů průběžně v jednotlivých kapitolách. Celkový model se pak narýsuje v kapitole závěrečné.

Práce je koncipována a psána v češtině. V některých případech však v závorce uvádím i anglický termín. Mojí motivací je přesnost - vzhledem k tomu, že polovina rozhovorů a většina použité literatury je v angličtině, často je přesnější a přehlednější uvést i anglický výraz.

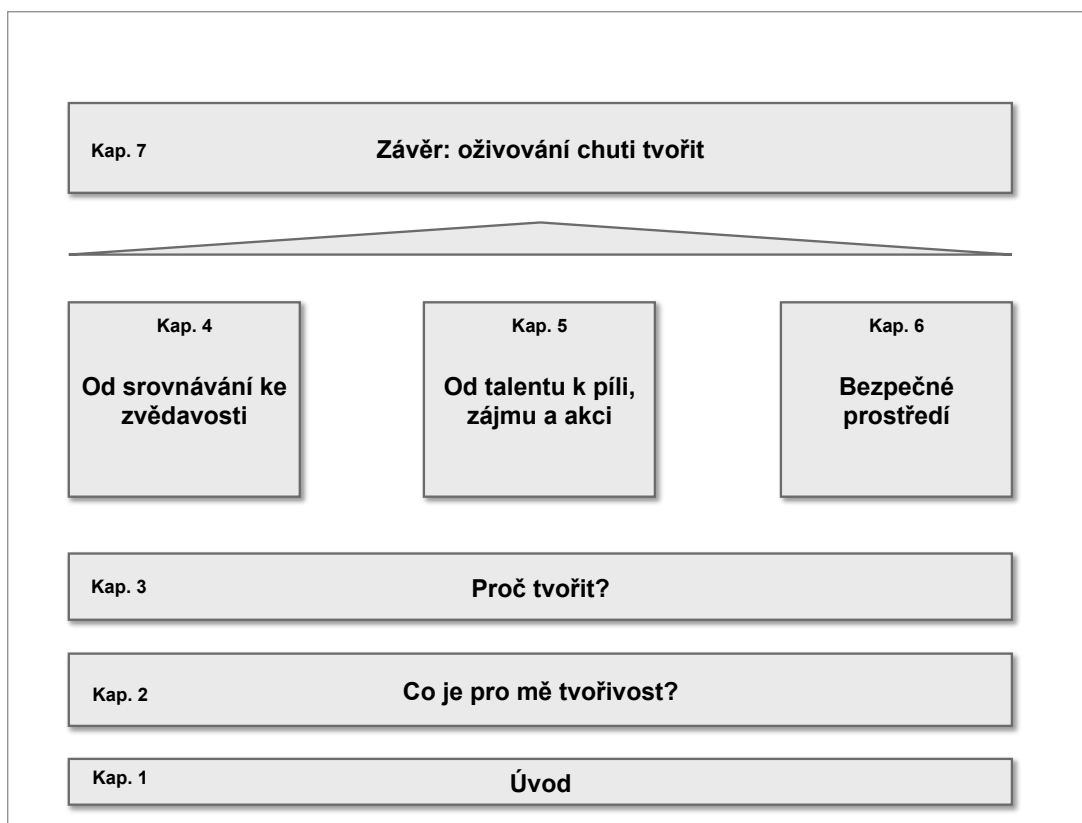
### **1.3.6. Struktura textu**

Text jsem strukturovala do sedmi kapitol. V první kapitole, k jejímuž konci se právě blížím, nastiňuji úvod do tématu a vysvětluji metodologii práce.

Druhá a třetí kapitola slouží k empirickému zakotvení tématu tvořivosti ve zkušenosti tvůrců. Druhá kapitola s názvem *Co je pro mě tvořivost?* definuje nejdříve tento pojem z pohledu tvůrců a poté ho konfrontuje s relevantními koncepty z literatury, zejména s koncepty každodenní tvořivosti a teorie 4C tvořivosti. Třetí kapitola *Proč tvořit?* se v podobné struktuře věnuje otázce cílů, motivace, chuti tvůrců, tedy detailně zkoumá celou škálu důvodů, proč tvořit. V závěru obou těchto kapitol navrhuji svoji vlastní klasifikaci definice tvořivosti a motivace pro tvorbu.

---

<sup>3</sup> Dostupné online na <http://www.ctyribuchy.com/eva.html>. Zde zmíněné články jsou Blanchflower, Oswald 2007, a Kamp 2010.



Obr. 3. Struktura disertační práce.

Čtvrtá až šestá kapitola staví na základech z úvodních kapitol. Analyzuji v nich otázky, které z různých úhlů pohledu osvětlují základní téma chuti tvořit a jejího ožívování. Ve čtvrté kapitole s názvem *Od srovnávání ke zvědavosti* je startovní čarou negativní srovnávání se s ostatními jako jedna z překážek tvůrčího oživení. V závěru kapitoly nabízím svět zvědavosti jako možnou alternativu k tomuto typu uvažování. V páté kapitole *Talent, píle, zájem, akce* začínám popisem umrtvení chuti tvořit, které plyne z mého přesvědčení, že se mi pro danou aktivitu nedostává talentu. Kapitola nabízí různé jiné možnosti, jak přemýšlet o tom, jestli sebe nebo někoho jiného přijmu do učení. V šesté kapitole *Bezpečné prostředí* se zabývám tím, jakým způsobem mně mohou ostatní pomoci oživit moji chuť tvořit a shrnuji ji do konceptu bezpečného prostředí. I když se otázka tvůrčího sebevědomí explicitně neobjevuje v názvech kapitol, prolíná celým textem, zejména kapitolou čtvrtou a pátou.

V každé kapitole různým způsobem, tak jak si to vyžádalo dané téma, kombinuji citace z rozhovorů s tvůrci, vlastní zkušenost ve formě analytické nebo ve formě autorského textu a relevantní koncepty z literatury. Závěr každé kapitoly je věnován diskusi a otázce, co z toho plyne pro tvůrce i pedagoga. Ve většině kapitol navrhuji vlastní klasifikaci či model zkoumaného fenoménu.

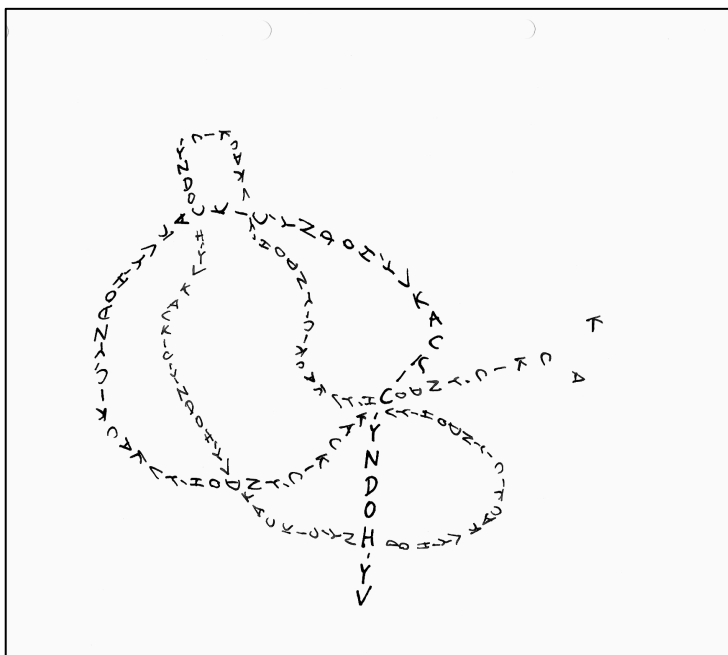
V sedmé kapitole *Závěr: ožívování chuti tvořit* se pokouším o shrnutí toho, jaké způsoby přemýšlení o mně samotné jsou výhodnější pro oživení a ožívování chuti tvořit.

Lineární struktura textu je samozřejmě omezující, a tak se snažím pomocí častých odkazů propojit jednotlivé části mezi sebou, abych dala čtenáři možnost

číst buď více lineárně, nebo více na přeskáčku, takzvaně "cik-cak". Jak ukazuje moje reflexe z dialogického jednání z roku 2007, právě cikcakový postup může být někdy výhodnější.

*Pan profesor pak říká, že by bylo fajn ten dialog s rukama víc rozehrát – co na to říkáš, ruko? levá? pravá? Kdo to má těžší? Třeba by nějak odpovídaly... Takhle spíš budu lineární příběh, který mě docela zajímá, ale ještě zajímavější by bylo ho "rozcikakovat", dostat více „do víru“.*

*Vlastní reflexe dialogického jednání a obrázek "výhodného cikcaku", květen 2007*



Obr. 4. Výhodný cikcak.

## KAPITOLA 2 - Co je pro mě tvořivost?

### 2.1. Tvořivost v rozhovorech

V návaznosti na metodu práce popsanou v úvodu začínám tuto kapitolu popisem tvořivosti z dat, tedy z rozhovorů s tvůrci. Tato data budu poté konfrontovat s relevantní literaturou.

#### 2.1.1. Návrh klasifikace - tři vrstvy tvořivosti

*Dagmar: Já vám upřímně přiznám, že vůbec nepřemejšším o tvořivosti. Sama si nejsem vědomá, že bych ho užívala, to slovo. Protože mi připadá, že to je nějak úplně jinak. (...) Já totiž tu tvořivost si vůbec netematizuju.*

*Lumír: Jo, jo, jo. No vidíš, když člověk dostane tu otázku takhle tak ho to docela zaskočí, protože si říká – a tvořím já vůbec? A čemu vlastně všemu můžu říkat tvořivost. Asi na to přijdu, ale budu muset takhle přemýšlet nahlas, protože já vlastně ... jako o tvořivost mi vždycky nějak běželo, zajímá mě to, a... já k tomu nějak dojdou.*

Jestliže jsme v rozhovorech často definicí tvořivosti začínali (více či méně rozpačitě, jak je vidno z citací Dagmar nebo Lumíra), neméně často jsme se k ní, jako k centrálnímu konceptu, vraceli, ať už při diskusi týkající se vrcholných momentů, někdy naopak v diskusi o nejhorších momentech.

Několikrát se k ní tvůrci sami vraceli i v závěru rozhovoru - například Lumír po počátečních rozpacích říká na samém konci rozhovoru:

*Lumír: Jojo, já už tomu rozumím. Já už s tím slovem mám trochu menší problém, než na začátku. Jsem se s tím trochu skamarádil.*

V průběhu měsíců, kdy jsem prováděla rozhovory, jsem se i já sama se slovem "tvořivost" nejenom skamarádila, ale jeho definice mě začala zajímat čím dál tím víc.

Podle principů dialogu mezi daty a teorií (viz část 1.3.4.) jsem paralelně s prováděním a analýzou rozhovorů zkoumala, jak definují tvořivost psychologové (k tomu více v části 2.2). Leccos podnětného jsem se z literatury dozvěděla a hledala jsem existující klasifikaci, která by odpovídala datům. Ale žádnou teorii, která by přesně popisovala data z rozhovorů, jsem nenašla.

Proto jsem se nakonec rozhodla více než 20 stran textu, které se ocitly v kategorii "definice tvořivosti" setřídít sama. Data z rozhovorů jsem si po několika postupných čteních utřídila do své vlastní **klasifikace tří vrstev**. Vrstvy částečně souvisí s existujícími modely, ale myslím, že model tří vrstev přináší i něco nového a smysluplného. Navíc přesněji odpovídá datům z rozhovorů.

V této kapitole tedy budu postupovat tak, že se nejdříve pokusím ukázat část bohatých dat z rozhovorů, klasifikovanou do tří vrstev. Poté budu tento model konfrontovat s těmi teoriemi tvořivosti, které se mi zdají nejvíce relevantní, zejména s teorií "4c" Kaufmanna a Beghetta. Celou kapitolou pak prolíná můj vlastní text *Karlova volnost*, který pojednává více poetickým způsobem o hledání tvořivosti.

### 2.1.2. První vrstva - vnitřní tvořivost

Miu napadají "tvůrčí" a "originální" myšlenky. Je zvědavá, chce porozumět "tomu, co ještě nevidí".

*Mia: Myslím si, že mám tvůrčí myšlenky. Snažím se si v hlavě spojovat věci svým způsobem. Mám originální myšlenky. Jsem zvědavá na to, co je za tím, co ještě nevidím. Vždy chci porozumět tomu, co ještě nevidím.*

A v kontrastu k tomu zmiňuje bývalého přítele, který byl "docela chytrý". Pak si ale uvědomila, že jenom "opakuje, co někde slyšel".

*Mia: Chodila jsem kdysi s klukem, kterého jsem měla ráda a o kterém jsem si myslela, že je docela chytrý. Nedošlo mi, co mu chybí. Až jsem ho jednou slyšela opakovat to, co někde slyšel a uvědomila jsem si: "Pane Bože, to je jediné, co umí. Opakuje, co někde slyšel." (...) Myslím si, že ne každý člověk má originální myšlenky. Možná jsou právě ony základem kreativity.*

Mia obdivuje to, jak její 12letá dcera Rachel "myslí za sebe".

*Mia: Toto mě fascinuje na Rachel. Její dvanáctiletý mozeček produkuje neuvěřitelné věci. Jsou to věci, na které přišli i jiní lidé, ale ona o nich ještě nikdy neslyšela. Je zřejmé, že myslí sama za sebe.*

Victor hovoří o tom, jak důležité je "vymanit se ze zvyku" (v angličtině používá výraz "break out of habit", doslova tedy "prolomit zvyk"). V každém momentu máme volbu, jak se zachovat, třeba když nás malé dítě vyruší od důležité práce. Z tohoto pohledu i triviální každodenní momenty mohou být "extrémně tvůrčí".

*Victor: Jde o to nežít ve vyjetých kolejkách. Snažíme se vymanit se ze zvyku, ze stereotypu. Ve všech možných situacích. Například dělám na počítači a do dveří vběhne můj synek, protože se třeba chystá ven a chce mi dát pusku na rozloučenou. To je pro mě tvořivý okamžik. Můžu být protivný a říct mu: "Tatínek pracuje, neruš ho". Nebo se k němu mohu láskyplně obrátit a být zcela otevřen improvizaci v tom, jak se s ním rozloučím a jak s ním budu jednat. Myslím si, že tvořivost přináší radost. I zcela běžné každodenní záležitosti mohou být extrémně tvůrčí, pokud se jimi dostatečně zabýváme.*

K tomu, abychom si možnosti "vymanit se ze zvyku" vůbec všimli, je třeba být pozorný k tomu, co se děje, jak formuluje Mia v citaci níže.

*Mia: Jde o to být skutečně pozorný. Myslet. Nenechat život plynout, ale vzít ho do svých rukou a žít ho vědomě. Uvědomovat si každý okamžik. Jak často to jen jde. Někdy je to úžasné, a jindy to bolí. Je to jako způsob vidění, kdy nemyslím na to, že bych měl být jiný nebo by se věci měly dít jinak, prostě jen vidím krásu a mohu s ní jít. Ani úplně přesně nevím, jak to je.*

První vrstvou modelu jsou tedy vnitřní myšlenkové pochody. Jedná se o tvořivost procesní (jejím výsledkem není konkrétní, viditelný produkt), každodenní a pro ostatní neviditelnou - ať už se jedná o "originální myšlenky" nebo "vymanění se ze zvyku".

### **2.1.3. Karlova volnost - první část, ve které Karel objevuje vodivé napětí**

Text s názvem "Karlova volnost" je mojí závěrečnou reflexí kurzu "Kreativní pedagogika - pedagogická kondice" (KPPK) na KATaP v roce 2007. Nadšena knihou anglického filosofa Alaina de Bottona "Jak může Proust změnit váš život" (De Botton, 1998) jsem začala psát esej na téma "Jak může KPPK změnit váš život". Ve dvacáté třetí verzi se ze "seriózní" eseje vyklubal text ve formě románu v emailech. Uvádím ho zde, protože souvisí a zajímavě doplňuje téma této kapitoly, tedy "co je tvořivost?"

Karel je mladý muž, student posledního ročníku Katedry měření na Fakultě elektrotechnické Českého vysokého učení technického v Praze. Je také vrcholovým atletem, běhá krátké tratě. Tvořivostí či uměním je na začátku textu zcela netknut.

Od: karlos@quick.cz Komu: vrtulka@atlas.cz Datum: 10. říjen 2006 Předmět: ahoj

*Milá Marjánko,*

*ani nevíš, jak velkou radost mi dělají Tvoje maily. Fakt je všechny čtu! Zvlášť historky z pinčesu. No a Váš postup do krajského přeboru, to zní jako plán!*

*Fakt makám – ve škole teda vůbec ne, diplomku plánuju nějakou pohodovou, měření hystereze na transformátorech nebo tak něco. Ale jedu teď dvoufázový trénink, a zatím se to vyplácí. Hele, včera jsem dal stovku za 10,72. Dobrý, co? Možná bych se mohl živit atletikou a mohli bychom třeba jet do Ameriky, bejby ! V sobotu je mistrovství republiky, tak mi drž palce!*

*Papík*

*Moc a moc Tě zdraví Kája*

Od: karlos@quick.cz Komu: usain@atletikahornipole.cz Datum: 12. říjen 2006  
Předmět: čau

*Čau Emilio,*

*gratuluju – 10,70 na stovce a mistr republiky! Teda to je hustý! Kdybych moh běžet, třeba mohly být medaile v Horním Poli dvě, co?*

*Ty vole, mě ten zlomený kotník tak s .... Zrovna tenhle rok, zrovna když jsem měl taky na repre! To je fakt v p.... Dali mi tam šrouby, a prej to budou aspoň dva měsíce o berlích. Což znamená, že je příští sezóna úplně pryč, nebo spíš v p...*

*Jo, a zajít do hospody, až budeš v Praze, to zní jako plán!*

*Karlos*

Od: karlos@quick.cz Komu: vrtulka@atlas.cz Datum: 20. listopad 2006  
Předmět: ahoj

*Milá Marjánko,*

*Odjela jsi teprve včera, a už mi chybíš... Jenom je něco, co jsem se Ti styděl říct, tak se mi to lepší píše do mailu.*

*Mám teď spoustu času, s tou zlomenou nohou, bez tréninku, tak jsem šel před pár týdnů se Slávkem, co s ním bydlím na koleji, k němu do školy, on je zpěvák. No a když už jsem tam byl, tak ta profesorka mi řekla, abych taky zazpíval. A zpíval jsem. Říkala, že dobře, ale že na tom prý nezáleží, jestli dobře. A dneska jsem tam zase byl, a takové příjemné napětí v celém těle. Vůbec to nebylo, jako když běžím. Bylo to pomalé, ne rychlé. Nebo nebylo to zas úplně pomalé, ale nějak úplně jiné. V celém těle. Já nevím. Bylo to spíš jako když jsme my dva spolu a ... . Fakt! Ta profesorka tomu říká „vodivé napětí“, to je dobrý, ne?*

*Vrtulko moje, líbám Tě*

*Tvůj*

*Kája*

*P.S. Ted' mi došlo, že s tím vodivým napětím, tak to je úplná blbost! Totiž z rozdílu napětí vzniká elektrický proud. Vodivý může být jenom materiál. Jako už téměř silnoproudý inženýr bych to teda mohl vědět.*

Karel je tedy díky zlomené noze nucen svůj život zpomalit a dostává se tak neočekávaně do styku s tvořivostí - zažívá při ní zajímavé pocity a začínají ho napadat "originální myšlenky", tak jako tvůrce v první vrstvě modelu.

#### **2.1.4. Druhá vrstva - každodenní tvořivost**

V druhé vrstvě modelu se objevují aktivity "každodenní tvořivosti" (everyday creativity) - co budu mít k snídani, jak připravím večeři pro hosty, co zasadím na zahrádku, co si vezmu na sebe. A i zde nastává možnost výběru, jak o ni hovořil Victor v předešlé části - buď budu pokračovat ve své rutině, anebo se vymaním ze svých obvyklých zvyků a udělám něco jiného, v tomto smyslu tvůrčího.

Výsledkem některých těchto každodenních aktivit je někdy hmatatelný produkt - pro Jense dobrá kombinace květin na zahrádce, pro Alici tvůrčím způsobem uvařený oběd.

*Jens: Já tvořím na zahradě, jsem ... jsem vášnivý zahrádkář. No, a taky, když kupuju rostliny a kytky, tak plánuju, jak je zasadím a jak je celkově naaranžuju a jak ten záhon bude vypadat nejenom dneska, ale i za pár měsíců - to je asi taky projev tvořivosti.*

*Alice: Například když dopoledne píšu, já jsem scénáristka, tak když dopoledne píšu, pak se strašně těším, že udělám tvůrčím způsobem oběd. Při tom si úžasně odpočinu, od toho tvůrčího scénáristování (smích), a opravdu si užiju to vaření, s tím, že většinou mi něco chybí jako ingredience, tak tvůrčím způsobem to musím nahradit. Anebo si udělám něco takového, co si řeknu, co by tak šlo třeba dohromady, a něco vyzkouším.*



Pro Miu je "opravdu, ale opravdu důležité" vyjádřit sama sebe tím, co si vezme na sebe, například tím, že bude mít fialový lak na nehty a náramek, který mu barevně odpovídá.

*Mia: Upřímně řečeno moje oblečení je vyjádřením mé tvořivosti. Zrovna před nedávnem mě napadlo, že se tak můžu nejlíp projevit a že je pro mě oblečení opravdu, ale opravdu důležité. Je to třeba tahle divná fialová barva laku na nehty, na které mi fakt záleží. A pak si k nim vezmu náramek, který barvu nehtů ještě víc zvýrazní.*

Druhými typy příkladů každodenní tvořivosti je tvořivost více procesní, u které výsledek není přímo vidět. Jedná se o každodenní tvůrčí improvizaci například v dialogu s dětmi, jak zmiňují Muriel a Jens.

*Muriel: Celé rodičovství je vlastně tvořivá věc. Když se neustále musíte sami sebe ptát: "Co mám teď dělat?".*

*Jens: Samozřejmě jsem tvořivý, když jsem se svými dětmi, když si s nimi hraju, když jim večer vyprávím pohádku nebo když si s nimi povídám.*

Stella, ač dokáže vyjmenovat svoje tvůrčí "úspěchy" (které by se pěkně vyjímalý v životopisu), si nejvíce cení svého vztahu s manželem, který vyžadoval hodně "spontaneity, flexibility a tvořivosti".

*Stella: Napsala jsem knihu o hraní v reklamách, účinkovala jsem v úspěšných představeních, několik jsem jich režírovala, dvacet let si vydělávám jako herečka, sepsala jsem svůj životní příběh. Věnovala jsem se spoustě kreativních věcí, ale nejvíc mi toho přinášejí vztahy s lidmi. Vztah s mým mužem je rozhodně to nejtěžší, čím jsem se v životě zabývala. V osobním růstu mě to posunulo víc než cokoli jiného. Být ve vztahu podle mě vyžaduje hodně tvořivosti. Nikdy nevíte, co přijde. Ve hře je spontánnost, flexibilita a kreativita. Právě vztahy jsou pro mě tím, co mi přináší největší uspokojení.*

### **2.1.5 Třetí vrstva - tvořivé projekty**

Třetí vrstva je nejbližší té, kterou si lidé běžně představí, když je řeč o tvořivosti. Objevují se zde různé projekty a úspěchy, kterých tvůrci dosáhli. Opět jsou některé z nich produktové, s jasným hmatatelným výsledkem - divadelní představení založené na písničkách pro Muriel, řízení firmy pro Jense, design domu pro Stellu. Vzhledem k výběru vzorku účastníků výzkumu je většina příkladů z oblasti umění (zpěv, improvizace), ale schválně jsem sem zařadila i projekty neumělecké (řízení firmy, terapie, učení).

*Muriel: Já bych řekla, že se nejčastěji umělecky vyjadřuji tím, že v rámci svých písniček vytvářím menší příběhy. Takže v každé písničce, na které dělám, se snažím najít vyvrcholení a přitom přemýšlím o svém citovém rozpoložení, o jeho začátku, jeho směru a jeho momentálním stavu. A pak uspořádám dohromady řadu písniček a vytvořím příběh, oblouk pro celé představení.*

*Jens: A možná, že jsem tvořivý i jako podnikatel, když na to přijde, tak je třeba vyřešit, jaké jsou potřeby trhu, jestli se vyvíjíme správným směrem, jestli je třeba změnit, jak podnikáme.*

*Stella: Návrh mého domu byl určitě totálně tvůrčí věc. Jednalo se o tvořivý proces, který mi přinesl velkou radost.*

Některé příklady jsou více procesní - výsledek je méně hmatatelný - terapeutický proces pro Miu, design a provedení workshopu pro Muriel, divadelní improvizace pro Helen.

*Mia: Při své terapeutické práci zjišťuji, že se s každým klientem projevuji jinak. Nejsem stále stejná. Snažím se být tvořivá a vždy si říkám – co tenhle člověk potřebuje?*

*Muriel: A pak je tu taky moje pedagogická činnost, tvořivost se projevuje jak při vývoji učební látky, tak při samotné výuce. Samotný proces výuky mi připadá dost tvořivý. S tímto konkrétním programem jsem měla opravdu štěstí, protože v něm každý člověk dělá něco jiného, takže se nenudí ani já ani oni, a pak mám ještě příležitost koučovat každého zvlášť.*

*Helen: Byla jsem součástí mnoha improvizací, a to je z principu taky jedinečný a zajímavý způsob vyjadřování. I z pozice improvizátora. Občas vytvoříš něco, co je tak, jak bych to řekla, efemérní, jakoby to zároveň pomíjelo. Ale protože nikdo nic nezapisuje, tak se stejná scéna nikdy nemůže opakovat. Tím je improvizace trochu jako kytky, která rozkvetne, uvadne a pak navždycky zmizí.*

### **2.1.6. Karlova volnost - druhá část, ve které Karel zpomaluje**

V další části textu proniká Karel hlouběji do tvůrčích vrstev. Setkání s Ariadou ještě k tomuto usebrání a vymanění se ze zvyku přispívá. Originálních myšlenek má Karel tolik, že si je musí sám sobě psát mailem. Současně se Karel dotknul třetí, projektové vrstvy v jejím uměleckém smyslu tím, že se zúčastnil hodiny zpěvu.

Od: karlos@quick.cz Komu: marie.volna@seznam.cz Datum: 15.leden 2007  
Předmět: pozdrav z Prahy

*Milá maminko,*

*Hurá, tak jestli tohle čteš, to znamená, že jsem Ti ten počítač dobře nainstaloval. Jo, a ty maily o Viagře chodí všem, maž je, na to tam je tlačítko "DELETE". Představuju si Tě v kuchyni u počítače. Dík za ty vosí hnízda, jíme je s klukama na koleji. Učím se na tu zkoušku z pokročilých metod zpracování signálů, jak jsem Ti o ní o Vánocích vyprávěl. A vzal jsem si fakt dost náročný téma na diplomku, hysterezi na transformátorech. A taky si budu pomalu hledat práci.*

*Měj se krásně*

*Karel*

\*\*\*

*Karel se uprostřed čtení rozplakal tak hlasitě, až na zápraží přiběhly obě jeho vnučky.*

*„Dědo, říkala jsem Ti, že nemáš ty starý věci číst“, řekla vnučka Ariadna.*

*„To je snad jeho věc, ne?“ odsekla vnučka Marie. „Co to čteš?“*

*„To jsou emaily, to vy neznáte. To bylo před válkou – takhle se komunikovalo – nepropojeně, lineárně a hlavně zbytečně rychle. Posílalo se to přes počítače a sítě. Žádná tužka a papír jako dneska. To vy si ani nedovedete představit“.*

*„Měl bys už spát!“ řekla vnučka Ariadna.*

*„Můžu si to číst s Tebou?“ zeptala se vnučka Marie a nastavila petrolejku.*

\*\*\*

Od: karlos@quick.cz Komu: karlos@quick.cz Datum: 2. únor 2007  
Předmět: ???

*Čau Karle,*

*dneska jsem běžel do školy, do té pro zpěváky, teda běžel s berlema, znáš to ... Prodírám se davem, do někoho strčím, a on se mě zeptá: „Kam pospícháte?“ Říkám: „Pospíchám do školy“. A o pár minut později, stojím tam na tom zpěvu a zpívám. A pospíchám, chápeš, i v tom zpěvu pospíchám... A najednou jsem si sám sobě, rozumíš, řekl: „Kam pospícháš?“. Co to je za blbost, pospíchat? A ještě k tomu někam? Tak teď zpomaluju. Jde to pomalu.*

*A můj druhý spolubydlící Ivan, studuje filosofii a říká, že je buddhista, mi půjčil „Hledání ztraceného času“, od Marcela Prousta. Ten třeba na 30 stránkách popisuje, jak se obrací v posteli přes usnutí!*

*Víš, Karle, že dneska v noci ještě musíš dopsat tu seminárku „Zpracování dlouhých signálů pomocí metod přičtení a úschovy přesahu“. Nebylo by to užitečnější než psát maily sám sobě, co?*

*Ještě něco. U té řeky jsem taky potkal jednu holku. Je strašně pomalá. Takže berle jí vůbec nevadí. Pořád jenom kouká na nějaké bezvýznamné věci – kaluži nebo větvičku. Všude chodí pozdě. Většinou na schůzku ani nedojde, protože se cestou zastaví u jasanu nebo ozdoby na fasádě. Nevím, jestli s ní neztrácím čas.*

*Čau a prosímtě, Karle, vopravdu dopiš tu seminárku, je to na zítra.*

*No jo, no!*

*Držím Ti palce!*

*Karlos*

### **2.1.7. Tvůrčí, autorský, nekonformní, zvědavý přístup k životu**

Na příkladech z rozhovorů jsem ukázala tři vrstvy tvořivosti - tvořivost vnitřní, každodenní a tvořivé projekty. Je něco, co všechny tyto vrstvy prostupuje a spojuje? Zdá se mi, že ano, a navrhuji tento přístup nazvat jako "tvůrčí, autorský přístup", přístup k tomu, *jak věci dělám, spíše než co dělám*. V čem tento přístup spočívá? Jaké jsou jeho hlavní principy?

Zachytit a popsat tento přístup je složité. Citáty z rozhovorů pomohou empiricky nastínit několik hlavních aspektů, zejména absenci konformity, snahu dělat si věci po svém, zájem a zvědavost.

Mia, která bydlí na americkém malém městě se snaží proti této konformitě "bouřit" svojí každodenní tvořivostí - tím, jak mluví na své děti a na lidi v obchodě. Snaží se "přijít na to, jak být sama sebou".

*Mia: A postupně si uvědomuju, do jaké míry je můj způsob myšlení, to, co dělám a jak mluví se svými dětmi a jak mluví třeba s lidma v obchodě jiný, že se tím liším od ostatních lidí tady ...a tak se teďka v mém životě projevuje tvořivost. Je to o tom, že chci přijít na to, jak být sama sebou ve společnosti, ve které nejsou rozdíly vítány.*

Lumír se snaží vidět "co ještě není, ale mohlo by být", být na hranici toho, co je možné.

*Lumír: Pro mě vlastně ta tvořivost vždycky stála jako takový to „jak být tvořivější“, jestli vlastně by ve mě nebylo, co do teď ještě není. Ne že píšu nějaký články, který píšu a už umím psát a že to je ta tvořivost. Nemám ve zvyku o tom tak uvažovat. (...) Ale mě to dialogický jednání přijde právě jako něco, co ještě není, ale mohlo by být. (...) Mám pocit, že ta tvořivost, jo... mě se vlastně snáz mluví o tvořivosti jako o takovém mém zájmu.*

O tvůrčím a "autorském životním přístupu" často hovoří Ivan Vyskočil, jako o "osobní mohoucnosti, autenticitě, svobodě a především odpovědnosti" (Vyskočil 2003, s. 8). Roubal pak upozorňuje na to, že pro Vyskočila (stejně jako pro tvůrce v rozhovorech výše) tvořivost nesouvisí pouze s uměleckou tvorbou, ale s celkovým postojem k životu, a že Vyskočil vnímá tvořivost spíše jako způsob jak být, než jak mít, vlastnit (Roubal 2003, s. 42).

Plastický popis tvůrčího přístupu přidává Mia a zahrnuje do něj všechny tři vrstvy - v oblékání se "podle sebe", v tom, jak hovoří s dětmi i v tom, jak hraje své autorské představení je pocit, že "kousek světa díky mě dochází k vyjádření, mým konkrétním, jedinečným způsobem". Současně navazuje na Vyskočilovu zodpovědnost, autenticitu a svobodu.

*Mia: A je to radost, protože tím, že nepracuji ve firemním prostředí, tak se zase můžu oblékat podle svého. Celých deset, patnáct let jsem se snažila odhadnout, jak se oblíknout, abych zapadla do světa korporací a přitom vyjádřila i něco ze sebe sama.*

*Připadá mi to jako upřímná a moje vlastní odpověď okolnímu světu. A není to odpověď, která je vyžadovaná. A možná ani ta správná. Dělán to, co je správné pro mě. Asi to je o tom, že si chci vytvořit svoje vlastní pravidla.*

*Tvořivost se projeví jedině, když člověk přemýšlí sám za sebe. Když někoho napodobuješ, tak netvoříš. Snažím se jenom popsat, že kousek světa díky mě dochází k vyjádření, mým konkrétním, jedinečným způsobem. To je tvořivost. Tohle mám na mysli, když mluví o každodenní tvořivosti.*

Rozhovor s Miou mi připomněl slavný citát od tanečnice Marthy Grahamové, který mě velmi ovlivnil a který často sama cituji účastníkům svých workshopů nebo koučovacím klientům.

*Existuje jistá vitalita, životní síla, energie, kvas, který se skrze vás proměňuje v čin. A protože po celou dobu každý z nás existuje pouze v jediné podobě, je toto vyjádření jedinečné. A jestliže ho zablokujete, nebude moci existovat skrze jiného prostředníka, bude tedy ztraceno.*

*Svět už to nikdy neuvidí. Není na tobě, abys rozhodl o tom, jestli je vyjádření dobré, hodnotné nebo jak jej lze srovnat s jinými. Je na tobě, abys uchoval jeho jedinečnou jasnost a směr, abys mu dal otevřený průchod (De Mille 1991).*

Druhá část citátu Grahamové explicitně hovoří o srovnávání se s druhými a s jejich tvorbou - k tomuto důležitému tématu se vrátím ve čtvrté kapitole, která pojednává právě o srovnávání.

### **2.1.8. Tvořivost jako život samotný**

Za pomoci dat z rozhovorů s tvůrci tedy navrhuji pracovat s širokou definicí tvořivosti - tvořivost se neskrývá jen v některých typech aktivit (například těch uměleckých), není vždy viditelná, nemá vždy konkrétní výsledek. Někteří tvůrci ji vidí jako všudypřítomnou, jako jejich "esenci".

*Victor: A já si v podstatě myslím, že tvořivost je všudypřítomná. Tvořivost je člověku vlastní. Takže otázka, ve které životní oblasti vyjadřuji svoji tvořivost, mi připadá dost legrační, protože já si myslím, že každý den spousta toho, co dělám nebo jak se rozhoduju je o tvořivosti, o tom, jak něco vytvořit, jak najít nová řešení. Takže... tvořivost je pro mě všudypřítomná.*

*Tereza: To je zajímavé, já bych řekla sama za sebe, že tvořivost je jako nějak mojí esenci, že je pro mě klíčová a že ji používám ve všech oblastech a v různých podobách. Bez té tvořivosti stagnujeme, a život neproudí. Pro mě je důležité to rozvíjet a žít.*

*Filip: Tak já to chápu tu tvořivost, že to je něco takového, nějaká jako potřeba... Že jsme jako lidi takhle vybavený, abychom nereagovali jenom z zkušenosti, ale i z tý tvořivosti.*

Pro Stellu i Filipa dává tvorba ten největší "smysl v životě", je to naplňující a důvod být naživu", je to hodnota.

*Stella: Jsem nejšťastnější, když něco tvořím a vždycky se vracím k tomu, že když hledám smysl života, tak se obrátím k něčemu tvořivého a to mě nejvíc naplňuje. Třeba když jsem se minulý rok po tom kurzu rozhodla dělat dokumenty, tak jsem se nadchla tím, že tohle je to pravé! Přesně tohle chci dělat!!! (...) Člověk v tvořivosti najde smysl, vlastně to je důvod, proč žít.*

*Filip: Asi teda záleží, jak to má člověk vystavený, že pro někoho je hodnota být třeba bohatěj, pro někoho je třeba být tvořivej. Já to mám takhle...tohle se mnou vždycky jako rezonovalo, že bych jako chtěl být tak tvořivej.*

Dagmar, i když na začátku rozhovoru říkala, že si "tvořivost netematizuje", dospívá v závěru rozhovoru k tomu, že "tvořivost je synonymum pro slovo život". A že je důležitější jak něco děláme, než co děláme.

*Dagmar: Já si totiž myslím, že bez tvořivosti je člověk mrtvej. Čili že tvořivost je synonymum pro slovo "život", "živost" "bejt živej". A matoucí je pro nás jenom to, že my rozlišujeme bytí a nebytí, život a smrt, zatímco jiný kultury mají mnohem jemnější rozlišování kvalit bytí a nebytí. Třeba Haiťani mají třeba i falešnej život a falešná smrt, a ty různý kvality mají ještě různý podkvality a tak dál. A to co dělá život živým je to spojení jak s tím, co je nad hlavou tak s tím, co je pod nohama. A to je to spojení ... to nejde lehce. A myslím si, že to je ta tvořivost.*

*- Takže ta živost, o které mluvíte, se může projevit dialogem anebo tím, že napíšete báseň...*

*Nebo že vám umyju nohy ...*

Již více než patnáct let jezdím na meditační retreaty v buddhistické tradici. Tvořivost, živost, tak jak o ní mluví Victor, Tereza nebo Dagmar, ve smyslu schopnosti čerstvě a plně být v každém momentu, zvědavá na možnosti je hlavním tématem našich rozhovorů i naší praxe.

Filosof Stephen Batchelor ve svém textu "Buddhismus bez víry" formuluje tuto definici tvůrčího přístupu, ve které opět propojuje různé vrstvy tvořivosti a života.

*Stav mojí nejistoty před nádechem, před deštěm, před židli je v mnohém podobný stavu nejistoty při pohledu na hroudu hlíny, prázdný papír nebo počítačovou obrazovku. (...) Jsme v momentě očekávání, v nehybné vitální bdělosti na prahu tvořivosti, v očekávání obrysů něčeho nového (další nádech anebo první pokus o vytvarování hlíny), co se nikdy předtím úplně stejně nezhmotnilo a nikdy potom se úplně stejně nezhmotní (Batchelor 1997, s. 101).*

### **2.1.9. Karlova volnost - třetí část, ve které je Karel tvůrčí a nekonformní**

Příběh Karla je také příběhem toho, jak postupně a mnohovrstevnatě objevuje tvůrčí přístup k životu, jak se od lineárního, rychlého a snadně měřitelného běhu posunuje k jemnějším způsobům jak "jedinečně být". Zdá se mi také, že zpomalení, o kterém mluví Karel ve svých emailech, je jednou z podmínek a z průvodních jevů tohoto "hledání tvůrčího přístupu". I Karel ve svém hledání dospívá k buddhistickým koánům a těžko vysvětlitelným fenoménům. A součástí hledání Karlovy tvůrčí cesty jsou i překážky.

Od: karlos@quick.cz Komu: ariadna@gmail.com Datum: 10. únor 2007  
Předmět: voda

*Ariadno, hvězdo moje,*

*Mistr Dogen nabíral vodu z potoka do vědra. Nabral plné vědro, a pak vždy polovinu vody vylil zpět do potoka. Rozumíš tomu? Přičtení a úschova přesahu. Být k ničemu. Začneme s tím spolu, co myslíš?*

*Víš, že zpěv je okno do duše?*

*Víš, že některé napětí může být vodivé?*

*Cvičení z matematiky: Jedno vědro váží kilo a půl vědra. Kolik váží dvě vědra?*

A když pak půlku vyliješ?

Píšu si deník, asi po Tvém vzoru. Chodím často měřit na transformátor, podél řeky a nic mi z toho nevychází. Zní Ti to jako plán? Plán?

Když jsem Tě viděl poprvé, na nábřeží, byl jsem překvapen, vyveden z míry. Pamatuješ? Okouzlen, to je to slovo.

K.

Od: karlos@quick.cz Komu: usain@atletikahornipole.cz Datum: 15. dubna 2009 Předmět: repre, repre!!!

Ty vole, Emilio, reprezentace! Gratuluju! To je fakt hustý! A mistrovství Evropy – to zní jako plán!

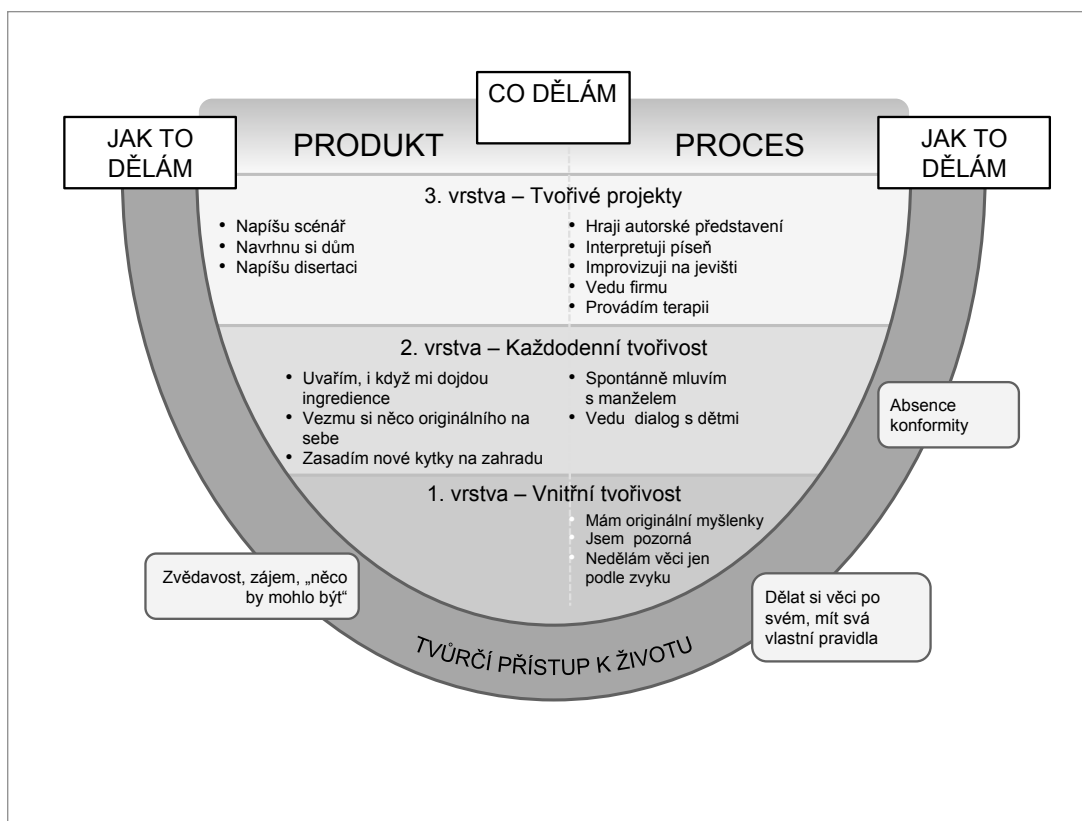
Tady v Praze mám taky novinky: já jsem zpomalil. Ariadna (to je ta pomalá holka) zrychlila a odjela do Indie s mým spolubydlícím Ivanem, se kterým jsem ji seznámil. Mrcha! Nenávidím filosofy! A buddhisty!

Učím se na státnice, teď třeba „Řešení okrajové úlohy separací proměnných“. Už neběhám. Dost si zpívám. A čtu. Nevíš, jestli Marjánka někoho má?

Čau

Karlos

### 2.1.10. Shrnutí modelu tří vrstev tvořivosti



Obr. 5. Model tří vrstev tvořivosti.

S cílem postihnout různorodé příklady zmíněné tvůrci tyto vrstvy zahrnují širokou škálu aktivit:

- tvořivost produktovou (na levé straně), tedy jak uvařím zajímavým způsobem oběd, i tvořivost procesní (na pravé straně), tedy jak spontánně povedu dialog s manželem
- tvořivost viditelnou, například divadelní představení, i neviditelnou, například originální myšlenky
- tvořivost uměleckou, například napíšu scénář, i neuměleckou, například zasadím květiny na zahradu.

Vše je pak "zasazeno" (pokud bych použila metaforu květináče) a obsaženo v tvořivém přístupu k životu - zatímco jednotlivé vrstvy zahrnují jednotlivé činnosti, jejich obal se týká nikoliv toho, *co* děláme, ale *jak* to děláme. Tento přístup je charakterizovaný pozorností, živostí, nekonformností, snahou dělat věci po svém, vymanit se ze zvyku.

## **2.2. Souvislost s jinými teoretickými přístupy**

### **2.2.1 Dvousložková definice tvořivosti (Runco, Richards)**

Domnívám se, že model tří vrstev, anebo model "tvůrčího květináče" (jak jsem mu osobně začala říkat), postihuje zajímavým způsobem širokou škálu tvořivosti tak, jak o ní přemýšlejí a jak ji prožívají tvůrci, se kterými jsem hovořila. I když všichni z nich operují ve třetí vrstvě, a zejména v její umělecké části, jejich definice tvořivosti je mnohem širší. Zpětně jsem ráda, že jsem měla možnost vést otevřené a delší rozhovory. Právě plocha těchto rozhovorů nám umožnila obsáhnout tuto hlubší dimenzi tvořivosti.

Zdá se mi, že mé úvodní otázky týkající se "umrtvení" nebo "oživení chuti tvořit" lze lépe prozkoumat, pokud vidím problematiku v celé její šíři a ne jen při otázce uměleckého projektu. V kontextu úvodní otázky o oživení chuti tvořit je také zajímavé, že Dagmar používá tvořivost jako synonymum právě pro "život" a "živost" : *"Já si totiž myslím, že bez tvořivosti je člověk mrtvej. Čili že tvořivost je synonymum pro slovo "život", "živost" "bejt živej".*

Lze předpokládat, že pokud bych zvolila dotazníkovou metodu nebo méně hloubkové rozhovory, první a druhou vrstvu bychom úplně vynechali, a jako "opravdovou" tvořivost bychom definovali jen vrstvu třetí - viditelnou a projektovou. Mnoho výzkumů týkající se tvořivosti se také této třetí vrstvě primárně věnuje a ostatní vrstvy zanedbává. Hledala jsem tedy v literatuře relevantní teorie, které by pomohly osvětlit různé aspekty modelu tří vrstev tvořivosti.

Autoři z oblasti psychologie tvořivosti se shodují na dvousložkové definici tvořivosti:

- jednou složkou je novost (definovaná také jako originalita, neobvyklost, nekonvenčnost, relativní vzácnost v rámci referenční skupiny). Novost samotná



ale nestačí - například by bylo možné vytvořit náhodnou řadu slov, která by jistě byla nová, ale asi by nebyla označena za tvořivou.

- druhou složkou definice je užitečnost, ve formě splnění nějaké potřeby, hodnotnosti, nebo vhodnosti (Runco, Jaeger 2012).

Samozřejmě u obou složek je otázkou základní, a také otázkou problematickou - kdo posoudí novost nebo užitečnost? Nové pro koho? Užitečné pro koho?

Vzhledem k tomu, že teorie tvořivosti často vycházely z výzkumů týkajících se slavných umělců nebo vědců, bylo vcelku jednoduché shodnout se na tom, že Shakespearova hra nebo Einsteinova teorie je nová i užitečná pro lidstvo. Když se zabývám definicí tvořivosti obvyklejší, více každodenní (první a druhou vrstvou), je potřeba kritéria rozšířit. Ruth Richardsová, odbornice na každodenní tvořivost, zahrnuje v tomto směru do kritéria užitečnosti i "smysluplnost" (meaningfulness) pro samotného tvůrce, tedy stačí, aby byla báseň nová a smysluplná pro mě (Richards 2010).

Richardsová také zdůrazňuje, jak je důležité zahrnout do úvah o tvořivosti nejenom produkt (uvařený oběd), ale i proces (způsob, jak nad obědem přemýšlím a jak ho dělám). V tom její teorie setkává s první a druhou vrstvou modelu. Autorka také hovoří o "čerstvém přístupu ke každé situaci", což částečně koresponduje s tvůrčím přístupem. To vše zahrnuje Richardsová do sebehodnotící škály "Celoživotní škála tvořivosti" (Lifetime Creativity Scales), který zajímavým způsobem měří každodenní tvořivost v průběhu života (Richards 2010).

Richardsová zde navazuje na humanistickou psychologii, na Carla Rogerse a Maslowovu teorie sebeaktualizování - do své hierarchie lidských potřeb Maslow zařadil sebe-aktualizaci na vrchol. Jak si všímá Richardsová, Maslow viděl sebeaktualizující tvořivost jako vedlejší produkt celkového sebeaktualizačního procesu - tvůrčí úspěchy pro něj byly epifenomeny, podstatný byl rozvoj charakterových vlastností jako je odvaha, volnost, spontaneita a sebe-přijetí. Jak konstatuje Runco, ke konci kariéry Rogers i Maslow opustili od snahy oddělit sebe-aktualizaci od tvořivosti (Runco 2007, s. 619).

Model tří vrstev tedy nejlépe koresponduje s výzkumy týkajícími se každodenní tvořivosti a jejich teoretickým rámcem. Dvousložkovou definici tvořivosti v jejím širokém slova smyslu - jako něčeho nového a smysluplného - lze aplikovat na všechny vrstvy modelu.

### **2.2.2 "4C" model tvořivosti podle Kaufmanna a Beghetta**

Další relevantní teoretický přínos jsem objevila v relativně novém příspěvku ke definici tvořivosti od Kaufmanna a Beghetta, kteří společně publikovali vlivný článek o "Modelu čtyř C tvořivosti" (Kaufman, Behetto 2009).

Jedním ze způsobů, jak tradičně dělit výzkumy tvořivosti je na Big-C a na little-c (pozn.: velké nebo malé písmeno "c" je zkratkou pro slovo "creativity", pro jednoduchost budu používat také písmeno "c"). Big-C, takzvaná Velká Tvořivost, je zkoumání tvorby slavných a uznávaných, tedy zkoumání Mozarta, Bacha, Darwina a jim podobných. Druhým směrem je zkoumání každodenní tvořivosti,

takzvané malé tvořivosti (small-c), například tvořivý způsob vaření nebo skládání říkanek pro své vlastní děti.

Kaufman s Beghettem k této klasické dichotomii přidávají dvě další, z mého pohledu užitečné kategorie: mini-c a Pro-c. Pro první vrstvu mého modelu je relevantní mini-c, třetí vrstvu je zajímavé konfrontovat s konceptem Pro-C.

### 2.2.3 Mini-c tvořivost a první vrstva

Kaufman s Beghettem byli nespokojeni s tím, že existující definice neobsahovaly rozvojovou a intrapersonální dimenzi tvořivosti. Mini-c tvořivost definují jako "novou a osobně smysluplnou interpretaci zkušeností, činností a událostí". Centrální pro ni je "dynamický, interpretativní proces vytváření osobní znalosti a pochopení v daném sociokulturním kontextu"(Kaufman, Beghetto 2009, s.3).

Kategorie "mini-C" vychází právě ze zkušeností, které jsme viděli v citátu v části 2.1.2, kdy Mia hovořila o své 12-leté dceři Rachel.

*Mia: Její dvanáctiletý mozeček produkuje neuvěřitelné věci. Jsou to věci, na které přišli i jiní lidé, ale ona o nich ještě nikdy neslyšela. Je zřejmé, že myslí sama za sebe.*

12letá Rachel každodenně přichází na něco pro ni osobně nového, má originální a pro ni smysluplné myšlenky, i když na ně možná přišel již někdo před ní - to je příkladem mini-c tvořivosti, která klade důraz na učení se, na vytváření osobní znalosti a pochopení.

I u Karla z románu v emailech se dá říci, že u něj probíhá právě "dynamický, interpretativní proces vytváření osobní znalosti a pochopení v daném sociokulturním kontextu", který charakterizuje mini-c tvořivost. Jeho výstupy jsou zatím neviditelné pro ostatní, ale změna probíhá a Karel se stává tvořivější.

Autoři explicitně zmiňují, že navazují na práce Vygotského, který již téměř před půl stoletím konstatoval:

*Na základě běžného chápání tvořivost existuje v říši několika vybraných jedinců, géniů, talentovaných lidí, kteří produkují významná umělecká díla nebo stojí za vědeckými objevy a technickými vynálezy. Přestože bez problémů uznáme a snadno rozpoznáme, jakou roli hraje tvořivost v dílech Tolstého, Edisona a Darwina, sotva věříme tomu, že tvořivost může existovat v životě obyčejného člověka. Ale jak už jsme dříve uvedli, tento názor je nesprávný. (...) Elektřina existuje v bouřce ve formě ohlušujícího hromu a oslepujících blesků stejně jako v příruční baterce, a, obdobně, tvořivost se ve skutečnosti rodí nejenom ve velkých historických dílech, ale kdykoli si člověk něco představí, něco spojí, změní nebo vytvoří něco nového, bez ohledu na to, jak malá to může být kapka v moři ve srovnání s díly geniálních velikánů (Vygotský, 1967/2004).*

Definice mini-c tvořivosti je užitečná právě v tom, že pokrývá vnitřní, neviditelné procesy, které jsou často v literatuře o tvořivosti přehlížené. Na otázky, které staví dvousložková definice tvořivosti, tedy "pro koho je to užitečné" a "pro koho je to nové", odpovídá mini-c ze subjektivního pohledu. Složitě je pro mě jen

přijmout název mini-c, který navozuje srovnávání s nějakou jinou, větší tvořivostí.

#### **2.2.4 Pro-C tvořivost a třetí vrstva**

Dalším prvkem, který Kaufman s Beghettem do své teorie vložili, je Pro-C jako doplnění výzkumu Velké C tvořivosti, tedy studia slavných a známých umělců či vědců. Studium Velké-C má svá omezení pro výzkum, protože je téměř nemožné zkoumat živé lidi v kategorii Velké-C. Často totiž teprve historický kontext a budoucnost ukážou, kdo je opravdu tvůrčí génius a legenda.

Zaměření zkoumání na Velké-C také zbytečně vypouští z hledáčku studia mnoho tvůrčích a produktivních lidí, kteří z nějakého důvodu nedosáhli statutu známého génia - shodou okolností většinu tvůrců, kteří participovali na této práci.

Pro ně a jim podobné přidali Kaufman s Beghettem kategorii Pro-c (profesionální c), kterou definují jako "vývojový a záměrný pokrok od malého c (který ovšem ještě nedosáhl statutu Velkého-C). Kdokoliv, kdo dosáhne expertizy na profesionální úrovni v jakékoliv tvůrčí oblasti, nejspíše dosáhl statutu Pro-C" (Kaufman, Beghetto 2009).

Jedná se tedy přesně o ten typ tvůrců, se kterými jsem vedla rozhovory pro tuto práci - Helen, která se někdy živí jako herečka v New Yorku a píše a hraje ve svých vlastních autorských hrách, ale průměrný Američan o ní nikdy neslyšel (i když možná jednou uslyší). Jense, jehož tým navrhuje muzea v Německu, ale jeho jméno není na předních stránkách novin (i když možná jednou bude). Z neumělecké oblasti by sem patřil dobrý kuchař v dobré restauraci, který ale nemá svůj pořad v televizi a nedostal hvězdu od Michelina.

Většina tvůrců, se kterými jsem hovořila, spadá tedy podle modelu 4c to této kategorie - v další části naznačím, v čem je tato kategorie přínosná a v čem je problematická.

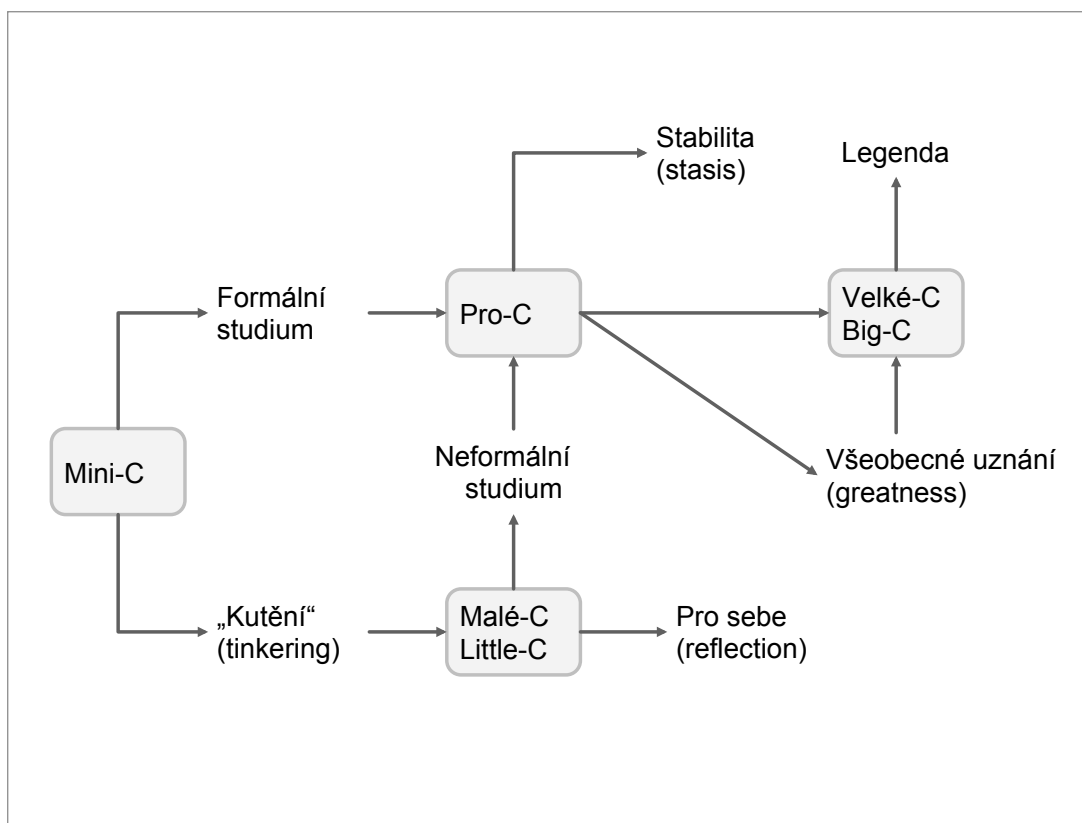
#### **2.2.5. Model 4C a trajektorie tvůrce**

Nejdříve ale vysvětlím další aspekt modelu 4c tvořivosti - jeho autoři pojmají tyto čtyři kategorie jako určitý vývoj, možnou trajektorii tvůrce (viz obr. 6).

Trajektorii je nejjednodušší vysvětlit na fiktivním příkladu - představme si, že dvanáctiletá Rachel, o které jsme mluvili výše, začne psát poezii - zkouší haiku, sonety, volné rýmy. Básně možná nejsou příliš "dobré", ale jsou pro ni tvořivé - ve smyslu nové a pro ni osobně smysluplné. To je tvořivost mini c (Kaufman 2015).

Rachel také na gymnáziu a později na vysoké škole literatura baví, vylepšuje svoje psaní (pomocí "tinkering", česky asi nejlépe "kutění"), několik jejích básní je publikováno ve vysokoškolském časopise, má autorské čtení v místní kavárně. Pracovala se k malému c.

Jednou z možností je, že život zavede Rachel jinam a básním se bude věnovat jen okrajově a takřkajíc pro sebe. Svoji tvořivost bude Rachel využívat pro sebevyjádření a rozvíjení myšlenek, bez touhy se o ni dělit.



Obr. 6. Model 4C tvořivosti (Kaufman, Beghetto 2009, s. 7).

Další možností je, že Rachel se dále zlepšuje, buď neformálně nebo i formálně se učí o psaní básní, dále píše a její básně jsou publikované v respektovaném sborníku. To je Pro-c. Stejně jako většina tvůrců z mých rozhovorů dosáhne Rachel profesionální úrovně, i když není slavná.

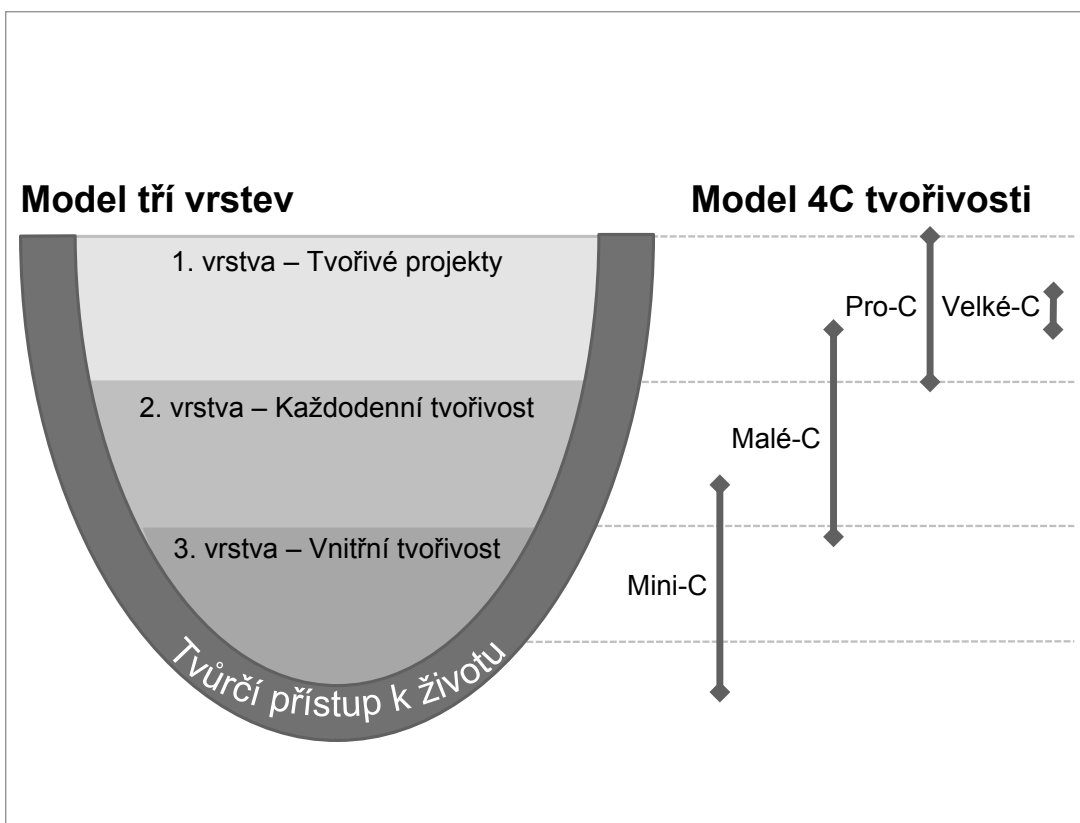
Z Pro-c je pak několik cest - buď určitá stabilita (stasis), nebo směřování k Velkému C - tedy významnosti až statusu legendy. Legendu autoři modelu označují za "tu nejvyšší metu pro žijícího tvůrce podle našeho názoru - všeobecné uznání". Autoři pak dále rozdělují Velké C na Velké C samotné - ve fyzice by pro ně Velké C byli Ampere, Gauss, Faraday, Joule, Bohr a Heisenberg, a na status legendy - té by podle nich dosáhli například Newton a Einstein (Kaufman, Beghetto 2009).

V příkladu s Rachel by to znamenalo, že vydá několik sbírek, které budou považovány za vynikající, možná získá Nobelovu cenu za literaturu, bude v čítankách pro další generace, možná z ní bude i literární legenda.

### 2.2.6. Model 4c a model vrstev - pokus o srovnání

V čem může být model 4c tvořivosti zajímavý pro model tří vrstev a pro pochopení dat z rozhovorů s tvůrci?

Zdá se mi, že model 4c je přínosem pro studium tvořivosti a zajímavě se překrývá s modelem tří vrstev (viz obr. 7). Na modelu 4c je cenné, že nahlíží na tvořivost jako na rozvojový proces. Přináší jasné, jednoduché pojmenování jednotlivých vrstev a zahrnuje části tvořivosti, které předešlé výzkumy opomíjely.



Obr. 7. Srovnání modelu tří vrstev s modelem 4C tvořivosti

Ráda bych ale polemizovala s některými jeho aspekty. Název Pro-c, kde Pro je zkratka pro "profesionální" se mi zdá nešťastný. Tento název i definice expertizy na profesionální úrovni svádí k představě, že je jednoduché objektivně stanovit, kdo dosáhl této úrovně a kdo ne, a že je to pro pochopení tvořivosti důležité.

Úryvky z rozhovorů svědčí o opaku - to, jak tvůrci vidí sami sebe a jaká kritéria na své tvůrčí projekty ve třetí vrstvě aplikují, je velmi subjektivní a s pohledem zvenčí souvisí jen málokdy.

| Pohled zvenčí (4c tvořivost)  | Pohled zevnitř (příklady z rozhovorů)  |
|---|--|
| Je jasné, co je "tvůrčí práce" a co není (například psaní vědeckých článků je tvůrčí, pracovat v samoobsluze není). | Názor se mění v čase a podle jedince - Lumírovi se nezdá psaní vědeckých článků tvůrčí, zatímco psaní autorských textů ano.  |
| Je jasné a důležité, jestli dosáhnou profesionální úrovně expertizy nebo jestli se považují za amatéra.             | Tvůrci hovořili o různých úrovních profesionality podobně. Nezáleželo na tom, že Stella vystudovala herectví a profesionálně se mu věnovala, zatímco svůj dům designovala jako "amatér". |
| Je jasné a důležité, jak moc je tvůrce uznávaný a oceňovaný, známý.   | Uznání, sláva ani peníze se nezdají příliš relevantní - tvůrci mnohem více mluvili o tom, co jim přináší radost, než o tom, co jim přineslo úspěch nebo peníze.                          |

Pro ilustraci použiji vlastní příklad - to, že jsem napsala několik krátkých her pro rozhlas, které pak natočil profesionální režisér s profesionálními herci a já jsem za ně dostala zapláceno, by mě nejspíš zařadilo do kategorie "Pro-c". Zásadním bodem zlomu mezi malým-c (píšu si pro sebe a pro kamarády) a Pro-c (píšu pro rozhlas) by tedy měl být okamžik uvedení mé první hry. Pro mě osobně byl tento okamžik sice důležitý, ale mnohem důležitější byl pro mě okamžik, kdy jsem přečetla svůj první autorský text před publikem na kurzu kreativní pedagogiky. Publikem byl profesor Vyskočil a pár spolužáků, což by mi určitě zařazení do kategorie Pro-c nevysloužilo.

Beghetto s Kaufmanem se tedy snaží kombinovat subjektivní, vývojový pohled na tvořivost (jako v případě kategorie mini-c) s objektivním pohledem zvenčí (jako u kategorie Pro-c nebo Velké-C). Z mého pohledu je užitečnější pokračovat v subjektivním pohledu i pro ostatní kategorie. Z tohoto mého názoru také plyne, že se nemohu ztotožnit s tím, že vrcholem trajektorie umělce je sláva, uznání a status legendy (Bach, Einstein nebo Newton). Jednak jsem přesvědčená o tom, že to, kdo se stane slavným, je z velké části otázkou náhody, jednak (jak je zjevné z modelu tří vrstev a tvůrčího přístupu) tvořivost chápu jako širší a důležitější aspekt našeho života než slávu a uznání.

### **2.3 Diskuse a co z toho plyne**

Původním cílem této kapitoly bylo definovat tvořivost jako termín. Ale postupně vyplynul i druhý, podstatnější cíl - formulovat definici tak, aby nám tato definice s naším tvůrčím ožíváním a sebevědomím pomáhala, spíše než aby nám podrážděla nohy.

Mám pocit, že se v této kapitole ukázalo, že klasická definice tvořivosti - tedy tvořivost jako profesionální aktivita výjimečných jedinců, při které vytvářejí viditelné produkty a dosahují uznání a slávy (Velké C), je velmi úzká. Je to ten typ uvažování, který je pro tvůrčí sebevědomí a oživení nevýhodný. Jak ukázu ve čtvrté kapitole (část 4.3.2.), srovnávání se s Dantem nebo Hrabalem v okamžiku, kdy sedám k papíru, moji tvořivost spíše umrtví než oživí.

Rozšíření definice tvořivosti (na aktivity nejenom produktové, ale i procesní, nejenom významné, ale i každodenní, nejenom viditelné, ale i neviditelné) umožní nám jako tvůrcům strávit méně času otázkami typu "a tvořím já vůbec?" (viz rozhovor s Lumírem v části 2.1.1.) a spíše se zaměřit na vlastní tvorbu. Ještě větším myšlenkovým obratem může pak být přesunutí důrazu z toho, *co* dělám, na to, *jak* to dělám, od aktivity k přístupu.

Na závěr kapitoly bych ráda shrnula některé podněty k diskusi, které nám tyto příklady a úvahy o definici tvořivosti nabídl. Jak rozhovory, tak literatura ukázaly četné směry dalšího zkoumání. Nejvíce by mě zajímalo podrobněji prozkoumat problematiku tvůrčího přístupu a často opomíjenou první vrstvu modelu tří vrstev, tedy originální myšlenky neviditelné pro ostatní, možná v kontextu "mini-c", tedy subjektivní a vývojové tvořivosti.

Dva návrhy možných závěrů plynoucích z této kapitoly bych si dovolila udělat již zde - a to sice, že širší definice tvořivosti nám pomůže více a lépe tvořit, a také intenzivněji žít.

### **2.3.1. Definice tvořivosti a tvorba**

Definovat tvořivost jako Velké C (Bach, Mozart a Janáček) je omezující. Vnímání tvořivosti jako základního životního principu, který prostupuje jakoukoliv naši aktivitu a činí nás opravdu živými nám umožní pouštět se do věcí odvážněji a sebevědoměji, než by nám dovolila definice úzká.

Na modelu vrstev je také zajímavé, že tvůrčí přístup a první vrstva mohou existovat bez vrstev dalších - můžeme mít originální myšlenky nebo někomu mýt tvůrčím způsobem nohy (jak zmiňovala Dagmar v části 2.1.8.) aniž bychom tvořili viditelně. Ale opačně to neplatí - zdá se mi, že tvůrčí přístup a neviditelná, každodenní tvořivost jsou živnou půdou a nutnou podmínkou pro tvůrčí projekty. V následující kapitole (část 3.2.7.) ukážu příklady toho, že tvůrčí projekty ze třetí vrstvy mají vliv na každodenní život ve vrstvě první či druhé.

Další mýtus, který model vrstev pomáhá zbořit, je mýtus nápadu z nebe. Často se z článků nebo knih o slavných tvůrcích zdá, že je náhle osvítil velký, jedinečný, významný nápad, a všechno bylo v tom okamžiku vyřešeno. Ukazuje se, že skutečnost je trochu jiná - třetí, projektová vrstva tvořivosti (zahrnující Pro-c a Velké C) znamená mnoho zkoušení a práce probíhající v dlouhém časovém období, navíc zasazených v ostatních vrstvách. Během tohoto času probíhá mnoho mini-nápadů, kombinací materiálu, který vědomě nebo podvědomě zpracováváme. Jestli je tedy často tvořivost znázorňována jako žárovka, která se náhle rozsvítí, možná by lepší metaforou byla právě živná půda, ve které klíčí mnoho různých semínek (Sawyer 2013).

Například dnes dopoledne při běhání mě napadlo, jak by mohl graficky vypadat model vrstev, zatímco včera jsem ještě přemýšlela o velmi složité třídímní krychli a nevěděla jsem, jak v krychli znázornit tvůrčí přístup. To je myslím dobrý příklad "mini-nápadu" - svět to asi nezmění, ale tuto kapitolu udělá přehlednější. Pro mě osobně je to vhléd nový a smysluplný.

### **2.3.2. Definice tvořivosti a přístup k životu**

Co je pro mě ještě důležitější, tvůrčí aktivity ve vrstvě třetí mohou mít i zpětný dopad na vrstvu druhou a první - širší definice tvořivosti nám pomůže nejenom lépe tvořit, ale i lépe a šťastněji žít. Pokud přijmu za své zkušenosti tvůrců s tím, že každý triviální každodenní moment (jako když nás vyruší dítě při práci - viz citát Viktora v části 2.2.2) může být okamžikem volby a vymanění se ze zvyku, nebo že způsob jak se oblékat může být "vyjádřením něčeho, co skrze mě přichází na svět jedinečným způsobem" (viz Mia v části 2.1.7), můj život se může proměnit dramatickým způsobem.

Vzhledem k tomu, že se již mnoho let zabývám disciplínou dialogického jednání, je také zajímavé, že v této disciplíně se klade důraz právě na první dvě vrstvy a na tvůrčí přístup, spíše než na obvykle (zejména v prostředí umělecké školy) zdůrazňovanou vrstvu třetí. V dialogickém jednání se snažíme naše originální

myšlenky zveřejňovat, udělat viditelné pro ostatní, aniž bychom z nich dělali projekt nebo vystoupení. A tím zkoumat tvůrčí přístup a jeho prvky. A tak, i když Ivan Vyskočil důsledně tvrdí, že "obecně je dialogické jednání k ničemu" (Vyskočil 2005), možná je kondice, o které Vyskočil hovoří, právě kondice k tvořivému, živému přístupu k životu.

Neil jako pianista doprovází začínající i pokročilé zpěváky a usnadňuje jim tak jejich cestu interpretace písně. Sdílel se mnou chvíli, kdy pochyboval o své roli a o jejím smyslu. Než mu kolegyně připomene, že to, co pro zpěváky dělá, je "víc než hudba".

Jak jsem předeslala v úvodu, pro mě samotnou nastalo toto predefinování tvořivosti na "víc než hudbu" v průběhu studia kurzu "Kreativní pedagogika-pedagogická kondice" na KATaP. I když mojí původní motivací bylo psát a vystupovat (tedy realizovat tvořivé umělecké projekty ve třetí vrstvě, možná i stát se spisovatelkou), v průběhu studia se stále jasněji ukazovalo, že mnohem důležitější než viditelné výstupy (jako závěrečná prezentace nebo rozhlasová hra) je, jak se mění můj život jako celek, jak se i můj přístup stává živějším.

Protože text o Karlově volnosti je závěrečnou reflexí právě tohoto kurzu, není divu, že na podobné věci přichází zkušený atlet a zpěvák-začátečník Karel ve čtvrté, poslední části textu "Karlova volnost". Karlovo chápání vlastní činnosti se od počátku textu proměnilo a je o poznání méně lineární. V závěru se také ukáže, že i když Karel neusiloval o status Velké-C, legendou se nakonec stal, a to nikoliv v běhu.

### **2.3.3. Karlova volnost - čtvrtá část a tvůrčí přístup k životu**

Od: karlos@quick.cz Komu: vrtulka@atlas.cz Datum: 25. května 2007  
Předmět: ping-pong a cik-cak

*Marjánko,*

*Jak se pořád máš? Co ping-pong?*

*Já se učím na státnice, a hledám si práci. A nechci být zpěvák, o to mi opravdu nejde. Jde mi o to, jak žít, spíš než co dělat, chápeš? Píšu to i do té diplomky. Bude se jmenovat:*

*Cikcak*

*Cák*

*Jackson Pollock času.*

*Už se nebojím vracet se do míst, kde jsme už byli.*

*Vrátil se mi také můj mail z minulého týdne, asi sis adresu zablokovala. Víím, že jsem se dlouho neozval. Ale věci nejsou lineární, jestli mi rozumíš. Zvlášť něco takového, jako je náš vztah. Budu Ti psát, i když mi nepíšeš. Všechno není v životě symetrické. Věci jsou proměnné. Separace. Hodně teď počítám, žádné úlohy nejsou okrajové.*

*Rád bych se k něčemu vrátil – víš, když jsem Tě viděl poprvé, v sadu, byl jsem překvapen, vyveden z míry. Pamatuješ? Okouzlen, to je to slovo.*



*Často na Tebe myslím*

*Papík*

*Tvůj Kája*

Od: karlos@quick.cz Komu: marie.volna@seznam.cz Předmět: pozdrav z Prahy  
Datum: 20. června 2007

*Milá maminko,*

*Dík za ty vosí hnízda.*

*Mám spoustu nápadů.*

*Včera jsem propadnul u státnic. Diplomka se taky nelíbila.*

*Víš, že Samuel Beckett, ten slavný dramatik, řekl: „Zkoušej to, zkoušej to znovu, příště selži lépe?“.*

*A mistr Dogen říkal, že „Selhat je znovu se narodit“.*

*Přijedu v pátek*

*Karel*

\*\*\*

*Karel s vnučkou Marií dočetl své staré maily. „Ještě se dneska říká „hustý“ nebo „transformace“? ptal se Karel. Marie zakroutila hlavou. „Dones ty ... texty ... zítra do toho mého muzea, Maruško, ano?“ Marie přikývla.*

\*\*\*

*O týden později selhalo Karlovo srdce. Vnučky se pomalu pěšky vracely z dědečkova velkolepého pohřbu. Najednou nebylo co říct.*

*„Jdeš dneska na ten seminář z vodivého selhání?“ ptala se Ariadna.*

*„Ne, jdu na pomalý běh a pak na cik-cak fyziku. To je to s těma vědrama, to máme v páťáku povinný,“ řekla Marie.*

*„Hele, a nevíš, co to je ten „transformační výcvik“, to je nově vypsáný?“ ptala se Ariadna.*

*„Já jenom vim, že to učí nějakej novej mladej pomalolog. Transformace ... trans ... asi něco s transem... , to bude asi zpěv, ne? nebo Proust? Ale prej musíš mít před tím hotovej seminář „vyvedení z míry“. To učí taky von, ten mladej,“ mrkla Marie.*

*U řeky ještě zpomalily svoji chůzi.*

*„Děda byl dost hustej,“ usmála se Marie.*

*„Hustej?“ ptala se Ariadna.*

*„Fakt, hustej,“ zakončila Marie.*

*Pak zrychlily.*

## **KAPITOLA 3 - Proč tvořit?**

### **3.1. Úvod**

#### **3.1.1. Proč tvořit?**

Na začátku této kapitoly je jednoduchá otázka: proč tvoříme? Odpověď na ni už tak jednoduchá není a představuje určitou záhadu. Z čistě finančního pohledu by většina z tvůrců, se kterými jsem vedla rozhovory, měla raději dělat lukrativnějšího.

Podle klasické teorie "homo economicus" bych se ani já sama neměla věnovat aktivitám, jako je psaní disertace nebo rozhlasových her. V létě 2014 jsem vedla dvoudenní workshop o budování důvěry v příjemném hotelu u Prahy se skupinou sympatických mužů, jejichž prací je investovat stovky miliónů korun do různých společností tak, aby na tom jejich investoři vydělali. U oběda se mě velmi mile ptali na zbytek mého týdne a já jsem nadšeně vyprávěla, že dokončujeme rozhlasovou hru, kterou jsem napsala, a společně s režisérkou, dramaturgyní a zvukařem ji teď dáváme dohromady. Jejich otázky byly velmi věcné: jak je ta hra dlouhá? 8 minut. Kolik času mi zabrala příprava? Čistého času řekněme 8 dnů. Kolik za to dostanu zapláceno? Řekněme, že ... málo. Ptali se dál: dělám to tedy proto, že doufám, že časem budu slavná a budu vydělávat spoustu peněz za rozhlasové hry? Ne, myslím, že proto to nedělám. Možná trochu. Ale opravdu jenom trochu. Kdybych byla motivována hlavně penězi, dělala bych nejspíš něco jiného.

V roce 2009 publikoval Daniel Pink knihu "Drive" (Pink 2009), ze které se stal bestseller. Přehledně v ní shrnuje výzkumy vědců jako jsou Edward Deci a Richard Ryan, kteří jsou autory "sebedeterminační teorie", Teresy Amabileové, která se zabývá vnitřní a vnější motivací, Carol Dweckové a dalších. Pinkova hlavní teze je, že v otázce motivace existuje propast mezi vědeckými poznatky a praxí, zejména v pracovním prostředí. Většina firem ještě funguje jako v 19. století s dozvuky taylorismu a metodou vnější (extrinsic) motivace, cukru a biče. A to i přesto, že sociální vědy už před lety dokázaly a dále hromadí poznatky, že je výhodnější tento způsob změnit a více se zaměřit na motivaci vnitřní (intrinsic).

Dovolím si říci, že tady svět byznysu objevuje něco, co většina tvůrců ví už staletí. Každopádně to bylo zjevné pro ty, se kterými jsem hovořila v rámci této studie. Stručně řečeno tvůrci neopovrhují penězi, slávou nebo uznáním, ale nezdá se to být pro ně to hlavní. V rozhovorech jsme o motivaci pomocí vnějších odměn mluvili minimálně. Většinu času jsme strávili hovorem o složitostech motivace vnitřní.

#### **3.1.2. Otázka "proč tvořím" v rozhovorech**

Zamyšlení nad tím, proč lidé tvoří, byla často těmi nejzajímavějšími částmi rozhovorů a některé příběhy ve mně ještě dlouho rezonovaly. Jejich analýzou jsem vygenerovala deset kategorií, které funkčně popisují motivaci tvůrců. Rozhodla jsem se v této kapitole velmi důsledně vycházet z dat, i s rizikem toho,

že "objevím Ameriku", a že se moje klasifikace poté ukáže jako podobná nějaké jiné klasifikaci či teorii.

Jedna dichotomie se však ukázala při analýze dat celkem brzy - tvůrci často hovořili o svých vrcholných momentech, což byly většinou krátké a velmi intenzivní zážitky a současně popisovali i svoji dlouhodobější motivaci. Hlavní dvě témata, která se tak z analýzy rozhovorů v postupných čteních vynořovala, byla "baví mě to" a "dává to smysl".

To jsou přesně slova popisující kategorii "štěstí", která se objevují v textech psychologů, kteří se sami řadí do směru "pozitivní psychologie". Na rozdíl od klasické psychologie, v jejímž centru pozornosti jsou problémy, poruchy, konflikty a jejich zmírnění a vyřešení, pozitivní psychologie naopak cíleně zkoumá "dobrý život". Protože se zabývá studiem pozitivních emocí, rysů osobnosti a "nejlepších kvalit života" (Slezáčková 2012), štěstí je samozřejmě centrální kategorií. Pozitivní psychologové zejména v posledních dvou desetiletích nashromáždili solidní data a výzkumy týkající se právě pocitu štěstí.

Hovořím-li v tomto textu o štěstí, hovořím o něm ve smyslu definice, která obsahuje jak pomíjivé emocionální momenty (v tuto chvíli mě to baví), tak hlubší spokojenost se smyslem našeho života (dává mi to smysl). Tuto definici formulovala například Lyubomirsky, která štěstí definuje jako *"zkušenost radosti, spokojenosti nebo pozitivní osobní pohody, společně s pocitem, že náš život je dobrý, smysluplný a užitečný"* (Lyubomirsky, 2008).

V komentářích k citátům z rozhovorů se budu tedy inspirovat pracemi školy pozitivní psychologie. Doplním je o výzkumy behaviorálních ekonomů a eklekticky i dalších autorů, jejichž práce rezonují s tím, co jsem se v rozhovorech dozvěděla. Mým cílem je otevřeně prozkoumat celou škálu pocitů a myšlenek, které tvůrci zmiňují jako motivaci k tvorbě.

### **3.2. Deset důvodů, proč tvořit**

Data z rozhovorů se mi podařilo klasifikovat do deseti kategorií, proč tvořit. Jejich pořadí vyplývá z četnosti jejich uvádění v rozhovorech. Vzájemné vztahy mezi kategoriemi se osvětlí v průběhu kapitoly.

#### **3.2.1. Zažít emocionální a intelektuální radost**

Asi nejbarvitějšími částmi rozhovorů bylo, když tvůrci vyprávěli o svých radostných zážitcích při tvorbě - ať už se jednalo o zážitky z jeviště nebo z individuálního tvůrčího procesu (například psaní). Rozdělila jsem je na dva typy - "emocionální" radost a "intelektuální" radost.

##### **3.2.1.1. Emocionální radost - elektřina a vířivka**

Popisy emocionální radosti měly několik styčných bodů. Často se jednalo o velmi intenzivní pocity (čistá radost, intenzivní bytí, bytí naplno). Dalším prvkem byl pocit, že něco "prochází mnou" spíše než pocit velké snahy (něco mě rozsvítí, stav extrémní relaxace). Emocionální radost měla aspekt velmi fyzický - ten se ukazuje i v metaforách, které tvůrci používají - elektřina pulzující mezi námi,

jako při dobrém sexu, něco mě zevnitř rozsvěcuje, orgasmus, směr nahoru, světlo, vířivka, kde něco proudí.

### **3.2.1.2. Spirálovitá elektřina a světlo**

Muriel popisuje silně fyzické a smyslové zážitky při svém zpěvu na jevišti, kdy jí spirálovitě prochází "energie podobná elektřině", používá také metafory pohybu vzhůru a světla.

*Muriel: Cítím procházet mezi sebou a svým pianistou energii podobnou elektřině, a tatáž neuvěřitelná energie proudí ode mě k publiku a z publika zpátky ke mně. Je to energie pohybující se v kruhu, ve spirále. Tato energie mě nadnáší, jako bych ani nebyla na zemi. A pak mám také pocit, že jsem zevnitř rozsvícená, a že se tomu světlu poddávám.*

Poté Muriel složitě hledá přirovnání pro tento pocit a nejlepší nachází při orgasmu.

*Muriel: Cítím něco podobného při různých skutečně radostných zážitcích. Plavala jsem s obřími želvami na Galapážských ostrovech, to bylo fantastické, ale chyběla tomu ta elektřina. Možná se něco podobného děje při orgasmu.*

Alice popisuje intenzitu pocitů při psaní jako něco, co je "k nezaplacení".

*Alice: Tydlenty momenty, teda ty jsou k nezaplacení. (...) To se ti to buď najednou otevře, nebo začne postupně otvírat, to je čistá radost ... to člověk totiž opravdu jako je naplno, že najednou cejtíš, že opravdu jako intenzivně žiješ.*

Lumír stejně jako Muriel používá metaforu světla, hovoří o relaxaci ve spánku a radostných pocitech při vyhlídkách na pokračování tvůrčí práce.

*Lumír: Je to jiný, než když tady píšu články nebo učím ve škole, takový jako něco, co člověk dělá s chutí a tak ho to jako rozsvítí. Třeba když jsem měl něco rozepsaného. Tak jsem jako dobře spal. Jakoby bych spal takovej jako načechranej. Jo? Přesně tak, člověk se v noci probudí a má pocit, ano, teď jsem v nějakým dobrodružným podniku, zítra to bude pokračovat. Príma.*

### **3.2.1.3. Vířivka, tok, "něco mnou prochází"**

Matyáš popisuje svoji nedávnou veskrze pozitivní a intenzivní zkušenost se psaním vlastního textu pomocí metafor proudící vody - "bublinky vyprskly něco nového", "jako vířivka, která tě pošťuchuje", a současně "zdvihá nahoru". Při čtení tohoto popisu samozřejmě vyvstanou souvislosti s "flow", konceptem vytvořeným americkým psychologem maďarského původu Mihalem Csikszentmihalem. Csikszentmihaly dospěl k definici flow, tedy "toku", který člověka unáší, také díky rozhovorům s umělci (Csikszentmihaly, 1996).

*Matyáš: V takovém rauši, a takovým prostě to nějak teklo a...(...) že to tam nějak proudilo a zároveň tam takový bublinky jako vyprskly něco nového na tebe ...že to jako oživuje, taková jako vířivka, že tě to jako pořád tak jemně pošťuchuje – – tak tam je kvalita toho, že ti to zdvihá tu energii, furt tě to jako takhle nějak zespoda nějak trochu pošťuchuje, ale jako příjemně.*

Mnozí tvůrci zmiňují, že pro ně v některých okamžicích tvůrčí činnost není námaha, může přinášet i pocity podobné relaxaci. Ale samozřejmě to nebývá pravidlem, nebývají to stavy příliš časté.

*František: Hm.. nevím, přijde první impulz, nějaké nahodilej, člověk si všimne, že je dobrej (...). A to pak není ani práce, ani námaha, protože to jako... ani se to nemusí moc po sobě číst, to furt jako nějak cirkuluje v tej hlavě a ty nápady, když je ten první nápad dobrej, tak se začnou samy nabízet a otvírat. Ale to je ideální stav a to teda je málo kdy. To zas naprosto není většinový.*

#### **3.2.1.4. Bytí naplno v přítomnosti, magický moment**

Součástí této zkušenosti je i uvědomování si jedinečnosti okamžiku, bytí naplno v přítomnosti, jak to popisují Denisa a Stella při svých hereckých zážitcích.

*Denisa: Já jsem to [své autorské představení] hrála s tím, že to hraju poprvé a taky naposledy. To mi říkala paní profesorka, že takhle se má hrát každý představení, jako kdyby to bylo naposledy (...). A v tom to bylo si myslím i jako zvláštní, zajímavěj zážitek, že cokoliv jsem udělala, tak to bylo teď jako jedinečný ... Sice jsem to pak jako ještě dvakrát hrála, ale to jsem v tu chvíli ještě nevěděla.*

*Stella: Ta chvíle na jevišti byla tak opravdová, spontánní, byl to ryzí projev bytí. Vše se v tom okamžiku propojilo, ta hra, naše herectví, ten okamžik, spontaneita, vše se propojilo.*

#### **3.2.1.5. Neschopnost se odtrhnout, těším se na další den**

Podobné zkušenosti pak vedou k tomu, že se od svých činností tvůrci nemůžou odtrhnout, že se těší, až se k nim budou moct vrátit. Victor i Mia, i když se později oba stali herci a autory, zmiňují v tomto kontextu svoji zkušenost s programováním. Alice se těší na to, až bude další den moci psát.

*Victor: Neustále a bláznivě jsem potřeboval tvořit a tvořit. Věnoval jsem tomu celé dny. Bylo téměř nemožné mě od toho odtrhnout.*

*Mia: Je to flow, plynutí. Čas hrozně rychle letí, ale ty nechceš, aby den skončil, potřebuješ další čas na to, aby ses mohl věnovat tomu, co děláš.*

*Alice: Když zjistíš, že to opravdu jako z toho můžeš, jo, že z toho cípečku pořád můžeš tahat dál a pořád, ono to jako ti tam něco hází, to potom u tý práce sedíš opravdu s nadšením a dokonce se i těšíš, že druhej den už si k tomu zase budeš moct sednout.*

#### **3.2.1.6. Intelektuální radost a schopnost vytvořit nový svět**

Další typ radostných a intenzivních zkušeností je ten, kdy tvůrci popisují úžas nad svojí schopností vytvořit "nový svět". Metafory jsou tentokrát méně smyslové, přesouvají se z oblasti emocí do oblasti kognitivní.

Jens zmiňuje svoji práci designéra a kurátora muzea, kdy je "všechno možné" a jemu se mu daří vdechnout život nějaké myšlence a vidět ji "oživnout".

*Jens: Vymýšlím nové světy, osvobozuji svou mysl, jedu na výlet, mám nové nápady a zkrátka se vydávám v myslí krajinou, která je úplně nová a právě se mi zrodila v hlavě. Mám možnost a moc vytvořit nový svět.*

*Victor: Něco vymyslet a vidět onu věc, jak "ožívá", je podle mě úžasná zkušenost.*

V následujících úryvcích vidí Victor a Alice sami sebe spíše jako někoho, kdo skládá dohromady věci a mají "intelektuální" radost z toho, když to "opravdu sedne". Přesto je toto "intelektuální vzrušení" velké a intenzivní.

*Victor: Jsem si vědomý toho, že jsem toto dílo celé nevytvořil, půjčil jsem si určité části od ostatních, ale přece jen jsem dal dohromady nějaké dílo. Na intelektuální rovině pociťuju radost a uspokojení z toho, že ta věc funguje, jednotlivé části do sebe zapadají, že na teoretické úrovni dává celá věc smysl.*

*Alice: No, hezký je na tom, že... jednak že se sama překvapíš tím, že Tě to napadne, jo? Tak to je velká radost. I když já vím, jako s pokorou přiznávám, že to není žádná zásluha, to prostě ti přijde, jo, někdo ti to pošle. (...) A začne se ti to prostě skládat vlastně, jo, z těch... z těch různých jednotlivých momentů, který si vymyslíš. Prostě pak je taky důležitý puzzle, že jo, aby se Ti to... nebo aby sis to takhle složila. (...) A to je velká radost. Jo? To je... vždyť znáš, hele, když děláš skládačku a když tam prostě najednou prostě objevíš ten dílek, kterež tam opravdu sedne, jo, to je velká radost, no.*

### **3.2.1.7. Flow a engagement (Csikszentmihaly, Seligman)**

Jak lze výše zmíněné pozitivní zážitky, ať už více emocionální či intelektuální, definovat? Je nějaký koncept, který by je přesvědčivě a úplně shrnul?

Pro mnohé z výše uvedených zážitků se nabízí Csikszentmihalyho koncept flow, jako jeden z nejvíce studovaných konceptů posledních desetiletí. Csikszentmihalyi definuje flow jako stav, kdy jsme plně pohlceni aktivitou, jsme plně soustředěni, ale soustředění nevyžaduje úsilí. Podle autora se flow objevuje v zóně, kdy složitost aktivity o něco málo přesahuje naše možnosti, tedy aktivity nejsou ani příliš jednoduché, ani příliš složité (Stuchlíková 2007, s. 129).

Snažila jsem se konfrontovat koncept flow s výše uvedenými úryvkem z rozhovorů. Výsledkem je, že bych souhlasila s kritikou konceptu flow v tom, že jde o koncept příliš široký a spíše metaforický než přesný. Co se tvůrců týče, některé dimenze flow, které Csikszentmihaly popsal, jsou sporné - zejména jasné cíle a zpětná vazba, dále otázka kontroly a otázka složitosti aktivit. Hrabec a Chrz ve svém nedávném článku shrnují kritiku flow a na příkladu hraní video her vytvářejí nový, přesnější model, který rozlišuje tři základní žánry flow - Climax, Ludic Transe a Ilinx (Hrabec, Chrz 2015). Aniž bych zacházela do detailů, příklady v tomto textu by se nejvíce týkaly jejich definice Ilinx (smyslový "overload" - přetížení - vytvořené pomocí nepředvídatelných situací) a Ludic Transe (ve kterém hráč zakouší svobodu na hraně kontroly a její absence).

Pro popsání zkušeností tvůrců se mi zdá vhodnější koncept jednoho z otců pozitivní psychologie, Martina Seligmana. Seligman proslul svojí teorií "naučené

bezmoci" (learned helplessness). V knize "Vzkvétat" (Seligman 2011) představuje revizi své vlastní teorie o "autentickém štěstí" (authentic happiness) k teorii "osobní pohody" (well being). Hlavním přínosem nové konceptualizace je větší pozornost jiným věcem než jen pozitivním emocím. Seligman nabízí pět prvků, které přispívají k well-being - pozitivní emoce, "engagement", smysl, pozitivní vztahy a "accomplishment". Kritéria pro tyto prvky stanovuje Seligman tři: 1) přispívají k "well-being", 2) mnoho lidí se o ně snaží pro ně samotné, nikoliv aby dosáhli něčeho dalšího, 3) jsou definovány a měřeny nezávisle na ostatních prvcích (Seligman 2011, kap.1).

Z hlediska výše uvedených úryvků je zajímavý právě "engagement" - česky nejlépe asi ponoření, zaneprázdnění, ztotožnění se, "zasnoubení se" s aktivitou, kterou provozujeme. Stejně jako pozitivní emoce se dá stupeň "engagement" posoudit jen subjektivně ("zastavil se pro tebe čas?", "byl jsi zcela ponořen do věci samotné?"). Na rozdíl od pozitivních emocí, kdy je radost zjevná, si často pozitivitu stavu "engagement" uvědomíme až zpětně.

### **3.2.1.8. Radostné stavy a motivace**

Ať už použijeme upravenou definici flow anebo engagement, v tuto chvíli je zajímavější otázka: proč jsou tyto stavy motivující? Proč díky nim budu mít chuť dále tvořit, znovu si zkoušet?

Zprvė velmi jednoduše proto, že jsou to stavy příjemné. Zážitky, o které se tvůrci podělili, jsou nabitы pozitivitou, přinášejí nám potěšení a "čistou radost". A i když některé popisy by se mohly hodit i na popis konzumace velmi dobrého jídla nebo drog, tvůrčí zkušenosti mají málo negativních vedlejších účinků - nejenom fyzických, ale i psychických.

Zadruhé, i když jsou to momenty pomíjivé, nejsou nedůležité - nejenom, že se v těchto chvílích dobře cítíme, ale právě tyto momenty doslova rozšiřují naše možnosti. Barbara Fredriksonová předložila teorii "rozšíření a budování" (broaden and build theory). Na rozdíl od negativních emocí, které zužují prostor možných řešení, pozitivní emoce ho naopak rozšiřují, otevírají naše vědomí široké škále myšlenek a činností. Díky tomu je pak možné zkoumat a budovat nové dovednosti, nové vztahy, nové vědomosti, nové způsoby bytí (Fredrikson 2009, s. 24, Garland et al. 2010). Pozoruhodným výzkumem na téma rozšíření pozornosti a možností je experiment, který provedl Wiseman. Lidé měli za úkol spočítat počet fotek v jednom výtisku novin, což jim v průměru zabralo dvě minuty. Někteří to však provedli mnohem rychleji, protože si všimli titulku na druhé straně výtisku novin, který velkými písmeny sděloval, že mají přestat počítat, fotek je čtyřicettři. Lidé, kteří sami sebe označili za "mající štěstí" (lucky) tedy ti, kteří byli v pozitivním nastavení, měli mnohem větší pravděpodobnost si titulku všimnout (Wiseman 2003, s. 50).

Zatřetí - to, že nám tyto stavy přinášejí potěšení vede k tomu, že je chceme opakovat a zažít znovu. A tak jejich připomínka může být motivací právě v těch momentech, kdy všechno není tak radostné. Tvůrci si sami dobře uvědomují, že tyto "elektrické" momenty jsou spíš vzácné, jak zmiňoval František výše (část 3.2.1.3.).

Alice mimo těchto momentů, které jsou čistě radostné, přiznává i jistou namáhavost tvůrčího procesu, při které "posunuje vagóny".

*Alice: Protože když člověk něco dělá jako většího, ať už je to scénář nebo knížka, tak aby to vůbec udělal. To se musí jít jako do fabriky a tam se teda posunou ty vagóny, nebo prostě se tam něco těžkýho dělá. A čím dál je člověk a čím se blíží ke konci, tak tím je ten vagón těžší, no, protože už to člověk chce mít za sebou.*

Mimochodem, tak se cítím právě teď, v pátek 13. března 2015 večer - dopoledne jsem si zažila moment čisté radosti, když mi různé dimenze zázračně do sebe zapadly jako dílky skládačky, a teď je večer, stále píšu, tedy spíš přeskakují mezi programem nVivo s přepisy rozhovorů, knihami, články a poznámkami. Jednotlivé věty se ale rodí pomalu a těžce, a cítím se spíš jako ten posunovač vagónů, kterého zmiňuje Alice. Ale říkám si, že mě možná ještě nějaké chvíle čisté radosti ještě čekají - možná ne už dnes, ale třeba zítra nebo pozítří? Nebo příští týden? Nebo příští měsíc?

### **3.2.1.9. Opakování radostných stavů**

Muriel navazuje na svůj popis "vrcholných momentů" na jevišti (viz část 3.2.1.1.) a pokračuje uvědoměním si toho, že tyto momenty jí dodávají chuť pokračovat.

*Muriel: Díky těmto momentům mohu jít dál, kupředu a kromě toho mi také připomínají, co všechno je v životě možné.*

Daniel také v rozhovoru zmínil, že je rád, že díky našemu rozhovoru si své "vrcholné momenty" se svým autorským představením připomenul, a že ho to bude motivovat ho zahrát znovu.

*Daniel: Je fajn o tom s tebou mluvit, protože díky tomuto rozhovoru se ve mně znovu probudila chuť sdělit svůj příběh. Chci více takových zážitků. Je to jeden z důvodů, proč člověk vystupuje.*

Ať už jsou tyto momenty jakkoliv příjemné, právě touha je zopakovat může být určitou pastí - z principu jsou to momenty pomíjivé a neopakovatelné. Vzpomínám si na základní instrukce buddhistických meditací - pokud při meditaci zažijete nějaké libé pocity, je to v pořádku, a pokud ne, je to také v pořádku. A po dobrém meditačním sezení hlavně neočekávejte, že to příští bude taky dobré. Podobné instrukce jsem pak slýchávala na dialogickém jednání a samozřejmě toto platí i pro jiné typy příjemných zkušeností.

Touha tyto libé momenty zopakovat může vést i k zablokování - moje příští téma není tak dobré nebo možná moje druhá autorská hra nebude tak úspěšná jako ta první. To je součástí principu srovnávání se sama se sebou, o kterém budu hovořit v části 4.2.2.

### **3.2.2. Vyjádřit se, uklidnit se, porozumět si**

V předešlé části jsem za pomoci úryvků z rozhovorů nastínila celou škálu pozitivních emocí a zkušeností, které tvorba přináší. Další část rozhovorů se věnuje spíše aspektům "čemu tvorba zabraňuje" - abych se nezbláznila, abych se



uklidnila atd. To postihuje další základní dichotomii používanou v psychologii - "přiblížení se cíli" (approach) a "vyhýbání se cíli" (avoidance). Úspěšné přiblížení přináší radost, úspěšné vyhýbání se přináší úlevu (Elliott, Dweck 2007, s. 7).

### **3.2.2.1. Píšu proto, abych se úplně nezbláznila**

Ema i Mia mluví o psaní básní jako o "nutnosti", potřebě. Přesné pojmenování jejich pocitů jim slouží k tomu, aby se "úplně nezbláznily", jako "úleva", aby se "uklidnily uvnitř". Pro Miu není v tu chvíli důležité, jestli toto pojmenování najde v básni napsané někým jiným, nebo jestli bude "muset" napsat svoji vlastní.

*Ema: Jo tak psát básničky, to byla spíš taková nutnost, psychologická, abych se úplně nezbláznila. Jako jo, byly docela dobrý. Takový říkanky.*

*Mia: Pořád jsem psala básně. Hluboko v sobě jsem měla určitý pocit, šla jsem do knihkupectví, protože jsem věděla, že potřebuju báseň. Ale někdy jsem si uvědomila, že v té cizí básni není to, co jsem hledala a že takovou báseň musím napsat sama. Někdy jsem ale našla báseň, která mi neuvěřitelně sedla. Byl to druh touhy. Vyjádření mých pocitů mi dává veliké uspokojení, je to opravdu úleva. Ohromně mě to uvnitř uklidní.*

Za nutností neustále psát stojí pro Miu potřeba pochopit sama sebe.

*Mia: Cítila jsem puzení psát. Potřebovala jsem to a hodně mi to pomohlo. Byla jsem sama sobě tajemstvím, nechápala jsem, proč se cítím tak špatně. Ale úporně jsem se snažila to pochopit. Dneska mám konečně pocit, že už tomu rozumím. Není to už tak tajemné.*

### **3.2.2.2. Expresivní psaní (Pennebaker)**

Jaké mám možnosti, když se jako Mia "cítím opravdu špatně"?

Můžu zkusit na své starosti nemyslet. Jak ukázal Daniel Wegner v sérii experimentů, potlačování myšlenek je opravdu slepá ulička. Vypůjčil si z Dostojevského povídky "Zimní poznámky o letních pocitech" bílého medvěda a požádal účastníky svého experimentu, aby na něj nemysleli. Ukázalo se, že na něj pak mysleli ještě více než ti, které požádal na ně myslet - Wegner tomu říká paradoxní efekt sebekontroly (Wegner et al., 1987).

Wegner a jeho experimenty mě fascinovaly, a tak rekonstrukci experimentu nyní provádím v divadle při představení "Noční lety". Poprosím publikum, aby minutu nemyslelo na leteckou katastrofu (která je tématem představení) - ano, opravdu se ukazuje, že potlačování myšlenek nefunguje. A Wegnerovy experimenty mě také inspirovaly k napsání minutové hry pro Český rozhlas s názvem Bílý medvěd, ve které použije bílého medvěda pro své účely chytrá žena (Blechová 2014e)<sup>4</sup>.

Další možností, kterou často provozují lidé v mírné či větší depresi, je ruminace - tedy spirálovité opakování většinou negativních myšlenek bez toho, že bychom přistoupili k jakékoliv akci vedoucí ke změně.

---

<sup>4</sup> Text i nahrávka jsou dostupné z [http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/\\_zprava/bily-medved--1321791](http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/_zprava/bily-medved--1321791).

Alternativou k dvěma výše uvedeným je právě ta, kterou popisuje Mia - mohli bychom říci, že se jí ze starostí podařilo "vypsat" do té míry, že pocítila úlevu, že se cítila uvnitř uklidněná. Velmi podobnou techniku ověřil na stovkách účastníků svých výzkumů James Pennebaker, americký sociální psycholog, který zasvětil svoji kariéru studiu zdraví, jazyka, vyjadřování se a jejich vzájemných vlivů. Pennebaker byl průkopníkem "expresivního psaní" a v sérii výzkumů dokázal on i jeho následovníci, jak výrazné mohou být jeho pozitivní dopady. (Pennebaker, Seagal, 1999).

Pennebakerovy instrukce spočívají v tom, že žádá účastníky experimentů, aby několik dnů po sobě psali své "nejhlubší pocity a myšlenky" ohledně nejvíce traumatické události ve svém životě. Napsané texty zůstávají zcela důvěrné. Více než dvacet studií v této oblasti ukazuje, že tento typ expresivního psaní může prospět zdraví účastníků výzkumu. Na rozdíl od účastníků kontrolní skupiny (kteří psali o svém denním rozvrhu nebo o svých botách) lidé, kteří strávili tři dny po sobě patnáct minut psaním o svých hlubokých myšlenkách a pocitech, navštěvují méně často lékaře v následujících třech měsících, mají lepší imunitní systém, říkají o sobě, že jsou šťastnější atd. Tyto dopady se ukázaly platné pro různé populace - více či méně zdravé lidi, studenty nebo starší populaci, v Evropě, Asii a Americe.

Jak je možné, že tak krátký čas a úsilí mají tak výrazné dopady? Původně si autoři mysleli, že se jedná o emocionální katarzi, o fakt, že přestáváme potlačovat naše myšlenky a pocity a dělíme se o ně. Dnešní teorie se týkají spíše toho, o čem hovořila Mia v rozhovoru: *"Byla jsem sama sobě tajemstvím, nechápala jsem, proč se cítím tak špatně. Ale úporně jsem se snažila to pochopit"* (viz část 3.2.2.1.).

Stručně řečeno, předpoklad vědců je, že pokud se nám v rámci snahy o pochopení podaří vytvořit si koherentní a pro nás smysluplný příběh, budeme se cítit lépe, "emocionální aspekty zkušenosti budou lépe zvládnutelné (Pennebaker, Seagal, 1999, s. 1243).

Největší pozitivní dopad zaznamenal Pennebaker právě u lidí, kteří začali s nejasným, chaotickým popisem a postupně se "dopsali" ke koherentním příběhům. Další zajímavé zjištění je, že největší pozitivní dopad byl u těch, u kterých stoupla, ve srovnání mezi prvním a posledním dnem psaní, četnost používání zvláštního typu slov, kterým autoři říkají kauzální (slova jako protože, důvod) a vhlédové (slova jako rozumím, uvědomuji si).

### **3.2.2.3. Ranní stránky a vytváření příběhů (Cameron, Wilson)**

Při čtení Pennebakerových článků jsem si vzpomněla na v něčem podobnou, i když volnější techniku, kterou sama používám, takzvané ranní stránky. Ranní stránky doporučuje Julia Cameronová ve své knize "Cesta umělce", dnes již klasickém průvodci pro "znovuobjevení vlastní tvořivosti" (Cameron 2002). Autorka prezentuje ranní stránky jako způsob meditace a způsob, jak naložit se svým vnitřním cenzorem. Ranní stránky nelze psát špatně, je možné psát o čemkoliv, volně, jen pro sebe, bez cenzury, bez cíle, bez starosti o gramatiku nebo o to, jestli v tu chvíli napsané dává smysl. Ranní stránky praktikují

několikrát týdně už řadu let a mám pocit, že prospívají jak mému duševnímu zdraví, tak mé tvořivosti. Na půdě mám celý stoh sešitů hustě popsaných částečně nečitelným písmem. Posledních pár let, kvůli neustálému cestování, píšu "ranní stránky" do počítače - soubor za rok 2014 má 235 stran.

Pennebakerovy studie pro mě otevírají řadu možností a otázek: Wilson upozorňuje na paralelu mezi expresivním psaním a terapií - i když je těžké srovnávat několik dnů čtvrt hodinového psaní a dlouhodobý terapeutický proces, zdá se, že v obou případech se jedná o vytváření nových příběhů (narratives) o nás samých, které jsou pro život prospěšnější, než naše staré příběhy. Terapie je na rozdíl od psaní proces sdílený, společenský (Wilson 2002).

To souvisí s otázkami ohledně autorských představení, zejména těch více či méně autobiografických - ať už se to týká Miy, Daniela, Denisy, Sheldona - a samozřejmě také mě. Expresivní psaní i ranní stránky jsou určeny jen pro nás (a svůj stoh sešitů bych opravdu s nikým sdílet nechtěla a soubor mám pečlivě zaheslovaný). Touha rekonstruovat, vypsát a přepsat svůj příběh je jedna věc, ale co nás pudí tento příběh sdílet s ostatními?

Sdílení s ostatními bylo silnou motivací pro mnohé z tvůrců, jak o tom svědčí další, v mojí klasifikaci třetí důvod proč tvořit.

### **3.2.3. Mít radost ze společenství a dialogu**

Jak se touha po propojení s ostatními projevuje v příbězích našich tvůrců? Opět zde existují dva aspekty - Aspekt přiblížení se příjemnému (ten jsem za použití citací nazvala "radost ze společenství a dialogu") a aspekt vyhýbání se nepříjemnému (který jsem nazvala "nebýt sám a být viděn").

#### **3.2.3.1. Být více s druhými - radost společně být**

Společnou tvorbu tvůrci často popisují jako velmi radostnou zkušenost - radost z tvorby, kterou jsme popisovali v části "lépe být se sebou" je umocněna tím, že se odehrává za přítomnosti, pozornosti a někdy i spolupráce druhých.

Tvůrci popisují své vlastní činnosti a emoce při společné tvorbě - smích, legraci, radost, a také pozitivní vztahy - "máme se rádi", "byli jsme přátelé" - a to ať už se jedná o společný zážitek dialogického jednání, společné divadlo, hudební skupinu nebo školní divadelní cvičení.

*Lumír: Ale je to něco, co člověku přináší radost a existuje to v nějakém společenství, dialogu.*

*František: Když je někomu dvacet a je vás osum, co se máte rádi a vaše hlavní ambice je být spolu... A hlavně se furt všemu smějete a chcete se smát, a trvá to několik roků, no tak to se nepřemejšlí jakože o tvorbě. To je spíš záminka, abychom spolu mohli být. Nemůže to být jenom po hospodách, no tak něco děláte. A my jsme nebyli sportovci, my jsme všichni chodili rádi do divadla, tak jsme dělali divadlo.*

*Victor: Řekl nám třeba, ať napíšeme jednostránkovou hru s dvěma postavami, z nichž bude mluvit jen jedna. Všichni ve třídě se dali do psaní. Bylo to*

*neskutečně kreativní, byla to úplná líheň tvořivosti a experimentování. Lidi psali šílený věci, byla to hrozná sranda.*

### **3.2.3.2. Být více s druhými - radost společně tvořit**

I ve více profesionálním prostředí je radost, když se sejde projekt a tým, který společně dobře funguje - jak to popisuje rozhlasová dramaturgyně Magdaléna.

*Magdaléna: Tak samozřejmě je krásné, když při té realizaci, nebo při tom jak se z toho nápadu stává ten tvar. A kdy už začne být zřejmé, že všichni ty lidi, všichni ti tvůrci kteří se na tom podílí, jsou naladěni podobným směrem. A samozřejmě že ta společná energie generuje další a další nápady. A většinou, když se podaří ten základní pocit nějak sjednotit, tak už ty nápady, které se generují, tak většinou jsou hodně k věci a většinou už je jenom radost z toho, že nějak zapadají do toho konceptu a posilují ho a obohacují. (...) Jako třeba teď se to podařilo s tou poslední hrou.*

Když se to o povede, "dobíjí ji to" a má pocit "že létá" (tedy podobně zážitkům engagement nebo flow jak byly popsány v části 3.2.1.).

*Magdaléna: Já se pak asi když se dostanu do toho zápalu, tak už jedu v nějaké té vlně, která tam vznikne a snažím se být nějakou jako platnou součástí toho tvůrčího týmu. Tak je to zkrátka příjemný a je to odměna. Není to úplně často, takže když takovéhle věci jsou, tak už se taky s postupující zkušeností snažím si je užívat teď a tady, a moc o tom nepřemýšlet a říct si že to je i určitý způsob potom i jakoby relaxace, která člověka nenamáhá a nepřichází z té práce vyčerpanej a unavenej. Ale nějakým způsobem ho to dobíjí. A po čtyřech hodinách, nebo po týdnu práce má pocit, že létá.*

Magdalénin popis mi připomněl "vrcholné momenty" mého spolutvoření - před několika lety jsem napsala slova písně "Bod zlomu" a poslala je pianistovi, který s námi hraje při vystoupení "Buchet", Zdeňkovi Dočekalovi. Po několika měsících mě Zdeněk pozval do studia Divadla na Palmovce k piánu, a zahrál mi hudbu, kterou složil na moje slova. Radost z toho, že jsem byla "pochopena", a že k tomu pochopení bylo přidáno něco dalšího, lepšího, většího, byla nezměrná a hovořila jsem o tomto zážitku ještě několik měsíců poté.

Stejně na mě zapůsobilo, když režisér Lukáš Hlavica natočil pro rozhlas moji minutovou hru "Bílý medvěd" (viz část 3.2.2.2.). Nebyla jsem u natáčení, s ním ani s herci jsem se nepotkala, takže jsem hru slyšela až v rozhlase - se stejnou nezměrnou radostí ze vzájemného pochopení a společné tvorby.

### **3.2.4. Být méně sám - být pochopen, propojit se ostatními**

Další aspekt propojení se s ostatními je méně radostný, ale neméně potřebný. Tvůrce se jím vyhýbá nepříjemným pocitům nepochopení a osamělosti.

#### **3.2.4.1. Aby mi bylo porozuměno, pomoci zahnat strach**

Mia za pomoci básně od T.S. Eliota vysvětluje svoji zcela základní potřebu, aby jí někdo rozuměl. Když se to nepodaří, když ke spojení nedojde, je to strašný pocit.

Když se spojení, pochopení ze strany druhého naopak podaří, cítí se Mia "méně sama".

*Mia: Báseň ani nemusí být skvělá. Stačí, aby byla dost dobrá v tom smyslu, že jsem napsala to, co jsem napsat chtěla. I v rozhovoru s tebou se budu cítit dobře až ve chvíli, kdy budu mít pocit, že jsem ti dokázala sdělit to, co jsem si skutečně myslela. T.S.Eliot v jedné své básni říká: "Tak jsem to vůbec nemyslel. Tak to vůbec není." Je to velmi nespokojený starší muž. Ještě neumírá, ale hovoří o svém životě a o tom, jak strašlivý pocit je, když jste stále, byť jen trochu, nepochopeni. Já mluvím o opaku. Tvořivost přináší pocit – to je ono. Díky tomu se necítím tak sama, méně se bojím. Je to víc než uspokojení. Je to dokončené, hotové, pochopené. Mohla bych zemřít.*

Dagmar navazuje na téma samoty a na potřebu zahnat strach.

*Dagmar: Základ byl, že jsem měla pocit, že jsem s tím, co mě napadá, příliš sama a že se musím víc snažit abych to dokázala s někým sdílet. (...) Teprve když se člověk začne starat o to, co by pro to mohl udělat, tak zjistí, že na tom je podobně téměř každý. Že to je velká potřeba, ale že se lidi styděl, že to potřebují, a různě to kamuflují a snaží se o úspěch, a o tamto a o tamto, jde o to nebejt v tom sám. (...) Možná že jde o strach – že vím, že život je strašnej, že jsem už zažila různé věci, který nejsem sto pochopit, zažila jsem věci, který jsem myslela, že je nedokážu unést (...) Čili ta tvořivost je tady k tomu, aby nám pomáhala zahánět strach. Že máme čím čelit tomu rozkladu. Že něco může růst ...*

#### **3.2.4.2. Být viděn a přijímán**

Jens popisuje svůj základní dobrý pocit z toho, že jeho práce designéra a kurátora muzea je viděna, obdivována někým jiným.

*Jens: Když projekt končí a my otevíráme muzeum nebo zahajujeme výstavu, je bezvadné vidět, že některé myšlenky a nápady jsme sice nezúročili, ale hodně jich přežilo. Je to hotové a já pozoruju, jak přicházejí návštěvníci a vnímám, že se jim to líbí a že to celé funguje.*

Daniel popisuje situaci, ve které je sice na jevišti sám a něco velmi osobního nabízí, necítí se však osamocen. To, že se o nás někdo zajímá, že nás vidí a akceptuje, vyvolává opačné pocity než stud, který Brownová definuje jako "intenzivně bolestný pocit nebo zkušenost toho, že věříme, že jsme "chybní" a proto nejsme hodni lásky a propojení s ostatními" (Brown 2012). Více se budu věnovat otázce studu v části 6.3.

*Daniel: A pak jsem stál na jevišti, a dělal jsem to, o čem jsem si myslel, že to dělat nedokážu. A přestával jsem se bát. Cítil jsem určité vzrušení – vnímám, že se na mě diváci dívají a vím, že jim to není odporné, ale naopak příjemné.*

Daniel přemítá o tom, jak důležité je pro tvůrce, aby věřili tomu, že jejich zkušenosti jsou zajímavé pro ostatní, že pro ně mají smysl.

*Daniel: Myslím si, že jedna z nejdůležitějších podmínek vzniku uměleckého díla je důvěra umělce v to, že jeho zkušenost je pro druhé zajímavá. Že jeho*

*fotografie nebo obrazy nebo cokoli jiného dávají lidem smysl. Postupně jsem si začal uvědomovat, že to platí i pro mě.*

### **3.2.4.3. Pozitivní vztahy a propojení (Seligman, Brown)**

Jak ukazují úryvky z rozhovorů, tvorba nás může činit více šťastnými proto, že ji sdílíme s ostatními - ať už se jedná o spolutvoření, anebo o sdílení naší vlastní tvořivosti.

Seligman nazývá jeden ze svých pěti pilířů "well-being" (viz část 3.2.1.7.) pozitivní vztahy (Seligman 2011) a vysvětluje, že pravděpodobně většina našich pozitivních zkušeností se odehrává za přítomnosti druhých. Jak jsme viděli v úryvcích, není to jenom přítomnost druhých, ale opravdu společné sdílení, které je tak důležité, že může "zahnat strach".

Propojení se s ostatními je naší základní lidskou potřebou. Evolučně se homo sapiens vyvinul jako eminentně společenský, "ultrasociální" druh - zajímáme o ostatní příslušníky našeho druhu více než jakékoliv jiné zvíře na světě, propojení s ostatními je důležité pro to, jak se cítíme více, než pro ostatní primáty. Evoluční vědu podporují poznatky z neurologie - způsob, jakým mozek zpracovává signály týkající se odměn, podporuje a motivuje naši společenskou propojenost. To se děje zejména prostřednictvím hormonu oxytocin (Dacher 2014).

Stručně to shrnuje Brownová: "Propojení je důvod, proč jsme tady. Jsme nastaveni na propojení, dodává nám to cíl a smysl života. Bez propojení trpíme" (Brown 2012, s. 8).

### **3.2.5. Udělat něco pro druhé, vyléčit svět, něco po sobě zanechat**

Dalším, v mé klasifikaci pátým důvodem, proč tvořit, je touha udělat něco užitečného pro druhé. Ta navazuje na radost se sdílení a propojení se s ostatními, ale přidává prvek štědrosti a velkorysosti.

#### **3.2.5.1. Přinesu lidem radost, udělám pro ně něco užitečného**

Seligman cituje zkušenost svého kamaráda, jemuž maminka jako malému chlapci ve špatné náladě říkala: "Štěpáne, vypadáš popuzeně. Co kdybys šel ven a někomu s něčím pomohl?" (Seligman 2011). Zdá se, že stejnou moudrostí disponují i tvůrci - pocit, že mohou prostřednictvím své tvorby pomoci ostatním pro něj velkým zdrojem uspokojení.

Filip i Neil hovoří o tom, že tvorba je kompletní jen tehdy, když je přítomno publikum, které je svědkem. V ideálním případě publikum, kterému přinášíme radost.

*Filip: Lidi, který říkají, že nechtějí vystupovat nebo nechtějí, aby ta jejich knížka vyšla, tak většina těchhle lidí co s tou tvořivostí nějak pracují, říká, že si lžou, protože jinak by to nepsali, protože proč by psali knihu, když by nechtěli, aby ji někdo četl. To je jako divný, že by to psali proto, aby si to pak přečetli oni sami. Že to je vždycky nějaká potřeba sdělit něco jiným lidem, v podstatě nějaký životní zkušenosti.*

*Neil: Hrozně se jim to líbilo, naše hraní s kapelou, byl to opravdu příjemný zážitek. Představení se hraje naživo, takže má smysl, jen když je přítomno obecenstvo. Když se to divákům líbí, říkám si – je to pěkné, přinesl jsem jim radost.*

### **3.2.5.2. Probudím příběhy v srdcích ostatních**

Jens chce působit na návštěvníky muzea, aby se znovu propojili sami se sebou a vzpomněli si například na svoje prarodiče nebo na část svého životního příběhu.

*Jens: Chci na diváky zapůsobit. Ideálně bych byl rád, kdyby se propojili sami se sebou. Vejdou do místnosti a ten prostor nebo příběh, který je v ní vyprávěn, je zasáhne a emočně vtáhne. Když pak odcházejí a dají najevo, že je výstava velice oslovila a vzpomněli si na prarodiče nebo na to, co se stalo za války, cítím veliké uspokojení.*

Filip na svých workshopech ostatním "otevívá cestu".

*Filip: Pak mám pocit jako že třeba to lidi taky přivedlo nějak k sobě třeba ta moje tvorba nebo ty kurzy, že prostě jim to otevřelo nějakou cestu. To mě dělá taky radost.*

### **3.2.5.3. Vyléčím a spravím svět, nechám něco po sobě**

Helen zasazuje svoji motivaci do duchovního kontextu - v židovské tradici nazývaném "Tikkun Olam" - "vyléčit nebo spravit svět", nechat ho lepší, než jsem ho našla.

*Helen: Jsem Židovka. Nejsem příliš nábožensky založená, spíš duchovně, ale cítím se být na tisíc procent Židovka. V judaismu je trojnožka, na které, jak by řekl rabín, celý judaismus stojí, jsou tam tři T. Člověk by měl znát Bibli a Tóru a jejich 613 přikázání. Dále je to Cdaka, charita, to znamená, že by měl přispívat charitě a za třetí je to Tikun Olam, což se dá přeložit jako léčit nebo opravovat svět. Podle mě je Tikun Olam důvod, proč jsem zde, na této planetě. Věřím, že je mým úkolem zanechat ji lepší, než jsem ji našla.*

To, že má Helen hezký hlas, současně vytváří zodpovědnost k tomu použít ho pro Tikun Olam.

*Helen: Dostala jsem od Boha dar krásného hlasu a já ho musím užívat pro Tikun Olam. Zanechat svět lepší, než jsem ho našla. Pomoci druhým pomocí toho daru, který ti byl dán.*

Pro Sheldona je motivací také něco po sobě zanechat jako určitý odkaz pro budoucí generace.

*Sheldon: Pro mě hraje roli i to, že pro mě jako lidskou bytost je důležité, co tu po mně zůstane, až tu nebudu. Určitý dědictví. Zvláště když je člověk gay, nežije v manželství a nemá děti, tak tohle řeší. Takže trochu závidím umělcům, který po sobě zanechali velký díla, co lidi oslovují. To se mi zatím nepodařilo.*

#### **3.2.5.4. Smysl a pomáhání druhým jako motivace (Seligman, Lyubomirsky)**

Pro Seligmána je smysl (meaning) jedním z pěti základních prvků osobní pohody ("well-being"). Definuje ho jako "patřit a sloužit něčemu, co pokládáte za něco většího než jste vy samotní". Má jak subjektivní složku (cítím, že to je smysluplné), tak složku pohledu zvenčí (ostatním to dává smysl). Je zde zajímavá souvislost s definicí tvořivosti (viz část 2.2.1.) jako něčeho nového a smysluplného (pro nás i pro ostatní).

Úryvky z rozhovorů tak kombinují Seligmanův smysl s jeho pozitivními vztahy zmíněnými výše. Všechny ty hodiny při zkoušení hry nebo psaní scénáře dávají tvůrcům smysl právě proto, že jsou užitečné, smysluplné pro druhé.

Tady se nabízí otázka pro Seligmanovu teorii: je skutečně smysl nezávislý (ve své definici a ve svém měření) na pozitivních vztazích? Není smysl vždy "pro druhé"? Četné studie ukazují, že udělat laskavost pro někoho druhého je zdrojem našeho štěstí.

Proč nás "pomáhání druhým" dělá šťastnějšími? Nebylo by lepší si koupit něco pro sebe než dát peníze kamarádovi? Lyubomirsky shrnuje celou řadu vysvětlujících mechanismů - když pomáháme druhým, vidíme je více pozitivně, a také vidíme sami sebe v lepším světle. Nejdůležitějším faktorem se ale zdá to, že děláním něčeho pro druhé "může spustit kaskádu pozitivních sociálních dopadů" - ostatní nás mají raději, oceňují nás, jsou nám vděční. Studie tak ukazují, že míra ocenění ze strany druhých je z velké míry to, co hledáme, když "děláme něco pro druhé" (Lyubomirsky 2008, s. 129)

V části 3.5. o vnitřní a vnější motivaci se budu zabývat otázkou, jak může toto ocenění vypadat, aby nás více motivovalo než demotivovalo.

#### **3.2.5.5. Smysl a Sisyfos (Ariely)**

Behaviorální ekonom Dan Ariely provedl inspirující výzkum na téma smyslu a uznání. Ariely se zabýval smyslem na základě zkušenosti se svým bývalým studentem Davidem, který pracoval v investiční bance v New Yorku. David pracoval deset týdnů na přípravě prezentace pro důležitou poradou o spojení dvou firem. Těsně před poradou byla celá akce zrušena a Davida to zcela demotivovalo - i když jeho šéf byl s prezentací navýsost spokojený a jeho plat byl stejně vysoký jako předtím, necítil se užitečný, činnost nebyla smysluplná (Ariely 2010).

Na základě tohoto příběhu připravil Ariely s kolegy (Ariely & al. 2008) experiment - požádali účastníky, aby sestavovali za peníze figurky z Lega, zvané "bionicles" (viz obr. 8).

Účastníci věděli, že za první složenou figurku dostanou dva dolary, za druhou o jedenáct centů méně, tedy 1,89 USD, a tak dále. Před skládáním každé další figurky se mohou rozhodnout, jestli v činnosti chtějí pokračovat. Experiment začal a složené figury experimentátor skládal do krabice. Účastníci experimentu v průměru seskládali 10,6 figurek a obdrželi 14,40 USD.





Obr. 8. Figurka Lego Bionicle používaná v experimentech Arielyho a kolegů.

Účastníci byli náhodně rozděleni do dvou skupin - první "normální" skupiny (nazvané "smysluplná"), a druhé nazvané "sisyfovská". Všechny podmínky byly stejné, až na to, že když účastník v "sisyfovské" skupině začal skládat druhou figurku, experimentátor před jeho zraky tu první rozebral a vrátil všech čtyřicet malých kousků do původní krabice. Jako třetí figurku v pořadí tak tento účastník skládal stejné součástky jako prvně a tak dále - stejně jako mýtický Sisyfos neměl nikdy "složeno". Podle předpokladu vědců složili účastníci v "sisyfovské" skupině méně figurek - 7,2 za 11,52 USD.

Studie Arielyho úzce souvisí s úryvkem z rozhovorů - to, že po nás něco zůstane (i tak triviálního, jako je figurka z lega), dává naší činnosti smysl. Ariely hovoří o smyslu s velkým S (podobně jako o něm mluví Helen v rozhovoru - jak vyléčit svět) a o smyslu s malým s - v jakkoliv drobné aktivitě, která má pro nás význam.

Někdy nezáleží na aktivitě samotné, ale na tom, jak o ní přemýšlíme, jak si ji definujeme. Ve známém příběhu přijde muž na stavbu a vidí několik pracujících lidí. Ptá se prvního: co děláš? A ten odpovídá: dávám jednu cihlu na druhou. Ptá se druhého a ten odpovídá: stavím zeď. Ptá se třetího a ten říká: buduji katedrálu. Stejně tak může Helen definovat svůj cíl jako "odehrát představení" anebo jako "vyléčit svět".

### **3.2.6. Být zvědavý na sebe a na ostatní, dobrodružství, objevování**

Dalším, už šestým důvodem k tomu něco vytvořit, je touha tvůrců objevit něco, co do té doby nevěděli nebo neuměli.

#### **3.2.6.1. Zvědavost na sebe a svoje možnosti**

Tvůrci shledávají jako uspokojující, že v sobě objevili do té doby netušené možnosti, o kterých nevěděli.

Matyáš explicitně zmiňuje poznávání sebe sama při dialogickém jednání.

*Matyáš: Třeba jako teď se mi vybavuje hlavně to dialogický, který je jako...hlavně poznávám sám sebe, jednak si šáhnu, kam jinam jako nemůžu šahat.*

V následující ukázce vypovídá Muriel o své rané herecké zkušenosti, při které v sobě objevila netušené možnosti.

*Muriel: Tenkrát jsem hrála roli odbojáčky Paulinky za 2. světové války. A pamatuji si scénu, kdy jsem musela čelit nacistům. A našla jsem v sobě takovou nějakou netušenou sílu, o který jsem ani nevěděla – byla jsem jak tornádo. Tenkrát mi poprvé došlo, že skrz divadlo, umění se můžu propojit s nějakou svojí energií, o které jsem předtím neměla potuchy.*

Její dlouholetá pěvecká činnost jí také umožňuje prozkoumat, kým může být.

*Muriel: A tak mám dojem, že mi zpívání postupně otevřelo větší hloubku, duchovní život, a ukázalo mi, kým můžu být. A i když mi nepřineslo tak velkou slávu, v jakou jsem doufala v mládí, tak mě tahle pěvecká, umělecká dráha přivedla k pevnějšímu spojení se sebou, ukázala mi, že můžu lásku dávat i přijímat, a pomohla mi najít moje místo ve světě.*

### **3.2.6.2. Zvědavost na druhé, dobrodružství, objevování**

Ema přidává k zvědavosti na sebe zvědavost na ostatní jako důvod, proč natáčí rozhlasové dokumenty.

*Ema: No, protože dokumenty dělám, protože jsem zvědavá. A vždycky mě zajímají lidi, který dokážou žít líp, než já třeba - jak to dělají? Jakože jsou třeba víc optimistický nebo prostě nějak si s tím životem poradili podle mě líp, než já.*

Neil zmiňuje svoji zvědavost, když z listu poprvé hraje novou skladbu pro klavír.

*Neil: Hraješ a slyšíš to poprvé a říkáš si: není to krásné? A je to legrace, takhle objevovat novou skladbu. Mít schopnost si to takhle z listu zahrát mi přináší radost.*

### **3.2.7. Získat něco pro každodenní život, psychohygienu**

Tvůrci si uvědomují přesah svého snažení ve třetí vrstvě mojí definice tvořivosti (viz část 2.1.10.) do vrstvy první a druhé - tedy do tvořivosti každodenní a vnitřní.

Lumír říká, že autorské psaní a čtení člověka rozvíjí.

*Lumír: Taky si pořád myslím, že ono to neslouží jenom tomu autorskému čtení, jenom tomu produktu. Že ono to prostě člověka nějak rozvíjí. Ono to jednou bude, možná že je už teď, ten zisk pro život. Pro život ve smyslu komunikace, nějaký větší otevřenosti apod.*

Matyáš hovoří o tom, že dialogické jednání v něm sytí jiné oblasti, otevírá jiné perspektivy a zmiňuje i výraz psychohygienu.

*Matyáš: Tohleto ve mě sytí a uspokojuje některý ještě voblasti, který potřebuju taky, být s nima v kontaktu, který mě nějak voživujou, který mě nabíjej, který možná fungujou i jako nějaká psychohygienu a tak je to pro mě nějak důležitý. No a nějak tak jako možná to vtevírá i tu perspektivu i v tom*

*funkčním, co třeba dál, kam pokračovat, že to občas jako přehrábne ten kompost.*

Filip si u svých klientů i u sebe uvědomuje, že se tvůrčí aktivita odráží i do ostatních oblastí života a vede k pocitu, že se cítí "víc sám sebou" nebo "šťastnější v partnerských vztazích a v rodině".

*Filip: Ti mí klienti objevují, že vlastně psali nebo fotili, to objevují i lidi, do kterých já bych to prvoplánově neřek. To jsou úplně třeba obyčejný lidi nebo různý jako postavením, vzděláním, čímkoliv, ale že u nich někou takovouhle tendenci člověk najde. A když se k ní vracej, tak najednou se začnou cejtit třeba mnohem šťastnější v partnerských vztazích, v rodině a v takovejch věcech. A to je zajímavý.*

O podobném fenoménu píše Šípek: "Nabízí se možnost chápat ono tvůrčí formování, zjinačování, akcentování jako otevírání nové, širší potenciality vnímání a chápání světa. To vlastně znamená dívat se na umění jako na lidskou aktivitu tvořící další možné "podoby bytí" světa" (Šípek 2012, s. 81).

### **3.2.8. Něčeho dosáhnout a dosahovat, překonat se**

Osmým důvodem, proč tvořit, je uspokojení z dosažení úkolu, přičemž se často jedná o úkol složitý, který vyžaduje odvalu a snahu.

#### **3.2.8.1. Uspokojení z dosažení cíle, tvrdá práce, odvaha**

Denisa zmiňuje, jak důležité je, že dobrý výsledek je výsledkem vlastní snahy a tvrdé práce. Při přípravě své autorské prezentace má Denisa pocit, "že jsem pro to víc udělat nemohla" a "že jsem k tomu přistoupila zodpovědně".

*Denisa: Byla hodně dlouhá doba, kdy mi to jen tak v hlavě chodilo, že jsem měla čas na to, že se mi to jako tak utříděovalo, vytříděovalo a pak i jsem tady tomu věnovala, že fakt jako jsem prostě přišla z práce, sedla jsem a do noci jsme tady přehazovala, vymejšlela a vyhledávala, co tam vrazit. (...) To jsem fakt měla pocit, že jsem k tomu fakt přistoupila zodpovědně. Tak proto to považuju za úspěch, jako že jo – tak si představuju, že takhle člověk na má pracovat, na takovejch věcech.*

Zdrojem potěšení a uspokojení pro Filipa je fakt, že něco překonal, že je schopen udělat něco, co bylo dříve nepředstavitelné, že rozvinul nějakou svoji schopnost - pro Filipa se jedná o zpěv.

*Filip: Mám třeba radost z toho, že jsem měl ten knedlík v krku a že jsem teď normálně schopnej jít před lidi a zpívat tam třeba koncert, kterej je postavenej jenom na zpívání, což před těma deseti lety by to bylo nepředstavitelný. Jako pro mě. To by bylo úplně... To mi přijde docela dobrý, jako že jsem se odblokoval.*

Daniel přidává aspekt odvahy při přípravě svého autorského představení - něčeho jsem se odvážil, vzal jsem na sebe riziko, a proto se cítím dobře.

*Daniel: A že nakonec cítíš... že jsi něco dokázala, že jsi ukázala odvalu. Když člověk dodělá něco těžkýho, je to super pocit. Říkám si – jo, šel jsem do*

*něčeho, co chtělo kuráž a bylo to dost riskantní, a mám z toho dobrej pocit. Nádhernej pocit.*

### **3.2.8.2. Dosažení cíle a zvyšování kompetence (Seligman, Ariely, Elliott)**

Podle Seligmana je "accomplishment" (dosažení, dovršení něčeho) dalším z pěti pilířů teorie "well-being" - lidé usilují o dosažení něčeho pro samotný pocit dosažení, i když to nedoprovází pozitivní emoce nebo smysl. Seligman, sám náružitý hráč karetní hry bridge, uvádí příklad hráčů, kteří hrají pro to, aby vyhráli, spíše než pro pocit "engagement" nebo "pozitivní pocity". Seligman současně upozorňuje na to, že "čistá forma" života jenom pro dosažení nejspíš neexistuje - většinou je dosažení spjato se smyslem anebo s pozitivními pocity (Seligman 2011).

Ariely uvádí jednoduché srovnání - sezení na pláži s koktejlem oproti zdolávání hor (kterému se sám v mládí věnoval). Proč si lidé dobrovolně vyberou strávit čas lezením na vysoké hory (které obsahuje notnou dávku fyzického i psychického strádání) oproti času na pláži? Analogicky bychom se mohli zeptat našich tvůrců - jak mnozí z nich zmiňují, příprava vystoupení nebo psaní knihy jsou často dlouhé hodiny "utrpení" a "posunování vagónů". Proč raději nejdou do kina? Jak o tom mnozí z nich hovoří, odpovědí může být právě uspokojení z pocitu "dosažení" (accomplishment), toho, že jsem si stanovil nějaký těžký cíl, kterého jsem dosáhnul (Ariely 2012).

White už v roce 1959 definoval "efektanci" (effectance) jako motivaci dětí zvyšovat svoji kompetenci - to se projevuje (podle Whita vrozenou) tendencí dítěte ke zvědavosti a objevovací hře. Tato základní motivace se proměňuje s věkem, ale i v každodenním životě dospělých je touha po zvyšování kompetence všudypřítomná. Elliott s Dweckovou popisují "potřebu kompetentnosti" (need for competence) jako základní motivaci, která má evoluční funkci pomoci lidem rozvíjet se a adaptovat se na jejich prostředí (Elliott, Dweck 2007, s. 6).

### **3.2.8.3. Pokrok jako součást "well-being" (Amabile, Kramer, Wilson)**

Samotná snaha o dosažení cíle je součástí radosti z dosažení. Tedy moment, kdy dojdeme na vrchol, není možná ten nejdůležitější, ale samotná cesta a snažení jsou to, co dělají "dosažení cíle" tak cenné a motivující. Timothy Wilson nabízí zajímavý mentální experiment výběru mezi dvěma scénáři. V jednom z nich dostávám v pravidelných intervalech vše, co si můžu přát - peníze, lásku, sex, slávu. Ale nemůžu žádným způsobem ovlivnit pravděpodobnost, že tyto odměny dostanu, získám je bez mé vlastní snahy. V druhém scénáři každý den dělám a někdy i dosahuji věcí, které jsou pro mě osobně důležité. Wilson argumentuje, že většina lidí by si vybrala scénář druhý (Wilson 2002, s. 144).

Amabileová s Kramerem provedli rozsáhlou studii, ve které sledovali "vnitřní pracovní život" (inner work life) více než 200 lidí během několika měsíců tak, že jim každý den poslali email o jejich pracovním dni, s kvantitativními i kvalitativními otázkami o tom, co se v jejich pracovním dni stalo a jak se cítí. Závěry z těchto 12000 dnů v práci shrnuli v knize Princip pokroku. Jako

neúčinnější způsob motivace zaměstnanců a zlepšení jejich vnitřního pracovního života se ukázal právě pokrok ve smysluplné práci - malé výhry, průlomy, pohyb dopředu, dokončení úkolu. Ve dnech, kdy došlo k pokroku ve smysluplné práci, ať již malému nebo velkému, byli lidé také více tvořiví (Amabile, Kramer 2011).

Pink, který navazuje na Seligmana a Amabileovou s Kramerem, definuje koncept "mistrovství" (mastery) jako "touhu neustále se zlepšovat v něčem, na čem záleží" (Pink 2011, s. 83). Připodobňuje mistrovství k asymptotě - k mistrovství se můžeme blížit, ale nemůžeme ho nikdy úplně dosáhnout.

### **3.2.9. Získat pochvalu a uznání od ostatních**

Devátým důvodem, proč tvořit, je touha získat pochvalu nebo uznání od ostatních lidí. Navazuje tedy na potřebu sdílení a propojení s ostatními. Současně je uznání od ostatních potvrzení toho, že jsme pro ně udělali něco smysluplného a užitečného.

#### **3.2.9.1. Princip vedlejšího účinku uznání**

V rozhovorech tato kategorie, kterou jsem si pracovně nazvala "uznání" (recognition) většinou plynule navazovala na část "dělám něco pro druhé". Funguje zde něco, čemu bych navrhla říkat princip vedlejšího účinku uznání. Jak jsem zmínila v úvodu této kapitoly, uznání není primárním cílem a motivací tvůrců, ale spíše příjemným vedlejším účinkem. I když tvůrci vyprávějí o úspěchu, umístění a cenách, nedoprovází to komentáři o srovnávání, hodnocení a ambicích, ale převažují komentáře o opravdové radosti ze zájmu a uznání druhých.

Daniel popisuje svůj nečekaný úspěch při "storytelling" soutěži a zdůrazňuje přitom svoje překvapení, že jeho příběh oslovuje normální lidi.

*Daniel: A jedno vedlo k druhému a já přišel do tý hospody vyprávět něco o domácích mazlíčkách. Dořeknu svůj příběh, no a diváci to vyberou jako nejlepší vyprávění a já jsem v semifinále. A tam to vybere porota jako nejlepší a jsem ve finále. A tam jsem se v soutěži o nejlepšího vypravěče umístil třetí. To mě totálně nakoplo - že můj příběh, kterej je příběhem o holocaustu, nějakým způsobem oslovuje běžný normální lidi, a já že jsem třetí. Takže jsem prostě jenom čuměl.*

Matyáš také formuluje vedlejšího efekt uznání - nepíše primárně svůj text s vidinou odměny reakce publika, i když neúspěch by ho samozřejmě mrzel.

*Matyáš: Samozřejmě taky si tam člověk představuje tak trošku jako, že ty lidi jsou tím potěšený a že si říkaj, to je zajímavěj chlapík, no tak nějak obdiv asi, nějaká jakoby pochvala. (...) No nejsem na tom závislej úplně, na tom, jak budou lidi na můj text reagovat. Jako samozřejmě furt tam mám to, že by to bylo příjemný nebo trošku by mi to mrzelo, kdyby nereagovali, ale tím, že jsem se trochu jako nasytil při tom samotným psaní, tak už mě to tolik netrápí.*

### 3.2.9.2. Uznání jako způsob, jak po sobě něco zanechat

Alice a Frederik popisují příjemné pocity spjaté s tím, že některé jejich dílo vydrželo v čase a tím navazují na motivaci zmíněnou v části 3.2.9.2. - "aby po nás něco zbylo".

*Alice: Já vím, že jsem jednou... že jsem napsala film... film, kterej teďka jako je už klasika. No, ale jak pořád to reprízuje, pořád dorůstaj kupodivu nový generace. A ještě navíc mně občas lidi říkaj, takový čtyřicátníci i padesátníci, říkaj: „Víš, když to jde v televizi, tak já si to zase pustím“. Tak to je příjemný.*

*Frederik: Tak jsem třeba dělal hru Kaspar od Petera Handkeho a měla úspěch, dostali jsme ceny, mimo jiné Michel za hlavního herce. Po letech inscenoval Michel v Americe Kaspara podruhé. Bylo to tak dobrý, že s tím jedou na festival do Edinburghu. Takže se tam na to jedu letos v červenci podívat. A těžko říct, kolik je v té hře ještě mojí kreativity, protože to bylo před třiceti, čtyřiceti lety.*

### 3.2.10. Získat vnější odměnu a/nebo peníze

Peníze a vnější ocenění tvůrci málokdy zmiňovali. Samozřejmě musíme vzít v úvahu také fakt zkreslení způsobené společenskou vhodností (social desirability bias) - tedy fakt, jak chceme sami sebe vidět a že se chceme prezentovat jako ti, kteří dělají věci pro věc samotnou a ne jako ti, kteří dělají věci pro potlesk nebo peníze.

Pro Victora i pro Alici jsou medaile i peníze spíše prostředkem k tomu, aby si mohli dělat to, co chtějí. Není to hlavní cíl, ale spíš bonus.

*Victor: Vyhrál jsem stříbrnou medaili na veletrhu za naprogramování tý matematický hry. (...) Později jsem pak prodával videohry firmě Atari, vydělával jsem peníze, sbíral ceny, objevil se v časopise People... Prostě pěkná jízda. A díky tomu jsem šel na MIT [pozn. prestižní vysoká škola], i když jsem toho pak nechal a šel na divadelní školu. Ale bylo to hrozně naplněný období, taková moje tvůrčí exploze.*

*Alice: Hrozně si vážím toho, že pořád můžu tu práci dělat ... dokonce mi to i vezmou, dokonce mně to většinou i zaplatěj, jo? To už je zase bonus další. (smích) Ale taky je to příjemný, jo, to si nebudeme zastírat. Jsem ráda, když se to jednak vůbec uplatní, a jednak jsem ráda, když za to dostanu zapláceno. To je milé.*

### 3.3. Motivační profil - shrnutí deseti důvodů

Do výše zmíněných deseti kategorií se mi podařilo setřídít, klasifikovat motivaci tvůrců zmíněnou v rozhovorech. Zde uvádím přehled označený čísly, se kterým budu v následující části pracovat.

- 1 Zažít emocionální a intelektuální radost
- 2 Vyjádřit se, uklidnit se, porozumět si
- 3 Mít radost ze společenství a dialogu

- 4 Být méně sám, být pochopen, propojit se s ostatními
- 5 Udělat něco pro druhé, vyléčit svět, něco po sobě zanechat
- 6 Být zvědavý na sebe a na ostatní, dobrodružství, objevování, překvapení
- 7 Získat něco pro každodenní život, psychohygienu
- 8 Něčeho dosáhnout a dosahovat, překonat se
- 9 Získat pochvalu a uznání od ostatních
- 10 Získat vnější odměnu a/nebo peníze

Jak je možné pracovat s těmito kategoriemi?

Ráda bych nyní aplikovala svoji klasifikaci získanou na základě rozhovorů na svůj vlastní příklad a vrátila se tak otázkám z úvodu: proč vůbec psát autorský text, rozhlasovou hru, když čistě ekonomicky to nedává smysl?

### **3.3.1. Motivační profil - dva detailní příklady**

#### **Příklad 1 - text o kuně na autorské čtení, březen 2015**

V pondělí 23. března 2015 jsem odmítla pozvání na networkingovou večeři v luxusní restauraci s ostatními absolventy elitních francouzských škol a zůstala jsem doma, abych pracovala na disertaci. Během večera jsem ale věnovala hodinu psaní autorského textu o kuně, který jsem pak hned v úterý dopoledne šla přečíst na naše malé autorské čtení ve skupince kamarádů v knihovně Filosofického ústavu. Celkově mě psaní, cesta, čtení a naslouchání ostatním stálo cca 4 hodiny času. Proč jsem to dělala?

Vnější motivace rozhodně nebyla hlavní - peníze žádné, kredity za studium žádné, i když uznání se mi dostalo (k tomu více níže). Z hlediska možných kontaktů by určitě bylo užitečnější jít na večeři absolventů a ještě bych se dobře najedla.

- Hlavní motivací určitě byla touha být více s druhými, sdílet, radost ze společenství a dialogu (3), vědět, že jsem součástí neformální skupinky lidí, kteří přemýšlejí o věcech podobně.

- Roli určitě hrála i zvědavost na sebe i na ostatní (6), těšila jsem se, že více prozkoumám téma kuny (o kterém již několik dnů téměř bez přestání mluvím, protože se mi usídlila na půdě), a těšila jsem se, že se něco dozvím o textech a z textů ostatních.

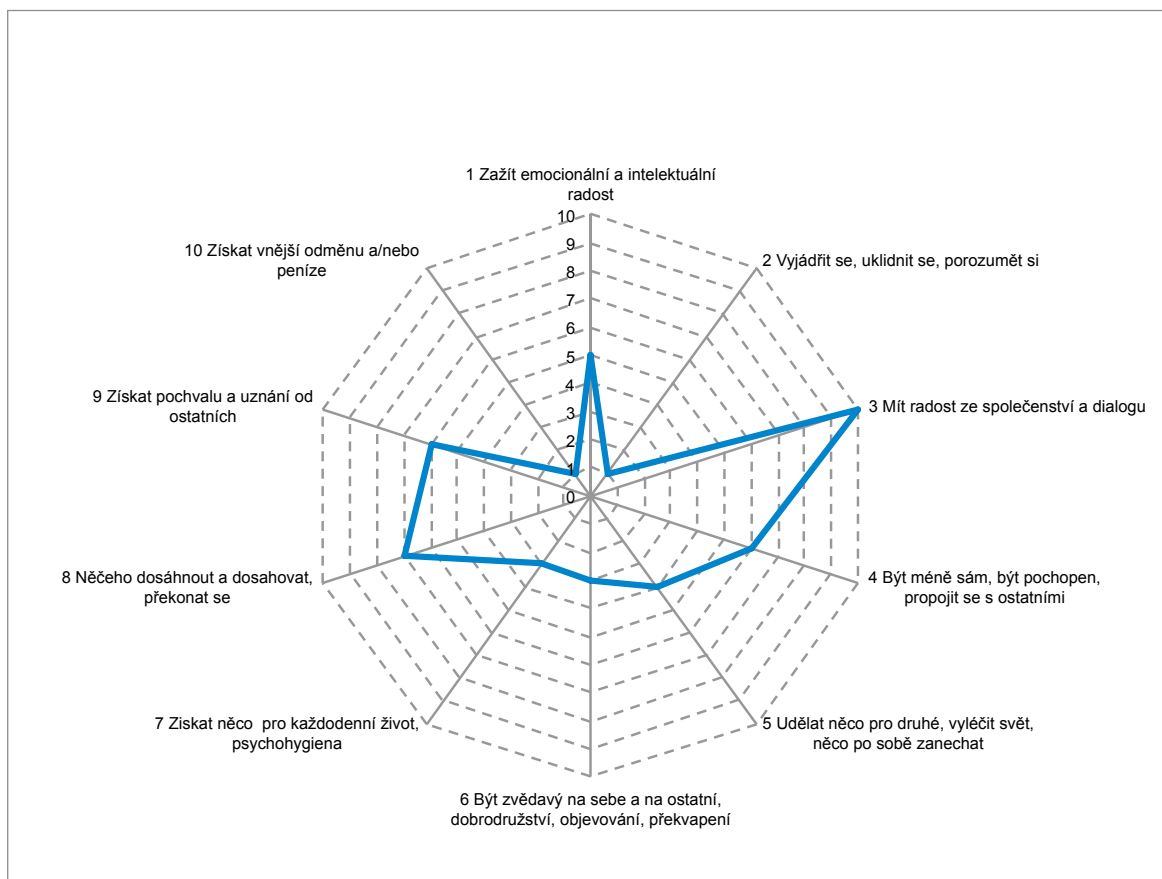
- Dosáhnout něčeho (8), byla jsem zvědavá na to, jestli téma kuny budu schopná převést do podoby textu, výzvou byl i krátký čas psaní - dokážu za hodinu napsat něco, co bude mít hlavu a patu?

- O něco menší roli zřejmě hrál i fakt, že během psaní většinou zažívám, a stalo se to i tentokrát, několik krátkých intelektuálně vzrušujících chvil (1) - kdy věci do sebe najednou zapadnou jako "skládačka" (jak o tom hovoří Alice v rozhovoru v části 3.2.1.6.).

- A nejspíš jsem pro druhé něco udělala (5) tím, že jsem se přišla podělit o svůj text, ale také tím, že jsem si přišla jejich texty poslechnout a poskytla jim podporu.

- A také jsem věděla, že se mi téměř určitě dostane uznání od ostatních (7), a ano, lidé se smáli, dostala jsem pozitivní zpětnou vazbu a také pár návrhů, jak s textem dál.

Pokud bych poté každý z důvodů tvořit ohodnotila na stupnici 1- 10, motivační profil by tedy pro text o kuně vypadal následovně:



Obr. 9. Motivační profil pro text o kuně.

## Příklad 2 - rozhlasové mikrohry - Pro Patria Mori, Jako u Verdénu - leden 2014

V lednu 2014 mě kontaktovala dramaturgyně Českého rozhlasu s výzvou napsat do týdne námět na krátkou rozhlasovou hru na téma stého výročí 1. světové války.

Opět jsem měla spoustu dalších projektů a tak jsem si na psaní námětů vyhradila jeden den. Nakonec jsem napsala tři a rozhlas vybral dva z nich k realizaci. Co mě vedlo k psaní tentokrát? (Později jsem se zapojila i do realizace projektu - do natáčení části jedné z her a režijní spolupráce na druhé - ale pro jednoduchost se tady omezují na motivaci pro psaní samotné).

Hlavní motivace byly v tomto případě jiné než v případě textu o kuně, opět je cituji v pořadí důležitosti.



- (8) dosažení něčeho, dovršení - krátký čas psaní mě motivoval - jsem schopná vymyslet několik námětů o tématu, o kterém toho moc nevím, za den?

- (9) motivací zde jistě byla možnost napsat hru pro rozhlas, která se bude realizovat, moje jméno bude řečeno v rozhlase, na webu, tedy nikoliv primárně peníze, ale uznání společenské. Toho se mi skutečně dostalo v notné míře zejména u Pro Patria Mori (Blechová 2014b)<sup>5</sup> ale i u Jako u Verdénu (Blechová, 2014c) - od pozitivní zpětné vazby v emailech a rozhovorech s kamarády, pochvalou v článku na webu švýcarského rozhlasu, výběrem ze strany Českého rozhlasu jako příspěvku na soutěže ve Francii, Španělsku a Chorvatsku atd.

- (1) více radosti - opět jsem během psaní zažila několik intelektuálně vzrušujících chvil - kdy věci do sebe najednou zapadly jako "skládačka", kdy jsem se sama "překvapila".

- (5) dává mi to smysl - zajímavý fenomén - i když bych ráda, aby tomu bylo jinak, přiznám se, že moje motivace něco napsat na toto téma nepramenila z touhy velkoryse se podělit s ostatními o svoje nápady, spíše opravdu pramenila z výzvy zmíněné výše. Zpětně viděno a díky pozitivní zpětné vazbě, které se mi dostalo, se mi zdá, že jsem opravdu něco pro posluchače udělala, umožnila jim zážitek jak emocionální, tak intelektuální (samozřejmě spolu s dalšími lidmi, kteří se podíleli na tvorbě her).

- (10) Peníze a hmotné odměny - projekt byl samozřejmě honorován - kdybych se omezila na psaní samotné, asi by se dalo říci, že byl honorován docela dobře. To si uvědomuji až teď. V okamžiku rozhodování, zda strávit den psáním nebo ne to opravdu nebyla otázka, kterou bych si kladla - a dramaturgyně (zřejmě poučená principem vnitřní motivace Amabileové- viz část 3.5.) o penězích v této fázi vůbec nemluvila.

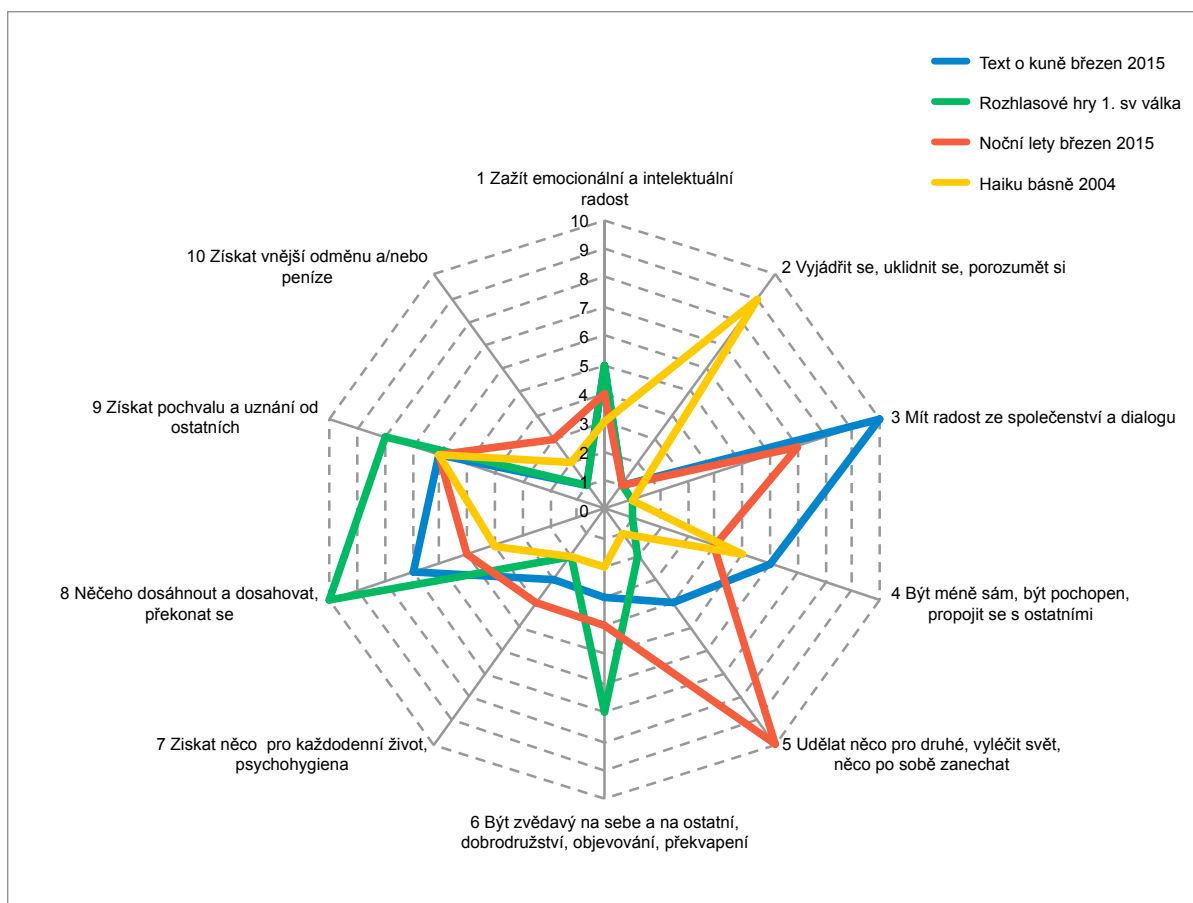
Podrobila jsem podobné analýze dva další projekty, které zmíním už stručněji: u reprízy našeho autorského divadla "Noční lety" v březnu 2015 se ukazuje, že mojí hlavní motivací bylo "udělat něco pro druhé" (5), tedy zorganizovat setkání s přáteli a jejich přáteli v příjemném prostředí kavárny a pod záminkou našeho hodinového kabaretního představení. U dávného projektu z roku 2004, kdy jsem napsala básně haiku a poslala je do soutěže básní pod pseudonymem, bylo mou hlavní motivací uznání (9), chtěla jsem "prorazit" jako autorka a básnířka (což se nestalo).

### **3.3.2. Motivační profil souhrnně - čtyři projekty**

Z těchto čtyř příkladů jsem vytvořila graf (obr. 10) níže, na kterém jsou přehledně vidět různé motivace pro jednotlivé projekty.

---

<sup>5</sup> Nahrávka dostupná z <https://vimeo.com/95336785>.



Obr. 10. Motivační profil pro čtyři různé projekty.

### 3.3.3. Jaké otázky plynou z motivačního profilu?

Na graf, kterému říkám motivační profil je možné se dívat z různých úhlů a perspektiv. Nastolím zde několik otázek a první nástin odpovědí.

- Je motivační profil různý pro různé lidi?

Na svém vlastním příkladu si můžu všimnout některých konstant - například že "uznání od ostatních" (9) a "více radosti" (1) je pro mě motivací pro všechny zmíněné projekty. Je pravděpodobné, že tyto konstanty budou různé pro různé lidi a budou souviset s rysy jejich osobnosti. Bylo by zajímavé například srovnat tento motivační profil s profilem "Big Five" nebo jinými typologiemi osobnosti.

- Mění se motivační profil v čase?

Navíc je možné, že motivace se mění v čase - pro mě samotnou mohu na tomto malém vzorku projektů konstatovat, že moje motivace tvořit byla před deseti lety jiná než dnes.

- Je motivační profil různý pro různé projekty?

Schválně jsem volila pro tento příklad co nejvíce různorodé projekty, a je vidět, že každý z nich má velmi odlišný profil, s vrcholem u jiné části motivace - ať už je to radost ze společenství (3), dosažení něčeho (8), udělám něco pro druhé (5) nebo získám uznání od ostatních (9). Také data z rozhovorů ukazují, že například (2) méně starosti - uklidnit se, vyjádřit se, porozumět si - bude asi

dominantnější motivace pro psaní něčeho tak intimního jako jsou básně (v rozhovorech o nich hovoří Mia i Ema, viz část 3.2.2.1.), než řekněme pro hraní v komedii.

*- Mění se motivační profil v průběhu projektů a funguje jako "kruh"?*

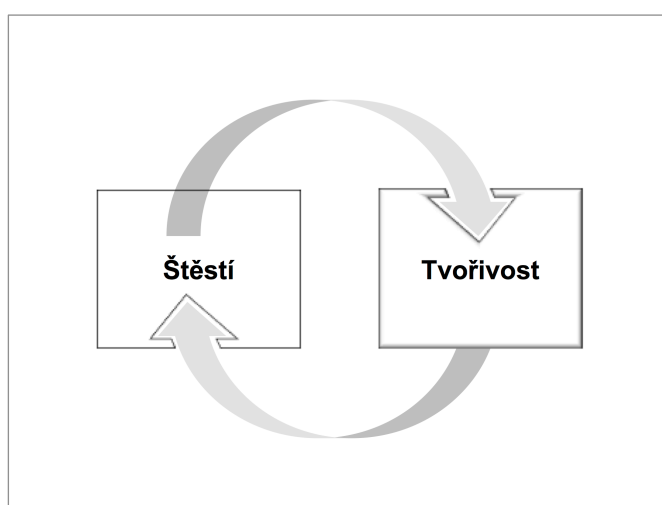
Na svých vlastních příkladech opět vidím, že motivace pro ten který projekt se mění v čase - že i když občas myslím, že něco provádím hlavně proto, abych něčeho dosáhla a něco zkusila (8), později se ukáže, že mi projekt přináší radost například kvůli uznání ostatních (9). Na svých vlastních příkladech vidím, že některá motivace je pro mě zjevná předem (při představení potkám kamarády a dostane se mi z jejich strany pochvaly a uznání), některou motivaci si uvědomím až později (mnou napsaná hra o 1. světové válce přinese něco posluchačům). Vzhledem k tomu, že se jedná o proces, předpokládám, že příště už si motivaci uvědomím, a budu o ní vědět i dopředu (podobně jako hovoří Daniel v části 3.2.1.9. o tom, že rozhovor o intenzivních momentech na jevišti mu připomněl, že chce znovu na jevišti stát).

### **3.4. Pozitivní psychologie a model motivačního okna**

Po empirickém zakotvení v rozhovorech bych se nyní ráda pokusila propojit získaná data a existující teorie, vycházející zejména z pozitivní psychologie. Zajímalo mě také, jestli je možné 10 kategorií uspořádat do nějakých větších logických celků.

#### **3.4.1. Vzájemné působení štěstí a tvořivosti**

Existuje mnoho výzkumů ukazujících, že šťastnější lidé přistupují k úkolům více tvořivým způsobem. V experimentech Alice Isenové a Barb Fredriksonové bylo "štěstí" navozeno jednoduchým způsobem - účastníci dostali pytlíček bonbónů nebo se dívali na chvilku veselého filmu. Ukázalo se, že na rozdíl od kontrolní skupiny, jejíž členové tyto podněty nedostávali, měli více nápadů a lepší výsledky při tvůrčím řešení problémů (Fredrikson 2009, s. 69). V souladu s teorií Fredriksonové o "rozšíření a budování" (viz část 3.2.1.8.) tedy platí, že pozitivní emoce rozšiřují náš způsob vnímání a řešení a tím vedou k větší tvořivosti.



Obr. 11. Dvousměrný vztah štěstí a tvořivosti.

Když jsem však analyzovala rozhovory s tvůrci, ukázalo se, že vztah mezi štěstím a tvořivostí je dvousměrný - nejenom že štěstí podporuje tvořivost, ale též tvořivost podporuje štěstí. Pro všech 10 kategorií zmíněných tvůrci platí, že se buď dají zařadit do části "baví mě to" anebo "dává mi to smysl", tedy zhruba do definice štěstí podle Lyubomirsky (viz část 3.2.1.).

Nejdříve bych se však ráda zastavila u otázky, jestli je vůbec možné úroveň našeho štěstí ovlivnit naší vlastní aktivitou.

### **3.4.2. Vliv vnějších událostí na štěstí**

To, že můžeme míru svého štěstí ovlivnit, je relativně nová myšlenka. Objevuje se v 17. století, do té doby bylo štěstí otázkou osudu, údělu a božské milosti. Ve všech indoevropských jazycích je slovo štěstí odvozené od "luck" - "happy" od "hap", francouzsky bonheur od "heurv" (McMahon 2009). V češtině pokrývá slovo štěstí oba dva významy - být šťastný a mít štěstí, zatímco v angličtině nebo v jiných jazycích jsou slova dvě - například "happy"/"lucky" nebo "bonheur"/"chance".

Jak ovšem ukazuje Lyubomirsky, stále existují mýty o štěstí, které způsobují, že hledáme štěstí na špatných místech. Asi hlavní mýtus o štěstí je ten, že vnější okolnosti mají zásadní vliv na naše štěstí - až mě povýší, budu konečně šťastnější, až si koupím nový dům, budu šťastnější, až vyhrají cenu, budu šťastnější.

Desetiletí výzkumů ukázala, že vnější události (ať už peníze, nové auto, povýšení, úspěch) mě opravdu mohou udělat šťastnější, ale bohužel toto štěstí dlouho netrvá. Psychologové a behaviorální ekonomové říkají tomuto fenoménu hédonická adaptace - spočívá v tom, že si zvykneme na novou hladinu (peněz, moci, úspěchu), a pak již z těchto vnějších okolností nemáme tak velkou radost jako na začátku (Gilbert 2007).

V klasické pohádce o rybáři a jeho ženě, též přebásněné Puškinem a přepsané Janem Werichem, zlatá rybka postupně plní přání rybářovy ženy - dostane domek místo chatrče, poté šlechtický palác místo domku, a poté carský palác. Žena nemá "nikdy dost". Tento příběh je možné reinterpetovat nikoliv jako příběh o zvlášť hamižné a zlé ženské pohádkové postavě, ale jako příběh o každém z nás. V pohádce jsou vidět i dva základní mechanismy, kterými vědci hédonickou adaptaci vysvětlují - to, že si na novou životní úroveň rychle zvykneme (žena z pohádky v řádu několika dní) a také, že se nám změní referenční skupina (boháči místo rybářů).

Na hédonické adaptaci je také zajímavé, že ji velmi špatně odhadujeme - tedy přeceňujeme, jak moc a na jak dlouho nás pozitivní události udělají šťastnými, i negativní události nešťastnými (Gilbert 2007).

### **3.4.3. Vliv genetických faktorů a vlastní aktivity na štěstí**

V metaanalýze různých výzkumů o štěstí se Lyubomirsky se spoluautory odvážila odhadnout přibližná procenta jednotlivých faktorů, které mají vliv na naše štěstí (definované, jak jsme viděli výše, jako spokojenost i smysluplnosti našich

životů). Rozdíly mezi úrovní štěstí vysvětluje třemi hlavními faktory - vnějšími okolnostmi, genetickou výbavou, a jejich záměrnou, úmyslnou aktivitou.

Nejvíce překvapivé zjištění se týká právě vnějších podmínek - pouze 10% rozdílu mezi úrovní štěstí různých jedinců je vysvětlitelné rozdílem v podmínkách. Existuje celá řada studií, která toto tvrzení podporuje - ať už jde o americké milionáře, kteří jsou jen o malinko šťastnější než jejich zaměstnanci, srovnávání mezi jednotlivými zeměmi atd. (Lyubomirsky 2008, s. 21).

Méně překvapivé je to, že 50% rozdílů je vysvětlitelných naší genetickou výbavou - mnohé studie na dvojčatech ukázaly, že výchozí úroveň (set point), tedy výchozí úroveň našeho štěstí, dědíme. Nabízí se analogie s metabolismem - někteří z nás mají schopnost si udržet přiměřenou váhu, aniž by se příliš snažili, zatímco pro některé z nás je to o poznání těžší.

Ale není to nemožné - pořád ještě zbývá 40% - se stejnou genetickou výbavou a se stejnými vnějšími podmínkami se může štěstí dvou lidí zásadním způsobem lišit - a to bude záviset na tom, jak budou přemýšlet, cítit a co budou dělat ve svém životě. Také na tom, na co zaměří svoji pozornost, jakým způsobem budou věci vnímat a vidět.

Tvořivost, tak jak o ní hovoří tvůrci v této kapitole, je právě jedna z aktivit, které se můžeme záměrně věnovat a která může přispět k našemu štěstí.

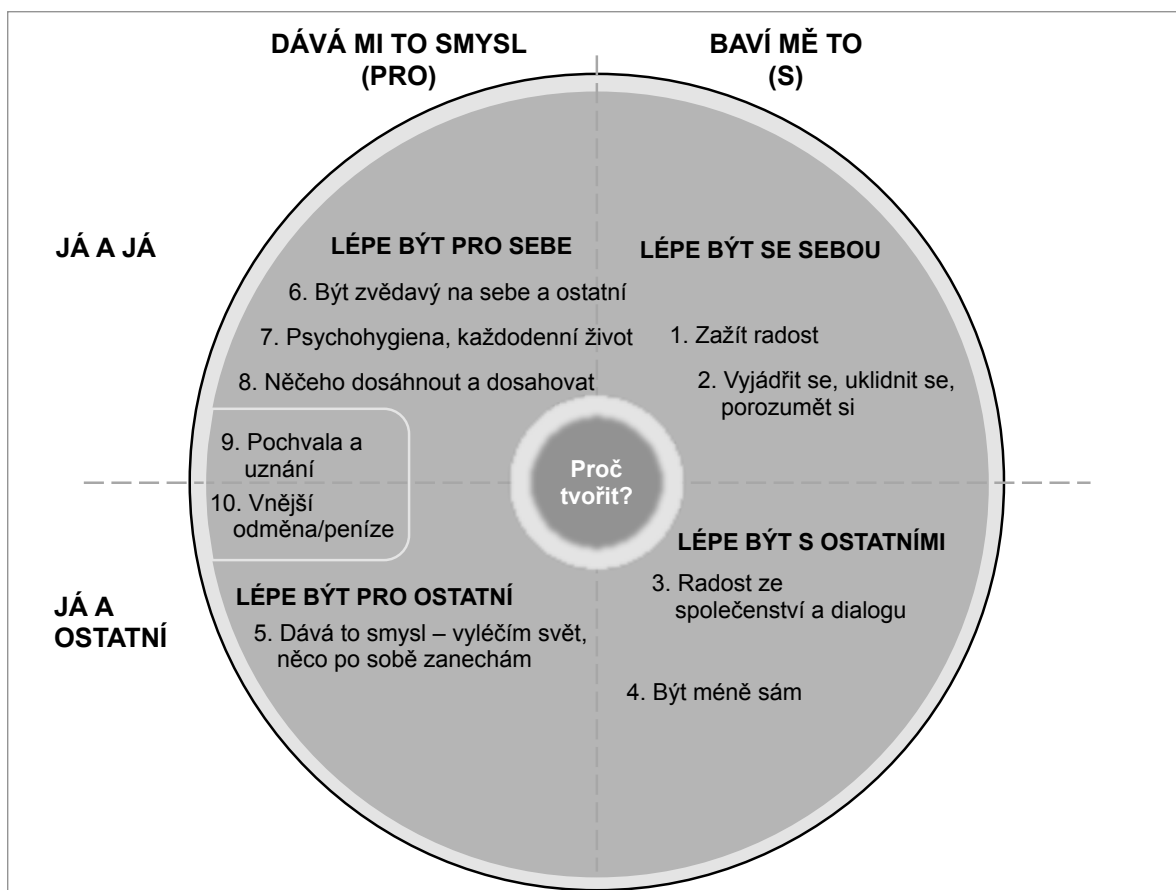
#### **3.4.4. Model motivačního okna**

Schéma na obr. 12 ukazuje možný způsob, jak deset kategorií zmíněných v této kapitole setřídít do čtyř hlavních částí. Centrální otázkou je "proč vůbec tvořit?" Ve čtyřech okenních panelech jsou různé motivace k tvorbě, o kterých tvůrci hovořili.

Na horizontální ose je jsou dva aspekty štěstí (well-being) - "baví mě to" a "dává to smysl", zmíněné v části 3.2.1. Pokud bych je chtěla ještě zjednodušit, nabízí se předložka "s" a předložka "pro" - "tvořit s" a "tvořit pro".

I když lze teoreticky obě části oddělit, v praxi se často prolínají. V nedávném kontroverzním článku se Roy Baumeister se spolupracovníky snažil oddělit tyto dva aspekty štěstí nebo well-being - na část "štěstí" (jako odpověď na otázku: cítíte se šťastný?) a na část "smysluplnost" (jako odpověď na otázku: "je můj život smysluplný?"). Ačkoliv si dokážeme představit extrémy (hédonicky šťastný život, při kterém trávíme čas na masážích a na večírcích a smysluplný život, ve kterém bojujeme za lidská práva ve vězení, i když je to každodenně obtížné), většinou oba aspekty korelují a jsou úzce spjaty. "Dobrý život", "well-being" anebo štěstí definované výše obsahují oba dva aspekty - více pomíjivé pozitivní momenty i hlubší smysl (Baumeister 2013).

Na ose vertikální je dimenze individuální motivace versus propojení a sdílení s ostatními - v horní části motivace dělat něco "se sebou" nebo "pro sebe", v dolní části "s ostatními" nebo "se sebou". Ford nazývá tyto dva druhy cílů "cíle v rámci osoby" (person within goals) a cíle osoba-prostředí (person-environment goals) (Eccles 2007, s. 115).



Obr. 12. Model motivačního okna.

Kombinací těchto dvou os tedy získáme čtyři panely "motivačního okna" - se sebou, s ostatními, pro sebe, pro ostatní.

Panel vpravo nahoře - LÉPE BÝT SE SEBOU - šťastná stránka - jakým způsobem může tvořivost přinášet momenty štěstí a pozitivní pocity. Neméně důležitou součástí je i fakt, jak nám tvořivost může pomoci poradit si s možným neštěstím, nebo negativitou, tedy pomoci nám v okamžiku, kdy máme starosti. Tedy jak být lépe "se sebou" - více šťastný nebo méně nešťastný.

Panel vpravo dole - LÉPE BÝT S OSTATNÍMI - šťastná stránka - jakým způsobem nás radost ze společné tvorby nebo se sdílení naší tvorby uspokojuje, jak sdílení tvorby s ostatními, pocit, že je nám porozuměno, propojení se s ostatními naplňuje naše hluboké potřeby.

Panel vlevo nahoře - LÉPE BÝT PRO SEBE - smysluplná stránka - jakým způsobem nám tvořivost dává smysl, je užitečná "pro nás" - jsem zvědavý na sebe a na ostatní, zažívám dobrodružství, objevuji, získávám něco pro "zbytek svého života", funguje jako psychohygienu, zažívám uspokojení z toho, že jsem něčeho dosáhla, navíc něčeho, co vyžadovalo sílu a odvalu.

Panel vlevo dole - LÉPE BÝT PRO OSTATNÍ - smysluplná stránka - jak moje tvoření dává smysl ostatním, je pro ně užitečné, přináší něco světu, co by beze mě nebylo, jak "léčí" svět (ve smyslu Helenina rozhovoru), jak mi umožňuje něco po sobě zanechat.

Složité bylo umístit do grafu uznání od ostatních ve formě pochvaly (9) anebo ve formě vnější odměny a peněz (10). Na jednu stranu silně souvisejí s motivací, kdy přináším něco světu (vlevo dole), na druhé straně také navazují na lépe být pro sebe - dělám něco, co pro mě je psychologicky i prakticky užitečné (vlevo nahoře). Umístila jsem je tedy mezi oba panely.

Zdá se mi, že model umožňuje lépe hovořit o motivaci pro tvorbu než přeci jen trochu dlouhý výčet deseti kategorií. Je to samozřejmě pouze první nástin a doufám, že budu mít možnost pokračovat a panely ověřit v rozhovorech s dalšími tvůrci anebo se vrátit k tvůrcům, se kterými jsem již pracovala.

### **3.5. Vnitřní a vnější motivace**

#### **3.5.1. Princip vnitřní motivace tvořivosti (Amabile)**

Otázku vnitřní (intrinsic) a vnější (extrinsic) motivace jsem nastolila v úvodu a několikrát zmínila i během rozhovorů. V literatuře o tvořivosti dnes diskusi o motivaci často dominuje právě tato dichotomie. Proto se mi zdá nutné se k ní zde vrátit více v detailu. Současně na otázku vnitřní a vnější motivace naváže diskuse o talentu a zájmu ve čtvrté kapitole.

Jak shrnuje Hennesseyová, většina současných teoretiků definuje vnější motivaci jako motivaci externím cílem, cílem, který je mimo samotný úkol. Vnitřní motivace znamená, že se věnuji úkolu pro úkol samotný (Hennessey 2010, s. 342).

Například jedna ze studií ukázala, že ty děti ve školce, které kreslily s cílem získat odměnu pro "nejlepšího", v následujícím týdnu kreslily méně a hůře (co se týká času stráveného kreslením i kvality obrázků) než děti, kterým žádná odměna slíbena nebyla. Podobný efekt byl zjištěn u různých věkových skupin a v různých prostředích. Ještě horší dopad mělo očekávání, že moje tvořivá práce bude posuzována a srovnávána s prací ostatních (Amabile 2013).

Na základě třiceti let empirických studií tohoto typu formulovala Amabileová "princip vnitřní motivace tvořivosti" (intrinsic motivation principle of creativity), který se dá shrnout následovně:

*"Ve velmi velkém počtu pečlivých empirických studií se ukázalo, že pro většinu osob ve většině situací má nastavení vnějších cílů, včetně očekávané odměny negativní dopad jak na motivaci jedince k vykonání úkolu, tak na jeho tvořivost při plnění úkolu" (Hennessey 2010, s. 353).*

Vědci vysvětlují tento fakt tím, že očekávání odměny, hodnocení nebo jiného vnějšího tlaku nás vede k tomu, že hrajeme na jistotu a hledáme nejrychlejší řešení. To je v protikladu k hledání opravdu tvůrčího řešení. Očekávaná odměna zužuje naše pole, místo aby ho rozšiřovala.

Amabileová rozlišuje algoritmické a heuristické úkoly. Ke konsistentně dobrému výsledku v algoritmických úkolech vede jasná cesta (algoritmus), zatímco heuristické úkoly vyžadují objevování, tápání, hledání. Tvořivé úkoly jsou ve své většině heuristické. Jak konstatuje Pink (2009, s. 40), zúžená pozornost je

užitečná v případě jednoduchých a jasně vymezených úkolů, ale nevýhodná pro úkoly komplexní či tvůrčí.

Ariely pak v experimentech s indickými farmáři i americkými studenty ukázal, že pro mechanické úkoly (ťukání na klávesnici) vede příslib vyšší odměny k vyššímu výkonu. Pro úkoly obsahující i drobný kognitivní prvek (jednoduché matematické úkoly) vede příslib vysoké odměny k horšímu výkonu (Ariely 2010, kap. 1).

Méně vědecky, ale přesvědčivě hovoří o výhodnosti vnitřní motivace Anne Lamottová, autorka a pedagožka workshopů tvůrčího psaní. Pro mnohé z jejích účastníků je publikace jejich díla to nejdůležitější, definují si ji jako svůj cíl. Lamottová jim říká, že by měli i nadále psát, ale pro psaní samotné, nikoliv pro vidinu publikace. Ze své vlastní zkušenosti navíc ví, že publikace samotná je neudělá šťastnými (Lamott, 1994). A jak jsem ukázala výše, když je udělá šťastnými, toto štěstí kvůli hédonické adaptaci příliš dlouho nepotrvá.

### **3.5.2. Vnitřní motivace v rozhovorech**

Zdá se mi, že tvůrci, se kterými jsem hovořila, toto sami od sebe vědí - zdá se, že tvůrci rozumí zrádnosti vnější motivace.

Svoji nezávislost na vnějším úspěchu vyjadřuje v rozhovoru Ema, autorka mnoha rozhlasových dokumentů.

*Ema: Pro mě je úspěch, když to udělám tak, jak cejtím, že bych to chtěla udělat. A když to udělám, tak už je mi pak vcelku jedno, jestli ... Jsem teda ráda za každého, kterež to pochopí tak jako já, ale když je to jeden nebo dva lidi, tak mi to stačí. Asi bych z toho byla nespá, kdyby to pochopilo víc lidí nějak hromadně.*

Jens si svoji vnitřní motivaci upevnil po neúspěchu hry, kterou režíroval - přivedlo ho to k tomu, že poté se stal méně závislý na veřejném mínění.

*Jens: No první dva týdny byly drsný, to jo. Německy tomu říkáme Verriss, jako že se něco rozerve na cucky, víš? Tak nějak to bylo s tou hrou, s tím tanečním divadlem, které jsem režíroval. Kritici to rozcupovali, psali, že je všechno, prostě všechno špatně. Verriss. Takže to bylo těžký, ale zároveň to byla skvělá lekce, protože jsem se víc odpoutal od veřejného mínění /směje se/.*

Jakub zdůrazňuje, jak důležitá je vnitřní motivace studentů v případě hodin dialogického jednání.

*Jakub: Ta dobrá atmosféra opravdu vzniká tím, že se víceméně daří tam poslední dobou dostávat lidi, který o to maj zájem. Nebetyčně blbě se učí v povinnech kurzech.*

Ačkoliv na jednu stranu toužíme po uznání od ostatních (jak bylo zjevné v části 3.2.9.), na druhou stranu víme, že pokud budeme motivováni pouze vnější odměnou a vnějším uznáním, naše práce nebude tak dobrá a zajímavá.

Celkově je otázka primární role vnitřní motivace oblastí, ve které by se firemní prostředí mohlo od prostředí tvůrčího a uměleckého učít. Ve firemním prostředí často do popředí vystupují možnosti povýšení, peněžní odměny a bonusy.



Osobně jsem v různých firmách zažila situace, kdy jsem se vědomě snažila neustále vracet ke své vnitřní motivaci a nevidět tyto vnější odměny. Sama jsem si vyzkoušela, že soustředění se na vnější odměnu má negativní dopad na kvalitu mojí práce a také na potěšení, které z ní budu mít.

Luybomirsky shrnuje četné studie o tom, že když jsme více motivováni vnitřně, jsme i šťastnější. Vnitřní cíle většinou lépe splňují touhu po tom "být lépe se sebou" (užívat si nějakou aktivitu), "být lépe pro sebe" (něčeho náročného dosáhnout) i "být lépe s druhými a pro druhé" (propojit se ostatními). Navíc je pravděpodobné, že si naše vnitřní cíle stanovíme tak, aby vyhovovali právě nám v té které situaci (Lyubomirsky 2008, s. 208).

Touha něčeho náročného dosáhnout, kterou jsem v části 3.2.8.3. popsala jako asymptotu, je také trvalejším zdrojem uspokojení než vnější okolnosti. Právě protože se jedná o něco z principu nedosažitelného, neplatí u ní princip hédonické adaptace (viz část 3.4.2.).

Důležité je i načasování vnější odměny - jestliže je vnější odměna neočekávaná a nabídnuta až po splnění úkolu, není pak vnímána jako důvod pro vykonání úkolu, a tudíž neohrožuje naši vnitřní motivaci. Tedy odměny typu "pokud uděláš něco, dostaneš něco" vnitřní motivaci spolehlivě ničí. Odměny typu "něco jsi udělal sám od sebe, a pak za to něco dostaneš" jsou mnohem méně škodlivé. Například v oblasti peněžní odměny doporučuje Pink platit spravedlivou a přijatelnou mzdu, ale poté již nemotivovat pracovníky žádnými bonusy za splnění zvláštních úkolů, právě proto, že tyto bonusy jsou škodlivé pro vnitřní motivaci (Pink 2009, s. 52).

### **3.5.3. Autonomie tvůrce jako samozřejmost**

Ve své vlivné sebedeterminační teorii (self-determination theory) označují Deci s Ryanem autonomii za jednu ze tří základních lidských potřeb vedle kompetentnosti (competence) a vztahování se k ostatním (relatedness) (Hennessey 2010, s. 349). Pink v návaznosti na Deciho a Ryana shrnuje posun od vnější motivace (cukr a bič) k motivaci vnitřní do tří hlavních principů - mistrovství, smyslu a autonomie (Pink 2009).

Svoji autonomii tvůrci v rozhovoru většinou explicitně nezmiňovali, ale zdá se mi, že byla přítomná implicitně. Ať už se jedná o výběr témat autorských prezentací a her, rozhodnutí o tom, kde a s kým budu zpívat nebo jaký workshop budu učit, implicitně se předpokládá, že o tom rozhoduji sám. Tvůrci svoji autonomii berou jako samozřejmost.

Explicitně o rozhodování mezi zakázkou a prací pro sebe hovoří František.

*František: To jsem psal pro jeden časopis, a v jistou dobu jsem nevěděl, co by mě bavilo líp, nebo co bych považoval za lepší, ale samo sebou, že když člověk dělá volnou tvorbu, tak je to zábavnější. Protože termíny si určuju sám, témata si určuju sám, všechno je v mejch rukách.*

Při těchto úvahách nelze pominout výzkum Amabileové z roku 1990, která shromáždila práce více než dvaceti amerických malířů rozdělené na práce na

zakázku a na práce volné. Nezávislý tým kurátorů a expertů pak hodnotil díla - po stránce technické se ukázaly jako srovnatelné, zatímco podle kritéria tvořivosti byla hodnocena jako tvořivější díla neobjednaná. V následném výzkumu se ukázalo, že zakázka byla vnímána některými malíři jako velmi kontrolující (a tím snížila jejich tvořivost), zatímco těm, kteří zakázku brali jako příležitost, jejich tvořivost naopak zvýšila (Hennessey 2010, s. 348).

Pro mě osobně je autonomie jednou z hlavních motivací pro můj život na volné noze spíše než pro život v korporaci. A to i za cenu nejistot, kterou tento životní styl přináší. I když jsme o tom explicitně nehovořili, zdá se mi, že podobně autonomii prožívá většina tvůrců.

### **3.6. Diskuse a co z toho plyne**

V závěru kapitoly bych se ráda zamyslela nad tím, v čem mohou být výše uvedené úvahy a klasifikace zajímavé pro tvůrce či pedagoga tvořivých disciplín.

#### **3.6.1 Uvědomit si "proč to neděláme pro peníze"**

Na otázku "co bys poradil svému mladšímu já ohledně tvořivosti", tvůrci odpovídají často ve smyslu "více si věřit", "jít si za svým", "neposlouchat lidi, kteří říkají, že to nemá cenu".

Protože žijeme ve světě, který zvýrazňuje vnější motivaci, otázku peněz a slávy, není jednoduché tomuto tlaku odolat. Z vlastní zkušenosti vím, že připomínky příbuzných a kamarádů na téma "proč to vlastně děláš?", "co z toho máš, z těch svých divadelních představení?", "nestojí tě to víc peněz, než co vybereš na vstupném?", "kdy už budeš slavná?" a "nechceš radši dělat něco pořádného?", snáším někdy dobře a někdy hůře. Navíc si samozřejmě některé z těchto pochybností internalizují a můj vnitřní kritik si pak tyto otázky klade zcela sám. Obdobné pocity zažívají i ostatní tvůrci.

Například Filip lituje toho, že si před deseti lety nevěřil natolik, aby odolal tlaku okolí. Okolí ho odrazovalo od hudby a říkalo mu, že "musí dělat něco pořádného", a on je vyslyšel.

*Filip: No jasně, já právě jsem si ten looper už chtěl koupit před těma deseti lety...to bych teda svému mladšímu já řekl: Kup si ten looper a dělej to, protože za deset let tě to furt bude bavit. Ted' už to tři roky dělám každý den, takže to nebude zbytečný ... A dělej to! Protože kdybych to ted' deset let dělal, tak bych asi byl docela spokojenej...*

*- Takže ted' si prostě zpíváš nebo hraješ každý den...*

*Jo, že prostě rozvíjím nějakou schopnost, která mi třeba pomáhá, já nevím, v práci, že mám víc energie a lidi jako to ze mě cejtěj, ale nevím, k čemu jako bude, jestli budu jednou prodávat cédéčka nebo ne... to nevím, ale tolik to neřeším a dělám to, když mě to teda jako baví.*

Když si uvědomím, například pomocí motivačního okna anebo deseti kategorií, že mě tvořivost dělá mnoha různými způsoby šťastnou, pomůže mně to čelit kritikům vnějším i vnitřním. Dokážu jim odpovědět: nedělám to pro peníze,

dělám to proto, že to dává smysl a baví mě to, že mě to činí šťastnou. A pak již můžu zmínit různé příklady.

V návaznosti na bonmot amerického komika Henny Youngmana "*K čemu je štěstí? Za štěstí si peníze nekoupíš!*", se navíc ukazuje, že to není tak úplně pravda - šťastnější lidé jsou nakonec i úspěšnější, ať už se jedná o vyšší platy nebo o spokojené manželství (Lyubomirsky 2008, s. 25).

Jednou z klasických buddhistických meditací je takzvaná "metta-meditace", při které vizualizujeme posílání "milující laskavosti" sobě, svým kamarádům, nepřátelům a nakonec celému světu. Tradice, kterou při retreatech respektujeme, je před meditací (která nás stojí energii, soustředění a čas) recitovat "benefits" - tedy co z toho budeme mít, když strávíme čas meditací - budeme lépe spát a lépe se budít, naše mysl bude klidná, zemřeme bez zmatku atd. I když jsem tyto "benefity" již slyšela mnohokrát, a protože pocházejí přímo od Buddha, některé jsou trochu zvláštní (asi nevěřím, že se znovu zrodím do šťastných světů, ani že mě všechna zvířata budou milovat), vždy mě znovu motivují k tomu strávit hodinu meditací spíše než něčím v tu chvíli lákavějším.

Zkousím tedy v posledních měsících podobný proces s tvořivostí - když mám problémy vrátit se k disertaci nebo naučit se text do představení, podívám se na motivační okno a představím si různé pozitivní dopady. Uvědomění si mé motivace se ukazuje jako velmi motivující - možná bych bez toho ani ten text o kuně nenapsala.

### **3.6.2. Opatrně zacházet s vnější motivací**

Úvahy o vnější a vnitřní motivaci mohou také posunout způsob, jakým stanovujeme cíle - pro sebe nebo pro naše studenty.

Pokusím se složité téma zjednodušit a shrnout. Zásadní je uvědomit si princip, že vnitřní motivace je obecně výhodnější pro tvorbu než motivace vnější, že podporuje tvořivost. Pokud z nějakého důvodu používáme vnější motivaci, je lépe ji stanovit po skončení a neočekávaně, spíše než předem a očekávaně. Ještě nevýhodnější je pak vnést do úkolu soutěžení s ostatními.

Uvedu zde dva extrémy: příkladem vnější soutěživé odměny stanovené předem může být následující zadání: napište text, a ten nejlepší z vás dostane cenu/peníze. V tom případě hrozí, že opravdu pole tvořivosti zúžíme a studenti budou hrát na jistotu a snažit se napsat něco, co se zalíbí učiteli nebo porotě. Opakem může být výzva pro studenty napsat jakýkoliv text, aniž bychom jakoukoliv odměnu slibovali.

Tvůrčí prostředí, ve kterých se pohybuji - ať už je to KATap DAMU, Tuscany project, Čtyři buchy nebo mé vlastní semináře - jsou spíše na pólu volnosti a vnitřní motivace. Nepamatuji si, že by zadání bylo soutěživé nebo bych sama zadala tvořivou soutěž. Přesto se však může stát, že méně extrémní odměny slibují nebo soutěživost mezi účastníky seminářů podporují - psaní tohoto textu mně znovu připomnělo, jak moc si na tuto věc musím dávat pozor.

V institucích, například v Českém rozhlase, jsou situace různých typů - ať už situace "o čem byste chtěla psát? ..." anebo "napište text o x, a když se nám ze všech ostatních textů bude nejvíce líbit, vybereme ho pro realizaci". Stejně jako malíři ve studii Amabileové (viz část 3.5.3.) snažím se ve druhém případě zakázku přeformulovat pro sebe takovým způsobem, abych se propojila se svojí vnitřní motivací.

K otázce uměleckých soutěží se vrátím na příkladu televizní a rozhlasové soutěže Prix Europa v části 4.5.2. Zvýrazňování vnější motivace oproti motivaci vnitřní je možná tím nejpádňším důvodem, proč jsem z těchto soutěží rozpačitá.

### **3.6.3. Představit si motivační profil/okno studentů**

V návaznosti na motivační profil (část 3.3.) a na motivační okno (část 3.4.) se nabízí několik dalších směrů zkoumání. Samozřejmě by bylo zajímavé ověřit tyto klasifikace na více rozhovorech, možná se vrátit k některým tvůrcům, se kterými jsem již mluvila a/nebo přidat tvůrce nové a hovořit s nimi již strukturovaně, za pomoci těchto modelů. Takové rozhovory by mohly pomoci lépe odpovědět na otázky nastíněné v části 3.3.3. - Je motivační profil různý pro různé lidi a mění se v čase, je různý pro různé projekty? A jistě by vedlo i k upřesnění motivačního okna či profilu.

Již teď je ale možné použít tuto klasifikaci, a to opět jak pro sebe, tak pro roli pedagoga. Pokud bych pracovala se svými studenty, navrhla bych začít, tak jako jsem to provedla ve svém případě, přemýšlením o několika nedávných tvůrčích projektech a hodnocením jednotlivých složek motivace od 1 - 10. Tím získám podobný graf jako výše a mohu začít reflektovat a experimentovat - ať už sama, anebo za pomoci partnera.

Pokud bych byla Evin pedagog na projektu XY, je pro mě zajímavé vědět, že "něčeho dosáhnout" (8) je to hlavní, co ji v tomto projektu motivuje, na rozdíl třeba od Marie, kterou motivuje hlavně "udělat něco pro ostatní, vyléčit svět" (5). Možná v tom případě budu motivovat své studentky jinak, budu zdůrazňovat jiné věci. Míra touhy po uznání (9) je samozřejmě zajímavým indikátorem toho, kolik pozitivní podpory potřebují studentovi nabídnout - viz šestá kapitola.

Pokud bych byla Evin pedagog v rámci tvůrčích projektů, vedla bych s ní dialog například takto:

- Proč je "výzva" (8) tvou hlavní motivací? Jaké jsou výhody? Jaké jsou nevýhody? Odkud to pramení?
- Pokud to chceš změnit, jak bys mohla dosáhnout větší rovnováhy ve své motivaci, jak vybalancovat "výzvu" (8) s ostatními druhy motivace? Možná zejména těmi týkajícími se druhých lidí?
- Pojdme hovořit o uznání (9) - jaký typ uznání je pro tebe důležitý? Proč?

### 3.6.4. Další směry zkoumání

Jak jsem zmínila výše, doufám, že budu moct pokračovat ve zkoumání "motivačních profilů" a "okna", potvrdit je a upřesnit je - pečlivější analýzou rozhovorů, které jsem již provedla, a poté nejspíš i na větším vzorku respondentů. Mimo hlavního směru zkoumání mi práce na této kapitole přinesla celou řadu námětů a témat, kterým bych se ráda v nějaké formě věnovala.

- Za pozornost by například stálo prozkoumat vrcholné zážitky na jevišti prizmatem teorie flow anebo Seligmanova "engagement" - co se v těchto intenzivních okamžicích děje? Liší se zcela pocity jednotlivých vystupujících, anebo existují styčné body?

- Výzkumy Jamese Pennebakerova ohledně pozitivních dopadů expresivního psaní ve mně vyvolaly otázku ohledně autorských představení - rozhovory jsem vedla s několika lidmi, kteří vystupovali se svým často autobiografickým představením - Mia, Sheldon, Daniel, Denisa, Helen a v neposlední řadě mám tuto zkušenosti i já. Mají tato představení podobné efekty jako Pennebakerovo expresivní psaní? Jaký dopad má sdílení s ostatními?

- Fascinuje mě také celá oblast zkoumání ohledně dosažení (accomplishments) - proč je snaha nutná pro pocit smyslu?

- Nabízí se otázka ohledně Seligmanovy teorii pěti prvků "well-being": je skutečně smysl nezávislý (ve své definici a ve svém měření) na pozitivních vztazích s ostatními? Není smysl vždy "pro druhé", jak naznačují data z rozhovorů?

### 3.6.5. Nevím, proč to dělám

V závěru si dovolím tak trochu provokativně částečně zpochybnit závěry této kapitoly. Data z rozhovorů, či odhad mé vlastní motivace plynuly z introspekce tvůrců. Postavila jsem svoje úvahy na tom, co si Mia, Daniel nebo já sama myslíme o své motivaci, jak zpětně vidíme důvody, proč jsme něco dělali, anebo odhadujeme, proč budeme něco dělat do budoucna.

Možná je ovšem to, co říkáme o naší vlastní motivaci, nepřesné. Jak zmiňuje Filip: "*Já vlastně nevím, proč to dělám.*" Vědci zabývající se adaptivním nevědomím nebo "systémem 1 a 2" dokazují na nespočtu příkladů, že naše vědomé teorie jsou často pomýlené, příliš pozitivní anebo negativní. Například takzvaná fundamentální atribuční chyba znamená, že často přikládáme příliš velkou důležitost našemu stavu spíše než situaci (Wilson 2002, s. 206).

Jaké máme alternativy k poznávání sebe sama mimo introspekce? Jednou z nich je pozorovat sám sebe při akci. Wilson cituje anglického spisovatele E.M.Forstera: "*Jak můžu poznat, co si myslím, než uvidím, co řeknu?*" (Wilson 2002, s. 204). Tento citát mně samozřejmě připomíná Werichovo "*až se ucho diví, co huba říká*", který s oblibou cituje Ivan Vyskočil. Více se budu touto tematikou zabývat v části 5.5., v této chvíli jsem jenom chtěla malinko otupit naši důvěru v to, co sami o sobě říkáme.

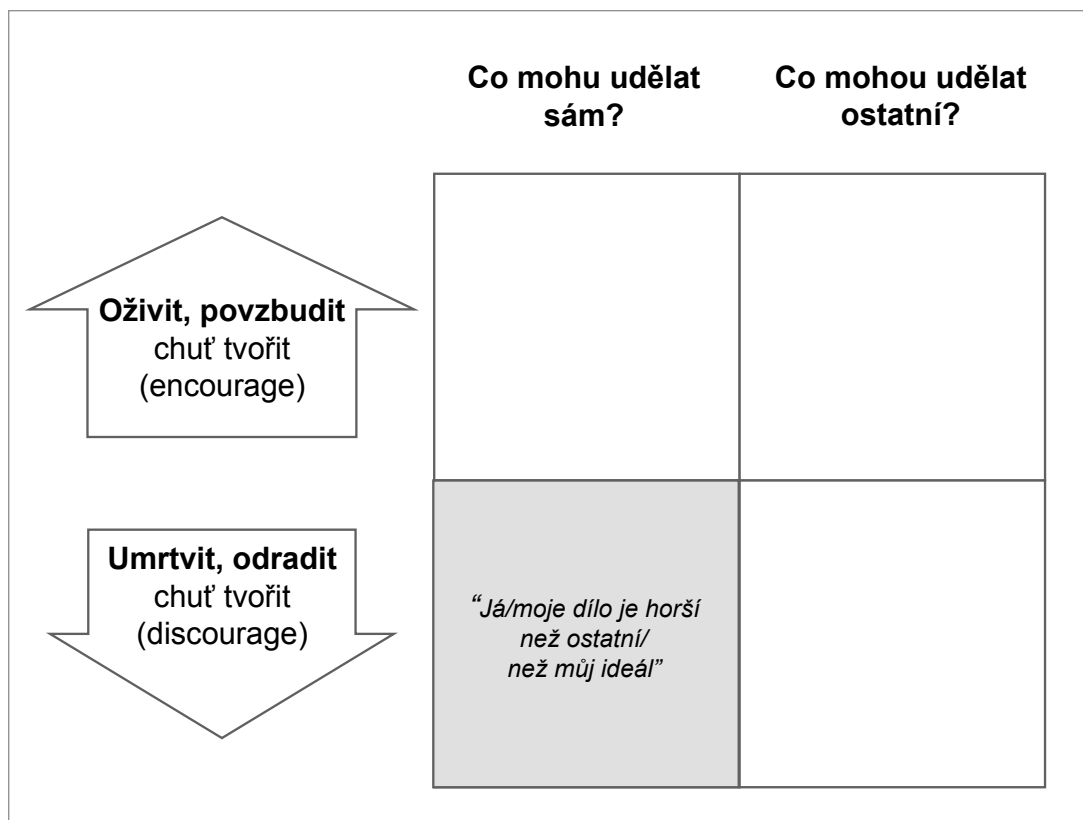
## KAPITOLA 4 - Od srovnávání ke zvědavosti

### 4.1. Úvod

Cílem předešlých dvou kapitol bylo uvést téma chuti tvořit a empiricky ho zakotvit pomocí dvou základních otázek - co je tvořivost a proč tvořit. Definice tvořivosti pomocí modelu tří vrstev a definice motivace k tvorbě pomocí motivačního okna jsou určitý sokl, báze, na které stojí následující tři kapitoly, tedy kapitola čtvrtá až šestá.

Tyto tři kapitoly různým způsobem a z různých úhlů pohledu vrhají světlo na základní otázku chuti tvořit a jejího umrtvování či ožívování. V každé z nich si беру jako výchozí bod některý prvek, který mě při analýze rozhovorů zaujal - v této kapitole frekvenci negativního srovnávání se s ostatními, v příští kapitole rozporuplné úvahy o talentu a v kapitole šesté příběhy o podpoře nebo její absenci ze strany druhých.

Při prvním čtení rozhovorů jsem v návaznosti na svoji úvodní otázku - tedy jaké faktory přispívají k tvůrčímu oživení, respektive umrtvení - rozdělila odpovědi na jednoduché čtyři kvadranty: co oživuje/umrtvuje naši chuť tvořit, co z toho zapříčiňují ostatní a co si působíme my sami. V rozhovorech, zejména v angličtině, jsem také začala používat jako částečné ekvivalenty oživení a umrtvení slova "encourage" (povzbudit) a "discourage" (odradit). Líbí se mi, že v angličtině v sobě tato slova obsahují "courage", tedy odvahu, a původně slovo "courage" pochází z latinského kořene "cor", tedy srdce.



Obr. 13. Předběžné kategorie při první analýze rozhovorů.

Některé příklady tvůrčího umrtvení na základě impulzu od ostatních (kvadrant vpravo dole) jsem zmínila v úvodu, například kritický postoj učitelů Daniela nebo Muriel. Jestliže umrtvování může začínat externě, někdy postupně tento vnější hlas internalizujeme a umrtvování už provádíme sami, bez vnějšího přispění. Navrhuji tedy nyní prozkoumat kvadrant vlevo dole - tedy co mohu pro své tvůrčí umrtvení udělat já sám? Jak se mohu sám odradit?

Opět jsem postupovala induktivně, tedy pečlivou analýzou dat z rozhovorů. Po několika čteních a iteracích vykryštovaly dvě hlavní kategorie, které přispívají k našemu "umrtvování" - první je negativní srovnávání (o kterém pojednám v této kapitole), druhou je specifická představa o talentu (kterou se budu zabývat kapitole následující).

Kategorie srovnávání je jedna z těch, která vykryštovala sama, o kterou si data z rozhovorů sama řekla. Neplánovala jsem ji, ale zdálo se mi zajímavé, kolik materiálu se v ní nakonec nashromáždilo.

V kapitole budu postupovat tak, že příklady srovnávání ukážu na úryvcích z rozhovorů doplněných o moje vlastní zkušenosti a poznatky z literatury. Na závěr kapitoly zkusím nastínit možné alternativy ke srovnávání se.

## **4.2. Srovnávání se v rozhovorech**

Při čtení všech patnácti stránek úryvků v kategorii "srovnávání" jsem si uvědomila, že téměř všechny příklady jsou takové, že z nich vychází aktér nepříznivě, že se jedná o situaci situaci "oni jsou lepší, já jsem horší". Toto negativní srovnávání se s ostatními má v rozhovorech několik aspektů - tvůrci se srovnávají s výkony, zkušenostmi, talentem, potřebou ostatních a také se svým vlastním ideálem.

### **4.2.1. Srovnávání se s ostatními**

#### **Srovnávání se s ostatními - s jejich výkony, výsledky**

Mia vystupuje se svým autorským představením ve stejném večeru jako její kolegyně a kamarádky Carol a Mary. Mia se srovnává s jejich výkonem očima publika. Zdá se jí, že z tohoto srovnání vychází nepříznivě, a je to pro ni ta "nejhorší noční můra".

*Mia: Také Carol i Mary měly svá autorská vystoupení ten samý večer, co já. Byly skvělé, ale já ne. Bylo to jako ta nejhorší noční můra, když jsem si představila, že nás všichni porovnávají a ony jsou lepší než já. A já jsem to musela zahrát znova další večer.*

Někteří tvůrci srovnávají svá vlastní potenciální díla s výsledky práce, s dílem někoho jiného. A to u nich vyvolá reakci, která jejich schopnosti zpochybňuje, jak ji popisuje Matyáš. Anebo je přímo staví do pozice srovnávání s "trošičkou závisti", jak přiznává Lumír.

*Matyáš: Něco ve mně tomu věří, že bych mohl mít co nabídnout. Ale někdy je tam takovej zpochybňovač. Mně se někdy dělá lehce špatně, když přijdu do*

*velkého knihkupectví, tak to na mě dejchne, takovejch knih, ty vole, každě rok se vydá takovejch knih. To je šílený.*

*Lumír: Někde jsem tam psal, že když vidím nějakou povedenou výtvarnou tvorbu druhého člověka, takže mě z toho jímá trošičku závist, že to není ode mě. Možná tohle je pro mě nějaký téma. Že vlastně každý dobře udělaný dílo jako kdyby před člověka stavělo nějakou ambici. Třeba: proč já nejsem taky takovej.*

Podobného fenoménu si všímám také na workshopech, které vedu. Vždy zdůrazňuji, že nejde o výkon, ale o učení se, navíc na workshopu nejsou žádné známky ani hodnocení. Přesto účastníci neomylně pozorují jeden druhého a zejména pokud se někomu zadaří, srovnávají se. Při nedávném jednodenním workshopu v Paříži nikdo nechtěl improvizovat po Christine, protože "Christine byla skvělá".

### **Srovnávání se s ostatními - s jejich zkušenosti**

Pianista Neil popisuje kontrast mezi momentem na jevišti, kdy sdílí s publikem své hraní na piáno, a momentem, kdy se začne srovnávat. V tu chvíli se jeho sebedůvěra "tak nějak vytrácí".

*Neil: Když jsem na jevišti, vím, že jsem udělal, co jsem mohl a teď to jen sdílím s lidmi. Jsem v přítomnosti a nepřemýšlím nad tím, co dělám, nezabývám se tím, jestli mi to jde nebo nejde. Otázka sebedůvěry se naopak vynořuje, když se dostanu do své hlavy, když se začnu porovnávat s ostatními, ať už se jedná o jejich znalosti nebo o to, co dělají. Najednou se moje sebedůvěra tak nějak vytrácí.*

Victor píše knihu o dramaterapeutické metodě, kterou vyvinul. A přitom se srovnává s ostatními experty v této oblasti a s jejich zkušenostmi.

*Victor: Jsem si naprosto vědomý toho, že tohle není ta nejlepší možná kniha. Stačí, když si vzpomenu na to, co napsali někteří brilantní odborníci v oblasti dramaterapie. Jsou to opravdu vynikající, geniální praktici, kteří nejen že umí skvěle popsat neuvěřitelné případové studie, ale přečetli všechny knihy v historii oboru psychologie a arteterapie. Mají úžasný a hluboký teoretický základ. Když napíšou kapitolu, je neuvěřitelně dobře založená na již existujících teoriích a tobě je jasné, že čteš něco geniálního. Moje věci nejsou geniální.*

### **Srovnávání se s ostatními - s jejich potřebou tvořit**

Další oblastí je představa o tom, že ostatní mají výraznější potřebu nebo poslání. Alice, i když se celý život věnuje psaní, se nepovažuje za "opravdovou spisovatelku", na rozdíl od její kolegyně Martiny. Denisa, která píše jenom když je k tomu donucená, se srovnává se spolužáky, kteří mají výraznější potřebu psát.

*Alice: Víš, já se tak neberu, jako opravdová spisovatelka. A možná... to je právě možná ne chyba, ale já jsem to nikdy... já jsem to vždycky brala jako... jako takovou činnost, že mě to strašně baví a... ale nebrala jsem to, jako že chci být spisovatelka. To mě nikdy opravdu nenapadlo. Kdežto ta Martina jo. Ta prostě jako jo, ta je spisovatelka.*



*Denisa: No s těma textama, že vlastně já jsem, já nevím, jak ty lidi na tý katedře, že mám pocit, kolem mě maj potřebu psát pořád, tak píšou, píšou, píšou tak maj ty šuplíky plný těch rozepsanejch věcí (...) a já jsem napsala text jenom ve chvíli, kdy jsem se přihlásila, že budu číst."*

### **Srovnávání se s ostatními - s jejich talentem a tvůrčí osobností**

Hned v několika rozhovorech si obecnou úvodní otázku "řekni mi něco o své tvořivosti" tvůrci reformulovali jako srovnávání své vlastní tvořivosti s tvořivostí ostatních. Stelle říkají, že je tvůrčí, ale ona si tak nepřipadá. Mia by o sobě neřekla, že je "tvůrčí člověk".

*Stella: Nikdy jsem si nepřipadala, že bych byla nějak tvůrčí, i když mi to spousta lidí říká.*

*Mia: Kdyby mi někdo řekl, že jsem tvořivý člověk, pomyslela bych si, že to asi ne. I když vím, že jsem dělala tvůrčí věci.*

Stejně tak pro pro Lumíra opravdově tvořivé nejsou vědecké články (které píše on sám), ale povídka, báseň, román (které píšou jiní).

*Lumír: Moje vlastní tvořivost, že jo, tak, je moje vlastní tvořivost to že píšu články v práci? Asi taky, ale nepovažuju to za prototyp tý tvořivosti, když mě jako tvorba, tvořivost zajímá, tak pro mě vždycky prototyp bylo jako napsat povídku, báseň, román, jo.*

Tvůrci také mluvili o své představě toho, že ostatní mají větší "talent". Matyáš si představuje, že "Hrabal to nemusel vymejšlet a prsty mu jenom cvakaly".

*Matyáš: Že by mě zajímalo, jak ten Hrabal (...) Někdo to snad říkal, že viděl nějaký dokument vo něm, že byl takovej jako kanál a pak napsal tu knihu za 10 dní a jenom jel, ty prsty mu cvakaly a že to nemusel nijak vymejšlet.*

### **4.2.2. Srovnávání se s vlastním ideálem**

#### **Srovnávání se s vlastním ideálem - dokonalost**

Na srovnávání s ostatními plynule navazuje srovnávání se sám se sebou, respektive se svým ideálem. Vstupuje zde do hry například perfekcionismus, jako často skloňovaný nepřítel tvořivosti. V pozadí je opět srovnávání - mám představu něčeho dokonalého, co bych chtěl nakreslit nebo napsat, a tuším, že v tuto chvíli to nejsem ve srovnání s "dokonalým ideálem" schopen provést. Takže to ani nezkusím.

Jako například citát z rozhovoru s Lumírem, který jsem citovala v úvodu - Lumír, který se náhodou ocitnul na arteterapii, kde si vybral pastelky, zatímco ostatní si více "užívali" s vodovkami a temperami (viz část 1.1.).

Anebo Frederik, který celý život, i přes svoje úspěchy v herecké a režisérské kariéře, bojuje s pocitem, že "není dost dobrý" a připisuje to hlasu své matky z dětství.

*Frederik: Podvědomě slyším hlas své matky, jak mi říká: "Tohle děcko se prostě pořád předvádí." "Die arme kind is altijd showing off. Hij is altijd*

*showing of". Říkala slovo "předvádět se" afrikánsky. Jako herce mě to dost blokovalo. Byl jsem opravdový perfekcionista a sebe-kritik. Stále jsem slyšel mámu, jak říká, že to není dostatečně dobré. A i když jsem byl v něčem jako herec dobrý, cítil jsem se provinile.*

Danielovi trvalo velkou část života, než si uvědomil, že je tvůrčí.

*Daniel: Dlouho jsem si v sobě nesl přesvědčení, že nejsem moc tvořivý. Až později jsem mi došlo, že to tak vůbec není. Ta cesta k vybudování a pochopení sebe sama byla velmi pomalá.*

### **Srovnávání se s vlastním ideálem - originalita**

Do ideálu dokonalosti spadá také nárok, který stavíme na vlastní originalitu - když to nebude originální, nemá to cenu. Když nepřinesu světu něco zásadního, nového, co nikdo nikdy ještě nevymyslel, nemá cenu se o to vůbec snažit.

*Stella: Originalita je podle mě vlastně překážkou. Když si začnu říkat, že musím vytvořit něco, co ještě nikdo nikdy neudělal, nebo psát lépe než David Sedaris (pozn. americký autor povídkových bestsellerů), najednou cítím, že to nezvládnou. Tento postoj vlastně tvořivosti brání.*

Náhoda tomu chtěla, že během dlouhého rozhovoru s Filipem nás přišel navštívit jeho sedmiletý syn Tobiáš s náhrdelníkem, který právě sám vytvořil pro maminku. Chvilku předtím jsem mu vyprávěla, že jsem se právě vrátila z Indie. Tobiáše zajímalo, jestli jsem v Indii viděla podobné náhrdelníky jako ten, který právě vytvořil a mě zase zajímalo, proč se na to ptá.

*Tobiáš: Protože chci vědět, jestli náhodou jsem nevytvořil nějaký náhrdelník, který už náhodou někdo udělal.*

*Eva: Hm, a to by bylo jako dobře? Nebo ne?*

*T: No, že by to bylo takový jako takový dobrý, že já jsem přišel na věc, podobu toho náhrdelníku, který už náhodou někdo udělal.*

*E: To by se ti líbilo.*

*T: No, to by bylo dobrý.*

Je zajímavé, že v dospělosti by probíhala konverzace zřejmě opačně - například jednou z mých překážek při psaní tohoto textu je právě strach, že text nebude dostatečně nový, že bude banální. Pro ilustraci úryvek z mého pracovního deníku z října 2014:

- *Lze říct něco víc než banality?*
- *Vyrýsuje se mi z rozhovorů něco, co bude stát za to?*
- *Bude to sakra aspoň trochu originální?*

### **Srovnávání se s vlastním ideálem - minulé dílo**

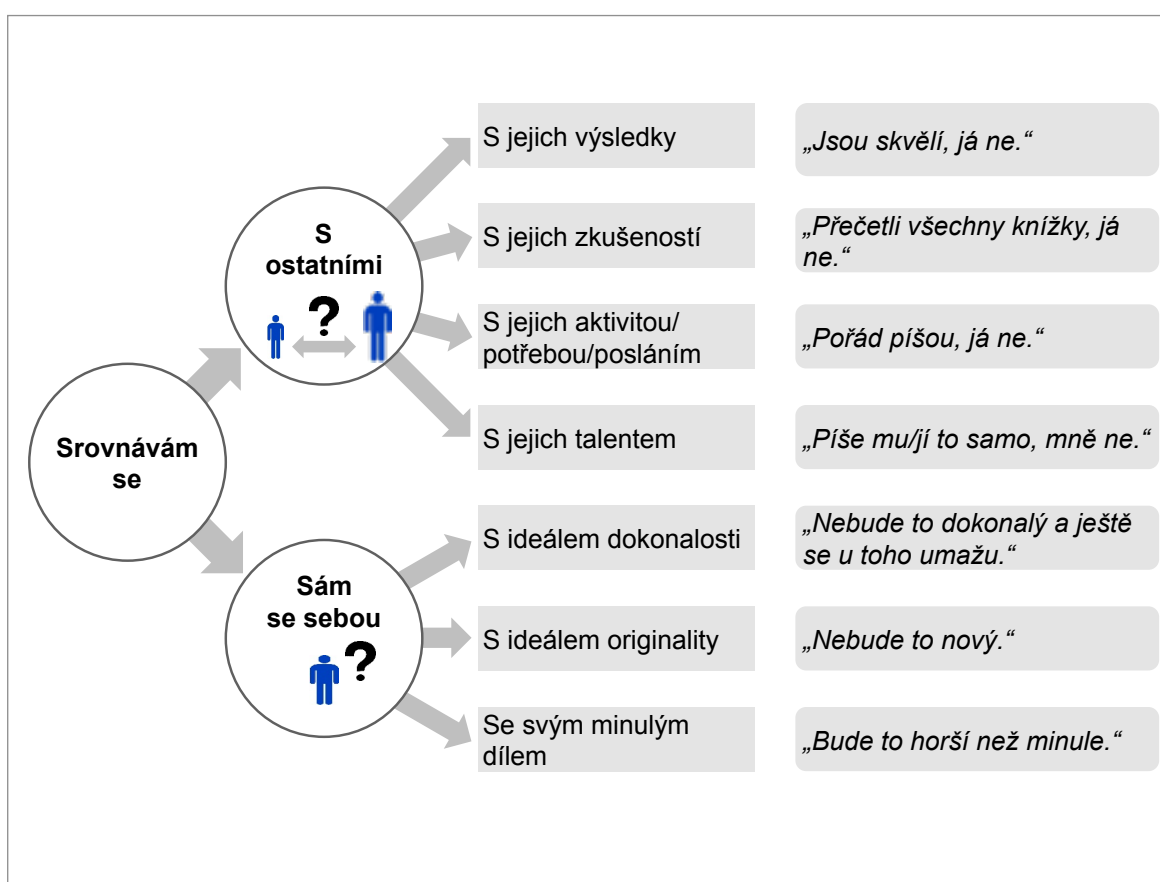
Mimo svého ideálu dokonalosti se tvůrci také srovnávají se svými minulými úspěšnými tvůrčími počiny jako určitým ideálem. To způsobuje obavu, že jsme schopni napsat jenom jednu knihu, udělat jedno představení. Že jsme minule sice uspěli, ale příště nejspíš neuspějeme. Alice se bojí, že "už nic nepříjde", František se "lekne" a říká si, že tak dobrý nápad "asi zkazí".

Alice: A teďka předvedu dialog sama se sebou: "Ale vždyť už jsi něco napsala, vždyť... Dobře, ale co když už to bylo teďka to poslední, co jsem teďka měla naposled, tu rozhlasovou hru, a co když to už byly poslední a teď už nic prostě nepřijde, co?"

František: A vim, že ta knížka ... když mě napadl vůbec ten první nápad, to se nějak stalo a tak jsem v nějakym jednom ajfru napsal celej začátek... A já jsem se vlastně toho tak lekl, že jsem to asi dva roky nechal ležet. (...) No, mě překvapilo, jak je to dobrý. Jakou to má ohromnou potenci, z mého hlediska, a jak jsem si říkal, že to asi zkazim. A rovnou jsem si říkal - kdypak mě ještě něco takovýho napadne?

#### 4.2.3. Srovnávání se v rozhovorech - shrnutí

Obrázek 14 shrnuje, s čím vším se tvůrci v rozhovorech negativně srovnávali



Obr. 14. Srovnávání se v rozhovorech - shrnutí.

Srovnávání talentu se jeví pro osudy tvůrců natolik zásadní, že se mu budu věnovat v následující kapitole. Nyní se budu snažit zasadit otázku srovnávání do širšího rámce, do světa, ve kterém žijeme a propojit ji s relevantní literaturou na toto téma.

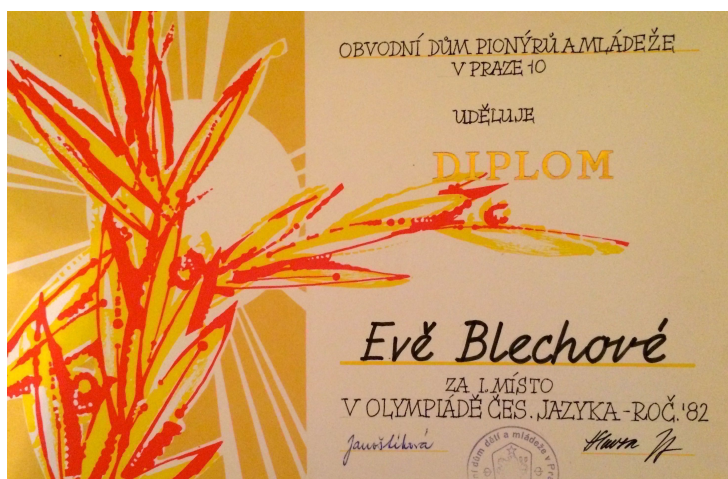
### 4.3. Život ve světě srovnávání

#### 4.3.1. Každodenní srovnávání

Zdá se mi, že většinu našich životů žijeme ve světě srovnávání. Moje neteř Ingrid dostává v první třídě jedničky, ale buď o něco větší nebo o něco menší,

podle toho, jak uspěla v psaní nebo počítání. S kamarádkami je měří pravítkem - včera měla jedničku velkou 8.1 cm, zatímco Irenka jenom 6.3 centimetru. Její starší bratr Erik píše ve třetí třídě každý týden test, za který dostane známku. Za pár let bude dělat přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, pak možná na vysokou školu. Zkusí se dostat do fotbalového týmu nebo do pěveckého sboru a buď uspěje, anebo ne. V práci bude minimálně jednou za rok hodnocen svým šéfem, možná i všemi svými kolegy v rámci takzvaného hodnocení 360°, a na tomto hodnocení bude záležet jeho plat a možnost kariérního postupu. Pokud se bude po vzoru své tety Evy věnovat například divadlu, diváci budou tleskat více či méně, kritici napíšou něco více či méně pochvalného.

Zdá se mi, že většina mého života se odehrává také v tomto světě srovnávání se - v dospívání jsem žila orientačním během, s cílem stát se mistrní světa. Na půdě mám dodneška sbírku medailí a diplomů, z žebříčku žactva, z žebříčku dorostenců, z přeboru Prahy, z přeboru republiky. Nedávno jsem se prohrabovala příslušnou krabicí a mezi diplomy z orientačního běhu jsem našla také diplom za 1. místo v olympiádě z českého jazyka ze stejného roku 1982, tedy když mi bylo čtrnáct.



Obr. 15. Srovnávání se v dospívání.

Mistryní světa v orientačním běhu jsem se nestala, ale svět srovnávání, vítězství a proher, diplomů a absence diplomů pokračoval. Klasifikace studentů při bakalářském studiu psychologie, přijímačky na další vysokou školu (tam už bylo i pořadí, a ano, byla jsem první), přijímací pohovory na různé pracovní pozice. V nejméně srovnávacím prostředí jsem se ocitla v letech 1999 - 2002, jako konzultantka podnikové strategie. Po každém projektu, tedy několikrát za rok, jsem dostala od vedoucího hodnocení výkonu, několik hustě popsaných stránek s větami jako "Eva by měla investovat více úsilí na strukturování řešení problému" nebo "měla by se více prosazovat na poradách" a hodnocením na škále 1-3. Dvakrát za rok se pak odehrávalo hodnocení komplexní. Sama jsem také podobně hodnotila své podřízené a spolupracovníky.

#### **4.3.2. Srovnávání je nevýhodné pro tvořivost (Amabile, Langer)**

Srovnávání se s ostatními je součástí naší každodenní zkušenosti. Ve své teorii sociálního srovnávání Festinger (1954) definoval srovnávání jako "potřebu" (drive). Jak píše Lyubomirsky s kolegy, "implicitně je ve Festingerově teorii obsažen princip, že vyhledávat sociální srovnávání je vysoce adaptivní pro interpretaci našich výkonů a výsledků" (Lyubomirsky et al. 2001). V některých oblastech je sociální srovnávání nevyhnutelné a může být i užitečné.

Výzkumy ovšem ukazují, že v oblasti tvořivosti může být srovnávání velmi nevýhodné a naši tvořivost omezuje.

Zde navazují na již zmíněné práce zejména Teresy Amabileové (viz část 3.5.1.) a její "princip vnitřní motivace tvořivosti" - ve většině situací bude mít vnější odměna negativní dopad na motivaci i na tvořivost. Ještě horší dopad než pouhá vnější odměna bude mít pak představa, že naše práce bude posuzována a srovnávána s prací ostatních.

Například v jednom experimentu srovnávala Amabileová koláže dívek ze základní školy - skupina, která soutěžila o ceny (tedy srovnávala výkony jedné holčičky s druhou holčičkou), vytvořila koláže, které byly více technicky dokonalé, ale méně různorodé a tvořivé než koláže skupiny, ve které byly ceny náhodně vylosovány (Amabile, 1982).

Langerová s kolegy ve studii publikované v roce 2010 ukázala negativní dopad srovnávání se na vnímání našeho výkonu. Vědci požádali účastníky experimentu, aby nakreslili muže se psem nebo slona. Po pěti minutách pak účastníci založili svůj obrázek do desek, ve kterých buď nebyl žádný jiný obrázek, nebo tam už byl obrázek jiný (zdánlivě od jiného účastníka). Poté byli účastníci požádáni, aby znovu kreslili. Po každém kole kreslení hodnotili účastníci svůj "výkon" a po skončení experimentu hodnotili vnímání své vlastní umělecké schopnosti a své kapacity naučit se kreslit. Výsledky ukázaly, že účastníci s prázdnými deskami, tedy ti, kteří se nemohli srovnávat s ostatními, hodnotili svůj výkon mnohem lépe (a to ať už byl porovnáváný obrázek v deskách velmi dobrý nebo velmi špatný) (Langer et al. 2010).

Langerová konstatuje, že negativní emoce spjaté se sociálním srovnáváním jsou výsledkem pochybností způsobených tím, že se považují za méně úspěšného, než

jsou ostatní. A tak i když je sociální srovnávání přirozené a pro naše životy typické, oddávat se hodnotícímu srovnávání může "limitovat náš výkon a zabránit lepšímu využití našeho potenciálu" (Langer et al. 2010).

Pregnantně to shrnuje Victor v odpovědi na otázku, jaké jsou překážky jeho tvořivosti.

*Victor: Další překážkou je porovnávání se s druhými. Začnu se sebe ptát: "Jsem úspěšný? Jsem známý? Jdu v kariéře správným směrem?" Když se setkám s velmi úspěšnými lidmi, říkám si: "Dělám toho dost? Dělám to dobře?" Nazývám to "vzorcem utrpení" a vidím to jako překážku své tvořivosti. Znamená to, že se porovnávám, že žárlím nebo závidím, toužím po tom mít víc peněz nebo být slavnější. Tato trpící mysl je opakem tvořivosti.*

#### **4.3.3. Srovnávání je nevýhodné pro sebeúctu (Marsh)**

Srovnávání ale může být škodlivé nejenom pro tvořivost, ale také pro naši spokojenost v životě. Psycholog Dacher Keltner ho považuje za jeden z "toxických způsobů myšlení" (Keltner 2013b). Lyubomirsky ve svých četných studiích ukázala, že lidé, kteří sami sebe označují jako šťastnější, se mnohem méně zabývají srovnáváním se s ostatními (Lyubomirsky 2008). Langerová konstatuje, že dlouhodobé náklady sociálního srovnávání jsou vyšší než jeho přínosy (Langer 2010, s. 4).

Zajímavý dopad sociálního srovnávání se ukazuje v takzvaném efektu "malé ryby ve velkém rybníku" (small fish in a big pond effect), který pojmenoval a zkoumal Herbert Marsh. Mnozí z nás občas stojí před rozhodnutím, jestli se máme pustit do velkého rybníka, nebo zůstat v malém, například jít studovat na prestižní univerzitu, anebo si vybrat nějakou menší. Obecná moudrost radí vydat se do velkého rybníka. Výzkumy ovšem ukazují, že efekt zvýšené prestiže (tzv. pozitivně asimilační efekt - chodím na dobrou školu, tedy musím být chytrý) je menší než efekt malé ryby ve velkém rybníku. Je vysoká pravděpodobnost, že jako důsledek pohybování se mezi vrstevníky s vysokou mírou schopností (a srovnáváním se s nimi) si vytvořím negativní sebe-pojetí (self-concept) (Gladwell 2013).

Na základě obecné moudrosti tak začne vynikající student, který byl zvyklý být na své střední škole nejlepší, studovat na té nejlepší možné vysoké škole. I když se objektivně učí mnoho nového a získává vědomosti, jeho výkony jsou horší než výkony jeho kolegů a tím se zhoršuje jeho akademická sebeúcta a sebepojetí. Sebepojetí je pak velmi důležité pro to, jestli bude tento student motivován se vylepšovat a více se učit, a jestli vůbec školu dokončí. Naproti tomu stejný vynikající student na horší vysoké škole si vylepší své akademické sebepojetí díky tomu, že jeho výkony jsou lepší než výkony kolegů. Výzkumy ukázaly, že student na horší vysoké škole má větší šanci školu dokončit (Wheeler, Suls 2005 s. 572 -3).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Princip srovnávání se používá Ivan Vyskočil ve své povídce Blb. Poté co "blb" Pincl pobude půl roku mezi "referentíky a adjunktíky", dojde k tomu, že "za tu dobu ti prckové dostali ohromné sebevědomí, jak jsou chytří a ztratili mindráky". Blb Pincl tak velmi malý rybník pro úředníky přímo vytváří (Vyskočil 1966, s. 51).

#### **4.4. Vnímání sama sebe - sebevědomí, sebeúcta, sebeúčinnost**

Efekt malé ryby ve velkém rybníku je příkladem toho, že vnímání vlastních schopností, na základě srovnávání se s ostatními, může mít zásadnější dopad na můj život než schopnosti samotné. Současně jsem zmínila koncept sebe-pojetí. V úvodu práce jsem hovořila o sebevědomí a sebe-vědomí. Cítím tedy nyní potřebu upřesnit pojmy týkající se toho, jak o sobě přemýšlíme.

V rámci kapitoly o srovnávání se se jedná o určitou odbočku, současně ukážu i souvislosti mezi koncepty týkajícími se sebevědomí a srovnávání, sebebeměrování.

V běžné mluvě se setkáváme s celou řadou pojmů týkajících se naší představy o nás samých - hovoříme o sebedůvěře, sebejistotě, sebevědomí, sebeúctě, sebebřijetí, sebe-obrazu. Většina z těchto konceptů není jasně definována. Bohužel mezi odborníky také panují ohledně terminologie v této oblasti velké nejasnosti, koncepty se navzájem překrývají a nejsou výzkumníky používány konsistentně (Macurová 2006, s. 2).

Zkusím tedy navrhnout vlastní terminologický systém, který pak budu používat v této práci. Termín sebevědomí budu používat jako zastřešující pro přemýšlení o sobě samém. Další dva klíčové koncepty - sebeúctu (self-esteem) a sebeúčinnost (self-efficacy) popíšu v následujících částech.

##### **4.4.1. Vnímání vlastní hodnoty - sebeúcta (self-esteem)**

K souhrnnému označení různých aspektů přemýšlení o sobě používá psychologie termín sebe-pojetí (self-concept), jako souhrn všeho, co víme a co si myslíme o nás samých.

Sebepojetí zahrnuje například:

- sebe-schémata (self-schemas), tedy přesvědčení o nás samých, která organizují zpracovávání informací o nás samých.
- naše možná jiná já (possible selves), o kterých sníme nebo kterých se bojíme (Myers 2012, s. 37).

Sebeúcta (self-esteem) je hodnotící složkou sebepojetí. Proto také někteří autoři používají termíny sebepojetí a sebeúcta jako synonyma (Schunk, Pajares 2002, s. 88).

Vysoká míra mé vlastní sebeúcty znamená, že přitakám na výroky jako "mám pocit, že jsem stejně hodnotný člověk jako ostatní", "vím, že mám několik dobrých vlastností", "jsem schopna dělat věci stejně dobře jako druzí lidé", a nesouhlasím s výroky jako "občas si pomyslím, že jsem k ničemu", "zdá se mi, že nemám být na co hrdá", "přála bych si mít k sobě víc úcty". To jsou příklady otázek z nejčastěji používaného dotazníku sebeúcty - Rosenbergovy škály sebehodnocení (Kay, Shipman 2014, Hoďáková 2009).

Jedná se tedy o vnímání vlastní hodnoty a významnosti, přesvědčení, že moje vlastnosti a projevy jsou dobré a žádoucí (Suchá 2014). Je to hodnocení globální, i když souvisí s různými oblastmi naší činnosti. Pokud si myslím, že mám určité

kvality v oblastech, na kterých mi záleží, budu si myslet, že jsem celkově hodnotná. Sebeúcta je také relativně stabilní v čase.

Terminologicky někteří čeští autoři používají termín sebehodnocení nebo sebevědomí, v angličtině self-esteem i self-worth. V této práci budu používat pro globální vnímání své hodnoty pojem sebeúcta (self-esteem).

#### **4.4.2. Výhody a rizika sebeúcty**

Vysoká úroveň sebeúcty, tedy pocit, že jsem hodnotná osoba, vede k několika pozitivním dopadům - lidé s vysokou úrovní sebeúcty jsou obecně šťastnější a optimističtější. V posledních desetiletích byla propagována, zejména v USA, snaha "zvýšit sebeúctu" u dětí i dospělých, s předpokladem, že zvýšení sebeúcty povede k šťastnějšímu životu a lepším výsledkům a výkonům.

V posledních letech ovšem psychologové začínají tuto snahu kritizovat a poukazují na závažné problémy související se sebeúctou. Jejich kritika vychází z praktického neúspěchu - programy zaměřené na zvýšení sebeúcty nedosáhly cílů, které si stanovily, tedy nevedly ke zlepšení akademických výsledků nebo ke zmírnění nežádoucích jevů, jako je alkoholismus nebo braní drog (Neff 2011, s. 136).

Vysoká sebeúcta také často vede k narcismu. Lidé, kteří se hodnotí vysoko na škále narcismu, sice říkají, že jsou v životě spokojeni, jejich vztahy s okolím jsou většinou velmi neuspokojivé. Americké průzkumy také zaznamenávají znepokojující trend ve zvýšení narcismu u mladých lidí za posledních dvacet let a připisují ho také étosu vysoké sebeúcty, kdy jsou děti a dospívající chváleni bez příčiny, pouze právě s cílem zvýšit jejich sebeúctu.

Ukazuje se totiž, že vysoká sebeúcta je spíše důsledkem adaptivního chování než jeho předpokladem. Podle Neffové je hlavním problémem cíle pouhého zvyšování sebeúcty to, že jsou různé způsoby, jak této sebeúcty nabýt. Některé z nich jsou zdravé, jako zlepšování se v oblastech, které jsou pro mě důležité, jiné méně zdravé, například pocit nadřazenosti nad druhými. Většina výzkumů sebeúcty však zdroj sebeúcty neřeší - otázka z výše zmíněné Rosenbergovy škály "mám hodně kvalit" nerozlišuje mezi narcistou, který si o sobě myslí, že je nejlepší na zeměkouli a skromným člověkem, který si sám sebe prostě váží (Neff 2011, s. 145).

V kontextu této kapitoly je zajímavé, že přesvědčení o vlastní hodnotě v sobě implicitně obsahuje srovnávání se s ostatními a sám se sebou.

- Srovnávání se s ostatními je patrné z některých otázek škály (cítím se stejně hodnotná jako ostatní).

- Srovnávání se se sebou samotným a se svým ideálem - závislá sebeúcta (contingent self-worth/self-esteem) je název pro sebeúctu, která závisí na úspěchu či souhlasu ostatních. V míře závislosti se jednotlivci liší - obecně platí, že pokud bude moje sebeúcta založena na tom, že jsem dobrá v některé oblasti, tím více budu nespokojená, pokud v této oblasti zažiji neúspěch. Paradoxně tak bude vynikající student více zranitelný než student průměrný -



jeho sebeúcta bude podmíněna samými jedničkami, protože to je oblast, která je pro jeho sebeúctu důležitá (Neff 2011, s. 150).

Dalo by se říci, že takový druh usilování o stále lepší výkon je sice podmnožinou vnitřní motivace (viz část 3.2.8.), ale může být dlouhodobě nevýhodný. Zvláštním typem vnější, nevýhodné odměny se stává udržení si sebeúcty spíše než radost z činnosti samotné.

#### **4.4.3. Vnímání vlastních schopností - sebeúčinnost (self-efficacy)**

*"Když věříte, že můžete, anebo věříte, že nemůžete, máte nejspíš pravdu",* zní anonymní citát, mylně přisuzovaný průmyslníkovi Henrymu Fordovi<sup>7</sup>. A tím navazuje na Virgiliovu Aeneidu: *"Possunt quia posse videntur"*, tedy *"Mohou proto, že si myslí, že mohou."*

Sebeúčinnost je přesně definovaným konceptem, jehož autorem je Alfred Bandura. V 70. letech 20. století popsal sebeúčinnost (self-efficacy) jako vědomí vlastní účinnosti, kompetence či osobní zdatnosti, tedy důvěru ve vlastní schopnost něčeho dosáhnout. Self-efficacy je nejbližší běžnému smyslu slova sebedůvěra - naše přesvědčení o naší vlastní schopnosti zvládnout nějaký úkol nebo činnost (Bandura 1977). V tomto textu budu však pro přesnost používat výraz sebeúčinnost.

Bandura se zajímal o sebeúčinnost v rámci sociálně kognitivní teorie, tedy teorie zabývající se tím, jaký dopad bude mít naše přemýšlení o nás samých dopad na výběr a provedení úkolu. Ve své teorii ukázal, že na provedení úkolu má dopad nejenom úroveň znalostí a dovedností, ale i přesvědčení o vlastní schopnosti produkovat žádoucí výsledek (Mudrák 2009, s. 57). Četné studie ukázaly, že sebeúčinnost ovlivňuje výběr cílů, které si stanovujeme, pozitivně ovlivňuje vytrvalost při plnění úkolu, naše emocionální reakce a myšlenkové vzorce (Schunk, Pajares 2005, s. 87). Z toho důvodu je často sebeúčinnost lepším prediktorem výkonu než předešlé výkony, a to zejména ve vypjatých situacích (Zimmerman, Kitsantas 2005, s. 514).

Sebeúčinnost má čtyři hlavní zdroje, z nichž nejdůležitější je zkušenost se zvládnutím úkolu (mastery experience). Subjektivní interpretace toho, jak jsem zvládla či nezvládla úkol, bude mít vliv na sebeúčinnost - tedy na moje přesvědčení o tom, jestli zvládnou tento úkol i v budoucnosti.

Dalšími třemi zdroji sebeúčinnosti jsou pozorování druhých lidí při zvládnutí úkolu, tzv. zástupná zkušenost (vicarious experience); pozitivní zpětná vazba od ostatních, které Bandura říká přesvědčování druhými (social persuasions); interpretace tělesných a emočních stavů (somatic and emotional states) (Schunk, Pajares 2005).

Ve své obecné definici je sebeúčinnost blízka konceptu Martina Seligmana o naučeném optimismu (Kay, Shipman 2014, s. 48). Důležitou součástí definice je, že se vždy jedná o konkrétní úkol a konkrétní oblast. Škály pro měření

---

<sup>7</sup> Více o osudu citátu je dostupné online z <http://quoteinvestigator.com/2015/02/03/you-can/>

sebeúčinnosti jsou pak vždy zaměřené na specifický úkol, jak ukáží v další části o tvůrčí sebeúčinnosti.

#### 4.4.4. Tvůrčí sebeúčinnost (Tierney, Farmer, Beghetto)

Zkoumání sebeúčinnosti probíhá již desetiletí zejména v oblasti psychologie vzdělávání. Výzkumy v oblasti tvořivosti jsou relativně nová záležitost. Tierneyová a Farmer definovali tvůrčí sebeúčinnost (creative self-efficacy) jako "přesvědčení jedince o jeho schopnosti vytvořit tvůrčí výsledky" (produce creative outcomes). Ve své úvodní studii také ukázali, že v souladu s Bandurovou teorií tvůrčí sebeúčinnost opravdu dokáže predikovat tvůrčí výkon jednotlivce (Tierney, Farmer 2002).

Beghetto s kolegy ve své experimentální studii zasazuje zkoumání tvůrčí sebeúčinnosti do kontextu mini-c tvořivosti (viz část 2.2.3.). Mini-c tvořivost, v mém modelu ekvivalent první, vnitřní vrstvy tvořivosti a tvůrčího přístupu k životu je složité zkoumat. Autoři tedy navrhují studovat tvůrčí sebeúčinnost jako subjektivní sebehodnocení tvůrčí schopnosti. V jejich pojetí je tvůrčí sebeúčinnost sebehodnocení vlastní představitivosti a vnímané kompetentnosti pro generování nových a adaptivních nápadů, řešení a chování. Tato studie se týká tvořivosti v oblasti matematiky a fyziky, modelové věty tedy znějí například: "mám hodně dobrých nápadů během hodiny matematiky" nebo "dokážu přijít na nové způsoby, jak najít řešení matematických problémů" (Beghetto et al. 2011, s. 2 ).

#### 4.4.5. Sebevědomí (sebeúcta, sebeúčinnost) a srovnávání se

Jaké jsou tedy rozdíly mezi sebeúctou a sebeúčinností?

| <b>Sebevědomí (self-confidence)</b><br>Souhrnný pojem pro sebeúctu a sebeúčinnost v této práci |   |
|--|---|
| <b>Sebeúcta (self-esteem)</b>  | <b>Sebeúčinnost (self-efficacy)</b>                       |
| Vnímání sama sebe a odhad vlastní ceny   | Vnímání vlastních schopností                              |
| "Jsem hodnotná osoba a mám o sobě dobré mínění."   | "Jsem přesvědčená, že dokážu napsat zajímavou disertaci." |
| Globální, agregované, hierarchicky strukturované   | Vztahuje se ke konkrétnímu úkolu ve specifickém kontextu  |
| Vztahuje se k minulosti  | Orientovaná na budoucnost                                 |
| Relativně stabilní v čase  | Relativně měnitelná v čase                                |

I přes tyto rozdíly mezi sebeúčinností a sebeúctou mezi nimi většinou existuje vysoká korelace. Například u studentů s vysokou akademickou sebeúčinností je pravděpodobné, že budou mít vysokou míru sebeúcty, a naopak, vysoká míra

sebeúcty může přivést studenty k tomu, aby přistupovali k novým úkolům se sebeúčinností (Schunka a Pajaras 2005, s. 89).

V kontextu této kapitoly je zajímavé, že sebepojetí a sebeúcta jsou koncepty úzce spjaté se srovnáváním se s druhými - jak jsem zmínila výše, srovnávání se s ostatními i sama se sebou je podstatný zdroj pro vnímání vlastní hodnoty.

I když sebeúčinnost je více zaměřená na nás samotné, přesto je v ní obsaženo srovnávání, zejména s představou našeho vlastního výkonu v budoucnosti, tedy se svým ideálem. V samotné definici sebeúčinnosti jako přesvědčení o mé schopnosti něčeho dosáhnout je též implicitně obsažen standard dosažení, i když to je standard subjektivní.

#### **4.5. Přesné srovnávání je složité**

Po odbočce ke způsobům, jakými přemýšlíme o sobě, bych se ráda vrátila k samotnému srovnávání. V části 4.3. jsem argumentovala, že srovnávání je pro naši tvořivost nevýhodné. V této části se zamyslím nad otázkou, jestli je možné se srovnávat lépe a jinak.

##### **4.5.1. Bezmyšlenkovité srovnávání (Langer)**

Langerová označuje naše sociální srovnávání jako "mindless" (bezmyšlenkovité nebo nebdělé). *"Provádění smysluplného sociálního srovnávání je v nejlepším případě složité, a nejhorším případě nejspíš nepřesné."* Autorka konstatuje, že většinou se jen málo zamýšlíme nad souborem kritérií, které pro srovnávání používáme a nad tím, jakým způsobem srovnávání provádíme. V danou chvíli má pro nás srovnávání smysl a nevšímáme si jeho dlouhodobých negativních dopadů (Langer 2010, s. 5).

V úryvcích z rozhovorů byly patrné některé nepříliš výhodné mechanismy - srovnávání tvůrců s ostatními bylo často přehnaně negativní, absolutní a černobílé.

Victorovi se daří na třech řádkách použít pět superlativů. Jeho "referenční skupina" (v tomto případě experti na dramaterapii) nepřečetla "mnoho knih", ale rovnou "všechny knihy", nejsou jenom "expertí", ale hned "géniové". Není divu, že vedle nich to, co píše Victor, není "geniální".

*Victor: Stačí, když si vzpomenu na to, co napsali někteří brilantní odborníci v oblasti dramaterapie. Jsou to opravdu vynikající, geniální praktici, kteří nejen že umí skvěle popsat neuvěřitelné případové studie, ale přečetli všechny knihy v historii oboru psychologie a arteterapie. Mají úžasný a hluboký teoretický základ. Když napíšu kapitolu, je neuvěřitelně dobře založená na již existujících teoriích a tobě je jasné, že čteš něco geniálního. Moje věci nejsou geniální.*

Denisa si představuje, že ostatní nejenom píšou, ale mají plné šuplíky.

*"Píšou, píšou, píšou tak maj ty šuplíky plný těch rozepsanejšch věcí. A já jsem napsala text jenom ve chvíli, kdy jsem se přihlásila, že budu číst na autorském čtení."*

Asi nejzábavnější příběh na toto téma mi vyprávěl pianista Neil. Sedí před koncertem, při kterém bude doprovázet zpěvačku Muriel, v autě a slyší upoutávku na její koncert. A slyší pianistu, který ji doprovází a říká si:

*Neil: Říkám si: ty jo, že by měla nahrávku ještě od jiného pianisty? Je fakt dobrej! Opravdu jsem nevěděl, že jsem to já, protože si svým způsobem nevěřím. Dnes ten příběh vyprávím a lidé se smějí. Já si tenkrát říkal: "Co to je za chlápka? Je fakt dobrej." A přitom jsem to byl já.*

Stejně jako si Neil v této stresové situaci před koncertem nevěří, že by ten dobrý mohl být on, jsme v těchto situacích schopni o sobě mluvit velmi neuctivě - nepišu díla, ale "dílečka" (Lumír), jsem pitomec (dickhead), který píše knihu (Victor), budu vypadat jako diletant a blázen, pokud se budu snažit hrát divadlo, když už mi je třicet (Matyáš).

*Matyáš: No tak když už jsem byl tady v Praze třeba, když mi bylo tak třicet nebo tak, že už jsem si říkal, to už jsem propás nějakou jako možností, nemám tu zkušenost, nemám jakoby to CVčko v tomhle směru. Jo, nějak jsem si připadal, že bych vypadal jako diletant, kdybych se vo něco takovýho začal pokoušet a oni by mi řekli - prosim tě, teď tady máme chlapíka, kterej by chtěl hrát divadlo, nikdy nehrál, je mu třicet, to je blázen.*

Toto srovnávání je však "mindless", tedy bezmyšlenkovité a nepřesné. S odstupem je například zjevné, že tvůrci srovnávají hotová díla ostatních s nehotovými díly jich samotných, svá potenciální dílečka s hotovými díly uznávaných autorů.

Anne Lamott používá jadrný výraz "shitty first drafts", slušně řečeno "nedokonalé první verze", jadrně třeba "první verze na h ... (PVNH)". Pomocí tohoto výrazu se snaží účastníkům svých workshopů tvůrčího psaní důrazně sdělit fakt, že všichni spisovatelé píšou "PVNH" a jedině díky těmto nedokonalým prvním verzím jsou pak schopni napsat mnoho dalších, postupně se zlepšujících verzí a nakonec i tu geniální knihu. Kritizovat svou vlastní "PVNH" a srovnávat ji s dokonalou knihou nedává žádný smysl (Lamott, 1994).

Když po sobě čtu první verzi ("PVNH") tohoto textu dnes (7. února 2015), a srovnávám ji s literaturou (zrovna znovu čtu Brownové knihu "Směle se odvážit" 2012), samozřejmě se mi můj text zdá špatně napsaný, špatně redigovaný, málo rešeršovaný, banální, nedokonalý, neinspirativní. Co je v tuto chvíli pro mě složité vidět je, že já na tomto textu ještě pracuji, zatímco text Brownové prošel mnohými koly připomínek, přepracování, byl redigován a připraven k vydání.

Ed Catmull, generální ředitel velmi úspěšné společnosti Pixar, která konsistentně inovuje v oblasti animovaných filmů, podobně hovoří o "prvních filmových pásech", tedy prvních verzích filmů.

*Ed: První filmové kotouče mají kazy a nevypadají moc dobře, ať už je tým, který je vytvořil, jakkoli dobrý. Vy se na ně ale musíte podívat, protože jen tak poznáte, co je třeba upravit. Podle prvních verzí nemůžete tým posuzovat. Ale doufáte, že časem se kvalita vylepší (Catmull 2014).*

Dalším z důvodů, proč je srovnávání často nepřesné a nebdělé, je něco, čemu Ira Glass říká "mezera" (gap). Glass, jeden z nejrespektovanějších rozhlasových autorů v americkém veřejném rozhlasu NPR, hovoří o tom, co by býval rád věděl jako začátečník: o mezeře mezi díly autorů, kteří mají už leccos za sebou a svým výtvorem začátečníka. Většinou toužíme dělat něco tvůrčího, protože máme vkus, například rádi posloucháme opravdu zajímavé rozhlasové pořady. Ale když začínáme, několik prvních let zákonitě tvoříme rozhlasové pořady, které nejsou tak dobré. A tak se vytvoří určitá mezera, která nás může odradit. Glass sám o sobě říká, že mu přemostění mezery, tohoto rozdílu trvalo déle než komukoliv, koho zná (Glass 2009). Když Glass učí svoje studenty, tak jim právě z tohoto důvodu pouští své pořady z prvních let v rozhlasu spíše než ty pozdější, zdařilejší, a tím se je snaží motivovat k tomu, aby z mezery neměli strach (Glass 2014).

#### **4.5.2. Umělecké soutěže a kognitivní zkreslení (Ginsburgh)**

Srovnávání se tedy zdá nejenom nevýhodné, ale také složité. V této části použiji svoji zkušenost z umělecké soutěže k ilustraci další teze - že spravedlivé srovnávání je z principu téměř nemožné.

Dvakrát jsem byla přítomna mezinárodní soutěži Prix Europa v kategorii rozhlasových dokumentů. V roce 2013 poslal Český rozhlas do soutěže náš dokument "V Trinksaiifen jsme byly doma" (Blechová 2013a)<sup>8</sup>, v roce 2014 jsem si zajela do Berlína potkat se s kolegy dokumentaristy. V obou případech bylo největším přínosem setkání s komunitou lidí, kteří vytvářejí rozhlasové dokumenty - společný poslech a diskuse v pozdním odpoledni, vášnivé debaty o rozhlasové tvorbě u večere a u baru zvýšily moji chuť natočit další dokument.

Ze soutěžní částí jsem byla oba dva roky velmi rozladěná. První rok jsem to přičítala tomu, že se náš dokument neumístil mezi prvními a že jsem se cítila ukřivděná a nedoceněná. Druhý rok, když už jsem vlastní dokument v soutěži neměla, mě ale stejně vyhlášení výsledků rozčílilo. Vyhrál švédský dokument "Mrtvá žena se našla na břehu jezera". Ano, dokument se mi líbil, jeho autor mně byl sympatický, ale stejně tak se mi z různých důvodů líbilo mnoho jiných dokumentů (i autorů). Při vyhlášení vítězů jsem zažívala intenzivní pocit, že pozitivní dopad pro tvůrce tří vítězných dokumentů není tak velký, aby vyvážil negativní dopad na tvůrčí sebevědomí ostatních zhruba třiceti přítomných tvůrců.

Navíc jsem upřímně pochybovala o objektivnosti soutěže, ve kterou ostatní tvůrci vkládali velkou důvěru. Hned při cestě vlakem z Berlína zpět do Prahy jsem začala hledat výzkumy na toto téma a narazila jsem na rozsáhlou literaturu. Dala by se shrnout tak, že i při vyloučení vědomých podvodů má na rozhodování poroty (ať už expertní, nebo laické) vliv celá řada kognitivních zkreslení (cognitive biases). Výzkumy byly prováděné při klavírní soutěži (Ginsburgh 2002), během televizních soutěží typu Superstar (Page 2010) i ve sportovních disciplínách závislých na rozhodčích, jako je krasobruslení nebo gymnastika (Morgan, Rotthoff 2014).

---

<sup>8</sup> Dostupné z <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/2849218>. Český a anglický transkript a další informace [www.trinksaiifenradiodocumentary.com](http://www.trinksaiifenradiodocumentary.com).

Ukazuje se, že někteří účastníci soutěže mají větší šanci vyhrát, ale není to tím, že by byli objektivně lepší. Na celkové hodnocení má vliv právě celá řada kognitivních zkreslení, z nichž zmíním jen ta nejrelevantnější.

- Zkreslení pořadím (rank order bias) - jako porotce mě ovlivňuje pořadí účastníků, první a pak zejména poslední účastníci mají větší šanci vyhrát než ostatní.
- Haló efekt - jako porotce se spoléhám na první dojem a na celkový dojem, který mám z osoby (například jak moc je mi sympatická) a z něj vyvozují hodnocení podle jiných kritérií (například její schopnosti natočit dokument).
- Zkreslení ovlivněné reputací (memory influenced bias/reputation bias) - jako porotce mě ovlivní reputace tvůrce, například to, že vyhrál cenu už minulý rok nebo na jiném festivalu.
- Skupinové myšlení (groupthink) - skupina dosáhne falešného konsensu, protože je ovlivněná prvním komentářem, který se objeví v diskusi.
- Pro-skupinové zkreslení (in group bias) - preferuji lidi ze své vlastní skupiny, země, názorového směru.

Například Ginsburgh s Oursem studovali jedenáct ročníků prestižní klavírní soutěže Královny Alžběty v Belgii mezi roky 1952 a 1991. Autoři dokázali, že dobrý výsledek v této soutěži má skutečně pozitivní dopad na další kariéru klavíristů. Současně však ukázali, že náhodně vylosované pořadí finalistů je dobrým prediktorem jejich umístění v soutěži - pianista, který vystupuje v druhé půlce týdne, má mnohem větší šanci dobře se umístit v soutěži než jeho kolega, který byl náhodně vylosován do první půlky týdne (Ginsburgh, Ours 2002).

U kognitivních zkreslení je důležité to, že si je neuvědomujeme - není to záměrná chyba (jako kdybych záměrně chtěla dát hlas dokumentu z ČR nebo svojí kamarádce), ale výsledek chybného nevědomého myšlenkového procesu. Je pravděpodobné, že podobná kognitivní zkreslení hrají roli v různých hodnotících situacích - ať už se jedná o umělecké soutěže, přijímací zkoušky na uměleckou školu nebo do orchestru. A tak i v těch momentech, kdy je srovnávání potřeba, ukazuje se, že není snadné ho spravedlivě provést.

#### **4.5.3. Srovnávání tvůrčí osobnosti**

Někteří tvůrci také zmiňovali srovnávání se s tvůrčí osobností - Stella si nepřipadala příliš tvůrčí, i když jí to lidé říkají, stejně tak Mia měla pocit, že není tvořivý člověk (viz 4.2.1).

Měření a srovnávání je také součástí tradice psychologie - v tomto textu mě nejvíc zajímá psychologie tvořivosti a její výzkumy týkající se tvůrčí osobnosti. I zde se dá říci, že měření a srovnávání je velmi problematické.

Není to ani tím, že by tvořivost byla tajemná schopnost, kterou nelze měřit, anebo že by díky měření došlo ke zničení tvořivosti (Kaufman 2009). Spíše jsem skeptická k užitečnosti srovnávání a měření osobnosti obecně - z důvodů jednak praktických, jednak více obecných.

I když některé průzkumy individuálních rozdílů nám pomáhají pochopit psychologické mechanismy, tyto výzkumy často "degenerují do náhodných korelací mezi sebe-hodnotícími škálami" s malým dopadem na naše lepší uchopení pojmů (Silvia 2006). Z podobného úhlu kritizuje studie týkající se tvořivé osobnosti Šípek: "V odborné psychologické literatuře jsou studie podobného typu, které probírají známé a měřitelné psychologické osobnostní dimenze. (...) A pokud je něco jasně konstatováno, bývá to vcelku evidentní a pro praktické využití jen málo významné" (Šípek 2012, s. 79).

Souhrnná studie Davise například konstatuje, že "osobnostní charakteristiky tvořivých lidí obsahují vědomí vlastní tvořivosti, originalitu, nezávislost, schopnost riskovat, osobní energii, zvědavost, humor, preferenci komplexitě a novosti, smysl pro umění, otevřenost, potřebu soukromí a zvýšené vnímání" (Plucker, Makel 2010, s. 56). Zdá se mi, že většina charakteristik je relativně zjevná.

Druhý problém spjatý se studiem tvůrčí osobnosti je obecnější. Psychologie osobnosti definuje osobnost jako "jedinečný a relativně stabilní soubor činností, pocitů, myšlenek a motivů, který je charakteristický pro daného jedince". I když se moderní autoři vyhýbají dogmatickému determinismu a konstatují, že osobnostní rysy pouze "zvyšují pravděpodobnost" tvůrčího chování či myšlení, přesto pojmají osobnost jako stabilní (Feist 2010, s. 114). Důraz tohoto psychologického směru je tedy spíše na popis osobnostních rysů, než na příčiny chování a na vliv situace na toto chování. Tato práce je od počátku koncipována opačně - tedy zajímá mě, jak změnit naše přesvědčení, situaci a prostředí k oživení naší tvořivosti spíše než rozhodnout, nakolik je kdo tvořivý. Jak navíc ukážu v kapitole 5, samotné naše přesvědčení o neměnnosti naší tvořivosti může být pro tvořivost překážkou.

Shrnula bych tuto část tedy tak, že označení sebe nebo někoho za málo tvořivého (na základě psychometrické testovací baterie) jednak není samo o sobě příliš zajímavé, jednak může být jednou z příčin tvůrčího umrtvení.

## **4.6. Od srovnávání ke zvědavosti**

### **4.6.1. Obrat na patnáctém kilometru**

V první části této kapitoly dokumentovaly příběhy tvůrců širokou škálu možností, s kým a s čím se srovnávat. Zkušenost tvůrců, moje vlastní i poznatky z literatury ukázaly, že tento typ srovnávání je pro naši tvořivost a naše sebevědomí nevýhodný. Navíc je složité, ne-li nemožné takové srovnání vůbec přesně a spravedlivě provést. Jaké jsou tedy alternativy?

Ráda bych nabídla jinou možnost než srovnávání se. Inspirací mi je můj osobní klíčový moment, který se mi přihodil na patnáctém kilometru půlmaratónu.

V roce 2009 jsem se zúčastnila půlmaratónu, jehož 21,5 kilometrů dlouhá trasa vedla z českého Chebu do bavorského Waldsassenu. Pár měsíců předtím jsem uběhla svůj první půlmaratón v Praze, mezitím jsem trénovala, a tak jsem byla na startu natěšená na dobrý výsledek. Plná tohoto soutěživého pocitu jsem okukovala soupeře a soupeřky. K mému překvapení jsem však asi po pěti

minutách běhu zjistila, že všichni běží mnohem rychleji než já. Nastalo intenzivní sociální srovnávání s ostatními i se svým vlastním ideálem, ne nepodobné tomu v úryvcích na začátku této kapitoly - pocit "proč běžet, když stejně budu poslední" (podobný zmíněnému "nebude to dokonalé, a ještě se umažu"), neschopnost uvěřit, že mě opravdu předběhne i Milena, která vůbec netrénovala a pán v kostýmu kněze. To vše umocněno voláním německého cyklisty, který doprovázel poslední běžkyni pelotonu, tedy mě, na policisty, kteří uzavírali silnice: "Das is die Letzte! To je ta poslední! Můžete jít domů!" Všechny dopady srovnávání na mě dolehly psychicky a fyzicky - únava, ztráta sebedůvěry, pocit studu a trapnosti, pocit, že to nemá cenu. Asi na pátém kilometru jsem byla připravená vzdát se a nikdy už žádný pitomý půlmaratón neběžet. Co mě to vůbec napadlo?

A pak v příběhu dochází k obratu. Běžím borovým lesem, který pěkně voní, najednou si všímám svého pěkného funkčního růžového trička a i toho, že cyklista (pracovně pojmenovaný Horst) je docela sympatický a pohledný muž. Najednou se přestávám srovnávat s běžci daleko přede mnou a začínám si užívat přítomný okamžik. Začínám být zvědavá na to, jak se mi běží, v tomto okamžiku. Začínám být zvědavá na to, jak se skutečně jmenuje Horst. A postupně, jak se můj pohled otvírá, začínám vidět pozitiva situace - například fakt, že můžu železnou oponu jen tak v klidu v růžovém tričku přeběhnout (na rozdíl od generace mých rodičů, které by něco takového ani ve snu nenapadlo).

Říkám tomuto obratu obrat od světa srovnávání do světa zvědavosti. Od světa výsledků, hodnocení a zkoušek do světa možností, jedinečnosti a zkoušení si.

Ve světě zvědavosti pak už není příliš důležité, že jsem závod doběhla jako poslední a že na náměstí v bavorském Waldsassenu nebyl nikdo, kdo by mi zatleskal, protože všichni byli ve sprchách nebo na cestě domů. Důležité pro mě je, že příběh o půlmaratónu pak žil svým vlastním životem - napsala jsem o něm krátký text na autorské čtení na KATaP, kde jsem ho jen pár dní po zážitku přečetla. Bylo to užitečné autorské čtení, při kterém jsem se dozvěděla to, že je v tomto zážitku schováno více, než jsem myslela. Přepočítala jsem text pod názvem "Poslední budou první" a v této formě byl pak publikován ve sborníku textů studentů KATaP "Almanach" (Blechová 2014f).

Paralelně ovšem jezdím po světě a vedu workshopy pro manažery. Jedním z témat workshopů bývá vyprávění příběhů, a pak většinou sama začínám vlastním příběhem. První skupinou, které jsem zkusila v kratší formě vyprávět příběh o půlmaratónu, byla skupina osmi bankéřů v Dubaji, v tradičním oděvu dišdaša. Příběh u nich vyvolal nebývalý ohlas. Uzavřela jsem ho analogií se situací učení se - že v některých situacích není výhodné a účelné se srovnávat, ale spíše si užívat to, co se právě děje, a být na to zvědavá. A že to je i ten přístup, který bych ráda nastolila na našem workshopu. Po celé další dva dny se účastníci k příběhu vraceli a přidávali příběhy z vlastní praxe. Když se někdo začal srovnávat ("po Nafelovi nejdu, byl moc dobrý"), většinou ho některý jiný účastník zarazil s poukázáním na půlmaratónský příběh.



Občas tedy vyprávím na školení jiný příběh, ale většinou se zase vrátím k příběhu o půlmaratónu, protože mi dovolí právě ten obrat, který je k tvořivosti a k učení se nutný - obrat od srovnávání ke zvědavosti. Vyprávěla jsem ho mezitím mnohokrát - před 100 manažery v Londýně (kde jsem byla nervózní z přítomnosti profesorů Harvard Business School a musela jsem si sama připomenout, že není užitečné se s nimi srovnávat), konzultantům v Amsterdamu, studentům na Harvardu a naposledy, v lednu 2015, marketingovým expertům na Filipínách. Takže začínám být přesvědčená o jeho celosvětovém dopadu. Poslední rok pak explicitně přidávám zkrácený obsah této kapitoly - tedy stanovuji, že po dobu workshopu budeme v prostoru zvědavosti, a nikoliv v prostoru srovnávání. Nemám zatím velký vzorek, ale první výsledky jsou povzbudivé.

Samozřejmě, někdy se sama nechám nachytat - jako například při nedávném workshopu v Bombaji, kdy jsem celé dopoledne bojovala s utkvělou představou, že skupina kolegy ve vedlejší místnosti se více směje a tudíž je kolega lepší školitel. Nebylo to pro můj výkon ani spokojenost příliš užitečné. A později se ukázalo, že kolega za zdí řešil úplně to samé, tedy měl pocit, že si to víc užívá moje skupina.

#### **4.6.2. Prostor srovnávání a prostor zvědavosti**

V textu o půlmaratónu jsem použila výraz "prostor zvědavosti" jako opak "prostoru srovnávání". Inspirovala jsem se podobnými kontrasty, které se různých variantách objevují v literatuře, například jako "výkonové cíle versus cíle mistrovství/učení", o nichž pojednám více v páté kapitole (Dweck 2000) nebo jako svět hodnocení a svět možností (Zander, Zander 2000).

Jan Hančil ve svém pojednání o dialogickém jednání připomíná, jak moc nejsme zvyklí "být na sebe zvědaví" a staví tento přístup do kontrastu s "nastavením na výsledek".

*"Opět je třeba zdůraznit, že často vůbec nejsme zvyklí jednat se sebou jako s partnerem. Umíme se sebou ztrácet nervy, umíme se obelhávat, umíme se kritizovat, umíme se sebou nesouhlasit, umíme se nudit, ale být partnerem - ne. To se teprve musíme naučit. To znamená, musíme se naučit (italikou v textu) být na sebe zvědaví, být k sobě shovívaví, objevit v sobě rozšafnost místo unáhlenosti, humor místo posměchu, naučit se přistoupit na to, že nejsme kdovíjak originální, prostě naučit se brát takoví, jací jsme. Jsme totiž naprogramovaní právě naopak. Jsme nastavení na výsledek (...). (Hančil 2004).*

Téma zvědavosti a objevování se vyskytlo již ve třetí kapitole. Jako šestý z deseti možných důvodů, proč tvořit, jsem definovala důvod "být zvědavý na sebe a na ostatní, dobrodružství, objevování, překvapení", jako součást levého horní části motivačního okna "být lépe pro sebe". Jako příklad posloužilo vyprávění Emy (dělám dokumenty, protože jsem zvědavá na druhé) i Neila (když zmiňuje radost plynoucí z "objevování" nové skladby na klavír.) - viz část 3.2.6.2.

Jestliže zvědavost jako motivace je jen jeden z mnoha důvodů, proč tvořit, zde bych si dovolila tvrdit, že nehodnotící zvědavost jako nastavení je výhodná pro tvůrčí oživení obecně. A ve většině případů je tento přístup pro tvořivost výhodnější než srovnávání se.

Navazuji zde na již zmíněný citát tanečnice Marthy Grahamové o jedinečnosti vyjádření každého z nás. Grahamová říká, že není naším úkolem rozhodnout, jak hodnotné je naše vyjádření se a srovnávat ho s vyjádřením ostatních. Naším úkolem je jednoduše mu dát průchod (viz část 2.1.7.)

#### **4.6.3. Zvědavost a bytí v přítomnosti, všímavost**

Důležitým parametrem prostoru zvědavosti je bytí v přítomnosti. Hančil zdůrazňuje nutnost existovat v daném okamžiku v kontextu dialogického jednání.

*Jediný způsob, jak se připravit a jak uspět, je být, existovat v daném okamžiku. (...) V dialogickém jednání je třeba přijmout tento okamžik, tuto situaci, nenavazovat tam, kde jsme minule skončili, ale objevit vnitřní povahu současné chvíle, momentu teď a tady. A k tomu je potřeba velké odvahy. (Hančil 2004, s. 44, 45).*

Eva Slavíková (2000) ve své studii zpracovala písemné reflexe účastníků dialogického jednání. Mnohé citáty se přímo zabývají otázkou bytí v přítomnosti a všímavosti.

*„Vím o každém centimetru kůže svého těla, jsem probuzená, opravdová, a když si usmyslím, tak i dokonalá. Tam jsem si vším. V té chvíli si mohu udělat svou skutečnost, jakou sama chci, vlastní realitu a všechno to bude pravda. (...) Možná to je „jen“ přítomnost, radost z ní, z bytí, že jsem.“ (Slavíková 2000).*

*„Jsem po dlouhé době na sebe zvědavá. Cítím se lehčí, čistá, otevřená, pro sebe zajímavá“ (Slavíková 2000).*

Stav, kdy pozornost přivádíme k tomu, co se děje tady a teď, bez rozlišování a hodnocení, můžeme popsat termínem všímavost (mindfulness, někdy se překládá též jako bdělá přítomnost). Původní koncept všímavosti (z pálijského sati) je starý dva a půl tisíce let, protože se jedná o jeden z klíčových pojmů tradiční buddhistické psychologie. V posledních dvaceti letech ale nebývale stoupá zájem o téma bdělé přítomnosti v komunitě amerických i evropských klinických a empirických psychologů (Benda 2013).

Jako definici všímavosti můžeme použít definici publikovanou S. Bishopem z torontské univerzity v roce 2004. „Navrhujeme dvousložkový model bdělé přítomnosti. První složka zahrnuje seberegulaci pozornosti takovým způsobem, že je udržována na bezprostředním prožitku. Tím připouští zvýšené rozpoznávání mentálních jevů v přítomném okamžiku. Druhá složka obsahuje přijetí určitého nastavení vůči vlastnímu prožitku v přítomném okamžiku. Toto nastavení je charakterizováno zvědavostí, otevřeností a přijetím.“ (Bishop et al. 2004, s. 232).

I můj osobní obrat ze světa srovnávání do světa zvědavosti při půlmaratónu by bylo možné popsat pomocí této definice - podařilo se mi přesunout pozornost od

srovnávání se k bezprostřednímu prožitku (vůně borovic, růžové tričko, přítomnost cyklisty Horsta) a dívat se na celou zkušenost zvědavě, otevřeně a s přijetím toho, že právě jsem poslední, a budu i v cíli.

Výhodou nastavení všímavosti je, že otevírá spíše než uzavírá možnosti (viz část 3.2.1.8.). Pro otevřenou a zvědavou mysl je také zajímavé použít metaforu začátečníka, podle slavného citátu zenového mistra Suzukiho: "V mysli začátečníka je mnoho možností, v mysli experta je jich málo" (Suzuki 1970, s. 21).

Kdyby vedle mě při půlmaratónu běžel kouč, co by mi mohl poradit? Victor uvádí příklad ze svého workshopu, ve kterém se snaží pomoci účastníkovi být v prostoru zvědavosti, otevřenosti a přijetí spíše než srovnávání a posuzování.

*Victor: Na workshopech se věnujeme různým aktivitám, které účastníkům pomohou uvědomit si, že mohou existovat v přítomnosti, být uvolnění a otevření. Že se nemusí soustředit na to, že se na ně někdo dívá a měli by na jevišti něco předvést. Například kdyby s tím někdo měl problém, mohl bych mu říct: "Pokračuj v pohybu, vrať se ke svému tělu a dechu a vnímej, jak se právě cítíš." Taky bych mu dal najevo, že nemá za nikoho žádnou zodpovědnost, může se zrodit cokoli, a je to tak v pořádku.*

I když to tak nejspíš Bishop a kolegové ve své definici nezamýšleli, nabízí se vidět tyto dvě "složky" jako dva sekvenční kroky - nejdřív určité zastavení toxických myšlenek, zejména těch srovnávacích. Toto zastavení je podmínka k nadechnutí - k přijetí, otevřenosti a zvědavosti.

Zajímavě tuto "sekvenci" popisuje v rozhovoru Lumír - obrat od trápení (svět srovnávání a soudnosti, o kterém jsme v našem rozhovoru mluvili chvíli před tím) k přítomnosti (ale pouhá přítomnost by vedla ke "spokojené buchtě") a pak tah, puzení k dobrodružství, akci, zvědavosti.

*Lumír: Já si myslím, že to je přirozená potřeba, aby věci byly jinak. To se možná jako člověk ve skutečnosti učí, že se učí brát to, co je tady a teď. Ocenit přítomnost. Nechat se obdarovat tím, co je. Ale kdyby bylo jenom to, tak by z člověka byla jenom taková jak bych to řekl - buhta. Taková ta buhta, která je spokojená, aby ještě se ještě jako pohybovala. Ale že tohle je právě spojení toho, tý schopnosti nechat se obdarovat tím, co je s tou věčnou nespokojeností. Takže z toho ale nebude mít trápení, ale právě jako dobrodružství. (...) Dobrodružství, ve kterém je - jak to šťastný obdarování tím, co je, aniž bych to usiloval, ale zároveň i takový to že to půjde dál."*

Absence srovnávání je tedy podmínkou, předpokladem pro svět zvědavosti, ale není podmínkou dostatečnou. Další ingrediencí je odvaha a zkoušení si. Zander popisuje situaci, kdy Stravinský odmítnul hráče na hoboj, protože hrál "Svěcení jara" příliš dokonale a vysvětloval to potom jinému hudebníkovi: "Nechci slyšet někoho, kdo hraje tuto pasáž. Chci slyšet někoho, kdo se ji snaží hrát". Tedy zkoušení si včetně veškerého rizika, které toto nese (Zander, Zander 2000). Potřeba velké odvahy, jak o ní mluví Hančil ve výše zmíněném citátu.

#### 4.6.4. Vnímání sebe - sebe-soucit (Neff)

Jak v prostoru zvědavosti vypadá vnímání sebe sama? V části 4.4. jsem ukázala dva koncepty vnímání sama sebe - sebeúctu (self-esteem) a sebeúčinnost (self-efficacy). Je zjevné, že oba koncepty v sobě obsahují prvek srovnávání se s ostatními a sám se sebou.

Při pátrání po konceptu, který by popisoval vnímání sebe v prostoru zvědavosti, jsem objevila relativně nový konstrukt sebe-soucit, neboli soucit se sebou. Koncept navazuje na buddhistické učení o milující laskavosti a na práci Sharon Salzbergové. V akademickém prostředí ho představila Kristin Neffová (Kay, Shipman 2014, s. 44).

Neffová vyšla z jednoduché analogie - pokud můj kamarád v něčem neuspěje, budu se k němu nejspíš chovat se soucitem, zatímco k sobě samé se často budu chovat tvrdě, nelaskavě a kriticky. Podle autorky obsahuje sebesoucit tři základní prvky. Prvním z nich je sebelaskavost (self-kindness), tedy vřelost, laskavost a velkorysost k sobě samému v okamžiku, kdy zažíváme nějaké trápení či selhání. Sebelaskavost tak stojí v protikladu k tvrdosti k sobě a právě k negativnímu srovnávání se, sebekritickému postoji. Je to určitá empatie, porozumění sobě samotnému, sebpřijetí (Neff 2011).

Druhým prvkem je pocit lidské sounáležitosti (recognition of common humanity), tedy pochopení, že osobní selhání patří k obecné lidské zkušenosti. To odlišuje sebesoucit od pouhého sebpřijetí nebo sebelítosti - díky tomuto pocitu sounáležitosti s ostatními si uvědomují, že všichni někdy chybují, cítí se nedostateční a zklamaní sami sebou. Jako říkám kamarádovi "nevadí, chybovat je lidské", stejně tak to můžu říci sobě.

Třetí součástí sebesoucit, jeho určitou podmínkou, je všímavost (mindfulness), o které jsem pojednala v předešlé části.

I když koncept sebesoucit v sobě obsahuje všímavost a sebelaskavost, které mohou působit pasivně, má v sobě i akční složku - nejedná se jenom o zastavení kritických a srovnávacích myšlenek, ale o aktivní a soucitné chování vůči sobě.

Příklad aktivního postoje sebesoucit v okamžiku, kdy se cítí ztracená, popisuje Muriel. Jedná se svojí ztracenou částí jako s malým dítětem a místo aby se kritizovala, ukonejší se.







*Muriel: Někdy, když se cítím ztracená, se objeví vnitřní kritik, který říká - jsi nemožná, zase jsi takhle zaseklá, to je směšné. Dnes to už dokážu rozpoznat a tuto část svého já tak nějak mateřsky obejmout. Když se mi něco takového přihodí, někdy si dokonce zalezu do postele, obejmu se a snažím se sama sebe ukonejšit. Je to jako s malým dítětem. Ojemnu tuto část sebe a uvědomím si, že mám dýchat a říkám si, že je vše v pořádku. Jsem v tu chvíli hodně zranitelná, ale tento přístup mi pomůže dospět k nějakému posunu.*

Jaké jsou výhody tohoto přístupu? Neffová ukazuje, že lidé s vysokou mírou sebesoucit jsou optimističtější, jsou zvědavější a spokojenější se svým životem.

Neffová kritizuje výše zmíněné úsilí o vysokou sebeúctu, tedy o uchování si vysokého mínění o nás samotných (viz 4.4.2.) a přirovnává ji ke konzumaci sladkostí - je to příjemné, ale když se hladina cukru sníží, cítíme se hůře než předtím. Není možné, abychom stále byli nejlepší a nadprůměrní, vždy se objeví někdo, kdo bude v něčem lepší než my. Ztráta sebeúcty s sebou nese pocity studu (více v části 6.3.), cítím se bezcenná, k ničemu. V tom okamžiku dokážeme být na sebe velmi tvrdí, jak bylo zjevné z úryvků z rozhovorů výše - jsem pitomec, píšu dílečka, jsem diletant (viz 4.5.1.)

I v našem přesvědčení, že něco dokážeme (sebeúčinnost) se můžeme mýlit a pokud se pokoušíme o něco tvůrčího, občas z principu věci neuspějeme, v Bandurově terminologii úkol nezvládneme. Poté může dojít ke snížení sebeúčinnosti (nebudu schopná napsat tuto disertaci).

Postoj sebesoucitu znamená zcela eliminovat srovnávání a hodnocení nás samých, a místo toho se o sebe starat se stejnou péčí, empatií a otevřeností, jako bychom se starali o přítele v nesnázích (Neff 2011, s. 280). Neffová vysvětluje, že sebesoucit nabízí stejnou psychologickou obranu jako vysoká sebeúcta, ale bez potřeby, abychom se cítili dokonalí nebo lepší než někdo jiný, tedy bez určitých vedlejších účinků sebeúcty, jako je narcismus nebo povyšování se nad ostatní (viz část 4.4.2.)

|                        | <b>Sebe-úcta</b><br>(self-esteem)   | <b>Sebe-účinnost</b><br>(self-efficacy)   | <b>Sebe-soucit</b><br>(self-compassion)   |
|------------------------|---|---|---|
| <b>Srovnávání se</b>   | „Jsem hodnotná osoba“   | „Dokážu mít dobré nápady při psaní“   | „Jsem teď a tady a jsem na sebe laskavá“  |
| <b>S ostatními</b>     |  |  |  |
| <b>Se svým ideálem</b> |  |  |  |
|                        | Já a ostatní  | Já a úkol   | Já a Já, člověk   |
|                        | <i>GLOBALNÍ</i>   | <i>PRO KONKRÉTNÍ OBLAST</i>   | <i>ZEJMÉNA V PŘÍPADĚ NEÚSPĚCHU</i>  |

Obr.16 . Koncepty sebeúcty, sebeúčinnosti a sebesoucitu a srovnávání se.

Na obr. 16 jsem se pokusila shrnout tři různé koncepty týkající se sebevědomí - klasické koncepty sebeúcty (self-esteem) a sebeúčinnosti (self-efficacy) a novější

koncept sebesoucitu (self-compassion). Jak již jsem ukázala, obsahují různý stupeň srovnávání se s ostatními a sám se sebou (v grafu zobrazený tmavým vybarvením koleček). Sebe-úcta řeší moji hodnotu vůči ostatním, sebeúčinnost se vztahuje k určitému úkolu a jeho ideálnímu splnění, sebesoucit se vztahuje pouze ke mně samotné

#### 4.7. Diskuse a co z toho plyne

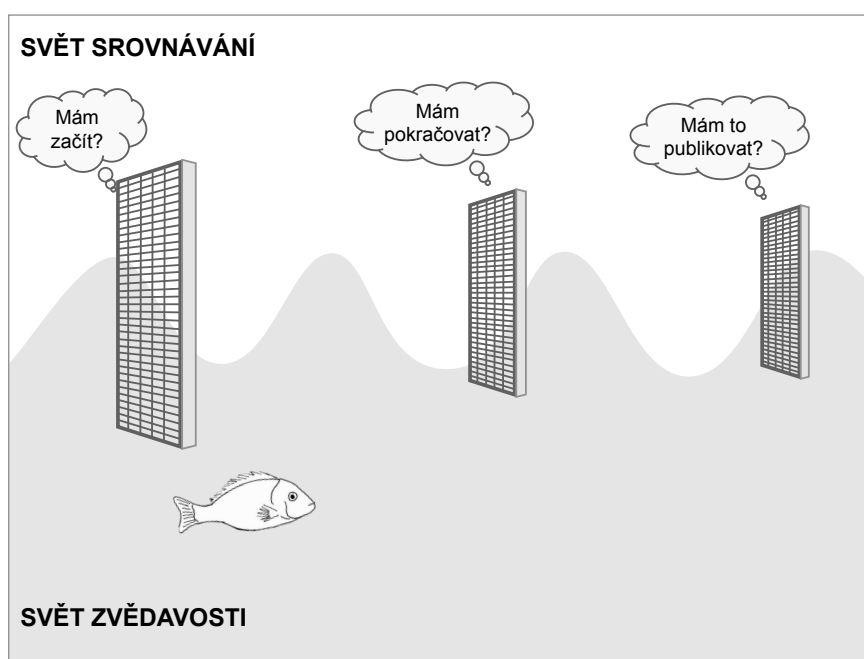
Samozřejmě, i v tomto okamžiku (7. února 2015 ve 22:01), když píšu tento text o tom, jak je srovnávání pro nás nevýhodné, srovnávám se. Pohybují se mezi oběma světy - na jedné straně jsem opravdu zvědavá na to, co se právě děje, na to, jak propojím všechny ty nápady, data, texty, rozhovory, co z toho bude a vzrušuje mě, mám radost, že jsem začátečník a přede mnou je tolik možností. Ale také jsem dnes večer unavená a formulačně vyčerpaná a tak se občas propadnu do světa srovnávání, a říkám si - v textu není nic nového, je to stylisticky kostřbaté, není to dostatečně rešeršované, třeba se to vůbec nepropojí atd.

Jsou tedy nějaké způsoby, jak pracovat se srovnáváním tak, aby to pro mě bylo výhodné spíše než nevýhodné? Dovolím si zde nastínit několik směrů k dalšímu zkoumání.

##### 4.7.1. Zvědavost a srovnávání je výhodné kombinovat

Ač v této kapitole stavím srovnávání se do značně negativního světla, srovnávání má samozřejmě svoje místo a nelze ho úplně vymýtiti ani z tvůrčího procesu. Jsou situace a chvíle, kdy je nezbytné, vhodné a důležité.

Dovolila bych si navrhnout obecný princip, že většinu tvůrčího procesu budu v prostoru zvědavosti a občas z něj nakouknu na povrch, do světa srovnávání (viz obr. 17).



Obr. 17. Oceán zvědavosti a občasné vynoření se do prostoru srovnávání.

Když použiji příklad přípravy rozhlasového dokumentu - ve stádiu nápadu a prvních pokusů jsem zcela v prostoru zvědavosti, v nějakou chvíli nápad proberu s dramaturgem, který provede srovnání s dramaturgickým plánem, ostatními projekty atd. Poté na dokumentu, opět v prostoru zvědavosti, pracuji a během celého procesu párkrát provedu moment srovnání s mými ostatními projekty. Ve finální fázi pak zhodnotím spolu s dramaturgem, jestli je dokument vhodné vysílat. Metafora, která se nabízí, je pomyslný oceán zvědavosti a možností, ve kterém se pohybují, a já z něj občas periskopem vykukuji do světa srovnávání.

Stejně tak, když se jdu poradit se školitelem této práce, chvílkami se ocitáme v prostoru srovnávání - jaká jsou formální kritéria, jakým žánrem jsou psané ostatní disertace na DAMU atd. , ale většinu času konzultace trávíme v prostoru zvědavosti - kam by to ještě šlo posunout? Co nás k tomu napadá? Jak se to propojuje? Jaké jsou možnosti tématu a naše?

Kdybych se při psaní tohoto textu více pohybovala pouze v rovině srovnávání, myslím, že by to vedlo k mojí nespokojenosti v průběhu práce (zejména kvůli principu vnitřní motivace tvořivosti) a také k horšímu výsledku (stejně jako u experimentů Amabileové zmíněných v části 4.3.2., možná by byl výsledek formálně více vyhovující, ale méně tvůrčí a nápaditý). Kdybych se pohybovala pouze v prostoru zvědavosti bez jakéhokoliv srovnávání, pravděpodobně bych nějaký text napsala, ale nejspíš by nevyhovoval kritériím disertace na DAMU.

#### **4.7.2. Srovnávání a jeho atributy je výhodné vidět méně fixně**

V návaznosti na práce Ellen Langerové a příklady z rozhovorů se zdá výhodné nesrovnávat se bezmyšlenkovitě a bezhlavě. Tedy pokud se srovnávám, podívat se na toto srovnávání z odstupů a položit si otázky jako - Nevidím věci příliš černobíle? Nesrovnávám své rané práce s pozdními pracemi ostatních? Srovnávám svůj nehotový text ("PVNH") s hotovou knihou někoho jiného? Stejně tak, pokud se příště neumím na prvním místě v Prix Europa, mohu brát méně vážně jak objektivnost výsledků (při vědomí kognitivních zkreslení), tak celý princip umělecké soutěže. O výhodnosti zpochybnění některých kritérií pro posuzování vlastní činnosti (perfekcionismus, originalita) hovoří Stella.

*Stella: Dřív jsem hodně řešila, že musím udělat vždycky něco velkého a nového. Když jsem přemýšlela nad tím, čím se budu dál v životě zabývat, cítila jsem se zablokovaná, protože jsem si myslela, že musím přijít na něco zcela nového. Později jsem si uvědomila, že stačí málo, že i drobnosti člověku přinášejí radost. Tvořivé věci nemusejí být nutně veliké, přece nemusím hned měnit svět, ne?*

Victor se vědomě snaží zabývat se méně srovnáváním - uvědomuje si své fyzické pocity, někdy je mu z toho "nevolno" a dokáže se přesunout do prostoru, kde se nesrovnává a nechá to být.

*Victor: Občas si musím připomínat, že musím některé věci pustit. Něco nabízím a kdo na workshop přijde, ten přijde. A nechat to být. Někdy je to těžké. Třeba se chystám poslat email s další kapitolou své knihy a řeknu si - ty jo,*

*v seznamu je taky Peter Green a David Thompson, teď si to přečtou...Dělá se mi nevolno, když se s takovými lidmi začnu porovnávat. Ale pak si řeknu, že jsou to jen lidi a že pro ně nakonec třeba bude můj pitomej workshop zajímavěj. Takže je to v pořádku.*

Ironií osudu je, že právě v den, kdy jsem redigovala tuto kapitolu (15.5.2015), jsem se dozvěděla, že naše krátká rozhlasová hra Pro Patria Mori získala třetí místo na mezinárodní rozhlasové soutěži Prix Marulič v Chorvatsku. Samozřejmě, že mám radost z uznání, kterého se nám tímto dostalo, ale snažím se nebrat celou věc příliš vážně a být si vědoma kognitivních zkreslení, která tentokrát zřejmě pracovala v náš prospěch.

#### **4.7.3. Tvůrčí oživení, srovnávání se a zvědavost**

V této kapitole jsem začala příklady srovnávání se s ostatními jako jedním z mechanismů, kterými si sama umrtvuji svoji tvořivost. Tvůrci uvedli velké množství příkladů srovnávání se s ostatními nebo se svým ideálem. Pokud jsem si v úvodu položila otázku, jaké faktory jsou výhodné pro oživení mojí chuti tvořit, srovnávání se patří mezi ty nevýhodné.

V rámci této kapitoly jsem se pokusila také definovat tvůrčí sebevědomí pomocí dvou konceptů - sebeúcty a sebeúčinnosti. Negativní srovnávání se má mít negativní efekt na moji sebeúctu (jsem k ničemu, na rozdíl od Denisy), i na moji sebeúčinnost (nebude to tak dokonalé, jak by to udělala ideální Eva, proto se na to necítím). Klíčové situace zmíněné v úvodu na příběhu Daniela a Muriel jako příklady tvůrčího umrtvení (část 1.1.) působí právě na sebeúctu a na sebeúčinnost.

Jako pro chuť tvořit výhodnější alternativu ke srovnávání se navrhuji prostor zvědavosti, všímavosti, otevřenosti, objevování, možností, dobrodružství. Pro obrat z jednoho světa do druhého jsem použila svůj vlastní zážitek z půlmaratónu. V prostoru zvědavosti je již pořadí závodníků irelevantní, a nehrozí ztráta sebeúcty anebo sebeúčinnosti v případě, že doběhnu poslední. Namísto je spíše sebesoucít, obsahující sebelaskavost, všímavost a pocit lidské sounáležitosti.

V návaznosti na předchozí kapitoly se tak začíná rýsovat soubor prvků, které jsou pro oživování chuti tvořit výhodnější - široká definice tvořivosti, uvědomění si široké škály důvodů proč tvořit a nyní i postoj zvědavosti a otevřenosti spíše než srovnávání se.

#### **4.7.4. Dobrodružství Velké Břamy**

Na závěr kapitoly si dovolím navázat na buchtu zmíněnou v rozhovoru s Lumírem (část 4.6.3.). Naše volné divadelní sdružení se jmenuje "Čtyři bucht", ale vzniklo právě z touhy po dobrodružství a z velké zvědavosti. Zvědavosti o tom, co se dozvíme, když budeme sdílet naše autorské texty, a někdy i písně, s publikem. Co se dozvíme o textech, o publiku, o světě, o nás samých.

Název našeho uskupení vznikl, jak už to tak bývá, na poslední chvíli a na chodbě, a neměl evokovat pasivitu, jak se může zdát. Byl spojen s tím, že také napečeme



buchty (jak se později ukázalo, peče zejména moje maminka). A tak už od počátku měla naše představení prvek zvědavosti a prvek setkání a sdílení s publikem.

Když dnes po sobě čtu svůj text pro Buchty, který měl premiéru v dubnu 2010, zdá se mi, že je zcela v prostoru zvědavosti. A i když je hlavní hrdinkou buňka, text v sobě ukazuje jak absenci srovnávání, tak bytí v přítomnosti, otevřenost, sebesoucít hlavně zvědavost!

Příznačně má text v názvu slovo dobrodružství. Titulní hrdinka Velká Břama se samozřejmě nesrovnává, ono totiž ani není s kým. Velká Břama je jen zvědavá. I samotný název Břama vznikl při improvizaci, doslova se zrodil z písmen.

(Text je určen pro scénické provedení, ale základní parametry snad jsou patrné i ze scénáře).

*Zrod z písmen : aaauuuužbbbbbaaaaabrrrrrrřama /improvizace, může trvat celkem dlouho/*

*A tak se zrodila Velká Břama.*

*Velká Břama je velká.*

*Velká Břama je rodu ženského.*

*Velká Břama je taky spontánní.*

*Břama jen tak sedí nebo možná leží na blátivém prostranství uprostřed Počátků. V dále se trochu blýská.*

*Ale jinak je v Počátcích dost mrtvo.*

*Prostředí je docela přátelské – pH je 6,5, epsilon je 0,007, D jsou tři.*

*Jsou přítomni CH<sub>4</sub> (metan), NH<sub>3</sub> (čpavek), H<sub>2</sub>O, H<sub>2</sub>S (sulfan) a CO<sub>2</sub> (oxid uhličitý).*

*Velká Břama prostě jen tak sedíleží v Počátcích v přátelském prostředí, ve stádiu zrodu.*

*Velká Břama nic nedělá.*

*Ale může to takhle pokračovat? Může to takhle začít?*

*\*\*\**

*Velká Břama čeká.*

*Já třeba taky takhle někdy čekám, až přijde. Pak přijde, nějaký záměr. Třeba záměr vstát. Úplně mě ten záměr přepadne. A pak vstanu. A pak mám pocit, že jsem autorem, toho vstání.*

*Autor, to „AU“ je z latinského aug-ere - zvětšovat, množit. „AU“. A to „tor“ je z motoru.*

*Autor se má k množení tak, jako se má motor k pohybování.*

*\*\*\**

*Ale co když se nikdo k ničemu nemá?*

*Velká Břama rozhodně není ničeho autor ani motor, ani ... protože nemá vůbec žádný záměr.*

*Velká Břama je jen velká, ženského rodu, a spontánní.*

*Velká Břama se k ničemu nemá.*

*Velká Břama nic nemá.*

*Ale má čas. Hodně času. Spoustu času. Má času dost. Má ještě čas.*

*Ono to vždycky nešlo takhle říct, že je dost času. Při Velkém Třesku byl vesmír ve formě počáteční singularity, ve které bylo měření času bezpředmětné. Prostě to nešlo změřit.*

*\*\*\**

*Ale vraťme se sem! Shrňme si to: Velká Břama sedíleží na blátivém prostranství v Počátcích. Pořád je tu dost mrtvo.*

*Ale přátelské podmínky, CH<sub>4</sub>, NH<sub>3</sub>, H<sub>2</sub>O, H<sub>2</sub>S, CO<sub>2</sub> nebo možná jenom CO, jí hrají do karet. Karty Břama nemá.*

*Tak ono si to s ní hraje na ... na slepou bábu. Protože Velká Břama je slepá a taky hluchá. Takže ani nevidí a neslyší ty množící se blesky kolem.*

*A nemá. Velká Břama nemá žádný z pěti smyslů, je úplně smyslů zbavená. A blýská se čím dál tím víc. A s Velkou Břamou to hraje. A hraje to s ní. A hraje to s ní. A hraje to s ní.*

*A právě teď se ještě víc blýská a Velká Břama se právě teď spontánně zdvojuje!*

*Velká Břama – Velká Břama. Jéééé! Břřř... /navzájem se představují/. Obě dvě to překvapilo. Nikoho jiného to nepřekvapilo, protože to byly první dvě živé bytosti na zemi.*

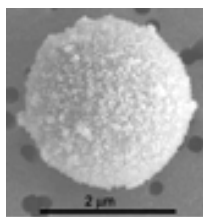
*A další zdvojení /ukázat na scéně fyzicky/. I další dvě to překvapilo, a teď už to mělo koho překvapit, tedy ty první dvě to překvapilo, když se zrodily ty druhé dvě. A když se zrodily třetí čtyři, takže jich bylo osm, tak to ty první čtyři náramně překvapilo. A když se zrodilo těch čtvrtých osm, takže jich už bylo šestnáct, tak to těch prvních osm taky překvapilo. A když se zrodilo těch pátých šestnáct, takže jich už bylo třicetdva, tak to těch prvních šestnáct ... A tak se množily a pořád se navzájem překvapovaly a překvapovaly.*

*Tady bylo tak mrtvo, v Počátcích, a vida! Teď je tady spousta Velkých Břam, a spontánně se zdvojují a zdvojují a žijí!*

*Tam kolem, na tom blátivém prostranství v Počátcích, bylo spousta molekul. Miliardy molekul. A pravděpodobnost, že se některá molekula zdvojí, byla velmi malá. A pravděpodobnost, že se zrovna Velká Břama zdvojí, byla úplně minimální. A stalo se to.*

*Pak už je jenom potřeba, aby některé Velké Břamy zdvojily nedokonale, aby mohlo dojít k evoluci. Ale na to je čas.*

*A pak - první polymer, první buňka, první bakterie, první plavuň, první ryba, první žába, první ještěř, první savec a pak vy a já. A my. Jako přímý důsledek prvního zdvojení Velké Břamy. Vy a já. A my.*



Velká Břama  
(3,8 mld let před Kristem)



Eva (2010)

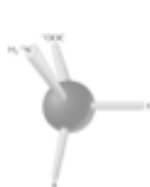
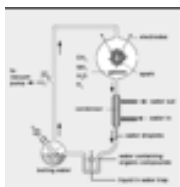


Blátivé prostranství v Počátcích (1919)

Ať už bylo příčinou života cokoliv, stalo se to pouze jednou. To je ten nejpozoruhodnější fakt v biologii, možná nejpozoruhodnější fakt, který vůbec víme. Všechno, co kdy žilo, rostlina nebo zvíře, odvozuje svůj začátek od toho jednoho prvotního cuknutí. V jenom okamžiku v nepředstavitelně daleké minulosti se malý kus chemikálií zavrtěl k životu. Absorboval nějaké živiny, jemně zapulzoval, prožil svoji krátkou existenci. To se mohlo stát i dříve, možná mnohokrát. Ale tento jeden pradávny balíček hmoty udělal něco pozoruhodného navíc: rozštěpil se a vytvořil následníka. Malý uzlíček genetického materiálu přešel z jednoho žijícího tvora na druhého a od té doby se nepřestal posunovat. Byl to ten okamžik stvoření pro nás pro všechny. Biologové tomu někdy říkají „Velké Zrození“.  
*Bill Dyson, A short history of nearly everything, str. 358, Doubleday, Oxford, 2004*



Stanley Miller a jeho experiment (1953)



Aminokyselina  
(pořád)



Africký Bůh Bumba  
(pořád)

$\Omega = 1$   
 $\epsilon = 0.007$   
 $D = 3$   
 $N = 10^{36}$   
 $Q = 1/100\ 000$   
 $\Lambda = 0,7$

Reesových  
6 čísel (14 mld let  
před Kristem/  
2001)

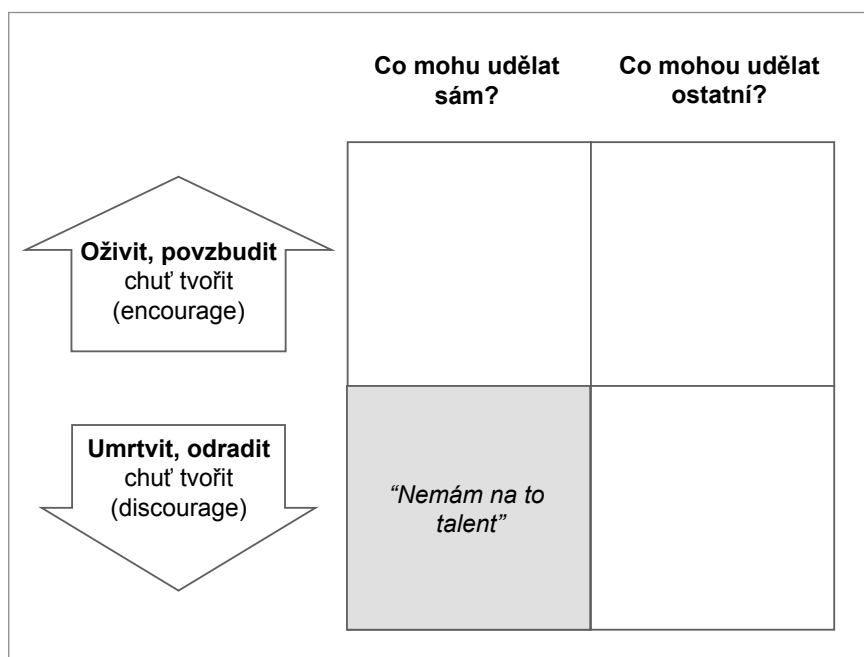
Buchty a jejich jednohubky, 26. listopadu 2010, Praha

Obr. 18. Program na představení Velká Břama, listopad 2010.

## KAPITOLA 5 - Od talentu k pílí, zájmu, akci

### 5.1. Talent anebo píle

Odrasovým můstkem pro tuto kapitolu je diskuse s tvůrci na téma talent a jeho absence. Je to další kategorie, kterou jsem neplánovala, ale při rozhovorech a jejich analýze se ukázala jako důležitá. Ve formě "nemám na to talent" patří do levého spodního kvadrantu - tedy je to jeden ze způsobů, jak dokážeme umrtvit svoji vlastní tvořivost. Je také určitou formou srovnávání se, protože ve větě "nemám na to talent" je také obsažena věta "nemám na to talent, na rozdíl od Pepy".



Obr. 19. Předběžné kategorie při první analýze rozhovorů.

Co se týče klíčových momentů na tvůrčí cestě (viz část 1.1.), v datech z rozhovorů se vyjevuje, že pocit nedostatku talentu je jedna z hlavních příčin umrtvení naší chuti tvořit v okamžiku, kdy nastanou překážky (nechám toho, stejně na to nemám talent). Ale zejména je to příčina, proč se do určité aktivity ani nepustit (přece nezačnu zpívat ve sboru, když nemám talent na zpěv).

Při večeři na školení v Barceloně v březnu 2015 jsme si povídali s Andreasem, německým čtyřicetiletým kolegou personalistou. V jedné chvíli hovořil o tom, jak rád v dětství tančil, a také, že už netančí, protože "je moc starý na tanec". V posledních několika letech jsem absolvovala nespočet analogických konverzací a přiznám se, že mě vždycky znovu překvapí. "Ty hraješ to divadlo, to bych chtěl, ale na to já nemám" nebo "Ano, celý život jsem byl novinář, a teď bych chtěl napsat knihu, ale myslím, že na to nemám talent".

Za těmito větami se skrývá několik nevyřčených předpokladů:

- tančit má smysl, pouze když v tom budu opravdu dobrý, nejlépe slavná hvězda. Tedy předpoklad, že jediná definice tvořivé činnosti je Big-C a jediná možná motivace k tvořivé aktivitě je úspěch (viz kapitola 2 a 3).

- tančit má smysl, pouze když k tomu jsem mimořádně nadaný a mám větší talent než ostatní. K tomu, abych se stal hvězdou, je velký talent zásadní.

Tento poslední předpoklad se pokusím v této kapitole osvětlit. Vystavěla jsem ji tedy jako zkoumání otázky talentu, ale i určitou přípravu toho, co bych příště Andreasovi mohla odpovědět. Opět budu postupovat od dat z rozhovorů, které budu konfrontovat s mojí vlastní zkušeností či s poznatky z literatury.

### 5.1.1. Talent v rozhovorech

Obecná otázka o talentu byla součástí většiny rozhovorů, ať už o talentu samotných tvůrců anebo o talentu jejich studentů. Analýza těchto téměř dvaceti stran úryvků spočívala v několika čteních a vytváření myšlenkových map, do kterých jsem se snažila toto téma utřídit. Asi nejvíce ze všech témat si v otázce talentu tvůrci hledali správná slova, protiřečili si, nevěděli. Je to tedy téma vpravdě kontroverzní, a proto i zajímavé.

Někteří tvůrci mluvili o tom, že jejich talent je něco, co jim bylo "dáno", bylo do nich "vlozeno", že je tak "uzpůsoben jejich mozek". Jiní naopak vyjadřovali nespokojenost s tím, že jim "to" dáno nebylo, ať už od vesmíru nebo od sudiček.

*Helen: Můj mozek je nastavený tak, že žiju ve světě myšlenek a pocitů; je to dar od vesmíru. Někteří lidé jsou stimulováni smyslově, já tak nejsem naprogramována.*

Lumír nemluví o svém talentu, ale o jeho absenci.

*Lumír: Když jsem se snažil dělat ty básničky, nebo povídky - tam jsem se opravdu pokoušel o něco, co mi nebylo dáno. A kdybych jako v tý kolíbce, když mi tam ty sudičky sypaly, mohl jim říct, tak bych jim určitě řekl "nasypte mi tam něco do toho kumštu".*

Dagmar si představuje talent jako "výbavu" a metaforicky jako koně, kterého nám "dá osud".

*Dagmar: S tím talentem je to jako s koněm, kterýho nám osud dá. A někomu dá takovýho, někomu makovýho, někomu silnýho robustního koně a někomu chcípáčka. Ale každopádně ten talent jako kdyby to byl ten můj kůň, to je ta moje výbava.*

Ve výše uvedených úryvcích z rozhovorů se odráží etymologie slova "talent" - pochází z latinského "talentum", řeckého platidla, hřivny. Souvisejícím slovem v češtině je "nadání" - z něčeho daného, něco, čím jsme byli obdarováni. I další metafory použité ve zde neuvedených rozhovorech se dotýkají genetického původu takto definovaného talentu - "mám na něco buňky", můj "mozek je takto nastaven".

Často společně používaná slova, takzvané kolokace, slova "talent" z českého korpusu se týkají výjimečnosti (talent je obrovský, neobyčejný, výrazný,

pozoruhodný, úžasný, neuvěřitelný), schopnosti ho rozpoznat (nesporný, nepopíratelný, někdo postrádá talent), určité skrytosti (dříme v něm talent, skrytý talent) a genetické podmíněnosti (přirozený). Talent se dá objevit, najít, rozvinout, využít, může se projevit, dá se jím plýtvat, dá se rozmělnit, dá se zahodit, zabít (Korpus 2010).

A tak v této definici talentu je opět obsaženo srovnávání - talent by bez výjimečnosti a mimořádnosti (ve srovnání s druhými) snad ani nebyl talentem.

Je tedy možné konstatovat, že jednou (a velmi častou) možností, jak přemýšlet o talentu, je přemýšlet o něm jako o omezeném množství něčeho daného a cenného. Metafory, které se nabízejí, jsou již zmíněná "hřivna", "buňky". Když jsem se snažila shrnout citáty z rozhovorů, vyvstala mi na mysl metafora lahvičky, ve které je uzavřena nějaká velmi cenná substance, jejíž množství je omezené. To je jeden způsob, jak pojímat otázku talentu. Jsou ovšem i možnosti jiné.

### **5.1.2. Píle v rozhovorech**

Tvůrci v rozhovorech často přidávali k úvaze o talentu jako určitou protiváhu příklady píle a úsilí.

Filip si vzpomíná, že některým jeho kolegům hraní na bubny "vůbec nešlo", ale poté pílí a soustavností došli "mnohem dál" než on sám.

*Filip: Znáám třeba lidi, jsme hráli hodně na ty africký bubny a kterejm to vůbec nešlo, jsou arytický, extrémně jim to nešlo. A některý u toho právě zůstali. Znáám takový dva nebo tři, a vlastně teďka jsou mnohem dál v tom, co jsme dělali - jsme dělali to africký hraní, takže oni toho umějí mnohem víc než já, protože třeba já to umím hezky to hned chytit, ale nejezdím do Afriky a nehraju tam dva měsíce v létě...Oni tou pílí došli jakoby dál, a taky soustavností - dělají to třeba deset let.*

Denisa, vystudovaná herečka, připouští, že herectví "může dělat každej", a že i "kreslit se můžeš naučit, když to budeš dříť".

*Denisa: Herectví může dělat každej, záleží, co se sebou dělá, jak to trénuje, kdo s nim pracuje a může v tom bejt strašně dobrej. (...) S tou výtvarkou, nějaký výtvarník kdysi na nějaké přednášce říkal, že vlastně to začal dělat z nějaký nouze a že se to můžeš naučit, že kreslit se můžeš naučit, že když to budeš dříť, tak že se to nějak naučíš.*

Přesto ale Denisa zpochybňuje, že by potom byla "výtvarník", tedy je možná něco, co se nelze naučit ani přes veškerou snahu.

*... ale určitě jako by ze mě nebyl, i kdybych se tohle naučila, tak je jasný, že by ze mě nebyl jako výtvarník.*

Tedy další možností, jak přemýšlet o talentu, je přemýšlení jako o něčem, co není pro rozvíjení dovednosti zásadní. Mnohem důležitější pro rozvíjení dovedností je píle, dřina, soustavné úsilí. Zde tedy již neplatí metafora lahvičky

s cenným obsahem, ale spíš otázka různých vlivů, řeka, která rozvíjí a zahrnuje do sebe různé proudy.

### **5.1.3. Teorie nadání a teorie přípravy (Mudrák, Zábrodská)**

Již celé generace filosofů a psychologů diskutují právě téma, které nastolili tvůrci v úryvcích výše - jak důležitý je talent, respektive píle k tomu, jestli se ze mě stane spisovatel nebo výtvarník? V kontextu této práce - jak důležitý je talent nebo píle k tomu, abychom pokračovali v tvořivé aktivitě?

Pro základní vysvětlení teoretické diskuse použiji článek Mudráka a Zábrodské na toto téma, který přehledně debatu shrnuje. Autoři popisují opozici mezi teorií nadání a teorií přípravy (Mudrák, Zábrodská 2013). Teoretici nadání zastávají názor, že rozhodující je vrozený talent, tedy to, co "člověk je", zatímco teorie přípravy tvrdí, že vrozený talent buď neexistuje, anebo není rozhodující - mnohem důležitější je snaha a píle, tedy co "člověk dělá". Pokud bych použila formulace z rozhovorů - dosažení určité dovednosti je buď otázka toho, co mi nadělily sudičky, anebo otázka dřiny. Tato debata je samozřejmě součástí větší filosofické a vědecké debaty "přirozenost versus výchova" nebo "dědičnost proti prostředí" (nature versus nurture).

#### **Teorie nadání**

Původní názor byl formulován Francisem Galtonem, který v roce 1869 vydal knihu s názvem "Dědičný génius" (Hereditary Genius). Podle Galtona má vrozený talent přímý a důležitý vliv na tvořivost. Jak název knihy naznačuje, jedná se zejména o Big-C tvořivost, tedy tu geniální, mimořádnou (Sawyer 2000).

Jak zmiňuje Mudrák a Zábrodská, většina současných teoretiků nadání sice zahrnuje kromě daných schopností i další vlivy, jako je motivace nebo podmínky. "Ve vědeckém i laickém diskurzu je však stále silně zastoupen předpoklad, který nadání vysvětluje jako relativně stabilní biologicky determinovaný rys" (Mudrák, Zábrodská 2013, s. 203).

Silné zastoupení tohoto názoru v laickém diskurzu mohu potvrdit jednak daty z rozhovorů, jednak vlastní zkušeností z různých konverzací.

Nedávno jsem také narazila na průzkum veřejného mínění na toto téma, provedený nedávno v USA - u 53% lidí převládá názor, že tvořivost je vrozená, 35 % zastává názor, že se dá naučit, zbytek si není jist (CBS 2010).

#### **Teorie přípravy**

Stoupencem opačného názoru se stali behavioristé a v návaznosti na ně někteří kognitivní psychologové (MacNamara 2014). Rozhodujícím faktorem pro představitele tohoto přístupu je "dlouhodobá kvalitní příprava" (Mudrák, Zábrodská 2013, s. 205). Velký vliv na vědecké, ale i na laické názory měly zejména studie Anderse Ericssona prováděné v devadesátých letech dvacátého století na populaci hudebníků, atletů a hráčů šachu.

Například Ericssonova studie o houslistech proběhla na berlínské hudební akademii. Profesori rozdělili houslisty do tří skupin - na hvězdy s potenciálem stát

se sólisty světového měřítka, na dobré houslisty, a na ty, kteří nejspíš nebudou hrát profesionálně. Hlavním rozdílem mezi těmito skupinami se v této studii ukázal nikoliv vrozený talent, ale počet hodin, který studenti věnovali cvičení na housle. V devíti letech cvičili houslisté z nejlepší skupiny šest hodin týdně, ve dvaceti letech až třicet hodin týdně. Po sečtení hodin zjistil Ericsson, že hvězdy za svůj život cvičili více než 10 000 hodin, prostřední skupina 7 800 hodin a nejhorší skupina 4 600 hodin. Ericsson se nezabýval jenom kvantitou, ale také kvalitou cvičení - výsledky přinášelo "záměrné cvičení" (deliberate practice), tedy vědomé a strukturované zlepšování dovedností. Ericsson netvrdí, že studenti akademie nejsou talentovaní - ale rozdíly mezi nimi byly založené na počtech hodin věnovaných cvičení, tedy pílí nebo úsilí (Ericsson 1993). Ericssonovy studie byly široce citované jak ve vědecké komunitě, tak v populární literatuře - zejména snadno zapamatovatelné pravidlo deseti tisíce hodin se objevilo v populárních knihách jako *Freakonomics* (Levitt, Dubner 2005) nebo *Outliers* (Gladwell 2008) a tím pádem i v laickém diskurzu.

## **Diskuse**

Diskuse mezi stoupenci obou přístupů pokračuje a pokračovat bude. Do debaty v posledních desetiletích také přispívají nové poznatky z pole genetiky. Například Feist ve svém článku "Dědičnost a prostředí tvůrčí osobnosti" (*The Nature and Nurture of the Creative Personality*), shrnuje současné poznatky o tom, jak genetika ovlivňuje jednotlivé rysy osobnosti. Genetické vlivy již nejsou pojmány jako striktně deterministické a neměnné. U Feista má genetika vliv na kognitivní, sociální, motivačně-afektivní a klinické rysy, které se mezi sebou ovlivňují a poté mají vliv na tvůrčí myšlenky či chování. Feist také zmiňuje Simontonův kvantitativní model, který propojuje talent s inteligencí a osobností - podle Simontonových propočtů vysvětlují genetické faktory 13 - 29% rozdílů v tvořivosti u zkoumaných vědců (Feist 2010 s. 114).

Závěrem této části je tedy intelektuálně nepříliš vzrušující, ale selským rozumem snadno uchopitelná pravda, že vliv na to, jestli zvládneme nějakou dovednost, bude kombinací vrozených schopností a pílě. Diskuse samozřejmě bude pokračovat, jako součást větší otázky relativního vlivu vrozených dispozic versus toho, co se naučíme, na naše chování. Jak shrnuje Walter Mischel, vzájemná hra vlivu prostředí a genetiky je "nesmírně komplexní choreografií" a tak je čas přesunout debatu z roviny geny versus výchova na diskusi o tom, jak se navzájem tyto oblasti ovlivňují (Mischel 2014, s. 92).

## **5.2. Způsoby přemýšlení o mých schopnostech**

Zatímco teorie nadání zdůrazňuje, *co člověk je* (tedy jaký má talent) a teorie přípravy klade důraz na to, *co člověk dělá* (tedy jak pilně se připravuje), třetí teoretický směr se zabývá tím, *co si člověk myslí* (zejména o sobě a situaci). Mudrák se Zábrodskou ho nazývají "teorií motivace", ve kterém je "*rozvoj lidského potenciálu konstruován především jako důsledek toho, co si člověk myslí, čemu věří, a jak interpretuje situace a okolnosti, v nichž se nachází*" (Mudrák, Zábrodská 2013, s. 210).



Budu se této perspektivě věnovat obšírněji, a to z několika důvodů. Jednak přímo souvisí s tématem této práce - jak jsem předeslala v úvodu, nezajímá mě tolik, kdo má nebo nemá předpoklady být tvořivý, ale jak můžeme s tím, co máme, lépe pracovat a vytvořit si lepší podmínky k ožívování naší chuti tvořit.

Definice tvůrčího sebevědomí, kterou v této kapitole dále rozvinu, také úzce souvisí s tím, co si člověk myslí a čemu věří. Navíc je mi přístup sociálně kognitivních psychologů sympatický kvůli své určité pragmatičnosti, z výzkumů většinou plynou jasné důsledky pro moje vlastní přemýšlení v roli tvůrce i pedagoga.

### **5.2.1. Jak přemýšlím o svých schopnostech - sociálně kognitivní přístup**

Zajímavý příklad přemýšlení o našich schopnostech uvádí Filip, když uvažuje o tom, proč někteří účastníci jeho seminářů mají dále chuť tvořit a někteří ji ztrácejí.

*Filip: Kde je ten bod, kdy některý chytěj ten vítr a jedou s nim, a kdy některý i přes to všechno povzbuzování se na to vyserou. Že mají možná nějaký velký trauma nebo já nevím. Například Petra...ta si vytáhla na mém kurzu kartičku "Nemáš žádnou překážku". Ona ví, že chce být zpěvačka, ale není zpěvačka, něco tam tomu chybí. A jakoby tu překážku ... mně připadá, že ta realita jí sděluje "nemáš ji". A ona naopak pořád hledá ty kurzy, kde se mluví o tom, že nějaký překážky má.*

Jak ovlivňuje to, co si myslíme o našich schopnostech, snahu, kterou budeme vkládat do cvičení? Jak naše představy o našich schopnostech a možnosti je rozvinout ovlivňují naše výsledky? V části 4.3.3. jsem zmínila efekt "malé ryby ve velkém rybníku", kdy srovnávání se spolužáky změnilo pohled studenta na sebe samého. Směr myšlení, který se systematicky věnuje tomu, jak přemýšlíme o našich schopnostech, se jmenuje sociálně kognitivní přístup.

Sociálně kognitivní psychologové zkoumají různé subjektivní konstrukty spojené s motivovaným chováním - přesvědčení o schopnosti uspět (sebeúčinnost), o povaze vlastních schopností, atribuční teorie atd. (Mudrák 2009, s. 57). Sociálně kognitivní psychologové, hovoří o tom, jak naše přesvědčení, hodnoty a cíle vytvářejí systém významů (meaning systems), kterými se definujeme a ve kterých operujeme. Tyto systémy jsou součástí naší identity, sebepojetí a sebehodnocení.

Teoreticky blízkou teorií je atribuční teorie (attribution theory), která se zabývá způsobem, jak lidé vysvětlují a čemu přisuzují svoje úspěchy či neúspěchy. Wiener ukázal, že více variabilní způsoby vysvětlení (jako štěstí nebo snaha) vedou ke větší naději na úspěch v další aktivitě než jiné, více stabilní typy vysvětlení (jako složitost úkolu nebo schopnost). Na práci Wienera pak navázal Seligman s konceptem "naučené bezmocnosti" (learned helplessness) a "naučeného optimismu" (learned optimism) a Dwecková se svojí teorií o fixním a růstovém způsobu myšlení (Dweck 2000, s. 139). V následující části uvedu několik studií, které tento přístup ilustrují.

### 5.2.2. Sebeúčinnost a stereotypy (Dunning, Steele, Goldin)

Jak ukázal Bandura ve svém konceptu sebeúčinnosti (viz část 4.4.3.), moje přemýšlení o vlastních schopnostech pro danou činnost bude mít dopad na mé pokračování v této činnosti. Mnoho výzkumů v této oblasti zkoumá vliv stereotypů. Hodnocení mé vlastní sebeúčinnosti totiž ovlivňuje nejenom přemýšlení o mně samotné, ale i o skupině, do které se řadím (ženy, Češi, běloši atd.).

Ve své slavné studii z roku 1995 ukázali Steele a Aronson, jak výrazně může připomenutí stereotypu (priming) zhoršit naše výsledky. Před administrací testu verbálních dovedností vyplnili všichni účastníci krátký dotazník ohledně svého věku, ročníku ve škole, hlavního předmětu atd. U poloviny studentů končil tento dotazník otázkou na barvu pleti. Pouhé uvedení, a tedy připomenutí si toho, že jsou Afroameričané, tedy skupina, u které ostatní předpokládají horší intelektuální výkony, zhoršilo výsledky této skupiny podstatným způsobem. Autoři tomuto fenoménu říkají "hrozba stereotypu" (stereotype threat) (Steele, Aronson, 1995).

Dunning s Ehrlingerovou se ve své studii zaměřili na rozdíly mezi muži a ženami. Před vědeckým kvízem se výzkumníci účastníků experimentu ptali na to, jaká je jejich schopnost vědecky uvažovat. Ženy samy sebe hodnotily hůře než muži (6,5 oproti 7,6 z možných 10). Po zodpovězení kvízu opět hodnotily ženy svůj výkon hůře než muži (5,8 oproti 7,1). Na otázku, jestli se chtějí zúčastnit vědecké soutěže, odpovědělo pozitivně 49% žen oproti 71% mužů. A to i když byl objektivní výkon mužů a žen v kvízu srovnatelný (7,5 oproti 7,9) (Ehrlinger, Dunning 2003). Nejde mi zde o srovnávání žen a mužů, ale spíše o to, že naše představy o vlastní kompetenci (i když autoři nepoužívají výraz sebeúčinnost, jedná se o velmi příbuzný koncept) mohou mít větší vliv na to, jestli budeme v nějaké aktivitě pokračovat, jestli se zúčastníme vědecké soutěže, než naše skutečná kompetence.

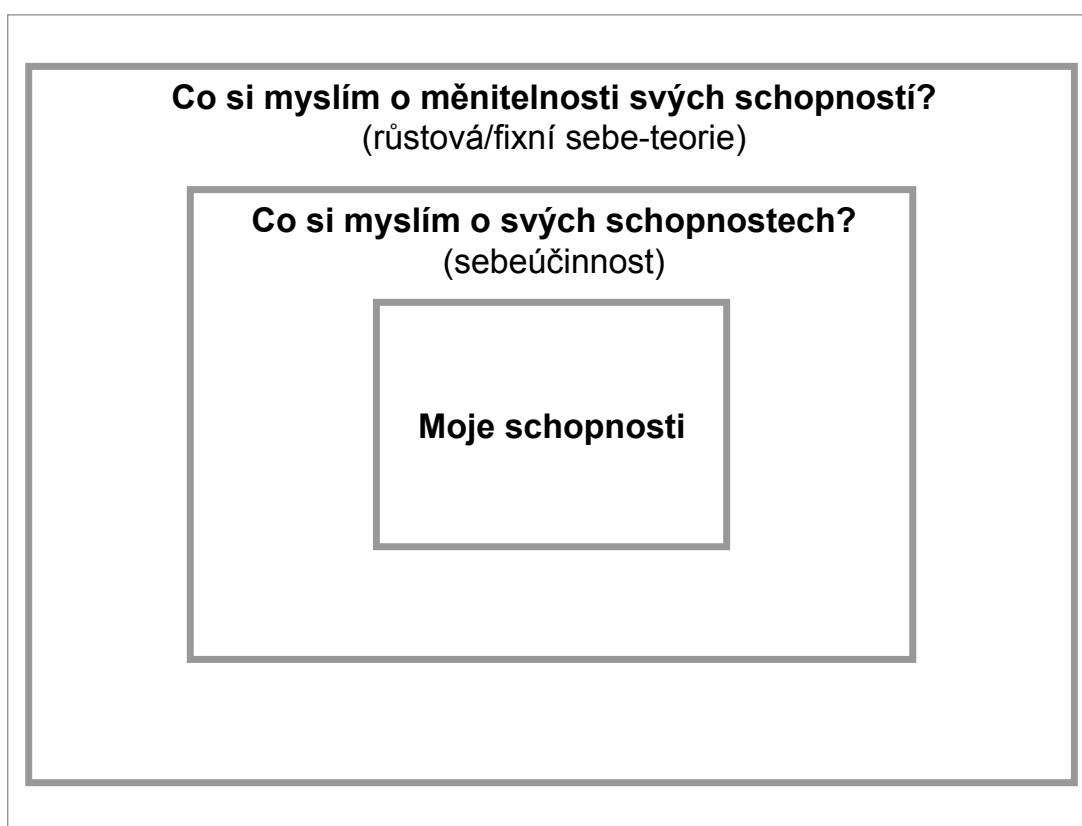
Někdy nás také ovlivňují představy a očekávání druhých. Ve studii Rosenthala a Jacobsona dostali učitelé na základní škole na začátku školního roku informaci, že někteří z jejich studentů mají předpoklady v tomto školním roce rozvinout své schopnosti, rozkvést. I když byly děti vybrány zcela náhodně, děti, které měly rozkvést, se skutečně vylepšily více než ostatní děti (Rosenthal, Jacobson, 1968, Dweck 2002, s. 116). Očekávání učitelů tak měla větší dopad na výkon než schopnosti studentů.

Stereotypy mají také vliv na hodnocení kompetence ostatních. Goldinová a Rousová zkoumaly způsob přijímání hudebníků do symfonických orchestrů v Americe. Zajímalo je, proč se proporce žen v orchestrech zvýšila z 5% v roce 1970 na téměř 25% v roce 1997. Jeden z podstatných faktorů je podle autorek to, že většina orchestrů zavedla slepé konkurzy - uchazeč o místo v orchestru hraje za zástěnou, takže není vidět jeho tvář a není jasné jeho pohlaví. Slepá procedura dokázala tedy eliminovat některá kognitivní zkreslení, o kterých jsem hovořila v části 4.5.2., například fakt, že preferujeme svoji skupinu, v tomto případě muže (Goldin, Rouse, 1997).

Na několika příkladech studií v této části se ukázalo, že to není jen talent nebo kompetence, která má vliv na to, jestli budeme v aktivitě pokračovat a budeme se snažit ji zvládnout. Je zjevné, že velkou roli hraje i moje představa o mé kompetenci, často ovlivněná stereotypem - mám/nemám talent na matematiku (stejně jako ostatní ženy), jsem/nejsem verbálně zdatný (stejně jako ostatní Afroameričané), mám/nemám co dělat v orchestru, mám/nemám dispozice k tomu tento rok rozkvést.

### 5.2.3. Fixní a růstová sebe-teorie (Dweck)

Jestliže většina kognitivně sociálních psychologů zkoumá představy o naší kompetenci, tedy sebeúčinnost, někteří z nich doplňují další úroveň. Není důležité jen to, jak vnímáme naše schopnosti, ale také, jestli tyto schopnosti pojmáme jako fixní, nebo jako měnitelné (viz obr. 20).



Obr. 20. tři úrovně - schopnosti, sebeúčinnost, sebe-teorie.

Tématu implicitních sebe-teorií (self-theories) se věnuje Carol Dwecková spolu s kolegy již přes třicet let. Publikovala nespočet článků, které shrnula v knihách "Self-theories" (Dweck 2000) a "Mindset" (Dweck 2006).

V návaznosti na Bernarda Weinerja a jeho atribuční teorii začala Dwecková v 70. letech 20. století zkoumáním dětí a jejich reakcí na náročný úkol. Děti z páté a šesté třídy individuálně řešily skládačky (puzzle), zpočátku jednoduché a pak na jejich věk čím dál tím složitější - tedy takové, které se jim nedařily vyřešit. Dwecková chtěla sledovat různé strategie, jak si děti se složitostí úkolu poradí. Asi polovina dětí v okamžiku, kdy se objevily problémy, vykazovala "bezmocný vzorec chování" (helpless pattern) - rychle začaly kritizovat svoje schopnosti,

říkat věty jako *"tak asi nejsem moc chytrý"* nebo *"nikdy jsem si toho moc nepamatoval"*, ukazovaly negativní emoce. Navíc se velmi rychle přestaly o složitý úkol zajímat a začaly používat málo efektivní strategie, které nevedly k řešení problému.

Pro výzkumníky bylo ale překvapivé, že zhruba polovina dětí složité úkoly naopak uvítala i po dlouhém neúspěšném snažení říkaly věty jako *"mám rád výzvu"* a *"doufal jsem, že se při tom něco naučím"*. V kontrastu s bezmocným vzorem chování nazvala Dwecková toto chování "vzorec chování orientovaný na mistrovství" (mastery-oriented pattern). Děti byly více optimistické, sami se povzbuzovaly větami jako *"už to skoro mám"*, vykazovaly pozitivní afekt, používaly lepší strategie na řešení problémů a čtvrtina z nich se skutečně vylepšila i přes - anebo právě díky - složitosti úkolu (Dweck 2000, s. 5-10).

Na základě této studie a mnoha dalších pak Dwecková formulovala svoji teorii dvou protikladných "sebe-teorií" (self-theories). Dwecková používala původně výraz inkrementální a bytostná sebe-teorie (incremental vs entity self-theory), ve své knize z roku 2006 pak stejnému konceptu říká růstový a fixní postoj, nastavení (growth vs fixed mindset). V následujícím textu budu používat výraz růstová nebo fixní sebe-teorie.<sup>9</sup>

Rozdíl mezi sebe-teoriemi vysvětluje Dwecková následovně: pokud si myslím, že moje vlastnosti jsou jednou provždy dané, vytesané do kamene, fixní, vede mě to k potřebě neustále sám sobě a ostatním dokazovat, že skutečně tyto kvality mám. Každá příležitost je tedy zkouška a neúspěch je zpochybnění mých schopností.

Naopak v růstové sebe-teorii jsem přesvědčená o tom, že moje základní vlastnosti můžu rozvíjet skrz moji snahu. Jak shrnuje Dwecková: *"I když se mezi sebou samozřejmě lišíme ve stupni našich schopností, talentu, zájmů nebo temperamentu, každý z nás se může změnit a rozvinout se skrz snahu a zkušenost. Věří lidé s růstovou sebe-teorií, že kdokoliv se může stát kýmkoliv, že kdokoliv se správnou motivací nebo vzděláním může být Einstein nebo Beethoven? Nikoliv. Ale věří, že skutečný potenciál každého z nás je neznámý (a nepoznatelný); že je nemožné předvídat, čeho je možného dosáhnout díky roků velkému zájmu, péle a cvičení"* (Dweck 2006, s. 5).

Stejně jako v mnoha oblastech současné psychologie, je hodnocení fixní nebo růstové sebe-teorie prováděno pomocí sebe-hodnotících dotazníků. Dwecková vyvinula dotazníky pro hodnocení fixní a růstové sebe-teorie pro různé oblasti - základní otázky se týkají inteligence, ale slovo "inteligence" můžeme nahradit slovy "muzičnost" nebo "sportovní talent". Otázky zní například: *"Vaše inteligence je něco pro vás zcela zásadního, co nemůžete příliš změnit"* (fixní sebe-teorie) nebo *"Můžete vždy zásadním způsobem změnit svoji inteligenci"* (Dweck 2000).

---

<sup>9</sup> Man s kolegy používá termíny "teorie fixované a přírůstkové inteligence" (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000, s.228), Mudrák termíny "měnitelná a stabilní inteligence" (Mudrák 2009, s. 19).

Samozřejmě je zde vidět návaznost na diskusi z úvodu této kapitoly. Argumenty podobné teorii nadání se objevují ve fixní sebe-teorii a argumenty ze slovníku teorie přípravy se objevují v růstové sebe-teorii. Přesto je nutné uvědomit si, že se pohybujeme na jiné úrovni vysvětlení (viz obrázek 20 výše) - na rozdíl od teorie nadání a teorie přípravy se "výzkumníci z oblasti výkonové motivace nezabývají hledáním podstaty potenciálu k výkonu" (Mudrák, Zábrodská 2013, s. 213).

#### 5.2.4. Fixní a růstová sebe-teorie a jejich dopady na tvůrce

Zdá se mi, že práce Dweckové zajímavě rezonují s mnohými příběhy, které jsem slyšela od tvůrců. V následujících částech se budu snažit (ať už na to mám talent nebo nikoliv) propojit sdělení tvůrců z rozhovorů s některými prvky fixní a růstové sebe-teorie. Pro názornost budu uvádět extrémy obou přístupů, i když ve skutečnosti je málokdo zcela extrémně vyhraněný, většina lidí se vyznačuje kombinací obou sebe-teorií. Navíc je pravděpodobné, že stejný člověk bude mít různé sebe-teorie v různých oblastech - například můžu mít fixní sebe-teorii ve zpěvu a růstovou sebe-teorii v matematice.

Na úvod jen krátké schematické shrnutí hlavních rozdílů podle Dweckové.

|                    | <b>Fixní sebe-teorie</b>                  | <b>Růstová sebe-teorie</b>     |
|--------------------|---|--------------------------------|
| Potenciál          | Lze předpovědět                           | Nelze předpovědět              |
| Vlastní neúspěch   | Je katastrofou                            | Je motivací k většímu úsilí    |
| Výzvy              | Vyhýbá se jim                             | Přijímá je                     |
| V případě překážek | Rychle se vzdá                            | Se nenechá odradit, vytrvá     |
| Úsilí              | Vnímá jako nesmyslné                      | Vnímá jako cestu k mistrovství |
| Úspěch ostatních   | Vnímá jako známku vlastní nedostatečnosti | Vnímá jako inspiraci           |

##### 5.2.4.1. Úsilí je známkou nedostatečnosti/úsilí je zásadní

Úryvky z rozhovorů v části 5.1.2. svědčily o tom, že někteří tvůrci vidí snahu jako zásadní pro zvládnutí úkolu. Bubeníci, o kterých hovořil Filip, se soustavně věnují africkému bubnování deset let a dnes toho umějí mnohem víc než Filip, i když se zpočátku zdálo, že jsou arytmičtí. U dalších tvůrců zůstaly pochybnosti - Denise se zdálo, že i kdyby se kreslení pomocí píle a dřiny naučila, stejně by z ní "nebyl výtvarník".

V jedné studii Dwecková požádala vysokoškolské studenty, aby vyplnili rovnici ohledně inteligence jako kombinace úsilí a schopnosti. Studenti hlásící se k fixní sebe-teorii hodnotili schopnost 65% a úsilí 35%, zatímco studenti zastávající růstovou sebe-teorii naopak - 65% úsilí, 35% schopnost. Chci opět zdůraznit, že zde nejde o to, jaká je pravda ohledně dopadu úsilí nebo talentu, ale o to, že můj pohled na možnost růstu bude ovlivňovat, kolik úsilí do té které aktivity vložím.

Ve fixní sebe-teorii jsou snaha a píle otázkou nedostatečnosti, znamená to, že jsme málo talentovaní a nedostateční. V růstovém přístupu je snaha právě to, co nás udělá úspěšnými.

Zajímavý příběh o náhlém vhledu na divadelní konferenci uvádí Daniel.

*Daniel: Pak mluvila Dina Tucker z Shakespeare & Company, výborného shakespearovského divadla v Massachussets. Byla skvělá. Byla to Britka a byla prostě neuvěřitelná. Sedla si pak vedle mě. Naklonil jsem se k ní a pošeptal jí: "Taky bych to takhle chtěl umět." A ona odpověděla: "Zatím tě to nikdo neučil." Bylo to, jako by se přese mě přelilo světlo: "To je přece pravda!"*

Danielova otázka byla známkou fixní sebe-teorie - Dina má něco, co já nemám a nikdy mít nebudu, buňky nebo hřivnu talentu pro veřejné vystupování a herectví. A já bych to také rád měl. Odpověď Diny je naopak ze slovníku růstové sebe-teorie: "Nevím, co máš nebo nemáš, a není to v tuto chvíli příliš relevantní. Každopádně se to můžeš zkusit naučit."

Ukazuje se také, že přikládáme velkou váhu prvnímu dojmu, tomu, že někomu něco jde samo. Nadání některých lidí, jako například Denisiny babičky v úryvku níže, fakt, že něco někdo udělá okamžitě, aniž by se to učil malovat, nás ale někdy může odradit od toho, abychom to sami zkusili.

*Denisa: To dělala totiž moje babička, měla výtvarný nadání, ona když nakreslila jelena, tak to prostě byl jelen, já když nakreslim jelena, tak to je jako když to nakreslí tříletý dítě, tak to si myslím, že je ten talent....ne? Já nenakreslim nic, nakreslit někoho z poloprofilu, to někdo udělá okamžitě, aniž by se učil malovat anebo mu to nedá a furt si čmárá ... ale věřím, že bych se toho jelena naučila malovat, kdybych chodila na výtvarku.*

Rozdíl mezi přístupy je zde lehce viditelný. Fixní sebe-teorie: přirozeně dobrý výsledek v nějaké činnosti na jejím počátku je jasnou známkou talentu a dokáže předpovědět budoucí výsledky. Růstová sebe-teorie: to, že někteří lidé mohou něco zvládnout sami od sebe neznamena, že ostatní nemohou dosáhnout stejných schopností (a někdy ještě lepších než ti s "přirozeným" talentem) pomocí snahy a cvičení (Dweck 2006, s. 70).

Dwecková cituje svoji vlastní zkušenost s kreslením - podobně jako na příkladu Denisy s jelenem, když byla požádána nakreslit sovu, byl výsledek neuspokojivý a vypadal jako od tříletého dítěte. Poté narazila na knihu Betty Edwardsové: "Kreslení pravou částí mozku" (Edwards 1979), ve které Edwardsová polemizuje s představou, že schopnost kreslit je něco magického a jsou jí obdařeni pouze někteří z nás. Ve svých týdenních kurzech učí Edwardsová schopnost vnímat různé komponenty a dávat je dohromady. Někteří z nás se to naučí sami a někteří musí vyvinout snahu, aby se to naučili. Na příkladech portrétů nakreslených účastníky první a poslední den workshopu je zjevné, že se to naučit dá.

Zajímavá paralela existuje i v romantických vztazích - přesvědčení, že pokud na vztahu musíme pracovat, je s ním něco špatně, je jedno z největších nebezpečí pro dlouhodobě stabilní a šťastné vztahy (Dweck 2000, s. 149). Tento fakt mě

inspiroval k napsání rozhlasové minutové hry, kterou jsem zařadila do části 5.2.7.

Moje vlastní zkušenost v tomto směru se týká jazyků. Protože dnes obstojně hovořím anglicky i francouzsky a mám základy několika dalších jazyků, často mi někdo říká: "no jo, když ty jsi na jazyky nadaná a já ne". Ano, možná jsem na jazyky skutečně nadaná, ale také jsem studiu jazyků věnovala každý den od svých deseti do osmnácti let hodinu až dvě a někdy i tři. Nejdříve jsem se zhruba od svých deseti let pod přísným dohledem otce (vnější motivace) učila hodinu denně anglicky, a poté už z vlastního zájmu od svých zhruba třinácti let (vnitřní motivace) několik hodin denně francouzsky - s páskovým magnetofonem a knihou. A tak dnes obstojně hovořím anglicky i francouzsky - z mého zpětného pohledu tento výsledek nevypadá jako dopad zvláštního magického talentu na jazyky, ale spíše píle a záměrného cvičení.

#### **5.2.4.2. Překážkám se vyhýbám/překážky vítám**

Jedním z logických dopadů fixní sebe-teorie je to, že v nepříjemné fázi ve snaze nepokračujeme, že si raději řekneme, že pokračovat nemá cenu. Tím pádem odmítneme příležitost dále se učit a zlepšovat.

Filip hovoří o účastnících svých workshopů pro rozvoj tvořivosti.

*Filip: Jako ve sportu bysme řekli třeba, že je línej, že běhat nechce. Že prostě jde, běží a začne se zadejchávat, tak toho nechá. A někdo to překoná a někdo jiný si radši jde domů sednout a řekne "Mám asi astma" nebo já nevím. Třeba ještě je důležitý vydržet i ty nepříjemný fáze...*

Pro lidi s fixní sebe-teorií je neúspěch v aktivitě, na které jim záleží, skutečnou katastrofou. Proto se překážkám vyhýbají a volí si raději jednodušší úkoly. Dwecková s kolegy toto ukazuje na celé řadě studií, z nichž několik nyní zmíním.

Čtyřleté děti, které věřily ve fixní sebe-teorii, odmítly příležitost zkusit složitější skládačku s tím, že nechtějí udělat chybu. V jejich myšlenkovém systému bylo důležité, aby uspěly a neudělaly chybu (Dweck 2000, s. 16).

V reálnější situaci se takto někteří studenti na univerzitě v Hong-Kongu odmítli zúčastnit doučovacího kurzu angličtiny. Přirozeně kurz odmítli ti studenti, kteří už angličtinu dobře ovládali. Z těch studentů, kteří anglicky příliš neuměli, odmítli kurz právě studenti s fixní sebe-teorií a zapsali se na něj studenti s růstovou sebe-teorií. Studenti s fixní sebe-teorií tímto způsobem nevyužili příležitosti vylepšit se - k této z praktického hlediska nevýhodné volbě je motivovala hrozba toho, že by byl odhalen jejich nedostatek (Dweck 2006, s. 22).

Žáci sedmé třídy si představovali, jak by reagovali na špatnou známku v novém předmětu - ti s růstovou sebe-teorií by studovali více, aby měli příště lepší výsledky. Ti s fixní sebe-teorií by studovali méně - proč plýtvat časem, když na tento předmět nemám talent? A zvažovali by podvádění - když nemám schopnosti, možná to můžu zkusit i jiným způsobem (Dweck 2000, s. 35).

Otázka překonávání překážek úzce souvisí s tématem této práce - v tvůrčí práci jsou překážky, ať už ve formě vnější nebo vnitřní, nevyhnutelné. Je zjevné, že

jestli překážka moje tvůrčí úsilí spíše oživí nebo umrtví, bude částečně závislé na mé sebe-teorii.

Například Helen si v rozhovoru stěžovala, že při jejím mnohaletém studiu herectví na vysoké škole nikdy neřešili to, jak si poradit s odmítnutím, které je přitom podstatnou součástí života herce.

*Helen: Pokud vím, neexistuje kurz, kde by se herci a umělci učili, jak být odolnějšími, jak si poradit s odmítnutím, jak naložit se zpětnou vazbou. Odmítnutí zažívám často, když jdu na konkurz a nedostanu roli. Nebo třeba roli dostanu, snažím se ji dobře ztvárnit, ale režisérovi se to nelíbí.*

Beghetto s kolegy ve svých studiích potvrdil, že růstová sebe-teorie dokáže pomoci v momentu, kdy se tvůrce setká s překážkou. V jedné konkrétní studii se jednalo o představu, že student maturitního ročníku, který se dlouhodobě věnuje kreslení a malbě, ukáže svoje práce dvěma profesionálům, kterých si váží. Dostane od nich negativní zpětnou vazbu ohledně své práce a tito experti také vyjádří přesvědčení, že student nemá šanci být přijat na vysokou uměleckou školu. Beghetto s kolegy testoval různé faktory, které mohou tvůrci pomoci tuto překážku překonat, oslabit možnost tvůrčího umrtvení. Ze čtyřech zkoumaných faktorů nejvíce oslabilo efekt tvůrčího umrtvení právě růstová sebe-teorie některých účastníků výzkumu (Beghetto 2014).

#### **5.2.4.3. Raný talent předpovídá úspěch/potenciál nelze odhadnout**

Fixní sebe-teorie předpokládá, že talent lze rozpoznat a změřit brzy, a že jeho pomocí lze předpovědět pozdější úspěchy. Helen, která "fixně" hovořila o tom, jak je její mozek "zadrátován", na otázku, jak ví, jaký má talent, odpovídá, že na základě testů ve škole.

*Helen: Ve škole jsme dělali psychometrické testy. Vždy jsem dosáhla vysokého skóre, když se jednalo o intuici, ale v oblasti smyslového vnímání jsem skončila dole.*

Často jsme fascinováni příběhy těch lidí, kterým to jde samo, přirozeně, a to zejména v raném věku. Filip, sám hudebník, je v úžasu před hudebnicí Tori Amosovou.

*Filip: O Tori Amos říkali, že když se posadila ve třech letech k pianu, že začala hrát melodie, ne tak jako že ty děti do toho plácáj. Že sestra něco zahrála a Tori to zahrála taky.*

*Denisa: ... pak máš lidi, se kterejma nikdo pracovat nemusí a pak si stoupnou na jeviště a jsou rovnou výborný a nemusej se učit mluvit, nevim, jestli je to ten talent.*

Tvůrci ale také zmiňují opačné příklady - kdy se ukázalo, že potenciál je složité odhadnout - ať už se jedná o hraní na hboj nebo na odhad toho, jak si vybraný herec povede v té které roli, jak vysvětluje Frederik v roli režiséra anebo František v roli pedagoga na vysoké umělecké škole.



*Filip: Já jsem znal člověka, kterému řekli "Nemáš vůbec talent, nehraj na hoby". A pak si našel nějakýho nejlepšího učitele v Evropě a ten mu řekl: "Jsi nejtalentovanější žák, kterýho mám." Takže jako...*

*Frederik: Vybereš si herce a řekneš si: "Ten nebude dobře." Najednou ho ale něco v té roli zaujme a začne se projevovat tvořivě. Bavíme se totiž o umění a v něm pravidla neplatí.*

*František: To byl případ toho studenta XY. Nakonec jsme se v přijímací komisi shodli na tom, že je to tak divný, že se to musí zkusit. Že to bylo fakt jako vykloubený ve všem možným. A on chvíli jako bojoval, nerozuměl tomu, byl takový jako zmatený, a najednou po dvou třech letech se to začalo vybarvovat hrozně zajímavě a bylo jasné, že to je vlastně talent. Ale na začátku to jako průkaznej talent nebyl. Pak jsou tam lidi, který jsou přesvědčivý na začátku i na konci. Anebo se stává docela často, že zazářej na těch přijímačkách a tím se nějak jako kdyby vyčerpaj a pak jako už se tam nic zvláštního neděje.*

Přesvědčení o tom, že potenciál je těžké odhadnout, je možné přiřadit k růstové sebe-teorii. Vděčné jsou samozřejmě i anekdotické příklady významných lidí, u kterých nikdo potenciál v dětství nepoznal a naopak jim kariéru v té které oblasti rozmlouval - ať už je to Elvis Presley, Ray Charles nebo Charles Darwin. Ano, možná v okamžiku, kdy je jako děti někdo ohodnotil, opravdu neměli ty dané schopnosti, ale později je rozvinuli pílí a snahou (Dweck 2006, s. 26).

Je zajímavé, jak atraktivní a salientní v literatuře i v konverzaci jsou příběhy o geniálním umělci či vědci, jehož nezměrný talent se ukáže velmi brzy - označení "géníus" také v sobě obsahuje tuto předčasnost.

Ve své knize "Staří mistři a mladí géniové" testuje ekonom David Galenson právě tuto hypotézu a daří se mu ji upřesnit a doplnit. Galenson dospívá k závěru, že se tvůrci dají rozdělit na dvě kategorie. Jednou z nich jsou "koncepční inovátoři", kteří většinou v raném věku formulují nové myšlenky. Do této kategorie řadí Picassa, Jamese Joyce, Sylvii Plathovou nebo Orsona Wellse. Druhou kategorií tvůrců jsou "experimentální inovátoři", kteří metodou pokusu a omylu postupně, a většinou v pozdějším věku, dospívají ke svým nejdůležitějším příspěvkům (Galenson 2011). I když se jistě jedná o hrubé zjednodušení, užitečně připomíná, že věta "jsem moc starý na tanec" v sobě obsahuje obraz mladého génia a že náš důraz na rozpoznání talentu v brzkém věku může být přehnaný.

Vzpomínám si na spolužačku a kamarádku z gymnázia Martinu, která zápasila zejména s matematikou. Čtyřkařka. Možná někdy i pětkařka. Do čtvrtého ročníku Martina již nenastoupila, protože její rodiče emigrovali a ona se ocitla v Kalifornii - kde vynikala v matematice. Můžeme to přisoudit špatné úrovni amerických škol oproti českému gymnáziu. Anebo to můžeme přisoudit tomu, že učitelé i ona sama najednou získali jiný pohled na čtyřkařku, a umožnili jí se rozvinout v této oblasti tak, že se nakonec živí jako účetní. Zajímavé také je, že jsme tenkrát jako 16-leté gymnazistky ze Žižkova společně s Martinou vedly turistický oddíl rómských prvňáčků z nedaleké základní školy - nepamatuji si přesně, co nás k tomu vedlo, ale možná také nestereotypní představa o jejich možném růstu.

#### 5.2.4.4. Odbočka - talentové zkoušky a cíle základních uměleckých škol

Představa, že lze v některém momentu, a zejména v dětství, rozpoznat pozdější potenciál je základem hledání talentů. V roce 1973 takto přišly paní z Lidové školy umění vybírat talentované děti do naší školky a vybrali mě, zatímco nevybrali mého bratra. V roce 2013 takto paní z tentokrát Základní umělecké školy vybraly moji neteř Ingrid. Dovolím si říci, že tento přístup hledání talentů je známkou fixní sebe-teorie. Stojí na předpokladu, že v pěti nebo šesti letech můžeme rozpoznat hřivnu a na jejím základě předpovědět, které dítě má potenciál být jednou hudebníkem či hudebnicí.

Stejný předpoklad také stojí za tím, že jiné dítě nebo dospělého označíme jako netalentované. Úryvek v úvodu tohoto textu, ve kterém Danielovi řekl pedagog, že "nemá na to být herec", je toho příkladem. Brownová ve svém rozsáhlém výzkumu konstatovala, že 85% jejích respondentů si vzpomnělo na chvíli ve škole, kdy pocítovali stud, a polovina z těchto vzpomínek se týkala tvořivosti. Brownová toto nazývá "tvůrčí jizva" (creativity scar) a definuje ji jako okamžik, ve kterém mi pedagog či rodič řekl nebo ukázal, že nejsem dobrý v kreslení, psaní, hudbě nebo dalších tvůrčích disciplínách (Brown 2012, s. 189). Dodala bych, že toto se děje opět ve srovnání s někým jiným, kdo je v tu chvíli lepší nebo talentovanější.

Příběh talentových zkoušek mojí neteře mě vedl k tomu, abych se zamyslela nad uměleckým vzděláváním - jako jeho absolvent (hru na klavír jsem v Lidové škole umění navštěvovala od svých 6 do 13 let), a dnes také jako daňový poplatník. Jak souvisí vybírání talentů s celkovou koncepcí uměleckého vzdělávání? Sdílí některé předpoklady, o kterých hovořím v tomto textu?

Konzultovala jsem tedy dokument "Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání" (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, VÚP 2010) a uvědomila jsem si, jak rozdílná jsou naše pojetí.

Jazyk dokumentu jasně předpokládá, že "mimořádně nadané jedince" lze jednoduše rozpoznat od "nenadaných jedinců".

*"Základní umělecké školy umožňují podchytit a vzdělávat většinu mimořádně nadaných jedinců a odborně je připravit na neprofesionální uměleckou činnost, popřípadě na studium ve středních a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na studium na konzervatořích.*

*Umělecká tvorba je jedním z nejznámějších produktů naší země a většina našich světově uznávaných umělců a dalších kvalitních profesionálů získala základy svého uměleckého vzdělání právě v základních uměleckých školách. Jejich struktura, široká síť a provázanost v systému uměleckého vzdělávání nemá dnes v evropském ani světovém měřítku obdobu." (VÚP 2010, s. 8).*

Jazyk dokumentu svědčí o tom, že se pohybujeme v prostoru vnější motivace (viz část 3.5.2.), v tvořivosti Big-C C (viz část 2.2.2.) a ve světě srovnávání (viz část 4.3.). Text zmiňuje "uznávané umělce", "kvalitní profesionály" a "známé produkty" naší země. Jsme tedy v jiném světě než ve světě motivace tvořivosti jako aktivity vedoucí ke smyslu a štěstí (viz kapitola 3). V této souvislosti se zdá

logické, že webová stránka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na podstránce "základní umělecké vzdělávání" hovoří převážně o soutěžích - v den, kdy jsem stránku konzultovala, byla první zpráva "přihlášky k soutěžím", druhou zpráva "propozice soutěží", třetí zpráva "vyhlášení propozic soutěží" (MŠMT 2015).

Je třeba říci, že o několik stran později už dokument svůj záběr rozšiřuje i na "široký okruh zájemců", kteří ovšem musí prokázat potřebné předpoklady ke studiu.

*Základní umělecké vzdělávání rozvíjí a kultivuje umělecké nadání širokého okruhu zájemců, kteří prokážou potřebné předpoklady ke studiu, a současně je rozsáhlou platformou pro vyhledávání umělecky mimořádně nadaných jedinců. (VÚP 2010, s. 11).*

Opět jen o několik stránek dále dokument stanovuje už mnohem širší a obecné kulturní cíle, se kterými lze již jen těžko polemizovat - "kultivaci osobnosti", "motivace k celoživotnímu učení", zde již jen "s ohledem na potřeby a možnosti" žáků. Zmínka o mimořádnosti a nadání vymizela.

*Pro základní umělecké vzdělávání se stanovují tyto cíle:*

- *utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení*
- *poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti*
- *připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením*
- *motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu (VÚP 2010, s. 13).*

Diskuse o uměleckém školství by mohla být předmětem samostatné práce - jen jsem zde chtěla upozornit na souvislost jednak s fixní sebe-teorií, tedy nevyřčeným, ale silným předpokladem toho, že talent lze v raném věku rozpoznat, jednak s celkovým pojetím tvořivosti. Samozřejmě zajímavější než studium oficiálních dokumentů by bylo zkoumat praxi - tedy jak základní umělecké školy děti vybírají a jak s nimi pak dále pracují.

#### **5.2.4.5. Akumulativní výhoda (Matoušův efekt) jako multiplikátor šancí**

Neil hovoří o tom, že měl už jako malý "tak trochu dar číst noty z listu" , že je to pro něj "jednodušší" než pro ostatní, například pro jeho sestru.

*Neil: V šesti nebo sedmi letech jsem začal chodit na klavír. A měl jsem prostě dar číst z listu. Moje o osm let starší sestra v té době taky hrála. A když už mě nebavily moje lehké skladby, tak jsem se pustil do daleko těžší věci, kterou cvičila ona. Sedl jsem si k pianu, díval se do not a zahrál jsem tu skladbu rovnou oběma rukama, zatímco moje sestra se s ní mořila týdně.*

Neilova raná schopnost číst z listu kombinovaná s mnohými jinými faktory vedla k tomu, že později studoval hru na klavír a část svého života věnoval hře na klavír anebo její výuce. Výsledek byl jiný pro Neilovu starší sestru:

*Neil: A tak jsem hrál ty její skladby rovnou z listu a ji to natolik frustrovalo, že přestala hrát na piáno. Což bylo strašné.*

Příběh Neila a jeho sestry je příkladem Matoušova efektu neboli akumulativní výhody. Označení Matoušův efekt pochází od sociologa Roberta Mertona. Merton takto označuje fakt, že ti, kteří mají prvotní úspěch v nějaké disciplíně, mají také největší pravděpodobnost, že jim budou nabídnuty další příležitosti. Pro název Matoušův efekt se Merton inspiroval podobenstvím o talentech neboli hřívnách, zejména z veršů Matouš, 25, 25-29. *Neboť každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má (Bible 1979)*. Merton původně takto popsal situaci, ve které byly výsledky kolektivní vědecké práce prisouzeny tomu nejznámějšímu z vědců (tedy tomu, kterému už bylo dáno), a to i tehdy, když se na výsledku podílel méně než méně známý kolega (Merton, 1968).

Jednoduše měřitelný je tento efekt ve sportu. Zejména u mladších dětí je podstatný rozdíl ve velikosti, síle a motorické koordinaci podle věku, zatímco sportovní kategorie se řídí kalendářním rokem. Chlapec narozený 1. ledna 1980 bude tedy pravděpodobně silnější a motoricky lépe koordinovaný než chlapec narozený 31. prosince 1980, protože bude o rok starší. Díky náhodnému rozhodnutí (1. leden jako rozhraní kategorií) mu bylo tedy více dáno. Jak ukazují studie například v mládežnickém hokeji, díky této náhodě poté chlapec narozený 1. ledna dostane více příležitostí trénovat i hrát, více pozornosti trenéra a tím pádem je mnohem pravděpodobnější, že později dosáhne i lepších výsledků, ve sportu jednodušeji měřitelných než v tvořivých činnostech (Gladwell 2008).

Hokejové studie jsou užitečné v tom, že nám připomínají efekt náhody. Protože příběhy o úspěchu a neúspěchu konstruujeme zpětně, zdá se nám, že Neilova předčasná schopnost číst z listu byla skutečně předpokladem pro jeho následnou kariéru pianisty. Ale už nikdy nedostaneme odpověď na otázku, jestli absence předčasné schopnosti číst z listu u Neilovy sestry byla skutečně předpokladem k tomu, aby se klavíru dále nevěnovala.

Kombinací fixní sebe-teorie a Matoušova efektu dostal Neil nejspíše více příležitostí zkoušet a cvičit hru na piáno, zatímco jeho sestra tyto možnosti nedostala nebo si je nevytvořila (můžeme jen spekulovat, jestli se jednalo o vlastní ztrátu motivace, nebo malou podporu rodičů, nejspíše o kombinaci obojího). Je možné, že kdyby se Neilova sestra u klavíru nesrovnávala s bratrem a u klavíru vytrvala, mohla zažít podobnou nebo lepší kariéru pianistky než Neil. Zatímco příběhy úspěšných pianistů si můžeme přečíst, příběhy lidí, kteří "mohli být pianisté a přestali cvičit" zpětně nedohledáme. Chuť Neilovy sestry hrát tedy byla díky srovnávání se s bratrem a fixní sebe-teorií umrtvena.

Konkrétní příklad kombinace fixní sebe-teorie a Matoušova efektu můžeme vidět ve vlivném americkém televizním seriálu "Glee", který i z těchto studijních důvodů se zájmem sledují. Seriál je situován na střední školu na americkém

malém městě, které vládnu hráči amerického fotbalu a mažoretky (cheerleaders). Charismatický učitel španělštiny Will Schuester založí pěvecký klub, do kterého se hlásí ve škole spolužáky nejméně oblíbené děti, outsideři. Jednotlivé epizody pak obsahují jak osobní příběhy hrdinů, tak okolo desítky písní z jazzového a popového repertoáru. Seriál byl kritikou chválen jak za hudební a scénářistickou úroveň, tak za to, že zobrazuje různé minority a jejich problémy - mezi hrdiny je lesbický pár, gay pár, afroameričané, asijský student, student na vozíku atd.

I přes tuto progresivnost však tvůrci seriálu přetrvávají v tom, čemu Talbot a Millman říkají "talentový model", blízký fixní sebe-teorii. Zdá se, že hlavním úkolem Willa Schuestera je najít ve škole talentované studenty. Těm, kteří jsou považováni v rámci skupiny za více talentované (jako hlavní hvězda Rachel a její partner Finn) je nabízeno více příležitostí se rozvíjet - zpívat sóla a složité party. Jak upozorňují Talbot a Millman: *"Ironické také je, že klub Glee je viděn jako místo, kde má každý student svůj hlas, ale většinou slyšíme pouze Rachel a Finna."* (Talbot, Milman 2010). Do celého konceptu také zapadá, že celý Glee soubor usiluje o vítězství v soutěži pěveckých sborů.

#### **5.2.4.6. Sebeúcta a sebe-teorie - chytrá děvčata**

Jak souvisí fixní a růstový přístup se sebeúctou? Sebeúcta (viz definice v části 4.4.1.) je obecně jeden z faktorů, který nám bude napomáhat v tom, abychom si věci zkusili a ve zkoušení pokračovali. V případě běžných a jednoduchých úkolů je sebeúcta dobrá věc, a lze její pomocí například předpovědět akademický úspěch na základní škole. V případě složitějších úkolů, změn nebo možnosti neúspěchu však schopnost predikce pomocí sebeúcty upadá. Ukazuje se, že i když mají studenti vysoký stupeň sebeúcty, jejich fixní sebe-teorie ohrožuje zvládnutí úkolu, když se setkají s překážkou (Dweck 2000, s. 51 - 55).

Asi nejmarkantněji je to vidět na příkladu skupiny, kterou Dwecková označuje jako "chytrá děvčata" (bright girls). Ukazuje se, že právě ty dívky, které se výborně učí na základní škole, jsou často chválené a nezažily mnoho neúspěchů a překážek, složitěji prožívají přechod na střední školu - nevyhledávají složité úkoly, kritizují svůj výkon a mají horší výsledky zejména v matematice a fyzice.

To může mít samozřejmě mnoho příčin, ale jednou z nich je nepochybně i jejich fixní sebe-teorie (mnohem častější než u chlapců v této situaci). Experimentátoři zahrnuli do materiálu pro čtení část, která byla matoucí a poté sledovali, jaká bude mít tato překážka vliv na zvládnutí materiálu. U chlapců byl výsledek předvídatelný - čím vyšší bylo jejich IQ, tím lépe si poradili s matoucí částí. U děvčat byla korelace obrácená - čím vyšší měla dívka IQ, tím více se nechala zmást. Dwecková s kolegy tento výsledek vysvětluje právě fixní sebe-teorií - pro "chytrá děvčata" (více než "méně chytrá děvčata" s růstovou sebe-teorií nebo chlapce s růstovou sebe-teorií) se jednalo o další zkoušku jejich chytrosti, a když hrozilo, že neuspějí, reagovala bezbranně a nevýhodně. V souhrnu chytrá děvčata nevítají výzvu střední školy, a byla by nejraději, pokud by život byl "jedna velká základní škola" (Dweck 2000, s. 55).

Když přemýšlím o svých zkušenostech ze základní školy, mohla bych se zařadit do kategorie "chytrých děvčat" s dobrými výsledky a malými překážkami a neúspěchy ve škole. Naštěstí pro mě přicházely výzvy mimo školu, v již zmíněném učení se jazykům a také ve sportu. Proto jsem také ráda, že jsem se od svých zhruba dvanácti do osmnácti let intenzivně věnovala orientačnímu běhu. Hlavně proto, že sport nabízí pravidelnou dávku neúspěchu - občas jsem závod vyhrála, ale mnohem častěji jsem prohrála. Ano, možná probíhaly diskuse o talentu a předpokladech - moje kamarádka a soupeřka Markéta byla větší a měla delší nohy, ale nemyslím, že bych ji považovala za více talentovanou na orientační běh než sebe. Bohužel si nepamatuji detaily pozávodních diskusí s trenérem Ríšou Samohýlem, ale pravděpodobně se odehrávaly v duchu růstových sebe-teorií. Po závodě jsem přišla trenérovi ukázat mapu se zakreslenou skutečnou trasou, na které bylo vidět, kde jsem nevybrala ideální postup nebo kde jsem se přímo ztratila. Odpovědí byl návrh dalšího tréninku - ať již více technického nebo silového. Bylo zjevné, že dokonalost v orientačním běhu není možná, ale možné je více a lépe trénovat.

Zajímavé na teorii růstového přístupu je to, že v určitém smyslu není sebeúcta ani sebeúčinnost potřeba - i když nedůvěřuji svým schopnostem nebo talentu v té které oblasti, stačí důvěřovat možnosti je změnit (tedy mít růstový přístup) k tomu, abych se do činnosti pustila a pak v ní pokračovala. Naopak, motivací pustit se do něčeho může být právě to, že v té oblasti dobrá (ještě) nejsem (Dweck 2000, s. 52).

### **5.2.5. Fixní a růstová sebe-teorie a pedagogika**

V předešlé části jsem ukázala některé praktické dopady sebe-teorií na tvůrce. Moje vnitřní přesvědčení o tom, jestli jsou moje schopnosti měnitelné či nikoliv, bude mít dopad na moje pojetí úsilí, na postoj v případě překážek i na odhad mého dlouhodobého potenciálu. V pasáži o Matoušově efektu jsem již zmínila roli rodiče nebo pedagoga. V další části se zaměřím ještě specifičtěji na to, co vyplývá pro rodiče či pedagoga z růstové či fixní sebe-teorie.

Pokud bychom srovnali učitele s fixní a růstovou sebe-teorií, jejich pedagogické metody budou logicky rozdílné. Budou různým způsobem chválit úspěch (jako známku talentu versus jako známku snahy), budou se rozdílně stavět k neúspěchu (jako známky absence talentu versus známky malé snahy) a budou tak nahlížet i na sebe (jsem dobrý/talentovaný učitel versus každý den se mohu sám něco naučit).

#### **5.2.5.1. Fixní zpětná vazba staví tvůrce na piedestal**

Podle Dweckové a jejích kolegů naše "významové systémy" (meaning systems) nebo "systémy přesvědčení" (belief systems) strukturují náš svět a dávají smysl našim zkušenostem. Obě sebe-teorie - fixní i růstová - jsou vnitřně konsistentní a logické a zastávají je lidé s různým stupněm vzdělání a s různým profesním zaměřením. Na vzorcích dětí nebo mladých lidí byla fixní nebo růstová sebe-teorie pro danou oblast stabilní po dobu 2-4 let, po kterou některé studie probíhaly.

I když je sebe-teorie do jisté míry stabilní, je také dynamická - tedy je možné ji měnit a změnit. To souvisí s obecnějším přesvědčením o osobnosti jako souboru relativně stabilních tendencí, které ale tato situace může změnit, někdy na omezenou dobu a někdy více dlouhodobě, viz též část 4.5.3. (Dweck 2000, s. 133).

Dwecková s kolegy změnu přístupu prováděla několika způsoby - explicitní informací (článkem zdůrazňujícím argumenty pro jeden nebo druhý přístup), anebo zpětnou vazbou, která zdůrazňuje buď jednu nebo druhou sebe-teorii.

V jedné ze studií řešili teenageři relativně složitou sadu problémů z neverbálního testu IQ a po skončení testu dostali buď fixní pochvalu: "Máš skóre 8. To je výborné skóre. Jsi asi opravdu chytrý" anebo pochvalu růstovou: "Máš skóre 8. To je výborné skóre. To ses musel opravdu snažit". I když studenti byli rozděleni náhodně, pochvala fixních schopností je posunula směrem k fixní sebe-teorii. V její vnitřní logice poté odmítli složitější úkol (na rozdíl od "růstových" studentů, ze kterých si 90% vybralo složitější úkol). Experiment pokračoval tím, že studenti řešili složitější úkoly. Výsledky fixně pochválených studentů se zhoršily, zatímco výsledky růstově pochválených studentů se vylepšily. Zjednodušeně by se dalo říci, že fixní pochvala zhoršila jejich IQ. Asi nejsmutnější částí této studie je fakt, že když byli studenti požádáni o to, aby se o svoje zkušenosti a známky podělili se studenty jiné školy, téměř 40% studentů chválených fixně lhalo o svých výsledcích - předstírali, že jsou lepší než skutečně byly (Dweck 2000, s. 73).

Příběh Muriel se týká podobných fenoménů v realitě a na větší ploše - jednalo se o chválu talentu a také o předpovědi, čeho všeho může Muriel se svým "neuvěřitelným hlasem" dosáhnout.

*Muriel: Jmenoval se Marvin Hay a slyšel mě zpívat, když mi bylo něco přes dvacet. Vypadalo to, že ví, kam bych se mohla v budoucnu dostat. Podporoval mě v tom, ať cvičím a zkouším různé věci a dával mi hodně pozitivní energie.*

*Ale mělo to i stinné stránky, protože mi připadalo, že vlastně musím být hvězda, aby byl Marvin spokojený. Něco takového jsem zažívala taky od mámy. Dostávala jsem hodně podpory. Věřili, že zvládnou cokoli. Někdy to bylo ale trochu falešné očekávání. Marvin mi říkal, že mám neuvěřitelný hlas, že můžu všechny zpěváky strčit do kapsy. Tvrdil, že mám v sobě hrozně moc síly a energie, kterou můžu předávat. I máma si myslela, že bych zvládla všechno, být operní zpěvačka nebo hvězda na Broadwayi. Tomuhle oba věřili a věřili taky tomu, že rozhodně to stejným způsobem budou vnímat všichni ostatní lidi.*

Dalo by se říci, že Marvin i její matka budovali obecně sebeúctu (jsi hodnotná osoba) a zejména sebeúčinnost Muriel pro zpěv (dokážeš krásně zpívat). Tento přístup jí určitě pomohl v tom, že se nenechala odradit jinými lidmi, kteří jí říkali opak (viz část 1.1.), a že zkoušela najít příležitosti, jak dále zpívat a cvičit.

Složitým se její přesvědčení o vlastní výjimečnosti stalo v okamžiku, kdy ve své pěvecké kariéře Muriel nedosahovala těch úspěchů, které jí Marvin a matka předpovídali.

*Muriel: Co pro mě bylo pak poměrně těžké je, že se to tak úplně nevyplnilo. A já jsem si říkala: "Co se to děje? Takhle to být nemělo!". Stála jsem na jakémsi piedestalu, což bylo v něčem docela příjemné, ale taky mi to nahánělo strach. Cítila jsem, že když jsem tak vysoko, mohla bych spadnout. Když jsem byla mladší, tak jsem měla pocit, že kdybych z piedestalu spadla, nezbylo by ze mě nic. Přestala bych existovat. V terapii jsem pak dlouhá léta pracovala na svém uzemnění. Jakože i když spadneš, je to v pořádku, můžeš být třeba ještěrka.*

Sebe-teorie tedy vysvětlují zdánlivě překvapivý fakt, že se často lidé s velkou mírou schopností v dané oblasti bojí neúspěchu a nevyhledávají nové výzvy. Vzpomínám si, jak silně jsem toto cítila, když jsem se poprvé odvážila vystoupit sólově s písní v rámci školního představení pod vedením Přemysla Ruta. Stála jsem v zákulisí s bušícím srdcem a s těmi nejhoršími možnými představami - netrefím se do konce přede hry, zapomenou text písně, diváci začnou odcházet, Přemysl přestane hrát, když mu dojde, jak špatně zpívám atd. Vzhledem k tomu, že se jednalo o moji premiéru, v určitém smyslu to byly obavy oprávněné. Co jsem však nechápala bylo, že i mnohem zkušenější zpěvačky, pro něž se jednalo o sté, dvousté či třísté sólové vystoupení, se chovaly podobně nervózně a verbálně nebo neverbálně ukazovaly obavy podobné těm mým.

Je možné, že se tenkrát stejně jako Muriel cítily na piedestalu, protože byly označeny za talentované (možná už v raném věku), a z toho důvodu byl zpěv před publikem vnímán jako zkouška jejich schopností - a také jako hrozba, že mohou z piedestalu spadnout.

V podobném smyslu o nebezpečí být označen za talentovaného hovoří Dagmar a Filip.

*Dagmar: Nemyslet si, že to bejt přijatej třeba na nějakou, na uměleckou školu nebo tak, je nějaký terno. Vždyť to může bejt úplně příšerná past pro někoho. Protože tomu člověku připadá, že když je přijatej, tak že má potvrzeno, že má talent a že je skvělej. A on tomu uvěří a už je v háji, rozumíte?*

*Filip: A pak mi to zas právě jde nějakou dobu, že se zdá, že mám velkej talent, že jsem třeba sportoval, že mi to říkali ti trenéři. Ale chyběla mi tam vždycky ta píle jakoby, protože ...možná že mi to říkali, tak jsem právě se cejtil, že to tím nějak...že to bude stačit nebo já nevím prostě...nevím. Ale jsem si všimnul, že takhle to mám ve většině věcí.*

Ve své studii tří výjimečně nadaných dětí a jejich interakcí s rodiči dospívá Mudrák k podobným závěrům. Konstatuje, že většina rodičů "konstruuje různé aspekty nadání či potenciálu svých dětí jako vrozené" (tedy korespondující s fixní sebe-teorií), což vede k výchovným praktikám založeným na "důrazu na výkon a intenzivní orientaci na dítě". Chování jediné z matek, které koresponduje s růstovou sebe-teorií, vede pak u dítěte k "neoptimálnějšímu rozvoji ze všech studovaných případů" (Mudrák 2009, s. 160-161).



K nebezpečí plynoucí z "považování se za talentovaného" hovoří Václav a přidává další aspekt - nebezpečí pro něj nespočívá ani tak ve vnějším obdivu či pochvale, ale spíš v tom, že překážky dostatečně nevítáme.

*Václav: Ted'ko budu takový trochu jako nevděčný, ale že je někdy nevhodné, když je člověk talentovaný. Je s tím příliš brzo hotov.... Já jsem třeba nikdy neměl velký problém s tím, v tom veřejném prostoru komunikovat. Ale velmi dlouho mi vlastně trvalo, než jsem přišel na to, že ta komunikace ve veřejném prostoru může být i pro mě velkým otazníkem. Právě proto, že to máte, že "už vám to jde", tak jak se dostat k tomu překonání toho, "že už to jde". Že to, co "už jde" stačí. Nestačí. Protože abyste se dostal o kousek dál, tak v tom musíte mít, nebo musíte narazit na určitou překážku a musíte tu překážku jako takovou přivítat.*

V tomto smyslu je i úspěch (ať už subjektivní nebo ten objektivní) nebezpečný - může nás přesvědčit o naší výjimečnosti, talentu, o tom, že "už nám to jde" a tím nás přivést do fixní sebe-teorie. Fixní sebe-teorie nám pak může zabránit v dalším překonávání překážek a tím i v rozvoji a učení.

#### **5.2.5.2. Chválení talentu**

Pochvala a externí uznání jsou většinou viděny jako pozitivní věc - jako podpora tvořivého snažení. Z výzkumů o sebe-teoriích ovšem přímo plyne, že existuje typ pochvaly, který může uškodit - právě tím, že v nás podpoří nebo v nás přímo vytvoří fixní sebe-teorii.

Drobný příklad z dětství si dodnes pamatuje Filip - jeho bezstarostné skákání a zpěv na ulici neskončilo na základě negativního ohlasu, ale právě po pozitivní pochvale.

*Filip: To se mi stalo... jsem v dětství šel po ulici a skákal a zpíval a nějaká paní mi řekla "Pěkně zpíváš". A od té doby jsem to přestal dělat na té ulici ... No, mě vlastně pochválila. (...) Já jsem skákal jako děti skáčou a zpíval jsem si u toho nějaký písničky od Olympiku, třeba jako že sedm mi bylo.*

Pozitivní hodnocení pocíťované jako závazek jsem si poznamenala i do své vlastní reflexe z dialogického jednání v roce 2005.

*Byla tam Eva s Hankou a za první zkoušení mě „chválily“. Já jsem z toho taky měla dobrý pocit, měla jsem spoustu energie, a samo to začalo nějak podivně skákat, až jsem trochu zašpinila stěnu botou. „Chvála“ je příjemná, ale trochu zavazující (bude to příště taky tak dobré ?), a tak jsem byla ráda, že nebylo ☺.*

Podobně nebezpečný mechanismus popisuje Václav, a to sice, že "když dostaneme známku, tak se usadíme na tom, že jsme něčeho dosáhli".

*Václav: Že lidi cítěj že - ano, tomu řekl tohleto a to je víc, tak ten je lepší. A to by nemělo být. Ne, že by nebyl lepší, ale jak se vyhnout tomu, aby to bylo použito jako určitá známka. Aby to bylo používáno jako určitého stupně dosažení. To nechceme, protože tam se potom snadno zůstává. Když... člověk se velmi snadno usadí na tom, když něčeho dosáhl.*

V citátu od Václava je také zjevné, jak moc celou touto tematikou prolíná opět otázka srovnávání, kterou jsem se zabývala ve čtvrté kapitole - "kdo je víc" a kdo je "ten lepší".

Dwecková uvádí příklad hypotetické devítileté Elisabeth, která se zúčastní své první gymnastické soutěže - snaží se, ale nevyhraje v žádné disciplíně medaili a je zklamaná a zoufalá. Co může v takové situaci říci rodič? Rodič se přirozeně snaží dítě utěšit a tak může říci například *"stejně jsi byla nejlepší"*. Nevhodné je, že to není pravda, a jak dítě, tak rodič, to vědí. Druhá varianta může být *"rozhodčí byli nespravedliví"*, jejíž problematičnost je zjevná. Třetí varianta: *"to nevadí, gymnastika není tak důležitá"* vyjadřuje přesvědčení, že když v něčem okamžitě neuspějí, stane se to pro mě nedůležité. Čtvrtá varianta: *"máš na to a příště určitě vyhraješ"* je nebezpečná proto, že nikdo neví, jestli Elisabeth příště vyhraje. Dwecková tedy navrhuje postupovat podle principů růstové sebe-teorie - *"chápu, že jsi zklamaná z výsledku, ale dneska sis nezasloužila vyhrát, ostatní děvčata byla lepší, věnují se gymnastice déle a více trénovala. Pokud chceš příště uspět, budeš muset více trénovat"* (Dweck 2006, s. 181).

Růstová sebe-teorie může být také účinnou obranou proti stereotypům - ať už pozitivním nebo negativním, tak jak jsem o nich hovořila v části 5.2.2. To, abychom nálepkou talentu a pochvaly (Eva je nadaná na jazyky) nebo stereotypu (holkám nejde matematika) přijali, předpokládá určitý stupeň fixní sebe-teorie. V růstové sebe-teorii není potřeba brát nálepku příliš vážně, protože vím, že se dá změnit.

Když přemýšlím o vlastním příběhu, zdá se mi, že se zpětně dají některé jeho momenty vysvětlit právě pomocí fixní a růstové sebe-teorie. V 6 letech jsem začala hrát na piáno v Lidové škole umění (LŠU). Moc si toho nepamatuji, ale předpokládám, že mě hraní bavilo a na pravidelných přehrávkách jsem dostávala pravidelnou dávku pochval od učitelů i rodičů. V deseti letech jsem byla vybrána jako jediné dítě z LŠU, abych šla hrát do televize (tedy dabovat ruce dětského herce). S tím byl pro mě spojen pocit, že jsem více talentovaná a lepší než moji spolužáci. Rok poté jsem začala méně cvičit, poté jsem cvičila ještě méně, dostávala jsem méně uznání, hraní mě přestalo bavit, až jsem s ním ve čtrnácti letech přestala. Je jisté, že faktorů, proč jsem přestala, bylo více, ale epizoda, ve které byl můj domnělý talent vyzdvížen na piedestal a zvýrazněn, se udála těsně před obdobím, ve kterém jsem přestala cvičit. Možná ve mně proběhla vědomá nebo podvědomá úvaha na téma: "Když tedy říkají, že jsem talentovaná, tak už nepotřebuji cvičit".

Na svých vlastních workshopech se snažím praktikovat pozitivní zpětnou vazbu tak, že chválím snahu spíše než talent. Přiznám se, že ještě před rokem jsem sice nepoužívala slovo talent, ale mohla jsem například říci větu *"máš dar krásného silného hlasu"* anebo *"máš dar strukturovat svoje sdělení"* (v angličtině to zní lépe - "you have a gift"). V posledním roce se snažím těmto typům hodnocení vyhýbat, i když to není vždy jednoduché. Užitečné se ukázalo více se ptát: *"jak se ti podařilo věci sdělit tak jasně?"*, spíše než hodnotit: *"krásně jsi to sdělil"*. Samozřejmě chválím účastníky za snahu, zejména u složitějších úkolů,

a pokud nejsem schopná je pochválit za snahu, vyčítám sama sobě, že jsem jim zadala úkol příliš jednoduchý (Dweck 2000, s. 120).

### 5.2.5.3. Fixní sebe-teorie a syndrom malého úsilí

I když se na mnoha příkladech ukazuje, že fixní sebe-teorie je v mnohých směrech nevýhodná, proč ji mnozí z nás nadále zastávají (vědomě či podvědomě)? Proč, když čteme příběhy úspěšných umělců, často v nich je zvyrazňován právě vrozený talent a rané schopnosti (Gladwell 2008)?

Pro každého z nás je důležité udržet si pozitivní obraz sebe samého, udržet si vysokou míru sebeúcty (Myers 2012, s. 62). Zdá se, že fixní sebe-teorie nám v tom pomáhá - když vidíme někoho úspěšnějšího, než jsme my sami a vysvětlujeme si jeho úspěch vrozeným talentem, naše zodpovědnost a naše sebeúcta zůstává nedotčena - "ano, kdybych měl jeho talent, taky bych byl slavný, jenže já ho nemám".

Ve svém extrémním přístupu může fixní sebe-teorie vést k tomu, že věci ani poprvé nezkusíme. O něco méně extrémní, ale přesto nevýhodný přístup je ten, že něco zkusíme, ale nikoliv naplno. Dwecková nazývá tuto strategii "syndrom malého úsilí" (Dweck 2006, s. 58).

Ve fixní sebe-teorii je můj výkon úzce spjat s mojí sebeúctou, s vědomím mé vlastní hodnoty. A tak nechávám své sebeúctě zadní vrátka - kdybych se snažil více, ukázalo by se, jestli bych mohl být jako Gerard Depardieu, ale já jsem se nesnažil - jak o tom hovoří Frederik.

*Frederik: Byl jsem talent od přírody, ale byl jsem línej. Nepracoval jsem na sobě. Jsem úplnej opak Stelly. Jeden můj kamarád mi vždycky říkal: "Nebude z tebe pianista, dokud nezačneš denně cvičit, nebude z tebe operní zpěvák, když nebudeš dělat své 'lalala'. Musíš to dělat denně. To jsem nedokázal. Možná proto teď nejsem Gérard Depardieu nebo Laurence Olivier.*

V něčem podobnou strategii barvitě popisuje na webové stránce našeho divadelního spolku "Čtyři buchtý" moje kamarádka a herečka Julie Válková, když popisuje svůj přístup k tvorbě.

*Julie se vyznačuje tím, že do poslední chvíle neví, „co tam bude dělat!?!“, kvůli čemuž několik dní před představením nespí a nejí, ale nemůže si pomoci, prostě přípravu do poslední chvíle odkládá nebo možná čeká, že se to vymyslí samo. Takže si představení „vůbec neužije“, načež to ale docela dobře dopadne a Julie pak mlátí hlavou do zdi, protože cítí, že to ale mohlo být mnohem lepší, a že ji vlastně představení naplnilo zvláštní radostí a i diváci tvrdí, že si to užili, takže kdyby se na to bývala předem pořádně připravila, mohla si to taky užít. Slíbí si tedy, že příště se opravdu připraví, aby si to pěkně užila, a když to „příště“ nastane, tak do poslední chvíle zase neví, „co tam bude dělat!?!“, kvůli čemuž několik dní před představením zase nespí a nejí atd. (Válková, 2015).*

Dá se tedy spekulovat o tom, že kdyby se Julie příště opravdu pořádně připravila a přesto by představení nedopadlo zcela podle jejích představ, bylo by to pro její sebeúctu příliš rizikové. Proto je možná jednodušší přípravu odkládat.

#### 5.2.5.4. Stanovování cílů - výkon nebo učení se (a happy loser)

Na otázku sebe-teorií je možné také nahlížet také z hlediska cílů, které si stanovujeme. Jedním možným cílem může být výkon a výsledek (performance goal) - snažím se získat pozitivní hodnocení své schopnosti a vyhnout se negativnímu hodnocení, tedy chci například vypadat chytře a nevypadat hloupě. Druhým možným cílem je učení se/mistrovství (learning/mastery goal) - snažím se zvýšit svoji schopnost v nějaké aktivitě, zlepšit se, stát se lepší, schopnější<sup>10</sup>. Oba typy cílů jsou univerzální a mohou motivovat aktivitu, v ideálním světě bychom sledovali oba cíle najednou.

V reálném světě často existuje konflikt mezi těmito dvěma typy cílů - vyberu si složitější skládačku, při které se více naučím, ale je menší pravděpodobnost, že uspěji (cílem je učení/mistrovství), anebo jednodušší skládačku, při které se toho méně naučím, ale nejspíš ji složím dobře (cílem je výsledek) (Dweck 2006, s. 15).

Situace ve třídě nebo na workshopech jsou často právě takové, že při nich lze jeden nebo druhý typ cíle zdůraznit. Výzkumy ukazují, že studenti s cílem učit se využívají lepší učící se strategie a efektivněji používají to, co se naučili, čímž nakonec dosahují i lepších výsledků (Dweck 2000, s. 18).

Dichotomii cílů dobře ilustruje moje vlastní zkušenost. V roce 2005 jsem se zúčastnila v Mnichově workshopu s autoritou na improvizální divadlo, Keithem Johnstonem (Johnstone, 1981, 1999). Při jednom cvičení ve dvojici bylo úkolem improvizovat před publikem složeným z účastníků workshopu na jednoduché téma, s jediným pravidlem - vyhnout se písmenu "s". V případě použití slova obsahujícího "s" byli herci na jevišti vyměněni za někoho dalšího ze skupiny. Bylo zajímavé pozorovat, jak se chování účastníků lišilo. Zjednodušeně spadalo do dvou vzorců chování, které Johnstone na konci cvičení pomohl pojmenovat.

"Dokonalí" říkali své věty pomalu s cílem neudělat chybu a opravdu se jim dařilo několik minut na jevišti zůstat bezchybně. I když trávili na jevišti relativně hodně času, moc nového o improvizaci se toho nenaučili. Pokud přesto chybu udělali (a oni ji nakonec všichni udělali), byli z ní velmi nešťastní, raději by se hanbou propadli - Johnstone jim říkal "nešťastný lůzr" (unhappy loser). Pro diváky je tato skupina složitá. V pomalé, bezchybné fázi je improvizace nezajímavá, a v okamžiku, kdy udělá improvizátor chybu a je z toho nešťastný, staví diváka do složité situace - rád by herce uklidnil, ujistil, ale vzhledem k tomu, že herec je na jevišti a divák v hledišti, není to proveditelné. Zůstane z toho jen zvláštní pocit.

Druhá část účastníků, které je možné říkat "nedokonalí", většinou stačili říci pouze jednu nebo dvě věty než použili slovo obsahující "s" a byli vyměněni. V okamžiku chyby vykazovali chování, kterému Johnstone říkal "šťastný lůzr" (happy loser) - smáli se sami sobě a nedělali z toho vědu. Z hlediska diváka je pozorovat tyto herce mnohem zajímavější - hrozba chyby a bezstarostné

---

<sup>10</sup> Někteří čeští autoři překládají tuto dichotomii jako učební a výkonové cíle (Havelka aj. 2003).

naložení s ní dělá ze sledování cvičení zábavu a hru spíše než problém. Johnstone nakonec položil jednoduchou otázku: kterého herce byste si chtěli vzít po představení večer domů? I ti, kteří hráli stylem "dokonalí", souhlasili, že by si raději vzali domů "šťastného lůzra". (Osobně jsem ráda, že jsem se zařadila do druhé skupiny, když moje první slovo na jevišti bylo "yes", okamžitě jsem se tedy vyřadila a byla jsem se schopná své vlastní chybě zasmát).

Dalo by se říci, že "dokonalí" si vědomě či podvědomě stanovili cíl výkonový (neudělat chybu), zatímco "happy losers" si stanovili cíl se učit anebo si jen hrát (o otázce hry a zkoušení si pojednám podrobněji v části 5.5.).

Používám Johnstonovu terminologii na svých vlastních workshopech. Označení "happy loser" účastníky často rozesměje a uvolní prostor pro experimentování a učení se. Přesto to někdy nefunguje. Vzpomínám si na nedávný jednodenní workshop v Amsterdamu, jehož vyvrcholením byla závěrečná skupinová prezentace za přítomnosti nadřízených. Ačkoliv jsem od rána zdůrazňovala, že cílem je se něco naučit a nikoliv být hodnocen, přítomnost nadřízených a možná i jejich fixní sebe-teorie vedly k tomu, že oba týmy vybraly jako hlavního prezentátora toho, který byl již ráno v této dovednosti zběhlý, a nikoliv toho, který by se nejvíce naučil. Udrželi si reputaci před nadřízeným a promarnili šanci se něco nového naučit. Zkusím to příště nějak jinak.

Výše zmíněná dichotomie cílů učení/výsledku se označuje jako teorie výkonových cílů (Achievement Goal Theory). Je zde zjevná souvislost s teorií vnější a vnitřní motivace zmíněné v části 3.5. Hennesseyová si stěžuje, že tyto dva teoretické směry existují vedle sebe, aniž by se příliš ovlivňovaly. Teorie výkonových cílů vznikla na základě výzkumů pedagogiky, zatímco teorie vnější/vnitřní motivace v tvůrčím prostředí. Dopady jsou ovšem podobné - vzorce chování související s cílem mistrovství/učení jsou podobné těm, které popisuje literatura o vnitřní motivaci: pokračování ve složitých úkolech, zaujetí pro úkol samotný a sebeúčinnost (Hennessey 2010, s. 357).

#### **5.2.5.5. Vnímání druhých - inspirace anebo soupeř?**

Ve čtvrté kapitole jsem na základě úryvků z rozhovorů ukázala, jakými různými způsoby se můžeme srovnávat s ostatními - s jejich dovednostmi, zkušenostmi, potřebou tvořit, talentem. Většina citací v kapitole se týkala negativního srovnávání - nikdy nebudu psát jako Hrabal, moje "dílečka" jsou bezvýznamná, oni jsou "géniové" a já nikoliv.

I když negativní srovnávání bylo v rozhovorech nejčastější, vyskytly se i příklady odlišné. Tvůrci hovořili o setkání s dílem někoho jiného a viděli ho jako inspirativní ve smyslu oživení chuti tvořit. Tak František popisuje své první setkání s Ivanem Vyskočilem na jevišti.

*František: Když jsem na konci osmdesátých let viděl prvně Vyskočila v Olomouci, no tak jsem vůbec nevěřil vlastním očím, že něco takového existuje. Protože ten ty slovní hříčky sypal z rukávu a přitom je nesypal okatě, ale tak, že sloužily něčemu dalšímu. Jistě jsem věděl, že Vyskočil existuje, ale byl jsem překvapenější z té konfrontace, že to je tak silný, tak intenzivní, tak*

*oslovující, prostě ne dokonalý, ale jako exkluzivní. Jak to člověka vede rovnou k tomu, že by chtěl taky něco, cokoli, udělat mimořádně dobře.*

Podobně popisuje Muriel setkání se svou pozdější učitelkou Barborou.

*Muriel: Když mi bylo čtrnáct, setkala jsem se se svou učitelkou, zpěvačkou Barbarou. Viděla jsem ji na jevišti a moc mě to oslovilo. Vyprávěla svůj příběh způsobem, který se dotýkal příběhu všech diváků. V obecenstvu vytvořila komunitu a já jsem si říkala: "Aha, mohla bych něco takového také dělat?" Byl to pro mě okamžik velké naděje, očekávání a nadšení.*

Sebe-teorie mohou osvětlit tento rozpor. Ve fixní sebe-teorii a s výkonovým cílem vidím ostatní jako své soupeře - výkonové cíle jsou často formulovány jako "budu lepší než ostatní ve třídě". Úspěch někoho druhého pak může moje pořadí, moji reputaci a moji sebeúctu ohrozit.

V růstové sebe-teorii hodnotím sama sebe podle toho, kolik jsem se toho naučila, a tak těžko s někým jiným než sama se sebou soupeřím. Ostatní mohou být naopak spíše zdrojem inspirace, zejména pokud věřím, jako v tomto případě František nebo Muriel, že budu možná schopná něco dělat taky tak "mimořádně dobře" jako oni.

I zde je zjevný dopad na práci pedagoga - pokud se jednomu studentovi něco povede, budu podporovat spíše soupeřivost s ostatními studenty anebo budu podporovat vidění úspěšného studenta jako inspiraci pro práci ostatních?

#### **5.2.5.6. Pedagogové a jejich sebe-teorie**

Neilův příběh o umrtvení jeho chuti tvořit pomůže propojit otázku tvůrčího umrtvení se sebe-teoriemi pedagoga.

Neil vypráví o složitém období ve svém životě - po rozpadu jeho hudební skupiny pracoval několik let v restauraci a hudbu neprovozoval. Poté si uvědomil, že mu hudba opravdu chybí a rozhodnul se znovu začít studovat na konzervatoři. A i když studuje s třináctiletými nebo čtrnáctiletými, baví ho to.

Až se jednoho dne jeho učitel podělil s Neilem o své obavy o Neilovu kariéru.

*Neil: A pak mi můj učitel řekl: víš, život pianisty je fakt tvrdý chlebiček, a ty budeš mít problémy, pokud se budeš chtít stát profesionálním pianistou". Což opravdu zastavilo moji tvořivost.*

Výsledek této pedagogické intervence byl takový, že Neil přestal do této školy chodit (naštěstí si později našel jiný způsob, jak pokračovat ve hraní na klavír).

*Neil: Opravdu mě to odradilo. Zpětně si říkám, že mi to opravdu neměl říkat. Myslím, že byl sám frustrovaným pianistou. Na té škole byl jeden sál, Magdalen Hall, ve kterém mohli vystupovat jenom někteří učitelé, ti nejlepší. A já myslím, že můj učitel věděl, že tam nikdy vystupovat nebude. Takže v podstatě sdílel svoji frustraci se mnou, a já jsem nebyl schopen oddělit to, co říkal, od radosti, kterou jsem pociťoval při hraní na piáno. A opravdu mě tento jeden rozhovor změnil. Ještě chvíli jsem pokračoval, ale pak jsem tam prostě přestal chodit.*

V tomto příběhu, a zejména v diskurzu pedagoga, je možné rozpoznat úzkou definici tvořivosti a jejích cílů (na klavír má cenu hrát jen v tom případě, když to někam dotáhneš, třeba do Magdalen Hall). Neilův učitel není schopen tyto (nejspíš své vlastní) cíle oddělit od Neilovy radosti z hraní. Dalším znatelným prvkem je fixní sebe-teorie pedagoga, která se projevuje důvěrou učitele ve svoji schopnost odhadnout, kam to Neil dotáhne či nedotáhne a čeho bude schopen dosáhnout (viz část 5.2.4.3.).

### 5.2.5.7. Pedagogové a výběr studentů

Pedagogové se také budou lišit v kritériích, na základě kterých si své studenty budou vybírat a jakou důležitost obecně budou výběru přikládat. Pro pedagoga s fixní sebe-teorií bude výběr studentů zcela zásadní. Studenty bude vybírat na základě talentového hodnocení, které pro něj bude předpovídat budoucí výsledky. Pro pedagoga s růstovou sebe-teorií je možné rozvinout do jisté míry všechny studenty, a tak pro něj moment výběru nebude tak zásadní. Možná také do svých kritérií zahrne právě růstovou sebe-teorii studenta.

Zajímavou studii související s tímto tématem provedli nedávno Leslieová s kolegy (Leslie 2015). Vyšli z faktu, že v některých vědeckých disciplínách v USA získávají nové tituly Ph.D. zejména muži (například v matematice, fyzice, ekonomii, filosofii), a v jiných zejména ženy (například v molekulární biologii, neurovědách, sociálních a humanitních vědách). To má samozřejmě mnoho příčin, jedna z nich však souvisí se sebe-teorií akademiků. Leslieová s kolegy poslali více než 1800 akademikům pracujícím ve 30 různých disciplínách dotazník, který obsahoval také otázky související se sebe-teoriemi. Věty v souladu s fixní sebe-teorií zněly například *"Být vynikajícím akademikem v [disciplíně] vyžaduje speciální dovednost, kterou se nelze naučit", "Pokud chcete uspět v [disciplíně], nedospějete k tomu jenom tvrdou prací, musíte mít vrozený dar nebo talent"*. Naopak věty v souladu s růstovou sebe-teorií zněly: *"Se správnou dávkou úsilí a oddanosti věci se kdokoliv může stát vynikajícím akademikem v [disciplíně], "Když se jedná o [disciplínu] nejdůležitější faktory úspěchu jsou motivace a vytrvalé úsilí, samotná prvotní schopnost není tak důležitá."*

Ukázalo se, že odpovědi na tyto otázky, které vědci shrnuli do konceptu "názorů specifických pro disciplínu" (field specific beliefs - FAB), silně korelovaly s procentem mužů v té které disciplíně. Tedy čím více byli akademici v dané disciplíně přesvědčení o tom, že je potřeba vrozený dar nebo talent, tím méně žen dosáhlo na Ph.D. diplom. Podobná byla korelace pro afroamerické studenty. Jednou z hypotéz je, že se jedná o přímý důsledek fixní teorie pedagogů v té které disciplíně v kombinaci s jejich stereotypy. Je také možné, že se jedná o sebe-selekcí, kdy například ženy uvěřily předpokladu o nutnosti speciálního talentu pro matematiku a tomu, že ho samy nemají a tudíž se o studium daného oboru ani nepokusí.

Osobně by mě velmi zajímalo zkoumat přesvědčení o "názorech specifických pro disciplínu" v oblasti umění - moje předběžná hypotéza je, že představa, že je potřeba vrozený talent nebo dar, bude ještě vyšší u uměleckých disciplín než

třeba u matematiky. Jak říká Dwecková, oblast uměleckých schopností je tou, kde se "dané od Boha" zdá ještě pravděpodobnější než třeba v oblasti inteligence nebo verbálních schopností (Dweck 2000, s. 67). Pokud je tomu skutečně tak, jaký bude mít toto přesvědčení dopad na výběr studentů? Je možné, že povede k omezení jejich různorodosti?

### **5.2.6. Závěr - růstová sebe-teorie jako důležitý prvek tvůrčího oživení**

Na závěr části 5.2. o sebe-teoriích bych je ráda ještě více propojila s otázkou ožívování chuti tvořit a tvůrčího sebevědomí.

Zdá se mi, že z výše řečeného je zjevné, že růstová sebe-teorie může významnou měrou přispět k oživení a ožívování chuti tvořit. Pokud své schopnosti pojmám jako měnitelné a schopné růstu, bude oživení více záležet na mě samotné, vždy budu mít naději na zlepšení. Růstová sebe-teorie povede tedy k větší snaze v dané oblasti. Neúspěch bude v růstové sebe-teorii interpretován jako zajímavá informace, která mi pomůže to příště lépe zkusit.

Naopak fixní sebe-teorie může směřovat k umrtvování mojí chuti tvořit. Pokud vnímám své schopnosti jako fixní, je pro mě každé vystoupení zkouškou a potvrzením, nebo nepotvrzením, že tento talent ještě mám. Zážitek neúspěchu je traumatizující a interpretuji ho jako známku nedostatku talentu a důvod, proč přestat zkoušet. Jak bylo zjevné z příběhu Muriel, i zážitek úspěchu může být v růstové teorii složitý, protože mě staví na piedestal, ze kterého můžu při příštím vystoupení spadnout.

Jak je vidět na obr. 20, sebe-teorie jsou konceptem na jiné úrovni než koncepty sebeúcty a sebeúčinnosti (které v tomto textu souhrnně označuji jako tvůrčí sebevědomí). Vztahy mezi nimi jsou zajímavé. Ve fixní sebe-teorii se budu snažit pečovat o svoji sebeúctu, o vnímání své vlastní hodnoty a neúspěch v oblasti, na které mi záleží, bude pro moji sebeúctu citelnou ránou.

Růstová sebe-teorie je určitým osvobozením od udržování sebeúcty (o rizicích s tím spjatých jsem hovořila v části 4.4.2.). Pokud jsem schopná podstatné změny v svých vlastnostech a existuje naděje, že se vylepším, není potřeba se o sebeúctu tolik starat. Růstová sebe-teorie tak svým způsobem obchází a přesahuje otázky sebeúcty i sebeúčinnosti.

Pokud zastávám růstovou sebe-teorii, před zpěvem na veřejnosti se neptám sama sebe, jestli jsem hodnotná osoba (sebeúcta), jestli si věřím, že budu dobře zpívat (sebeúčinnost) a nezabývám se výkonovým cílem (uspějí?). Dalo by se říci, že růstová sebe-teorie přesahuje otázky sebevědomí, že je "víc než sebevědomí". Zabývám se tím, co se dozvím, co jsem schopná se z této zkušenosti naučit. Zde je zjevná souvislost s principy zvědavosti versus srovnávání se ze čtvrté kapitoly.

Stručně bych mohla shrnout, že pružnější, méně fixní pohled na moje schopnosti a zkušenosti mně umožní svoji chuť tvořit ožívovat spíše než umrtvovat.



### **5.2.7. Talent na manželství - minutová hra**

Na úplný závěr části týkající se talentu a sebe-teorií jsem se snažila propojit fixní a růstové sebe-teorie ve dvou oblastech - v oblasti umělecké a v oblasti vztahů - do formy rozhlasové minutové hry.

*Hraje symfonický orchestr a sólové housle něco krásného (třeba Dvořákův Koncert pro housle a orchestr a moll). Bouřlivý potlesk publika. Bravo! Jsme v hledišti Rudolfiny. Při konverzaci postupně vychází pár ze sálu a stoupá si do fronty na kabáty. Okolo šumí a štěbetají ostatní milovníci hudby.*

*Žena: Ta houslistka, ta byla ale talentovaná. Jak se jmenovala? Koupil jsi program?*

*Muž: No, nekoupil, já to nestihnul ...*

*Žena: Vždyť ale víš, že já vždycky potřebuju program ...*

*Muž: No, hrála pěkně, ať už se jmenuje jakkoliv, ale třeba není talentovaná, třeba to jenom dlouho dřela, v té Číně ...*

*Žena: No ale bez talentu se nikam nedostaneš, to ti žádná dřina...*

*Muž: Já myslím, že talent neexistuje, že to je jenom sociální konstrukt, kteří si vymysleli ti takzvaně talentovaní, aby si připravili lepší ...*

*Žena: Můžeš mi prosímte pomoci do kabátu?*

*Muž: (doříkává větu) ... příležitosti.*

*Žena: Nevím, já jsem taky cvičila dva roky na housle, a takhle teda nehraju .. Jak to držíš ten kabát? Kolikrát jsem ti ...*

*Pár vychází z budovy Rudolfiny a jde ulicemi k autu.*

*Muž: ... já myslím, že hlavní je píle a zájem, chuť a taky si věřit, možná sis dost nevěřila...*

*Žena: (naštvaně) ... Proč musíš vždycky parkovat tak daleko?*

*Chvilka ticha, poté nastupují do auta, zavírají dveře.*

*Muž: Heleno, a myslíš si, že na manželství je potřeba talent?*

*Žena: No já nevím ... tak asi jo ... nějaký talent na vztahy ...*

*Muž: ..patří do toho talent mě neustále kritizovat?*

*Žena: ...to nevím, možná to je spíš otázka snahy ...*

*Auto startuje, muž zapíná rádio, ze kterého hraje houslový koncert.*

### **5.3. Jiná možnost - houževnatost spíše než talent**

Pokud platí hypotéza růstové sebe-teorie, že talent nelze spolehlivě odhadnout, na základě čeho bude možné předpovídat, že nějakou činnost zvládneme? Pokud navážu na otázku výběru studentů (viz část 5.2.5.7.), podle jakých jiných kritérií bychom mohli přijmout studenta do učení? Anebo si sami pro sebe vybrat činnost, které bychom se mohli věnovat?

Za pomoci rozhovorů s tvůrci nastíním ve zbytku kapitoly tři jiné možnosti výběru činnosti (a výběru studentů) než talent - vytrvalost, zájem a akce.

### 5.3.1. Tvrdá práce a lenost v rozhovorech

Neobvykle používá slovo "talent" Stella - říká o sobě, že byla "talentovaná na to, aby tvrdě pracovala".

*Stella: Já jsem měla talent na tvrdou práci. Takže jsem rozvinula své různé schopnosti a dokázala jsem se celý život uživit jako herečka. Narodila jsem se pro povolání herečky? Nemyslím si to. Člověk může mít talent na spoustu věcí.*

Naopak Denisa nebo Frederik sami sebe označují za talentované, ale "líné".

*Denisa: Ty ses ptala, jestli mám nějaký talent, no tak asi jo - na herectví asi mám nějaký talent, ale tak nevím, já mám povahu blbou. Já jsem hrozně líný člověk. Jsem si říkala, že mám hodně volného času, tak že bych mohla každé den psát ... a nedělám nic.*

*Frederik: Marlon Brando říká ve filmu "V přístavu", že měl potenciál a mohl z něho být někdo, že se mohl o něco velkého snažit, ucházet. Myslím, že to platí i pro mě. Rada, kterou bych dal svému mladšímu já, v době, kdy jsem končil školu v roce 1964, to mi bylo dvacetčtyři, tak ta rada by byla : "Hele, jsi líný pacholek, najdi si někoho, kdo tě potáhne, kdo tě donutí makat."*

### 5.3.2. Grit a houževnatost (Duckworth)

Otázkou lenosti a jejího opaku se zabývá již desetiletí Angela Duckworthová, která zkoumá předpoklady pro úspěch v různých prostředích. Ve své studii s 1200 kadety na elitní vojenské akademii ve West Pointu definuje úspěch jako pokračování v náročném a výběrovém studiu, tedy to, že se studenti nenechají odradit a překonají překážky. Vzhledem k typu studia se dalo očekávat, že hlavním prediktorem úspěchu bude inteligence nebo fyzická zdatnost. Duckworthová ukázala, že mnohem lepším prediktorem je nekognitivní rys, který nazvala "grit", česky asi nejlépe výdrž nebo houževnatost. Za zmínku stojí, že druhý význam slova "grit" v angličtině je "šterk", takže já si vždy při čtení článků Duckworthové představím svalnaté nováčky na vojenské akademii, jak drtí šterk mezi zuby. Grit Duckworthová definuje jako "vytrvalost a nadšení pro dlouhodobé cíle" (Duckworth aj. 2007).

Duckworthová měří grit pomocí sebe-hodnotícího dotazníku s dvanácti otázkami - šest otázek se týká konsistence zájmů, například reverzně skórované otázky "nové myšlenky a nové projekty mě někdy rozptylují od těch předešlých" nebo "mám problémy zaměřit se na projekty, jejichž dokončení trvá více než několik měsíců". Další šest otázek se týká vytrvalosti úsilí, například "ukončím to, co začnu" nebo "jsem pracovitý". Grit koreluje s Big Five faktorem Svědomitost (Conscientiousness) a se škálami sebekontroly, ale nekoreluje s IQ.

Své závěry formuluje Duckworthová tak, že evidence z kvalitativních studií jejích předchůdců i z jejího výzkumu ukazuje, že "grit může být stejně zásadní pro dosažení výsledků jako talent". Z tohoto poznatku vyvozuje praktické závěry, zejména ten, že děti, které ukazují mimořádnou angažovanost (commitment) pro

určitý cíl, by měly být podporovány ve stejné míře jako děti označené jako "talentované" (Duckworth aj. 2007).

### 5.3.3. Sebe-kontrola (Mischel)

Duckworthová navazuje na bohatou tradici výzkumů o sebe-kontrolě. Jedny z prvních prováděl v 60. letech ve Stanfordu Walter Mischel - zkoumal schopnost dětí v předškolním věku (4-6 let) odložit uspokojení (delay gratification). Děti byly postaveny před volbu, jestli snědí svou oblíbenou sladkost okamžitě, anebo jestli počkají a v tom případě dostanou dva kusy sladkosti. (Mischel s kolegy nejčastěji používal měkké bonbóny "marshmallow", takže tyto práce byly později označeny jako "marshmallow experiments"). Stejně jako u Duckworthové bylo překvapivé, že schopnost malých dětí odložit uspokojení dokázala předpovědět, jak úspěšné budou tyto děti o deset nebo dvacet let později, a to v celé řadě oblastí. Schopnost počkat na druhou sladkost v předškolním věku předpovídala lepší společenské a kognitivní fungování během dospívání, lepší skóre u přijímacích testů na vysoké školy SAT, zvýšenou sebe-úctu a schopnost lépe nakládat se stresem a frustrací (Mischel 2014, s. 4).

Ve schopnosti odložit uspokojení se děti už v raném věku liší jeden od druhého. Mischel však velmi silně odmítá přesvědčení, že tato schopnost je vrozená a že s ní nejde nic dělat. Podle jeho názoru je možné se kognitivní i emocionální dovednosti související se sebe-kontrolou "*naučit, rozvinout je a umět je využívat tak, že se automaticky aktivují v okamžiku, kdy jsou potřeba*" (Mischel 2014, s. 230).

Navíc zde opět hraje roli to, jak přemýšlíme o své schopnosti vytrvale pracovat pro dlouhodobé cíle. Pokud pro sebe přijmeme závěr, že "jsem líný/líná" (jako Denisa a Frederik v úryvcích výše), a že s tím nemůžu nic dělat (fixní sebe-teorie o mojí schopnosti vytrvalé práce), máme menší šanci tuto věc změnit, než pokud máme růstovou sebe-teorii - můžu se naučit vytrvalé práci, bude to vyžadovat úsilí, čas a dobrou strategii učení.

Zajímavé na českém slově "houževnatost" je, že pochází ze slova houžev, provazu spleteného z lýčí, tedy něčeho, co je současně pevné a pružné.

Asi nejvíce působivý příklad houževnatosti pro mě byly rozhovory s 80letou paní Severovou a paní Bouckou v krušnohorské vesnici Rudné/Trinksaifen. O osudech několika německých žen, které z různých důvodů nebyly po válce odsunuty z vesnice v Krušnohoří, jsem natočila dokument "V Trinksaifen jsme byly doma". Paní Severová hovoří o předpokladech k paličkování. Zdá se mi, že je těžké lépe a barvitěji popsat "grit", tedy "vytrvalost a nadšení pro dlouhodobé cíle", než to dělají paní Severová a Boucká na příkladu paličkování (Blechová 2013a, šestá minuta)<sup>11</sup>.

*PANÍ SEVEROVÁ: Říkalo se: při paličkování potřebujete: pohyblivý prsty, sedací .... zadek jo, abyste seděla, abyste ne furt vstávala. A tvrdej zmysl. Zmysl na to, abyste to dodělala ... Ne, když*

---

<sup>11</sup> Text i nahrávka dokumentu je dostupná z [www.trinksaifenradiodocumentary.com](http://www.trinksaifenradiodocumentary.com)

*bude, bude, když nebude, nebude. Potom to jo, potom bude něco z toho.*

*Zvuky paličkování*

**PANÍ BOUCKÁ:** *Já, mi bylo pět let a moje sestra ta byla tři a půl, tři a půl, že jo? A tak matka neměla čas mi to učit, tak vona dycky seděla na židle a já jsem vzadu měla takový to štokr... stoličku a koukala jsem, jak vona paličkuje. No a potom vona mi pak dala už jaké malé dečky, tak musela jsem už začínat ...Jsme nedostali peníze, jsme dostali oblečení, starší oblečení vod tých, co koupili.*

**EVA:** *A to vám bylo kolik let, když jste se naučila paličkovat?*

**PANÍ BOUCKÁ:** *Jak jsem potom naučila pořádně - sedm let. To už jsem potom s maminkou dělala velký dečky, záclony ...*

**EVA:** *Každej den?*

**PANÍ BOUCKÁ:** *Každej den. Jenom v neděli ne ... V neděli ne, to se nepaličkovali ...*

*Zvuky paličkování*

#### **5.4. Jiná možnost - zájem spíše než talent**

V předešlé části jsem zkoumala, že pokud přirozený talent nelze spolehlivě odhadnout, další možností podle čeho vybrat studenta nebo sama sebe do učení, tedy do pokračování v nějaké aktivitě, je otázka houževnatosti. S tím, že se houževnatě a pravidelně budu věnovat nějaké aktivitě, souvisí samozřejmě můj zájem, moje nadšení pro tu kterou činnost. V této části bych ráda pojednala o zájmu a nadšení pro věc, jako dalšímu zcela zásadnímu faktoru, který bude ovlivňovat naši chuť tvořit.

Mým cílem je také propojit zájem s příbuznými koncepty z této a z předcházejících kapitol. Otázka zájmu probleskla již několika úryvky z rozhovorů v této části, například v rozhovoru s Denisou o kreslení - někdo nejenom že má talent, ale "nedá mu to a furt si čmárá" (viz 5.2.4.1.). Dwecková hovoří o tom, že je "že je nemožné předvídat, čeho je možného dosáhnout s roky velkého zájmu, píle a cvičení" (Dweck 2006, s. 5), a i definice "grit" obsahuje "vytrvalost a nadšení pro dlouhodobé cíle".

Otázka zájmu je také blízká otázce chuti, motivace tvořit, která byla předmětem kapitoly 3. V motivačním profilu a motivačním okně (viz 3.3. a 3.4.) jsem ukázala širokou škálu možných motivací - od "čisté radosti" přes "objevování" až po "vyléčení světa". Zájem také úzce souvisí s vnitřní motivací (v kontrastu s motivací vnější), viz část 3.5.

##### **5.4.1. Zájmové spíše než talentové přijímací zkoušky**

Ve čtvrté kapitole jsem se věnovala otázce zvědavosti (jako opaku srovnávání) a samozřejmě zvědavost je propojená se zájmem. Je mnoho situací, ve kterých je relativně jednoduché pohybovat se ve světě zvědavosti, stanovovat cíle učení se/mistrovství spíše než výkonové cíle, tedy vyhýbat se srovnávání. Přijímací

zkoušky na vysokou školu takovou situací nejsou - je třeba mezi kandidáty vybírat.

Přesně tuto diskusi jsem vedla s Václavem - jak by si ideálně vybíral studenty ke spolupráci? Václav hovořil o tom, jak moc ho rozčiluje hodnocení talentu při přijímacích zkouškách.

*Václav: Rozčiluje mě to, protože je to hodnocení. Já chci určitým způsobem vidět možnosti. I u těch lidí, který třeba nebudu brát ke spolupráci. I ty, který nebudu vybírat, aby mohli a abych jim mohl, pokud jde o tu katedru, nabídnout nějak podstatně svoji účast.*

Následující pasáž ukazuje, jak Václav přemýšlí o talentu svých studentů - i když je řeč o "dispozici" a o tom, že se "dispozice nedají příliš změnit", současně je to diskurz velmi otevřený - talentů je mnoho, je třeba, aby je student objevil sám, aby se "oblíznul hlavně vnitřně".

*Václav: Koukejte, já jsem, Evo, přesvědčen, že talentů je hodně, ale jde o to, aby student ten talent u sebe objevil. Aby student v podstatě měl sám v sobě spolehnutí na své hledání. A v které oblasti mu to jde, dalo by se říct s větší chutí. Aby jako člověk, když se mu něco povede, aby se i když třeba zevně, ale hlavně vnitřně, tak s chutí voblíznul. Jako když si namočil trošinku pusu a nos do šlehačky. Oblíznul z toho, že něco pochopil, pocítil. Je to to - ahá!*

Hlavní téma, které pro mě následujícího úryvku vystupuje, není téma talentu, ale téma "zájmu" - objevení zájmu pro nějakou věc, chuť pochopit víc ("Dost dlouho trvá, než objeví - hrome, když mě tohleto baví), na kterou naváže rozvíjející se schopnost činnost provádět ("tohleto mě jde") a chápat ("tohle chápu"), která pak motivuje chuť v objevování pokračovat ("tohle chci pochopit víc".)

*Václav: Dá se to... víte, ono někdy trvá dost dlouho, než člověku dojde, že je disponovaný. Někdy dost dlouho, protože dlouho člověk na sebe kašle. Dost dlouho se má za nikoho. Dost dlouho trvá, než objeví - hrome, když mě tohleto baví. Tohleto mě jde, tohle chápu, tohle chci pochopit víc. Ono i to, že chce pokračovat v nějaké, dalo by se říct, v nějaké zapojenosti do toho hledání, do toho objevování.*

I když je slovo talent v předešlé citaci použito, je významově velmi daleko od definice talentu jako něčeho daného, neměnného a cenného, jako omezeného množství cenné tekutiny. Zdá se mi, že jsme blíže metafoře řeky, která se rozvíjí a plyne.

#### **5.4.2. Zájem a zvědavost v rozhovorech**

Dlouholetý asistent dialogického jednání Jakub považuje absenci zájmu za hlavní překážku pro studenty dialogického jednání.

*Jakub: No tak hlavní vnitřní překážka, samozřejmě, to je nezájem. Tam vůbec nejde o nějakou míru talentu, tam vůbec nejde o elokvenci, o intelekt. Je fajn, když člověk u sebe probudí zájem o něco. Zájem, že ho to zajímá. A když ho něco zajímá, tak za čas zjistí, že má určitou potřebu se tomu věnovat víc.*

Filip hovoří o vnitřním vývoji, a o tvořivé síle, která nás vede - "tohle ti jde, to tě baví, v tom se můžeš někam vyvinout" a používá metaforu dostatečně velkého květináče pro to, aby tato rostlina vnitřního zájmu mohla vyrůst.

*Filip: Já si myslím, že ta energie...já si to představuju tak, že jsme něco jako semínko, který někdo roste. A že ta tvořivá síla nás vlastně vede, kam máme růst. Pro někoho to jsou jazyky, pro někoho je to něco jiného .. a že ho to jako zajímá a baví a někdo se tím rozvíjí. No a že když tomudle dáte jako malej květináč a ona ta rostlina nemůže najednou růst, tak zakrní nebo má nějaký problémy... takže já si to takhle představuju, že ta tvořivost funguje spíš takhle. Že ona furt chce růst někam a když jí to neumožníme, tak může růst do do nějaký patologie.*

### **5.4.3. Zájem, zájmy a zvědavost**

#### **5.4.3.1. Terminologie - zájem, zájmy a zvědavost (Silvia, Kashdan)**

##### **Zájem**

Zájem mě zajímá - když jsem zadala fulltextové hledání slova "zájem, zajímá mě" v prepisech rozhovorů, nejčastěji ho říkám já sama. Dokázala bych se podepsat pod citát Alberta Einsteina: "Nemám žádný zvláštní talent. Jsem jenom vášnivě zvědavý". Zaujalo mě také, že starší význam slova "talent" v angličtině a francouzštině v sobě zahrnoval zájem a nejenom vrozené dispozice - ve třináctém století bylo slovo talent v angličtině synonymem pro "inklinaci, dispozici, chuť, touhu" (Online Etymology Dictionary 2014).

V běžné mluvě má slovo "zájem" mnoho významů - anglické "interest" nebo francouzské "interet" se vyvinulo z latinského "inter-esse", být mezi, být něčemu účasten. Český zájem má v sobě konotaci toho, že jsme něčím zajmuti, v podobném smyslu jako nás poutá něco poutavého.

Studium zájmu a zvědavosti má sice dlouhou historii, ale i v současné době je relativně nepřehledné. Zkoumání zájmu a zájmů se vynořilo z mnoha různých disciplín - psychologie vzdělávání, kariérového poradenství a studia emocí (Kashdan 2009, s. 987). Někteří vědci zařazují zájem mezi nejdůležitější emoce vůbec, jiní ho mezi emoce nezařazují, protože ho nepovažují za emoci, ale spíš za stav pozornosti nebo motivace (Silvia 2006, kap.1).

##### **Zájem a zájmy**

Vědci zabývající se zájmem většinou rozlišují dvě roviny - zájem (interest) a zájmy (interests) - první slouží pro popis zájmu jako emocionální zkušenosti, zvědavosti, momentální motivace, druhý pro popis zájmů jako dlouhodobých a individuálně rozdílných zaměření v cílech, povolání či koníčcích. Jiní autoři nazývají zájem v prvním slova smyslu "situační zájem" a druhý "individuální zájem" (Silvia 2006).

V rozhovorech tvůrci hovořili o obou rovinách zájmu - zaujetí pro to, co se děje v momentu tvorby na jevišti nebo při psaní (úryvky viz část 3.2.), a i o dlouhodobém zájmu o pokračování v nějaké tvůrčí činnosti.

## Zvědavost

Pojmosloví též komplikuje příbuzné slovo zvědavost, které někteří autoři používají v jiném smyslu (Kashdan 2009), jiní jako synonymum slova zájem (Silvia 2006). V předešlé kapitole jsem pojem zvědavost použila jako kontrast ke srovnávání, a připomněla jsem souvislost zvědavosti s všímavostí a bdělou přítomností.

Zájem a zvědavost jsou také v kontextovém poli "divu" a "úžasu", jak o tom svědčí překlad slavného začátku knihy Alenka v říši divů: „*Divoucnější a divoucnější!*“ nebo „*Úžasnoucnější a úžasnoucnější!*“ zvolala Alenka, z anglického novotvaru "*Curiouser and curiouser!*" (Carroll, 1948, 1966, 1970).

Slovo zvědavost má v běžné mluvě složitější konotace než slovo zájem - existuje "dobrá" zvědavost a také zvědavost "nepřístojná". Jako ilustraci té první si dodnes pamatuji pravidla pro jiskry, součást výchovy malých dětí za komunismu: "*Jiskra mluví pravdu, jiskra je zvědavá, Jiskra ráda cvičí, Jiskra ráda zpívá, kreslí a hraje si, Jiskra je pracovitá*" (Pionýr, 1990). Protože jsem ve svých šesti letech nevěděla, co znamená slovo *zvědavá*, zeptala jsem se paní učitelky. V tu chvíli se jí to nehodilo a tak mi nepříjemně odsekla. Moji zvědavost a zvědavost tehdy neocenila. V tom spočívá nepřístojná část zvědavosti, která souvisí s příslovím "nebuď zvědavá, budeš brzy stará". Těžko říci, jak toto přísloví vzniklo, možná ho vymyslel některý rodič, který už nechtěl odpovídat na otázky - jeden výzkum ukázal, že čtyřleté děti kladou sto otázek na hodinu (Leslie 2014).

Klasická dichotomie v psychologii zájmu svým způsobem kopíruje zvědavost "nepřístojnou" a "dobrou"- pojednává o zájmu/zvědavosti "diverzní" (diversive), tedy zájem o cokoli nového a zájem "epistemický" (epistemic), tedy hlubší, více disciplinovaný zájem (Leslie 2014).

Historicky byla zvědavost také nahlížena různě - zatímco "curiositas" jako nabývání vědomostí pro vědomosti samotné byla podporována ve starých Aténách, středověcí křesťanští myslitelé viděli zvědavost jako hříšný odklon a úchylku. Svatý Augustin vysvětluje, že zvědavost je jednak nesmyslná, protože některé věci není třeba vědět, a jednak je znamením pýchy - proč bychom měli vědět věci, které nám vědět nepřísluší. Až Renesance, Leonardo de Vinci nebo Galileo rehabilitovali zvědavost jako něco záhodného - z té doby pochází i "kabinet kuriozit" neboli "Wunderkammer" (Leslie 2014).

### 5.4.3.2. Situační zájem a zvědavost (Izard, Kashdan)

Izard definuje situační zájem jako "*pocit, že jsem ponořený, upoutaný aktivitou, fascinovaný, zvědavý. Je to pocit, že chci zkoumat, zapojit se, rozšířit a rozvinout své já zahrnutím nových informací a novou zkušeností s osobou nebo předmětem, který stimuloval můj zájem. Při intenzivním zájmu nebo rozrušení se člověk cítí živý a oživený*" (Izard, 1977, p. 216).

Kashdan definuje zvědavost jako překrývající se s vnitřní (intrinsic) motivací, flow a dalšími koncepty. Jeho definice zvědavosti obsahuje "*zájem o nové věci a otevřený a vnímavý postoj k tomu, co je předmětem pozornosti*" (Kashdan 2009, s. 988).

Obě tyto definice rezonují jednak s popisy radosti tvůrců jako elektriny, vířivky nebo světla (viz část 3.2.1.), jednak v ní zaznívá slovo oživení, které jsem použila pro zarámování celé této práce.

Jaká je ale užitečnost takto definovaného zájmu a zvědavosti? Zájem motivuje objevování a učení a zajišťuje angažovanost s okolím (engagement). Současně podle teorie "rozšířit a stavět" (viz část 3.2.1.8.) rozšiřuje moji zkušenost tím, že nabízí nové možnosti (Frekdrikson 2009). Nové možnosti jsou ovšem z definice riskantní, a tak jednou ze současných hypotéz neurovědy je, že evoluce propojila zájem a zvědavost s pozitivními emocemi právě proto, aby nás motivovala k objevování nových věcí - chemicky se na zájmu a zvědavosti podílí dopamin, tedy stejný prvek jako při učení se a romantické lásce (Leslie 2014).

Kdy lidé prožívají zájem? Klasické studie na toto téma provedl Berlyne, Piagetův žák, v 60. letech 20. století. Pozdější studie, včetně studií v jiných kulturách a v různém věku, potvrdily jeho definice čtyř základních faktorů, kterým Berlyne říká "collative variables" - novost, komplexita, nejistota a konflikt (Silvia 2006).

### **Zájem a štěstí**

V návaznosti na Berlyna je také logické odlišit emoci zájmu od emoce štěstí/radosti. I když jsou obě pozitivní, existují mezi nimi rozdíly: například nové a komplexní věci lidem připadají zajímavé, a méně nové a jednoduché věci příjemné. Účastníci experimentu o krátkých příbězích sledovali jako více zajímavé příběhy s vysokou nejistotou (například překvapivým závěrem), a bavili je, užívali si více příběhy s dobrým koncem, ať už obsahovaly nejistotu, nebo nikoliv (Silvia 2006).

Silvia shrnuje rozdíl mezi štěstím a zájmem následovně: "*Zájem motivuje lidi zkoušet nové a komplexní aspekty světa, což v delším časovém horizontu vytváří vědomosti a dovednosti. V kontrastu k tomu štěstí slouží jako odměna - poutá nás k věcem, které už známe a odměňuje dosažení cílů*" (Silvia 2006). Silvia používá jednoduchou metaforu - zájem nás motivuje ochutnat nové jídlo v restauraci, štěstí nás motivuje objednat si to samé, co nám minule chutnalo.

Definice tvořivosti (viz kapitola dvě) v sobě obsahuje novost a tak je zajímavé se touto optikou podívat na zkušenosti radosti zmíněné tvůrci - jedná se o štěstí? Nebo o zájem? Například již citovaný úryvek (část 3.2.1.2.), ve kterém Alice popisuje svoje pocity při psaní - i když Alice používá slovo radost, zdá se mi, že popis její zkušenosti je bližší objednání nového jídla v restauraci než pouze objednání něčeho starého.

### **5.4.3.3. Situační zájem, všímavost a úzkost**

Jak jsem již ukázala v části 4.6.3., zvědavost a zájem mají přímou souvislost s všímavostí (bdělou přítomností, mindfulness). Teoretik zvědavosti Kashdan se explicitně odkazuje na definici všímavosti a na její dvě složky - pozornost tady a teď a nastavení charakterizované *zvědavostí*, otevřeností a přijetím (Bishop et al 2004, s. 232).



Téma zvědavosti zaměřené na cokoliv tak vrhá zajímavé světlo na Berlynovy "kolativní faktory" - možná jsou některé věci samy o sobě obecně zajímavější než jiné, ale zajímavé může být cokoliv, pokud tomu věnuji svou plnou a bdělou pozornost. Zdá se mi, že jednou z radostí při tvorbě je právě to, že věci zdánlivě nezajímavé se mohou zajímavými stát. Skladatel John Cage říká: "*Jestli je něco nudného po dvou minutách, zkuste minuty čtyři. Pokud je to stále nudné, tak zkuste osm minut. Pak šestnáct. Pak třicetdva. Nakonec objevíte, že to není vůbec nudné.*" (Leslie 2014).

S tím souvisí i vztah zvědavosti a úzkosti. Kashdan navrhuje nazírat zvědavost a úzkost jako dva protichůdné systémy, v tom smyslu, že úzkost nedává prostor zvědavosti. Děti, které vyrostly v prostředí velké emocionální nejistoty, ukazují ve škole absenci zájmu z toho důvodu, že si nemůžou dovolit soustředit se na nic jiného než na přežití (Leslie 2014).

Kashdan navrhuje následující metaforu - představit si úzkost a zvědavost jako dva ovladače na přehrávači hudby, s možností od 0 do 10. Většinou při svých aktivitách sledujeme ovladač úzkosti a často zjišťujeme, že s ním nemůžeme nic dělat. Naproti tomu ovladač objevování můžeme ovlivnit svým postojem k tomu, co se nám právě děje. Pokud ovladač objevování posuneme výše, můžeme pracovat s čímkoliv, například i s naší úzkostí (Kashdan 2010). Je zde určitá paralela se světem zvědavosti a srovnávání se ze čtvrté kapitoly.

#### **5.4.3.4. Situační zájem o Milana**

Hrdinka následujícího textu, který jsem napsala na autorské čtení před několika lety, se na základě svojí zkušenosti zabývá situačním zájmem svým a svých partnerů. Pomocí příběhu představím i další typ zájmu - zájem empatický, tedy zájem o myšlenky a pocity druhých lidí (Leslie 2014).

*Milana ani v nejmenším nezajímám.*

*Přijde mi to zajímavé, jak moc můžu někoho nezajímat.*

*Mě Milan zajímá.*

*Ale mě zajímá skoro každě, takže to není nic pozoruhodného.*

*Dost ho pozoruju.*

*Ted' usnul. Pozoruju ho a při tom přemýšlím, kam půjdu zítra běhat a v kolik mi přivezou to dřevo.*

*Taky někdy při tom pozorování myslím na Štěpána. Štěpána zajímám. Pořád mi klade nějaké otázky.*

*Ale někdy, když jsem se Štěpánem, tak myslím na Milana. Ale na běhání a na dřevo myslím s oběma.*

*Myslím, že s oběma je to dobrý.*

*Dřevo mi přivezou zítra odpoledne až ze Šumavy Pepa s Ivošem. Ve dvou, plnou Avii jako minule. Ve čtyři.*

*A běhat půjdu ráno na Kozí hřbety.*

*Milan teda hodně dobře vypadá. Když spí i když nespí. Ale jak moc ho ...*

*Milana asi zajímá jenom ... Milan, v tom to asi bude.*

*A taky mě Milan unese. Vezme mě a odnese mě po schodech nahoru a tam mě složí zpátky na zem.*

*To málokdo mě unese. Třeba Štěpán, ten mě neunese. Pepa s Ivošem by mě asi unesli, když kácej stromy na Šumavě. Ve dvou. Ty stromy. Mě by asi unesli i každý zvlášť.*

*Milan musí dneska, stejně jako vždycky, brzy odejít. Asi se musí jít ještě nezajímat o někoho jiného. To by mě zajímalo, jestli ji to taky tak zajímá, jak moc ho nezajímá.*

*To znamená, že se vyspím. A jestli Pepa s Ivošem přijedou na to dřevo ve dvou a ve čtyři, tak stihnu jít i běhat.*

#### **5.4.3.5. Individuální zájmy a intelektuální zvědavost (Kashdan, von Stumm)**

V části 5.4.3.2. jsem vymezila pojem zájem (někdy též nazývaný situační zájem), tedy zájem v daném okamžiku, tady a teď. Druhým, a pro účely tohoto textu neméně důležitým pojmem, jsou zájmy někdy nazývané "individuální zájmy", tedy dlouhodobá a individuálně rozdílná zaměření v cílech, povoláních či koníčcích.

Jakub hovoří o zájmech obecně - o lidech, "který o něco maj zájem, něco dělaj" a je "paradoxně úplně jedno co". A aby zkomplikoval terminologii, říká to mu "talent pro zájem". Takoví lidé pak přicházejí zkoušet si dialogické jednání, u kterého Jakub asistuje.

*Jakub: A to si myslím, že začátek je v tom zájmu. A paradoxně k tomu zájmu musí bejt taky talent. Protože třeba lidi deprivovaný nebo sub-deprivovaný právě ty zájmy neumí kultivovat. Proto je tak hezký se setkávat s lidma, který o něco maj zájem, něco dělaj. A teď je paradoxně úplně jedno co... A dokud tenhle zájem neni, tak vlastně to dialogický jednání pro ně žádněj smysl nemá.*

Jak jsem popsala v části 4.5.3., součástí tradic psychologie je i měření dimenzí osobnosti. Existují tedy i různé škály pro měření rozdílů v otázkách zájmu a zvědavosti.

V návaznosti na celkový přístup tohoto textu a na výše zmíněné práce Dweckové mě nejvíce zajímají studie, které sice konstatují určitou stabilitu rysu, ale přitom ji vidí dynamicky, jako závislou na situaci. Například Spielberger ukázal, že studenti, kteří skórovali vysoko v rysu zvědavosti (trait curiosity), měli pěkrát více otázek než studenti s nízkým skórem tohoto rysu. Ovšem pokud se změnila situace a instruktoři byli při experimentu pociťováni jako nebezpeční, počet otázek všech studentů se snížil (Silvia 2006).

Novým instrumentem na tomto poli je "Dotazník zvědavosti a objevování II" Kashdana a jeho kolegů. Škála přispívá ke studiu konceptů tím, že definuje dvě pod-škály - objevování (exploration), jako "orientace k hledání nových a podnětných předmětů, událostí a myšlenek s cílem integrování těchto zkušeností a informací". Druhá podškála reflektuje "schopnost regulovat vlastní pozornost tak, aby bylo možné se ponořit do těchto nových a podnětných

*činností*". Tímto tedy škála propojuje situační zájem se zájmem dlouhodobějším (Kashdan et al. 2004, s. 988).

Vysoké skóre v tomto dotazníku (a i v dalších dotaznících týkajících se zájmu a zvědavosti) koreluje s "otevřeností ke zkušenosti" (openness to experience) z nejpoužívanějšího Big Five modelu osobnosti (Silvia 2006).

Sophie von Stummová provedla rozsáhlou metaanalýzu prediktorů akademického výkonu. Klasické studie zmiňovaly hlavní dva faktory, inteligenci a svědomitost, tedy v terminologii tohoto textu - talent a houževnatost. Von Stummová přesvědčivě argumentuje, že je třeba rozšířit dvojici faktorů na trojici, přidat koncept "intelektuální zvědavosti" (intellectual curiosity). Tu měří pomocí škály TIE (Typical Intellectual Engagement), definované jako "*výraz zájmu a pochopení prostředí a snaha vyřešit a být pohlcen složitými, intelektuálními problémy*".

Metaanalýza ukázala, že i když inteligence byla největším prediktorem akademického úspěchu, kombinovaný dopad svědomitosti a intelektuální zvědavosti vyvážil dopad inteligence. Autorka z toho vyvozuje několik praktických závěrů - pedagog by neměl podporovat jen poslušného a "chytrého" studenta, ale i intelektuálně zvědavého studenta, který se nepříjemně ptá. Přijímací zkoušky na vysoké školy by měly klást větší důraz na to, jestli je uchazeč intelektuálně zvědavý, jestli má, slovy autorky, "hladovou mysl" (Von Stumm et al. 2011).

#### **5.4.3.6. Dlouhodobý zájem o konkrétní oblast**

Zatímco psychologie osobnosti zkoumá obecné dispozice k tomu být zvědavý nebo mít o něco zájem, v otázce konkrétního výběru aktivity je výzkumů velmi málo. Rozumíme tedy velmi málo tomu, proč někdo má zájem o jednu oblast a jiný o druhou - proč si, slovy Denisy, někdo pořád čmárá a někdo jiný nečmárá (Eccles 2007, s. 111, Silvia 2006).

Disciplína školního a kariérního poradenství (vocational psychology) vyvíjí modely různých typů zájmů, za jejichž pomoci předpovídá vybrané studium či povolání. Dnes nejpoužívanějším je Hollandův model RIASEC, který zahrnuje šest typů - typ Realistický, Investigativní, Umělecký, Společenský, Podnikavý a Konvenční. Tyto modely jsou většinou spíše popisné než vysvětlující. Silvia je ironicky komentuje tak, že není překvapivé, že vyjádření o tom, jaké povolání si chci vybrat, predikuje výběr povolání (Silvia 2006).

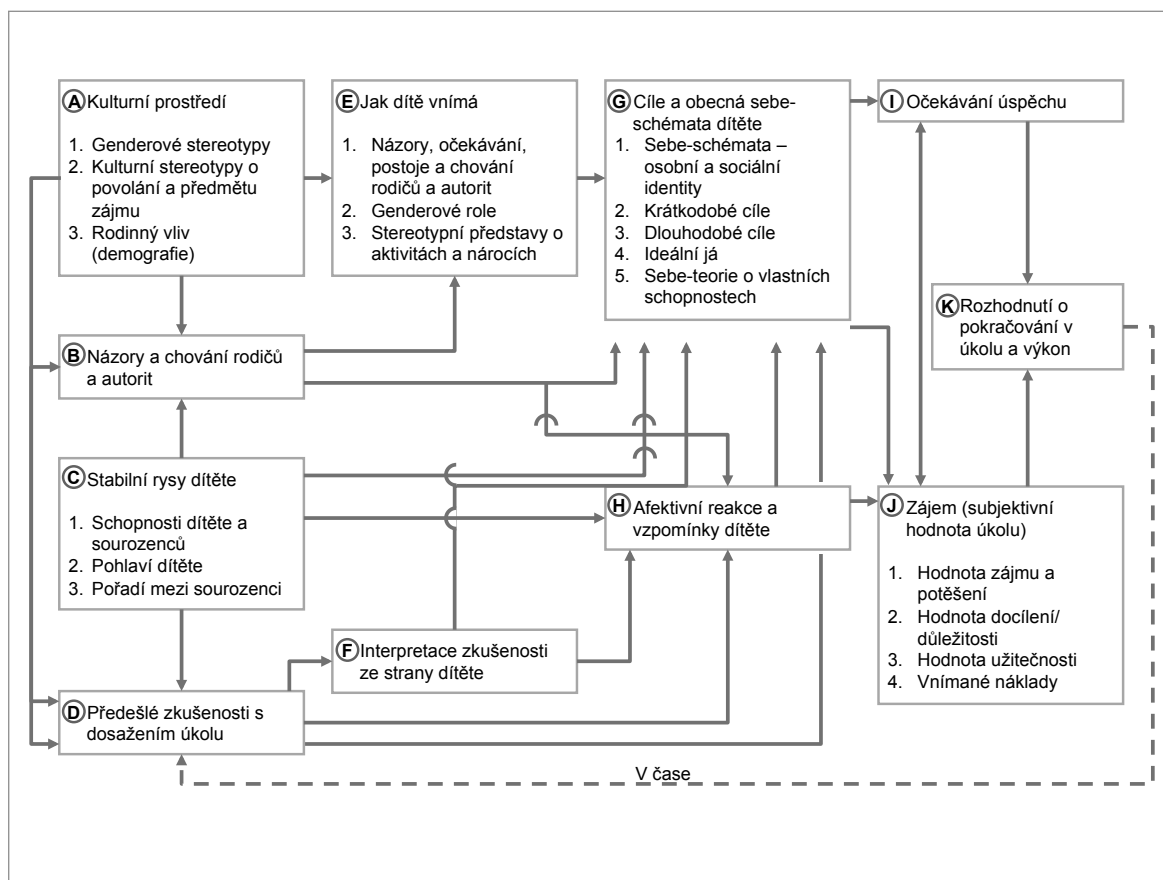
#### **5.4.4. Zájem a subjektivní hodnota úkolu (Eccles)**

Jestliže se mi tyto popisné modely nezdají příliš přínosné, z mého pohledu se zdá velmi užitečný model, který vytvořila Jacquelynne Ecclesová s kolegy. Svůj koncept blízký zájmu nazývá "subjektivní hodnota úkolu" (subjective task value). Ecclesová subjektivní hodnotu úkolu definuje jako vlastnost úkolu, která zvyšuje nebo snižuje pravděpodobnost, že si ho jednotlivec vybere. Autorka tak zajímavě rozšiřuje koncept zájmu a zvědavosti, kterým se zabývám v této části. Součástí subjektivní hodnoty úkolu jsou čtyři prvky - hodnota zájmu a potěšení, hodnota dosažení/důležitosti, hodnota užitečnosti a vnímané náklady (Eccles 2005, s. 109).

Subjektivní hodnota úkolu je součástí komplexního modelu nazvaného "Obecný model očekávané hodnoty voleb spojených s výkonem" (General expectancy-value model of achievement choices"). Ten představuje syntézu celé řady faktorů, které budou mít vliv na výběr aktivity a na způsob jejího provozování. V tomto smyslu se tedy překrývá s mojí centrální otázkou ožívání a umrtvování chuti tvořit. V jeho pravé části figuruje další prvek, o kterém jsem již hovořila, a který je zajímavý z hlediska ožívání chuti tvořit - očekávání úspěchu, úzce spjaté s konceptem sebe-účinnosti (viz část 4.4.3.).

Ecclesová zdůrazňuje, že i když výrazy použité v modelu mohou působit, že se jedná o vědomé procesy, model zahrnuje procesy vědomé i nevědomé. Současně autorka doporučuje nahlížet model dynamicky - jednotlivé prvky se mění s věkem a v čase, a v závislosti na specifické situaci (Eccles 2005, s. 108).

Protože plánuji tento upravený model použít pro integraci svých poznatků v závěru textu (viz část 7.1.), budu se mu v další části věnovat obšírněji. Zejména Ecclesové analýza zájmu (subjektivní hodnoty úkolu) přináší mnoho podnětů, které rezonují s tématy této práce. V následující části tedy vysvětlím jednotlivé komponenty subjektivní hodnoty úkolu a uvedu je do vztahu s tématem tohoto textu.



Obr.21. Obecný model očekávané hodnoty voleb spojených s výkonem (Eccles 2005, s. 106).

#### 5.4.4.1. Hodnota zájmu a potěšení

Hodnota zájmu a potěšení (Interest - Enjoyment value) představuje pro Ecclesovou potěšení (enjoyment), kterého se jednotlivci dostává při provádění úkolu anebo očekávání pozdějšího potěšení spojeného s prováděním úkolu (Eccles 2005, s. 111).

Otázky, pomocí kterých autorka zjišťuje míru hodnoty zájmu a potěšení, jsou někdy specifické a blízké situačnímu zájmu, například "obecně mně práce na úkolech z matematiky připadá velmi zajímavá/velmi nudná". Některé otázky jsou obecnější, například: "Jak rád se učíte matematiku?" (Eccles, Wigfield 2003).

Samozřejmě zde vidím souvislost s tím, jak tvůrci popisovali očekávání potěšení při příštím vystoupení, založené na radosti při vystoupení minulém, jako například Muriel nebo Daniel (viz část 3.2.1.9). V souladu s tématem této části zde budu používat úryvky, ve kterých tvůrci vysvětlují svůj dlouhodobý zájem o nějakou činnost, zejména příběh Jense.

Jens hledá kořeny svého pozdějšího zájmu o biologii ve svých dětských zážitcích.

*Jens: Když mi byly tak čtyři roky, možná pět nebo šest, cítil jsem se doma dost sám. Tak jsem si vytvořil vlastní svět... Neměl jsem tenkrát žádné kamarády, a tak se mýma kamarádama stali ptáci, povídal jsem si s nima a měl s nima spoustu zážitků. Tak jsem dlouhý roky prožíval a vymýšlel příběhy. A mám dojem, že to byly možná nejdůležitější semínka pro můj tvůrčí život.*

- Semínka? Jako pro ptáky?

*Jasně, jako pro ptáky. Přesně tak.*

#### 5.4.4.2. Hodnota dosažení/důležitosti

Definice hodnoty dosažení/důležitosti (attainment value/importance) souvisí pro Ecclesovou s tím, jak dalece nám ta která činnost dává smysl. "Činnost bude viděna jako důležitá, když jednatel bude nazírat svoji účast na této činnosti jako centrální pro jeho definici sebe sama (tedy jeho základní sociální a osobní identitu)". Otázky, které Ecclesová používá jsou například "Být dobrý v řešení matematických problémů je pro mě důležité/není pro mě důležité" nebo "Stojí vám snaha dosáhnout x za to?" (Eccles, Wigfield 2003).

Různé činnosti a úkoly prezentují různou míru souladu s mojí identitou a sebe-obrazem, podle modelu si jednotlivci si budou vybírat spíše ty činnosti, u kterých je tento soulad vyšší (tedy vysoká hodnota dosažení/důležitosti).

Součástí naší identity je také identita sociální, v tomto směru bude mít na hodnotu dosažení/důležitosti vliv také to, jaký smysl dává ta která činnost pro moji sociální skupinu. Ecclesová původně zkoumala rozdíly mezi muži a ženami v tomto ohledu, ale skupiny mohou být definovány jako mladí/staří, Češi/Italové, lidi z vesnice/lidi z města atd.

Naší prvotní sociální skupinou je rodina. Příběh Jense pokračuje tak, že šel studovat biologii, protože "divadlo nikdy nepřípadalo v úvahu". V tomto smyslu mělo divadlo pro Jensovou rodinu a tudíž pro něj samotného nízkou hodnotu dosažení/důležitosti.

*Jens: Protože herectví, divadlo nikdy nepřipadalo v úvahu. V naší rodině to nemá žádnou tradici. A protože mě tak zajímali ptáci, tak jsem si řekl – můžu pozorovat ptáky, být biolog. Takže se mi zdálo, že biologie je ta správná volba. Ale nakonec se ukázalo, že je to něco jiného, spíš... ta pravá volba by bývalo bylo spíš nořit se do těch kreativních světů.*

#### **5.4.4.3. Hodnota užitečnosti**

Do této kategorie spadá otázka, jak užitečná (utility value) je ta která činnost pro splnění našich dlouhodobých cílů. Příkladem může být to, že když absolvování kurzu hudební teorie (která mě příliš nebaví), znamená, že budu moci hrát na závěrečném koncertě školy (což je můj dlouhodobý cíl).

František shrnuje všechny tři aspekty zmíněné Ecclesovou - na otázku, kdo by byl "ideální student" z jeho pohledu, odpovídá, že je to student, kterého "to baví" (hodnota zájmu a potěšení) a student, který "začíná poměrně brzo chápat, co on by z toho učení mohl mít" (hodnota dosažení/důležitosti a hodnota užitečnosti).

*František: ("Ideální" student) začíná poměrně brzo chápat, co mu ta katedra může nabídnout a co on by z té katedry mohl mít, z toho učení. A nechce po nás zaručit jako nějaký jasný místo po tom a výdělek. Prostě ví, že si s tím musí poradit sám. A na to konto je hodně motivovanej, zvědavěj, baví ho to a dovede si o tom něco myslet i to, že je orientovanej nějak v literatuře... Tyhle lidi mě bavěj nejvíc. A samozřejmě jsou i prima ty osumnáctiletý, který jakoby v tomto ohledu nic nevěděj. Ale když jsou zapálený, tak prima.*

#### **5.4.4.4. Vnímané náklady**

Podle Ecclesové vnímané náklady (perceived cost) obsahují jednak náklady praktické - vynaložený čas a energii a náklady psychologické, například riziko neúspěchu, anebo sociální dopady úspěchu, předvídaná nervozita atd. Je zjevné, že náklady (opět subjektivně vnímané) budou ovlivňovat naše rozhodnutí - pokud mi cesta na dnešní autorské čtení (21. dubna 2015) zabere půl hodiny, rozhoduji se jinak, než kdyby mi cesta zabrala tři dny.

#### **5.4.4.5. Subjektivní hodnota úkolu a motivační okno - pokus o reformulaci**

Zdá se mi v tuto chvíli lákavé srovnat komponenty subjektivní hodnoty úkolu Ecclesové a mého motivačního okna (v části 3.4.). Ecclesové kategorie korespondují relativně úzce se třemi kategoriemi motivačního okna:

- Hodnota zájmu a potěšení s kategorií 1 - více radosti
- Hodnota dosažení/důležitosti s kategorií 8 - něčeho dosáhnout a dosahovat, překonat se, a kategorií 5 - dává to smysl, udělat něco pro druhé, vyléčit svět, něco po sobě zanechat
- Hodnota užitečnosti s kategorií 7 - získat něco pro každodenní život, psychohygienu

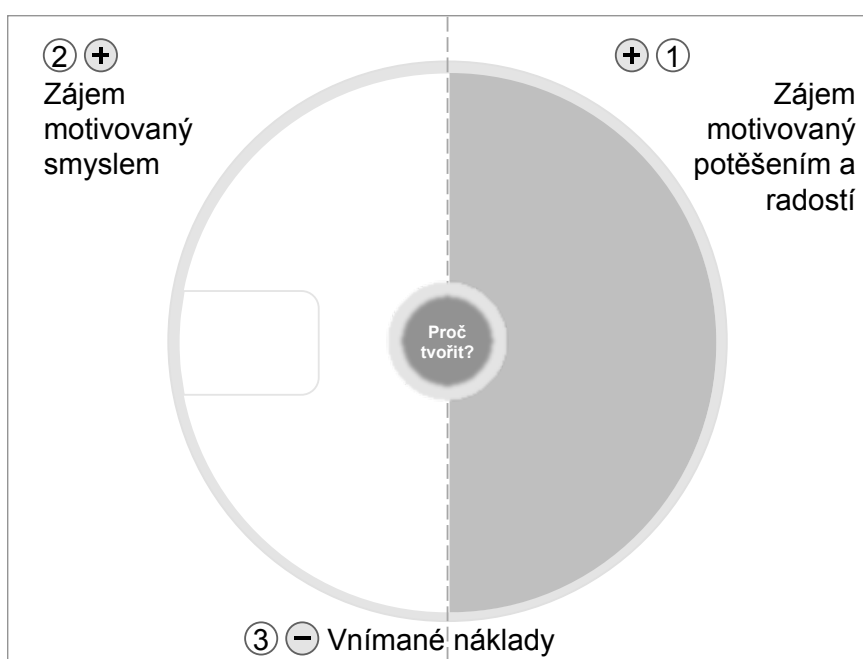
Současně motivační okno a jeho "nevyužitě" kategorie v tomto srovnání staví otázku - proč nezahrnout do modelu subjektivní hodnoty úkolu i kategorie ostatní? Navrhla bych, že součástí hodnoty zájmu a potěšení mohou být všechny aktivity na pravé straně okna - aktivity, které nám umožňují "být lépe se sebou" - tedy více radosti (1), méně starosti (2), být více s druhými (3) i být méně sám (4). Jensův dětský příběh o kamarádství s ptáky právě propojuje část "baví mě to" i s částí "vyhýbám se samotě".

Analogicky mohou být součástí Hodnoty dosažení/důležitosti i ostatní kategorie na levé straně okna - tedy (6) Být zvědavý na sebe a na ostatní, dobrodružství, objevování, překvapení (7) Získat něco pro každodenní život, psychohygienu (8) Něčeho dosáhnout a dosahovat, překonat se (9) Získat pochvalu a uznání od ostatních (10) Získat vnější odměnu a/nebo peníze. Jak ukázaly rozhovory (detaily v části 3.2.), fakt, že nějaká aktivita "mi dává smysl", může mít celou řadu příčin - snahu zachránit svět anebo něco objevit. A v souladu s Ecclesovou je tento smysl samozřejmě kulturně a sociálně ovlivněn.

Definici hodnoty užitečnosti vnímám jako problematickou v tom, že se překrývá s hodnotou dosažení/důležitosti. Současně se koncepčně blíží k vnější motivaci (viz část 3.5.2.), ale přitom Ecclesová nezmiňuje její různé formy. Navrhuji tedy hodnotu užitečnosti sloučit s hodnotou dosažení/důležitosti.

Definici vnímaných nákladů oceňuji v jejím praktickém smyslu (čas a vynaložená snaha se té které aktivitě věnovat), složitější se mi zdá otázka psychologických nákladů (tam vidím překryv s jinými částmi modelu Ecclesové - H. afektivní reakce I. očekávání úspěchu).

Dovoluji si tedy navrhnout reformulaci této části Ecclesové modelu pro účely tohoto textu (viz obr. 22):



Obr. 22. Reformulace zájmu pomocí motivačního okna.

Subjektivní hodnota úkolu (jako jeden z prediktorů rozhodnutí o pokračování v úkolu) obsahuje

- Zájem motivovaný potěšením a radostí - hodnota zájmu a potěšení (kategorie 1-4 motivačního okna) - jak činnost zvyšuje radost/snižuje starost
- Zájem motivovaný smyslem - hodnota dosažení/důležitosti (kategorie 5-8 motivačního okna) - jak velký smysl pro mě činnost má
- Mínus vnímané náklady - jejich praktická část (čas a energie)

Upravený model Ecclesové tak přispívá k lepšímu porozumění zájmu a k tomu, jakým způsobem může mít zájem vliv na rozhodování o tom, jestli v té které aktivitě budu pokračovat či nikoliv, jestli dojde k tvůrčímu oživení či umrtvení.

#### **5.4.5. Sebeúčinnost a zájem**

V úvodu textu jsem si položila otázky týkající se oživení chuti tvořit a tvůrčího sebevědomí. V okamžiku, kdy nastane v procesu tvorby překážka, na čem bude záležet, zda se nenechám odradit? Na mém zájmu o věc, který zkoumám v této kapitole? Nebo na mém přesvědčení o tom, že budu v té které aktivitě příště úspěšná (které jsem v části 4.4.3. definovala jako sebeúčinnost)?

Pravděpodobně, a v souladu s modelem Ecclesové na obrázku 21, bude moje tvůrčí oživení či umrtvení záležet na obou těchto faktorech (tedy ve schématu na prvku I i na prvku J). Jejich vzájemné interakce budu zkoumat v této části. Vracím se tak k otázce na začátku této kapitoly - podle čeho se má Andreas rozhodnout, jestli půjde na první hodinu tance (viz část 5.1)?

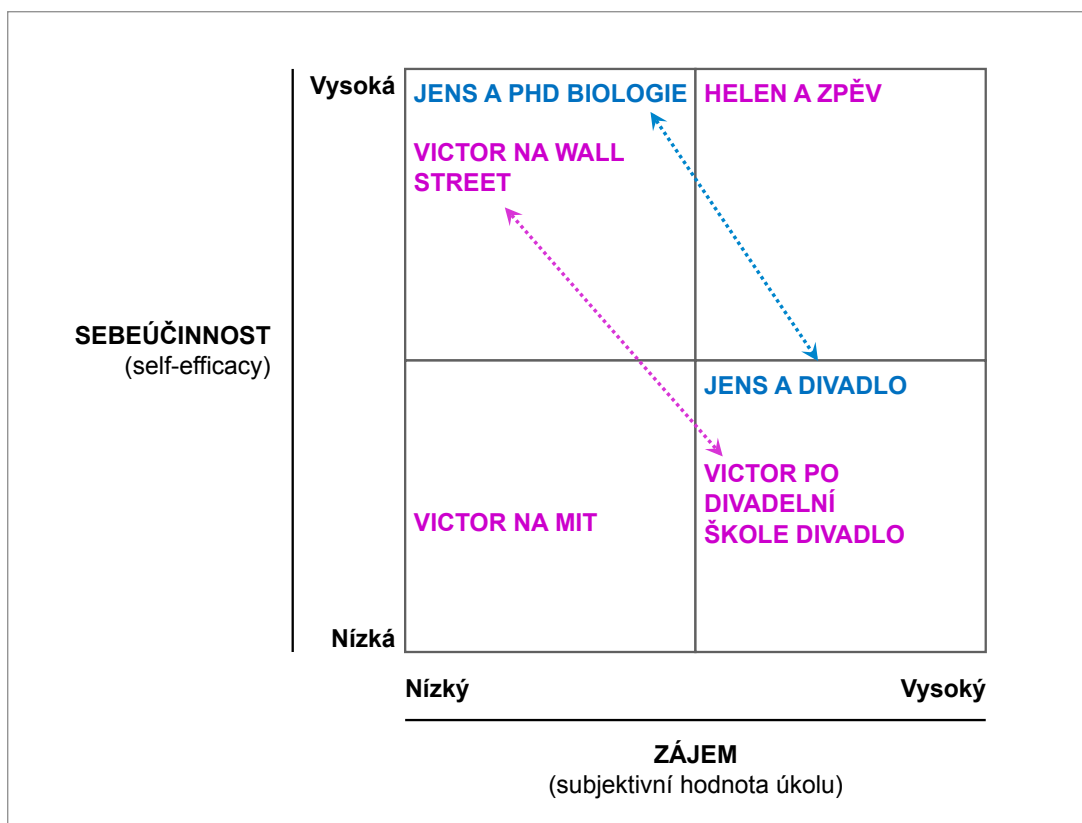
Sebeúčinnost (tohle ti jde) a zájem (to tě baví) kombinuje Filip i Václav.

*Filip: Že ten vnitřní vývoj nás jako vede – tohle ti jde, to tě baví, v tom se můžeš někam vyvinout.*

*Václav: Dost dlouho trvá, než člověk objeví - hrome, když mě tohleto baví. Tohleto mě jde, tohle chápu, tohle chci pochopit víc.*

Ale situace není vždy taková. Obrázek 23 znázorňuje čtyři možné kombinace sebe-účinnosti a zájmu (subjektivní hodnoty úkolu), které se ukázaly v rozhovorech.





Obr. 23. Možné kombinace sebeúčinnosti a zájmu s příklady z rozhovorů.

Situace, kdy je sebeúčinnost a zájem v souladu, jsou pro volbu dalších kroků relativně jednoduché - jak zmiňují tvůrci v úryvcích níže, Helen bude ve zpěvu pokračovat, Victor změní směr svých studií.

### **Vysoká sebeúčinnost, vysoký zájem (vpravo nahoře) - Helen a zpěv**

Helen popisuje, jak se začala zajímat o zpěv a divadlo jako malá holčička, která byla trochu podobná Shirley Temple, ráda zpívala a navíc dostávala pozitivní zpětnou vazbu od dospělých.

*Helen: Byla jsem takové to dítě, co hrozně rádo zpívá, moc mě bavilo muzicírovat. Byla v tom pro mě zábava a taky taková nějaká svoboda. A byl to zajímavý způsob, jak získat pozitivní pozornost dospělých doma. Ty máš takový krásný hlásek, říkali...*

### **Nizká sebeúčinnost, nízký zájem (vlevo dole) - Victor na MIT**

Victor přisuzuje svoji změnu zaměření, kdy odešel ze studia informatiky na velmi prestižním Massachusetts Institute of Technology (MIT), a začal se věnovat divadlu oběma faktory - "věděl jsem, že tam nejsem úspěšný" (nízká sebeúčinnost) a "taky mě to moc nebavilo" (nízký zájem).

*Victor: Díky tomu, že mě rodiče podpořili, jsem odešel z MIT (Massachusetts Institute of Technology) a další rok na podzim jsem se ocitl na divadelní škole v Providence. Odejít z MIT je těžký. Je to hodně prestižní škola, rodiče do toho vrazili spoustu peněz a já jsem do toho taky investoval hodně času a úsilí. Věděl jsem ale, že na MIT nejsem úspěšný a taky mě to moc nebavilo. To, co mě opravdu bavilo, byly kreativní věci. A divadlo miluju.*

Složitější situace nastává v případě, pokud zájem a sebeúčinnost v souladu nejsou.

### **Vysoká sebeúčinnost, nízký zájem (vlevo nahoře) - Victor na Wall Street**

Po skončení výše zmíněné divadelní školy byl Victor v jiné situaci - jeho učitel mu řekl, že se má věnovat divadlu pouze pokud "nemá jinou možnost". To ho vede k tomu, že se nechá zaměstnat zpět v informatice, v prostředí, které ho příliš nezajímá.

*Victor: Učitel se na mě podíval a řekl, že bych měl herectví dělat jedině, když to bude to jedině, co můžu dělat. Pokud prý mám jiné možnosti, měl bych je zkusit. Tak jsem si pomyslel, ten chlap mi v podstatě říká, že nejsem dost dobrý, abych prorazil na divadle, a zdeprimovalo mě to. Tak jsem se nechal naverbovat na práci s počítačema na Wall Street a pár let jsem dělal práci, která mě vůbec nebavila.*

### **Nízká sebeúčinnost, vysoký zájem (vpravo dole) - Jens a divadlo**

Stejně tak pro Jense nastává nesoulad v průběhu jeho doktorského studia biologie. Jensova sebeúčinnost v doktorském studiu biologie je vysoká. Současně však začíná provozovat pouliční divadlo, které ho zajímá víc.

*Jens: Jo, když jsem začal dělat biologii, vědu, bylo to fajn, byl jsem dobrý vědec, mluvil jsem na konferencích, ale zároveň jsem začal dělat pouliční divadlo a víc mě zajímal divadelní svět. Takže to mě v téhle fázi života tak nějak rozervalo. A byla z toho obrovská krize a já se rozhodl vědu opustit, což bylo správný rozhodnutí. Takže jsem jednoho dne zavřel dveře laboratoře a všechno tam nechal. Nebylo to šťastný řešení, ale já prostě nemohl jinak.*

Závěry z této klasifikace jsou tedy následující: situace je jednoduchá, pokud jsou obě proměnné v souladu - nízký/nízký (Victor má pocit, že na MIT nebude úspěšný a nezajímá ho to) anebo vysoký/vysoký (Helen cítí, že má hezký hlas a baví ji zpívat). V případech, kdy nejsou obě proměnné v souladu, přichází na řadu složitá rozhodnutí - pokračovat v nadějně kariéře biologa, i když mě to nezajímá, anebo se pustit do riskantnějšího divadla, které mě zajímá víc (Jens), jít pracovat na Wall Street jako informatik anebo se pokoušet o nejistou kariéru v divadle (Victor).

#### **5.4.5.1. Vliv sebeúčinnosti na zájem a naopak**

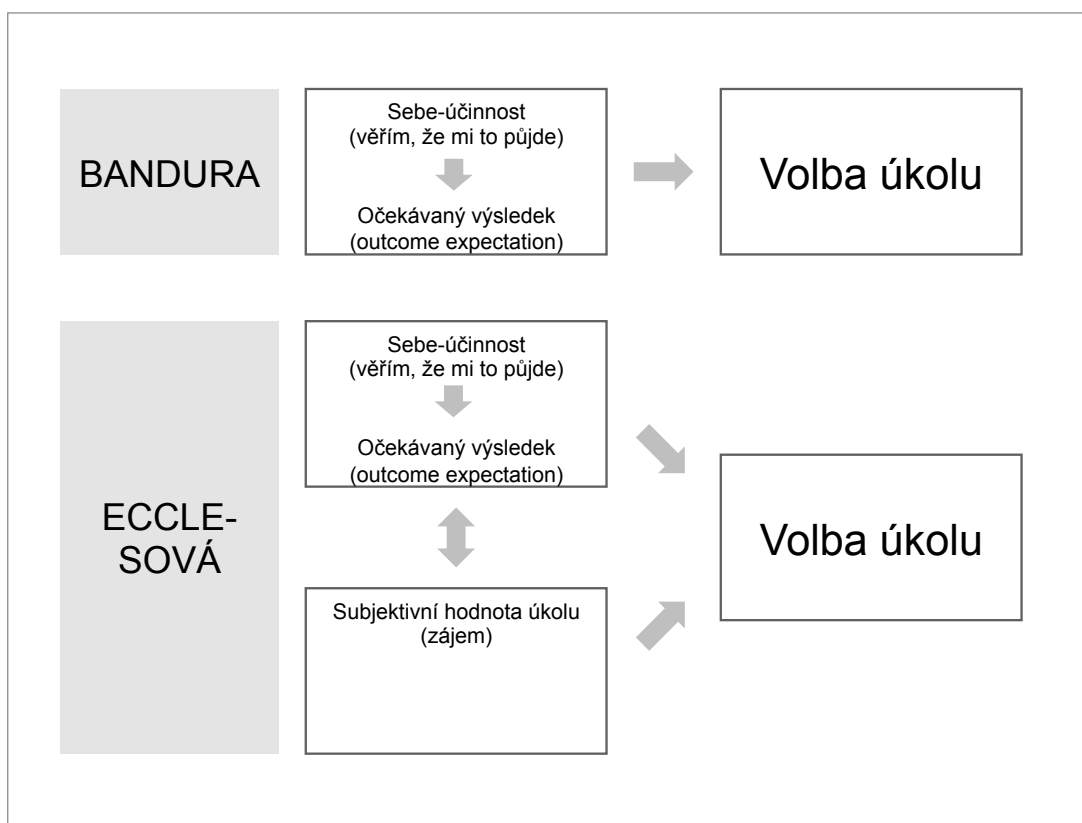
Pokud budu pokračovat ve zkoumání vzájemného vztahu sebeúčinnosti a zájmu na výběr aktivity, zdá se mi, že převládající laický i odborný diskurz spočívá v tom, že je dobré dělat věci, které nám jdou, ve kterých se nám daří, tedy že obecně přisuzujeme větší důležitost sebeúčinnosti než zájmu. V této části bych si ráda tento předpoklad zpochybnila.

Například jednou z nejvíce používaných teorií ve školním a kariérním poradenství je právě Bandurova sebeúčinnost, tedy přesvědčení, že v nějaké oblasti budu úspěšný. Výzkumy ukazují, že sebeúčinnost pro určitý typ RIASEC (viz část 5.4.3.6.) koreluje s vysokým zájmem pro stejnou oblast - například sebeúčinnost v typu "Umělecký" se zájmem pro typ "Umělecký". Jak konstatuje Silvia, korelace

ovšem není kauzalita (Silvia 2006). Přesto jak Bandura (Bandura 1977), tak jeho následovníci tvrdí, že sebeúčinnost ovlivňuje zájem více než zájem ovlivňuje sebeúčinnost, hovoří o asymetrickém vztahu. V návaznosti na Banduru také Lent s kolegy vytvořili model, ve kterém je sebeúčinnost primární, a ovlivňuje přímo i nepřímo (pomocí očekávání výsledku) náš zájem.

Přikláním se však spíše k těm studiím, které ukazují, že vztah mezi sebeúčinností a rozvíjením zájmu je vzájemný, a že vliv obou proměnných je stejně silný, tedy, že sebeúčinnost není dominantní. Silvio také volá po dalším výzkumu, který by tuto oblast více objasnil (Silvio 2006).

Na základě příběhů z rozhovorů je mi možné konstatovat, že Bandurova kauzalita "předpokládám, že mi to půjde, proto to zkusím" je příliš jednoduchá. V případě Jense by znamenala, že Jens předpokládá, že mu divadlo půjde, a proto to zkusí. To ovšem nevysvětluje fakt, že biologie Jensovi také jde, ale pokračovat v ní nechce. Spíše bych se přikláběla k modelu Ecclesové, který navrhuje jednak vzájemné ovlivnění mezi sebeúčinností a subjektivní hodnotou úkolu a jednak vliv obou na volbu úkolu. V další části textu (5.5.7.) poté navrhuji ještě jinou možnost, vycházející z akce.



Obr. 24. Vztah sebeúčinnosti a zájmu - srovnání modelu Bandury a Ecclesové.

#### 5.4.5.2. Souvislost zájmu s fixní a růstovou sebe-teorií

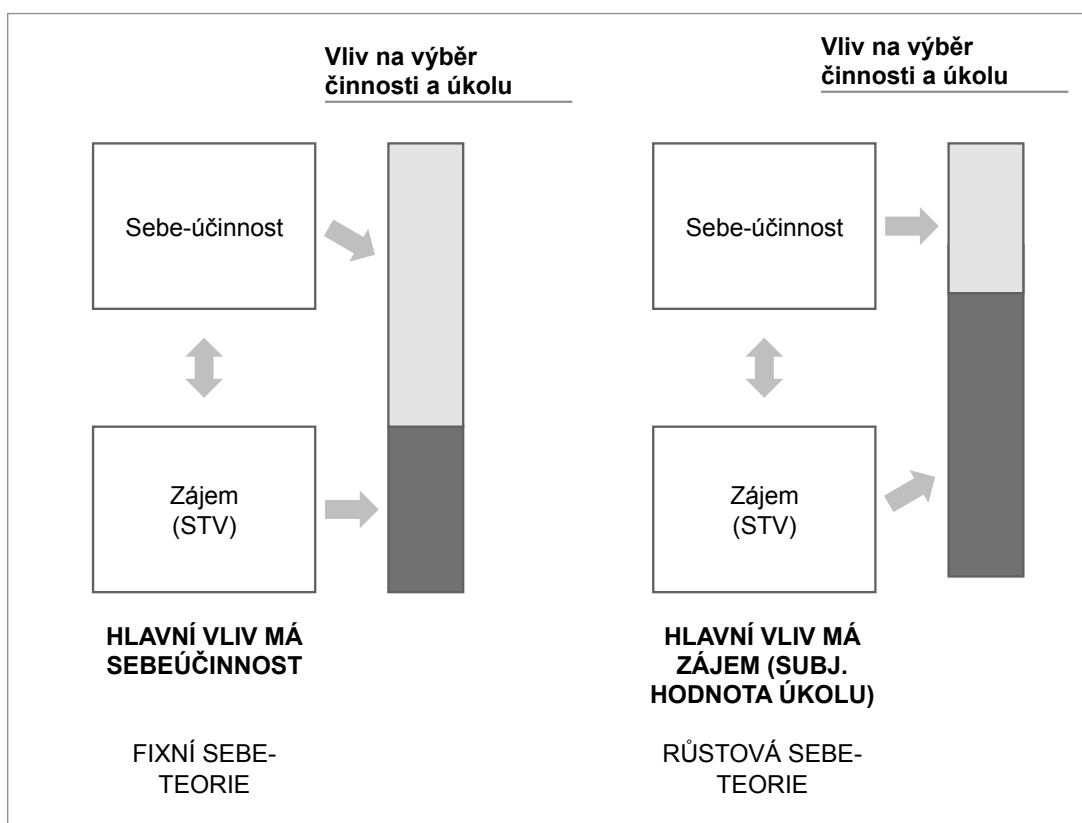
Na závěr části o zájmu bych ráda zmínila několik zajímavých souvislostí a pojení.

Při studiu úryvků jsem si uvědomila jeden zajímavý fakt, ke kterému jsem v literatuře zatím nic podstatného nenašla - v situacích, kdy sebeúčinnost a zájem

nejsou v souladu, je nutné dát jednomu z nich přednost - Jens se rozhodl následovat svůj zájem o divadlo, i když jeho sebeúčinnost pro divadelní kariéru byla nižší než sebeúčinnost pro kariéru biologa. Victor učinil opačné rozhodnutí a nechal se naverbovat pro práci informatika na Wall Street.

Zdá se mi, že relativní váha přiřádaná sebeúčinnosti oproti zájmu není náhodná a bude souviset s mojí fixní nebo růstovou sebe-teorií (viz část 5.2.3.). Pokud si myslím, že moje schopnosti jsou fixní, budu přisuzovat větší váhu sebeúčinnosti (půjde mi to?). Pokud si myslím, že jsou moje schopnosti měnitelné (růstová sebe-teorie), budu přisuzovat větší váhu zájmu, bude pro mě důležitější, co mě v tuto chvíli zajímá (viz obr. 25).

Jedná se podle mého názoru o důležitou proměnnou, která například v modelu Ecclesové chybí - zařadím ji tedy do svého souhrnného modelu ožívání chuti tvořit (viz část 7.1.).



Obr. 25. Relativní vliv zájmu a sebeúčinnosti na výběr úkolu.

### 5.4.5.3. Souvislost zájmu se světem srovnávání a zvědavosti

Jestliže se podařilo propojit subjektivní hodnotu úkolu s mojí prací o motivačním okně (viz část 3.4.) a s otázkou sebe-teorií (viz část 5.4.13), vidím zde i další souvislost - mezi světem srovnávání a zvědavosti (definovaným ve čtvrté kapitole) a sebeúčinností a zájmem.

Sebeúčinnost, jak jsem ukázala v části 4.4.5., v sobě obsahuje srovnávání a hodnocení mých možností oproti mému vlastnímu ideálu a oproti výsledkům druhých lidí, je tedy více ve světě srovnávání. Zájem je více individuální a těžko poměřitelný s ostatními, navíc je vždy svým způsobem nehotový - čím víc o věci

vím, tím více mě zajímá (to se mi například právě dnes, 21. dubna 2015, děje s tímto textem), a tím se pohybuje více ve světě zvědavosti.

Zdá se mi, že zabývání se sebeúčinností a srovnáváním je nevýhodné na obou úrovních zájmu - v zájmu situačním i zájmu dlouhodobém.

Pokud situační zájem (který se vyznačuje fascinací, všímavostí, tedy postojem charakterizovaným zvědavostí, otevřeností a přijetím) zažívám například při dialogickém jednání, není v tomto okamžiku výhodné zabývat se vlastní sebeúčinností, očekáváním výsledku, tím, "jak mi to jde".

Dovolila bych si říci, že i v dlouhodobější rovině zájmu je výhodné použít postoj charakterizovaný "zvědavostí, otevřeností a přijetím", tedy méně se zabývat svojí sebeúčinností a více sledovat svůj zájem o věc a soulad mezi touto činností a mými hodnotami a cíli.

Samozřejmě je potřeba do této úvahy zahrnout časovou dimenzi - je těžké si představit, že by Jens dvacet let zkoušel hrát divadlo jen proto, že by ho zajímalo, aniž by se zvýšila jeho sebeúčinnost, tedy když by mu to "vůbec nešlo". Na druhou stranu příliš rané soudy o sebeúčinnosti (to mi nepůjde) mohou být právě tím, co naši chuť tvořit umrtví. Zdá se mi, že platí podobné pravidlo jako u tvůrčích projektů - pohybovat se většinu času ve světě zájmu a zvědavosti a čas od času vykouknout do světa srovnávání a sebeúčinnosti (viz obrázek 17 v části 4.7.1.). Ve většině případů se naštěstí sebeúčinnost a zájem vyvíjejí paralelně a navzájem se podporují. Jens za posledních dvacet let zlepšil své divadelní dovednosti a současně s tím rostl i jeho zájem o divadlo.

#### **5.4.6. Závěr - zájem a zvědavost**

Ukazuje se, že zájem a zvědavost se stávají centrálními kategoriemi této práce, vzhledem k jejich schopnosti oživit a oživovat naši chuť tvořit. Ve schématu kvadrantů (viz část 4.1.) by tedy zájem rozhodně byl v levém horním kvadrantu, tedy co mohu já sám udělat pro oživení, povzbuzení mojí chuti tvořit.

Zájem samozřejmě souvisí s mojí motivací tvořit (viz třetí kapitola), ať už se jedná o motivaci související s radostí a potěšením, anebo motivaci související se smyslem.

Za použití modelu Ecclesové se také podařilo dát do vztahu zájem a sebeúčinnost a tak začít odpovídat na další otázku z úvodu textu týkající se tvůrčího sebevědomí (do kterého v tomto textu zařazuji sebeúctu i sebeúčinnost). Jak jsem popsala v části 5.4.6.1., zdá se mi, že sebeúčinnost není primární, se zájmem se navzájem ovlivňuje a působí významně na volbu úkolu a na to, zda v něm budu pokračovat.

Pokud bych tedy pokračovala v otázce, která se prolíná touto kapitolou - na základě čeho přijímat ostatní (a sebe) do učení, ukazuje se, že zájem o věc je možná silnější kritérium než talent. V návaznosti na von Stummovou (viz část 5.4.3.5.) bych mohla navrhnout trojici kritérií pro přijímací zkoušky - talent, píli a zájem. Jejich vzájemný poměr se jistě bude lišit podle situace - jak je z textu

zjevné, moje osobní preference směřují spíše k pílí a zájmu než k talentu (který považuji společně s Dweckovou za těžce odhadnutelný).

## **5.5. Jiná možnost - "prostě to zkusit" spíše než talent**

I v závěrečné části této kapitoly budu pokračovat v otázce, na základě čeho přijímat ostatní (a sebe) do učení té které disciplíny - na základě talentu? Píle? Zájmu? V této části nabídnu alternativu radikální, která spočívá ve zrušení kritérií pro přijímání, a navrhuje pouze zkoušení si. Vysvětlím, jaké jsou její výhody a jak souvisí s některými dalšími otázkami tohoto textu.

Výběr činnosti na základě kritérií implicitně předpokládá určitou sekvenci - nejdříve objevím svůj talent, houževnatost nebo zájem o nějakou činnost, poté naplánuji, jak se této činnosti více věnovat, stanovím si v ní cíle a pak ji začnu provozovat. V části 5.1.3. jsem zmínila, že v laickém i odborném diskurzu existuje silné přesvědčení o tom, že jsme definováni něčím pevným a daným - naším talentem, naší osobností, našimi preferencemi. To je také základem tradičních způsobů, jak si vybírat určitou aktivitu nebo povolání - pokud je naše "pravé já" skryto uvnitř nás, je potřeba ho pomocí introspekce odhalit, a poté pro něj najít příslušnou aktivitu (Ibarra 2003). Na tomto předpokladu je založena i většina školního a kariérního poradenství a různé škály, například již zmíněná škála RIASEC (viz část 5.4.3.6.). Logická sekvence tedy začíná přemýšlením, až poté následuje akce a implementace.

V této části bych ráda navrhla opačný přístup - nejdříve něco zkusím a zkouším, hraji si, experimentuji a teprve poté se zabývám (pokud je potřeba) otázkami talentu, houževnatosti nebo zájmu. Velmi stručně řečeno, nejdříve jedním a poté přemýšlím. Budu stavět na práci Herminy Ibarraeové, která ve svých kvalitativních studiích osobní změny a změny kariéry navrhuje podobný postup. V tom navazuje na práce Kurta Lewina a Edgara Scheina o "řízeném učení se" jako alternativě k "plánované změně" (Ibarra 2003).

Tento přístup tedy zcela ruší přijímací zkoušky, ať už talentové nebo zájmové, a studenta anebo sebe sama rovnou "přijímá" takového jaký je a zkouší to s ním. To je přístup blízký tvůrčím prostředím, ve kterých se pohybují - ať už se jedná o KATaP, Tuscan Project nebo moje vlastní semináře.

V následujících částech se pokusím ukázat, v čem je tento přístup výhodný.

### **5.5.1. "Prostě to zkusit" v rozhovorech**

Václav odpovídá právě na otázku, jak si vybírá studenty ke spolupráci.

*Václav: Tak si vezmu ty, který chce se mnou. Koukejte Evo, já jsem žádný přijímačky nedělal. Třeba taková... přišla holka, že má dceru a neví, co s ní. A já povídám - tak mi ji pošli. Pošli ji, ona tady chvíli bude, uvidíme, jestli je schopná zapojit se, nebo není schopná. Žádný přijímačky jsem s ní nedělal.*

Lumír si vzpomíná na své mladší já a na to, jak potřeboval "vizi", jak všechno bylo "tažené přes hlavu".

*Lumír: A já bych se asi poslal na ten KATaP. Škoda, že jsem v té době nezabloudil do té Josefský. Že to taky bylo všechno strašně tažený přes hlavu. Ať už jsem něco vymejšlel, nebo jsem měl pocit, že musím mít nějakou vizi. Ale nějak mě nikdy nenapadlo, že člověk může bejt... Tam je to tělo. Že je to v interakci s druhým člověkem (...) Prostě bych toho svého mladšího člověka poslal, aby se trochu umazal těmadle vyskočilovinama, nebo jak to říct.*

Téma "prostě to zkusit" a "pustit se bezstarostně do akce" vykristalizovalo v rozhovorech jako jedna z hlavních "rad svému mladšímu já", například u Františka.

*František: Tak co bych zpětně změnil, nebo aby ten dotyčnej už po mně neopakoval - ať neváhá tak dlouho, jak jsem váhal já. Aby jako ty lidi, aby si uvědomovali ty možnosti prostě nějak dřív a bezstarostnějš.*

### **5.5.2. Flirtování s možnými já (Ibarra, Blackmore)**

V básni "Zpěv o mně" píše Walt Whitman:

*Protiřečím si? Do I contradict myself?*

*Tak tedy dobře, protiřečím si. Very well, then I contradict myself.*

*(Jsem velký, obsahuji mnohost) (I am large, I contain multitudes).*

*(Whitman 2005).*

Na několika místech v tomto textu jsem již narazila na tuto mnohost a schopnost vidět více možností, než jen jednu jedinou - například to je jedna z charakteristik světa zvědavosti (viz část 4.6.). Přístup "prostě to zkusit" je způsobem, jak tuto mnohost objevovat a kultivovat.

Tento přístup odmítá představu, že existuje nějaké "pravé já", které čeká na to, až bude objeveno. Spíše předpokládá, že osoba a prostředí se navzájem ovlivňují tak, že mohou nastat možnosti, které na začátku nebyly přítomné (Ibarra 2003).

Jak zaznělo v části 4.4., psychologie označuje různé aspekty přemýšlení o sobě termínem sebepojetí (self-concept). Sebepojetí zahrnuje vedle sebe-schémat a sebeúcty také naše možná jiná já, o kterých sníme nebo kterých se bojíme (Myers 2012, s. 37).

Právě tato možná jiná já (possible selves) jsou pro naši identitu často důležitější než naše současné já. Ibarraeová nazývá proces zkoušení si možností "flirtování se svými budoucími možnými já" a staví ho do kontrastu s "neustálým hodnocením své dnešní verze oproti neexistujícímu ideálu a jejího testování pro "dlouhodobý vztah" (Ibarra 2015).

Radikálnější názor na existenci "já" zastává buddhistická filosofie a dnes takzvaná "teorie jáství jako svazku" (bundle theory of self). Tradiční teorie jáství předpokládají, že existuje "já" jako entita trvající v čase, předmět zkušeností a autor činností a rozhodnutí. "Teorie já jako svazku" (termín pochází od filosofa Davida Huma) naopak tvrdí, že pocit sjednoceného já je iluzí - existují zkušenosti, rozhodnutí, činnosti, mnohé paralelní procesy, které jsou spolu "svázány" pouze volně (Blackmore 2003, s. 98). Dennett označuje iluzi já jako

entity za užitečnou abstrakci, jako je například pojem "těžiště" ve fyzice, a říká jí "narrativní těžiště"(Blackmore 2005, s. 81). I když mě toto téma zajímá, detailnější pojednání není v mezích této práce možné. Uvádím zde toto radikální zpochybnění představy pevného já jako další argument pro přístup zkoušení si.

### 5.5.3. Pasti autenticity (Ibarra, Snyder)

Představa, že "flirtuji se svými možnými já" také navozuje hravý přístup a pomáhá se přenést přes to, čemu Ibarreová říká "pasti autenticity". Často nám totiž lpění na opravdovém já zabraňuje zkoušet si možná jiná já (Ibarra 2015).

Mark Snyder ve svých výzkumech zkoumal individuální rozdíly ve lpění na opravdovém já. Svoji škálu nazval "sebe-sledování" (self-monitoring). Na jednom extrému škály jsou lidé s "vysokou mírou sebe-sledování", pro které je jejich "chování vyjádřením jejich opravdových vnitřních pocitů a názorů". Ibarreová jím říká "věrní svému já". Na druhém extrému jsou lidé s nízkou mírou sebe-sledování, kterým Ibarreová říká "chameleóni". Podle autorky lidé věrní svému já mají větší problémy s jakoukoliv změnou, ať už se jedná o učení se nové dovednosti nebo změnu kariéry, právě proto, že nejsou ochotni experimentovat s různými novými možnostmi (Snyder, 1974, Ibarra 2015).

Podobný fenomén, kdy studenti lpí na své autenticitě, popisuje Michal Čunderle při výuce přednesu na KATaP DAMU. "Stává se velmi často, že studenti mají strach, aby se nezpronevěřili sami sobě, své přirozenosti, aby probůh nebyli teatrální, a nechtějí proto přistoupit na ponuky něco si naplno zkusit." Jejich překážkou je právě být věrný sobě. *To už bych nebyl já, takový já nejsem, to mi není vlastní, říkávají.* Čunderle konstatuje, že studentům pak většinou dlouho trvá, než přistoupí na princip, že jejich autenticita není ohrožena (Čunderle 2012, s. 56).

Podobný fenomén popisuje Hana Malaníková ve své disertační práci na téma autenticita - obává, se že "sama sebe ztratí", ale její přístup "věrné sobě" ("abych našla pravdu, nesmím nic hrát") nevede ke kýženému cíli. *Domnívala jsem se, že abych našla pravdu, nesmím nic hrát. (...) Jenomže čím víc jsem se snažila o pravdu, tím falešnější a nicotnější jsem si připadala (Malaníková 2013, s. 50).*

S pastí autenticity se znovu a znovu setkávám na svých vlastních workshopech. Při nedávném programu v Mnichově jsem pracovala s německou seniorní manažerkou Giselou. V sebe-hodnotícím dotazníku, který vyplňovala před workshopem, se popsala jako "nesmělá" a "málo spontánní", s tím, že by právě toto ráda změnila. Při prvním improvizacním cvičení se jí podařilo právě to, co chtěla - tedy být velmi expresivní a spontánní. Mohlo by se zdát, že jsme tedy její cíl splnili během prvních dvou hodin. Ale nebylo to tak, protože Gisela cítila, že její vystoupení bylo neautentické, že taková ona není. V průběhu dvou dnů jsme pokračovali v této debatě a pomocí zkoušení si různých možností se podařilo "tu pravou" Giselu alespoň trochu rozvolnit, ukázat jiné možnosti, jak být Giselou, flirtovat s jejími možnými já.



#### 5.5.4. Vněhled a nový příběh (Ibarra, Makonj, Wilson)

Příběh Gisely také ukazuje další důvod, proč je zkoušení si často výhodnější než plánování a přemýšlení - protože introspekce má svoje limity. Možná je introspektivní pocit Gisely, že není spontánní a výrazná, pravdivý, a možná také není. Každopádně je introspekce z principu zaměřená do současnosti a minulosti, a může nám tedy bránit objevovat naše nové možnosti v budoucnosti.

Jak jsem již naznačila v části 3.6.5., často je také to, co o sobě víme a co si o sobě myslíme, nepřesné, že moje vědomí nemá přístup k velké části mých mentálních procesů (Blechová 2010, s.97). Stručně to shrnuje název jedné z knih Timothyho Wilsona: "Cizinci sami pro sebe" (Wilson 2002). To se týká zejména interpretací nových situací. V představení "Noční lety" využívám tento jev pro divadelní účely - v částečně autobiografické roli se bojím létat a v letadle potkávám pohledného muže. Poté nevím, jestli vzrušení, které zažívám, je způsobené strachem z létání, anebo atraktivitou mého souseda ze sedadla 6G, Praveena. Cituji klasickou studii Duttona a Arona, ve které atraktivní studentka dávala své telefonní číslo všem nedoprovázeným mužům, kteří šli kolem. Když jim ho dávala na normálním mostě, tak jí nazpátek nezavolali. Když se interakce odehrávala na mostě visutém a kývajícím se nad propastí, tak jí volali zpět. Novou a nepřehlednou situaci účastníci výzkumu interpretovali nepřesně - mysleli si, že cítili rozrušení (způsobené atraktivní ženou), ale oni cítili strach (způsobený strachem ze spadnutí do propasti) (Dutton, Aron, 1974).

Ibarreová nabízí v kontrastu k introspektivnímu "vhledu" (insight) termín "outsight" (česky nejlépe vněhled). Tím označuje, že je často užitečnější pozorovat se při akci než se věnovat introspekci. V této souvislosti jsem již v části 3.6.5. citovala anglického spisovatele E.M.Forstera: "*Jak můžu poznat, co si myslím, než uvidím, co řeknu*"? (Wilson 2002, s. 204) a spřízněný Werichův citát "až se ucho diví, co huba říká", který s oblibou cituje Ivan Vyskočil v kontextu dialogického jednání.

Karel Makonj nabízí v podobném smyslu další neologismus - extrospekci. Popisuje ji jako "vnímání variant sebe sama nikoli jako čehosi statického, jako vlastní neproměnné konstanty, ale naopak bytostně **dynamického**, ve smyslu rozvíjejících se **vztahů** sebe ke svým *funkcím*, životním rolím, možnostem, imaginativním "co kdyby" (Stanislavský), a tím pádem k *situacím* (Makonj 2003, s. 30, zvýraznění textu autora).

Zkoušení si navíc dokáže pozměnit příběh, který si Gisela sama o sobě bude vyprávět. Wilson poukazuje na dlouhou tradici tohoto přístupu. Už Aristoteles říkal, že "*Tak i spravedlivým jednáním stáváme se spravedlivými, uměřeným pak uměřenými a statečným statečnými.*" (Aristoteles, 1937, s. 27, Wilson 2015, s. 17).

Wilson zahrnuje princip "dělej dobro, buď dobrý" do širšího směru "editování našich příběhů" , jehož cílem je změnit "*osobní interpretace nás samých a okolního světa takovým způsobem, abychom byli šťastnější*" (Wilson 2015, s. 18). Součástí tohoto přístupu je i již zmíněné expresivní psaní podle Pennebakerera (viz část 3.2.2.2.).

V případě Gisely z mého mnichovského workshopu se ukázal vněhled užitečnější než vhléd - Gisela byla schopná sama sebe nahlédnout zvnějšku jako expresivní a spontánní, a to jí pomohlo změnit svůj vlastní sebeobraz a svůj vlastní příběh o sobě během dvou dnů. K tomu se samozřejmě připojila zpětná vazba skupiny (o ní více v kapitole 6). Pokud bychom si s Giselou nezkoušeli, a pouze hovořili o jejím vhledu na to, jak je nesmělá a málo spontánní, obávám se, že bychom ke změně nedospěli vůbec anebo mnohem složitěji.

### **5.5.5. Zkoušení si a zkouška (Vyskočil, Donnellan)**

Dialogické jednání je nebývale výhodným terénem, kde svá "různá já" zkoušet, kde s nimi "flirtovat". Základní koncept vnitřních partnerů také účinně rozbíjí tezi jednoho "pravého já", které je potřeba objevit.

Michal Čunderle cituje z reflexí účastníků dialogického jednání například poznámku: "V dialogickém jednání navrhuji jinou variantu sebe sama" nebo "Vnitřní partneři nejsou možnostmi pro mne, ale mne" (Čunderle, 1997, s.26).

Pregnantně to shrnuje Martina Musilová v jedné z úvah o dialogickém jednání. Dialogický princip chápe jako "postoj k sobě samé, jako k bytosti více možností, bytosti, která se rozhoduje a volí. Bytosti, která není v zajetí (Musilová 2003). Komlosi hovoří o Vyskočilově pojetí "vícečetného Já, které v sobě obsahuje autora, herce a diváka" (Komlosi, rok, s. 26).

Divadlo obecně v sobě také obsahuje základní koncepty, které jsou pro princip "prostě to zkusit" zásadní - zejména princip různých rolí a princip divadelní zkoušky. V úryvku, který jsem již citovala v části 3.2.6.1., objevuje Muriel právě při hraní role odbojáčky své jiné "já", "nějakou jinou energii, o které nevěděla".

Divadelní zkouška je přesně tím prostorem, kde je možné objevovat, jak se můžeme chovat v různých situacích, hledat, nacházet a "zkoušet si". Režisér a pedagog Declan Donnellan vysvětluje, že "zatímco otázka "kdo jsem" herci nijak příliš nepomáhá, je dvojice otázek "kým bych byl raději" a "čím se bojím být" praktičtější (Donnellan 2007, s. 102). Možnosti postavy hledá herec spíše díky interakci s ostatními a vystavováním své postavy různým situacím než budováním postavy jako něčeho "obecného, daného, statického" (Adámek 2013, s. 14). Slovníkem psychologů by se dalo hovořit i při ztvárňování role o "našich možných jiných já" spíše než o odkrývání jednoho "pravého já".

České slovo *zkouška* navíc výhodně přímo nabízí tuto možnost objevování, zatímco anglické *rehearsal* a francouzské *répétition* etymologicky pocházejí ze slov týkajících se opakování.

Na svých workshopech používám princip divadelní zkoušky k tomu, abych účastníky osvobodila z touhy udělat něco "správně". Často představuji seminář jako "flirtování s našimi možnostmi". V tom smyslu se snažím workshop po vzoru divadelní zkoušky definovat jako "otevřenou formu, tranzitní území mezi svobodou a závazností díla", jak píše Jana Pilátová v doslovu knihy o zkouškách Tragédie Carmen Petera Brooka (Pilátová 2013, s. 94).

Samozřejmě jak v divadle, tak v jakékoliv aktivitě, je potřeba oboje - plánovat, přemýšlet, reflektovat, ale také jednat a zkoušet si. Ve svém zkoumání inovativních týmů ve firemním prostředí však Hillová s kolegy konstatuje, že nejvíce inovativní týmy více jednají a zkoušejí si, zatímco méně inovativní týmy tráví více času plánováním (Hill aj. 2014).

### **5.5.6. Absence cíle a hra**

Dalším důležitým principem zkoušení si je, že cíl často není jasný. Lépe řečeno není výhodné se jím explicitně zabývat, jak zmiňuje Stella.

*Stella: Tak já se snažím příliš nezasahovat do procesu. Nechat to, co se děje, prostě se díť. A příliš se nestarat a neobávat, a důvěřovat tomu, že v tuto chvíli se má právě toto díť. A to tě povede k tomu, kam se máš posunout.*

Filip navazuje na Stellu - na rozdíl od "mladšího Filipa" dnes nepřemýšlí o tom, jestli z toho něco "bude, nebo nebude", prostě každý den hraje a zpívá.

*Filip: Jestli teď třeba dělám ty svoje hudební věci, tak furt jako nepřemejšlim o tom, jestli z toho něco bude nebo nebude. Prostě užívám si spíš, že se tím nějak vyvíjím ... třeba z toho bude něco jako formou, kterou ani nevím.. ale nevím, k čemu jako bude, jestli budu jednou prostě prodávat cédéčka nebo ne, ale že to tolik neřeším a dělám to, když mě to teda baví.*

Absence jasného vnějšího cíle při Filipově hraní samozřejmě souvisí s vnitřní motivací (užívám si to), která, jak jsem ukázala v části 3.5.1., je pro tvořivost výhodnější než motivace vnější (prodám cédéčko).

Absence jasného účelu a cíle je jedním z principů hry - pokud bychom použili jazyk Dweckové, hrou se vzdalujeme od výkonových cílů a přibližujeme se cílům učení, které jsou opět pro tvořivost výhodnější. Prostor hry nám umožňuje překonat pasti autenticity, přestat bránit naše autentické já a zkusit si flirtovat s jinými možnostmi.

### **5.5.7. Vztah "prostě to zkusit" a sebeúčinnosti**

Jaký je vztah mezi zkoušením si sebeúčinností? Klasická logická sekvence by vypadala: nejdřív si budu dostatečně věřit (slovníkem Bandury - budu mít dostatečnou sebeúčinnost), a poté se pustím do akce. Ukazuje se, že sekvence funguje i obráceně - nejdříve se pustím do akce a díky akci si vybuduji důvěru ve vlastní schopnosti, sebeúčinnost. Akce (zkoušení si) a sebeúčinnost pak fungují v pozitivně začarovaném kruhu - zkouším si, buduji sebeúčinnost, díky tomu jsem ochoten zkoušet dál, tím si dále buduji sebeúčinnost atd.

Bandura postuloval, že hlavním způsobem, jak budovat sebeúčinnost, jsou právě "zkušenosti mistrovství" (viz část 4.4.3.), tedy že zkušenosti interpretované jako úspěšné zvyšují sebe-účinnost (Schunk, Pajares 2005, s. 87). Ovšem úspěch nebo neúspěch není nikdy objektivní, je otázkou toho, jak budu svoji zkušenost subjektivně interpretovat. Pokud příliš brzy nastavím příliš ambiciózní a výkonové cíle, mohu svoji sebeúčinnost naopak snížit. Postupné vystavování se riziku, zkoušení si a chybování je nevyhnutelnou součástí budování sebedůvěry.

Do modelu Ecclesové, zmíněném v části 5.4.4., bych si tedy dovolila přidat i obrácené šipky mezi očekávaným výsledkem (sebeúčinností), zájmem (subjektivní hodnotou úkolu) a volbou akce - samotná volba činnosti a první krok v ní bude mít zpětný dopad jak na sebeúčinnost, tak na zájem.

Otázku sebevědomí, sebeúčinnosti je tedy možné spolu s Dweckovou nahlížet spíše jako proces než jako danost. Spíše než vidět sebevědomí (sebeúctu nebo sebeúčinnost) jako něco, co buď "máme nebo nemáme", můžeme ho nazírat jako něco, s čím dynamicky pracujeme (Dweck 2000, s. 138).

### **5.5.8. Selži znovu, selži lépe a postupné vystavování se riziku**

*Všechno staré. Nic nikdy nové. Někdy zkusil. Někdy selhal. Nevadí. Zkus znovu. Selži znovu. Selži lépe. (All of old. Nothing else ever. Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.)*

*Samuel Beckett, Worstward Ho, 1983*

Princip "prostě to zkusím" je také jediná cesta jak zažít nezdar, neúspěch, selhání. Zvyknout si na ně se zdá být pro život tvůrce nezbytně nutné.

Muriel by ráda svému mladšímu já poradila, aby "věděl, že neúspěch je součástí procesu".

*Muriel: Přála bych si, abych mohla nějak svému mladšímu já říct, že k tomu procesu neúspěch patří, že když neuspěješ, neznamená to, že jsi špatná. A že je skoro nezbytné, aby člověk nejdřív zažil nezdar, pokud má pak zažít úspěch. Myslím, že kdybych to věděla dřív, pomohlo by mi to v mé tvořivosti.*

V té souvislosti Filip zmiňuje děti a jejich proces učení, během kterého procházejí mnohými pokusy, omyly a pády.

*Filip: Tohle mají hodně silný ty děti. Nasednou na kolo, spadnou. A i když je to fyzicky bolí, tak to furt zkoušej. A dospělí už ne často ... nějak ztrácej tenhle ten typ odhodlanosti.*

Zvyknout si na neúspěch při tvůrčí činnosti je důležité, protože existuje úměra mezi neúspěchem, zkoušením si a tvořivostí. Pokud alespoň někdy nezažíváme neúspěch, znamená to, že děláme ještě horší chybu - snažíme se neúspěchu vyhnout, dostatečně neriskujeme, nezkoušíme a neexperimentujeme. Jak ukázal Simonton ve svých studiích vědců, kvantita koreluje s kvalitou. Vědci, kteří publikovali velké počty článků, byli také těmi, kteří publikovali ty nejvlivnější články. I Einstein publikoval 240 článků, z nichž jen pár mělo velký význam (Sawyer 2013).

Princip "prostě to zkusím" ovšem také znamená, že okamžitě nebudu zkoušet sjet na horském kole velký kopec. Výhodnější je vystavovat se riziku a možnosti neúspěchu postupně. Teoretici designového myšlení (design thinking) zpopularizovali hesla jako "selži brzy, selži rychle" nebo "inteligentní rychlé selhání" jako rady pro projekty v oblasti designu. Spíše než šest měsíců pracovat na projektu a poté zjistit, že je v mém designu zásadní problém, navrhuji po týdnu či dvou vyrobit první hrubý prototyp a otestovat ho na potenciálních

uživatelích (Kelley, Kelley 2013). Již zmíněný Ed Catmull ze studia Pixar cituje jednoho ze svých kolegů: *“Sežeň si to nejnížší kolo, jaké najdeš, dej si na lokty a kolena chrániče, aby ses nebál padat, a jed”* (Catmull 2014).

Žijeme ovšem ve světě úspěchu, a média a sociální média k tomuto dojmu ještě přispívají. Sama na sobě si všímám, že na své facebookové stránce sdílím, kdy bude vysílána rozhlasová hra, na které jsem se podílela. Pokud ovšem jdu za dramaturgyní s novou hrou, a ona ji odmítne, ani mě nenapadne tento “neúspěch” sdílet na Facebooku.

Poslední dobou se však atmosféra na toto téma mění. Ve světě a i v ČR začínají probíhat konference na téma neúspěch, kde podnikatelé a umělci vyprávějí o tom, jak neuspěli.<sup>12</sup> Pedagogové různých směrů nacházejí tvořivé způsoby, jak zvykání si na selhání, jako důležitou součást tvořivosti, vyučovat. Například kniha o žonglování nezačíná kapitolou “jak házet míčky”, ale “jak nechat míčky padat na zem”. První cvičení je vyhodit tři míčky do vzduchu a nechat je spadnout, právě proto, aby si žonglér začátečník zvykl na neúspěch a nesnažil se mu za každou cenu vyhnout. Výuka žonglování pak půjde rychleji (Kelley, Kelley, kap. 2). Profesorka inovace Seeligová žádá své studenty, aby sepsali životopis svých neúspěchů, tedy seznam jejich osobních, profesionálních a akademických nezdarů a toho, co se z nich naučili jako způsob, jak se neúspěchu méně bát (Seelig 2009, s. 71).

Dialogické jednání a divadelní improvizace je opět nízkoprahovým způsobem, jak si zvyknout na selhání. Jak říká Jan Hančil o zkoušení si v dialogickém jednání: *“Vědomí, že znovu a znovu jdeme zkoušet s možností, že můžeme selhat, je dobré.”* (Hančil 2004, s.44).

Označení prostoru jako prostoru hry a zvědavosti umožní vidět selhání tak, aby nám pomohlo a nesměřovalo k umrtvení naší chuti tvořit. S tím souvisí i otázka bezpečného prostředí pro tvořivost, o které pojednám v šesté kapitole.

Ironické je, že původně jsem zamýšlela tematiku nezdaru jako jedno z hlavních témat této práce. Data z rozhovorů mě ale dovedla jinam - takže jsem vlastně selhala v otázce nezdaru.

### **5.5.9. Krok po kroku, ptáček po ptáčku**

Postupné vystavování se riziku vede k poslednímu aspektu principu “prostě to zkusit”, o kterém chci hovořit, a to je princip postupného zkoušení si.

Neil na otázku, co by poradil svému mladšímu já, odpovídá, že by mu poradil “ber to krůček po krůčku”, zmiňuje také zájem, a zcela vynechává otázku sebeúčinnosti nebo talentu.

*Neil: Já bych mu řekl – dělej, co ti přináší radost, co tě baví, buď sám sebou, a dělej to krůček po krůčku, i když nevíš, kam tě to zavede. Ale jestli tě to, co děláš, opravdu baví a cítíš s tím vnitřní propojení, tak za tím jdi. V podstatě bych mu řekl: jdi, kam tě táhne srdce.*

---

<sup>12</sup> V ČR například večer s nekorektním názvem “FuckUp Night”, v zahraničí například Failcon.

V podobném duchu sama sobě radí i Alice, když začíná psát knihu nebo scénář.

*Alice: Možná, že si člověk musí dát svobodu, tak, že se nesmí hned od začátku svazovat. A že si řeknu – dobře, tak to nějak zkus. Zkus, začni!*

Z tohoto pohledu je zásadní, aby první krok byl co nejmenší. Jsem tedy vděčná KATaP za otevřenost kurzů dialogického jednání, za to, že první krok je tak jednoduchý a minimální. V dnešní době je velmi vzácné, aby bylo možné jen přijít "si to zkusit", bez nutnosti zapisovat se, slibovat pravidelnou docházku či platit. Díky této nízkoprahovosti jsem byla schopná krůček po krůčku začít já i mnozí ostatní.

Způsob, jak si vybudovat tvůrčí sebeúčinnost vede přes mnoho drobných úspěchů a neúspěchů. Přemýšlení o celkovém cíli (kariéře zpěváka, románu, nebo disertaci) nás může odradit natolik, že se do prvního kroku ani nepustíme.

Výstižnou metaforu na toto téma používá Anne Lamottová, autorka a učitelka tvůrčího psaní. Vypráví příběh z dětství, kdy její desetiletý bratr měl napsat referát o ptácích do školy. I když na to měl tři měsíce, teď mu zbýval už poslední den a před ním byl prázdný papír, tužka a mnoho knih. Malý chlapec byl na pokraji slz, když k němu přisedl jeho otec, vzal ho kolem ramen a řekl mu: "*Ptáček po ptáčku, kamaráde. Vezmi to ptáčka po ptáčku*" (Lamott 1994).

## **5.6. Diskuse a co z toho plyne**

Hlavní otázky k diskusi jsem shrnula na konci jednotlivých částí (část 5.2.6, 5.3.3., 5.4.7), zde tedy jen stručná syntéza. I když se jedná o různorodé poznatky, dovolím si je shrnout dvěma pojmy - 1) pružnější, méně fixní pohled na své schopnosti a 2) akčnější a zvědavější přístup.

### **5.6.1. Pružnější, méně fixní pohled na své schopnosti**

Jaká přesvědčení a postoje zahrnuje pružnější, flexibilnější pohled na své schopnosti?

Není důležitá jen míra našeho talentu, ale také to, jak na naše schopnosti nahlížíme. Růstová sebe-teorie, tedy přesvědčení o tom, že naše schopnosti jsou měnitelné v čase, se ukazuje pro tvůrčí oživení jako výhodnější - pokud jsme přesvědčeni o možnosti růstu, je pravděpodobnější, že budeme vyvíjet větší úsilí, nenecháme se odradit překážkami nebo neúspěchem, úspěch ostatních nás bude inspirovat spíše než demotivovat. Růstová sebe-teorie se ukazuje také výhodnější pro pedagoga tvůrčích disciplín, například v tom, že budu stanovovat cíle učení se/mistrovství spíše než cíle výkonové, budu chválit úsilí spíše než talent atd.

Dalším důležitým prvkem pro dlouhodobé usilování v jakékoliv oblasti včetně tvořivosti je houževnatost neboli grit, tedy schopnost pěstovat "vytrvalost a nadšení pro dlouhodobé cíle". Úsilí však nebude vyvíjet, pokud mě daná oblast nezajímá. Situační zájem a dlouhodobý individuální zájem je tedy důležitým kritériem pro výběr činnosti a setrvávání v ní. Pro přesnější definici zájmu je užitečná klasifikace "motivačního okna" z kapitoly 2, tedy otázka celé škály možných důvodů, proč chci tvořit. Kombinace zájmu a očekávání výsledku

(sebeúčinnosti) jsou pak determinující faktory pro výběr činnosti a společně s houževnatostí i v setrvávání v ní - tedy klíčovými faktory pro tvůrčí ožívování, a v případě jejich absence pro umrtvování. Zdá se, že se nejedná o jednosměrný vliv ("jde mi to a proto mě to zajímá"), ale o vliv obousměrný.

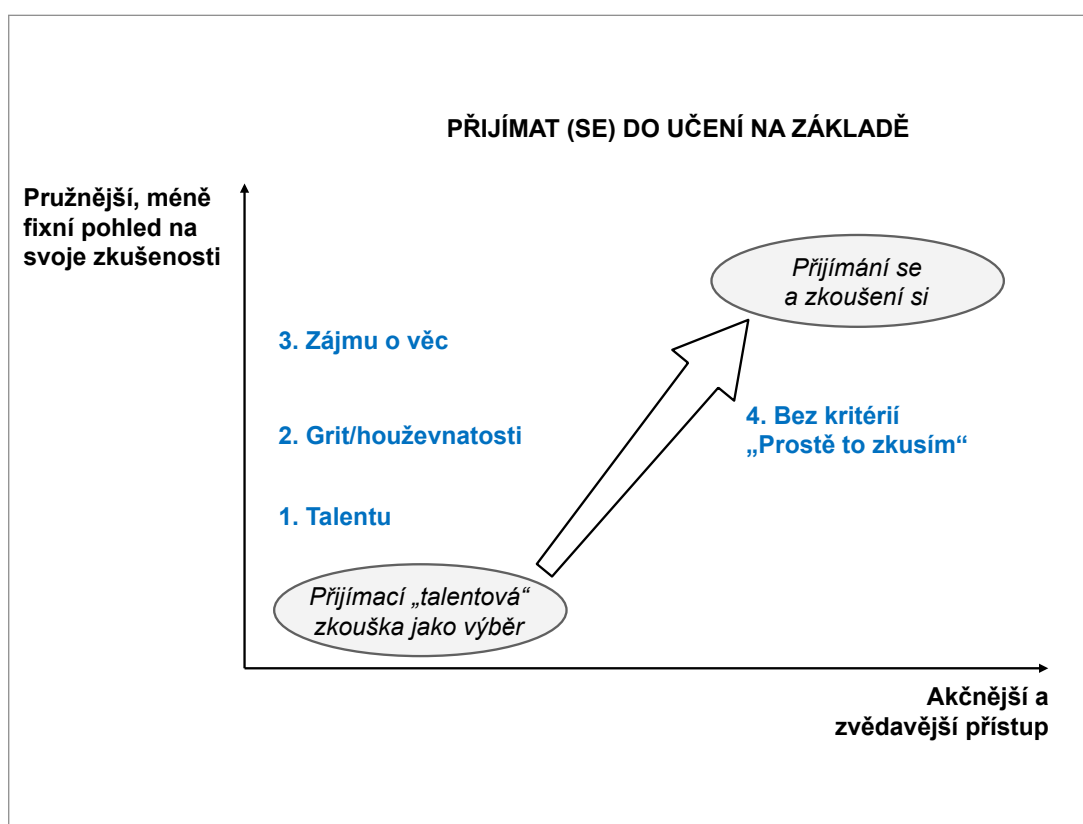
### 5.6.2. Akčnější a zvědavější přístup k tvorbě

Důležitým principem pro oživení chuti tvořit je princip "prostě to zkusit" - tedy místo složitého a zdlouhavého vybírání "správného" oboru a plánování se rovnou bezstarostně pustit do akce.

Výhodou tohoto přístupu je možnost objevit svá "možná budoucí já" a vytvořit si o sobě nový příběh. Tvůrčí sebeúčinnost, tedy důvěru ve svoji schopnost tvořit v dané oblasti, pak budují pomocí zkoušení si, krok po kroku, v bezpečném prostředí hry a experimentování, kde je možné selhat a podruhé, potřetí či počtvrté selhat lépe.

### 5.6.3. Od zkoušek ke zkoušení si

Tato kapitola začala otázkou, jak odpovědět Andreasovi, který říká, že je "příliš starý na tanec" a potažmo i Lumírovi, kterému "nebylo dáno psát básničky". Zdá se mi, že předpokladem Andree a Lumíra bylo to, že zkoušet nějakou aktivitu, (přijmout se do učení) má cenu jen tehdy, když pro ní mají prokazatelný a mimořádný talent. Tedy Andreas by sám sebe na základě tohoto předpokladu nepřijal do kurzu tance a Lumír by si nedoporučil psaní básní.



Obr. 26. Čtyři možnosti přijímání se do učení.

V této kapitole jsem nastínila čtyři různé způsoby, jak otázku takových přijímacích zkoušek pojímat - na základě hodnocení talentu, houževnatosti, zájmu/zvědavosti a na základě ničeho - tedy princip "prostě to zkusit". Na obrázku 26 je shrnuto toto spektrum možností a některé souvislosti mezi ním a ostatními tématy této práce.

Schéma kombinuje dva principy zmíněné výše - pružnost přístupu stoupá v sekvenci talent/houževnatost/zájem. Akčnější přístup pak nabízí radikálně jiný způsob, jak přijímání pojímat. Významnou polaritou v první části této kapitoly byly Dweckové práce o sebe-teoriích - z grafu je zjevné, že růstová sebe-teorie dává větší prostor houževnatosti, úsilí, zájmu a zkoušení si, zatímco fixní sebe-teorie se více zabývá otázkou talentu. Jednou již zmíněnou polaritou je otázka světa srovnávání - ten je zřetelně přítomný v definici talentu jako něčeho daného, čímž tato kapitola začala. Svět srovnávání se naopak téměř vytrácí v otázce zájmu a "prostě to zkusím" a je nahrazen světem zvědavosti (viz čtvrtá kapitola). Vidím zde i souvislosti s definicí tvořivosti (druhá kapitola) - přijímání na základě talentu je blíže třetí vrstvě projektové tvořivosti, zatímco zájem a princip "prostě to zkusit" více rezonuje s otázkou tvůrčího přístupu k životu obecně.

V závěru této kapitoly se nabízí hra se slovy - jestliže jsem začala kritikou talentových přijímacích zkoušek, v závěru kapitoly jsem dospěla k přijímání (ve smyslu akceptace) a zkoušení si. Tedy cesta vedla od *zkoušky* ke *zkoušení* a od *přijímání* (ve smyslu selekce) k *přijímání se* (ve smyslu akceptace).

V odpovědi Andreasovi bych tedy nyní stručně řekla - spíše než zkoumat, jestli máš dost talentu na tanec, tak se spíš zajímej o to, jestli máš zájem a jestli jsi houževnatý. A jestli si nevěříš, tak to je v pořádku - prostě to krok po kroku začni zkoušet. Nejlépe dnes.

#### **5.6.4. Tvůrčí sebevědomí - pokus o reformulaci**

V úvodu textu jsem si v návaznosti na citát z rozhovoru s Danielem "*je mi jasné, že tragédie spočívala v tom, že nebylo dost mě, abych s tím bojoval a šel si za svým*" kladla otázku: Je tvůrčí sebevědomí právě to, čeho se nedostávalo Danielovi?

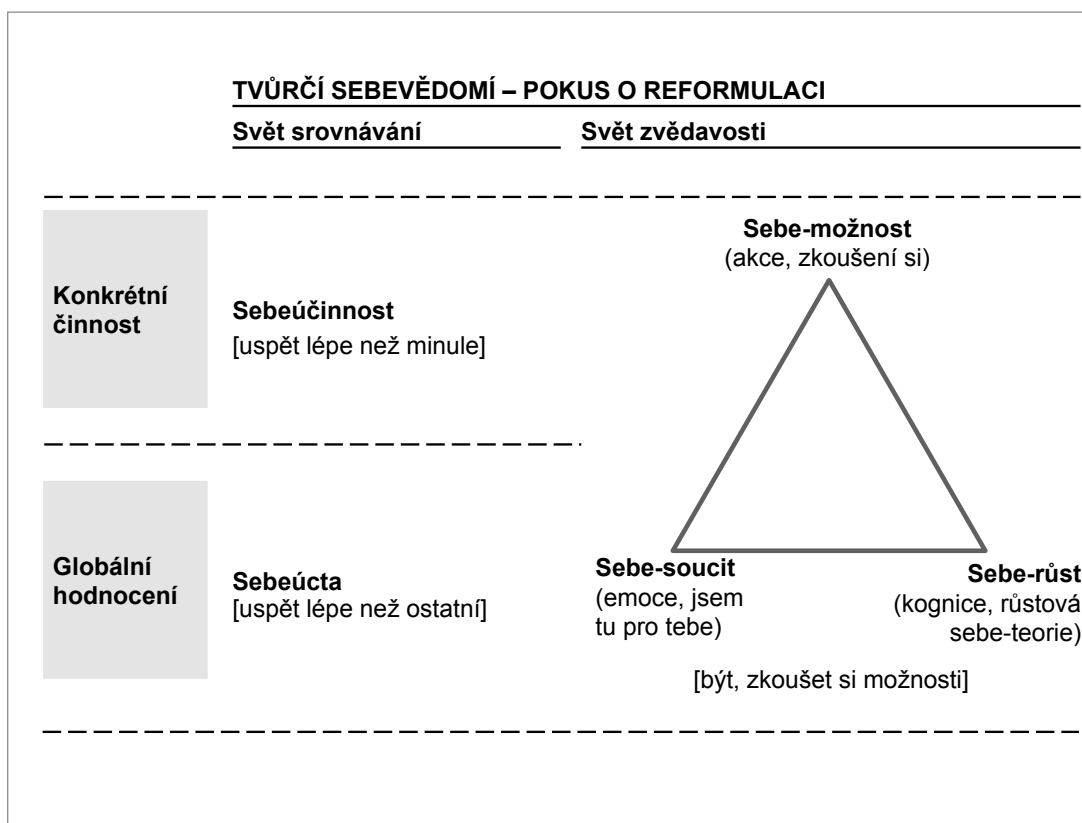
V průběhu práce jsem vedena citáty z rozhovorů zkoumala několik způsobů, jak přemýšlet o sobě samém - zejména sebeúctu (self-esteem), sebeúčinnost (self-efficacy) a sebesoucít (self-compassion). V kapitole o srovnávání se ukázala určitá past snahy o sebeúctu, jako sisyfovské snažení se o to, být stále lepší ve srovnání se svým ideálem anebo ostatními (část 4.4.2.). V této kapitole jsem zpochybnila Bandurův předpoklad, že sebeúčinnost je tím hlavním kritériem, které rozhoduje, zda budeme v aktivitě či úkolu pokračovat a ukázala jsem, že je nutné zahrnout zájem a vzájemné působení zájmu a sebeúčinnosti do této úvahy (část 5.4.6.1.).

Nyní bych si tedy dovolila doplnit škálu konceptů sebevědomí o další dva koncepty, který označuji jako sebe-růst a sebe-možnost. Sebe-růst souvisí



s růstovou sebe-teorií a je mým přesvědčením o tom, že moje vlastnosti jsou měnitelné.

Sebe-možnost souvisí s principem "prostě si to zkusit". Mohla bych ji také nazvat sebe-vědomí možností nebo sebe-zvědavost. Není to ale zvědavost na odkrytí mého pravého já, ale spíše zvědavost, flirtování s mými možnými budoucími já. Sebe-možnost v sobě obsahuje mnoho prvků, o kterých jsem mluvila v této práci - všímavost, zvědavost, pružný přístup k sobě a princip "prostě to zkusit".



Obr. 27. Tvůrčí sebevědomí - pokus o reformulaci.

Klasické koncepty sebeúcty i sebeúčinnosti jsou zakotveny v tom, čemu jsem ve čtvrté kapitole začala říkat prostor srovnávání a ke kterému se ještě vrátím v sedmé kapitole. Sebeúcta je zakotvena v minulosti a je nevýhodná v tom, že mě nutí si ji udržovat i za cenu málo adaptovaného jednání (viz část 4.4.2.). Sebeúčinnost je zakotvena v mých současných možnostech a je nevýhodná v tom, že omezuje můj potenciál zkusit něco nového, v čem možná nebudu tak dobrá.

Zde tedy nabízím jinou možnost než přemýšlení o tom, zda jsem hodnotná osoba nebo zda se mi něco příště povede. Sebe-možnost a sebe-růst jsou zakotveny v prostoru zvědavosti, stejně jako sebe-soucit, který je zvláště užitečný v případě neúspěchu (viz část 4.6.4.).

Inspirace pro slovo sebe-možnost vyvstala z rozhovoru s Františkem, ve kterém popisoval svoji vlastní zkušenost se studiem u Ivana Vyskočila jako "být vědomější si možnostmi".

*František: A ten Vyskočil, jak kdyby fakt něco na ty studenty ... jako kdyby je trochu osvítil. Nebo kdyby je trošku urychlil. Tím myslím, že ty studenti jsou prostě sebevědomější v tom nejlepší slova smyslu a i **vědomější si možností**, který mají a který nabízí to, co oni dělají. Protože když si nevěříš, tak ty věci nevidíš tak dobře, jak jsou. A do leččeho prostě nejdeš.*

Jak je ze schématu výše zjevné, pohybuji se tedy nyní opravdu v poměrně jiném terénu než v úvodu práce. Myslím, že na začátku svého výzkumu jsem měla představu fixního sebevědomí (asi nejbližší definici sebeúcty), které je třeba za každou cenu udržovat a které staví na úspěších a srovnávání se.

V podobě trojice sebe-možnost, sebe-růst a sebe-soucit, jak bych definovala tvůrčí sebevědomí dnes, se jedná o fenomén mnohem flexibilnější, dynamičtější, nejistější. Zdá se mi ovšem, že jak pro tvořivé projekty, tak pro tvořivost každodenní i tvůrčí přístup k životu je tento typ tvůrčího sebevědomí výhodnější a důležitější.

### **5.6.5. Sebe-možnost, sebe-růst, sebe-soucit - dialogické jednání**

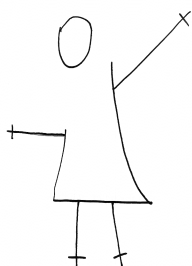
Zkusím ilustrovat souvislosti mezi těmito koncepty na vlastním příkladu z dialogického jednání.



*Jdu po lotosových květech na plac. Jsem soustředěná už od židle. Takže si všímám, že mě to táhne do pravého kouta, vztahuju ruce k něčemu, co tam je, ptám se „co to je“? Říkám: „bludný kořen“. Překvapilo mě to – to je takové to „když se ucho diví, co huba mluví“. Můžu Tě překročit, nemůžu Tě překročit? Když překročím bludný kořen, tak budu zablouděná? Nebo budu hledat a bude mě to bavit? Stojím vůči „divákům“ z profilu a chci říct „Kam to povede?“ a místo toho říkám „Kam se mi to povede?“ a to mě překvapuje, a usmívám se – to se mi opravdu líbí... Ať se mi to povede, kam se mi to povede, tak se mi to povede, to mi stačí, jako ne-jistota v životě. (Z vlastní reflexe dialogického jednání, květen 2007)*

V tomto úryvku jsem soustředěná, všímavá a díky tomu schopná sama se překvapit vlastní akcí, zkoušením si. Zmínka o bloudění není vnímána jako kritická či negativní. Zkouším různé možnosti - bloudit, hledat, a přistupuji k nim otevřeně a pozitivně, usmívám se. "Kam se mi to povede?" by mohlo být určité motto sebe-možnosti jako opak otázky "jestli se mi to povede" charakterizující sebeúčinnost. Otázka "Kam se mi to povede?" si také bezstarostně dělá tak trochu legraci z otázky úspěchu - je to otázka spíše cesty a vedení (tedy sebe-růstu) než toho, jestli mám talent a jestli jsem hodnotná osoba (tedy sebeúcty).

Druhý úryvek z reflexe uvádím pro ilustraci sebe-soucitu jako přístupu v případě neúspěchu nebo pocitu selhání.



*Takže poprvé jdu na plac. Něco o šuštní, jsem nějaká nervózní, drbu se. V jednu chvíli něco houkám, to mě baví, ale přitom jsem nějaká taková zašpérovaná do země. Ale chválím se, že i v takové překérní situaci nezmatkuju (to je posun oproti začátkům), tak si tam prostě zašpérovaná trochu zašpérovaně trpím... (Může být člověk zašpérováný jenom do země nebo i do vzduchu? Tak mi to vyšlo na obrázku, tak to asi bude možné). (Z vlastní reflexe dialogického jednání, duben 2007)*

V úryvku výše se mi příliš nedaří, jsem nervózní, cítím se zašpérovaná. Ale na rozdíl od svých začátků zkoušení dialogického jednání jsem schopná v této situaci nezmatkovat, pochválit se a chovat se k sobě laskavě, a tak trochu zašpérovaně, a s určitým nadhledem (jak je vidět i z obrázku) "trpět".

#### **5.6.6. Sebe-možnost, sebe-růst, sebe-soucit - Daniel a herectví**

Lze tento model a tyto koncepty aplikovat na příklad mladého Daniela zdecimovaného negativní zpětnou vazbou režiséra, zmíněného v úvodu tohoto textu?

Pokud se pohybuji v levé části schématu, je samozřejmě možné zvyšovat jeho celkovou sebeúctu, ať už zdravým či nezdravým způsobem (viz část 4.4.2.). Daniel by také mohl budovat svoji sebeúčinnost v oblasti herectví, ať už zkušenostmi mistrovství nebo pozorováním ostatních.

Jinými, doplňkovými možnostmi je aplikace konceptů v pravé části schématu. Daniel by si v duchu sebe-možnosti mohl krok po kroku zvědavě zkoušet a v případě dalšího neúspěchu se k sobě chovat se sebe-soucitem spíše než se kriticky srovnávat. V kombinaci se sebe-růstem, tedy přesvědčením o měnitelnosti svých schopností, by bylo pravděpodobnější, že by Daniel interpretoval kritickou zpětnou vazbu jako zajímavou informaci, jak se zlepšit, spíše než jako objektivní hodnocení svého talentu.

Dwecková popisuje podobný fiktivní příklad negativní zpětné vazby, který zde volně adaptuji. Je pravděpodobné, že Danielova první reakce bude "fixní" a negativní - nejsem dost talentovaný, nemám na to, nikdy ze mě herec nebude, raději půjdu mýt nádoby. Možná se po nějaké době bude Daniel schopen dostat do méně extrémního rozpoložení - součástí castingu je vždy náhoda, jsou i jiní režiséři a jiné hry, existuje kognitivní zkreslení. Je důležité, že sebe-růst, sebe-možnost a sebe-soucit neobsahují jenom přemýšlení, ale rovnou akci - co můžu

udělat pro to, abych na příštím castingu uspěl? Mám si říct o zpětnou vazbu z tohoto castingu, i když bude nepříjemná? Mám se příště lépe informovat o tom, co přesně režisér hledá? Mám zvýšit počet svých šancí a chodit na více castingů? Tento přístup tedy možnosti spíše otevírá než zavírá (adaptováno z Dweck 2000, s. 226-227).

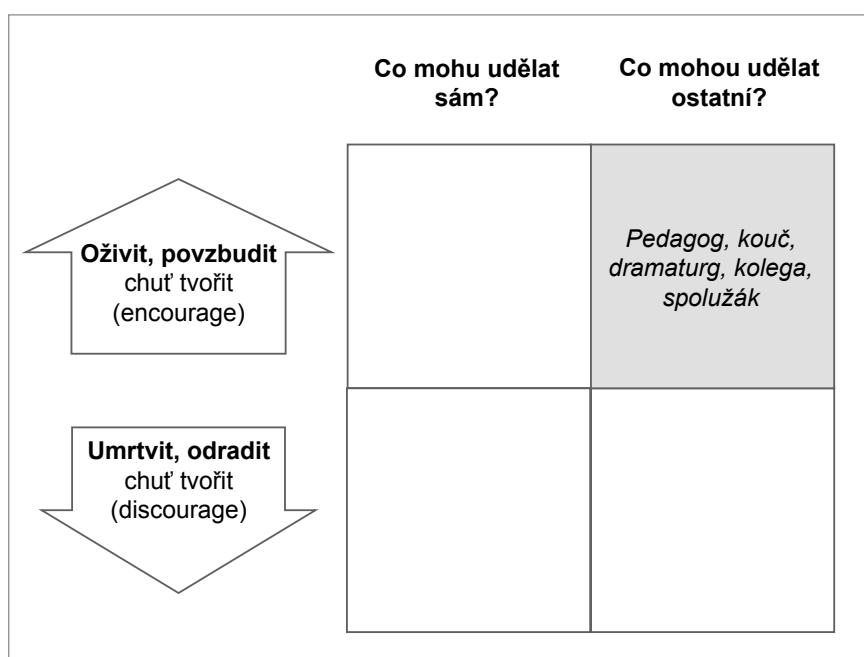
Na otázku z úvodu: "Je tvůrčí sebevědomí právě to, co se nedostávalo Danielovi?" bych tedy nyní odpověděla ano, Danielovi se nedostávalo tvůrčího sebevědomí v této nové rozšířené definici, zejména ve smyslu sebe-možnosti, sebe-soucitu a sebe-růstu.

## KAPITOLA 6 - Bezpečné prostředí

### 6.1. Co pro tvůrce mohou udělat ostatní

V úvodu této práce jsem si položila otázku, jaké vnitřní a vnější faktory jsou výhodné pro oživení a oživování mojí chuti tvořit. Většinu předešlých kapitol jsem se věnovala faktorům vnitřním - své vlastní definici tvořivosti, vlastní motivaci tvořit a svému postoji k sobě samé, ať už se jednalo o srovnávání v kapitole čtvrté nebo o moji představu o mých schopnostech a jejich měnitelnosti v kapitole páté.

Navrhuji se zabývat v této předposlední kapitole tím, jak nám ostatní lidé mohou pomoci v oživování chuti tvořit, anebo naopak přispět k jejímu umrtvení. Tato kapitola má tedy přirozenou souvislost a dopady pro práci pedagoga, kouče či dramaturga.



Obr. 28. Předběžné kategorie při první analýze rozhovorů.

Budu stavět na některých poznatcích z předešlých kapitol. Zásadní je princip vnitřní motivace tvořivosti, tedy že nastavení vnějších cílů a očekávané odměny má negativní dopad na motivaci jedince i na jeho tvořivost (viz část 3.5.1). V tomto smyslu pojmám tedy pedagoga nebo spolupracovníka spíše jako někoho, kdo vytvoří vhodné prostředí, než někoho, kdo "vede" studenta.

V nedávné knize o inovaci s názvem "Kolektivní génius" nabízí Linda Hillová s kolegy podobný přístup. Namísto klasického obrazu leadera jako vůdce, který vytvoří vizi a ostatní o ní přesvědčí, autoři dokazují, že pro skutečně inovativní týmy je výhodnější, pokud leader pouze nastaví a vytvoří takové prostředí, ve kterém mohou být ostatní tvůrčí. Hillová píše: "Každá osoba ve vašem týmu obsahuje kousíček geniality. Váš úkol jako leadera je vytvořit prostředí, kde mohou být tyto kousíčky aktivovány, kombinovány a přeměněny na kolektivní genialitu" (Hill aj. 2014).

### 6.1.1. Zájem a přející pozornost

V rozhovorech jsem vyslechla celou řadu příběhů o tom, co tvůrce povzbuzovalo, či naopak od tvorby odrazovalo. Škála chování byla v rozhovorech velmi široká. Rozvrhla jsem ji tedy do čtyř kategorií, které budu postupně zkoumat - 1) zájem a pozornost, 2) partnerství, 3) pozitivní podpora a 4) rady a návrhy.

První z nich je zájem a pozornost. Jako v ostatních kapitolách ji nejdříve empiricky zakotvím v úryvcích z rozhovorů a poté ji zařadím do širšího kontextu.

#### 6.1.1.1. Zájem a pozornost v rozhovorech

Victor v roli pedagoga hovoří o tom, co dělá pro účastníky svých drama-terapeutických workshopů.

*Victor: Já se snažím být plně přítomen, opravdu naslouchat a vnímat je.*

Daniel říká těm lidem, kteří ho podporují, "múzy" a všímá si toho, že to jsou pro něj převážně ženy, které se zajímají o jeho tvořivé já a dobře naslouchají.

*Daniel: No, co múza pro člověka dělá? To je dobrá otázka. Múza z mýtů je žena. Moje manželka je mi ohromnou múzou. Mary, Mia, které mi pomohly, když jsem dělal svá představení jednoho herce... Tak možná jsou pro mě múzy ženy, které se zajímají o moje umělecké já ...Tom, můj učitel hlasu, ten byl pro mě taky dobrou múzou. Asi to má něco společného s tím, jak lidi naslouchají a že svůj názor vyjádří opravdu pravdivě. Já hned tak někomu nevěřím, takže to, co říkají musí být fakt upřímné. Můj detektor na kecy jede naplno a okamžitě zachytí, když lidi poslouchají jenom naoko.*

Neil nabízí pro svoji roli doprovodného pianisty metaforu tlusté deky, na kterou se může zpěvák spolehnout. V angličtině má navíc slovo "comforter" dvojitý význam - tlustá deka a také někdo, kdo utěšuje.

*Neil: Kamarád moje hraní při představení popsal jako péřovou deku, do které se člověk zaboří a je si jistý, že na něj Neil bude čekat. Já si toho často ani nejsem vědom, ale podle toho, co slyším, tak je to tak součástí toho, kdo jsem. Krásně tlustá, velká, měkká, pohodlná deka s otevřenou náručí.*

Filip se svými klienty v terapii cítí, že je podporuje už tím, že se ptá, že se zajímá.

*Filip: Já to primárně třeba ani nehledám, když zjistím, že o něčem takovým (pozn: o své tvořivosti) promluvěj, tak se jich na to třeba ptám a tím, už tím to podporuju.*

Filip jako otec dvou malých dětí a pedagog v lesní školce propojuje svoji zkušenost s dětmi se zkušenostmi z dialogického jednání.

*Filip: To zjišťuju, jak pracuju s těma dětma, tak děti chtějí, aby byli vnímány těma dospělejma, chtějí jejich pozornost. Třeba to, co se dělá v tom dialogickém jednání, v improvizaci, že člověk je tomu vystavenej...že to lidi považují za děsnej zážitek, že na ně lidi koukaj a oni jsou jenom podporovaný v tom, co z nich vyjde ven. Že to vlastně moc neuměj, ale že je to něco, co jim vlastně může dodat to, co chtěli hrozně v tom dětství, bejt*

*vnímaný v tom, co dělají, a že vlastně v tom dětství je to princip, aby se posouvali.*

### **6.1.1.2. Pozornost není samozřejmá**

Pozornost ve svém základním smyslu je jednoduchá a souvisí se zájmem a zvědavostí, kterým jsem se již věnovala v kapitole čtvrté (jako opaku srovnávání) a v kapitole páté (jako situačnímu nebo dlouhodobému zájmu o nějakou činnost).

V kontextu práce s druhým zájem vypadá tak, že svým celým verbálním i neverbálním postojem říkám partnerovi: "Vidím tě! Zajímáš mě!" Zájem o činnost, a jeho projevy, tedy ponoření, fascinace, zvědavost na nové informace (viz část 5.4.4.) jsou zde nasměřované nikoliv na činnost mě samotné, ale na osobu a činnost někoho druhého.

Jak ukázaly rozhovory, samotný fakt, že se někdo o to, co tvořím, zajímá, udělá si čas mě vyslechnout a podívat se na mě, je cítěn jako podpůrný a velmi oživující moji chuť tvořit. Aby měla pozornost tento dopad, musí být jednak stoprocentní a vnímána jako opravdová a upřímná.

Kvalita našich každodenních interakcí je závislá na intenzitě zájmu a pozornosti. Divadlo pak tento princip ukazuje ještě výrazněji, divák při představení je v ideálním případě přesně takovým pozorným partnerem. Jak říká Jan Hančil: *Zájem je klíčové slovo pro veškerou divadelní práci, protože bez probuzení zájmu v divákovi jsou veškeré teoretické poučky, veškeré dobré úmysly, zkušenost a příprava málo platné (Hančil 2004, s. 46).*

Předpoklad, že jsem stoprocentně přítomen pro svého tvůrčího partnera, není v dnešní roztěkané době vůbec samozřejmý, a to hned na několika rovinách - na rovině praktické, mentální a neverbální.

Na praktické rovině si vzpomínám, že při práci na jednom z dokumentů v rozhlasovém studiu se stávalo, že dramaturg během práce vyřizoval maily a zvukař odpovídal na SMSky. To samozřejmě mělo negativní dopad na chuť tvořit, právě proto, že jsem měla pocit, že nevěnují našemu společnému dílu dostatečnou pozornost.

Přítomnost nejenom praktická, ale i mentální je ještě složitější - předpokládá, že v tuto chvíli se soustředím pouze na to, co se děje v místnosti a nemyslím ani na další schůzky, na dalšího studenta nebo na nákupy.

Neverbální, nebo psychofyzickou rovinu pozornosti popisuje Hana Malaníková ve své disertaci. Zejména jako asistentka dialogického jednání je na své studenty "psychofyzicky naladěna".

*Patřím k těm, kteří sledují zkoušení kolegy doslova celým tělem. Už způsob, jakým sedím na kraji židle, odráží můj aktivní vztah k situaci druhého na „place". Fyzické reakce se projevují v drobných pohybech rukou, nohou či mimických svalů, někdy si pro sebe zopakuju nějaké slovo nebo zvuk, grimasu obličeje... „Nejneklidnějším" divákem bývám, když sama asistuju a potřebuju se naladit na zkoušejícího (Malaníková 2013, s. 60).*

### 6.1.1.3. Pozornost a všímavost

*"Všímám si všeho, včetně sebe, bez hodnocení a nutnosti ovlivňování. Impulzy přicházejí z těla a z mysli. Z mysli a těla? Jdu podél stěny. Hra přítomnosti. Úplně to stačí. Probuzená přítomnost. Kdybych takovým způsobem „byla“ častěji, život by byl jeden velký zázrak." (Z vlastní reflexe dialogického jednání, březen 2007).*

Ještě složitější je nejenom být fyzicky a mentálně přítomen, ale ještě přistupovat k druhému s otevřeným přístupem, ve smyslu neposuzujícího zájmu.

Opět zde vidím jasnou souvislost s konceptem všímavosti/bdělé přítomnosti (mindfulness), o kterém jsem psala v části 4.5.3., jako stavu, ve kterém pozornost přivádíme k tomu, co se děje tady a teď, bez rozlišování a hodnocení. Je možné navrhnout, že nastavení "charakterizované zvědavostí, otevřeností a přijetím" (Bishop et al 2004, s. 232) v tomto případě tedy nezaujímám vůči vlastnímu prožitku, ale vůči činnosti toho druhého.

Naše přirozená tendence posuzovat a srovnávat (kterou jsem představila ve čtvrté kapitole) vede občas i diváky a pedagogy s těmi nejlepšími úmysly k tomu, že třeba jen neverbálně vnáší pochybnosti do společné práce tím, že začnou rozlišovat, hodnotit, opustí svět zvědavosti a octnou se ve světě srovnávání.

Jak ukážu v další části této kapitoly (část 6.5.4.), hodnocení a srovnávání (například studentů mezi sebou) je samozřejmě někdy nutné a i vhodné. Ale pokud ho jako pedagog vnesu do procesu příliš brzy, může být spíše umrtvující než oživující.

### 6.1.1.4. Přející pozornost

K neposuzování, otevřenosti a zvědavosti přidává Vyskočil ještě další stupeň - používá při hodinách dialogického jednání výraz "přející pozornost", aby vyjádřil, že naše pozornost není neutrální, ale je pozitivně nastavena.

*Ti druzí vaše zkoušení dotují svojí pozorností. Když vám přejí, abyste na něco přišla, vysílají svoje přání. Jejich energie vám dává další důležité impulsy pro vaši citlivost slyšet a vnímat. A když vám ti ostatní nepřejí, tak vám to kazí (Vyskočil 2013).*

Přející pozornost při dialogickém jednání a její dopady také popisuje Václava Křesadlová ve své disertaci:

*Je to osobní nastavení k účasti, investice pozornosti a otevřený zájem. Přející pozornost je velmi důležitá, aktivuje pole pro hru a pro experiment pozitivním nastavením. Dá se pojmenovat jako upřímná víra v to, že jsem svědkem něčeho pro mě osobně významného. V atmosféře lhostejnosti je velmi obtížné toto zkoušení provádět (Křesadlová 2012).*

Ve výrazu "přející pozornost" je z mého pohledu obsaženo několik prvků, které pro názornost uvedu i jejich kontrastními postoji - "lhostejností", o které mluví Křesadlová a "nepřející pozorností".



| <b>Přející pozornost</b>  | <b>Nepřející pozornost</b>   | <b>Nepozornost, lhostejnost</b>                 |
|---|--|---|
| - soustředění se na přítomný okamžik  | - soustředění se na přítomný okamžik   | - absence soustředění se, poslouchání jen naoko |
| - absence hodnocení a srovnávání  | - srovnávání s minulostí/budoucností (minule/jsi byl ty, někdo jiný byl lepší/horší) |   |
| - zvědavost, otevřenost (je to na tobě)   | - uzavřenost, srovnávání s ideálním stavem (vím, jak to má vypadat, ukaž se!)        |   |
| - pozitivita, optimismus, přijetí (mám důvěru v to, že to "dobře" dopadne, i když není být úplně jisté, co to "dobře" je) | - negativita, pesimismus, nepřijetí (ano, ale/asi to nepůjde).                       | - neutrální postoj (je mi to jedno)             |

S postojem přející pozornosti souvisí i přijetí druhého takového jaký je - tedy nemám v hlavě ideál toho, jak by měl druhý vypadat, vystupovat, chovat se, ale jsem otevřená tomu, jaký v tuto chvíli je.

Na svých workshopech často pobízím účastníky k přející pozornosti, která pro ně vůbec není samozřejmostí. Situace je obvykle následující: první účastník, dobrovolník, jde na plac provést improvizální cvičení před malou skupinkou kolegů, třeba šesti nebo sedmi. Přirozená reakce účastníků v publiku je zaujmout na židlič polohu, které říkám "ukaž se" - usadím se pohodlně, jsem trochu svalený do židle, ruce překřížené na hrudi, a mám neutrální až negativní výraz v tváři. Poté společně experimentujeme s tím, jak se asi cítí "herec" při pohledu na takové publikum, a jak se změní jeho pocity, když polohu změním na "prející pozornost". Divák, který sedí na kraji židle a nemůže se dočkat, je zvědavý na to, co se dozví, aniž by potřeboval srovnávat nebo hodnotit, je přející divák.

Při nedávném workshopu, který jsem vedla v Londýně pro skupinu bankéřů, došlo při těchto experimentech s "prející pozorností/nepřející pozorností/nepozorností" k zajímavému vhledu jednoho z účastníků. Kanadán Barry popisoval, že v normální situaci v práci čím je kolega horší (míněno nudnější jak tématem, tak přednesem), tím méně ho Barry poslouchá. Na workshopu si uvědomil, že čím je kolega horší, tím větší dotaci přející pozornosti od publika potřebuje. Pokud prezentující tuto pozornost nedostane a ucítí uvadající zájem publika, bude ještě horší - a pak nastane začarovaný kruh vedoucí ze ztrátě času všech přítomných: nudný prezentující - znuděné publikum - díky nervozitě ještě nudnější prezentující - ještě znuděnější publikum atd. Co si Barry v Londýně uvědomil je, že možnost tento kruh přeseknout má nejenom prezentující, ale i publikum, právě svojí vědomou snahou dotovat prezentujícího přející pozorností.

V závěru první části této kapitoly bych tedy shrnula, že důležitou úrovní podpory, kterou můžeme partnerovi a jeho tvořivosti nabídnout, je zájem a přející pozornost. Ať už si přející pozornost budeme představovat jako pohodlnou deku nebo jako múzu, vyznačuje se kvalitou intenzivní a přitom otevřené a zvědavé pozornosti. I když vypadá jednoduše, není vůbec samozřejmostí.

### **6.1.2. Partnerství - nebýt v tom sám**

Přející pozornost je základním kamenem jakékoliv podpory, kterou můžeme tvůrci poskytnout. Dalším stupněm, který tvůrci zmiňují jako podpůrný a oživující, je pocit partnerství, pocit, že v tom nejsou sami.

Ve třetí kapitole jsem zmínila, že jednou z podstatných motivací, proč se věnovat nějakému tvořivému projektu, je potřeba sdílení - ať už ve formě radosti z dialogu a společenství (přiblížení se radosti, část 3.2.3.), anebo ve formě pocitu, že jsem méně sama (oddálení starosti, část 3.2.4.).

Navození pocitu, že na to nejsem sám, ať už s lidmi, kteří se přímo na díle nepodílejí (s režisérem, múzou, koučem, rodičem), anebo s lidmi, kteří se mnou tuto zkušenost sdílejí (spoluhráči na jevišti, na workshopu nebo v kapele) může být také velkou oporou při tvůrčí aktivitě a způsobem, jak mohou ostatní přispět k oživení naší chuti tvořit.

#### **6.1.2.1. Partnerství v rozhovorech**

Victor vzpomíná, jak mu během dospívání otec pomáhal s jeho koníčkem - programováním videoher.

*Victor: Když jsem začal s programováním video her, tak mě taťka hodně podporoval. A díky tomu se mezi náma vytvořil silný vztah, který trvá do dneška. On přímo neprogramoval, ale pomáhal mi třeba s návody.*

Neil popisuje období, ve kterém hrál jako pianista v kapele, které cestovala po Spojených státech. Vyzdvihuje radost z toho, že tyto zkušenosti mohl sdílet s malou skupinou přátel.

*Neil: My jsme na tom hodně makali. Ale představení nás zase hodně nabíjela. Lidem se to líbilo, tak z toho jsme měli taky radost. A navíc jsem to období prožíval s lidma, kteří byli mými přáteli. Sblížili jsme se a já jsem k nim choval neomezenou lásku a oni zase ke mně. V tomhle jsem měl svým způsobem v životě velké štěstí. To, že mě podporovali a že jsem podporoval já je, mi umožnilo být tvořivý.*

Daniel vypráví, jak mu Mia v roli kouče/režiséra pomáhala dát dohromady jeho autorské představení - a jak se tato téměř roční příprava odehrávala v duchu partnerství.

*Daniel: S Miou jsme o tom častokrát mluvili, a je mi jasné, že se radujeme z úspěchu společně, a to mě těší. Náš úspěch je opravdu společný, společný mé múze a mně.*

Denisa popisuje přípravu své autorské prezentace - nepracuje s režisérem ani dramaturgem, ale konzultuje s dvěma kamarádkami.

*Denisa: Nebylo to úplně tak, že bych v tom byla sama, od těch holek jsem měla už před premiérou ... Vony byly toho názoru, asi by mi nelhaly, vony byly přesvědčený, že to je supr téma, že to bude dobrý.*

Jak je vidět z úryvků, partnerství jednak zásadním způsobem prohlubuje pocity radosti, sdílená radost z reakcí publika, z úspěchu přispívá k podpoře naší tvůrčí činnosti a k našemu tvůrčímu oživení a oživování. Partnerství také pomáhá překonat chvíle, kdy nemáme chuť vystoupit na jeviště, zkusit si něco nového, pokračovat v psaní disertace nebo článku.

#### **6.1.2.2. Více s druhými jako základní rada**

V odpovědi na otázku "co bys poradil svému mladšímu já" se několikrát objevila rada "dělej to víc s druhými".

*Lumír: Protože já jsem měl pocit, že ta tvořivost, to je něco takovýho ať už konstruktérskýho, nebo mystickýho, že si něco člověk tak jako kutí sám. Zkus to víc dělat s druhýma, to bych si jako poradil.*

Na stejnou otázku zmiňuje Jens práci s kolegy, kteří nejsou nutně zkušenější než on, ale společně zkouší, experimentují, a v tomto partnerství se všichni "nejlépe učí".

*Jens: Od kolegů jsem se toho naučil spoustu. A to je asi další rada: "Usiluj o spolupráci. Vyměňujte si s kolegy nápady, zaručené metody, pracujte společně. Měl jsem kolegyni, se kterou jsme se vzájemně od sebe učili různé techniky, takže ona učila mě a já jsem učil ji. Pracovali jsme spolu, hodně jsme experimentovali. (...) A tak jsem se učil nejlíp.*

Steven Johnson zkoumal prostředí, která jsou výhodná pro inovaci a tvořivost. Jeho závěry souvisí s tématem partnerství - vskutku inovativní nápady jsou výsledkem kombinace různých nápadů různorodých lidí, a proto jim svědčí prostředí, kde lze takovou výměnu informací provozovat. Johnson zmiňuje kavárny v Londýně či Vídni 18. století, pařížské salóny v době modernismu nebo dnešní velká města jako prostory, kde je možné pracovat více s druhými (Johnson 2010).

Moje vlastní cesta tvůrčího oživení také vedla přes klíčové setkání s pedagogy a spolužáky na KATaP, a ukázala se jako stabilnější a živější než osamělé psaní básní a jejich tajné posílání do soutěže.

Několik let po setkáních na KATaP se mi ale situace osamělého tvůrce vrátila při psaní návrhu "Hot meetings". Měla jsem nápad na knihu o tom, jak udělat porady zajímavější - byla by to krátká kniha pro manažery, která by je za pomoci zajímavé a trochu lechtivé metafory inspirovala k lepšímu organizování porad. Nápad byl dobrý, ale psaní bylo těžké - prvním krokem bylo napsat zkušební kapitolu, celkovou strukturu, jednu stránku o tom, kdo je autor a to celé zabalit do "návrhu knihy" a poslat literárním agentům v USA (protože jsem se rozhodla, že ČR je příliš malý trh pro takovou knihu). Zpětně viděno to byl projekt příliš ambiciózní, nerespektoval princip krok po kroku (viz část 5.5.9.) - nikdy jsem knihu nepsala, téma bylo složité, nevím, jak to v USA chodí.

Ale nejhorší na celém projektu bylo, že jsem na něj byla sama. Trochu jsem se za celou věc styděla - před svými uměleckými kamarády proto, že je to kniha určená tak jasně k prodeji, bez uměleckých ambic, před svými byznysovými kamarády proto, že je to kniha nedostatečně seriózní. Asi po roce pokusů a zkoumání se zdálo, že na celý projekt zanevřu. Zlom nastal až ve chvíli, kdy jsem měla spásnou myšlenku promluvit o něm s Anetou, svou americkou kamarádkou. Neoslovila jsem ji proto, že rozumí vydávání knih v USA nebo že má nějakou zvláštní znalost v oblasti porad. Přínos Anety (se kterou jsme pak pravidelně jednou za měsíc hovořily) byl právě v tom, že jsem si už nepřipadala sama. Během našich rozhovorů projevovala Aneta přející pozornost, ale hlavně v tom byla se mnou.

Podobný zážitek mám z přípravy dokumentu "V Trinksaiifen jsme byly doma" a ze spolupráce s dramaturgyní Gabrielou Albrechtovou, která mi opravdu byla partnerem. Mimo věcného přínosu rad a inspirace (který vysvětlím v části 6.1.4.) bylo pro mě zcela zásadní, že Gábina byla se mnou na jedné lodi a že jsme společně projevovaly přející pozornost hodinám a hodinám nahrávek, ze kterých jsme se snažily vytesat výslednou podobu dokumentu. Zejména si vzpomínám na práci na následující pasáži, ve které osmdesátiletá paní Severová pro mě překládá píseň, kterou sama složila v místním německém dialektu.

*EVA: A myslíte, že byste to mi to mohla přeložit? Tomu já fakt nerozumím, jak je to v dialektu.*

*PANÍ SEVEROVÁ: Ne? Vůbec ne? No, jako se u nás zpívalo jako slavíky. A byli jsme zdraví jako žaludky, co rostou na stromě, a celej rok jsme byli spokojený a šťastný. A chcete vědět, kde to bylo? To bylo v Trinksaiifen, na hřeben Krušných hor. Na hřeben Krušných hor. (Blechová 2013a, minuta devátá)<sup>13</sup>.*

Paní Severová chce samozřejmě říci "žaludy" a nikoliv "žaludky", ale představa žaludků visících na stromě byla natolik půvabná, že jsme se jí s Gábinou i při třicátém nebo padesátém poslechu byly schopné společně smát. To by nebylo možné, kdybych na to byla sama. Společný smích nad žaludky s Gábinou je tedy od té doby pro mě určitým symbolem tvůrčího partnerství.

### **6.1.2.3. Na partnerství lze vědomě pracovat**

Partnerství, ve smyslu bytí na jedné lodi, je přirozené na dílnách, workshopech, ve škole. A zdá se mi, že to je jeden z důvodů, proč jsou to pro mnohé z nás ideální prostředí pro tvořivost. Účastník hodiny dialogického jednání ví, že v tuto chvíli je na place Jirka, ale za pár minut bude na place on. Partnerství tedy vzniká přirozeně.

V situacích, kdy vztah takto rovnocenný není - jeden z nás je tvůrce, a druhý je pedagog, dramaturg, režisér, tedy někdo, kdo je v pozici určité autority, je přesto možné tento vztah navodit. Brownová (2012) hovoří o tom, že její školitelka doktorské disertace vždycky vstala od svého velkého stolu, aby nemusely sedět

---

<sup>13</sup> Nahrávka i text je dostupná z [www.trinksaiifenradiodocumentary.com](http://www.trinksaiifenradiodocumentary.com).

proti sobě a sedla si s ní k malému stolku - metaforicky i skutečně seděly na stejné straně stolu. Všimla jsem si, že to samé praktikuje i můj školitel.

Když se octnu v opačné pozici, tedy v pozici pedagoga nebo jakékoliv autority, ze stejných důvodů vědomě snižuji svůj status, ve smyslu Keitha Johnstona. Již zmíněný (v části 5.2.5.4.) expert na divadelní improvizaci konstatuje, že v každém okamžiku vysíláme i přijímáme signály o našem statusu. Signály vysokého statusu (high status) jsou například vzpřímený postoj, jasné a krátké věty, pauzy, absence slov "jako", "třeba" atd. Signály nízkého statusu (low status) jsou opačné - postoj, při kterém zaujímáme minimum místa, překotná mluva, věty, které nekončí a jsou prošpikovány slovy "jako, třeba atd." (Johnstone, 1981).

Když se tedy octnu v situaci, kdy mám strukturálně vyšší status (já vedu workshop, ty jsi účastník, já dělám přijímací pohovor, ty se ucházíš o místo), vědomě se svůj status snažím snížit tak, abychom mohli více sedět na stejné straně stolu. Protože jsem přesvědčená, že partnerství v těchto situacích nás dovede dále než pozice autority.

Pozice autority s sebou vždy implicitně nese otázku hodnocení a srovnávání, která, jak jsem ukázala ve čtvrté kapitole, není pro tvořivost výhodná. To barvitě líčí František v popisu svého studia u Ivana Vyskočila. Zkušenost partnerství staví jako opak pozice autority.

*František: Člověku tam najednou bylo... lehčejc se dejchalo, chtěl tam... přirozeně tam člověk rád byl. Kdežto dřív, v tý jiný škole, jsem měl často sevřenej žaludek, jenom když jsem viděl tu budovu. Protože to nebylo jako na tom, že tady je někdo chytřej, kdo tě de facto bude poučovat a zkoušet, a někdo blbej, kdo se nechá poučovat a zkoušet, tady to bylo... Jasně, ta hierarchie byla jasná, daná, ale tak to na tobě prostě neleželo, neklečelo. Cejtíl ses tam na svym místě. A né jako pako, který nic neví, a který by tam nemělo bejt.*

### **6.1.3. Pozitivní podpora**

V předešlých částech jsem na základě rozhovorů popsala dva vnější faktory, které tvůrci zmiňují jako oživující jejich chuť tvořit. Prvním a základním z nich je přející pozornost, zájem, naslouchání, tedy postoj, který bych mohla shrnout jako: "vidím tě, zajímáš mě, přeji ti". Druhým faktorem je partnerství, bytí na stejné lodi, tedy postoj, který bych mohla shrnout jako "nejsi v tom sám".

#### **6.1.3.1. Pozitivní podpora a návrhy a rady - rozhovor s Lumírem**

Pro popis dalších dvou faktorů použiji rozhovor s Lumírem a jeho vzpomínku na kuchyň jeho babičky a dědečka. Tam, u kamen, zakusil Lumír ve svých šesti letech poprvé "zážitek tvorby".

*Lumír: Já si pamatuju, že jsem byl kutil. Od nějakých svejch asi šesti sedmi let až do puberty. Docela velikej. Pamatuju, že celý to začalo tím, že jsem vzal u kamen polínko, vzal jsem si od babičky kuchyňskej nůž a začal jsem do něj bezmyšlenkovitě řezat. A z toho nakonec byl takovej hezkej tvar a já jsem vzal*

*barvu a oranžově jsem to natřel. A to byl takovej první zážitek, že jsem něco vytvořil. Tenhle druh tvořivosti vznikl tam, u dědy a babičky. A babičce nevadilo, že tam kolem lítaj po celý kuchyni třísky, a ani dědovi to nevadilo.*

Oba prarodiče cítí Lumír jako podpůrné, ale každého jiným způsobem. Babička je "laskavá náruč", která "umožní" a "pochválí", je pozitivní, oceňuje Lumíra.

*Babička byla velmi taková, že mě chválila a říkala - vidíš to, ty jseš šikovnej. Byla taková ta laskavá náruč, která ti to pochválí, která ti to umožní, která ti řekne, tady máš ten kuchyňskej nůž. Že jako opravdu ta tvořivost je jako ta náruč, to plození, to rození.*

Dědeček je také podpůrný, ale jiným způsobem - navrhuje, "jak to dělat jinak", pomáhá prakticky tím, že "jsem si mohl vzít prkýnka", nabízí "plán", "vostrý hrany" i "disciplínu".

*Kdežto děda to je taková ta konstruktérská stránka tvořivosti. Děda byl takovej bručoun, kterej dokázal poradit. No, on na mě kolikrát i zabručel - to bych udělal trošku jinak. Ale vždycky tak jako konstruktivně, že spoustu věcí mě naučil. V tý dílně, tam jsem s ním zažíval tu jeho stránku, nechci říkat strohou, ale takovou tu vážnější. Takovou tu právě, že on si uvědomoval, že nějak disciplinuje. Ale byla to disciplína jako když je člověk v učení, a prostě se učí.*

#### **6.1.3.2. Pozitivní podpora v rozhovorech**

Pozitivní podpora, symbolizovaná laskavou náručí Lumírovy babičky logicky navazuje a staví na přející pozornosti a partnerství. Přidává k nim aspekt fanouškovství a přijímání druhého.

V části 3.2.9.1. jsem popsala "vedlejší účinek uznání" na motivaci tvůrců. I když primární motivace tvůrců byla vnitřní, uznání, které se jim dostalo - ať už to byl zájem publika při "storytelling" soutěži pro Daniela nebo ohlasy na Matyášův text na autorském čtení - bylo důležité. Uznání také přímo navazovalo na motivaci spojenou se smyslem, vytvářením něčeho užitečného a smysluplného pro druhé, slovy Helen "léčení světa" (viz část 3.2.5.3.).

Tvůrci zmiňovali mnoho variací na Lumírovu babičku a její laskavou náruč. Pro Muriel je užitečné, že její koučka "pojmenovává" to, co Muriel přináší publiku.

*Muriel: Maisie je vynikající koučka, se kterou spolupracuju. Její práce mi opravdu pomáhá... ona popisuje co dělám, jaký mám dar a jak bych za jeho pomoci mohla něco přinést svému publiku. Takže ona mně pomáhá se propojit s tím, co dělám.*

V některých případech je hlavní funkcí takové podpory zmírnit nervozitu a odbourat strach, jak popisuje Denisa na své zkušenosti se zpěvem.

*Denisa: No to vím i já ze zkušenosti, že byly období, kdy ti to zpívá líp a hůř, když jsem třeba přišla na konzervatoř a tam jsem měla individuální zpěv, tak byla doba, kdy jsem se hrozně rozezpívala, protože ta paní byla hrozně fajn, a ... tě povzbuzovala, byla příjemná a nebála ses jí.*

Podpora okolí je zejména užitečná v momentech, kdy o sobě pochybujeme - na začátku procesu, jako v níže uvedené citaci pro Helen, anebo pokud je celý proces složitý a plný pochybností, jako byla příprava autorského představení pro Daniela.

Helen popisuje přípravu své autorské hry - první nápad dala na papír během víkendu, když nebyl manžel (také divadelník a improvizátor) doma. Když se v neděli večer manžel vrací, netrpělivá Helen po něm chce okamžitou reakci.

*Helen: No, tak jsem ho sotva nechala, aby si sundal kabát a aby si odskočil, pak jsem ho posadila na gauč v obýváku a dvacet minut jsem mu četla z mého rukopisu. A pak jsem se ho zeptala: "Myslíš, že to je něco? Anebo to není nic?" No, a on na to - Já si myslím, že to něco je. Jako fakt? ... No ty jo, já si fakt myslím, že to něco je."*

Mia vysvětluje, že její hlavní přínos v roli "režiséra-kouče" byl pomoci Danielovi uvěřit, že někdo chce slyšet jeho příběh.

*Mia: Jako režisérka a koučka jsem měla především za úkol pomoci mu pochopit, že příběh, který část jeho já chce povědět, chtějí zoufale slyšet i jiní lidé. A taky, jak je jeho příběh dobrý. A jak je příběh zajímavý a jak si Daniel zaslouží lásku. A on tomu nemohl uvěřit. On tomu prostě nevěřil.*

Podpora Miy není jednorázová, v celém mnohaměsíčním procesu zkoušení se vyznačuje neobyčejnou konsistentností a trpělivostí.

*Mia: My jsme skoro každou zkoušku s Danielem začínali tím, že mi vysvětlil, jak do toho nepůjde. Anebo tím, že mi říkal, PROČ se rozhodl, že to není dobrý nápad anebo nějakým novým zjištěním, které potvrdilo, že je jeho příběh zbytečně někomu sdělit. A taky někdy byl naprosto znechucený a nevěděl, co ho to vůbec napadlo. No, a to byla naše startovní čára. A mým úkolem bylo vyhnout se frustraci a pocitu, že stojíme na místě.*

Na základě příkladů z rozhovorů bych pozitivní podporu mohla shrnout tak, že se jedná o podporu obecnou. Nepotřebuji být expert, ale spíš laskavá babička; podpora zahrnuje trpělivost a konsistenci, je zaměřená spíše na tvůrce jako na osobu než na jeho výsledky a výkony. Samozřejmě se zde nabízí souvislost s bezpodmínečným laskavým přijetím Carla Rogerse (Rogers 1998).

Zejména poslední bod se mi zdá důležitý z hlediska mé vlastní pedagogické praxe. I když se snažím neposuzovat a stavět se ke studentům otevřeně, někdy se mi nápad nebo způsob provedení nezdá. A nadšený student se ptá: co si o tom myslíte? Jako pomůcku si nyní představuji manžela Helen, který přichází v neděli večer domů a čte prvních pár stránek autorské hry své nadšené manželky. V tuto chvíli nejspíš netuší, jestli je to dobrý nápad nebo nápad špatný - vidí ale Helenino nadšení a zájem. Pokud by řekl, že je to špatný nápad, nejspíš by ji tím odradil a nikdy by se nikdo nedozvěděl, jestli z tohoto nápadu může něco vzejít. Říci, že je to dobrý nápad, je svým způsobem méně riskantní - riziko spočívá v tom, že tvůrce stráví několik dní, měsíců nebo hodin prací na něčem, co za to nestálo. Navíc, jak se často děje, možná nakonec i "špatný" nápad přetvoří na něco zajímavého.

### 6.1.3.3. I málo pozitivní podpory stačí (Ariely)

Může se zdát, že pozitivní podpora znamená kupení laskavosti, pochval a komplimentů pro tvůrce. Ukazuje se však, že někdy stačí velmi málo.

V části 3.2.5.5. jsem zmínila výzkumy Dana Arielyho se skládáním a rozkládáním figurek z lega jako součást studií o vnitřní a vnější motivaci, a otázkách "smyslu činění" (v "sysifovské skupině", kde se figurky stále rozkládaly, jich studenti složili mnohem méně). Ariely s kolegy provedli obdobný experiment, ve kterém zkoumali vliv pozitivní podpory na motivaci studentů.

Tentokrát studenti neskládali figurky z lega, ale měli za úkol hledat dvě písmena "S" na popsaném listu papíru. První skupina obdržela "pozitivní podporu" - experimentátor si po skončení úkolu vzal podepsaný proškrtný papír, prohlédl si ho, povzbudivě kývnul a papír odložil mezi ostatní. Ve druhé skupině "bez podpory" účastníci papír nepodepisovali, experimentátor na ně nekývnul, pouze papír odložil mezi ostatní. Ve třetí skupině, takzvaně "ignorované", se experimentátor na papír ani nepodíval a dal ho do drtiče papíru. První skupina ukončila 9 listů, zatímco druhá skupina 6,8 a třetí skupina pouhých 6,3, i když platba za ukončené listy byla pro všechny skupiny stejná (Ariely 2010, kap.2).

Je pozoruhodné, že velmi drobná pozitivní podpora, spočívající pouze v povzbudivém kývnutí, může mít tak velké důsledky na naši chuť pokračovat v úkolu.

### 6.1.4. Návrhy a rady

V návaznosti na Lumírova dědečka, který dokáže poradit a má disciplinující stránku, nazývám tento aspekt vnější podpory "návrhy a rady". Mimo vlastních návrhů a rad zahrnuje také otázky disciplíny a inspirace.

#### 6.1.4.1. Náměty na zlepšení, rady, kritika

Náměty na zlepšení a rady jsou pro tvůrce důležité a jsou nezbytně nutné pro to, aby se zlepšoval - ať už se to týká rad uměleckých, nebo více praktických. Lumír dokázal vyřezat čím dál tím krásnější lodě ze dřeva právě proto, že mu dědeček občas navrhl nový pracovní postup nebo ho naučil novou dovednost.

Helen lituje například toho, že jí nikdo na divadelní škole nedal praktickou radu ohledně rolí, které má jako herečka šanci získat.

*Helen: Někdo mi mohl říct, že nedostanu roli naivky, mladé hezké holky, na kterou letí kluci. Roli její kamarádky by mi dali. A to já jsem nevěděla a za ty léta strávená v herecké škole mi nikdo nenavrhl, abych o tom popřemýšlela. (...) Je jasné, že se hodím pro role hrdinky holocaustu, vtipné sousedky, psychologů, doktorky, zdravotní sestry, takže casting vidí v mém obličejí inteligenci, vidí smysl pro humor a taky vidí židovské a etnické rysy. Tak tyhle poznatky by se mi hodily zhruba před dvaceti lety, abych si pak vybírala monology, které by mi přinesly pracovní příležitosti.*

Možná by dvacetiletá Helen tuto radu neslyšela ráda a raději by se viděla jako Julie než jako zdravotní sestra. Ale rada by to pro ni byla určitě užitečná.



Ve velké většině tvůrci rady a náměty na zlepšení zmiňují v negativním kontextu, v kvadrantu umrtvujících intervencí pro jejich chuť tvořit. Příkladem takovýchto kritických "rad" a soudů nakonec začínal tento text (část 1.1.)

*Daniel: Po mém prvním vystoupení mi režisér řekl: "Mám pro tebe radu. Víckrát to už nezkoušej."*

*Muriel: Můj učitel hudby na základní škole, pan Dinkel, mě nikdy nenechal zpívat sólo a byl ke mně velmi kritický.*

#### **6.1.4.2. Nasměrování, ukazování možností, inspirace**

Do kategorie rad jsem také zařadila ukazování možností a inspiraci. Dospívajícímu Victorovi jeho učitel nejdříve půjčil knihu o programování a poté projevil zájem o Victorovu aktivitu, ukázal mu možnost, jak lze jeho programování využít.

*Victor: Učitel matematiky na střední škole mi dal moji první učebnici programování (...) a to mě totálně nastartovalo, jako šššššššššš – odpálilo mě to. Knížku jsem si vzal domů a na kus papíru jsem napsal svůj první program, který jsem mu pak ukázal a on na to jako že dobrý. No, a další týden mi ho přinesl ve formě vytisknuté kopie. On můj program ukázal studentům jiné místní školy a ti ho vyjeli na jejich počítači. Samozřejmě, že v něm byla spousta chyb, ale pro mě to bylo něco úžasného ... někdo vyzkoušel můj program. Takže dobrý učitel může znamenat hodně, stejně jako dobrý rodič.*

Když pomáhá v roli pedagoga zpěvákům pracovat na interpretaci písní, Muriel jim nabízí různé možnosti, na které by sami nepřišli.

*Muriel: Myslím, že když učím, tak používám techniky, které podporují tvořivost studentů. Jednou z nich je popřemýšlet o různých kanálech, se kterými můžou pracovat. Samozřejmě, že se především jedná o slova a hudbu. Ale pak se třeba zeptám na to, jaké mají v písni cíle. A když si je uvědomí, tak pracujeme se smyslovým vnímáním, a pak i fyzicky. Snažím se studentům zprostředkovat přístup k celé škále kanálů.*

Do této kategorie bych také mohla zařadit inspiraci při shlédnutí představení nebo výstavy někoho jiného, jak ji tvůrci zmiňovali v části 5.2.5.5. - zážitek vidět Ivana Vyskočila na jevišti pro Františka nebo setkání Muriel s její budoucí učitelkou Barborou.

#### **6.1.4.3. Disciplína**

Posledním aspektem, který jsem zařadila do kategorie "rady a návrhy", jsou disciplinující intervence, které Lumír zažil u svého dědečka. Filip pro své klienty navrhuje různé úkoly.

*Filip: A pro některý lidi třeba dám i nějaký úkoly. Jako třeba hrajte každý den deset minut na kytaru, a pak mi řeknete, jestli se vám to povedlo nebo nepovedlo. To jsem už pár lidem zadal a mělo to nějaký výsledky.*

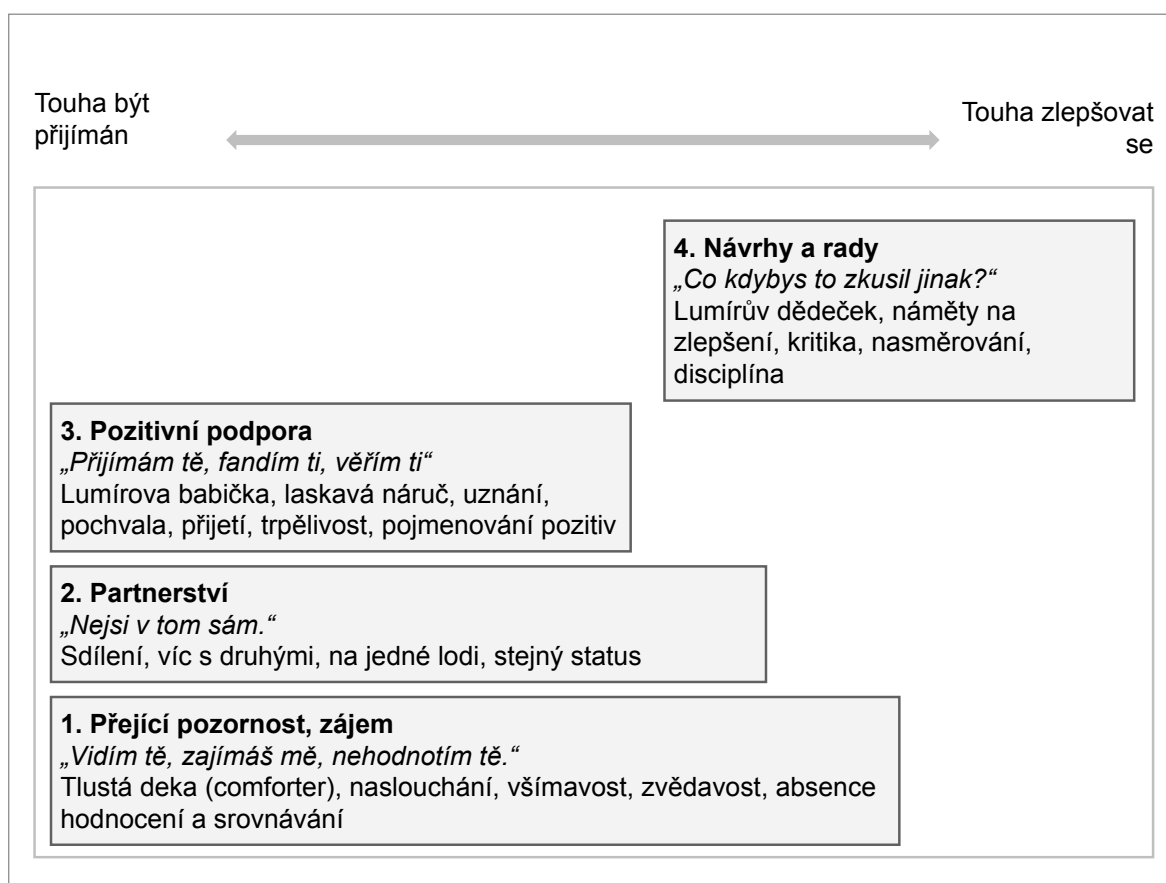
Frederik se naopak ohlíží za svojí hereckou kariérou a lituje toho, že ho nikdo více "netlačil".

*Frederik: No, víš, já jsem to asi mohl dotáhnout o hodně dál, ale nechtělo se mi na ty moje ambice dřít. A kdybych tehdy chtěl svoje herectví rozvíjet dál, tak by mě byl musel tlačit někdo jiný, někdo, ke komu bych měl vztah, jako guru nebo někdo takový.*

## 6.2. Model vnější podpory ožívání chuti tvořit

Ráda bych nyní navrhla model, který různé intervence, o kterých hovořili tvůrci, shrne. K přející pozornosti a partnerství jsem přidala dva další aspekty - aspekt "babičky" jsem nazvala pozitivní podpora, která by se dala shrnout slovy "přijímám tě takového jaký jsi, fandím ti". Aspekt "dědečka" jsem nazvala návrhy a rady, a dal by se shrnout slovy "co kdybys to zkusil jinak?".

Na schématu níže jsou shrnuty tyto čtyři aspekty vnější podpory a jejich vzájemné vztahy. Pozornost a partnerství vnímám jako určitý základ, na kterém stojí pozitivní podpora a návrhy na zlepšení.



Obr. 29. Model vnější podpory oživení chuti tvořit.

Zbytek kapitoly bych ráda věnovala souvislostem mezi těmito aspekty podpory, zejména určitému napětí mezi prvními třemi aspekty (na levé straně) a návrhy a radami (na straně pravé).

Návrhy a rady, nasměrování i disciplína jsou na cestě tvůrce sice nezbytné, ale často problematické. Přivádějí tvůrce do světa srovnávání (které je v nich implicitně obsaženo) a mohou u něj vyvolat nepříjemné pocity studu. Ty mohou

mít negativní vliv na jeho sebeúctu i sebeúčinnost a tím přispět k tvůrčímu umrtvení.

V druhé části kapitoly vysvětlím pojem bezpečné prostředí pro tvořivost. Ten v sobě zahrnuje právě rovnováhu mezi levou a pravou částí modelu.

### **6.3. Stud a umrtvování chuti tvořit**

Tvůrčí činnost tvůrce odhaluje, dělá ho nahým a zranitelným. Jak jsem zmiňovala v úvodu (část 1.1.) při svém vlastním příběhu, přečíst vlastní autorský text před pěti lidmi se mi zdálo nesrovnatelně těžší než prezentovat strategický plán před vedením ministerstva obrany. Zdá se mi, že příčinou jsou právě pocity studu, které pociťuji, pokud se na této osobní rovině necítím přijata.

#### **6.3.1. Napětí mezi potřebou být přijímán a zlepšovat se (Sheen, Stone)**

V okamžiku, kdy něco vytvoříme (ať už je to nový způsob vaření lososa nebo divadelní představení) a ptáme se na reakci okolí, perou se v nás dvě protichůdné tendence - touha něco nového se naučit a touha být přijímáný.

Na jednu stranu je zjevné, že už v samotné touze tvořit je obsažena novost a dobrodružství, a v okamžiku, kdy zpívám píseň poprvé sólo před publikem, tak se upřímně chci dozvědět, jak bych ji podruhé mohla zpívat lépe. A je mi jasné, že moje interpretace není dokonalá.

Literatura ukazuje, že touha dozvědět se něco o sobě a aktivní vyhledávání rad a návrhů na zlepšení jsou spojeny s lepšími výsledky a větší tvořivostí. Práce vědce v oblasti vztahů Johna Gottmana také ukazují, že ochota a schopnost přijímat zpětnou vazbu a nechat se ovlivňovat partnerem je spolehlivým prediktorem stabilních, zdravých manželství (Stone, Sheen 2014).

Na druhou stranu ale v tu samou chvíli, ve které toužím po návrzích, jak se zlepšovat, toužím také být přijímána taková, jaká jsem. Tento paradox popisují Stone a Sheenová:

*Toužíme nejenom se něčemu naučit a zlepšit se, ale zároveň toužíme i po něčem základním: po tom, aby nás někdo miloval, přijal a uznával takové, jací jsme. Zpětná vazba z principu naznačuje, že nejsme stoprocentně v pořádku. A tak se přirozeně naježíme: Proč mě nemůžeš přijmout takového, jaký jsem? Proč pořád něco upravuješ a vylepšuješ? Proč je tak těžké mi porozumět? Hej šéfe, týme. Hej manželko, hej tati. Jsem tu. Tohle jsem já (Stone, Sheen 2014, s. 8).*

V této souvislosti se mi dnes zdá úsměvné, že jsem si jako svoji první píseň v životě, kterou jsem zpívala sólově, vybrala píseň Billyho Joela "Přesně taková, jaká jsi" ("Just the way you are"). Obsahuje například následující slova:

*Neměň se mi, nesnaž se mi zalíbit (Don't go changing, to try and please me)*

*Nikdy jsi mě nezklamala (You never let me down before)*

*Řekl jsem, že tě mám rád, a to je napořád (I said I love you and that's forever)*

*A ze srdce ti slibuju (And this I promise from my heart)*

*Že je nemožné tě mít víc rád (I couldn't love you any better)*

*Mám tě rád přesně takovou, jaká jsi (I love you just the way you are.)*

Píseň jsem zpívala na workshopu Tuscany Project v roce 2008, a vybrat jsem si mohla jakoukoliv píseň na světě. Těžko bych ale našla lepší hymnu na téma být přijímaná taková, jaká jsem. A tak není divu, že když jsem ji v tom horkém italském večeru dozpívala, opravdu jsem stála zejména o přijetí. Kdybych v tu chvíli dostala byť dobře míněný a přesný návrh, jak příště zpívat lépe, obávám se, že bych možná už nikdy sólově nezaspívala.

Vzpomínám si na různé situace, kdy jsem dostala negativní zpětnou vazbu: zazněla slova jako "je to jako z první třídy" nebo "to je divadlo jako na školní besídku" nebo i "to je trapný". Dopad na moji chuť pokračovat v projektech byl "devastující" (jak jsem si poznamenala do pracovního deníku). A i když některé nápady a náměty byly určitě dobré, kombinace mého psychického stavu v kterou tu chvíli a způsob jejich komunikace znamenaly, že jsem je nebyla schopná slyšet.

Mezi touhou po učení se a touhou po tom být přijatý bude tedy vždy z principu napětí. Hillová s kolegy zařazují napětí mezi podporou a konfrontací (rady a návrhy v mojí terminologii) do jednoho z paradoxů tvořivosti a inovace, se kterými je třeba se poprat (Hill aj. 2014).

Jak konstatuje Stone s Sheenovou, inherentně je srovnávání a hodnocení obsaženo v každém návrhu na zlepšení (v jejich modelu mu říkají koučování) - větu "zkus mluvit pomaleji" může někdo vnímat jako "mluvíš moc rychle" a může to být jeden z jeho spouštěčů studu (Stone, Sheen 2012).

Zejména kritické návrhy a rady na zlepšení mohou vést k pocitu nepřijetí a s ním souvisejícího studu. Stud je emoce, která se objevila v mnoha rozhovorech s tvůrci. Stud jako silná a nepříjemná emoce může významně přispět k tvůrčímu umrtvení, a proto se nyní u otázky studu zastavím detailněji, za pomoci rozhovorů a literatury.

### **6.3.2. Když se cítím málo přijímaná - stud v rozhovorech**

Svůj intenzivní zážitek studu při tvůrčím počínu se mnou sdílela Mia. Před pár lety připravila autorské představení, ve kterém velmi upřímně vylíčila, jak se zrovna cítí, tedy jako nepříliš šťastná žena po čtyřicítce, která ztrácí svoji sexuální přitažlivost, tráví čas starostmi o rodinu a moc neví, co se sebou.

*Mia: Vyjádřila jsem naprosto pravdivě, jaký jsem ze života v tu chvíli měla pocit. A kritiky byly děsivé, já ani nevím, jak to říct. Manžela to urazilo, zranilo. Rodina byla opravdu našťvaná. No, a já jsem musela hrát představení další den znovu. Měla jsem záchvat studu. Opravdu jsem něco takového nikdy nezažila. A pak jsem musela jít na jeviště a dát si to ještě jednou. Představení bylo celkem dobré. No, alespoň slušné, nebylo za co se stydět. Ale já jsem se styděla, protože se kvůli němu lidi cítili zle, a měla jsem pocit, že jsem na veřejnosti prala špinavé prádlo, a v tom momentě jsem se rozhodla prostě*

*mlčet. Rozhodla jsem se, že už mám dost toho zkoušet svoji, a to je v uvozovkách, "tvořivost".*

Mia propojuje tuto zkušenost se studem jako "zabijákem tvořivosti" po celý její život. Větu, kterou Mia používá, by bylo možné použít jako definici studu: "za nic nestojíš, měla by ses za sebe stydět, jsi špatná, i vevnitř – nikoho nezajímáš".

*Mia: Pocit studu se stal v mém životě, nevím jak to nazvat, zabijákem tvořivosti. On to sice byl jenom jeden zážitek, ale ten se stal takovým vykřičníkem na konci dlouhé věty, která člověku říká, že "za nic nestojíš, měla by ses za sebe stydět, jsi špatná, i vevnitř – nikoho nezajímáš".*

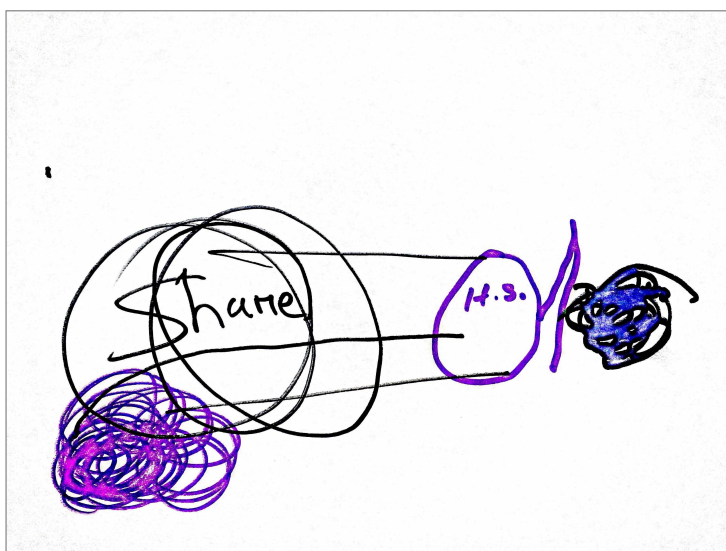
Tento intenzivní zážitek studu Miu na dlouhá léta umlčel, uzavřel.

*Mia: Ono mě to opravdu umlčelo. A určitým způsobem, celé roky, jsem byla zticha. Ztišená. Potichu. Já ani nevím, jak to vyjádřit, měla jsem z toho pocit jako - sklapni. A tak jo. Tak mi to došlo. To jsem teda byla blbá, že mi to došlo až teď. Lidi nechtějí slyšet, nechtějí vědět. Myslím, že jsem se z toho pořád ještě nedostala. Nevím. Už bych do toho nešla.*

Schválně zde cituji poněkud delší úryvek z rozhovoru s Miou, protože detailně popisuje mechanismy se studem spjaté. Také je z něj zřejmý vztah mezi zkušeností studu a tvůrčím umrtvením nebo umlčením, jak ho nazývá Mia.

Stejně jako jiné tvůrce jsem Daniela v závěru rozhovoru požádala, aby mi nakreslil svoji tvůrčí cestu. Pojal svůj obrázek jako jeden velký zápas se studem.

*Daniel: Stejně jako všechny děti jsem měl ve svém nitru tvořivou sílu (kreslí fialově), která byla z různých důvodů překryta studem (černé kruhy). A ten pak dominoval několik období mého života. Já jsem byl jako kluk velice plachý. Na střední škole pak přišel pozitivní okamžik (kreslí fialově H.S., t.j. střední škola). Měl jsem učitele, který ve mně něco viděl. Takže jsem se probudil a po nějakou krátkou dobu jsem byl probuzený a pak přišel ten negativní režisér. A prásk, ocitnul jsem se zpátky tady (kreslí černé kruhy). A tady jsem strávil hodně času. Tohle bylo dlouhé období...*



Obr. 30. Tvůrčí cesta Daniela jako boj se studem.

### 6.3.3. Stud jako překážka odvahy (Brown)

Brené Brownová je odbornicí na zkoumání studu (pro anglický výraz "shame" budu používat výraz stud, možností by byla též hanba, nebo i trapnost). Definuje stud jako *"intenzivně bolestný pocit nebo zkušenost toho, že věříme, že jsme "chybní" a proto si nezasloužíme lásku a pocit sounáležitosti"*. Stud je emoce, kterou každý z nás někdy zažívá. Stud atakuje naše základní lidské potřeby - potřebu lásky, propojení a pocitu, že někam patříme (Brown 2012). Stud je strach z toho, že nebudeme přijímáni takoví, jací jsme (jak se praví ve výše zmíněné písni: "just the way we are"), jako opak bezpodmínečného přijetí Carla Rogerse.

Premisou knihy Brownové "Směle se odvážit" je, že hluboký strach z toho, že jsme neadekvátní, nám zabraňuje vzít na sebe riziko a odvážit se velkých věcí. Citace "směle se odvážit" (daring greatly) pochází ze slavného proslovu Theodora Roosevelta z roku 1910, ve kterém Roosevelt vyzdvihuje ty, kteří třeba neuspějí, ale zkusí to, směle se odváží velkých činů (Brown 2012).

Rooseveltův citát i práce Brownové rezonují hned s několika tématy tohoto textu - zkoušet si, i když si nejsem jistá výsledkem, nenechat se odradit neúspěchem, být zvědavý na svoje možnosti spíše než kritický ke schopnostem ostatních.

Brownová také upozorňuje na to, že oceňujeme zranitelnost u ostatních, ale sami u sebe ji považujeme za nedostatek, za slabé místo. V seznamu příkladů toho, kdy se lidé cítí zranitelní a tudíž náchylní ke studu, prominentně figuruje tvořivost. V jejím seznamu "spouštěčů studu" (shame triggers) je například "přečíst něco, co jsem napsal", "ukázat můj produkt světu a nedostat odpověď", "dát svoje myšlenky, psaní, fotografie do světa bez jistoty přijetí nebo ocenění". "Být nahý nebo nahá" se ukázalo jako popis zranitelnosti, který se opakoval: "zranitelnost je jako být nahý na jevišti a doufat v potlesk spíše než že se mi vysmějí".

V tom je výše popsaná zkušenost Miy s jejím autorským představením cenná - tím, že pocit studu byl tak intenzivní, pomáhá pochopit právě jeho základní principy - Mia se cítila "celkově špatná", nepropojená a nepřijímaná svými nejbližšími. To spolehlivě vede k umrtvení její chuti tvořit, k jejímu umlčení.

V již zmíněném experimentu Beghetta (viz část 4.4.4.), se ukázalo, že prediktorem vyšší pravděpodobnosti tvůrčího umrtvení způsobeného negativní zpětnou vazbou je právě pocíťování emocí jako je stud nebo trapnost (versus pocíťování emocí základních, jako je například vztek) (Beghetto 2014).

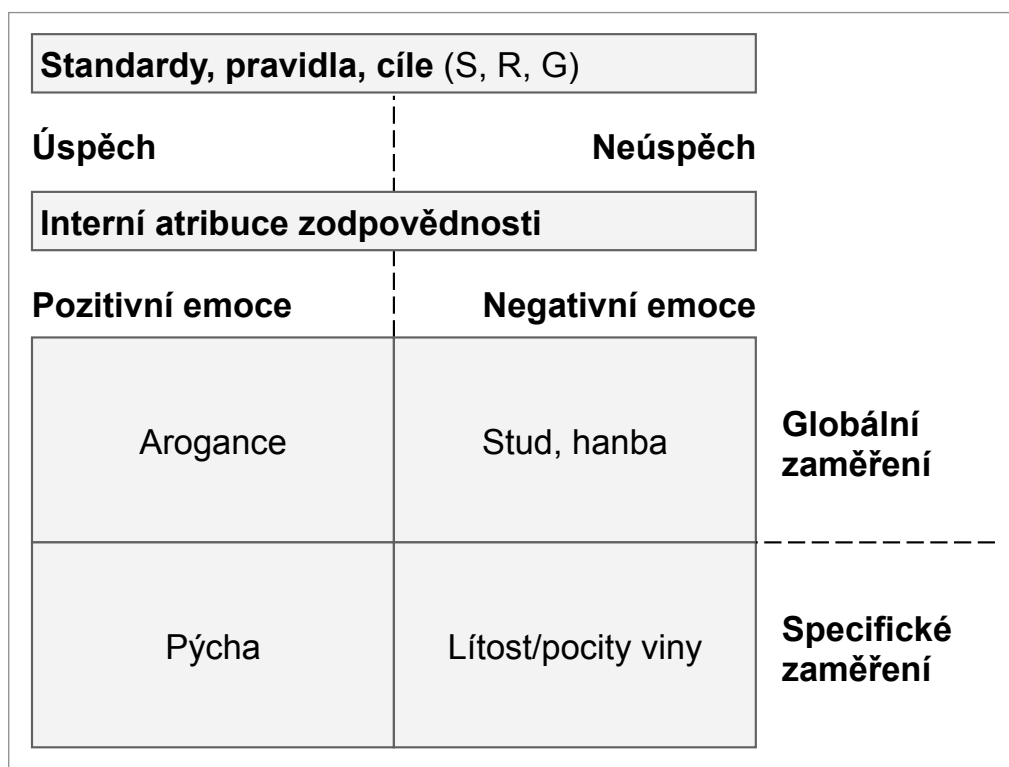
### 6.3.4. Sebe-vědomé hodnotící emoce (Lewis, Sullivan)

Podle Lewisové a Sullivana je stud jedna z takzvaných sebe-vědomých hodnotících emocí (self-conscious evaluative emotions).

Ve výše citovaném úryvku (část 4.2.2.) hovořil Frederik o tom, že cítil pocity viny, když zažíval herecké úspěchy. Frederik je přičítá hlasu své matky, která mu v raném dětství zdůrazňovala, aby se nepředváděl.

Odborníci na vývoj dítěte nastiňují vývoj emocí u dítěte následovně - v prvním půl roce života jsou emoce relativně jednoduché - potěšení, tíseň a zájem. S rozvojem sebeuvědomování se rozvíjí i sebe-vědomé emoce (self-conscious emotions) jako je závist, empatie, rozpaky. Ve třetím roce života se pak na základě rozvoje kognitivní kapacity vyvinou i takzvané sebe-vědomé hodnotící emoce (self-conscious evaluative emotions), jako je například pýcha, stud nebo pocit viny. Tyto emoce předpokládají, že dítě je schopné pochopit a zapamatovat si standardy, pravidla a cíle (standards, rules, goals, SRG), vůči kterým poměřuje své činnosti a chování. K pociťování těchto komplexních emocí je také potřeba být schopen rozlišit, jestli jsem za činnost zodpovědný či nikoliv (Lewis, Sullivan 2005, s. 186).

Lewis se Sullivanovou navrhuje model těchto emocí, který vrhá zajímavé světlo i na stud (Lewis, Sullivan 2005, s. 189). Model obsahuje negativní i pozitivní emoce, které se týkají sebe-hodnotících procesů - pýchu (pride), aroganci (hubris), pocit viny (guilt), lítost (regret) a stud (shame).



Obr. 30. Sebe-vědomé hodnotící emoce (Lewis, Sullivanová, s. 186).

Stud je v tomto modelu výsledkem subjektivního sebe-hodnocení určité zkušenosti jako neúspěšné ve srovnání s relevantními standardy, pravidly a cíli (SRG). Pro pociťování sebe-vědomých emocí musí jedinec vyhodnotit svoji vlastní zodpovědnost za tento neúspěch, spíše než vyhodnotit, že je za něj zodpovědný někdo jiný (v návaznosti na Wienerovu atribuční teorii). Rozdíl mezi pocitem viny/lítosti a pocitem studu pak bude záviset na tom, jestli jedinec má globální nebo specifické zaměření, tedy jestli se při hodnocení svých zkušeností zaměřuje na "globální stránky sebe", anebo na "konkrétní chování v konkrétní situaci".

Při globálním zaměření pocítím stud (jsem špatný), při specifickém zaměření pocítím vinu (udělala jsem něco špatného). Autoři popisují zkušenost se studem jako intenzivní touhu nebýt vidět, zmizet, schovat se. Taktéž zmiňují, jak složité je poradit si s touto emocií.

Z příběhu Miy je zjevné, že všechny tyto podmínky byly splněny - Mia viděla svoje selhání při autorském představení jako něco, za co je sama zodpovědná a jednalo se o globální hodnocení jí samé, kdy *"za nic nestojí a je špatná"*.

### **6.3.5. Souvislost se sebe-teoriemi (Lewis, Sullivan, Dweck)**

Lewis a Sullivanová upozorňují na souvislost se sebe-teoriemi Dweckové, o kterých jsem pojednala v části 5.2. Lidé, kteří mají fixní sebe-teorii o svých schopnostech se více soustřeďují na výkon a na vyhýbání se neúspěchu. Při hodnocení svých zkušeností se tedy "zaměřují na globální stránky sebe". Lidé s růstovou sebe-teorií, tedy s pocitem, že jejich schopnosti jsou měnitelné, mají tendenci se při hodnocení svých zkušeností zaměřovat na specifické aspekty situace. Růstová sebe-teorie tedy může být jedním ze způsobů, jak předejít pocítům studu.

Na pocítování tohoto typu emocí mají samozřejmě vliv jak vrozené předpoklady, tak socializace, tedy způsob výchovy - jak budou vypadat "standards, pravidla a cíle" a způsob, jakým bude jejich plnění vyžadováno.

### **6.4. Rovnováha mezi podporou a radami**

Stud je tedy jedna ze sebe-vědomých hodnotících emocí, která může vyvstat právě na základě toho, když je tvůrce vystaven příliš mnoha radám a návrhům, které může pocítovat jako kritické. Po prozkoumání studu bych se teď ráda vrátila k tématu napětí a poměru mezi pozitivní podporou a radami a návrhy.

Cílem rad a návrhů, konstruktivní kritiky je pomoci mně zlepšit se, ale často tyto rady nejsem schopná slyšet a přijmout. Okamžitě se ve mně spustí obranná reakce - buď informaci ignoruji, nebo ji označím ji za irelevantní buď kvůli obsahu, anebo kvůli tomu, kdo ji řekl (Ibarra 2015, kap.4). Bráním svoji sebeúctu a snažím vyhnout se právě pocítům studu a trapnosti.

Optimální poměr samozřejmě bude záležet na konkrétním tvůrci v konkrétní situaci. Přesto bych zde naznačila některé základní principy.

#### **6.4.1. Podpory je obecně potřeba více**

V posledních desetiletích se psychologové snaží zkoumat, jaký by byl ideální poměr mezi podporou (pozitivní intervencí) a kritikou nebo návrhem na změnu. Rath shrnuje výzkumy do poměru tři až pět pozitivních interakcí na jednu negativní, tedy zhruba 80% našich interakcí doporučuje pozitivních (Rath 2015, kap. 10).

Studie totiž opakovaně ukazují, že kritiku a negativní zprávy o nás samých vnímáme mnohem silněji než zprávy pozitivní - studie Andrew Minera ukázala, že podřízení reagují pětkrát silněji na negativní interakci s nadřízeným než na interakci pozitivní (Miner 2006).



Na negativní zprávy totiž reaguje náš primitivnější systém, který se vyvinul před 100 milióny lety - amygdala. Ta nastaví červený signál, který se původně vyvinul pro reakci "uteču, nebo budu bojovat" s mamutem nebo tygrem. Stone a Sheenová citují Haidta: *"Reakce na ohrožení a nepříjemné podněty jsou rychlejší, silnější a je složitější je inhibovat než reakce na příležitosti a libé podněty". Tento biologický mechanismus vysvětluje jedno z tajemství zpětné vazby - proč přemýšlíme o jednom negativním komentáři zasunutém mezi 400 pozitivních?* (Stone, Sheen 2014).

Vzpomínám si na jeden večer v indickém New Delhi - vedla jsem workshop pro mezinárodní skupinu asi dvaceti mezinárodních. Jako obvykle vyplňovali účastníci na konci semináře anonymní zpětnou vazbu. V devatenácti případech byla pozitivní až velmi pozitivní, ale od jednoho účastníka byla zpětná vazba zdrcující. I když to je už mnoho let zpátky, pamatuji si ji jako dnes: na otázku "ukázala školitelka svoji znalost tématu?", zněla odpověď: "pokud školitelka vůbec nějakou znalost měla, neukázala ji". Snažila jsem se negativitu odehnat masáží a dobrou večerí, ale během celého večera jsem nebyla schopná myslet na nic jiného. Navíc jsem v hotelu potkávala účastníky a i když jsem racionálně věděla, že je jedno, kdo zpětnou vazbu napsal, a že devatenáct z nich bylo pozitivních, přesto jsem strávila celý večer přemítáním: "to musel být ten Turek, divně se na mě ve výtahu díval", "ne, to byla ta Ruska, podezřele se usmívá", až jsem při dilematu mezi Indem a Libanoncem naštěstí usnula.

#### **6.4.2. Příliš mnoho podpory, příliš málo rad**

Nejčastějším pocitem tvůrců je, že se jim nedostávalo dostatečně pozitivní podpory od jejich okolí. Ale existují i situace, kdy naopak chybí návrhy a rady (tedy příliš mnoho "babičky" a málo "dědečka"), což může vést ke stagnaci tvůrce, k tomu, že se přestane zlepšovat.

Například Denisa oceňuje, že se jí na její škole dostává hodně pozitivní podpory.

*Denisa: No protože jsem na to nebyla zvyklá, jak jsou všichni pozitivní, vstřícní, hodní, jak je to hezký, že se všichni chválejí. Určitě to fungovalo v tom, že jsem si uvědomila, že to na tom možná něco může být.*

Na druhou stranu by u konkrétní autorské prezentace byla ráda, kdyby se jí dostalo více rad a návrhů.

*Denisa: Ale třeba i tady u té prezentace, která se teda jako povedla, tak taky bych uvítala, kdyby si někdo se mnou sedl a řekl mi ty chyby, který vidí ... že bych spíš chtěla slyšet, jak na to jít jinak.*

Analogicky na otázku, co by mu nejvíc pomohlo v tvorbě, popisuje František právě zpětnou vazbu "ve svobodném režimu".

*František: Myslím, že by bylo užitečný, kdybych kolem sebe měl ještě někoho, kdo je opravdu kritickejší, kdo tomu rozumí, a dokázal by mi dělat nějakou zpětnou vazbu ve svobodném režimu, že bych to mohl a nemusel akceptovat. Myslím, že to by bylo dobrý, kdyby se k tomu vyjadřoval někdo neutrálně. Ne jako kámoš a né jako redaktor na zakázku, kterej je úkolovanej mě*

*vydrezúrovat, ale někdo, kdo by prostě měl potřebu mně k tomu něco říct a rozuměl tomu a já jsem ho ctil.*

### **6.4.3. Každý tvůrce je jiný, každá situace je jiná**

Je zjevné, že hledání optimálního poměru mezi podporou a radami bude záležet na konkrétním tvůrci i na situaci.

Ve způsobu, jakým přijímáme zpětnou vazbu, se mezi sebou samozřejmě lišíme, a to hned v několika aspektech - v našem základním nastavení (baseline), tj. lidé s nižší základním nastavením budou více reagovat na negativní informace o nich samých; v síle reakce (swing), lidé s větší silou reakce budou více reagovat; a ve schopnosti se zotavit (sustain/recovery), který se může lišit v poměru 1:3000 od člověka k člověku. Jestliže mě tedy zotavení se z jedné špatné zpětné vazby z New Delhi trvalo několik týdnů, někomu jinému může trvat několik hodin a dalšímu několik let (Stone, Sheen 2015, s. 151).

Individuální schopnost přijímat negativní zpětnou vazbu je opět dynamická - i když se v ní mezi sebou lišíme, je možné se v průběhu času naučit zpětnou vazbu lépe přijímat a lépe na ni reagovat.

Poměr pozitivní podpory a rad a návrhů je také užitečné adaptovat na situaci. Finkelstein a Fischbach empiricky potvrdili logický předpoklad, že expert v dané oblasti bude chtít více negativní zpětné vazby (která mu pomůže dále se vylepšovat), zatímco nováček bude potřebovat a vyžadovat více pozitivní zpětné vazby a podpory (Finkelstein, Fischbach 2012). Bylo by zajímavé zkoumat, zda podobná úvaha platí i o začátcích projektů, jestli je na začátku projektu potřeba více podpory (například pro Helen, která o ni žádá svého manžela) než na jeho konci.

Bohužel i ze své pedagogické praxe vím, že často jako pedagog pracuji zcela naopak - nováčkovi radím (a tím ho v podtextu kritizuji a umrtvuji jeho chuť tvořit), zatímco experta podporuji. Vidím zde i určitou paralelu s Barryho přístupem k nudnému versus dobrému řečníkovi (viz část 6.1.1.4.).

## **6.5. Někteří úskalí vnější podpory**

Při přemýšlení o tom, jak nejlépe podporovat tvůrce, je otázka napětí a poměru mezi levou a pravou částí modelu, tedy mezi přijímáním a zlepšováním se, podporou a radami, zcela zásadní. Existují ale i jiná úskalí vnější podpory, které je dobré mít na paměti. V této části zmíním tři hlavní - převzetí projektu, nspecifickou zpětnou vazbu a srovnávání a hodnocení.

### **6.5.1. Úskalí převzetí projektu pedagogem**

Ze své pedagogické praxe dobře znám případ, kdy nerespektuji autonomii tvůrce a podvědomě se snažím jeho projekt převzít.

Toto pokušení zmiňuje Václav jako chvíle "kdy nesmím říct, jak to je podle mě nebo pro mě".

*Václav: No, já mam velký problém s tím, že student mě velice často ... Já mám chuť mu říct, jak to je podle mě... Já to mám na jazyku a říkám si - jsou chvíle, kdy nesmím. Kdy nesmím říct, jak to je podle mě. Nebo jak to je pro mě.*

Jens hovoří o tom, jak se snaží z pozice režiséra respektovat autonomii herců.

*Jens: Zvlášť herce se snažím podporovat v tom, aby našli svoji vlastní cestu. Snažím se je podpořit v tom, aby se jim otevřel jejich vlastní prostor....*

Neil chce při práci se zpěváky nechat "svítit jejich světlo", aniž by se do něj musel "podepsat" on sám.

*Neil: Ano, nechat zářit jejich světlo, dát jim okamžik, ve kterém se můžou vyjádřit sami za sebe, aniž bych se v něm nějak podepsal nebo v něm něco vytvořil já.*

Z úryvků je zřejmé, že nechat druhého najít jeho vlastní cestu, nechat zářit jeho světlo a dát mu prostor je důležité. To souvisí s potřebou autonomie, a výhodností vnitřní motivace oproti motivaci vnější (viz část 3.5.). V části 4.4.3. jsem také ukázala, že budování sebeúčinnosti se děje skrz akci, a mohla bych dodat *vlastní autonomní* akci.

Situaci, kdy si jedinec zvykne "skákat jak ostatní pískají", popisuje Denisa.

*Denisa: Tak v hudebce, když na něco hraješ, tak ti učitel říká, jak na to máš hrát. A v tom sboru taky jsme byly vydrilovaný a technicky perfektní, ale skákaly jsme tak, jak pískali, že jo. Že jsem nebyla zvyklá na to, že by někoho zajímala nějaká moje invence, nějaký můj názor ... S tím já vlastně bojuju i teď, možná takhle bysme se dostali i k tomu, proč já nejsem schopná nic vytvořit, protože na mě nikdo netlačí a nikdo mi nezadal úkol, víš, a že je to všecko na mně.*

Na workshopech o koučování občas nabízím cvičení, na kterém je princip nebezpečí převzetí projektu pedagogem či koučem dobře viditelný. Cvičení probíhá ve dvojicích, jeden je kouč a druhý je koučovaný. Koučovaný dostane tři ping-pongové míčky a pár metrů od něj je postavený prázdný koš na odpadky. Koučovaný začíná házet a netrefuje se. Obvyklá situace je taková, že kouč velmi brzy začne partnerovi radit - házej jinak, s větší silou, natáhni ruku atd. Po pěti, deseti, někdy i více minutách teprve napadne kouče se zeptat: a kam to vlastně chceš házet? A tu se ukáže, že někteří koučovaní dostali za úkol házet do koše, ale někteří házet za koš, před koš, nalevo, napravo. Na této jednoduché situaci je vidět tendence osoby v pozici autority (byť velmi dočasné) převzít projekt a začít poskytovat rady a návody. Prvním krokem ideálního kouče by mělo být zeptat se, co je cílem koučovaného, jestli se chce učit nebo spíš uspět, kam chce míček házet a jak mu může být kouč nejlépe nápomocný. Přesto většina účastníků v roli kouče okamžitě přechází do role radícího experta.

### **6.5.2. Úskalí málo specifické zpětné vazby**

Jeden z problémů zpětné vazby od mého anonymního účastníka z New Delhi (viz část 6.4.1.) je ten, že se jedná o zpětnou vazbu velmi vágní, málo specifickou. Výzkumy ukazují, že často při dávání zpětné vazby používáme obecná tvrzení

nebo rady, Stone s Sheenovou jim říká "nálepky"(labels). To jsou věty jako například "celou dobu jsi byl málo energický" nebo "příště buď na zkoušce více sebevědomý".

Tato obecná tvrzení je těžké interpretovat a často dochází k nedorozumění. "Buď více sebevědomý" může znamenat "tvař se, že režisérovi rozumíš, i když mu nerozumíš" anebo "neboj se přiznat, když něco nevíš". Znamka běžně používaná ve škole je také druhem obtížně interpretovatelné nálepky - dvojkou může učitel mínit "skoro nikdo nedostává jedničku a ty ji máš podruhé za sebou", ale student ji může interpretovat jako "snažil jsem se víc než minule, a zase mám dvojkou" (Stone, Sheen 2014, s. 51).

V případě takto vágní zpětné vazby je tedy zodpovědností studenta více se ptát a snažit se dobrat něčeho více specifického. Specifická zpětná vazba obsahuje konkrétní příklady týkající se jak minulosti (toto jsi udělal), tak konkrétní návrhy na změnu (zkus to příště takto).

Ve shrnujícím článku o zpětné vazbě Hattie a Timperley konstatují, že specifická informace o tom, co student dělá správně, a co dělá jinak než minule, je mnohem užitečnější než pouhá pochvala nebo kritika (Hattie, Timperley 2007).

V části 6.5.1. jsem zmínila, jak je důležité respektovat autonomii tvůrce a zejména jeho vlastní cíle. V souladu s tím Hattie a Timperley (2007) konstatují, že zpětná vazba je nejvíce efektivní, pokud má jasnou a přímou souvislost s mým vlastním cílem. Autoři formulují tři specifické otázky, které mohou být předmětem efektivního dialogu mezi pedagogem a studentem - *kam jdu* (tedy jaký je můj cíl), *jak jdu* (jaký dělám pokrok vzhledem ke svému cíli) a *kam dál* (co mám dělat, abych se posunul dál ke svému cíli).

Sama mám nespočet příkladů na toto téma. Například po odvysílání již zmíněného dokumentu "V Trinksafen jsme byly doma" (Blechová 2013a) jsem obdržela mnoho ohlasů. Většinou byly velmi obecné: "tvůj dokument se mi líbil", "gratuluji atd.". Mnohem užitečnější byly pro moji motivaci i další tvorbu komentáře specifické: "nejvíc mě dojalo, když paní Severová zpívala českou hymnu v němčině", "zvuk šourání bačkor po podlaze pro mě dokázal evokovat charakter postavy i místa" nebo "normální zvuk bučení krávy se najednou v poválečném kontextu pro mě proměnil v něco trochu hrozivého" atd. Proto jsem byla také tak nadšená z velmi konkrétní diskuse o dokumentech na Prix Europa, jak jsem již zmínila v části 4.5.2.

### **6.5.3. Úskalí chválení talentu**

Jedno z úskalí vnější podpory spočívá v nebezpečí chválení talentu, ve smyslu fixní sebe-teorie (viz část 5.2.5.2.). Nejvýmluvnějším příběhem byl již citovaný příběh Muriel, které poskytoval pozitivní podporu učitel i matka. Ale ukázalo se, že tato podpora je trochu dvousečná - na jednu stranu vedla Muriel k akci a častému zpěvu, ale velké naděje, které učitel i její matka vkládali v kariéru Muriel (naděje, které se nepotvrdily) byly příliš velkým závažím. Díky pozitivní podpoře se Muriel cítila "na piedestalu", ze kterého lze lehce spadnout.

Konsistentně s výzkumy o fixních a růstových sebe-teoriích by tedy Lumírova babička spíše než větu "ty jsi šikovný" měla použít větu "ty jsi na tom pracoval tolik hodin, a tu oranžovou barvu jsi nanesl fakt pečlivě".

Jemné nuance mezi chválou, podporou a fanděním popisuje Václav. Při vedení hodin dialogického jednání neříká, že to "bylo dobrý", ale spíše, že to bylo "zajímavý". Cílem je vyhnout se hodnocení (které s sebou nutně nese srovnávání a i představu fixních schopností). Podpora pedagoga spočívá v tom, že nabízí přející pozornost, partnerství a pozitivní podporu.

*Václav: Možná, že jste si všimla, Evo, že já neříkám zas tak často, že to bylo dobrý. Já říkám daleko častěji, že to bylo zajímavý. Dobrý - to už je určitý moc hodnocení. Ano, to dělám záměrně, protože sám podle sebe vim, jak je dobré, když člověk od druhého slyší, že se něčím přiblížil, že se k něčemu přece jenom dostal. Že to potřebuje mít nejenom potvrzené, ale taky že je třeba mu fandit, víte? Protože ten student, který hledá, který nereprodukuje už nalezené a schválené, tohleto fandění potřebuje. Potřebuje, protože on vydává hodně energie. To si málokdy člověk, který o tom jenom čte, není přítomen tomu, si málokdy uvědomí, jak velké vydání energie mnohdy ten student vlastně má. A že potřebuje chválit... Říkám chválit, ale spíš podpořit, fandit...*

#### **6.5.4. Úskalí hodnocení a srovnávání**

Stone se Sheenovou ve své knize hovoří o třech druzích zpětné vazby - ocenění (appreciation, blízké pozitivní podpoře v mojí terminologii), koučování (coaching, blízké radám a návrhům) a hodnocení (evaluation). Současně upozorňují na všechny negativní dopady spojené s hodnocením a srovnáváním studentů tak, jak jsem o nich hovořila ve čtvrté kapitole. Jejich doporučením je tedy maximálně omezit hodnocení a srovnávání.

Někdy je ovšem hodnocení nutné i v pedagogickém a tvůrčím procesu - dramaturg musí rozhodnout, jestli hru uvede, nebo neuvede, pedagog u přijímacích zkoušek musí vybrat studenty. Autoři analogicky k metafoře oceánu zvědavosti, ze které občas vykouknu do světa srovnávání (viz část 4.7.1.), navrhují, že když potřebuji hodnotit a srovnávat, je výhodné provést to co nejdříve, dostat hodnocení a srovnávání svým způsobem "před závorku" (Sheen, Stone 2014).

Václav pokračuje v metafoře fanouška a vysvětluje, jak opatrně a jemně nabízí své rady a návrhy na zlepšení, které označuje za "upozornění".

*Václav: Jo, jsem fanoušek, kterej neradí. Ale to máte jako fanoušek, kterej vidí, jaké bude příště rozmístění hráčů na hřišti a jak to hřiště v podstatě je plné a kde je prázdné. Kde je ještě volný prostor. Jde o to upozornění. Já mu nemusím ani říkat, já se můžu jen podívat. Já se můžu chvíli udržet v určitém napětí a ten student, který spolupracuje zase se mnou, v tu chvíli, kdy já to napětí držím, pozná. A všimne si. Ne pozná, všimne si. Všimne si toho mého napětí.*

Muriel při své pedagogické práci velmi pozorně přemýšlí o tom, jak formulovat návrhy tak, aby v nich bylo co nejméně srovnávání, aby nespustila "vnitřního kritika". Tím studentům umožní být v prostoru zvědavosti a zkoušení si.

*Muriel: Je mi jasné, že nemám nejmenší důvod jim vysvětlovat, co dělají špatně. Spíš se jako pedagog snažím zachytit, co slyším, co považuju za jejich jedinečný projev anebo, když se něco zadaří, v čem vidím jejich silné stránky. A pak dodám – zkusila bys i ...? A tím pádem se vyhnu tomu "co je špatně a co se mi nelíbí". Přeskočím přímo na "jsi ochotná si to vyzkoušet?" Připadá mi, že to mým studentům umožní vyhnout se jejich vnitřnímu kritikovi. Pak mají možnost si s tím hrát, vyzkoušet si různé věci a opravdu na nich pracovat, dokud se jim něco nepodaří.*

Jako příklad uvádí Muriel práci s mladou studentkou na nedávném workshopu - Muriel studentku nehodnotí, ale rovnou nabízí jiné možnosti, a to až do chvíle, kdy si studentka zažije na vlastní kůži úspěch.

*Muriel: Zrovna včera jsem pracovala s jednou studentkou, která se chovala hodně uvolněně a neformálně. Ze své zkušenosti vím, že kdybych jí řekla: "problém je v tom, že tvoje chování signalizuje nízký status", tak se jí bude promítat v hlavě, co by se promítalo v hlavě mně, a to je – a sakra, proč mám nízký status? To není moc dobré. Když jsem na Harvardu, tak přece nemůžu mít nízký status. A pak by bylo pro ni těžší vyzkoušet si něco jiného, protože její vnitřní kritik by přehlušil všechno ostatní. Tomu jsem se chtěla vyhnout a dala jsem přednost experimentování. A až se nám začalo dařit, tak jsem se jenom lehce zmínila o tom, že by s tímhle novým projevem mohla experimentovat trochu víc.*

Způsob, jakým Muriel pracuje se studenty, přímo navazuje na "prostě si to zkusit" z předchozí kapitoly (část 5.5.). Spíše než diagnostikovat a rozkrývat "skutečné já" studentky, Muriel spolu s ní objevuje a zkoumá nové možnosti. Své komentáře opatrně formuluje spíše do budoucnosti než do minulosti, spíše k měnitelným možnostem než k fixnímu "jsi příliš uvolněná".

Editování této kapitoly jsem v květnu 2015 na jeden den přerušila, abych vedla workshop v anglickém Nottinghamu. Protože se snažím postupovat podobným způsobem jako Muriel, potěšila mě zpětná vazba zejména jednoho účastníka. Psal v ní, že se školitelce (tedy mně) podařilo umožnit mu zkusit si nové věci způsobem, kdy bylo "maximalizováno jeho učení se, aniž by se cítil příliš ohrožen".

#### **6.5.5. Jak obejít hodnocení - dejte si jedničku**

Zajímavý a radikální způsob, jak se jako pedagog vyrovnat se známkováním, které po něm instituce vyžaduje, nabízí dirigent a pedagog Benjamin Zander. Na první hodině školního roku vysvětlí studentům, že každý z nich bez výjimky dostane z jeho předmětu jedničku. Jediným požadavkem je, že během prvních dvou týdnů školního roku musí napsat učiteli dopis datovaný z května roku příštího. Dopis bude začínat slovy: "Drahý pane Zandere, dostal jsem jedničku,

protože ..." Zbytek dopisu pak detailně popíše to, čím si student zaslouží tak dobrou známku.

Zander ve své knize přetiskuje dopis od svého tchajwanského studenta v trochu lámané angličtině:

*"V Tchaj-wanu jsem byl šedesátýosmý ze sedmdesáti studentů. Přišel jsem do Bostonu a pan Zander řekl, že mi dá jedničku. Velmi zmatený jsem. Tři týdny chodím tam, celý zmatený. Jsem číslo šedesátosm, a pan Zander říká, že jsem jedničkář... Jeden den zjistím, že jako jedničkář jsem šťastnější než když jsem číslo šedesátosm. Tak se rozhodnu, že jsem jedničkář."* (Zander, Zander 2000).

V metodě "dej si jedničku" a v dopisu studenta opět rezonuje několik témat tohoto textu - samozřejmě nevýhodnost a nemožnost srovnávání a hodnocení, ale také fixní a růstové sebe-teorie Dweckové. "Dej si jedničku" zpochybňuje studentovo fixní přesvědčení o tom, že je šedesátýosmý ze sedmdesáti a nabízí mu prostor zvědavosti a zkoušení si, jakým možným jiným já by mohl být, sebe-možnost. Aby se směle odvážil nikoliv zvítězit (lepší než ostatní být nemůže, protože jedničku dostanou všichni), ale zkusit si svoje limity.

## **6.6. Bezpečné prostředí**

Jako určité shrnutí modelu vnější podpory ožívání chuti tvořit (část 6.2.) navrhuji použít koncept bezpečného prostředí pro tvorbu. Bezpečné prostředí poskytuje tvůrci dostatek pozitivní podpory pro to, aby mohl slyšet i návrhy na zlepšení. Současně se vyhýbá i druhému extrému stagnace (v případě příliš podpůrného prostředí s nedostatkem návrhů na zlepšení).

Domnívám se (i když jsem toto explicitně nenalezla v literatuře), že bezpečnost prostředí se právě týká absence studu. V bezpečném prostředí je snížená pravděpodobnost, že budu pociťovat stud, pokud něco zkazím, řeknu něco hloupého nebo udělám chybu. V okamžiku, kdy se jako tvůrce cítím bezpečně (safe), můžu přestat hrát na jistotu (play safe), a směle se odvážit zkoušet si a experimentovat.

### **6.6.1. Bezpečné prostředí (rozhovory, Grotowski)**

Helen nazývá "emocionálně bezpečným" to prostředí, které vytváří na svých workshopech. V jejím pojetí zahrnuje několik aspektů vnější podpory, které jsem již zmínila, zejména absenci posuzování a partnerství.

*Helen: Já to přímo zapracuju do rozvrhu dne, že účastníky v určitém bodě vědomě a záměrně vystavím situaci mimo hranice jejich pohodlí, hodím je do břicha velryby, úmyslně, aby se něčemu naučili a aby se rozvinuli. Ale než se tam dopracujeme, musíme ve skupině vybudovat určitou úroveň emocionálního bezpečí, aby je tahle zkušenost neochromila. Já jako pedagog jsem svědkem jejich zážitku, aniž bych je posuzovala. Aby v břichu velryby měli pocit, že nejsou sami, ale že mají průvodce. A pak teprve mají možnost objevovat věci, o kterých se jim předtím ani nezdálo.*

Helen si sama uvědomuje, že se nejvíce naučila, nejvíce "rozkvetla" v situacích, kdy sama byla v bezpečném prostředí. To pro ni znamenalo, že nebude "posuzována a ztrapňována".

*Helen: Myslím, že jsem měla v životě dobré učitele, třeba učitel matiky na základce a pak určitě v herecké škole. Nejvíce jsem rozkvetla a nejvíce jsem se naučila v hodinách, kde učitel vytvořil jakýsi ochranný deštník, kde jsem se cítila v bezpečí. Pak jsem věděla, že můžu odhalit svou zranitelnost a že mě nikdo nebude posuzovat nebo ztrapňovat.*

Ve své knize o zkušenosti s prací Jerzyho Grotowského Jana Pilátová specificky zmiňuje jeho "péči o bezpečí" v kontextu "odhalení zahanbujících pokusů" a "odvahy".

*"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. (...) O pracovních problémech se mluvilo při práci, ne stranou. (...) Díky respektu k práci mohli cvičení a zkoušky sledovat od roku 1968 i stážisté a od herců se naučili být odvážní, když pak před nimi měli zas oni odhalit své zahanbující pokusy (Pilátová 2013, s. 108).*

Sama jsem měla to štěstí, že jsem se ocitla v prostředích, které se vyznačují bezpečím - například skupiny dialogického jednání na KATaP, skupinky v rámci Kurzu kreativní pedagogiky, Tuscany Project aj. Protože jsem si sama zažila, jak velký rozdíl v učení může nastat ve skupině "nebezpečné" a skupině "bezpečné", dnes se pro účastníky svých workshopů snažím vytvořit právě takové bezpečné prostředí.

### **6.6.2. Psychologické bezpečí (Amabile, Edmondson)**

Jaké jsou další charakteristiky bezpečného prostředí, které nebyly zmíněné v rozhovorech?

Psychologové se dlouhodobě zabývají otázkou bezpečného prostředí jako podmínky pro tvořivost. Škálu pro měření vyvinula již zmíněná Teresa Amabileová s kolegy. Instrument s názvem "KEYS - hodnocení klimatu pro tvořivost" je zaměřen na vnímání těch aspektů pracovního prostředí, které mají vliv na tvořivost. Hlavní tři dimenze instrumentu jsou zdroje (čas, materiály, informace atd.), organizační motivace (vztah organizace k tvořivosti a inovaci) a manažerské praktiky. Bezpečné prostředí je součástí manažerských praktik a projevuje se například autonomií členů týmu, schopností členů týmu vzájemně otevřeně komunikovat a důvěřovat si (Amabile 2010).

Často citovanou odbornicí na toto téma je Amy Edmondsonová. Její konstrukt "psychologického bezpečí" ho definuje jako "prostředí, ve kterém lidé cítí, že mohou svobodně vyjádřit relevantní myšlenky a pocity". Psychologické bezpečí je klíčové pro inovaci, protože umožňuje členům týmu navrhnout nové myšlenky bez obav, že budou nepřijati. V dotazníku, ve kterém Edmondsonová zkoumá tento koncept, jsou otázky jako "pokud udělám chybu, není mi to vyčítáno",



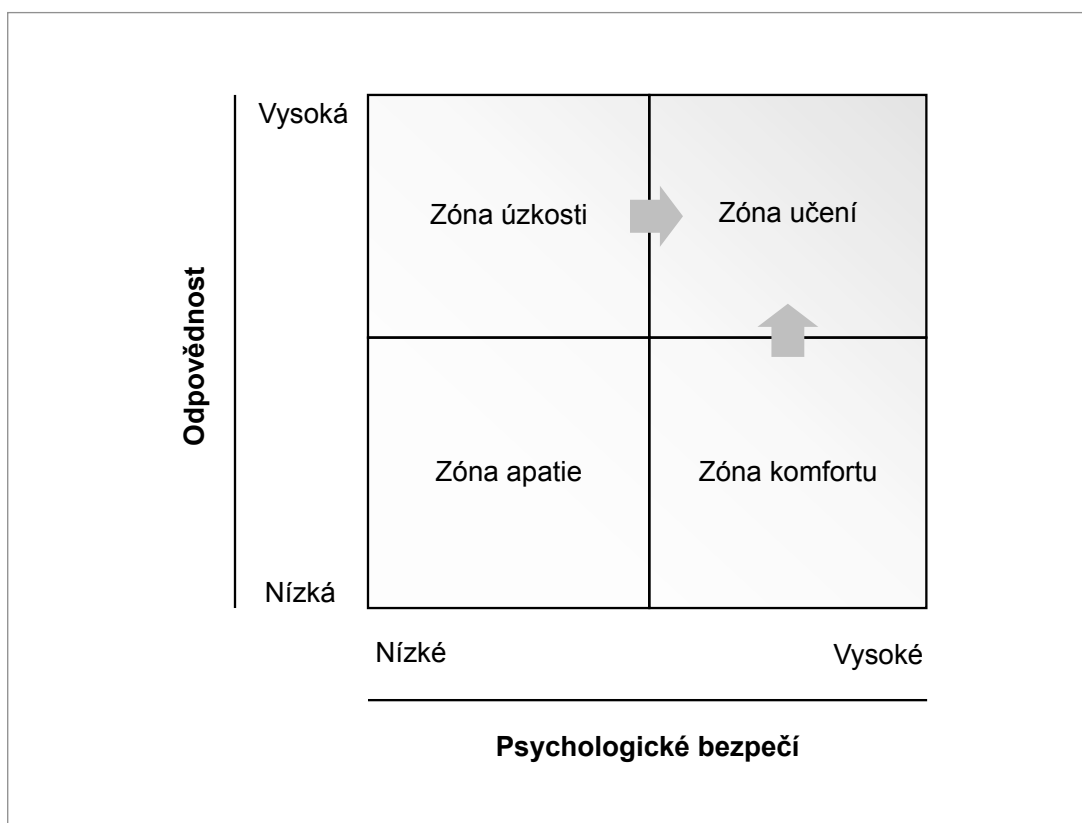
"členové týmu neodmítají další členy pro jejich odlišnosti", "na týmu je bezpečné riskovat", "je jednoduché říci si o pomoc" (Edmondson 2012).

Původní konstrukt psychologického bezpečí pochází od Edgara Scheina, pro kterého psychologické bezpečí dokáže přemoci "úzkost z učení" (learning anxiety), protože se jedinec nemusí tolik starat o svoji sebe-obranu (self-protection). Edmondsonová cituje studii Janese a Olsona - když účastníci experimentu viděli na videu, jak je někdo jiný zesměšněn, dostali větší strach z toho, že sami neuspějí a díky tomu byli méně tvůrčí a více konformní.

Psychologické bezpečí není charakteristikou individuů nebo celých institucí, ale konkrétních týmů - při studiích prováděných v nemocnicích se míra psychologického bezpečí lišila tým od týmu, patro od patra. K psychologickému bezpečí přispívají vedoucí týmů, ale i interakce mezi všemi členy týmu.

### 6.6.3. Bezpečné prostředí a zodpovědnost (Edmondson)

Pojem bezpečného prostředí v sobě obsahuje konotaci podpory, a může tedy působit, terminologií mého modelu, příliš na straně pozitivní podpory, "babičky", a příliš málo na straně návrhů a rad, tedy "dědečka".



Obr. 31. Psychologické bezpečí a zodpovědnost, Edmondson 2012, kap. 4.

Edmondsonová ovšem také ukazuje, že psychologické bezpečí nevyklučuje vysoké standardy a usilování o co nejlepší výsledek. Ve svém modelu (viz obr. 31) kombinuje psychologické bezpečí se zodpovědností (accountability) jako druhým důležitým atributem prostředí. Zodpovědnost definuje jako očekávání, že členové týmu se budou snažit plnit náročné úkoly. Na základě této dichotomie pak stanovuje čtyři zóny - zónu apatie, zónu komfortu, zónu úzkosti a optimální zónu

učení se. Podle její analýzy se většina pracovních týmů nachází právě v zóně úzkosti, kdy vedoucí týmů vyvíjí tlak na podřízené, aniž by nejdříve nastolili psychologické bezpečí. To pak vede nejenom k osobní nespokojenosti, ale i k suboptimálním výsledkům (Edmondson 2012). Bylo by zajímavé provést podobnou analýzu v prostředí uměleckém - v jaké zóně je většina divadelních souborů nebo orchestrů?

V jiném kontextu, ale podobnými slovy, popisuje František prostředí studia u Ivana Vyskočila jako zónu učení se, kde "nároky zůstávají kvalitativně stejné, ale jiná je ta atmosféra".

*František: Já jsem prošel poměrně velkým drilem na těch oborech, které jsem studoval dříve. Tam byly nároky vysoký. Ale nechtěl jsem to opustit, tak jsem se do toho zavrtil víc. Ale u Vyskočila se mě zase strašně ulevilo, že on to... zlehčil, že se z toho nemusí člověk hroutit. Že nároky zůstávají kvalitativně stejný, ale jiná je atmosféra. Díky tomu jsem se uvolnil a přestal jsem přemejšlet o tom, že zdrhnu z oboru. Že jsem u toho snadnějš zůstal, že jsem se přestal toho bát. Protože já jsem měl veliký útěkářský tendence předtím.*

#### **6.6.4. Psychologické nebezpečí - Plavda vítězí**

*Po popisu prostředí psychologicky bezpečného bych ráda přidala popis prostředí, kde psychologické bezpečí chybí - ve schématu Edmonsonové by se jednalo o zónu úzkosti. Je to minutová hra, kterou jsem napsala pro Český rozhlas při příležitosti Dne české státnosti. Byla odvysílána 26.září 2014 (Blechová 2014a).<sup>14</sup>*

*Logopedická ordinace. Právě vešel nový pacient.*

*Logopedka: Ahoj Ríšo. Ale proč nepřišla maminka? Má přece chodit ...*

*Ríša: Doblý den. Maminka má moc pláce ...*

*Logopedka: Aha, práce ... A taky vidím, že jste netrénovali "R"!*

*Ríša: Ale já jsem neměl ... (vyhýbá se slovům s "R") cvičit to ...*

*Logopedka: Ale měl, Ríšo, měl jsi trénovat "R".*

*Ríša: Já jsem měl ... cvičit "Z" ... Moucha bzučí, "bzz", koza, zelí, zákon, peníz, vítěz (zvýrazňuje "Z")*

*Logopedka: Ale ne, ne, ne, já to tady mám napsané (listuje), měl jsi trénovat "R", třístakrát tdnka, tdnka, trnka, trhat, tráva ...*

*Ríša: Ale to není ...*

*Logopedka: Co to není?*

*Ríša: Není to ... plavda!*

*Logopedka: Ale je. Já mám pravdu. A lež má krátké nohy. A pravda vítězí, Ríšo!*

*Ríša: Vítězí! (zvýrazňuje "Z")*

*Logopedka: Kdo vítězí?*

---

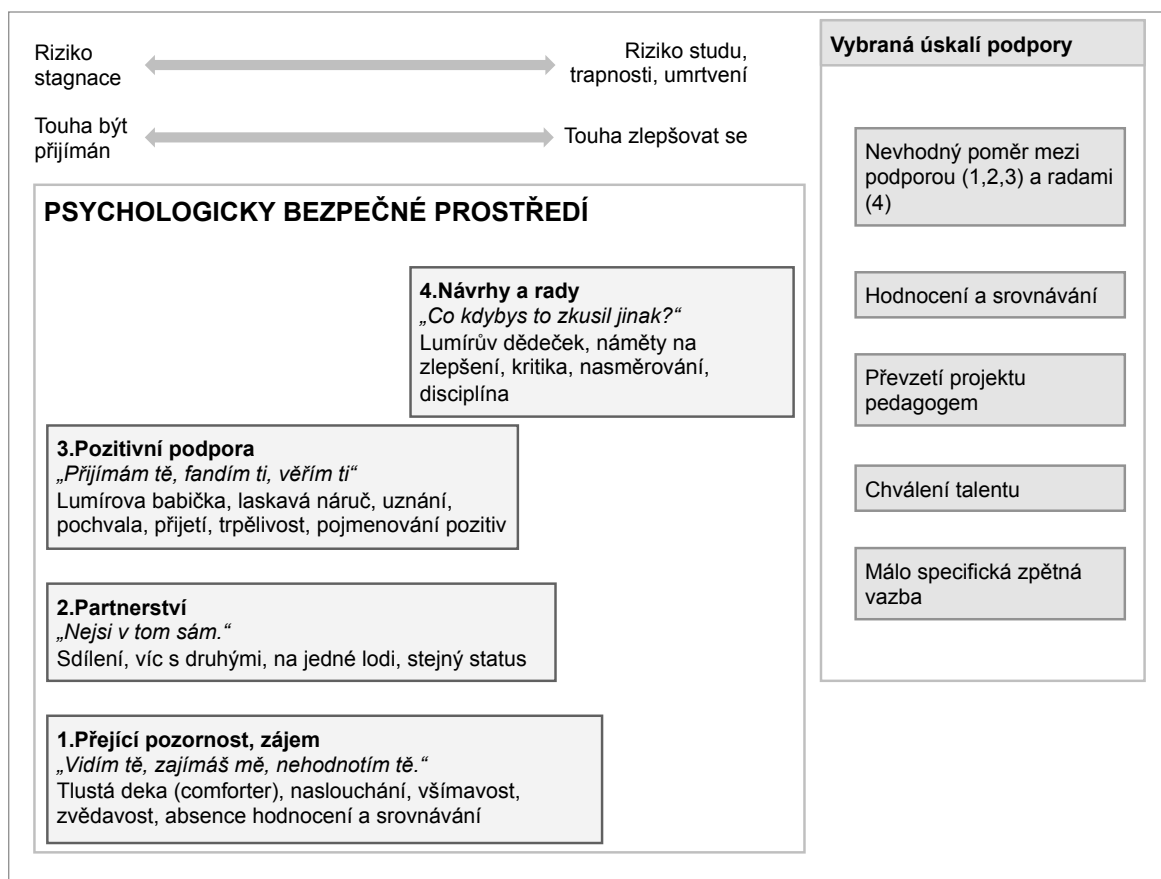
<sup>14</sup> Text i nahrávka je dostupná z [http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/\\_zprava/plavda-vitezi--1398960](http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/_zprava/plavda-vitezi--1398960).

Ríša: Vítězí! (zvýrazňuje "Z")  
 Ríša: ...  
 Logopedka: Víš, kdo to řekl, "pravda vítězí", Richarde? Nevíš? Masaryk! Garrigue Masaryk.  
 Ríša: To není p ... .To není tak. To byl Jan Hus.  
 Logopedka: Mistr Jan Hus?  
 Ríša: Mist!  
 Logopedka: No! Mám pravdu. Necvičils!  
 Ríša: Cvičil!  
 Logopedka: Lžeš!  
 Ríša: Nelžu!  
 Logopedka: Ven!  
 Za dveřmi.  
 Ríša: Tak asi někdy plohlaje, ta plavda...

## 6.7. Diskuse a co z toho plyne

Tato kapitola má možná ještě více než ostatní kapitoly přímé dopady jak na tvůrce, tak na pedagogy tvořivých disciplín. Většina z nich je zjevná přímo z textu, zkusím je tedy v této závěrečné části kapitoly jen shrnout a uvést příklady.

### 6.7.1. Doplněný model vnější podpory oživení chuti tvořit



Obr. 32. Doplněný model vnější podpory oživení chuti tvořit.

Především se mi díky rozhovorům s tvůrci podařilo sestavit model vnější podpory (viz obr. 32), který od té doby úspěšně používám ve své tvůrčí i pedagogické praxi. Na schématu níže jsem doplnila model o vybraná úskalí, která jsem zmínila v předešlé části. Opět jsou zde vidět určité návaznosti na zbytek textu - například na vnitřní motivaci tvůrce (část 3.5.), na jeho touhu být přijímán a být méně sám (část 3.2.4.) i na sebe-teorie (část 5.2).

### **6.7.2. Z pozice tvůrce: říci si, co potřebuji**

Jak bylo zjevné z příkladů v této kapitole, situace, kdy svůj text, báseň, herecký výkon ukážu ostatním, je situace z principu křehká. Současně je to situace pokaždé jiná - liší se tvůrce, liší se kontext, liší se partner. Moji zodpovědností jako tvůrce je tedy uvědomit si, co nejvíce potřebuji pro oživení své chuti tvořit a říci si o to.

Helen popisuje prostředí otevřené tvůrčí skupiny v New Yorku, se kterou sama pracovala při nazkoušení své autorské hry. Přitom si všímá, jak nevýhodně do této arény vstupují někteří nováčci, jejichž chuť tvořit je po jednom večeru umrtvena. Helen to přičítá právě tomu, že nejsou schopni říci, co v tu danou chvíli potřebují.

*Helen: Často se stane, že k nám lidi přijdou pět, šest týdnů za sebou a teprve v šestém týdnu seberou dost odvahy stoupnout si na jeviště a něco ukázat. Konečně se otevřou a řeknou si o zpětnou vazbu, ať prý jim řekneme cokoliv, co nás napadne. Pak dostanou jednu, dvě pozitivní poznámky a zbytek je hora negativní kritiky. A pak už je nikdy nevidíme. To je děsné. Oni si kolem toho svého požadavku nenastaví žádné parametry. Udusí si tím schopnost tvořit, já si vlastně myslím, že si tím sníží sebevědomí.*

V tomto směru je tedy výhodné nebýt na toto téma "naivní" a raději odhadnout, co v tu danou chvíli potřebuji - je to pozornost, partnerství, pozitivní podpora? Anebo opravdu chci a jsem schopen v tuto chvíli unést návrhy a rady, i když některé z nich budou kritické?

Již zmíněný Dan Ariely ve svých výzkumech o pevné vůli ukazuje, že není rozdíl mezi lidmi, kteří mají pevnou vůli a nemají pevnou vůli, ale že lepších výsledků dosahují ti, kteří ohledně své pevné vůle nejsou naivní a připraví se předem na to, že ji občas mít nebudou (Ariely 2008, kap. 7). Stejně tak se můžu připravit na to, že v nějakém momentu (třeba při svém prvním sólovém zpěvu) nebudu mít schopnost poslouchat kritickou zpětnou vazbu, a požádám tedy ostatní o to, co pro mě v tuto chvíli bude nejužitečnější - například pozitivní podporu a pochvalu.

Zdá se mi, že tento jednoduchý a logický krok nepraktikujeme, protože máme pocit, že musíme snést každou kritiku. I když se může zdát zvláštní říci si o pochvalu, připadá mi to jako lepší varianta než nechat v sobě umrtvit chuť tvořit tím, že v nevhodný čas vyslechnu nevhodný komentář. Cítím zde návaznost na koncept sebe-soucitu, jehož součástí je i jednoduché konstatování, že na sebe vždy nemusíme být tvrdí a kritičtí (viz část 4.6.4.).

Samotná Helen tedy ke zpětné vazbě na své otevřené tvůrčí skupině přistupuje méně naivně než výše zmíněný nováček.

*Helen: Občas vám lidi říkají, co je zrovna napadne, třeba to, jak svoji hru máte přepsat. A to pro mě není zajímavé. Takže já se snažím naprosto jasně si říci, na co chci odpovědi: co bylo zajímavé, kde jste napjatě naslouchali, kde vás to nudilo a co vás mátló? A když na tyhle tři oblasti dostanu zpětnou vazbu, tak můžu jít zpátky k psacímu stolu. A pak už doplním, co je potřeba doplnit, upravím, co je potřeba upravit a objasním, co je potřeba objasnit.*

Inspirovaná Heleniným příkladem a psáním této práce jsem podobný způsob použila při našem posledním kabaretním představení Noční lety v dubnu 2015. Většinou se mi po představení dostane obecné pozitivní podpory a chvály ("bylo to krásný", "jsi šikovná"). To je užitečné pro pocit, že jsem přijímaná (který v tu chvíli těsně po představení potřebuji), ale nepomáhá mi to vylepšit naše autorské kabarety. Poslala jsem proto minule pár divákům krátký email, kde jsem jim poděkovala za účast a požádala jsem je o konkrétnější zpětnou vazbu v následující struktuře:

- co tě nejvíce bavilo, zaujalo
- co tě dojalo, rozesmálo, kde jsi cítil/a emoce
- kdy jsi měl/a pocit, že něčemu nerozumíš
- v jaké chvíli jsi ztrácel/a pozornost a jestli dokážeš odhadnout proč
- cokoliv dalšího, co tě napadne

Dostalo se mi několika velmi zajímavých odpovědí a návrhů, které jsem v tu chvíli (asi týden po představení) byla schopná přijmout a pracovat s nimi.

### **6.7.3. Z pozice pedagoga - adaptovat se na potřeby tvůrce**

Z vlastní pedagogické praxe vím, že občas nabízím studentovi něco jiného, než v tu chvíli potřebuje, dochází k tomu, čemu Stone a Sheenová říkají "překřížené transakce" (cross-transactions), s rizikem tvůrčího umrtvení studenta anebo minimálně ztráty času (Sheen, Stone 2014). Domnívám se, že zodpovědnost by měla být sdílená - jestliže má tvůrce zodpovědnost říci si o to, co v tu kterou chvíli potřebuje, zodpovědností pedagoga či kouče je se na tyto potřeby studenta zeptat a poté se na ně adaptovat.

Je dobré připomenout si některé obecné principy zmíněné v části 6.8., tedy že negativní tvrzení mají větší sílu než ty pozitivní, že každý tvůrce je jiný a každá situace je jiná.

Samozřejmě je výhodné vyhnout se úskalím zmíněným v části 6.9., tedy respektovat autonomii a vnitřní motivaci tvůrce - pracovat s jeho cíli a nikoliv s cíli svými (na rozdíl od účastníků, kteří radili ohledně pingpongových míčků, aniž by věděli, co s nimi jejich studenti zamýšlejí). Dále se pokoušet o specifickou, nikoliv obecnou zpětnou vazbu a pokud možno se vyhýbat chválení talentu a hodnocení a srovnávání studentů.

#### **6.7.4. Dva příklady - rozhlas, Braintrust**

Snažila jsem se při práci na tomto textu okamžitě aplikovat některé principy na svoji vlastní tvůrčí i pedagogickou praxi. Zde uvedu dva příklady.

##### **Rozhlas**

Prvním příkladem je relativně neúspěšný pokus o získání zpětné vazby v rozhlasu. Dokončujeme desetiminutovou rozhlasovou hru, kterou jsem napsala a na které jsme pracovali společně s režisérkou, dramaturgyní a hudebníkem několik měsíců. Zbývají nám ještě 4 hodiny ve studiu - lze tedy ještě udělat drobné úpravy, ale většina práce je už za námi. Dramaturgyně navrhne, že pozve několik kolegů dramaturgů, aby si náš polotovar poslechli. Neproběhne žádná explicitní diskuse na téma, co od této schůzky tvůrci očekávají. Do studia přijdou tři dramaturgové (které já vnímám jako experty a rovnou si je představuji jako kritické). Sedíme ve studiu, posloucháme (režisérka jde raději pryč, protože má pocit, že by jejich kritickou pozornost neunesla), já se snažím sledovat jejich reakce v průběhu poslechu. Konec hry, a naši hosté začnou vršit kritické připomínky a nápady, co by šlo zlepšit a předělat. Opravdu se je snažím slyšet a pochopit ale zdá se mi, že leccos z připomínek je trochu mimo, některé jsou sice dobré, ale je na ně v procesu pozdě. Inspirována Helen, explicitně se ptám na konkrétní věci, které se jim líbily, a oni mají problém s něčím přijít. "Zvuky žab" říká jeden z nich. Na odchodu další dramaturg říká: "Je to moc pěkný" a "Samozřejmě si s tím dělejte, co chcete". Zpětně mě samozřejmě mrzí, že jsme explicitně nenastavili pravidla tak, aby bylo toto setkání pro nás v roli tvůrců příjemnější a užitečnější.

##### **Braintrust Skryté Město**

Druhým příkladem je pokus o vytvoření bezpečného prostředí pro zpětnou vazbu. Byla jsem požádána o pomoc při projektu Skryté město. Malá, asi pětičlenná skupina tvůrců pracovala již nějakou dobu na scénářích a celkové přípravě aplikace. Potřebovali externí zpětnou vazbu, ale takovou, kterou by byli schopni přijmout.

Inspirovali jsme se mechanismem "Braintrust", který popisuje ředitel filmového studia Pixar Ed Catmull (2014). Pixar je inovativní společnost, která v roce 1996 přišla s vůbec prvním filmem vyrobeným pomocí počítačové animace, "Příběhem hraček". Od té doby se Pixaru pravidelně daří přicházet s výbornými příběhy a současně vždy s něčím novým.

Jedním z mechanismů, které Pixaru pomáhají stále inovovat, je podle Catmulla takzvaný "Braintrust" - otevřený poradní orgán pro režiséry v různých stádiích tvorby filmu. Hlavní myšlenka je dát dohromady do jedné místnosti pár chytrých lidí a dát jim za úkol řešení problémů. Catmull ale velmi pečlivě nastavuje prostředí tak, aby mohli být tvůrci i poskytovatelé zpětné vazby k sobě upřímní, aby se jednalo o setkání užitečné pro tvůrce. Catmull vědomě pracuje s obvyklými problémy takových porad - neschopnosti tvůrce přijmout zpětnou vazbu a neschopnosti ostatních ji podat tak, aby ji tvůrce přijal.

Jedná se tedy o to, po čem volala Denisa či František v části 6.4.2. - o zpětnou vazbu "ve svobodném režimu", od někoho, kdo "tomu rozumí" a koho tvůrce ctí. Jedním ze základních principů je to, co bylo zmíněno dramaturgem z rozhlasu při odchodu - tedy, že finální zodpovědnost leží na tvůrci, zpětná vazba je indikativní, ale nikoliv závazná.

Při přípravě schůzky s tvůrci Skrytého města jsem se rozhodla pracovat s několika koncepty z této kapitoly. Jednak s konceptem adaptace na potřeby tvůrce - tedy explicitně jsem se ptala tvůrců, co v tuto chvíli nejvíce potřebují, jestli stačí přející pozornost? Nebo partnerství? Pozitivní podpora? Návrhy a rady? Současně jsem se snažila vyhnout některým úskalím, zejména úskalí hodnocení a srovnávání, a úskalí málo specifické zpětné vazby. Přiznám se, že pro mě osobně zůstává největším oříškem otázka převzetí projektu - projekt audioprůvodce mě natolik zaujal, že jsem musela bojovat se svojí chutí napsat scénáře za ně. Podle tvůrců se jednalo o setkání úspěšné.

### **6.7.5. Sám sobě pedagogem a koučem**

Při práci na této klasifikaci vnější podpory mě průběžně napadala analogie s podporou vnitřní. Bylo by možné použít klasifikaci, která vznikla z rozhovorů na téma vnější podpora, na podporu vnitřní? Domnívám se, že je to opět zajímavý způsob, jak propojit různé části této práce.

1) *Zájem a pozornost o sebe samého* a svoji aktivitu se zdá samozřejmostí, ale opět není. Často k sobě nepřistupujeme s postojem "vidím tě, zajímáš mě, nehodnotím tě". Ať už je příčinou roztěkanost, neschopnost soustředění, fyzická únava anebo mentální vzorce srovnávání se s ostatními či s ideálem, hodnocení a sebekritiky. Alternativou je tedy projevovat přející pozornost vůči sobě, všímavost, otevřenost, zvědavost.

2) *Být sám sobě partnerem* souvisí s "mnohými já", která jsem zmínila v části 5.5.2. Je to také jeden ze základních principů dialogického jednání. Z vlastní zkušenosti s dialogickým jednáním vím, že je dobré být otevřená tomu, jaký partner se zrovna objeví. Někteří partneři při dialogickém jednání jsou se mnou více na jedné lodi, mají podobný status a dokážu s nimi svoji zkušenost sdílet. Jindy se objeví partner spíše z části "návrhy a rady". Analogicky k externímu pedagogovi platí, že pokud mi dokáže své rady předložit správným způsobem a ve správnou chvíli, jsem schopná je také slyšet a využít.

3) Jak sám sobě poskytnout *pozitivní podporu*, být "laskavou náručí" Lumírovy babičky? A to zejména v momentech, kdy cítím, že to nemá cenu, kdy mně hrozí tvůrčí umrtvení? První součástí sebesoucitu je právě sebelaskavost, schopnost sám sebe obejmout a utišit, jak vyprávěla Muriel v citaci (část 4.6.4.). V momentu, kdy se snažím se srovnávat, je pak možné použít Zanderovu metodu a "dát si jedničku" (viz část 6.5.5.).

4) Může se zdát složité sám sobě *dávat návrhy a rady*, ale není to nemožné. Osobně používám princip vytvoření určitého oddálení se - za pomoci času anebo představy. Například při psaní textu se mi osvědčilo ho odložit, a po nějaké době se na něj podívat jako na text někoho jiného. Tato byt jen myšlenková

vzdálenost mi často umožní vidět věci, které při prvním psaní nevidím (stejně jsem postupovala i při psaní této disertace). Další možností je představit si, že se dívám na text očima někoho jiného.

O většině úskalí zmíněných v modelu jsem již pojednávala v tomto textu - ať už se jedná o rizika srovnávání (část 4.5.), pocit, že moje schopnosti jsou fixní (část 5.2.), důležitost toho nebýt naivní ohledně poměru pozitivní podpory a návrhů a rad (část 6.4.). Zbývá tedy otázka, jestli se "sama sobě do toho nepletu". Pro mě to znamená, jestli nechávám tu hravou, zkoumající část svého já dostatečně dlouho si hrát a objevovat její vnější motivaci, než na ni uvalím měřítko a standardy z vnějšího světa.



## **KAPITOLA 7 - Závěr - ožívání chuti tvořit**

V úvodu tohoto textu jsem si kladla mnoho otázek týkajících se chuti tvořit. Proč vůbec tvoříme? Co to vůbec je, tvořivost? Proč je tvořit a sdílet moji tvorbu s ostatními tak těžké pro mě samotnou? Co chuť tvořit oživuje? A co ji umrtvuje? A jak to souvisí s mým přemýšlením o mně samotné a s tvůrčím sebevědomím?

Vedla jsem o těchto otázkách intenzivní dialog s tvůrci, sama se sebou a s literaturou. Můj přístup k tématu se v průběhu času proměňoval, upřesňoval a rozšiřoval. Ukázalo se, že je to téma široké a také hluboké, že se dotýká podstatných aspektů mého života a života účastníků výzkumu.

Jsem ráda, že práce na tomto tématu pro mě zůstala po celou dobu především dobrodružstvím a objevováním. Když si zpětně čtu své pracovní deníky z průběhu psaní práce, mojí největší obavou je, aby to "nebylo banální". Abych nepracovala dlouhou dobu na něčem, co je zjevné, a každému jasné. Postupně jsem si však uvědomovala, že se mi podařilo některé věci empiricky zakotvit a konceptuálně vyjasnit. Jak jsem zmiňovala průběžně v textu, některé poznatky už jsem začala aplikovat ve své tvůrčí i pedagogické praxi. A neskromně si myslím, že některé tyto poznatky mohou být užitečné i pro ostatní tvůrce a pedagogy.

Mé zkoumání vycházelo ze setkání s tvůrci, kteří se mnou velkoryse sdíleli své příběhy. Mám pocit, že jsem s nimi zažila mnohé, že jsem stála s Denisou na jevišti, s Victorem psala knihu o dramaterapii, že jsem pociťovala spolu s Miou stud po jejím autorském představení, stála s Muriel na piedestalu, ze kterého je tak jednoduché spadnout a byla s Neilem v taxíku, kdy nevěřil, že na piáno hraje on. Současně se mi vybavují některé silné metafory - elektrická energie Muriel při zpěvu, Lumírova babička a dědeček u kamen, Alicino posunování vagónů, a mnoho metafor ohledně růstu - semínka, květináče a prostředí, ve kterých jsem schopná rozkvést.

Data a prožitky jsou tedy tak bohaté, že činit závěry se v tuto chvíli zdá jednak složité, jednak tak trochu arogantní. Přesto se v této závěrečné kapitole pokusím shrnout hlavní náměty z tohoto textu a zkusím využít podobnou metodu jako ve zbytku práce, tedy kombinaci několika žánrů. Nejdříve shrnu poznatky do formy modelu, poté jako čtyři hlavní principy, nakonec nabídnu shrnující metaforu.

Pokud bych se měla pokusit o shrnutí hlavních závěrů k tématu tvůrčího sebevědomí jednou větou, řekla bych, že "je to víc než sebevědomí" (stejně jako když si Neil uvědomil, že "je to víc než hudba"). Tvůrčí sebevědomí je součástí ožívání chuti tvořit, ale samo pro něj není dostatečné. Pro ožívání chuti tvořit je potřeba mnohem širší posun v tom, jak přemýšlím sama o sobě a o tvořivosti.

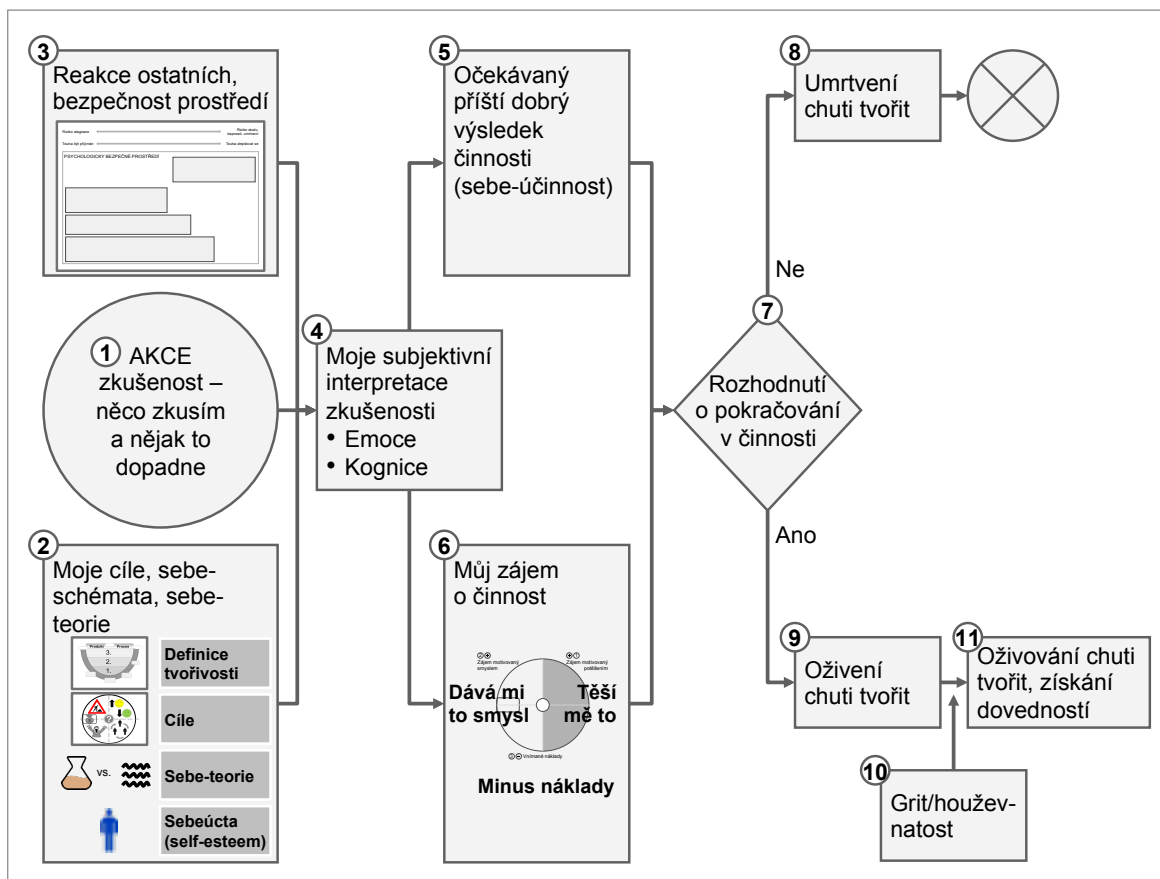
### **7.1. Model tvůrčího oživení a ožívání**

Jak čtenář této práce již pochopil, schémata, klasifikace a modely mi pomáhají o tématu přemýšlet a strukturovat ho. V průběhu práce se narýsovaly různé modely, jako například model tří vrstev tvořivosti, motivační okno, model vnější

podpory. Ráda bych nyní většinu z nich propojila do modelu jednoho, který vychází z modelu Ecclesové a kolegů (viz část 5.4.4.).

### 7.1.1 Tvůrčí oživení na příkladu dialogického jednání

V modelu tvůrčího oživení se mi podařilo zkombinovat různé poznatky zmíněné v textu a vzájemně je propojit. Model popíšu pomocí příkladu - situace, kdy jsem se poprvé ocitla na hodině dialogického jednání.



Obr. 33. Model tvůrčího oživení.

Na place něco zkusím a nějak to dopadne (1). To, jak tuto zkušenost budu subjektivně interpretovat (jak se budu cítit, co si o tom budu myslet), bude záležet nejenom na tom, co se "skutečně stalo", ale i na dalších faktorech. Jedním z nich (ve spodní části schématu, 2) jsou moje cíle, sebe-schémat a sebe-teorie, zejména ty týkající se tvořivosti a mojí osoby - moje definice tvořivosti, moje definice cílů, moje fixní nebo růstová sebe-teorie, moje sebeúcta. Dalším důležitým faktorem (v horní části schématu, 3) je reakce okolí a celkové prostředí, ve kterém se akce koná, zejména jak bezpečné či nebezpečné je prostředí pro moje eventuální pocity studu a trapnosti a jak jsou přítomné či nepřítomné aspekty pozornosti, partnerství, pozitivní podpory, návrhy a rady.

Na základě mé zkušenosti (1), mých cílů a sebe-schémat, sebe-teorií (2) a reakce okolí (3) tedy dojde k subjektivní interpretaci mé zkušenosti na place (4) - nějak se budu cítit (spokojeně, pyšně, trapně, zklamaně, provinile, našťavaně atd.) a něco si budu myslet (napoprvé to bylo fajn, zajímá mě to,

nesnáším to atd.). Na čem pak bude záležet, jestli na příští hodinu přijdu nebo nepřijdu? Zda tato subjektivní interpretace zkušenosti oživila nebo umrtvila moji chuť si zkoušet?

Na základě modelu Ecclesové se jeví jako užitečné vliv rozdělit na dva hlavní faktory - očekávání výsledku činnosti a mého zájmu. Očekávání výsledku činnosti (5) je velmi blízké konceptu sebeúčinnosti - tedy jak moc jsem přesvědčená o tom, že příště budu se svým zkoušením spokojená, že "mi to půjde" (viz část 4.4.4.). Můj zájem o činnost (6) odpovídá mojí motivaci, například zkoušení dialogického jednání má pro mě smysl a přináší mi potěšení, minus vnímané náklady (tedy v tomto případě můj čas).

Kombinací těchto dvou faktorů pak dospěji k rozhodnutí o tom, jestli a jakým způsobem pokračovat - tedy dojde buď k umrtvení mojí chuti tvořit (nikdy už na dialogické jednání nepřijdu), anebo k oživení, ke zvýšení chuti si dialogické jednání zkoušet. Pokud se budu chtít v dialogickém jednání "zlepšovat" (ať už to pro mě subjektivně znamená cokoliv), budu zkoušení (a tento cyklus) mnohokrát opakovat a poté budu potřebovat další prvek - houževnatost/grit (10). Jedině díky častému zkoušení a vytrvalosti pak může dojít k získání dovednosti, kondice v jakékoliv disciplíně.

Jak zdůrazňuje Ecclesová a s ní i já, součástí cyklu jsou vědomé i nevědomé procesy. V souladu s mojí definicí tvořivosti (kapitola 2) nehovořím o tvořivosti Big-C, tedy veřejně uznávanému úspěchu. Pokud bych chtěla vyslovit hypotézu ohledně Big-C, mám pocit, že ke všemu, co obsahuje model tvůrčího oživování, je třeba přidat ještě faktor štěstí, tedy být ve správnou chvíli na správném místě.

Jedná se o první návrh modelu, a určitě nikoliv o poslední. Bude třeba ho testovat na konkrétních příkladech - v příští části se pokusím alespoň o dva první náčrty.

### **7.1.2. Aplikace modelu - Danielův konkurz a Evina disertace**

K čemu je takový model dobrý? Může mně pomoci objasnit některé příběhy tvůrců anebo příběh můj vlastní?

#### **Danielův konkurz**

Navrhuji vrátit se k úvodu tohoto textu, k příběhu Danielova prvního konkurzu, na kterém mu režisér řekne "aby už to nikdy nezkoušel". Samozřejmě nevím, co se skutečně stalo (1). Každopádně reakce Danielova okolí byla extrémně negativní, a režisér udělil nevyžádanou radu a návrh ve vysoce ne-bezpečném prostředí (3). Danielovy cíle, sebe-schémata a sebe-teorie (2) v tu chvíli byly takové, že nedokázal vyvážit tento negativní vliv okolí, a jeho subjektivní interpretace zkušenosti byla negativní, jak emocionálně, tak kognitivně (4). Ze zbytku rozhovoru s Danielem vyplývá jeho fixní sebe-teorie (talent buď mám nebo nemám), a můžu spekulovat i o tom, že Daniel v tu chvíli měl i úzkou definici tvořivosti a motivace k ní. Z rozhovoru se zdá, že Danielova subjektivní interpretace zkušenosti na castingu se pak odrazí zejména ve sníženém čekávání dobrého výsledku na eventuální příštím castingu, a také s nízkou sebeúčinností (na příštím castingu taky neuspějí, nepůjde mi to) (5). Opět můžu spekulovat, že

takto zkušenost možná snížila i zájem Daniela o herectví (6). Daniel se tedy na dlouhá léta rozhodl v herectví nepokračovat, došlo tedy k umrtvení jeho chuti tvořit v této oblasti (8).

V úvodu textu jsem si v návaznosti na citát z rozhovoru s Danielem *“je mi jasné, že tragédie spočívala v tom, že nebylo dost mě, abych s tím bojoval a šel si za svým”* kladla otázku, co by mohlo přispět k oživení spíše než umrtvení Danielovy chuti tvořit. V části 5.6.4. jsem ukázala, že spíše než o klasickém pojetí sebevědomí (jako sebeúctě a sebeúčinnosti) je výhodnější zajímat se o sebe-možnost, sebe-růst a sebe-soucit. Model tvůrčího oživení umožňuje tyto koncepty vidět ve vzájemném vztahu - sebeúcta je jedním z prvků v části (2) modelu, zatímco sebeúčinnost je jedním ze dvou faktorů přímo ovlivňujících rozhodnutí o pokračování v činnosti (5). Nově zmíněné prvky jsou také součástí modelu - sebe-teorie v části (2), sebe-možnost v části (1) jako vůbec první možnost *“prostě si to zkusit”*. Sebe-soucit by pak byl součástí emocionální subjektivní interpretace zážitku (5).

### **Evina disertace**

Model lze použít nejenom pro jednu konkrétní událost, ale i jako celkové přemýšlení o tvůrčím ožívání v průběhu času. Pokusím se tedy za pomoci modelu zamyslet nad tím, co mě průběžně oživovalo při psaní této disertace a co mě naopak umrtvovalo.

Pomáhalo mně si uvědomovat a připomínat si svůj zájem o to, proč práci píšu, co mě na tom těší a proč to má smysl (6), vracela jsem se ke své motivaci opakovaně, jako k určité mantře. Moje motivace je rozprostřená do všech částí motivačního okna - píšu disertaci pro momenty radosti, pro setkání s tvůrci, sdílení, pro to, že mi to *“dává smysl”*, chci sdělit něco ostatním i pro to, že si chci dokázat, že jsem schopná zvládnout napsat takto dlouhý text. Pro očekávání dobrého výsledku, který jsem si definovala jako dopsání práce v termínu a tak, aby odpovídala mým cílům (viz část 1.3.5.), mi pomáhalo si jednak tato očekávání ujasnit, jednak si je v průběhu práce uvědomovat (2). Neměla jsem žádnou zkušenost s psaním tak dlouhého textu (1), ale stavěla jsem na svých zkušenostech s psaním textů na různých školách, pro rozhlas, divadlo a na projektech v různých jiných oblastech. I díky tomu je moje sebeúcta i sebeúčinnost ohledně dokončování akademických projektů relativně vysoká (5). Stejně tak si myslím, že moje sebe-teorie je růstová, tedy jsem přesvědčená o tom, že jsem schopná vypěstovat schopnosti v nové oblasti, jakou je psaní disertace (2). Důležitým pravidlem v případě překážek a pochybností, bylo *“prostě to zkusit”*, krok po kroku, slovo po slově pokračovat v přepisování rozhovorů, v jejich analýze a ve psaní (1). Nikdy bych se ale na doktorské studium na KATaP nepřihlásila, pokud bych (správně) nepředpokládala, že to bude prostředí bezpečné (3). V několika chvílích, kdy jsem měla pocit, že je zasahováno do mé autonomie a vnitřní motivace, jsem pocítila ochladnutí mého zájmu dále psát. Současně jsem se v celém procesu snažila říkat si svému školiteli i ostatním spolupracovníkům o ten typ podpory, kterou jsem v té chvíli nejvíce potřebovala - přející pozornost a partnerství vždy, někdy více pozitivní podpory (*“babičky”*), někdy více návrhů a rad (*“dědečka”*) (viz část 6.4.). Nyní,

v této závěrečné fázi psaní (8. května 2015) mám pocit, že nejdůležitějším faktorem pro dopsání práce je houževnatost neboli grit (10). Slovy paní Severové z Trinksaiifen: "Sedací zadek jo, abyste seděla, abyste ne furt vstávala. A tvrdej zmysl. Zmysl na to, abyste to dodělala ... Ne, když bude, bude, když nebude, nebude." (Blechová, 2013a). Takže nyní již téměř je.

## **7.2. Změna postoje ve čtyřech oblastech**

Druhé shrnutí navrhuji provést formou popisu změny postoje, který pokládám za výhodný k oživení chuti tvořit. Hlavní pozitivní zprávou je, že ač všichni tvůrci se svojí chutí tvořit různým způsobem zápasí, všichni už na něco přišli, mají co poradit svému mladšímu já.

Logicky jsem si tedy položila otázku: Co bych tedy svému mladšímu já, Evě z roku 2002, o které jsem hovořila v úvodu, poradila dnes já, ponaučená psaním této práce? Jak by tento dialog mohl vypadat, třeba v mé oblíbené formě minutové rozhlasové hry?

### **7.2.1. Rady mé mladší já**

*Eva 2015: Prosímtě, můžu s tebou mluvit?*

*Eva 2002: No, a o čem?*

*Eva 2015: O tvořivosti.*

*Eva 2002: Aha, ale to já fakt nevím, jestli k tomu mám co říct, já asi nejsem moc tvořivá ...*

*Eva 2015: To nevadí, neboj se.*

*Eva 2002: No jo, ale jestli to pro tebe nebude ztráta času se mnou mluvit o tvořivosti. To spíš s někým slavným si promluv, ne?*

*Eva 2015: Ale to neřeš. Mě hodně zajímáš ty. Třeba co tě teď zajímá?*

*Eva 2002: Zajímá?*

*Eva 2015: No tak třeba na co jsi zvědavá teď, v tenhle tvůj okamžik, tuším že ty jsi Eva z roku 2002, že ano?*

*Eva 2002: Jo, já jsem v květnu 2002. Tak mě by teda zajímalo, jestli mám talent na to psaní, a jestli ze mě bude ta spisovatelka, teda. A jestli ty moje básničky vyhraju v tý soutěži, kam jsem je tajně poslala.*

*Eva 2015: Aha.*

*Eva 2002: No tak můžeš mi to říct?*

*Eva 2015: ...*

*Eva 2002: Nemůžeš. To jsem si teda mohla myslet.*

*Eva 2015: ...*

*Eva 2002: A kdo ty vlastně jsi?*

*Eva 2015: Já jsem Eva z 3. května 2015.*

*Eva 2002: Aha. A jaký to je, v květnu 2015? Hele, a ty jsi zhubla?*

*Eva 2015: To jsou pěkné otázky ... Dobrý je to, v květnu 2015. Teda, zrovna dopisuju disertaci o tvořivosti, takže nemám moc času, ale jinak dobrý. A zhubla jsem.*

*Eva 2002: Aha, no tak to je dobrý, to zhubnutí i ta disertace. No tak když jsi teď tak chytrá, disertační Evo z května 2015 - takže co bys dělala jinak, kdybys to měla znovu prožít, těch třináct let, co nás dělí?*

*Eva 2015: No, tak zaprvé bych nic nedělala jinak. Protože všechno je v pořádku tak jak to je a dělala jsem, co jsem mohla.*

*Eva 2002: No jo, jasně, a to je všechno, co mi řekneš?*

*Eva 2015: No, asi bych měla širší pohled na tvořivost. Taky bych se pružněji dívala na sebe a na svoje zkušenosti. A méně bych přemýšlela a více bych si zkoušela. A taky bych se dříve obklopila lidmi, kteří by uměli moji tvořivost podporovat.*

*Eva 2002: Aha. ... To je dost abstraktní. A taky to jsou dost banality, ne?*

*Eva 2015: Vidíš, tak zrovna takovými lidmi jako jsi ty bych se neobklopovala.*

*Eva 2002: Kde jsi? Kam šla? Nevíte, kam šla?*

Ano, mám pocit, že bychom si s Evou 2002 asi příliš nerozuměly. Díky rozhovorům a psaní této práce jsem si v plné šíři uvědomila, že jsem se opravdu změnila a že se pohybuji v jiném světě než před těmi 13 lety. Nejenom fyzicky, ale hlavně přístupem a způsobem uvažování. V následující části zkusím tedy shrnout hlavní rozdíly mezi těmito přístupy, tak, jak byly detailně popsány v textu.

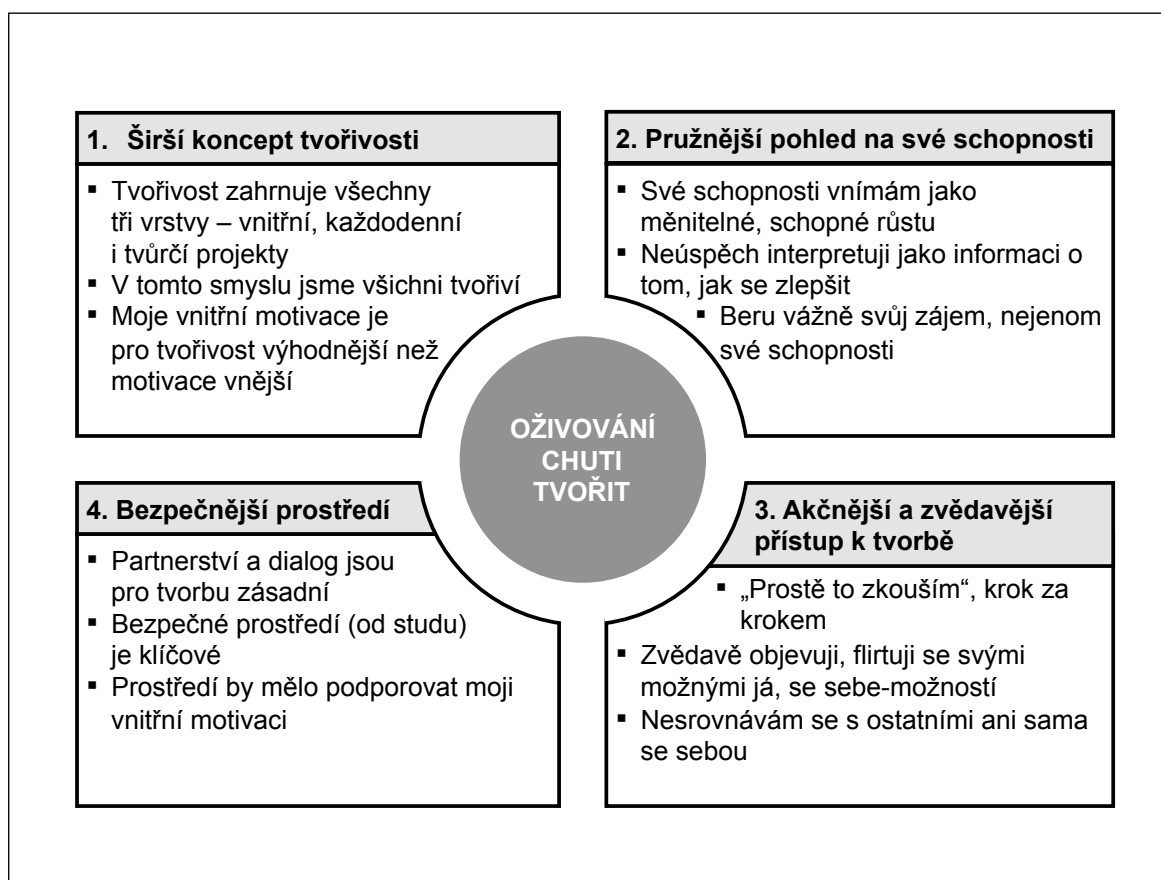
Tyto poznatky jsou založeny na kvalitativním výzkumu (viz část 1.3.2.) a neaspirují tedy na to osvětlit univerzální mechanismy a pravdy. Přesto si myslím, že mohou sloužit jako zajímavá inspirace nejen pro mě, ale i pro další tvůrce i pedagogy.

## 7.2.2. Shrnutí čtyř oblastí - širší, pružnější, akčnější, bezpečnější

Jak jsem již zmínila na začátku této kapitoly, pro ožívování chuti tvořit je potřeba mnohem širší posun v tom, jak přemýšlíme sami o sobě a o tvořivosti, "je to víc než sebevědomí".

Celkově bych pro ožívování chuti tvořit viděla jako zásadní tyto čtyři oblasti:

- 1) širší, méně omezený koncept tvořivosti a jejích podmínek
- 2) pružnější, méně fixní pohled na svoje schopnosti a zkušenosti
- 3) akčnější a zvědavější přístup k tvorbě
- 4) vytvoření bezpečnějšího prostředí



Obr. 34. Čtyři oblasti posunu k oživení chuti tvořit.

### 7.2.3. Detail čtyř oblastí změny postoje

Samozřejmě vnímám úskalí abstrakce a banality, které tak nešetrně zmínila Eva 2002 v části 7.2.1. Proto v této části k abstraktním heslům přidávám i detailnější popis toho, v čem spočívá změna postoje. Současně uvedu odkazy na jednotlivé kapitoly textu, kde jsou tyto abstraktní myšlenky zakotveny v empirické realitě tvůrců, a kde je také model, který se k té které části vztahuje.

|  | <b>od postoje ...</b>   | <b>.... k postoji</b>  | <b>kap.</b>                         |
|--|---|--|-------------------------------------|
| <b>1. širší, méně omezený koncept tvořivosti</b>                     |   |  |                                     |
| definice tvořivosti  | tvořivost označuje činnost Mozarta a Bacha - vytvoření uměleckého produktu někým slavným  | široká definice tvořivosti zahrnuje vnitřní, každodenní i projektovou tvořivost i tvořivý přístup k životu; zahrnuje tvořivost produktovou i procesní; v tom smyslu jsme všichni tvořiví | kap. 2, model tří vrstev tvořivosti |
| motivace k tvorbě tvořit   | vnější motivace pomocí odměn - uznání, sláva, peníze - je zásadní a efektivní   | vnitřní motivace zahrnující radost a smysl pro sebe i pro ostatní je pro tvorbu výhodnější   | kap. 3, motivační okno              |
| cíle   | je dobré mít výkonové cíle, chtít uspět ve srovnání s ostatními, např. vyhrát soutěž dokumentů  | pro tvořivost je výhodnější stanovovat si cíle učení se/ mistrovství, hrát si, zkoušet si  | kap. 5                              |
| <b>2. pružnější, méně fixní pohled na mé schopnosti a zkušenosti</b> |   |  |                                     |
| talent   | své schopnosti pojmám jako fixní, neměnné kvality, které buď mám, nebo nemám; jsou determinující pro to, jestli se budu schopná něčemu naučit (fixní sebe-teorie) | své schopnosti vidím jako měnitelné a schopné růstu; jestli jsem schopná se něco naučit bude více záviset na mojí snaze než na talentu (růstová sebe-teorie)                             | kap. 5                              |
| neúspěch   | svoji zkušenost neúspěchu interpretuji jako známku nedostatku talentu, spouštěč studu a důvod přestat si zkoušet (fixní sebe-teorie)                              | svoji zkušenost neúspěchu interpretuji jako zajímavou informaci, která mi pomůže lépe to zkoušet příště (růstová sebe-teorie)  | kap. 5                              |



|  | <b>od postoje ...</b>   | <b>.... k postoji</b>   | <b>kap.</b>                             |
|--|---|---|---|
| zájem versus očekávání úspěchu                   | pro výběr aktivity je zásadní očekávání úspěchu (půjde mi to)/o výběru studenta rozhoduje očekávání, jestli mu to půjde | pro výběr aktivity je rozhodující kombinace zájmu a očekávání úspěchu/ o výběru studenta rozhoduje kombinace jeho zájmu o věc a očekávání úspěchu | kap. 5                                  |
| <b>3. akčnější a zvědavější přístup k tvorbě</b> |   |   |   |
| vhled  | je důležité introspektivně zkoumat a objevit své "pravé já", teprve pak ho mohu opravdu vyjádřit                        | je důležité "prostě to zkusit", a zkoušet to krok po kroku; pomocí vněhledu a extrospekce, objevovat během akce svá možná budoucí já              | kap. 5                                  |
| sebe-vedomí                                      | vysoké sebevědomí (sebeúcta i sebeúčinnost) jsou zásadní podmínkou pro moji chuť tvořit                                 | sebe-možnost, zvědavost na své vlastní možnosti je zásadní pro chuť tvořit ; sebeúčinnost je výsledkem zkoušení si                                | kap. 4, 5, model reformulace sebevědomí |
| srovnávání se                                    | srovnávání se s ostatními je pro tvořivost klíčové, chtít být lepší je motivující                                       | srovnávání se je občasná a nezbytná součást procesu, většinu času je ale výhodnější trávit v prostoru všímavosti, zvědavosti, učení se            | kap. 4                                  |
| <b>4. bezpečnější prostředí</b>                  |   |   |   |
| partnerství                                      | pokud mám být spisovatelkou, tak to zvládnou sama v komůrce   | partnerství a dialog je zcela nezbytnou podmínkou pro moji tvůrčí práci   | kap. 6                                  |
| role pedagoga                                    | role pedagoga (dramaturga, kouče) je mít vizi a přesvědčit o ní své studenty  | role pedagoga je vytvořit podpůrné prostředí pro vnitřní motivaci studenta  | kap. 6                                  |
| prostředí  | pokud mám být spisovatelkou, tak to dokážu v jakémkoliv prostředí   | bezpečné prostředí, charakterizované přející pozorností, partnerstvím, pozitivní podporou a radami a návrhy, je pro tvořivost zásadní             | kap. 6, model vnější podpory            |

|              | <b>od postoje ...</b>   | <b>.... k postoji</b>   | <b>kap.</b> |
|--------------|---|---|-------------|
| zpětná vazba | pokud mám být spisovatelkou, snesu kdykoliv jakoukoliv negativní zpětnou vazbu, | je výhodnější říci si, jakou míru podpory versus rad a návrhů v tu danou chvíli potřebuji, jinak hrozí umrtvení chuti tvořit anebo stagnace | kap. 6      |

#### **7.2.4. Příklad posunu ve čtyřech oblastech**

Jako ilustraci změny přístupu ve čtyřech oblastech použiji svůj vlastní příklad se sólovým zpěvem.

*Leden 2007: Několik měsíců s Přemyslem Rutem zkouším krásnou píseň Duka Ellingtona otextovanou Josefem Kainarem "Samota". Ale i když umím slova i noty, těsně před vystoupením Přemyslovi říkám, že se na sólový zpěv před publikem necítím.*

*Leden 2009: Zpívám sólovou píseň "rue de la Gaîté " s textem Vítězslava Nezvala a hudbou E.F. Buriana v rámci představení Přemysla Ruta. Nějak zpívám - asi ne úplně krásně a ani ne úplně strašně, dělám pár chyb intonačních a zapomínám několik slov. Neužívám si to, s nikým poté nemluví a vyčítám si, že se mi to nepovedlo tak, jako na zkoušce. Odcházím domů, zapálím si oheň v krbu a několik hodin pláču a vyčítám si, že se mi to nepovedlo tak jako na zkoušce. Proč jsem zapomněla Přemyslovy pokyny?*

*Leden 2012: Již čtvrtý rok zpívám v písničkách s Přemyslem, tentokrát je to píseň "Černá Máry, moderní služka pro všechno" od Josefa Hermana Zefi. Zapojuji se do organizace zkoušek a představení. Nějak zpívám - asi ne úplně krásně a ani ne úplně strašně, dělám pár chyb intonačních a zapomínám několik slov. Po představení chválím kolegy a kolegyně. Přijímám pochvaly i připomínky a pak jdeme společně do hospody.*

*Listopad 2012: Zpívám při představení Buchty a jejich křivky píseň "Bod zlomu", jejíž text jsem sama napsala a hudbu k němu složil Zdeněk Dočekal. Zuzka, Irena a Marcela zpívají refrén. Nějak zpívám - asi ne úplně krásně a ani ne úplně strašně, dělám pár chyb intonačních a zapomínám několik slov. Mám neuvěřitelnou radost z této kolektivní činnosti, říkám si o pochvalu (o připomínky si řeknu později) a jdeme to společně oslavit.*

Mám pocit, že pro mě mezi roky 2007 a 2012 opravdu došlo k posunu ve čtyřech oblastech popsanych v tabulce výše.

- **Širší:** tvořivost a moji vlastní snahu vidím širěji. Není mým cílem být slavná zpěvačka, zpěv přináší mně i divákům potěšení a dává mi smysl.
- **Pružnější:** Jako rozhodující pro pokračování ve zpěvu vnímám spíše svůj zájem o věc než hodnocení mého talentu. Svoji schopnost zpívat vidím jako měnitelnou. Jak je dobře vidět z úryvku výše, svůj neúspěch a chyby nevnímám jako fatální událost, ale spíše jako zajímavou informaci pro příště.

- **Akčnější:** Zkouším si zpívat při různých příležitostech (při představení s Přemyslem, při představení Buchet, na různých workshopech), což buduje moji sebeúčinnost v oblasti sólového zpěvu před publikem. K vyšší sebeúčinnosti se přidává i sebe-možnost, tedy širší vnímání vlastních možností v otázce zpěvu, například možnost napsat a interpretovat vlastní píseň.

- **Bezpečnější:** Tvořím více s partnery, zapojuji se do organizace, nezůstávám v okamžicích potenciálního tvůrčího umrtvení osamocena. Učím se vyhledávat (a například v Buchtách i spoluvytvářet) bezpečné prostředí, ve kterém není místo pro pocity trapnosti či studu. Umím si říci o to, co v daný moment potřebuji - podporu a pochvalu anebo návrhy na zlepšení.

Tento příklad opět potvrzuje, že "je to větší než sebevědomí". Moje sebevědomí, přesněji tedy sebeúčinnost v otázce sólového zpěvu, se určitě za ty léta zvýšilo. Byl to však pouze jeden malý prvek z mnohem větší změny postoje k sobě a k tvořivosti, která se za tu dobu udála a která obsahuje výše zmíněné čtyři oblasti. V určitém smyslu by se dalo říci, že moje zvýšená sebeúčinnost je důsledkem změny postoje ve čtyřech oblastech.

### **7.3. Širší kontext - dva světy**

Posledním pokusem o shrnutí celé práce je pokus metaforický, pokus o vylíčení posunu v postoji k sobě a tvořivosti pomocí metafory dvou světů.

Posun zmíněný v předešlé části (tedy posun od omezeného k širšímu, od fixního k pružnému, od introspektivního k akčnímu, od nebezpečného k bezpečnému) zapadá i do širšího rámce. Vidím zde paralelu s posunem od jistoty k nejistotě, od mysl experta k myslí začátečníka, od fixního k fluidnímu, od jednoho správného řešení k mnoha možnostem, od plánu k dobrodružství, od odpovědi k otázkám, od "mít" k "být".

Tyto dva světy je pak možné představit si jako dva prostory, dva světy nebo přímo pokoje. Vycházím z popisu světa srovnávání a světa zvědavosti ze čtvrté kapitoly, který byl inspirován Zanderovými světy měření a možností (Zander, Zander 2000) a doplňuji je o tento širší kontext.

**Svět srovnávání** (hodnocení, jistoty, myslí experta, fixního přístupu k sobě a ke světu, výkonových cílů, lpění na sebeúctě, jednoho správného řešení, plánu, jasných odpovědí, námětů na zlepšení, sebe-kritiky).

Na stěnách jsou měřítka, počty centimetrů, kilometrů a kilogramů. Pokoj je hranatý, fixní, solidní. Když do něj vejdu, snažím se sama dosáhnout měřitelných výsledků a raději zavřu dveře, abych na to měla klid. Víím, že existuje jenom jedno správné řešení a je třeba k němu dojít rychle a efektivně. Z úhledně přibitých skob visí medaile a ocenění těch okamžiků, kdy jsem byla lepší než ostatní. Také tam visí fotky ostatních, se kterými se poměřuji. Když jsem v tomto prostoru, tak většinou myslím na minulost (proč jsem minule neuspěla) nebo na budoucnost (jak příště uspěju). Protože medaile nebo povýšení nejsou pro všechny, není jich nikdy dost. Beru se přitom tom všem dost vážně, a pouštím se jenom do věcí, ve kterých mám šanci vyhrát a být lepší než ostatní.

**Svět zvědavosti** (absence hodnocení, nejistoty, myslí začátečníka, pružného přístupu k sobě a ke světu, cílů učení se, experimentování v duchu sebe-možností, mnoha možných řešení, zkoušení si a hry, otázek, pozitivní podpory, sebe-soucitu).

Na stěnách jsou různé tvary a barvy, které čekají na to, až vyzkouším, co s nimi - až zkusím jejich možnosti. Celý prostor je takový proměnlivý a pohybuje se v něm několik kolegů a kamarádů, i pedagogů, kteří jsou však se mnou na jedné lodi a dveře jsou otevřené pro další. Nevisí tam žádné medaile ani moje ani cizí, občas je tam fotka nebo dílo, která slouží spíše k inspiraci než ke srovnávání se. Všeho je dost. Je tam málo fixních věcí - žádný stůl nebo měřítko - je to všechno spíš stále v pohybu, fluidní. A já jsem také spíš fluidní, neberu se příliš vážně. Jsem všímavá a oceňuji jedinečnost sebe samé a daného okamžiku. Jsem zvědavá na to, co právě je, a na možnosti. Je tam tedy trochu nepořádek, a když občas po něčem uklouznu, nekritizuji se za to, jsem k sobě laskavá.

Jak je zjevné z celého textu, zdá se mi, že pro tvořivost je výhodnější pobývat spíše ve světě zvědavosti než srovnávání.

Protože mě zajímá práce se zvukem, připravila jsem dvě krátké zvukové koláže<sup>15</sup> pro svět srovnávání a svět zvědavosti. Ve světě srovnávání se objevuje rychlejší hudba, je v ní odpočítávání, startovní výstřel pro atleta Karla, rozpočítadla (někdo půjde z kola ven), zvuky potlesku, předávání cen, pískot nespokojeného publika, povzdechy a malinko nervózního ticha. Ve zvukovém ztvárnění světa zvědavosti jsou především zvuky překvapení, úžasu, taky klidně ticho, ale spíš právě takové ticho těhotné možnostmi, malé zvuky jako myšky, náznaky, a pak nakonec taková široká, pružná, akční a bezpečná jazzová improvizace.

#### **7.4. Na závěr - nepoznatelná divokost tvůrčího kvasu**

Jsem si vědoma, že znázornění pomocí modelů, tabulek a obecných polarit může působit až příliš logicky a strukturovaně.

Ráda bych tedy na úplný závěr připomněla, a to i sama sobě, že se jedná v případě chuti tvořit o procesy komplexní, individuální a závisející na mnoha faktorech.

V závěru psaní se mi vrací obraz kompostu, zmíněný Matyášem pro popis jeho tvořivosti.

*Matyáš: No a nějak tak to votevívá i tu perspektivu, co třeba dál, kam pokračovat, že občas přehrábnu ten kompost a najednou tam vidím věci, který bych jinak neviděl.*

V každém kompostu probíhá fermentace neboli kvašení. Pro kvašení existuje několik málo jasných pravidel, ale zbytek je spíše otázkou zkoušení možností. Michael Pollan píše:

*"Neexistuje správný způsob, jak cokoliv kvasit, nejsou žádná jasná pravidla. A vzhledem k tomu, jak málo rozumíme mikrobiálnímu světu, bylo by aro-*

---

<sup>15</sup> Dostupné z [www.ctyribuchty.com/zvuk](http://www.ctyribuchty.com/zvuk)

*gantní předstírat jistotu. Jsou to kultury, které můžeme k něčemu ponouknout, možná i k něčemu vést, ale nikdy zcela kontrolovat nebo zcela pochopit. Každé kvašení v sobě má určitý prvek nepoznatelné divokosti” (Pollan 2013).*

Navrhuji tedy přistupovat k závěrům této práce s tímto zdravě skromným přístupem - jako ke směrům nebo náznakům, které můžu vyzkoušet a nechat se jimi inspirovat pro tvůrčí kvas. V tvůrčím kvasu však vždy zůstane prvek nepoznatelné divokosti.

## Poděkování

Jak je zjevné z textu práce, tvořit v dialogu a v partnerství s ostatními je pro mě zdrojem velkého uspokojení a radosti. Tato práce by bez partnerství s ostatními ani nemohla vzniknout.

Především bych chtěla poděkovat všem dvaceti šesti tvůrcům, od Bombeje po Hanspaulku, kteří se mnou sdíleli své příběhy a tím participovali zcela zásadním způsobem na výzkumu. Z důvodů anonymity, kterou jsem jim slíbila, je zde bohužel nemohu vyjmenovat.

S mým školitelem Vladimírem Chrzem jsme vedli nad výzkumem i vznikajícím textem inspirativní dialog. Vladimír byl schopen optimálně dávkovat podporu "babičkovskou" i "dědečkovskou" tak, aby moji chuť psát spíše oživoval než umrtoval. V různých fázích jsem se o projektu radila s Přemyslem Rutem, Ivanem Vyskočilem, Janou Pilátovou a s mnoha dalšími. S přepisem rozhovorů mi pomáhala Gabriela Jandová, s překladem Pavlína Svobodová a Lenka Kapsová. Velmi cenné připomínky k textu mně poskytli Vilma Anýžová, Jitka Holt, Jana Knitlová a Slávek Keprt.

Tato práce je součástí mojí tvůrčí cesty a nevznikla by bez všech těch, kteří moji tvořivost podporovali. Jsem vděčná zejména inspirativnímu a bezpečnému prostředí Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU, všem jejím pedagogům a spolužákům z kurzu Kreativní pedagogiky, dialogického jednání, písniček s Přemyslem Rutem i doktorského studia.

Ráda bych také poděkovala kolegům, spolužákům a pedagogům z dalších inspirativních prostředí - z "Buchet" (zejména Zuzaně Macákové, Marcele Šikové, Ireně Feithové, Julii Válkové a Zdeňkovi Dočekalovi), z pěveckého workshopu Tuscany Project, z improvizčních workshopů s Jaroslavem Duškem a Keithem Johnstonem a mým koučům Amy, Pavlovi a Hynkovi. Poděkování samozřejmě patří mamince nejenom za pečení buchet na naše představení, ale také za dlouhá léta vodění do piána i další podporu. Neméně důležitou inspirací pro mě byla práce ve pedagoga ve firemním prostředí - tedy kolegové facilitátoři a stovky účastníků workshopů. V rozhlase jsem pak opět měla štěstí na "oživující" spolupracovníky - Kaye Mortley, Gábinu Albrechtovou, Evu Nachmilnerovou, Kláru Novotnou a další.

Velké poděkování pak patří Rysiekovi, který ukázal v průběhu práce svoji nezměrnou trpělivost. Nejenom, že pro mě uvařil neuvěřitelné množství šálků čaje, ale také vydržel poslouchat dlouhé hodiny mých výkladů na toto téma.

Jsem také vděčná za stálou inspiraci pro hravost a tvořivost, kterou představují moji synovci Erik a Patrik a moje neteř Ingrid.

## Bibliografie

ADÁMEK, Jiří, 2013. Zápas o život. In: ROSTAIN, M. *Deník zkoušek Tragédie Carmen Petera Brooka*. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-275-6.

ADOBE, 2012. *Adobe Global Creativity Study*. Dostupné z [www.adobe.com](http://www.adobe.com)

AMABILE, T. M., 1982. Children's Artistic Creativity: Detrimental Effects of Competition in a Field Setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 8, no.3, s. 573-578.

AMABILE, T.M., 2010. *KEYS to Creativity and Innovation*. Sample Report. Brusel: Centre for Creative Leadership.

AMABILE, T.M., 2013. Componential Theory of Creativity. In: KESSLER Eric H., ed. *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks:Sage. ISBN 978-1-4522-7608-3.

AMABILE, T.M.; KRAMER, S., 2011. *The Progress Principle*. Boston: Harvard Business Review Press.

AMABILE, T. M., & PILLEMER, J., 2012. Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. Vol. 46, no. 1, s. 3-15.

ARIELY, D., KAMENICA, E., PRELEČ D., 2008. Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior & Organization*. Vol. 67, no. 3, s. 671–677. ISSN 0167-2681.

ARIELY, D., 2008. *Predictably irrational: the hidden forces that shape our decisions*. New York, N.Y.: Harper Collins. ISBN 9780007256525.

ARIELY, D., 2010. *The upside of irrationality: The unexpected benefits of defying logic at work and at home*. New York: Harper Collins. ISBN 9780007354764.

ARIELY, D., 2012. *Extrinsic versus Intrinsic Motivation*. Přednáška 4.1 v kurzu Beginner's Guide to Irrational Behavior, Coursera.

ARISTOTELES, 1937. *Nikomachova etika*. Praha: Jan Laichter.

BANDURA, A., 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Vol. 84, no. 2, s. 191 - 215. ISSN 0146-6402.

BATCHELOR, S., 1997. *Buddhism without beliefs*. A contemporary guide to awakening. London: Bloomsbury. ISBN 9781573226561.

BAROCHOVÁ, N., 2010. *Vztah mezi tvořivostí středoškolských studentů a jejich styly učení*. Brno. Diplomová práce. Psychologický ústav Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity Brno.

BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., AAKER, J. L., GARBINSKY, E. N., 2013. Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*. Vol. 8, no. 6, s. 505-516. ISSN 1743-9760.

BEGHETTO, R., 2014. Creative Mortification: An Initial Exploration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 8, 266-276. ISSN 1931-3896.

- BEGHETTO, R. A., BAXTER, J., & KAUFMAN, J. C., 2011. Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 5, no. 4, s. 342-349. ISSN 1931-3896.
- BENDA, Jan, 2013. *Všímovost v psychoterapii. Aktuální otázky a směr budoucího výzkumu*. Prezentace na 4. Mezinárodním psychoterapeutickém sympoziu, květen 2013, Brno. Dostupné též z [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net).
- Bible, 1979. Ekumenický překlad. Praha: Ústřední církevní nakladatelství.
- BISHOP, S.R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N.D., CARMODY, J. et al., 2004. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. Vol. 11, no. 3, s. 230-240. ISSN 0969-5893.
- BLACKMORE, S., 2003. *Consciousness: An introduction*. London: Hodder & Stoughton. ISBN 9780340809099.
- BLACKMORE, S., 2005. *Consciousness: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press. ISBN: 9780191517303.
- BLANCHFLOWER, D G., OSWALD, A. J., 2007. Is Well-being U-Shaped over the Life Cycle? *The Warwick Economics Research Paper Series*. 826, University of Warwick, Department of Economics.
- BLECHOVÁ, Eva, 2010. *Když vlastní ucho se diví, co vlastní huba povídá Aneb kdo je autorem při dialogickém jednání?* In: *Autor - autorství*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví. ISBN 978-80-7331-187-2.
- BLECHOVÁ, Eva. 2013a. *V Trinksaifen jsme byly doma*. Dokument pro Český rozhlas Vltava. Dostupné z <http://prehraovac.rozhlas.cz/audio/2849218>. Více informací včetně českého a anglického přepisu dokumentu dostupných z [www.trinksaiferradiodocumentary.com](http://www.trinksaiferradiodocumentary.com).
- BLECHOVÁ, Eva, 2013b. *Multitasking*. Minutová hra pro Český rozhlas. Text i nahrávka dostupná z [http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/\\_zprava/multitasking--1268464](http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/_zprava/multitasking--1268464).
- BLECHOVÁ, Eva, 2014a. *Plavda vítězí*. Minutová hra pro Český rozhlas. Text i nahrávka dostupná z [http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/\\_zprava/plavda-vitez--1398960](http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/_zprava/plavda-vitez--1398960).
- BLECHOVÁ, Eva, 2014b. *Pro Patria Mori*. Hra pro Český rozhlas Vltava. Nahrávka dostupná z <https://vimeo.com/95336785>. Zpráva o umístění na Prix Marulič dostupná na [http://www.rozhlas.cz/informace/press/\\_zprava/kratke-hry-ceskeho-rozhlasu-uspely-na-mezinarodnim-festivalu-prix-maruli--1491088](http://www.rozhlas.cz/informace/press/_zprava/kratke-hry-ceskeho-rozhlasu-uspely-na-mezinarodnim-festivalu-prix-maruli--1491088).
- BLECHOVÁ, Eva, 2014c. *Jako u Verdénu*. Hra pro Český rozhlas Vltava.
- BLECHOVÁ, Eva, 2014d. *Zpátky do Evropy*. Dokument pro Český rozhlas Vltava. Dostupný z [http://www.rozhlas.cz/vltava/dokument/\\_zprava/eva-blechova-zpatky-do-evropy--1349170](http://www.rozhlas.cz/vltava/dokument/_zprava/eva-blechova-zpatky-do-evropy--1349170).



BLECHOVÁ, Eva, 2014e. *Bílý medvěd*. Minutová hra pro Český rozhlas. Text a nahrávka dostupná z na [http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/\\_zprava/bily-medved--1321791](http://www.rozhlas.cz/minutovehry/hry/_zprava/bily-medved--1321791).

BLECHOVÁ, Eva, 2014f. Poslední budou první. In: *Almanach*. Almanach textů studentů autorské tvorby (2009-2014). Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. MAKE\*detail, Praha, s. 121-125.

BOK, Bengt, 2014. *Encounter with the Other*. Some reflections on interviewing. Stockholm: Stockholm Academy of Dramatic Arts.

BROWN, Brené, 2012. *Daring Greatly*. How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Parent and Lead. New York: Gotham Books. ISBN 9781592407330

CAMERON, Julia, 2002. *The Artist's Way*. New York: Putnam. ISBN 9781585421466

CARROLL, L., 1966. *Alice in Wonderland and Through the Looking Glass*. London: OUP.

CARROLL, L., 1948. *Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem*. Přeložil Jaroslav Císař. Praha: Svoboda.

CARROLL, L., 1970. *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*. Přeložili Aloys a Hana Skoumalovi. Praha: Albatros.

CATMULL, E., 2014. *Creativity. Overcoming the Unseen Forces that Stand in the Way of True Inspiration*. New York: Random House. ISBN 9780812993011.

CBS, 2010. *Where America Stands: Creativity*. CBS News Poll, 2010. Dostupné též z [www.cbsnews.com](http://www.cbsnews.com).

CSIKSZENTMIHALY, M., 1996. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins. ISBN 9780061844034.

CSIKSZENTMIHALYI, M., 1992. *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. New York: Harper & Row. ISBN 9780712657594.

ČUNDERLE, M., 1997. Dialogické jednání v písemných reflexích jeho účastníků. In: *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU.

ČUNDERLE, M., 2012. *O řeči*. Praha: Brkola. ISBN 978-80-905152-7-7.

ČUNDERLE, M., ROUBAL, J., 2001. *Hra školou. Dvakrát o Ivanu Vyskočilovi*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-5-X.

DUNNING, D., JOHNSON, K., EHRLINGER, J., & KRUGER, J., 2003. Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, no. 3, s. 83-87. DOI: 10.1111/1467-8721.01235. ISSN 0963-7214.

DE BOTTON, Alain, 1998. *How Proust Can Change Your Life*. New York: First Vintage. ISBN 9780965085588.

- DE MILLE, A., 1991. *Martha: The life and work of Martha Graham*. New York: Random House. ISBN 9780394556437.
- DONNELLAN, Declan, 2007. *Herec a jeho cíl*. Praha: Brkola. ISBN 978-80-903842-1-7.
- DUTTON D.G., ARON A.P., 1974. Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 30, no 4, s. 510-7. ISSN 0022-3514.
- DUCKWORTH A.L., PETERSON C., MATTHEWS M.D., KELLY D.R., 2007. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 92, no. 6, s. 1087-101. ISSN 0022-3514.
- DWECK, Carol S., 2000. *Self-Theories: Their role in Motivation, Personality, and Development*. Hove: Psychology Press. ISBN 9780863775703.
- DWECK, Carol S., 2006. *Mindset*. New York: Random House. ISBN 9781400062751.
- EDMONSON, Amy C., 2012. *Teaming: How Organizations Learn, Innovate and Compete in the Knowledge Economy*. Josey-Bass: San Francisco.
- ECCLES, J. S., 2005. Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement Related Choices. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s. 105-121. ISBN 9781593851231.
- ECCLES, J.S., O'NEILI, Susan A., WIGFIELD, A., 2003. Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children. In: MOORE, K.A., LIPPMAN, L.H., eds. *What Do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. New York: Springer, s. 237 - 249. ISBN 9780387230610.
- EDWARDS, Betty, 1979. *Drawing on the Right Side of the Brain*. Los Angeles: J.P.Tarcher. ISBN 0874770874.
- EHRLINGER, J., DUNNING, D., 2003. How chronic self-views influence, and potentially mislead estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 84, no. 1, s. 5-17. ISSN 0022-3514.
- ELLIOT, A., DWECK C., 2007. Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s.3 - 12. ISBN 9781593851231.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T., TESCH-RÖMER, C., 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*. 100, s. 363-406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363.
- FEIST, G.J., 2010. The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality. In: KAUFMAN, James C., STERNBERG Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. ISBN 9780521730259.

- FESTINGER, L., 1954. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 7: 117-140.
- FINKELSTEIN S.R., FISHBACH A., 2012. Tell me what i did wrong: Experts seek and respond to negative feedback. *Journal of Consumer Research*. Vol. 39, no. 1, s. 22-38. ISSN 0093-5301.
- FREDRICKSON, B. L. , 2009. *Positivity*. New York: Three Rivers Press. ISBN 9780307393739.
- GALENSON, David W., 2011. *Old Masters and Young Geniuses: The Two Life Cycles of Artistic Creativity*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 9781400837397.
- GARLAND, E. L., FREDRICKSON, B., KRING, A. M., JOHNSON, D. P., MEYER, P. S., PENN, D. L., 2010. Upward Spirals of Positive Emotions Counter Downward Spirals of Negativity: Insights from the Broaden-and-Build Theory and Affective Neuroscience on The Treatment of Emotion Dysfunctions and Deficits in Psychopathology. *Clinical Psychology Review*. Vol. 30, no. 7, s. 849–864. Doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.002. ISSN 0272-7358.
- GILBERT, Daniel, 2007. *Stumbling on Happiness*. New York: Random House. ISBN 9780739332221.
- GINSBURGH, V. A., OURS, J. C. V., 2002. Expert opinion and compensation: evidence from a musical competition. *CORE discussion paper*. Louvain la Neuve: CORE. Dostupné též z <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/serien/e/CORE/dp2002-33.pdf>.
- GLADWELL, M., 2008 . *Outliers. The Story of Success*. New York: Little, Brown and Company. ISBN 9780316024976.
- GLADWELL, M., 2013. *David and Goliath. Underdogs, Misfits and the Art of Battling Giants*. New York: Little, Brown and Company. ISBN 9780316251785.
- GLASS, I., 2009. *Ira Glass on the Art of Storytelling*. Video přednáška. Dostupná na <http://www.openculture.com>
- GLASS, I., 2014. *Here's The Thing*. Rozhovor s Alecem Baldwinem 24.11.2014. Dostupné na [www.wnyc.org](http://www.wnyc.org).
- GOLDIN, Claudia, ROUSE, Cecilia, 2000. Orchestrating Impartiality: The Impact Of 'Blind' Auditions On Female Musicians. *American Economic Review*. Vol 90, no. 4, s. 715-741.
- HANČIL, Jan, 2004. Otevřený svět dialogického jednání. In: VYSKOČIL, Ivan & kol: *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno: JAMU. ISBN 80-86928-02-0.
- HANČIL, Jan, 2013. Herectví a charisma. In: *Sláva a bída herectví*. Praha: Kant, s. 11-20. ISBN 978-80-7437-109-7.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H., 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, no. 1, s. 81-112.

- HAVELKA P., PROKEŠOVÁ L., STUHLÍKOVÁ I., MAN F., 2003. Vývoj a předběžná validizace české verze dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM]*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- HENNESSEY, Beth, 2010. The Creativity - Motivation Connection. In: KAUFMAN, James C., STERNBERG Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, s.342-265. ISBN 9780521730259.
- HILL L., BRANDEAU G., TRUELOVE E., LINEBACK K.,2014. *Collective genius*. Boston : Harvard Business Review Press. ISBN 9781422130025.
- HOŇÁKOVÁ, Kateřina, 2009. *Prožitek porodu a sebehodnocení žen*. Brno. Diplomová práce. Katedra psychologie Fakulty sociálních studií. Masarykovy univerzity Brno.
- HRABEC, O., CHRZ, V., 2015. Flow Genres: The Varieties of Video Game Experience. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*. Vol. 7, no. 1, s. 1-19. ISSN 1942-3888.
- CHARMAZ, Kathy., 2014. *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications, 2014. ISBN 9780761973539.
- IBARRA, H., 2003. *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Boston: Harvard Business School Press. ISBN 9781422160657.
- IBARRA, H., 2015. *Act like a leader, think like a leader*. Boston, Mass: Harvard Business School Press. ISBN 9781422184127.
- IZARD, C. E., 1977. *Human emotions*. New York: Plenum Press. ISBN 9780306309861.
- JANČÁLKOVÁ, P., 2012. *Andrej Krob*. Magisterská diplomová práce. Katedra divadelní vědy Filosofické fakulty UK.
- JOHNSON, S., 2010. *Where good ideas come from: The natural history of innovation*. New York: Riverhead Books. ISBN 9781594485381.
- JOHNSTONE, Keith, 1981. *Impro. Improvisation and the theatre*. London, Methuen Drama. ISBN 9780713687019.
- JOHNSTONE, Keith., 1999. *Impro for Storytellers*. New York, Routledge/Theatre Arts Books. ISBN 9780878301058.
- VAN DER KAMP J., CANAL-BRULAND R., 2011. Kissing right? On the consistency of the head-turning bias in kissing. *Laterality*. No. 16, s. 257-67. ISSN 1357-650X.
- KASHDAN, T. B., GALLAGHER, M. W., SILVIA, P. J., WINTERSTEIN, B. P., BREEN, W. E., TERHAR, D., STEGER, M. F., 2009. The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality*. Vol. 43, no. 6, s. 987-998. ISSN 0092-6566.

- KASHDAN, T., 2010. *Curious? Discover the Missing Ingredient to a Fulfilling Life*. New York: Harper. ISBN 9780061661198.
- KAUFMAN, J. C., 2009. *Creativity 101*. New York, NY: Springer Pub. ISBN 978082610625.
- KAUFMAN, J.C., 2015. *What is creativity?* [Online] [cit. 10.5.2015]. Dostupné z [www.jamesckaufman.com](http://www.jamesckaufman.com)
- KAUFMAN, J. C., BEGHETTO, R. A., 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. Vol. 13, No 1, s. 1-12. ISSN 1089-2680.
- KAUFMAN, J.C., STERNBERG R. J., eds, 2010. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. ISBN 9780521730259.
- KAY, K., SHIPMAN, C., 2014. *The Confidence Code*. The Science and Art of Self-Assurance - What Women Should Know. New York: Harper Collins. ISBN 9781483003337.
- KELLEY, D., & KELLEY, T., 2013. *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. New York : Crown Business. ISBN 9780385349369.
- KELTNER, Dacher, 2013a. *How we're wired to connect*. Přednáška v rámci "Science of happiness" online kurzu z BerkeleyX. Dostupná online na <https://edx.org>.
- KELTNER, Dacher, 2013b. *What are your toxic thoughts?* Přednáška v rámci "Science of happiness" online kurzu z BerkeleyX. Dostupné online na <https://edx.org>.
- KEPRT, Boleslav, 2013. *Dialogické jednání - osvobozující tanec na hranici možností*. Návrh plánované doktorské disertace - nepublikovaný rukopis.
- KOMLOSI, Alexander, 2009. *Hlediska herectví: Studium a praxe základních principů herectví pomocí dialogického jednání*. Praha. Disertační práce. Katedra autorské tvorby a pedagogiky divadelní fakulty AMU.
- KOZBELT, A., BEGHETTO, R., RUNCO M.A., 2000. Theories of Creativity. In: KAUFMAN, J.C., STERNBERG R. J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. ISBN 9780521730259.
- KŘESADLOVÁ, Václava, 2012. *Autorské herectví a jeho proměny v rámci terapie závislých*. Praha. Disertační práce. Katedra autorské tvorby a pedagogiky divadelní fakulty AMU.
- KORPUS SYN2010, 2010. *Český národní korpus - SYN2010*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z <http://www.korpus.cz>.
- LAMOTT, A., 1994. *Bird by Bird. Some Instructions on Writing and Life*. New York: Anchor Books. 1994. ISBN 9781439558164.
- LANGER E., PIRSON M., & DELIZONNA L., 2010. The mindlessness of social comparisons. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 4, no. 2, s. 68-74. ISSN 1931-3896.

- LESLIE, Ian. 2014. *Curious. The desire to know and why your future depends on it*. London: Quercus Editions. ISBN 9780465079964.
- LESLIE, S.-J., CIMPIAN, A., MEYER, M., & FREELAND, E., 2015. Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*. Vol. 347, no. 6219, s. 262-265. ISSN 0036-8075.
- LEVITT, S. D., DUBNER, S. J., 2005. *Freakonomics: A rogue economist explores the hidden side of everything*. New York: William Morrow. ISBN 9780060731328.
- LEWIS, M., SULLIVAN M.W., 2005. The Development of Self-Conscious Emotions. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s.185-201. ISBN 9781593851231.
- LYUBOMIRSKY, S., 2008. *The how of happiness: a scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press. ISBN 9781594201486.
- LYUBOMIRSKY, S., TUCKER, K. L., & KASRI, F., 2001. Responses to hedonically conflicting social comparisons: comparing happy and unhappy people. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 31, no. 5, s. 511-535. ISSN 0046-2772.
- MACNAMARA B.N., HAMBRICK D.Z., & OSWALD F.L., 2014. Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis. *Psychological Science*. Vol. 25, no. 8, s. 1608-1618. ISSN 0956-7976.
- MACUROVÁ, Barbora, 2006. *Sebedůvěra a subjektivní definice pojmu "přiměřená sebedůvěra"*. Brno. Bakalářská diplomová práce. Katedra psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy Univerzity.
- MAKONJ, Karel, 2003. Pantalone, nebo Vyskočil? In: *Hic Sunt Leones, o autorském herectví*. Sborník z konference. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při KATaP DAMU. ISBN 80-7331-001-5.
- MALANÍKOVÁ, H., 2013. Autenticita ve světě médií. Praha. Disertační práce. Katedra autorské tvorby a pedagogiky divadelní fakulty AMU.
- MAN, F., MAREŠ J., STUHLÍKOVÁ I., 2000. *Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů*. Pedagogika, ročník L, no. 3, s. 224-235.
- MCADAMS, Dan P., 2008. *The Life Story Interview*. Foley Center for the Study of Lives. Dostupné z <http://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview>.
- MCMAHON, D. 2009. *Happiness, the Hard Way*. Greater Good Science Center. Dostupné z <http://greatergood.berkeley.edu>.
- MEYER M., CIMPIAN A., LESLIE S.-J., 2015. Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance. *Frontiers in Psychology*. Vol. 2015, no. 6, doi: 10.3389/fpsyg.2015.00235
- MERTON, R., 1968. The Matthew Effect in Science. *Science, New Series*. Vol. 159, No.3810, p 56- 63.
- MINER, A., GLOMB, T., & HULIN, C., 2006. Experience sampling mood and its correlates at work. *Human Resources Abstracts*. Vol. 41, no. 2. ISSN 0099-2453.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [online]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/zakladni-umelecke-vzdelavani> [cit. 6.4.2015].

MISCHEL, W., 2014. *The Marshmallow Test: Understanding Self-control and How to Master It*. London: Bantam Press. ISBN 9780593071328.

MORGAN, H., ROTTHOFF, K. 2014. The harder the task, the higher the score: findings of a difficulty bias. *Economic Inquiry*. Vol. 52, no. 3, s. 1014-1026. ISSN 0095-2583.

MUDRÁK, J., 2009. *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Brno. Disertační práce. Katedra psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy Univerzity Brno.

MUDRÁK, J., ZÁBRODSKÁ, K., 2013. Lidský potenciál jako psychologický konstrukt. *Československá psychologie*. Ročník LVII, číslo 3, s. 201 - 217. ISSN 0009-062X.

MUSILOVÁ, Martina, 2003. Proč již sedm let nejsem schopná napsat, co je dialogické jednání. In: *Hic Sunt Leones, o autorském herectví*. Sborník z konference. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při KATaP DAMU. ISBN 80-7331-001-5.

MYERS, D. G., 2012. *Social psychology*. 11th ed. New York: McGraw-Hill. ISBN 9780071318648.

NEFF, K., 2011. *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. New York: William Morrow. ISBN 9780061733512.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, 2014. Dostupný na [www.etymonline.com](http://www.etymonline.com)

OSWALD, A., 2006. *Happiness*. Esmee Fairbairn 2006 Lecture. Prezentace dostupná online z [www.andrewoswald.com](http://www.andrewoswald.com) [cit. 29.4.2015].

PAGE, L., PAGE, K., 2010. Last shall be first: A field study of biases in sequential performance evaluation on the Idol series. *Journal of Economic Behavior and Organization*. Vol. 73, no. 2, s.186-198. ISSN 0167-2681.

PENNEBAKER, J., SEAGAL, J.D., 1999. Forming a Story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 55, no. 10, s. 1243-54. ISSN 0021-9762.

PILÁTOVÁ, Jana. 2013. Století zkoušek. In: ROSTAIN, M. *Deník zkoušek Tragédie Carmen Petera Brooka*. Praha: AMU, s. 91-128. ISBN 978-80-7331-275-6.

PINK, Daniel, 2009. *Drive. The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books. ISBN 9781594488849.

PIONÝR, 1990. Webová stránka. Dostupné z <http://www.pionyr.cz/o-pionyru/historie/statut90> [cit. 27.4.2015].

PLEBAN, R., TESSER, A., 1981. The Effects of Relevance and Quality of Another's Performance on Interpersonal Closeness. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 44, no. 3, s.278-285.

PLUCKER, J.A., MAKEL M.C., 2010. Assessment of Creativity. In: KAUFMAN, James C., STERNBERG Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press. ISBN 9780521730259.

POLLAN, Michael, 2013. *Cooked. A Natural History of Transformation*. London : Allen Lane. ISBN 9781594204210.

RATH, T., 2015. *Are you fully charged?: the 3 keys to energizing your work and life*. Arlington: Silicon Guild. ISBN 9781939714039.

RICHARDS, Ruth., 2010. Everyday Creativity. Process and Way of Life - Four Key Issues. In: KAUFMAN, James C., STERNBERG Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, s. 189-215. ISBN 9780521730259.

ROGERS, Carl R., 1998. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-233-5.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., 1968. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, Winston. ISBN 9780030686856.

ROUBAL, Jan, 2003. Vyskočilova koncepce, nedivadelního autorství. In: *Hic Sunt Leones, o autorském herectví*. Sborník z konference. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při KATaP DAMU, s. 32-46. ISBN 80-7331-001-5.

RUNCO, Mark A., 2007. Motivation, Competence and Creativity. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s. 609-623. ISBN 9781593851231.

RUNCO, Mark A., JAEGER, Garrett J., 2012. The Standard Definition of Creativity, *Creativity Research Journal*. 24, 1, 92-96. ISSN 1040-0419.

SANFEY, P., TEKSOZ, U., 2005. *Does transition make you happy?* Working Papers , European Bank for Reconstruction and Development, Office of the Chief Economist.

SAWYER, Keith, 2013. *Zig zag : The Surprising Path to Greater Creativity*. San Francisco: Jossey Bass. ISBN 9781118539262.

SEELIG, T. L., 2009. *What I wish I knew when I was 20: A crash course on making your place in the world*. New York, NY: HarperCollins Publishers. ISBN 9780061735196.

SELIGMAN, Martin, 2011. *Flourish. A New Understanding of Happiness and Well-Being - and How to Achieve Them*. London/Boston: Nicholas Brealey Publishing. ISBN 9781857885699.

SCHUNK, D. H., PAJARES, F., 2002. The Development of Academic Self-efficacy. In: ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., Eds.. *Development of Achievement Motivation*. London, Academic Press, s. 16-32. ISBN 9781280927119.



- SCHUNK, D. H., PAJARES, F., 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s s. 85 - 104. ISBN 9781593851231.
- SILVIA, Paul J. 2006. *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780195158557.
- SLAVÍKOVÁ, E., 2000. Dlouhodobější zkušenosti s dialogickým jednáním zaznamenané v písemných výpovědích jeho účastníků. In: SLAVÍKOVÁ, E., VYSKOČILOVÁ, E., eds. *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU. ISBN 80-85883-50-3.
- SLAVÍKOVÁ, E., 2005. Dialogické jednání – z poznámek asistenta. In: VYSKOČIL, I. & kol. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno, JAMU. ISBN 80-86928-02-0.
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3507-8.
- SNYDER, M., 1974. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 30, no. 4, s. 526-537. ISSN 0022-3514.
- SPECA, M., CARLSON, L.E., GOODEY, E., ANGEN, M., 2000. A randomized, wait-list controlled clinical trial: The effect of a mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine*. Vol. 62, no. 5, s. 613-622. ISSN 0033-3174.
- STEELE, C.M., ARONSON, J., 1995. Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69, no. 5, 797-811
- STONE, Douglas, HEEN, Sheila., 2014. *Thanks for the feedback. The science and art of receiving feedback well*. New York: Penguin Group. ISBN 9780143127130.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
- SUCHÁ, J., 2014. *Vztah mezi sebehodnocením, impulzivitou a rizikovým chováním u čtrnáctiletých žáků v ČR*. Olomouc. Bakalářská diplomová práce. Katedra psychologie Filosofické fakulty Univerzity Palackého
- SUZUKI, S., 1970. *Zen mind, beginner's mind*. New York, Walker/Weatherhill. ISBN 9780834800793,
- ŠÍPEK, Jiří, 2010. *Psychologické souvislosti scénické tvorby*. Praha: Kant, 2010. ISBN 978-80-7437-035-9.
- ŠÍPEK, Jiří, 2012. Psychologická rozvaha nad procesem umělecké tvorby. In: *Od (tvořivého) psaní ke scénickému umění*. Sborník ze symposia. Praha: Kant. ISBN 978-80-7437-084-7.
- TALBOT C. B., MILLMAN M. B., 2010. Discourses Surrounding Marginalized Groups, LGBT Issues, and Music Learning and Teaching Practices in Season 1 of Glee. Sborník z konference *Establishing identity: LGBT studies and music*

*education*, 23.-26.5.2010. Dostupné z [http://bcme.press.illinois.edu/proceedings/Establishing\\_Identity/14\\_Talbot\\_Millman.pdf](http://bcme.press.illinois.edu/proceedings/Establishing_Identity/14_Talbot_Millman.pdf).

TIERNEY, P., FARMER, S.M., 2002. Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*. Vol. 45, no. 6, s. 1137-1148. ISSN 0001-4273.

TOUGH, Paul. 2013. *Why Children Succeed. Grit, Curiosity and the Hidden Power of Character*. New York: Random House. ISBN 9780544104402.

VÁLKOVÁ, J. 2015. Představení se na webové stránce. Dostupné z [www.ctyribuchty.com/julie](http://www.ctyribuchty.com/julie).

VANEK, Marián, 2014. *Faktory společenského tance působící na rozvoj partnerských vztahů*. Praha. Bakalářská práce. Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

VON STUMM, S., HELL, B., & CHAMORRO-PREMUZIC, T., 2011. The hungry mind: Intellectual curiosity as third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 6, no. 6, s. 574-588. Doi 10.1177/174569161421204. ISSN 1745-6916.

VYGOTSKY, L.S., 1967/2004. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. 42, 7-97 [původně publikováno v roce 1967]. ISSN 1061-0405.

VYSKOČIL, Ivan, 1966. *Kosti*. Praha: Mladá Fronta.

VYSKOČIL, Ivan, 2003. Úvodem. In: *Hic Sunt Leones, o autorském herectví*. Sborník z konference. Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví při KATaP DAMU. ISBN 80-7331-001-5.

VYSKOČIL, I. a kolektiv, 2004. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno, Janáčkova akademie múzických umění. ISBN 80-86928-02-0.

VYSKOČIL, I., 2009. *I v umění dnes vládne podvádění, tvrdí oceněný Vyskočil*. Rozhovor Vladimíra Hulce s Ivanem Vyskočilem pro MF Dnes, 10.5.2009. Dostupné z [www.idnes.cz](http://www.idnes.cz).

VYSKOČIL, I., 2013. *Dialogické jednání, které se nesmí hrát*. Rozhovor s Nikolou Semotánovou. 16.12.2013 In: *Artikl*. Dostupné na [www.artikl.org](http://www.artikl.org).

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2010. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha. ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/31244/>.

WEGNER, D.M., SCHNEIDER, D.J. CARTER SR 3rd, WHITE T, 1987. Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 53, no. 1, s. 5-13. ISSN 0022-3514.

WHEELER, L., SULS, J., 2005. Social Comparison and Self-Evaluations of Competence. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s. 566-578. ISBN 9781593851231.

- WHITMAN, W., 2005. *Leaves of Grass*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780195183429.
- WILSON, T.D, 2002. *Strangers to Ourselves, Discovering the Adaptive Unconscious*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 9780674013827.
- WILSON, T.D, 2015. *Redirect. Changing the Stories We Live By*. New York: Little, Brown and Company. ISBN 9780141042244.
- WISEMAN, R., 2003. *The luck factor: changing your luck, changing your life, the four essential principles*. New York: Miramax/Hyperion. ISBN 9781401359416.
- YORKE, John, 2013. *Into the Woods. A Five Act Journey Into Story*. London: Penguin. ISBN 9781846146435
- ZANDER, B., ZANDER, R.S., 2000. *The Art of Possibility*. Cambridge: Harvard Business School Press. ISBN 9780875847702.
- ZIMMERMAN, B.J., KITSANTAS, A., 2005. The Hidden Dimension of Personal Competence: Self- Regulated Learning and Practice. In: DWECK, C.S., ELLIOT, A. J., eds. *Handbook of Competence and Motivation*. NY: Guilford Press, s. 509-526. ISBN 9781593851231.

## **Seznam zkratk**

DJ - dialogické jednání (viz poznámka 1 na str. 9)

KATaP - Katedra autorské tvorby a pedagogiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění

LŠU - Lidová škola umění

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RIASEC - Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional (osobnostní charakteristiky obsažené ve škále vyvinuté J.L. Hollandem)

SRG - Standards, rules and goals (Standardy, pravidla a cíle)

VÚP - Výzkumný ústav pedagogický

## **Přílohy**

### **Příloha 1 - Struktura rozhovorů**

Jak jsem vysvětlila v části 1.3.3., měla jsem připravené otázky (viz níže), ale maximálně jsem se snažila nechat se vést tam, kam chtěl tvůrce sám. Žádný rozhovor tedy nebyl tak lineární, jak by se z této struktury mohlo zdát. Přesto uvádím strukturu pro lepší pochopení témat, ze kterých jsme v rozhovorech vycházeli.

#### *Na úvod*

Toto je rozhovor o vaší vlastní tvořivosti a pokud jste i pedagog, také o tvořivosti vašich studentů. Jako výzkumníka mě zajímá váš příběh. Záměrem tohoto rozhovoru není zjišťovat, co děláte dobře nebo špatně a ani se nejedná o žádnou formu terapie. Tento rozhovor, stejně jako ostatní (cca 25), mi má pomoci v porozumění různým způsobům, jak lidé prožívají a popisují svoji tvořivost.

Vše, co řeknete, je dobrovolné, anonymní a důvěrné. Prosím o váš souhlas s použitím rozhovoru pro účely výzkumu. Máte nějaké dotazy, než začneme?

#### **A *Váš život a tvořivost***

- Prosím, vyprávějte mi o své tvořivosti/Řeknete mi, prosím, co a proč tvoříte?

#### **B *Klíčové situace/momenty***

- Byla bych ráda, kdybyste se teď mohl/a soustředit na pár situací, které něčím vynikají.

- Takovou klíčovou situací může být nějaká konkrétní událost nebo příhoda - možná proto, že ji máte v obzvláště živé paměti, je pro vás důležitá anebo se jedná o zlomový bod.

- Pro každou událost bych vás poprosila, abyste detailně popsal/a

- co se stalo

- kdy a kde se to stalo

- kdo se na tom podílel

- co jste během této chvíle cítil/a a na co jste myslel/a

- proč si myslíte, že tato konkrétní situace byla důležitá nebo významná pro vaši tvořivost

*Událost 1* - Nejlepší zkušenost/vrchol vaší tvořivosti (peak moment) - okamžik, ve kterém jste zažíval/a mimořádně kladné pocity jako radost, vzrušení a velké štěstí, povznesení nebo hluboký vnitřní klid

*Událost 2* - Zkušenosti "ze dna" vaší tvořivosti (nadir moment) - opak vrcholných zážitků, nejhorší chvíle příběhu vaší kreativity, okamžiky, ve kterých jste pociťoval/a mimořádně záporné pocity jako beznaděj, deziluzi, zděšení, vinu atd.

*Událost 3* - Zlomové okamžiky ve vaší tvořivosti - při pohledu do minulosti je většinou možné definovat určité klíčové "zlomové okamžiky" - časové úseky

během kterých člověk projde podstatnou změnou. Především mě zajímají zlomové okamžiky ve vaší motivaci být tvůrčí (tedy s určitou aktivitou začít nebo přestat s ní).

*Událost 4* - Situace týkající se tvořivosti z období dětství/dospívání - zavzpomínejte na své dětství a dospívání, a vyberte nějakou živou vzpomínku, která se váže k tvořivosti, může to být kladná nebo i záporná vzpomínka.

### **C Výzvy, složitosti, překážky**

- Pokud se ohlédnete zpět a vidíte různé kapitoly a situace, z nichž se sestává váš příběh tvůrce - prosím, popište tu největší výzvu, překážku, které jste kdy musel/a čelit
- Jak jste této výzvě čelil, zvládnul ji nebo se s ní vypořádal/a?
- Co vás podporovalo v tom, abyste pokračoval/a? A co vás naopak od toho odrazovalo?
- Pomáhal vám někdo se s výzvou vypořádat?
- Jaké jsou podle vás, z pohledu pedagoga, ty největší výzvy pro tvořivost vašich studentů?
- Jak přemýšlíte o talentu? O vašem vlastním a o talentu ostatních?

### **D Vlivy**

- Kladné - pokud se ohlédnete zpět na vaši tvořivou cestu - jací jedinci, skupiny nebo organizace/instituce mají nebo měli největší kladný vliv na utváření vašeho příběhu. Prosím, popište způsoby, jakými se toto dělo.
- Záporný - pokud se ohlédnete zpět do své minulosti - jací jedinci, skupiny nebo organizace/instituce mají nebo měly největší záporný vliv na váš příběh. Prosím, popište způsoby, jakými se toto dělo.
- Jakou radu byste udělil svému mladšímu "já" v oblasti tvořivosti?
- Jakým způsobem máte jako pedagog vliv na svoje studenty? Co přesně děláte/neděláte?

### **E Časová osa života**

- Nakreslete schéma, obrázek, linku zobrazující úroveň vaší tvořivosti v různých etapách vašeho tvůrčího života - jak roste a klesá? (Nebo použijte jakékoliv jiné grafické vyjádření)

### **F Alternativy budoucího vývoje vaší tvořivosti**

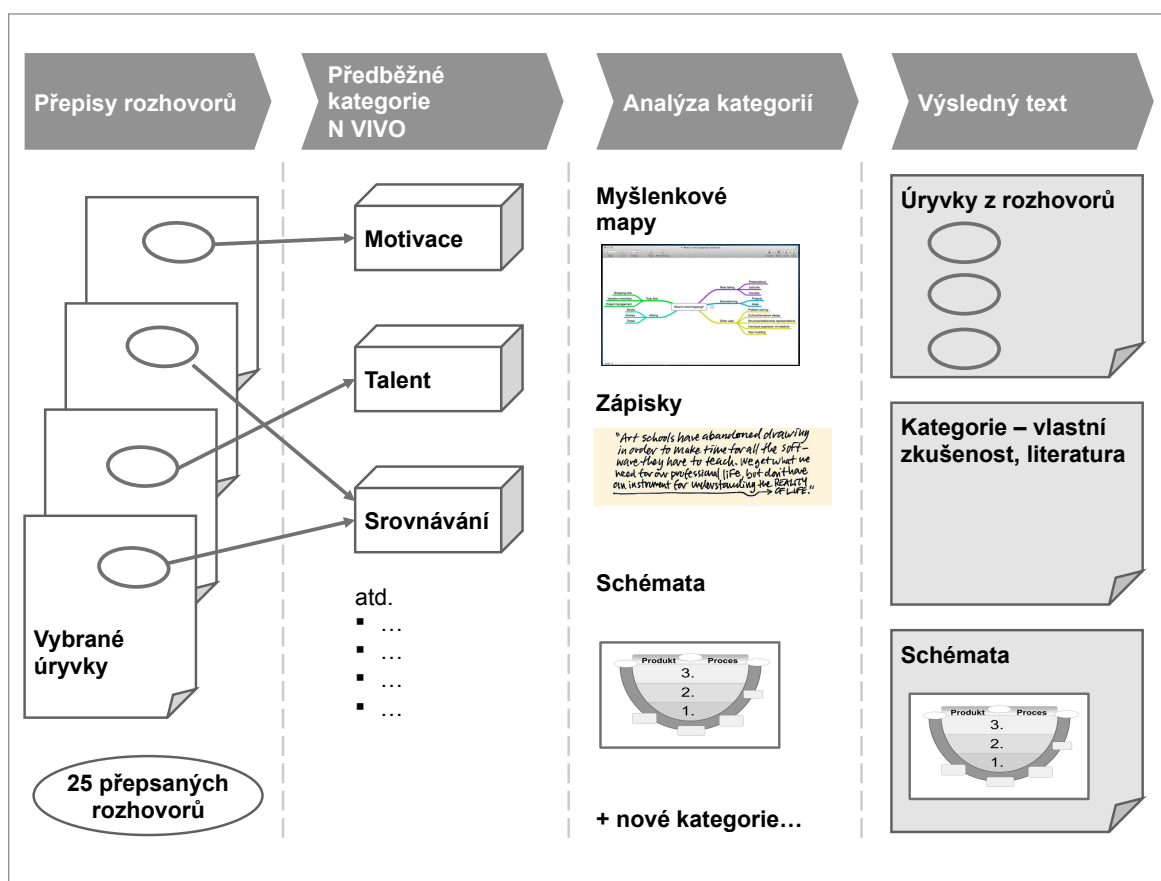
- Prosím, popište (a nakreslete) vaši budoucnost z kladné perspektivy - popište co byste chtěl, aby se stalo. Včetně toho, jakých cílů a snů byste chtěl dosáhnout nebo je v budoucnu realizovat.
- Co by vám nejvíce pomohlo k dosažení výše zmíněného? Vnitřně nebo zvnějšku?
- Jaké jsou největší překážky v dosažení této budoucnosti?
- Jak by vypadala záporná budoucnost - co by mohlo vést k tomuto scénáři?

## G Něco dalšího?

- Je něco dalšího, co byste chtěl/a zmínit?
- Mohl/a byste mi doporučit někoho dalšího, s kým by bylo zajímavé vést rozhovor na toto téma?
- Jsou nějaké knihy/články/webové stránky, které byste mi mohl/a doporučit?

## Příloha 2 - Dialog mezi daty a teorií

V návaznosti na popis výzkumného postupu jako dialogu mezi daty a teorií (viz část 1.3.4.) je na schématu níže stručně zobrazen postup práce s kategoriemi. Přepisy rozhovorů jsem nahrála do programu nVivo, ve kterém jsem poté vytvářela předběžné kategorie. Jejich analýzu jsem prováděla pomocí myšlenkových map, zápisků a mnoha verzí klasifikací a schémat. Ve výsledném textu je kombinace úryvků z rozhovorů, pozměněné kategorie i finální verze klasifikací a schémat.



Jedním z nejužitečnějších způsobů třídění dat se ukázaly myšlenkové mapy. Zde tedy na ukázkou myšlenková mapa předběžné kategorie "motivace tvořit" v programu *MindNodePro*. Vybrané úryvky z rozhovorů jsem vždy zkopírovala do myšlenkové mapy, která mi umožnila je spojovat do větších celků, ale i jednoduše opět rozpojovat a hledat lepší způsob popisu dat. Ve výsledné verzi samozřejmě používám jen některé úryvky.

**motivation to create plus sharing with others verze 4**

- intelektuální vzrušení – Victor: intellectual excitement and satisfaction, oh this actually works together, makes sense
  - Jens: power to create a new world that did not exist before – nový svět
  - Victor: think of something and see it come to life is an amazing experience
  - Daniel I want more of these peak experiences with the audience
  - Filip: nějak víc mě baví žít, když to nedělám tak mám tendence k depresím.
  - živost – Helen: something has existed in the world that has never existed before. And I feel very alive when I am in that place.
- Mia: not being alone, connecting with other people, longing for connection, another human being
  - probudit něco v ostatních, v publiku, otevřít pro ně nějakou cestu (Muriel, Jens)
  - komunita umělců
  - tvorba bez sdílení je "divná" (Filip)
- nevím proč tvořím
- smysl života
- vyjádřit se
  - vyjádřit se přesně – Mia: I would go to a bookstore knowing that I needed a poem,
  - Mia: pojmenovat věci mě uklidní, uspokojí, naplní
  - Frederik.: one has to express one's ego, you want to express who you are
- rozvíjet se
- povinnost
- ocenění, sláva, obdiv
- peníze
- identita
- dosažení něčeho (achievement)
  - Daniel: to feel at the end that you've done something that was brave
  - Filip: mívám jsem knedlík v krku, a teď vystupuju před lidma (v peak moments dok)
- přináší mi něco v jiných oblastech
- propojit se sama se sebou
  - Muriel: I could connect with some kind of energy I did not even know I had
  - pochopit sama sebe – Mia
  - Matyáš: poznávám sám sebe,
- základní potřeba tvořit/zkoumat