

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Veronika Vondráčková

**Improvizace a osobnost: rozvoj vybraných osobnostních
charakteristik prostřednictvím tréninku divadelní improvizace**

**Improvisation and personality: exploring the effects of practicing
improvisational theater on the development of select personality
characteristics**

Praha 2015

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jiří Šípek, CSc., Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 27. července 2015

.....

Veronika Vondráčková

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce prof. PhDr. Jiřímu Šípkovi, CSc., Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi poskytl, a za jeho vstřícnost a trpělivost při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat rodině, svému příteli a přátelům za podporu a pomoc.

Klíčová slova (česky)

improvizace, divadlo, rozvoj osobnosti, spontaneita, kreativita, spolupráce

Klíčová slova (anglicky):

improvisation, theater, personal development, spontaneity, creativity, cooperation

Abstrakt (česky)

První část práce představuje teoretický přehled sestavený z odborných zdrojů zaměřený na rozvoj osobnosti prostřednictvím tréninku divadelní improvizace. Autorka improvizaci nejprve vymezuje na pozadí dramatického umění, nachází její společné rysy s hrou a poukazuje na její výchovné a terapeutické využití. Dále se věnuje nárokům, které improvizovaná hra klade na osobnost hráče, a zaměřuje se na spolupráci, kreativitu a spontaneitu. V poslední kapitole literárně-přehledové části autorka vysvětluje smysl improvizčních tréninků a na příkladu práce s kreativitou, spontaneitou a jejich bariérami popisuje, jak prostřednictvím tréninků dochází k rozvoji improvizčních dovedností.

Empirická část bakalářské práce je věnována návrhu výzkumu, který má za cíl ověřit poznatky z první části. Autorka navrhuje metodou experimentu sledovat změny ve vybraných osobnostních charakteristikách po absolvování ročního improvizčního výcviku.

Abstract (in English)

This paper's first portion overviews the extant academic literature in an attempt to provide insight into the development of personality through the practice of improvisational theater. First, the author defines improvisation in relation to the broader concept of theater, identifies commonalities between it and play, and demonstrates its educational and therapeutic uses. She goes on to address the demands improvisation places on the actor's personality, with a focus on collaboration, creativity and spontaneity. Concluding the overview, the author explains the purpose of improvisation classes and, using the example of working with creativity, spontaneity and their inhibitors, describes how such classes facilitate the development of improvisation skills.

In the paper's second portion, the author proposes a study designed to empirically assess the theory laid out previously. She suggests the use of an experiment to track the changes in selected personality traits over the course of a year of improvisation training.

Obsah

Úvod.....	7
1. Improvizace.....	8
1.1 Improvizace v každodenním životě.....	8
1.2 Improvizace v umění.....	9
1.2.1 Dramatická improvizace.....	11
1.2.2 Divadelní improvizace.....	11
1.3 Vymezení divadelní improvizace.....	12
1.4 Improvizace jako hra a její pravidla.....	14
1.5 Využití improvizace v pedagogice a psychologii.....	16
2. Osobnost v improvizaci.....	18
2.1 Interakce improvizace a osobnosti.....	18
2.2 Nároky kladené na osobnost improvizátora.....	19
2.2.1 Spolupráce.....	21
2.2.2 Kreativita.....	23
2.2.3 Spontaneita.....	25
2.2.3.1 Bariéry kreativity a spontaneity.....	26
3. Rozvoj osobnosti prostřednictvím improvizčního tréninku.....	29
3.1 Psychosomatická kondice.....	29
3.2 Trénink improvizčních dovedností.....	29
3.2.1 Metody práce s rozvojem kreativity a spontaneity.....	31
3.3 Rozvoj osobnosti.....	32
4. Návrh empirického výzkumného šetření.....	35
4.1 Výzkumné otázky.....	35
4.2 Zvolené výzkumné metody.....	36
4.2.1 KSAT.....	36
4.2.2 SPARO.....	36
4.4 Výzkumný soubor.....	38
4.5 Výzkumný design.....	38
4.6 Analýza dat.....	40
4.7 Diskuze.....	40
Závěr.....	43
Seznam použité literatury.....	44

Úvod

K napsání této bakalářské práce mě inspirovala především má několikaletá zkušenost s divadelní improvizací, která mi do života přinesla a stále přináší nové podněty k přemýšlení. K přemýšlení hlavně o sobě, o svých schopnostech a možnostech a o svém vztahu k ostatním. Rozhodla jsem se proto hlouběji podívat na to, co vlastně improvizace je a v čem je její kouzlo, které nám umožňuje jít pod povrch všednodennosti.

Ač pro mě je improvizace téma více psychologické než divadelní, tomuto pohledu nebylo zatím v české literatuře věnováno dostatek pozornosti, snad jen s výjimkou prací Ivana Vyskočila, který propojil své vzdělání herce, autora a psychologa. Vycházejíc z jeho úvah, prací pedagožky Evy Machkové a velmi přínosné disertační práce Martina Vasqueze jsem přešla k cizojazyčné literatuře. Důležitým zdrojem mi bylo dílo Guntera Lösela, který taktéž propojil své erudice improvizátora, divadelního teoretika, psychologa a psychoterapeuta. V neposlední řadě čerpám z myšlenek J. Morena, K. Johnstona a V. Spolinové, kteří stáli u samotného zrodu improvizčního divadla. Je tedy zřejmé, že ač podstata práce je psychologická, téma si žádá mnohé interdisciplinární přesahy.

Jak jsem v průběhu rešerše literatury zjistila, improvizace v sobě skrývá mnoho psychologických témat. V práci se soustředím převážně na ty, které se váží k osobnosti a jejímu rozvoji. Některé z nich pouze zmíním, některým se budu věnovat více a na některé nezbude prostor vůbec. Proto je třeba zdůraznit, že má práce se nesnaží o komplexní postižení celé problematiky, ale o její zmapování a přiblížení vybraných psychologických aspektů improvizace a osobnosti.

Všechny popisy jmenovaných kategorií a cvičení jsou citovány z Improligové wikipedie (dostupné z www.wiki.improliga.cz), což je projekt sjednocující pravidla improvizčních her v českých podmínkách. Všechny překlady z němčiny a angličtiny jsou mé vlastní.

Literárně-přehledová část

1. Improvizace

Pojem improvizace pochází z latinského *improvisus* a zahrnuje významy jako nepředvídaný, nečekaný, nenadálý, neplánovaný (Pražák, Novotný & Sedláček, 1975). V obecné rovině tedy můžeme mluvit o jednání bez předchozí přípravy. V psychologii má k improvizaci nejbližší pojem adaptace, kterou Hartl a Hartlová (2010, s. 12) definují jako „*obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují*“. Z psychologického pohledu se jedná především o přizpůsobení našeho chování, vnímání, myšlení či postojů. Již z definic ale vyplývá, že mezi adaptací a improvizací je významový rozdíl. „*V případě adaptace jde o přípravu na případnou změnu, v případě improvizace o nepřipravenost, tedy vyloučení přípravy. Improvizaci můžeme tedy coby *contradictio in adiecto* pojmenovat jako nepřipravenou záměrnost či záměrnou nepřipravenost*“ (Vasquez, 2008, s. 22).

Definice improvizace existuje stejně velké množství, jako je oblastí, ve kterých se improvizace objevuje. Pro mou psychologickou práci by se samozřejmě nejvíce hodilo zkoumat fenomén improvizace v kontextu běžného života. Jak jsem již ale zmínila, toto téma není v psychologii zatím hlouběji prozkoumáno. Proto ve své práci sahám po oblasti, která je pro zkoumání improvizace svou povahou uchopitelnější, a tou je dramatické umění.

1.1 Improvizace v každodenním životě

Dle Machkové (1993) je improvizace nejpřirozenější lidskou činností. Každá nečekaná, překvapující nebo neznámá situace nás v životě nutí improvizovat. Podle Dörgerové a Nickela (2008) improvizujeme především v těch nezvyklých situacích, pro které zároveň „*nemáme k dispozici ani zautomatizované ani naplánované způsoby chování*“ (s. 8). Podobně se vyjadřuje Machková (1993, s. 12), která tvrdí, že „*v životě improvizujeme každodenně ve většině aktivit, které nejsou formalizovány schématem nacvičené dovednosti nebo obřadu*“. Příkladem by mohla být každodenní komunikace (Lösel, 2013) nebo práce učitele (Sawyer, 2012; Scheiffle, 1995). V kontextu každodenního života tedy můžeme improvizaci definovat buď jako „*jednání spatra, vykonávané v momentě – ne nutně bez rozmyslu, ale v každém případě bez zdlouhavého plánování*“ (Dörger & Nickel, 2008, s. 8), nebo jako východisko ze situace, ve které k řešení nemáme „*náležitě nástroje*“ (orig.

appropriate tools), a musíme si proto poradit bez nich, improvizovat (Scheiffle, 1995, s. 48). Improvizace může mít ale i negativní konotaci, jak upozorňuje Machková (1996), například v kontextu pracovního procesu.

Schopnost improvizovat se ukazuje v životě jako velmi výhodná. Nejlépe je to vidět na práci učitelů, která vyžaduje velmi podobné kvality jako improvizace herce. Výzkumy ukazují, že zkušenější učitelé se liší od začínajících učitelů využíváním strukturovanější výuky a právě schopností improvizovat, která jim zároveň šetří čas, protože nepotřebují tak dlouhou přípravu (Sawyer, 2012). Pro psychology a terapeuty se ukazuje schopnost improvizovat přímo klíčová. Výzkum Kindlerové a Graye (2010) srovnává dramatickou improvizaci dvou herců a terapeutické sezení. Nachází mezi nimi mnohé podobnosti. Terapeut i improvizátor je odkázán na „bytí tady a teď“, neví dopředu, co se stane, ale ve spolupráci s druhým vytváří příběh. Jinými slovy *„oboje zahrnuje imaginativní a kreativní spolupráci zúčastněných a vzájemnou schopnost vypravěče a posluchače na sebe reagovat“* (s. 1). Jak ze zkoumání Kindlerové a Graye vyplývá, schopnost improvizovat značně přispívá k úspěšnému terapeutickému procesu.

1.2 Improvizace v umění

„Improvizace je přítomna ve všem kreativním,“ píše Sawyer (1999, s. 37). Nacházíme ji ve výtvarném umění, kdy malíř reaguje na tvary vznikající na plátně, v literárním světě, kdy spisovatel interaguje s postavami ve svém příběhu, ale především v performativním umění, ve kterém má své nejpodstatnější místo. Na rozdíl od ostatních druhů umění jsou u divadelního a hudebního výstupu přítomni diváci, kteří sledují celý kreativní proces tvorby. Herec nemůže svou nepovedenou etudu založit do šuplíku jako spisovatel svou povídku. Je vystaven riziku, že vše, co udělá, bude viděno a hodnoceno. Právě pro tento viditelný kreativní proces považuje Sawyer (1999) improvizaci v performativním umění za velmi důležitou, protože může přinést nové poznatky do výzkumu kreativity. Pavlovský (2004, s. 121) definuje improvizaci v umění jako *„každé umělecké dílo, které není předem nacvičeno (nereprodukuje nachystaný celek) a zároveň probíhá v přítomnosti konzumentů (svědků).“*

Jak jsem již uvedla, má práce se věnuje improvizací výhradně na poli dramatického umění, protože právě divadelní terén mi otvírá možnost, jak se na improvizaci dívat a hledat v ní psychologické souvislosti. Budu se proto dále zabývat pouze improvizací v kontextu divadla, ve kterém se můžeme setkat s improvizací hned na několika místech (Frost a Yarrow, 2007, s. 19–20):

- Improvizace jako příprava: Improvizování slouží jako metoda hereckého tréninku.
- Improvizace jako zkušební metoda: Improvizování je zasazeno do zkušebního procesu s cílem výsledek na konci zafixovat, a tedy dospět k inscenaci.
- Improvizace jako technika představení a divadelní forma: Improvizace slouží jako prostředek k vytvoření divadelního představení.

Nejprve byla improvizace využívána pouze jako technika v rámci divadelních zkoušek. Ruský režisér Stanislavskij ovlivněn pravděpodobně Freudovou psychologií nevědomí ji využíval k dosažení větší autentičnosti herců. Skrze improvizované monology učil herce lépe chápat své postavy a vcítit se do jejich nálad a pocitů (Sawyer, 1999). První divadlo novověku využívající improvizovaný dialog na jevišti bylo Morenovo „Divadlo spontaneity“, založené roku 1923 ve Vídni. Moreno vystupoval proti tradičnímu divadlu a ve své práci se zabýval využitím dramatických technik v terapii a zkoumáním spontaneity (Scheiffele, 1995). Improvizace jako svébytná divadelní forma se ale zcela rozvinula až na konci padesátých let minulého století. Za jejím vznikem stojí především americká pedagožka a herečka Viola Spolinová a britský učitel a spisovatel Keith Johnstone (Lösel, 2013). Ač ani jeden z nich není profesí psycholog, svými myšlenkami a zaměřením mají k psychologii velmi blízko. Proto jsou práce uvedených autorů pro mě velmi přínosné.

Viola Spolinová čerpala ze své práce s dětmi z etnicky minoritních skupin, během které si všimla, že hra může dětem zprostředkovat přímý zážitek učení vzorců chování a jednání. Využila tvůrčí potenciál her a začala je používat jako nástroj k rozvoji sociální adaptability (uvědomění si sebe samého a začlenění do společnosti), imaginativního myšlení, zvýšení citlivosti či zlepšení mezilidské komunikace. Na základě této zkušenosti vytváří důkladnou metodiku tak zvaných Theater games, které zaměřuje na specifické psychosociální schopnosti a dovednosti a které dodnes nacházejí uplatnění po celém světě ve vzdělání, psychologii, ekologii a v neposlední řadě v hereckém a improvizacním tréninku (Spolinová 1999, Vasquez 2008).

Keith Johnstone dal improvizacímu divadlu tvar a strukturu. Proslul svým svérázným názorem, že klasické školní vzdělávání zabíjí naše kreativní myšlení a spontaneitu, a proto se ve své práci s herci zaměřoval právě na tyto aspekty herectví. Snažil se vůči školství vymezit tím, že hercům zadával opačné požadavky, než by se očekávalo (Buď nudný! Nesoustřeď se!), čímž dosáhl jejich přirozeného projevu. V roce 1977 zakládá Theatersports jakožto improvizací formu spojující divadlo a sport, ve které se utkávají dva týmy proti sobě

v improvizčních dovednostech a publikum hlasuje o vítězi. Touto neobvyklou kombinací chtěl Johnstone vnést do divadla vzrušení ze hry, soutěživost a obnovit kontakt s divákem skrze komunikaci s ním (Johnstone 2014, Johnstone 1999, Vasquez 2008).

V dnešní době můžeme nalézt mnoho podob jevištní improvizace od sólového výstupu jednoho herce (například Jaroslava Duška) až po strukturovanější představení improvizčních skupin v rámci České improvizční ligy. Vzhledem k tomu, že má práce nazírá na improvizaci z psychologického hlediska a hledá možnosti rozvoje osobnosti skrze improvizční trénink, budu ve své práci hovořit pouze o skupinové improvizaci, protože k té se zmíněný trénink váže především a jak říká Hermochová (2004, s. 16): „*Sociální učení se může realizovat pouze ve skupině.*“

1.2.1 Dramatická improvizace

Takovou improvizaci, která je cílem sama o sobě, nazýváme dramatickou. Je základním prvkem otevřené dramatické hry a Vasquez o ní píše (2008, s. 42): „*Dramatická improvizace improvizovaně, nepřipraveně, nenazkoušeně uskutečňuje lidské jednání, které je vymežováno pravidly dramatické hry, přičemž kontext, průběh a výsledek tohoto jednání je otevřený a nedourčený.*“ K pochopení pojmu dramatické improvizace vede nejsnazší cesta skrze vymezení rozdílů mezi divadelní a dramatickou improvizací. Machková (1996) vidí hlavní rozdíl v odlišnosti jejich zaměření. Zatímco „divadelní“ improvizace je činnost zaměřená k veřejné umělecké produkci, tedy ven, termín „drama“ označuje činnost zaměřenou dovnitř, k aktérům a jejich rozvoji. Právě ona veřejná produkce u dramatické improvizace většinou chybí nebo minimálně nebývá pravidlem. Macková (2004, s. 130–131) také upozorňuje na odlišné prožitky zúčastněných: „*Zatímco v prvním případě [u dramatické improvizace, pozn. autorky] se budou prožitky blížit prožitkům v podobné životní situaci (ať již jsou to prožitky mé vlastní nebo pátrám po prožitcích postavy, kterou ztvárňuji), pak při improvizaci jevištní převládají prožitky z komunikace jednání někomu, kdo stojí "vně", kdo se dívá na to, co předvádím, komu je to, co dělám, určeno. Uvědomuji si jeho přítomnost, snažím se své jednání učinit pro něj srozumitelným, čitelným, zajímavým*“ (s. 56).

1.2.2 Divadelní improvizace

Pavlovský (2004, s. 121) říká, že divadelní improvizace vzniká, když se „*otevřená dramatická hra stává i základní inscenační metodou*“. Aby se mohla stát inscenací, vyžaduje k tomu recipienty, diváky. Právě ti odlišují improvizční divadlo od dramatických

improvizací a řadí ho na pole divadelního umění, protože „*jen v přítomnosti diváků je herec hercem*“ (Bernard, 1983, s. 50). Jejich přítomnost je tedy klíčová pro jakoukoliv hereckou tvorbu. V improvizačním divadle hrají diváci ale ještě důležitější roli než v klasickém divadle, protože jsou nejen tichými pozorovateli, ale i spolutvůrci děje. Můžou navrhnout témata, která pro hráče představují základní impulz pro hru a která zároveň slouží jako přímý důkaz o nepřipravenosti improvizace, jako záruka hry „tady a teď“. Aktivita a spolupráce diváků může být probouzena i jinými úkoly jako například hlasováním o vítězi na konci každé hry. Právě možnost rozhodovat o obsahu nebo průběhu improvizace dává divákům pocit sebeúčinnosti, který je vtahuje do hry a zvyšuje jejich zájem a soustředění (Lösel, 2013).

Přestože oba přístupy si kladou mírně odlišné cíle a jak upozorňuje Macková (2004), mohou se lišit i prožitky zúčastněných, v kapitolách své práce je většinou nerozlišuji. A to především z důvodu nedostatku literatury, která by se zabývala působením výhradně divadelní improvizace na osobnost hráče. Zároveň vycházím z předpokladu, že dramatická improvizace je předmětem her divadelní improvizace, a tudíž i nedílnou součástí tréninku (Vasquez, 2008). Hovořit o obou přístupech odděleně by tedy postrádalo smysl, protože se navzájem doplňují.

1.3 Vymezení divadelní improvizace

Všichni autoři se shodují na podmínce, že improvizace musí být vytvořena a předvedena na místě, bez plánování. Dále každý vymezuje improvizaci mírně odlišně. Scheiffele (1995) píše, že musí být ze strany herce záměrná, Vasquez (2008) zmiňuje nutnost stanovit kontext, ve kterém bude improvizace jako nepřipravená vnímána a interpretována. Podobně Lösel (2013) navrhuje označovat za improvizované divadlo pouze takové, u kterého je improvizace středem zájmu (je hlavní charakteristikou tvorby) a je explicitní (divákům se dostane informace, že představení je improvizované). Tato informace přispívá k četným změnám v jejich vnímání. Jednání na jevišti je hodnoceno méně kriticky, diváci pocítí riziko celého představení a je jim umožněno lépe se vcítit do herců, protože improvizaci všichni znají ze všedního života. „*Co je improvizované, není posuzováno stejným měřítkem jako to, co je inscenované,*“ říká Lösel (2013, s. 35). Tento názor potvrzuje neuropsychologický výzkum Engelové a Kellera (2011), který zkoumal rozdílné vnímání skladeb považovaných za improvizované a takových, které byly považovány za nacvičené. Došli k názoru, že skladba vnímaná jako improvizovaná zapojuje jiné neuronální struktury než skladba nacvičená. Na odlišném vnímání se dle autorů podílí především amygdala, která reaguje zejména na

podněty, které jsou těžko předpověditelné, nové nebo nejednoznačné. Pokud by se tyto poznatky daly přenést i na divadelní produkci, což Lösel (2013) předpokládá, můžeme říci, že informace o improvizovanosti viděného způsobuje relevantní rozdíl v našem vnímání.

Jaká míra připravenosti již popírá vznik improvizace? Lösel (2013) i Scheiffele (1995) přicházejí s myšlenkou pomyslné přímky, na které můžeme nahlížet na improvizaci z hlediska míry přípravy jednotlivých elementů projevu (dialogy, pohyb, figury, pořadí scén, obsah). Čím více těchto elementů je ponechaných bez přípravy, tím více se pohybujeme od pólu zcela nacvičeného, inscenovaného divadla, přes různé druhy částečné improvizace po improvizaci zbavenou jakékoliv přípravy a vnější inspirace, vycházející tak zvané z „nuly“, někdy také nazývanou jako absolutní nebo úplnou. Je ale třeba říci, že absolutní improvizace z bodu nula je dle Vyskočila (1981) i Vasqueze (2008) nereálná, protože *„pak bychom museli vstupovat do improvizace se subjekty, které nám nejsou známé, se kterými by konvence dramatické hry musela nastat jaksi mimo interpersonální setkání, nebo bychom tuto konvenci pouze předpokládali. Ale ani tehdy nelze tento bod považovat za nulový, byť aproximačně blízký. Vždy se dramatická hra odehrává v jistém časoprostorovém kontextu, v kontextu daném reálnými okolnostmi. Bod nula lze tedy uvažovat jen teoreticky“* (Vasquez, 2008, s. 43–44).

Stejně tak je problematické i omezení nebo dokonce úplné vyloučení přípravy. Lösel (2013) takovou možnost popírá. *„Plánování a hraní probíhající souběžně představuje jen teoretický ideál, ve skutečnosti vždy vznikne meziprostor pro naplánování jednání, který se samozřejmě může značně měnit. Každé jednání potřebuje naplánovat – i kdyby to byly jen zlomky sekund, které jsou potřeba pro vznik akčního potenciálu v mozku“* (s. 30).

Z těchto důvodů dle Lösel (2013) neexistuje žádné kritérium, které by určilo jasnou hranici mezi improvizací a „neimprovizací“. Můžeme ale mluvit o míře rozmyšlení, domluvy či nacvičeného chování v průběhu improvizčních tréninků, které svým způsobem fungují jako příprava.

S ohledem na všechny aspekty vzniku improvizace vytváří Lösel pět kritérií improvizované hry (Lösel, 2013, s. 46):

1. Neplánovanost: Plánování a jednání probíhá v ideálním případě dohromady.
2. Reaktivita: Improvizované jednání představuje odpověď na aktuální okolní prostředí a nenadálé změny.

3. Bezprostřednost: Mezi touto změnou prostředí a odpovědí v chování existuje úzká časová souvislost.
4. Herecká kvalita: Improvizace se odlišuje od každodenního jednání svou hereckou kvalitou.
5. Procesuálnost: Prvky vynořující se v průběhu improvizování jsou napájeny nepřetržitým uměleckým procesem.

1.4 Improvizace jako hra a její pravidla

„*Improvizace je příznačná pro hru, stejně jako hra pro improvizaci,*“ říká Vasquez (2008, s. 24). Proto je na místě přiblížit styčné body obou oblastí. Stejně jako jsem se na začátku vyjadřovala o všudypřítomnosti improvizace, uvádí Matějček (2000, s. 107) o hře: „*Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranice geografické ani národní. Nezná ani hranice věkové. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka.*“ Dále v definicích hry a improvizace nalézáme další společné znaky. V obou případech můžeme mluvit o dobrovolné, svobodné činnosti, jejíž průběh i výsledek je nepřipravený a předem neznámý a která hráčům přináší potěšení (Huizinga, 1971). Jakmile by se hra či improvizace stala povinnou, ztratila by jeden ze svých základních rysů – spontánnost (Cailloise, 1998). Stejně jako improvizace má hra hodnotu již sama o sobě, i když, jak dodává Bakalář (1976), může mít i další cíle jako sebepoznání či rozvoj tvořivosti. Ve hře stejně jako v improvizaci je dovoleno chybovat bez reálných důsledků, protože oboje probíhá v rovině fikce, která je oddělena od běžného života hranicí herního území (Cailloise, 1998).

Dle Huizingy (1971, s. 17–18) „*hra nastává ve chvíli, kdy účastníci hry přistoupí na daná pravidla, svobodně je respektují a mají potěšení z nedourčeného konce této činnosti*“. Z toho vyplývá poslední a hlavní společný bod: jak improvizace, tak většina her si žádá pravidla určující rámec hry a statusy hráčů. V improvizaci existují jakási univerzální pravidla, která zajišťují její ideální průběh. Machková (1996, s. 12) píše, že „*hlavním pravidlem improvizace je dohoda mezi hráči, že společně přistoupí na zvolenou fikci, že v jejím rámci budou jednat a že tuto fikci budou brát s plnou vážností, jako by to byla skutečnost, ale budou si při tom uvědomovat rozdíl mezi fikcí a skutečností*“. Pravidla dále nacházíme u jednotlivých improvizčních her, jimž určují jak formální stránku (počet hráčů, délka improvizace), tak obsahovou (zpěv, veršování, pohyb, pantomima a další). Tím hráčům vytváří objektivní překážky a staví je do nestandardních situací vyžadujících neobvyklá a kreativní řešení, což dle Vasqueze (2008) podněcuje jejich autentičnost.

Dodržování pravidel je základním principem nejen hry samotné, ale i celých představení, například Zápasů v divadelní improvizaci vycházejících z improvizčních sportů Keitha Johnstona. Tento herní koncept má pevně dané role přísného a autoritativního rozhodčího, statusově nižšího moderátora a rozverných hráčů. Polarita rolí zde nápadně připomíná role v Berneho transakční analýze (Berne, 1970). Zatímco rozhodčí zahajuje, vybírá a ukončuje improvizální hry, moderátor zprostředkovává a vysvětluje jejich pravidla divákům. V případě jejich porušení obdrží týmy trestné body. Improvizální chyby se nemusí vázat pouze k pravidlům dané hry, ale k zásadám herectví obecně – nepředvádět se, nevypadávat z role, být vnímavý a soustředěný a další (Dörgerová & Nickel, 2008; Johnstone, 1999; Vasquez, 2008). Tyto momenty jsou divácky velmi atraktivní, protože jak říká Lösel (2004, s. 24): „*Jsmo obdivováni za naše výkony, ale milováni jsme za naše chyby.*“

Ačkoliv celé představení působí více dojmem soutěže než hry, boj o vítězství probíhá pouze v hledišti. Od počátku je totiž jasné, že bez prvků spolehry nebude možné hru nejen udržet, ale ani smysluplně rozvíjet. Cílem improvizátorů tedy není druhý tým porazit, ale zažít radost ze společné hry a tvorby. „*Hráči v Zápasech nesoupeří mezi sebou, ale boj je veden s danými okolnostmi, s nepřízní zadání, s obtížemi, kterými je zatížen každý pokus o originalitu, nestereotypnost a kreativitu*“ (Vasquez, 2008, s. 95).

Caillois (1998, s. 32–35) ve své práci popsal čtyři vzájemně se prolínající herní principy, dle kterých můžeme dělit i hry samotné na: agonální (agón – řecky zápas, hry soutěživé), aleatorické (alea – latinsky kostka, princip náhody), mimetické (řecky mimesis – princip nápodoby) a vertigonální (vertigo – řecky závrať, princip ztráty rovnováhy). V souvislosti se Zápasů v divadelní improvizaci můžeme mluvit o principu agonálním, dále o aleatorickým jakožto hlavním principu improvizace obecně a mimetickým, který bychom mohli zobecnit na celou divadelní tvorbu (Vasquez, 2008). Je tedy zřejmé, že improvizace má s hrou mnohé společné rysy. Budu se proto o ní po vzoru Vyskočila (1992), pro kterého byla hra centrálním konceptem jeho autorského divadla, jako o hře i vyjadřovat.

„*Improvizace není přebírání vzorů, ale tvořivý, kreativní akt,*“ říká Dörgerová a Nickel (2008, s. 15). Proto také její podoba není stálá a neustále se vyvíjí. Přesto můžeme improvizální formy rozdělit na krátké improvizální hry (shortforms) a dlouhé formáty (longforms). Krátké hry jsou náplní již zmíněných Zápasů v divadelní improvizaci a trvají pět a méně minut. Z toho vyplývají jejich nároky na pohotovost, rychlost, hbitost a práci pod časovým tlakem. Oproti tomu dlouhé formy trvající i více než třicet minut jsou náročnější na vykreslení postav a vystavění celého příběhu. Kladou tedy větší nároky na herecké a fabulační

schopnosti. V obou případech se ale herci řídí tematickými náměty přicházejícími z publika a pravidly her (Sawyer, 1999). Ve své práci proto nerozlišuji improvizaci dle výsledných formátů. Hlavní je pro mě přítomnost tréninku, který herce nepřipravuje na jednu konkrétní formu improvizace, ale učí ho obecným improvizacním dovednostem.

1.5 Využití improvizace v pedagogice a psychologii

Techniky dramatické improvizace hrají velmi důležitou roli v pedagogicko-psychologické oblasti, kterou zastupuje především dramatická výchova, dramaterapie a psychodrama. Valenta (2008) stejně jako Machková (1996) považují dramatickou improvizaci za klíčové téma pro dramatickou výchovu. Machková píše, že improvizace je „*jejím jádrem, podstatou, hlavním úkolem a konec konců i důvodem její existence*“ (1996, s. 13). Je zde chápána jako vše, co se neopírá o jasně daný dramatický text (Valenta, 2008). Její nezastupitelná role v dramatické výchově vychází z přesvědčení, že improvizace může přinášet pozitiva v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, a má proto podstatnou hodnotu pro výchovu (Machková, 1996).

Stejně tak v dramaterapii je improvizace jedním ze základních prostředků. V případě vývojových proměn, které jsou samostatnou dramaterapeutickou školou vycházející z teorií ontogeneze psychiky, je improvizace dokonce prostředkem jediným (Valenta 2011). Valenta (2011) to odůvodňuje tím, že ze všech strukturovaných her právě improvizace nejlépe odráží vnitřní stav klienta a má tedy nejbližší ke skutečnému životu. Emunah (1994) v dramaterapii rozlišuje plánovanou, neplánovanou a nepřipravenou improvizaci. Na rozdíl od nepřipravené, ve které ani terapeut ani klient dopředu nepředvídá roli či situaci, je plánovaná improvizace terapeutem řízená. Terapeutovo vedení má během improvizace v dramaterapii důležitou úlohu, jelikož terapeutovi napomáhá odkrývat osobnostní strukturu klienta a včas zareagovat na vynořená traumata. Klientům pak řízení pomáhá nacházet alternativy a modely nového chování či udržet si při hraní emocionální odstup (Emunah, 1994). Techniky dramatické improvizace nenacházíme ale pouze v dramaterapii, ale také například v Gestalt terapii (Valenta, 2011).

Psychodrama samotné by se dalo nazvat jako dramatická improvizace zaměřená k terapeutickým účelům (Valenta 2011). Moreno, zakladatel psychodramatu, ho definuje jako „*vědu, která objevuje „pravdu“ dramatickými metodami*“ (Moreno & Fox, 1987, s. 13). Popisuje, že klient má „*hrát volně, jak mu věci vytanou na mysl; to je důvod, proč mu má být poskytnuta svoboda projevu, spontaneita*“ (s. 14). Valenta (2011) píše, že na rozdíl od

dramaterapie, která pracuje s tématy, které se spontánně objeví během improvizací, v psychodramatu klient „*dramatizuje svoje zážitky, přání, postoje a fantazii*“ (s. 15). Ke hře je využíváno jeviště, publikum a terapeut v roli režiséra. Jak v dramaterapii, tak v psychodramatu je improvizace nástrojem k terapeutickým cílům, kterými jsou katarze, abreakce a korektivní emoční zkušenost (Valenta, 2011).

V neposlední řadě je třeba zmínit dialogické jednání s vnitřním partnerem, jednu z psychosomatických disciplín Ivana Vyskočila. Jedná se o improvizaci založenou na dialogu sama se sebou. Se sebou jakožto s partnerem/partnerkou/partnery (Vyskočil, 2011). Dialogické jednání tedy sice probíhá formou improvizace, není však tréninkem improvizace. Jak říká Hančil (1997, s. 9), „*schopnost improvizovaně scénicky jednat sice představuje „vedlejší produkt“ této disciplíny, ne však cíl*“. Cíle dialogického jednání nejsou dle Vyskočila (2011) jednoznačně vymezené, ale můžeme mluvit o sebeuvědomění a sebepřijetí skrze herectví. Improvizace je zde tedy prostředkem ke zkoumání našeho jednání v prostoru veřejné samoty, ke studiu spontánní dramatické hry (1992).

Jak z předchozího textu vyplývá, improvizace může být metodou výchovnou, terapeutickou i seberozvojovou. Právě proto si myslím, že může být pro psychologii velmi přínosným nástrojem.

2. Osobnost v improvizaci

Počátky improvizace můžeme pozorovat již v raném věku dítěte. Do dvou let neboli v senzo-motorickém stadiu se prostředkem poznávání dítěte stane aktivita na základě smyslových vjemů. Spolu s pochopením příčinné souvislosti dítě začíná objevovat efekt svého jednání a kolem jednoho roku již začíná řešit jednoduché problémy, k jejichž vyřešení zkouší použít osvědčené způsoby. Pokud ale nefungují, dítě začne experimentovat, zkoušet metodu pokus-omyl (Piaget & Inhelderová, 2007). Tyto počátky bychom již mohli nazvat jednoduchou improvizací. Lépe je improvizovaná hra vidět po druhém roce, v období symbolické hry, protože v této chvíli děti začínou být schopny na základě představ a znaků na sebe přebírat cizí role (Valenta, 1995). Stále se ale jedná spíše o egocentrickou hru. Až s rozvojem konkrétních myšlenkových operací dítě přechází k orientaci na druhého (Piaget & Inhelderová, 2007). Decentrace mu umožňuje spolupracovat s druhými, což je pro improvizaci základní dovednost.

Například ve známé hře na rodinu můžeme vidět volnou improvizaci. Děti si rozdají role a dále bez přípravy rozehrají dramatickou hru, jejíž průběh podléhá spontánním nápadům a fantazii zúčastněných. Pro děti je improvizace velmi přirozenou činností (Machková, 1996), protože od tří let *„dokážou bohatě fabulovat, tzn. nechávají volně proudit myšlenky a představy, vyslovují je bez autocenzury založené na srovnávání s realitou“* (Kořátková, 2004, s. 16). Oproti tomu dospělí již mají rozvinuté různé cenzurní mechanismy a zábrany, které jim improvizaci ztěžují. Proto se improvizáčnický výcvik snaží o znovunalezení toho, co nám bylo v dětství vlastní – spontánnosti, hravosti a tvořivosti. Stejně tak se vyjadřuje i Vyskočil (1975), který píše: *„To, oč nám jde, je dovednost hrát si. Dovednost hrát si veřejně, tedy na jevišti za přítomnosti (nebo snad lépe za účasti) diváků. „Umět improvizovat“ se nám tedy kryje s „umět si hrát“, nebo je v dovednosti hrát si zahrnuto. Snažíme se tedy žáky dovést k této dovednosti, dovednost hrát si v nich vypěstovat a rozvíjet“* (s. 6).

2.1 Interakce improvizace a osobnosti

Jak již z názvu mé práce vyplývá, bude mě zajímat působení improvizáčnického tréninku na osobnost hráče. Neboli to, jaké osobnostní charakteristiky jsou improvizáčnickým tréninkem „zasaženy“ a posilovány. A také, jak k rozvoji dochází. Diskuze na toto téma ale není zdaleka tak jednostranná. Museli bychom totiž předpokládat, že do improvizáčnického výcviku vstupuje jedinec s danými vlastnostmi „na nule“ a jeho absolvováním je získá. Tak tomu ale není.

Nejde o to, že by hráč potřeboval napřed zvládnout určité dovednosti, aby mohl improvizovat. Předpokládáme pouze, že hráč do hry vstupuje alespoň s minimální úrovní těch vlastností, které jsou bezpodmínečně nutné pro rozehrání improvizované hry. Příkladem by mohlo být dítě s autismem, které například tento vklad nemá, jak uvádí Komárek (1998), protože má postižený hipokampus a jeho prefrontální lalok „neumí improvizovat“. Požadavek improvizovat tedy pro něj bude nesrozumitelný. Předpokládáme ale, že zdravá populace základní schopnost improvizovat má a že v procesu improvizace je tato schopnost, případně dílčí dovednosti, ze kterých se skládá, dále posilována a rozvíjena (Machková, 1996). Dostáváme se tedy do kruhu, kdy jedno vychází z druhého a jedno ovlivňuje druhé.

Stejně se vyjadřují i někteří autoři, například Valenta (1995, s. 170): „*Dramatická improvizace je s to napomáhat rozvoji pozitivního sebevědomí a naopak: pozitivní hladinou sebevědomí je obohacována*“ nebo Scheiffele (1995, s. 4): „*Spontánně kreativní stav vědomí je nutným předpokladem stejně jako výsledkem dobrého divadla.*“ Mohli bychom se tedy bavit i o tom, jací lidé s jakými charakteristikami k improvizaci tíhnou, pravděpodobně proto, protože jsou tyto vlastnosti pro improvizaci výhodné (extraverze, sociabilita) a o dalších tématech souvisejících s osobností. Z důvodu omezeného rozsahu mé práce se ale budu zabývat výše zmíněným jednostranným působením, tedy ve směru improvizace – osobnost a nikoliv opačně. Musím ale začít tím, jaké vlastnosti vlastně stojí za zdárnou improvizací.

2.2 Nároky kladené na osobnost improvizátora

Improvizátor se v průběhu hraní stává nejen hercem, ale i režisérem, dramaturgem a v neposlední řadě autorem v jedné osobě (Valenta, 2008; Vyskočil, 1976), což si žádá specifické osobnostní předpoklady. Tyto nároky jsou poté zohledněny v náplni pravidelných tréninků. Podívám se nejprve na to, jaké charakteristiky jsou pro funkční improvizovanou hru (neboli takovou, která se řídí pravidly) potřebné. V literatuře jich můžeme nalézt celou řadu. Stručně nastíním všechny, které považuji z pohledu psychologie za zajímavé, a následně se podívám podrobněji na spolupráci, kreativitu a spontaneitu.

Pohotovost. Improvizace klade nároky na rychlé řešení problémů a nečekaných situací. Hráči jsou vystaveni mnoha podnětům najednou, proto se musí umět rychle rozhodovat, orientovat, vyhodnocovat podněty a pohotově reagovat na změnu podmínek (Spolinová, 1999). Valenta (2008, s. 21) říká: „*Obecně je předností improvizace to, že tak jako normální životaběh nutí nás reagovat rychle, a pokud možno spolehlivě nebo efektivně atd.*“ Hodgson a Richards (1966, s. 22–23) také zmiňují nároky na rychlé myšlení. Píší:

„Protože [improvizace – pozn. autorky] člověka uvádí do situace, která zahrnuje jiné lidi, vyžaduje myšlení dost rychlé a někdy i různé roviny myšlení v téže chvíli.“ Můžeme tedy mluvit o požadavku především na ty osobní charakteristiky, které souvisí s rychlostí a psychomotorikou (pohotovost, hbitost, čilost).

Pozornost. Abychom v situacích mohli rychle reagovat, je zapotřebí zvýšené pozornosti a schopnosti vnímat své okolí. Zároveň dle Pokorného (2004) především ve chvílích vnitřního soustředění přichází inspirace pro hru. Improvizace tedy na pozornosti dle mnoha autorů přímo stojí (Spolinová, 1999; Vasquez & Nevolová 2013; Way, 1996). Improvizační hra klade nároky především na koncentraci, tedy vyčlenění omezeného počtu psychických obsahů, kterými se vědomě zabýváme, ale zároveň i na extenzitu pozornosti. Tu chápou Vasquez a Nevolová (2013, s. 38) spíše jako „*připravenost, vnímavost a panoramatické vidění*“, protože jinak by byl hráč rychle zahlcen okolními podněty. Přesto ale musí zvládat svou pozornost rozdělit. Například v Zápasech v divadelní improvizaci hráči sledují čas do konce hry, akci spoluhráčů, vývoj příběhu a ještě omezení daná pravidly hry, která často cílí právě na rozdělení pozornosti (například zákaz používat určitá slova nebo písmena). Jako třetí žádoucí vlastnost pozornosti uvádějí Vasquez a Nevolová (2013) *vigilitu* charakterizovanou jako schopnost pohotově měnit zacílení pozornosti.

Duševní pružnost. Duševní pružnost, kterou Goldberg (2001, s. 143) popisuje jako „*umění přepnout z jedné činnosti nebo myšlenky na jinou*“, je funkcí čelních laloků. Komárek (1998) ji obrazně nazývá chaotickým mozkiem, který je pro dramatickou hru potřeba. Do protikladu k duševní pružnosti můžeme postavit „*duševní strnulost*“, rigiditu (Goldberg, 2001). Někteří autoři tuto schopnost v improvizaci nazývají „*být otevřený tomu, co přijde*“ a nebát se změn, což Pokorný (2004) zároveň uvádí jako jeden z předpokladů tvořivosti. Celá improvizace stojí na nečekaných změnách a nemožnosti své jednání připravit, proto je duševní pružnost tolik zásadní.

Sociální inteligence. Zdárná improvizace dále vyžaduje určitou úroveň sociální inteligence. Jak píše Goldberg (2001, s. 122): „*Schopnost odhadovat duševní stavy druhých lidí je pro sociální interakce základní.*“ Pro improvizované sociální interakce o to více, protože na rozdíl od inscenačního divadla, které se snaží v divákovi vzbuzovat dojem, že vzniká „*tady a teď*“, „*úkolem divadelní improvizace je navozovat v divákovi dojem, že vše, co se právě teď a tady skutečně děje, je výsledkem dlouhé přípravy*“ (Vasquez, 2008, s. 98). Aby takovýto dojem nastal, herci musí být vůči sobě vnímaví, mít schopnost vhledu a vcítění, trochu nadsazeně řečeno si musí umět číst myšlenky (Machková, 1996).

Odolnost vůči stresu. Jak píše Vasquez (2008, s. 102): „*Podstoupit riziko náhodnosti a tím téměř jisté riziko trapnosti přináší hercům určitou stresovou zátěž.*“ Během ní dochází v mozku k excitaci amygdalárního systému, který reaguje na nejistotu, nepřipravenost, nepředvídatelnost a otevřenost improvizované hry (Engelová & Keller, 2011). Stres může být způsoben i mnoha jinými okolnostmi než jen prvkem náhody. Například časovým limitem, dočasným vyčerpáním nápadů nebo strachem ze selhání. „*Proto někteří labilnější hráči se zápasů odmítají zúčastnit,*“ píše Machalíková (2004). Herci se tedy tuto zátěž musí naučit zvládat (Vasquez, 2008).

Odvaha riskovat. V neposlední řadě si improvizace žádá odvahu riskovat, tedy schopnost přijmout riziko nejistého výsledku (Johnstone, 2014). Johnstone (1999, s. 63) říká svým žákům: „*Jděte do rizika! Kdo řekl, že máte být perfektní?*“ Umění rozumně riskovat dle Sternberga (2001) znamená i nebát se svých chyb. Schopnost nacházet se v nejednoznačných a nejistých situacích, kterými improvizace zcela jistě je, experimentovat s nimi a zároveň snášet jejich nepohodlí, nám zároveň umožňuje plně rozvinout naši kreativní inteligenci. Z výzkumů se ukazuje, že kreativní lidé mají tendenci volit větší riziko (Sternberg, 2001).

2.2.1 Spolupráce

Jak vychází z podstaty improvizované hry, důležitým principem improvizace a hry a zároveň klíčovým osobnostním předpokladem pro funkční improvizaci je dovednost spolupracovat ve skupině (Valenta, 2008). Kondice pro spolupráci je postavena především na respektování herních pravidel, ale i na otevřenosti k názorům a nápadům spoluhráčů. Lösel (2013, s. 104) píše, že komunikaci mezi hráči můžeme vždy vidět jako „*nabídku a odpověď na tuto nabídku*“. Dostáváme se k základnímu a pro zdařilou improvizaci elementárnímu pravidlu. Johnstone (1999, s. 101) ho nazývá „*neblokovat*“ a akceptovat nabídky spoluhráče. Blokování je dle Johnstona (2014) určitá forma agrese, kdy jedinec neakceptuje nápad druhého a blokuje tím vývoj celé situace. „*Jedním z klíčových principů divadelní improvizace se tak stává souhlas,*“ říká Vasquez (2008, s. 188). Přijmout spoluhráčovu nabídku ale neznamená ji pouze odsouhlasit, znamená to vzít ji vážně, reagovat na ni verbálně i emočně a dále ji obohatit. Rozvinutím nápadu spoluhráče tak herec opět vytvoří nabídku, kterou jeho spoluhráč může přijmout. Pouze na základě takovéto spolupráce se může společná improvizace posouvat směrem dopředu (Lösel, 2013). Dle Lösel (2013, s. 106) toto pravidlo také pomáhá snižovat stres zúčastněných: „*Hráč se nemusí snažit dělat obzvláště zajímavé*

nabídky, nýbrž může jednoduše vzít to, co mu bylo spoluhráčem nabídnuto a opačně věřit tomu, že jeho spoluhráč zajímavým způsobem přijme a dále použije jeho nabídku.“

Ve stejném duchu píše o spolupráci při hře i Vyskočil (1976, s. 6) a odvolává se na Jana Wericha: *„Jan Werich prý řekl, že herecké umění spočívá v podstatě v tom, slyšet partnera a odpovědět mu. To vypadá velice jednoduše, není-liž pravda? Hnedle jako legrace. Že na tom jako vůbec nic není, než slyšet a odpovědět. A zase slyšet a zase odpovědět. Hm, ono na tom asi opravdu nic není, když to někdo umí. Slyšet a odpovědět.“*

Couch a Keniston (1960) zkoumali tendenci lidí odpovídat na dotazníky s všeobecně pozitivním nebo všeobecně negativním přístupem a rozdělili lidi na „anořikače“ a „neřikače“. „Anořikači“ se vyjadřují rychle a svobodně, nestarají se tolik o vědomou kontrolu svých impulzů, touží a vyhledávají citové vzrušení. Vnější stimulací pro jejich citový život je novost, pohyb, změna. Obecný postoj takového člověka je přijímání. „Neřikači“ jsou orientováni přesně opačně. Impulzy dle nich vyžadují kontrolu, jelikož mohou ohrozit stabilitu celé osobnosti. Interní i externí stimuly jsou pozorně zkoumány a vyhodnocovány, ale nakonec dojde k jejich odmítnutí. Člověk říkající „ne“ si tedy chce udržet vnitřní rovnováhu.

Dle Johnstona (2014) jsou nezkušení improvizátoři a začátečníci obvykle „neřikači“. Píše (s. 138): *„Motto ustrašených improvizátorů zní: Máš-li pochybnosti, řekni ne.“* Tuto strategii používáme běžně v životech, v divadle ale chceme vidět právě takové přijaté nabídky, které bychom v životě zamítli. Z psychologického hlediska můžeme blokování vidět jako psychologickou reaktanci, zvláštní druh sociální frustrace. Brehm (1966) ji formuloval jako reakci na ztrátu a omezování svobody. Hráč, kterému jsou dávány příliš direktivní nabídky, se začíná bránit, protože tyto nabídky vnímá jako útok na svoji svobodnou volbu, na možnost kontrolovat své jednání a rozhodovat o něm.

Spolupráce tedy není pouze o přijímání cizích nabídek, ale také o umění vzdát se těch svých. Často se například stává, že hráč dostane nápad, ale než ho stačí zrealizovat, někdo jiný přijde s nápadem novým. V tuto chvíli je nutné, aby první hráč uměl *„přijmout nabídku druhého, resp. odstoupit od vlastní vize vývoje situace (nezačít bojovat na úkor kvality hry)“* (Valenta, 2008, s. 221). Proto je pro zdařilou improvizaci zásadní schopnost přizpůsobit se nově nastalým podmínkám a upozadit své vlastní já (Johnstone, 2014; Valenta, 2008).

2.2.2 Kreativita

Pojem v souvislosti s improvizací skloňovaný všemi autory. „V dnešní době více než kdy dříve čelíme potřebě vymýšlet kreativní a originální myšlenky“ (Spolinová, 1999, s. 265). Stejně tak je tomu i v improvizaci, která svým zábavným charakterem klade vysoké nároky právě na originalitu a kreativitu. Herci jsou postaveni do nepředvídatelných situací, které vyžadují nová, neobvyklá a kreativní řešení. Definic kreativity je velké množství, například Spolinová (1999, s. 264) ji charakterizuje takto: „Kreativita je postoj, způsob, jak se na věci dívat, způsob kladení otázek, možná způsob žití – můžeme ji nalézt na stezkách, kterými jsme ještě neprocestovali.“

Centrální pro všechny definice se ukazuje myšlenka novosti, kterou můžeme v improvizaci charakterizovat jako dosažení překvapení u diváků (Cropley, 1999). Herci by měli hrát na jedné straně v rámci diváckého očekávání, na druhé by ho ale měli překračovat (Lösel, 2004). Stejně se vyjadřuje i Wilson (2002), který píše, že by herci měli ve hře nalézt tzv. optimální neurčitost, protože jak snadná předvídatelnost, tak přílišná neurčitost děje snižuje diváckou pozornost. Lösel (2004, s. 139) hezky charakterizuje tento paradox: „Když diváci očekávají, že se z klobouku vytáhne králík, měl by z něj vyskočit klokan. Publikum se raduje, protože se jejich předpověď potvrdila (něco se vytáhne z klobouku), zároveň je příjemně překvapeno, že má novou zkušenost (není to žádný králík!).“ Herci tedy hledají rovnováhu mezi očekávaným a neočekávaným, která nastává dle Vasqueze (2008) ve chvíli, kdy se hrají „staré příběhy novými, překvapujícími prostředky“ (s. 141), protože jak říká Pokorný (2004, s. 7): „Nové myšlenky mohou vyrůstat jen na živné půdě myšlenek starých.“

Požadavek být kreativní a originální je zakotven i v přemýšlení herců. Lösel (2004, s. 180) ale upozorňuje na možná rizika touhy po originalnosti: „Hráči, kteří se školili v kreativě, chtějí samozřejmě ukázat, že umí vybočit z konvenčního rámce očekávání, proto produkují tolik „skvělých“ nápadů. Diváci jsou pak v údivu, ale vnitřně je nedoprovázejí. Jsou duševně přetíženi.“ Stejně tak Johnstone (2014) mluví o negativních důsledcích snahy být originální. Toužíme dle něj po tom být originální, protože chceme být považováni za chytré. Tím ale zablokujeme svou představivost, protože dostaneme strach, že se nám to nepovede. „Lidé, kteří usilují o originalitu, přijdou vždycky se stejnými, nudnými, starými odpověďmi,“ říká Johnstone (2014, s. 128).

Improvizace je postavena i na dalších charakteristikách souvisejících s kreativitou, jakými jsou například obrazotvornost, fantazie, představivost nebo divergentní myšlení, které

oproti myšlení konvergentnímu není zaměřeno na „správnost“, ale připouští různé možnosti řešení (Machková, 1966). Cropley (1999, s. 511) píše, že divergentní myšlení „*se zaměřuje na produkci velkého množství originálních a nečekaných nápadů*“, což je pro improvizaci příznačné. Například ve hře „Tisíc způsobů jak“ musí hráči vymyslet co nejvíce originálních způsobů, jak vykonat určitou činnost.

Pokud se podíváme na rozsáhlé charakteristiky tvořivé osobnosti, zjistíme, že mnoho rysů přispívajících k tvořivé osobnosti jsem již zmiňovala v kapitole o osobnostních nárocích improvizace. Z toho můžeme vyvodit, že kreativní osobnost se v mnohém kryje s osobností dobrého improvizátora (i když ne úplně ve všem, například tvořiví lidé dle Žáka (2004) neradi spolupracují). Pro příklad uvádím vybrané rysy charakterizující tvořivou osobnost dle Dacey a Lennonové (2000, s. 87–102):

- Tolerance vůči dvojznačnosti – sklon shledávat neznámé, cizí a dvojznačné jako zajímavé
- Funkční svoboda – schopnost oprostít se od reálné funkce předmětu
- Stimulační svoboda – schopnost osvobodit se od pravidel úkolu
- Flexibilita – otevřenost změnám a schopnost vidět všechny složky problému
- Ochota riskovat – vstupovat do riskantních situací, ale s mírou
- Preference zmatku – schopnost přijmout zmatek a složitost bez pocíťování úzkosti
- Vytrvalost – schopnost překonávat překážky při dosahování cílů
- Odvaha – odvaha být výjimkou a odlišovat se od ostatních

Dále uvádí například otevřenost vůči zkušenosti, hravost či originalitu. Na všechny zmíněné charakteristiky klade požadavek také improvizáční hra. Například ve hře „S rekvizitou“ musí herci využívat jeden předmět co nejvíce možnými způsoby (funkční svoboda). Hra „Toaster“ je založena na náhodě, a tedy i chaosu (preferenci zmatku), v kategorii „Mikrofon“ musí hráč v nečekaných chvílích sólově zazpívat vnitřní monolog své postavy na improvizovanou melodii hudebníka (odvaha), v kategorii „Změna“ musí hráči neustále přicházet na možnosti, jak změnit poslední vyřčené či zahrané (flexibilita) a tak dále. Tolerance vůči dvojznačnosti je svou podstatou jádro chuti improvizovat. Jak je tedy vidět, improvizace klade vysoké nároky na tvořivou osobnost.

2.2.3 Spontaneita

Ač na první pohled vypadá pojem spontaneity stejně důležitý a pro psychology zajímavý jako například pojem kreativity, psychologie mu zatím nevěnovala velkou pozornost. Spontaneita je chápána jako „*schopnost aktivně jednat na základě vnitřních pohnutek*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 546). Opakem spontánního chování by bylo chování předpověditelné, rigidní, mechanické, navyklé (Scheiffele, 1995). Spolinová (1999) se o spontaneitě vyjadřuje jako o „*momentu svobodného sebevyjádření*“ (s. 370), který se projevuje objevováním a experimentováním nebo také jako o „*bráně k naší intuici*“ (s. 370). Považuje spontaneitu za předpoklad pro náš rozvoj. Valenta (1995) píše, že základem onoho spontánního a neblokovaného jednání, které probíhá spíše podvědomě, je prožitek. O prožitku píše i Fromm (1993, s. 136): „*Většina z nás může pozorovat alespoň okamžiky své vlastní spontánnosti, které jsou současně i momentem opravdového štěstí.*“ Spontaneita je životu vlastní stejně jako improvizace, protože životní improvizování se vlastně skládá ze spontánních reakcí na nečekané situace (Hodgson & Richards, 1966).

Tři hlavní komponenty spontánního chování jsou dle Scheiffeleho (1995):

- **Bezprostřednost:** Spontánní chování vzniká přímo v momentu, automaticky nebo reflektivně, každopádně bez přemýšlení či plánování. Člověk často překvapí sám sebe, o čemž píše i Vyskočil (1976, s. 6), který se opět odvolává na Wericha: „*Improvizace je, když ucho žasne, co ta huba mluví.*“
- **Adekvátnost:** Spontánní chování musí být adekvátní situaci a efektivní. Vylučuje se tím chování, které nastalo náhodou či omylem.
- **Originalita:** Spontánní chování se neřídí žádnými pravidly a opakováním spontaneitu ztrácí.

Prvním známým autorem zabývajícím se spontaneitou byl Moreno. Spontaneita pro něj byla nejdůležitějším konceptem jeho filozofie. Považoval ji za zdroj a katalyzátor kreativity, se kterou dohromady tvoří primární zdroj lidského vývoje. Přesto, že tyto dva koncepty propojuje, jsou podle něj na sobě nezávislé, protože člověk může být spontánní, ale málo kreativní či naopak. Moreno věřil, že spontaneita má léčivé účinky a dokáže vyléčit většinu tehdejších psychických problémů, proto byla hlavním předmětem jeho psychodramatu. Také vymyslel možnosti, jak by spontaneita mohla být měřena a trénována (Scheiffele, 1995). Scheiffele shrnuje myšlenky Morena a spontaneitu vymezuje jako

„schopnost přicházet s novými odpověďmi (responses) a být schopen se vypořádat s novými situacemi, ve kterých nemůžeme spoléhat na předem nacvičené reakce“ (1995, s. 57).

Stejně tak v improvizaci nemůžeme spoléhat na nacvičené reakce a musíme se vypořádat s novými situacemi. Když se tedy vrátíme zpět k Löselově definici improvizace, najdeme zde mnohé podobnosti. Moreno (cit. dle Scheiffele, 1995, s. 58) píše, že *„hlavním znakem talentu pro spontaneitu je schopnost rychle přijít s myšlenkou a rychle ji využít v akci“*. Vypadá to, jako by byla spontaneita podmínkou improvizace, předpokladem schopnosti improvizovat. Stejně se vyjadřuje i Scheiffele (1995, s. 58) a přetváří Morenův výrok: *„Hlavním znakem talentu pro spontaneitu je schopnost improvizovat.“* Avšak nám jde o funkční improvizaci, protože ta nefunkční se bez spontaneity obejde. Proto vzniká jeho výsledná definice: *„Spontaneita je schopnost dobře improvizovat“* (1995, s. 60). Z toho je zřejmé, že dobrá improvizace vyžaduje vysokou míru spontaneity a zároveň vysoká míra spontaneity v sobě zahrnuje schopnost improvizovat. Jsme tedy opět u kruhu, o kterém jsem mluvila již na začátku.

I ostatní autoři (Lösel, 2013; Spolinová, 1999; Vyskočil, 1975) se shodují na tom, že *„improvizace je o spontaneitě“* (Johnstone, 1999, s. 319). Je ale třeba se ji znovu naučit, protože ač se s přirozenou spontaneitou rodíme, v průběhu socializace ji ztrácíme (Moreno & Fox, 1987; Scheiffele, 1995; Vyskočil, 1975).

2.2.3.1 Bariéry kreativity a spontaneity

V této kapitole se rozhodně nesnažím o kompletní výčet, spíše o přiblížení několika vybraných překážek (Pokorný, 2004; Žák, 2004; Vasquez, 2008), které nám brání plně využít náš potenciál pro kreativitu a spontaneitu a se kterými následně pracuje i improvizální trénink. Bariéry spontaneity a kreativity nerozlišuji, protože se ukazují být velmi podobné. Zaměřuji se především na překážky emočního charakteru, protože ty jsou improvizálním tréninkem nejlépe ovlivnitelné.

Stereotypy. Člověk si během života utváří určité vzorce myšlení a chování, které mu šetří energii. Při kontaktu s problémem si vyvoláme z podvědomí tyto uložené programy, a tedy reagujeme stereotypně a konvenčně. Pokud chce být člověk úspěšný, musí opustit svou konformní zónu, své zastaralé stereotypy a omezující postoje (Pokorný, 2004). *„Být kreativní vyžaduje zápas s obecnými a společenskými klišé, vlastními i sociálními předsudky a stereotypy,“* říká Vasquez (2008).

Závislost na odměně. Ač je dle Maslowa potřeba uznání jednou ze základních potřeb člověka, v improvizaci musí být do jisté míry popřena. Herci, kteří chtějí být publikem stále uznáváni, jsou často fixováni na pozitivní zpětné vazby od publika, kterými jsou smích, potlesk nebo výkřiky. Svoje snažení pak zaměřují především na vyvolání těchto projevů například používáním laciných vtipů nebo klišé. „*Tyto projevy diváckého nadšení mohou být stejně jako odměnou, tak také pastí kreativity a spontaneity,*“ říká Vasquez (2008, s. 165).

Strach z chybování, selhání a riskování. Tato trojice je královskou trojicí strachů na poli improvizace, ale i nejobvyklejší emocionální bariérou tvořivosti (Bakalář & Erazím, 1986). Za chyby jsme byli vždy trestáni a od riskování odrazováni, není tedy divu, že vůči chybě obvykle reagujeme vyhýbavým chováním, protože ji považujeme za vlastní selhání. Právě strach z možného selhání ale funguje jako bariéra naší spontaneity a kreativity. Johnstone (1999) například uvádí, že herci se snaží myslet dopředu, své jednání mírně připravit, a tím snížit riziko neúspěchu. Tím si ale uzavírají možnost nechat se sami sebou překvapit a jít za hranice svého pohodlného myšlení.

Autocenzura a sebekontrola. K výše uvedeným strachům se při improvizaci přidává ještě strach z hodnocení vedoucí ke strachu ze ztrapnění, jehož riziko je u improvizace poměrně vysoké. Ve snaze ztrapnění předejít se u nás projeví silná seberegulace, sebekontrola a autocenzura, tedy hlavní překážky spontaneity a kreativity. Autocenzura je do značné míry ovlivněna naší výchovou, vzděláním a kulturou. Na základě našich představ o tom, co je správné, slušné nebo zábavné, kontrolujeme, co říkáme, jak se chováme a jak celkově působíme na ostatní. Zároveň cenzurujeme vše, co považujeme za ostudné, sociálně nepřijatelné a co neodpovídá obrazu, kterým se chceme prezentovat (Vasquez, 2008). Johnstone (2014) zmiňuje mezi největší strachy improvizátora strach, že by nás ostatní mohli považovat za obscénní, bláznivé a neoriginální. Přílišná snaha kontrolovat, co si o nás druzí myslí, ale brání volnému asociování a spontánnímu projevu (Machková, 1996). „*Potlačujeme v sobě spontánní impulzy, cenzurujeme svou představivost, učíme se sami sebe prezentovat jako „obyčejné“ lidi a ničíme svůj talent – pak se nám nikdo nesměje,*“ shrnuje Johnstone (2014, s. 120).

Úzkost z neznámého. Neboli jak o ní píšou Bakalář a Erazím (1986): neschopnost tolerovat mnohoznačnost či nutkavá touha po řádu. Dle nich pramení strach z chybování právě z nejistoty. Úzkost vzniká podle Komárka (1997) jako reakce na nestrukturované situace, ve kterých nejsme schopni anticipovat výsledek. Takovéto situace jsou pro improvizaci přímo typické, proto se hráči často setkávají se svými projevy úzkosti (Johnstone,

1999). Vasquez (2008, s. 101) trefně píše: „*Hráči jsou do jisté míry obětováni náhodě, ačkoliv tuto oběť podstupují dobrovolně.*“ Právě náhoda je svou aleatorickou povahou sice divácky atraktivní, ale klade na hráče nároky překonat úzkost, která plyne z nemožnosti se na ni připravit. Je zajímavé, že napětí z nepředvídatelného vývoje je potlačováno i v reálném životě (rituály, astrologie, pojištění atd.) (Vasquez, 2008).

Školní a výchovný systém. U mnoha autorů (Johnstone, 2014; Spolinová, 1999; Sternberg, 2001; Vyskočil, 1975) nacházíme názor, že kreativitu a spontaneitu v nás utlumil především školní a výchovný systém. Vyskočil (1975) poukazuje na negativní důsledky systémů zaměřených na výkon a výsledky. Učíme se nepřicházet s novými a kreativními myšlenkami, ale jít s davem, napodobovat výsledky, aniž bychom si osvojili proces. Spolinová (1999) píše o negativním působení kategorizace „dobrý-špatný“, která vede k naší snaze chovat se tak, jak to schvaluje autorita, což nevede k samostatnému řešení problémů. Sternberg (2001) se domnívá, že škola podporuje intelektuální konformitu, dává důraz na správnost, nikoliv na kreativitu, učí nás obávat se chyb, protože nás za ně trestá, a tím také odrazuje od riskování.

3. Rozvoj osobnosti prostřednictvím improvizčního tréninku

Way (1967, s. 133) uvádí: „*Improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince.*“ K odhalení, rozvinutí a plnému uplatnění těchto zdrojů slouží improvizční trénink. Dalo by se namítat, že improvizaci jsem přeci vymezila jako jednání s minimem přípravy. Je tedy třeba se na ni připravovat? Autoři i praxe se jednoznačně shodují. Paradoxně ano. Má-li být improvizace efektivní, je třeba si osvojit nejen její pravidla a strategie, které vedou k funkční a plynulé hře, ale také je třeba se věnovat zdokonalování potřebných hereckých i osobnostních kvalit často nazývaných jako improvizční dovednosti. Lawrence (2001, s. 35) potvrzuje: „*Ačkoliv zkušené herci improvizují tak, že to vypadá snadně a přirozeně, je to právě mnoho hodin tréninku a repertoár pravidel, která vytvářejí improvizátorovu schopnost soustředit se na proces tvorby, aniž by byl blokován tlakem nepřipraveného výkonu.*“

3.1 Psychosomatická kondice

Vasquez (2008, s. 170) píše: „*Kompetence ke hře, podobně jako ve sportovních disciplínách, je podmíněna určitou psychosomatickou kondicí.*“ Tato kondice, vytvářená na pravidelných trénincích, nastavuje dle Vasqueze (2008) psychosomatické dispozice k zvládnání zátěže a interiorizuje herní pravidla. Můžeme ji chápat ve smyslu Vyskočila (2000), který se na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU věnuje studiu a výuce psychosomatických disciplín. Psychosomatickou kondici, která dle něj vzniká postupně během dvou, tří až čtyř let studia, definuje následovně (2000, s. 4): „*To je jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně.*“

3.2 Trénink improvizčních dovedností

Improvizační trénink můžeme definovat jako pravidelnou a intenzivní přípravu soustředěnou jak na herecké dovednosti (zpěv, pohyb, pantomima), tak na prohloubení osobnostních předpokladů pro improvizaci, o kterých bude dále řeč. Herci se scházejí většinou jednou týdně na dvě až tři hodiny pod vedením zkušeného lektora. Zatímco zkoušky klasického divadla probíhají v určeném časovém úseku před premiérou a jsou konkrétně zacíleny na danou inscenaci, improvizční průprava probíhá pravidelně a její charakter je

vždy pouze obecný (osvojované improvizální techniky většinou nesouvisují se samotným představením). Někteří hráči dokonce ambice vystupovat před diváky ani nemají (Machalíková, 2004). „*Tréninková příprava je sama o sobě natolik smysluplná, že zkušenost zápasu se některým jeví jako nežádoucí,*“ píše Machalíková (2004, s. 31).

Dovednost je „*učení získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 103). Improvizální dovednosti bychom tedy mohli definovat jako takové, které nám umožňují spontánně, kreativně, správně (podle určitých pravidel) a efektivně jednat v improvizovaných situacích. Právě proto, že jsou osvojitelné učením, cvičením, výcvikem nebo zkušeností, jsou předmětem improvizálních tréninků.

Trénink je založen na systému her a cvičení (Machková, 1996). Začíná vždy cvičeními na rozehrání, koncentraci, naladění se na skupinu a prostředí. Trénink koncentrace považují mnozí autoři za nejdůležitější součást tréninku (Spolinová, 1999; Way, 1996). Spolinová (1999) například píše, že pokud nejsme dostatečně koncentrovaní na problém samotný, ruší nás pozornost ostatních a nemůžeme být tedy ani spontánní. Proto je třeba koncentrovanost trénovat. Dalo by se říci, že cílem tréninku z hlediska energie a soustředění je navození stavu flow neboli „*vysoce koncentrovaného stavu vědomí*“ (s. 9), během kterého jsme do činnosti naprosto ponořeni, nemáme strach ze selhání a činnost nám přináší radost (Csikszentmihalyi, 1997). Dále přichází hlavní část tréninku věnující se konkrétní dovednosti nebo problému. Na závěr by měla být evaluace neboli reflexe, která, pokud je správně vedená, napomáhá dle Spolinové (1999) ke snížení strachu z hodnocení ať už vlastního, nebo od ostatních.

Improvizální dovednosti značně vycházejí z nároků, které improvizovaná situace na herce klade a o kterých jsem již psala. Autoři se na nich poměrně shodují. Středem pozornosti přípravy hráčů tedy stojí: asociační bohatost jedince, rychlost a pohotovost interakcí, souhra a spolupráce hráčů, narativní tvorba, dovednost efektivně komunikovat a naslouchat, hravost a spontaneita, budování sebevědomí, citlivější vnímání sebe i druhých, zlepšení soustředění, zbystrnění smyslů či odbourání zábran (Machková, 1996; Valenta, 1995; Vasquez, 2008; Vyskočil, 1975).

Jak je vidět, oblastí tréninku je nespočetné množství. Na každou z nich by vydala celá další bakalářská práce, která by jen přibližovala konkrétní metody a postupy, rozvíjející dané dovednosti. Protože ale tolik prostoru nemám, budou mě zajímat mnou vybrané charakteristiky – schopnost spolupráce, spontaneita a kreativita, které jsem již přiblížila

v kapitole 2.1. Rozvoj schopnosti spolupracovat ale není třeba rozebírat více, než jsem již udělala. Probíhá neustálým zvědomováním zmíněného pravidla přijímat a rozvíjet nabídky spoluhráče, popřípadě cvičeními cílenými přesně na tuto dovednost (například v oblíbeném cvičení „Ano, a“ musí hráči každou repliku improvizovaného dialogu začít těmito slovy, a tedy bezpodmínečně odsouhlasit a rozvinout řečené). Zato spontaneita a kreativita jsou tématy více komplexními, proto se teď podívám na způsob, jakým s nimi trénink pracuje.

3.2.1 Metody práce s rozvojem kreativity a spontaneity

Asociace. „Klíčem ke všem kreativním principům je asociace,“ píše Buzan (2002) a dodává, že jakmile se naučíme používat naše asociativní myšlení, otevře se nám nevyčerpatelná studnice kreativity. Proto také improvizální trénink zařazuje mnoho technik pro generování nápadů založených na volném toku vědomých asociací a myšlenek tak, jak je známe již od Junga a jeho asociálního experimentu. Asociální hry v improvizálním tréninku herce učí rychle vytvářet spojitosti mezi pojmy, uvolnit svůj myšlenkový potenciál a umět necenzurovaně přijmout svůj první nápad. Jak píše Žák (2004), největším nebezpečím pro plynulé asociace jsou oblasti tabuizované, nemorální, či jinak nepřijatelné. V asociálních hrách jsou ale i takovéto oblasti akceptovatelné. Dle Johnstona (2014) jsme naučeni odmítat své první nápady, které nepovažujeme za „dost dobré“, a odpovídat tak, jak si myslíme, že se od nás očekává. Proto je úkolem tréninku tuto cenzuru odstranit, naučit se, že každý nápad může být dobrý. Z hlediska originality nás zajímají vzdálenosti asociací. Dle Vasqueze a Nevolové (2013) nejde o to snažit se asociovat co nejrychleji, protože takové nápady jsou ty nejstereotypnější, ale jde o hledání o něco více vzdálených, přesto ale stále spolu souvisejících asociací. Na tréninku samozřejmě nejde o trénování konkrétních „správných“ spojení, ale o způsob asociativního myšlení, které hráči v improvizované hře mohou využít.

Narušení stereotypů. Naše stereotypní myšlení se dá narušit kromě asociování také zostřením pravidel her a přidáním cenzury. Hráči se tím dostávají do nestandardních podmínek vyžadujících inovativní a nevyzkoušená řešení. „Čím více je hráčům bráněno objektivními překážkami, tím autentičtěji a spontánněji hrají,“ píše Vasquez (2008, s. 55). Prostor pro kreativitu a spontaneitu vznikne, ztížíme-li pravidla tak, že hráče začnou omezovat více než jeho vlastní autocenzura (Vasquez, 2008). Dle Johnstona (1999) narušují naše pohodlné myšlení především ta cvičení, ve kterých zabráníme možnosti myslet dopředu – například cvičení „Příběh po slově“, ve kterém dva hráči po slově vypráví příběh a nikdy tedy neví, na jaké slovo budou muset navázat.

Práce s chybou. Improvizace s sebou neustále nese riziko neúspěchu. Jak jsem již uváděla, strach z vlastních chyb silně brání spontaneitě a kreativitě. Proto se trénink snaží u hráčů nastavit správný postoj k nezdarům. Jeho cílem je považovat naše chyby a nedostatky za přirozenou součást jak improvizace, tak našeho života, nestydět se za ně, ba dokonce umět z nich udělat svou přednost (Johnstone, 1999; Vasquez, 2008). Chyba je v improvizaci dokonce žádaná, protože může dle Sternberga (2001) stimulovat kreativitu. Stejně se vyjadřuje i Goldberg (2004, s. 134): *„Jestliže interpretujeme chybu ne jako selhání, ale jako orientační pomoc, potvrdí se i zde její hodnota: jaký je to ulehčující pocit, když smíme v průběhu hry chybovat. Chyby nejsou v tomto případě potlačovány, ale využívány jako zkušenost.“* Johnstone (1999) také vyzdvihuje chybu jako příležitost k učení a růstu. Píše: *„Vysvětluji, že doopravdy se učit znamená chybovat“* (s. 75). Radí neříkat studentovi, kterému něco nejde, že je v tom špatný, ale že mu bude trvat dvakrát déle, než se to naučí. Tím docílí toho, že studenti nebudou brát své neúspěchy jako svou trvalou charakteristiku, ale jako něco, co se dá změnit, vycvičit. Autor také uvádí, že často představuje cvičení jako velmi náročná, protože to hráčům dovolí chybovat se ctí. Je tedy jasné, že dobrý trénink potřebuje zkušeného trenéra a dobrou atmosféru mezi spoluhráči, která chybování umožňuje.

3.3 Rozvoj osobnosti

Improvizace může rozvíjet osobnost každého jedince, protože každý má pro rozvoj stejný potenciál. (Way, 1996). Jak k němu ale dochází? Machková (1996, s. 11) popisuje, že *„hry a cvičení rozvíjejí osobnost a sociální dovednosti tím, že izolují určitou vybranou psychickou funkci, schopnost, dovednost či její menší skupinu a vše ostatní vyloučí nebo zatlačí do pozadí“*. Tato vlastnost ale není dle Waye (1996) rozvíjena lineárně od bodu A do bodu B, ale kvalitativně s přihlédnutím k individuální úrovni jedince.

Dále můžeme mluvit o vlivu učení. Vasquez (2008) ve vztahu k improvizaci hovoří o Bandurově observačním učení a o shapingu, jednom z procesů Skinnerova operantního podmiňování. Valenta (1995) píše o učení skrze hraní v roli. Zmiňuje jeho názornost nebo globálnost. Spolinová (1999) píše o zkušenostním učení a rozvoji skrze experimentování, které je nám vlastní již od dětství. Ideální podmínky pro experimentování spatřuje právě ve hře, která nabízí osobní svobodu, prostor pro spontaneitu a zaujetí. Během tohoto zaujetí dochází samovolně k rozvoji dovedností potřebných pro hru samotnou. Jinak řečeno hráči reagují na zvýšené požadavky hry například zvýšenou pohotovostí, a tím se stávají pohotovějšími.

Na závěr bych pro přehlednost ráda uvedla výčet oblastí (osobnostně-sociálních), které dle různých autorů improvizace rozvíjí:

- tvořivost
- spontaneita
- schopnost spolupráce
- flexibilita
- obrazotvornost
- smyslové vnímání
- soustředění a pozornost
- divergentní a asociativní myšlení
- sebevědomí
- pohotovost a čílost
- představivost a fantazie
- sebeuvědomění a sebepoznání
- expresivita
- sociální citění
- schopnost komunikace, naslouchání
- paměť
- seberegulace (emoce)
- zvládání zátěže

(Hodgson & Richards, 1966; Johnstone, 1999; Jones, 2007; Machalíková, 2004; Machková, 1996; Spolinová, 1999; Valenta, 1995; Valenta, 2011; Vyskočil, 1975; Way, 1996).

Pro příklad uvádím jednu z mnoha citací (Valenta, 2011, s. 41): „[Improvizace] umožňuje expresi aktuálního stavu a citění, rozvíjí spontaneitu, je zcela svobodná v experimentování s různými rolemi, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky, buduje schopnost okamžité reakce a zapojení do spolupráce v societě a v neposlední řadě – improvizace má ke skutečnému životu blíže než jakýkoliv strukturovaný tvar.“ Právě pro svoji aplikovatelnost v životě může být improvizace pro psychologii velmi aktuálním tématem.

Některé z těchto názorů jsou již potvrzeny psychologickými výzkumy. Například výzkum Lewisové a Lowatta (2013) zkoumal působení krátkého tréninku verbální improvizace na divergentní myšlení. Ke zlepšení došlo ve škálách fluence, originality a flexibility. Autoři dochází k názoru, že improvizace pomáhá zbavit se rigidního a schematického myšlení. Dále Schmidt, Goforthová a Drewová (1975) uskutečnili výzkum na rozvoj kreativity u dětí prostřednictvím improvizčních cvičení a došli taktéž k pozitivnímu výsledku. Weis s Arnesenem (2014) ve svém kvalitativním výzkumu dochází k názoru, že pravidla improvizace rozvíjejí emoční inteligenci.

Musíme však dodat, že rozvoj osobnosti není automatická záležitost, musí k němu být vhodné podmínky. Těmi jsou nekritická atmosféra beze strachu z neúspěchu, bez soutěživosti a srovnávání s ostatními (Way, 1996). Pouze takové prostředí umožňuje naši spontaneitu a

my máme prostor pro experimentování a rozvoj (Spolinová, 1999). Proto je důležité, aby byla hráčům na trénincích dáována citlivá zpětná vazba. Spolinová (1999) zdůrazňuje především pravidlo nehodnotit a nekategorizovat studenty na dobré/špatné a také neinterpretovat a nezobecňovat, popisovat pouze viděné. V neposlední řadě nesmíme zapomenout, že osobnostní rozvoj je čistě individuální záležitostí. Jak píše Vyskočil (1975, s. 6): *„Předpokládáme určitou schopnost hrát si u každého žáka. Ovšem za jak dlouho, za jaký čas se podaří tu kterou schopnost rozvinout v dovednost a jak obsažná, zajímavá ta dovednost bude, to je věcí osobních dispozic, osobitosti toho kterého žáka.“*

Empirická část

4. Návrh empirického výzkumného šetření

Jak z minulé části vyplynulo, téma rozvoje osobnosti skrze improvizaci není zatím dostatečně empiricky prozkoumáno. Většina nalezených výzkumů neměla ambice své výsledky kvantifikovat, a pracovala tak jen s kvalitativním rozbohem subjektivních dojmů účastníků improvizčních tréninků. Zároveň se většinou zabývala pouze studiem kreativity, k čemuž využívala krátkodobých workshopů. Mým cílem bude navrhnout nikoliv kvalitativní, ale kvantitativní výzkum a ke zkoumání použít standardizované psychologické testy tak, jak tomu bylo například u výzkumu Lewisové a Lowatta (2013). Zároveň bych ráda zkoumala vliv dlouhodobého působení improvizčního tréninku, nejen jednorázových workshopů, a na osobnost se podívala komplexněji než jen na jeden vybraný rys.

4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka mého empirického designu se vlastně shoduje s otázkou mé literárně-přehledové části. Zajímá mě, zdali dochází prostřednictvím tréninku divadelní improvizace k rozvoji osobnosti. Jak z mé teoretické části ale vyplynulo, takovéto zkoumání by bylo velmi náročné, pokud bych chtěla zachytit všechny osobnostní charakteristiky, které improvizace rozvíjí. Proto jsem pro výzkumné účely téma zúžila na několik vybraných aspektů. K prvnímu mě inspiroval Johnstone (1999, s. 30), který píše, že „*improvizace může zmírnit univerzální strach z toho být pozorován*“. Zajímá mne tedy, zdali po dlouhodobém improvizčním tréninku dojde ke zmírnění situační anxiety a trémy. Jak jsem již uváděla, tyto vlastnosti totiž úzce souvisí s kreativitou a spontaneitou, o jejichž rozvoj se trénink snaží. Proto předpokládám, že dojde k signifikantnímu poklesu situační anxiety a trémy, jakožto hlavních bariér kreativity a spontaneity. Při výběru zbylých charakteristik jsem vycházela z Mikšíkovy teorie bazální struktury a dynamiky osobnosti, která se mi po hlubším prozkoumání zdála pro můj výzkum přímo ideální. Předpokládám, že improvizace bude působit především na komponentu kognitivní a adjustační variabilnosti, které více přiblížím v následující kapitole. Tyto komponenty se následně promítnou do převažujících osobnostních profilů. Mým předpokladem proto je, že dlouhodobé věnování se improvizaci způsobí posun v následujících osobnostních profilech od irregulovaného k adjustativnímu, od rigidního k hybnému, od invariabilního k předvídatému a od depresivního k improvizujícímu. Jedná se tedy o přiblížení k osobnostním typům s kladnou kognitivní a adjustační variabilitou.

4.2 Zvolené výzkumné metody

Pro zkoumání mnou vybraných charakteristik se nabízela samozřejmě celá řada testů. Po jejich prozkoumání ve vztahu k improvizacionímu tréninku se mi nakonec zdály nejhodnější následující dva dotazníky: KSAT a SPARO.

4.2.1 KSAT

Škála klasického strachu, sociálně-situační anxiety a trémy (dále KSAT) je sebeposuzovací dotazník, který zjišťuje výskyt a stupeň negativního citového reagování na vybrané objekty a situace, které mohou způsobovat strach a úzkost. Pojmy strach a anxiety jsou v tomto dotazníku chápány předmětně, tedy vždy ve vztahu k objektu či situaci, oproti úzkosti, která je nepředmětná (Kondáš, 1973). Kondáš (1973), autor dotazníku, upřednostňuje používání termínu anxiety, který považuje za souhrnný pojem pro strach, fobie, obavy, případně i úzkost.

KSAT sestává z 31 otázek, z nichž 12 se týká objektů klasických fobií, 10 sociálních situací a 9 situací trémy. Pro účely mého výzkumu mne zajímá pouze škála sociálně-interpersonálních situací a škála trémy, protože tato témata jsou v improvizacioním tréninku hojně zastoupena. Oproti tomu výsledky škály klasických strachů (fobií) nebudu dále analyzovat, protože předpokládám, že improvizacioní trénink nebude mít na fobie žádný vliv. Probandům bude zadána varianta A, tedy varianta pro dospělou populaci. Její vyplnění trvá deset, maximálně 15 minut. Probandi jsou instruováni představit si sami sebe v jednotlivých uvedených situacích vyvolávajících strach nebo obavy a subjektivně ohodnotit míru nepříjemnosti dané situace číslem od 1 do 5 s tím, že 1 je strach nejmenší a 5 strach největší (Kondáš, 2004).

4.2.2 SPARO

Mikšíkův dotazník SPARO zjišťuje „bazální systém autoregulace a integrovanosti osobnosti“. Tímto pojmem má Mikšík (2004, s. 9) na mysli „*integrovanou slitinu vrozených a osvojených strategií, jimiž se subjekt v procesu své reálné životní praxe dynamicky vyrovnává s různorodými variantami situačních komplexů*“. Jedná se tedy o jakousi pohotovost k určitému způsobu interakcí s prostředím (Mikšík, 2004). Právě pohotovost k interakcím s prostředím je zároveň základní požadavek pro jednání v improvizované situaci, proto dotazník SPARO považuji za velmi vhodný pro mé zkoumání.

Integrovanost osobnosti určují dle Mikšíka (2004) následující čtyři obsahové komponenty:

- Kognitivní variabilnost – rychlost a proměnlivost postihování vnějších podnětů
- Emocionální variabilnost – dynamika prožívání interakcí s prostředím
- Regulační variabilnost – kvalita autoregulace a cílesměrnosti
- Adjustační variabilnost – vyrovnávání se s novými skutečnostmi, přizpůsobení

Do každé komponenty se dále promítají dva aspekty obecné variability vnitřních a vnějších aktivit osobnosti: psychické (vnitřní) spontaneity a vzrušivosti a motorické (vnější) hybnosti a reaktivity. „*To, v jakých relacích u člověka uvedené komponenty vystupují a integrují se sjednocují, rozhoduje o kvalitativních rysech bazální úrovně a dynamiky psychické integrovanosti jeho osobnosti*“ (Mikšík, 2004, s. 10).

Kognitivní variabilnost můžeme jinak nazvat jako zálibu ve změně nebo zvědavost, adjustační variabilnost jako schopnost vpravit se do nových podmínek, tedy přizpůsobivost. Obě komponenty se jeví jako nepostradatelné pro zdárnou improvizaci, která je nepředvídatelných změn vyžadujících přizpůsobení plná. Proto předpokládám, že se jejich skóre tréninkem improvizace zvýší. SPARO ale nepracuje pouze se zmíněnými komponentami, nýbrž je propojuje se sedmi dimenzemi (normalita, optimální hladina stimulace, tendence riskovat, účinná integrovanost, vztahová dimenze, korektivnost, sebezprosazování). Mezi škálami těchto dimenzí můžeme najít taktéž mnohé vlastnosti, které jsou od hráčů improvizace vyžadovány (odvaha riskovat a spoléhat na náhodu, flexibilita, sebedůvěra, impulzivnost a další...). Na základě propojení komponent, obsahových faktorů a dimenzí vytváří Mikšík (2004) typologii šestnácti osobnostních profilů. Z těchto komplexních profilů jsem vybrala ty, které jsou charakterizovány právě kladnou kognitivní a adjustační variabilností, a můžeme se o nich tedy domnívat, že tréninkem bude posílena „míra tíhnutí“ k těmto profilům. Stručně uvádím jejich charakteristiku (Mikšík, 2004, s. 19–21):

- adjustativní typ – je příznačný tendencí k dynamické interakci a schopností vyrovnávat se se stresogenními životními kontexty
- hybný typ – je nevázaný, vysoce kontaktní a spontánní
- předvídací typ – postihuje a prožívá aktuální i potenciálně možné změny
- improvizující typ – je příznačný tendencí k bezprostřední aktivitě s nábojem poznávací dynamiky, jinak také situačně tvořivý typ

4.4 Výzkumný soubor

Kriteriálním výběrem bude vybráno 102 lidí (51 mužů, 51 žen) ve věku 18–26 let. Tento počet není náhodný, ale vychází jak z maximálního počtu probandů v jedné experimentální skupině, což je 17, tak z předpokladu, že s počtem probandů se náhodným rozdělením zvyšuje pravděpodobnost ekvivalence skupin z hlediska rozložení pohlaví a dalších charakteristik, které by v případě nerovnoměrnosti mohly zkreslovat výsledky. Ačkoliv se jedná jen o návrh výzkumného designu, snažím se zároveň o reálný odhad maximálního počtu probandů účastnících se takového výzkumu, proto výzkumný soubor není větší.

Probandi budou osloveni prostřednictvím plakátu, ve kterém bude stát otázka „Zajímá vás divadlo?“. Kromě věkového omezení budou podmínkou pro účast nulové zkušenosti s hraním divadla, kterými jsou myšleny nulové zkušenosti s jakýmkoliv divadelním či improvizčním kurzem, výcvikem či kroužkem. Zmíněná otázka má také své opodstatnění. Vzhledem k časové náročnosti celého výzkumu je třeba, aby byli lidé motivovaní a projevíli alespoň minimální zájem o divadlo. Otázkou „Zajímá vás divadlo?“ eliminuji takové jedince, kteří by byli již od začátku velmi málo zainteresovaní a pravděpodobně by výzkum ani nedokončili. Zároveň se nesnažím tvrdit, že improvizace rozvíjí osobnost každého i proti jeho vůli. Je sice pravděpodobné, že se přihlásí lidé s vyšší zvědavostí, ale počáteční chuť něco nového se naučit je zde bezpodmínečně nutná.

4.5 Výzkumný design

Na začátku celého experimentu budou všichni probandi instruováni k vyplnění osobnostních dotazníků KSAT a SPARO. Probandům bude řečeno, že výzkum bude zkoumat vztah prožívání a divadelního umění. Prožívání je dostatečně abstraktním a širokým tématem na to, aby probandi odhadli, jaké aspekty osobnosti jsou doopravdy měřeny. Zároveň je těžké odhadnout, jakým směrem má divadlo prožívání ovlivnit, a proto si myslím, že nedojde ke zvýšenému sebezpozorování či stylizování jak v průběhu testování, tak ani v průběhu výcviku. Na druhou stranu testové otázky nebudou působit podezřele, protože se mnohé z nich na prožívání opravdu ptají a nebude tedy nikdo oklamán. Jako motivace bude probandům slíben individuální pohovor nad osobními výsledky po skončení výzkumu.

Následně budou probandi náhodně rozlosováni do dvou skupin. První skupinou bude experimentální skupina absolvující improvizční trénink. Protože ale 51 lidí je pro trénink

příliš mnoho a nemuselo by proto dojít k rozvoji kvůli nedostatečnému individuálnímu přístupu, budou probandi rozděleni opět náhodně do tří skupin. Tím vzniknou tři experimentální skupiny po 17 lidech, což je zkušeností i literaturou ověřený maximální únosný počet lidí v jedné skupině. U takto dlouhodobého projektu zároveň počítám s mírnou experimentální mortalitou tak, aby minimální počet účastníků byl v každé skupině na konci výzkumu nejméně 14.

Každá z experimentálních skupin bude týdně v různé dny, ale ve stejný čas docházet na improvizální trénink trvající 2 hodiny po dobu jednoho školního roku. Jeden školní rok, tedy 10 měsíců, jsem stanovila jako maximální délku, kdy lidé jsou schopni pravidelně docházet ve stanoveném čase na stanovené místo. Zároveň si myslím, že změny v poměrně stálých rysech osobnosti, jako je flexibilita či úzkostnost, nemůžou za kratší dobu, než je 10 měsíců, nastat v takové míře, aby byly testy zachytitelné. Všechny tréninky povede stejný lektor improvizace se zkušenostmi s vedením improvizálního týmu delšími než 5 let. Náplň tréninků bude odpovídat tématům, které jsem zmiňovala v literárně-přehledové části. Pro příklad uvádím obsah bloků: 1) Naladění se na skupinu, 2) Princip „ano, a...“, 3) Spolupráce, 4) Asociace, 5) Reakce, 6) Komunikace, 7) Storytelling, 8) Statusy, 9) Humor, 10) Příprava na představení. V polovině celého výcviku a na konci, tedy po pěti a deseti měsících, bude mít každá experimentální skupina jedno improvizální vystoupení pro přibližně 50–80 diváků.

Druhá, srovnávací skupina bude rovněž náhodně rozdělena na tři skupiny po 17 lidech a bude také každá zvlášť jednou týdně docházet do stejné místnosti po dobu 10 měsíců. Místo tréninku se ale bude účastnit přednášek z dějin divadla. Předpokládám, že pasivní přijímání informací nepovede k rozvoji uvedených vlastností ani ke snížení úzkostnosti či trémy. Na druhou stranu ale téma bude stále odpovídat úvodní otázce „Zajímá vás divadlo“, a proto by nemělo dojít ke zklamání účastníků a jejich odstoupení od výzkumu. Cyklus přednášek povede taktéž pouze jeden zkušený učitel a každá přednáška bude trvat 50 minut s desetiminutovou diskuzí na konci. V obou skupinách bude vyžadována účast minimálně 80 procent.

Po skončení jak tréninku improvizace, tak cyklu přednášek dostanou účastníci všech skupin opět oba dotazníky. Zároveň budou požádáni, aby písemně vyjádřili svůj názor na kvalitu a přínosnost obou aktivit, aby ohodnotili sympatie vyučujícího a napsali, zdali absolvovali v posledním roce psychoterapii či kurz zaměřený na sebepoznání a seberozvoj. Tím můžeme zjistit, zdali k určitým změnám nedošlo vlivem jiných proměnných, než byl improvizální trénink (například zvýšení trémy kvůli negativnímu vztahu k učiteli či kolektivu

nebo snížení trémy absolvováním kognitivně-behaviorální terapie). Měsíc po konci experimentu bude následovat pro obě skupiny debriefing, kde se vysvětlí pravý cíl výzkumu a zájemci si budou moci domluvit individuální pohovor nad svými výsledky v obou testech.

Uvědomuji si náročnost celého designu, a proto navrhuji takovýto výzkum realizovat například jako mezioborový volitelný předmět na vysokých školách různého zaměření, ne však divadelního, aby byla splněna podmínka nulových zkušeností. Kreditovým ohodnocením by se zároveň vyřešil problém s motivovaností účastníků.

4.6 Analýza dat

Jak jsem již zmínila, budu počítat pouze s výsledky těch probandů, kteří se účastnili více než 80 procent všech tréninků či přednášek. Oba testy vyhodnotím dle manuálu a dostanu tím následující výsledky pro experimentální i kontrolní skupinu před i po experimentu:

- skóre situačně-interpersonálních situací (KSAT)
- skóre trémy (KSAT)
- míry tíhnutí k mnou vybraným osobnostním typům – adjustativní, hybný, předvídavý, improvizující (SPARO)

Výše uvedené hodnoty před a po výcviku podrobím nejprve párovému T-testu, kterým ověřím, zdali měl trénink pozitivní efekt na sledované proměnné. Dále použiji dvouvýběrový T-test, kterým zjistím, zdali tento efekt se u experimentální a kontrolní skupiny liší. Přítomnost kontrolní skupiny mi umožní potenciální změny přičíst na vrub improvizacímu tréninku, protože pokud trénink rozvíjí dané vlastnosti více než přednášky, rozvíjí je tedy i sám o sobě. Možné limity těchto závěrů uvádím dále.

4.7 Diskuze

Jsem si vědoma toho, že měření rozvoje osobnostních charakteristik může být problematické. K rozvoji totiž může dojít i jinými způsoby než tréninkem samotným. Například sociální úzkost může být snížena samotným pobytem mezi lidmi, se kterými proband tráví 10 měsíců pravidelně společný čas a se kterými začne navazovat bližší vztahy. Takovému zkreslenému závěru by ale měla zabránit přítomnost kontrolní skupiny, která se bude taktéž nacházet ve stálém kolektivu. Roli může hrát také osobnost učitele. Ideální by proto bylo, aby vedl všechny skupiny jeden člověk, čímž bychom zkonstantněli vliv jeho

osobnosti. Rozvoj může být dále způsoben přirozeným zráním, ke kterému by v tomto věku došlo i bez jakéhokoliv tréninku. Můžeme také mluvit o problematičnosti aktivity kontrolní skupiny. Přednášky o herectví by teoreticky mohly taktéž rozvíjet mnou vybrané vlastnosti například na základě vnitřního modelování a představ. Proto v rámci přednášek nebudou použity žádné filmové ukázky vztahující se k divadlu, které by vnitřní modelování mohly způsobit. U mluveného slova předpokládám, že pokud by k rozvoji vlastností došlo, bude oproti experimentální skupině zanedbatelný. Také se můžeme bavit o tom, nakolik jsou charakteristiky měřené Mikšíkovým SPAREM vůbec ovlivnitelné, protože Mikšík (2004) dává svou teorii do vztahu s temperamentem, který jak víme, je z větší části vrozený. Téma do diskuze by byla i otázka, zdali by nebylo přínosnější orientovat se ve SPARU spíše na posun v jednotlivých škálách než na osobnostní profily.

V další řadě je třeba zmínit, že rozvoj vlastností závisí na jejich počáteční úrovni. Například u příliš vysokého přizpůsobení nebudeme očekávat, že dojde k rozvoji ve směru ještě většího přizpůsobení za hranu normality, ale možná i naopak. Pojem „rozvoj“ je tedy zavádějící a je otázka, zdali ho lze operacionalizovat pouze jako zvýšení hodnot určité vlastnosti. Proto by ve výzkumu bylo vhodné zohlednit i počáteční úrovně měřených vlastností, aby nedošlo ke zkreslení dat těmi probandy, kteří dané charakteristiky mají na velmi vysoké úrovni již od začátku, a proto u nich nemůže dojít k markantnímu posunu.

Z hlediska časové náročnosti mého výzkumu můžeme mluvit o další nechtěné proměnné, kterou je experimentální mortalita. Pokud výzkum nedokončí všechny zkoumané osoby, což je velmi pravděpodobné, můžeme uvažovat o tom, že ty osoby, které výzkum dokončily nebo neměly více než dvacet procent absencí, mají jiné charakteristiky. Výzkumná skupina ze začátku i konce experimentu pak nemusí být ekvivalentní. Stejně tak je třeba, aby kontrolní a experimentální skupina vykazovala na začátku stejné charakteristiky. Aby k ekvivalenci došlo náhodným rozdělením, bylo by pravděpodobně potřeba většího výzkumného vzorku. Případně by bylo vhodné použít například párování pro vyrovnání pohlaví, protože jak píše Mikšík (2004) i Kondáš (1973), výsledky v jejich testech se u žen i mužů mírně odlišují.

Další nechtěné proměnné souvisí s odhadnutím pravého cíle výzkumu. U probandů může nastat tak zvané sebenaplňující se proroctví, kdy probandi se budou více vědomě zaměřovat na cíl rozvinout u sebe měřené charakteristiky, což ve výsledku povede k jejich reálnému rozvoji například díky zvýšené citlivosti ke změnám nebo vyšší motivaci. Z důvodu velké časové i energetické investice můžou také účastníci hodnotit celý výcvik jako

přínosnější, než ve skutečnosti byl, aby u nich nenastala kognitivní disonance a naštvání z promarněného času. Tím u sebe mohou pozorovat větší změny v měřených charakteristikách, než jaké ve skutečnosti nastaly.

V neposlední řadě můžeme mluvit o desirabilitě, tedy nevědomé snaze zapůsobit lepším dojmem. Ta se může projevit jak v souvislosti s prvním, tak s druhým testováním. Obzvláště aktuální je toto téma u sebehodnotících dotazníků, v mém případě tedy u dotazníku KSAT. V případě, že by probandi odhadli cíl výzkumu, může u nich dojít ke snaze odpovídat v závěrečných dotaznících „správně“ a prokázat své maximální „zlepšení“ v měřených charakteristikách.

Závěr

Ve své práci jsem se pokusila nastítnit podmínky a metody rozvoje osobnosti prostřednictvím tréninku divadelní improvizace. Poskytla jsem přehled všech důležitých aspektů osobnosti, na které improvizace klade nároky, a zaměřila jsem se na spolupráci, kreativitu a spontaneitu, u kterých jsem dále popsala, jak k jejich rozvoji během improvizčního tréninku dochází. V druhé části práce jsem navrhla výzkumný design, který má za cíl empiricky ověřit působení improvizčního tréninku na rozvoj vybraných osobnostních charakteristik.

Improvizace svojí aplikovatelností do každodenního života (práce s chybou, přijímání nabídek ostatních, rychlé reagování, vystupování před lidmi) je a bude pro psychologii stále aktuální, na což jsem se v práci snažila poukázat. Bylo by zcela jistě zajímavé podívat se zblízka i na zbylé charakteristiky a psychologická témata, která se mi v práci objevila, ale neměla jsem prostor se jim více věnovat. Například téma asociativního či stereotypního myšlení v souvislosti s improvizací by stálo za hlubší rozpracování. Doufám proto, že mnou otevřená témata budou inspirací pro další zkoumání.

Cílem mé práce bylo ukázat, že trénink improvizace není pouhé dětské volnočasové „hraní si“, ale že toto hraní může přinášet kromě potěšení ze hry i mnohá pozitiva v oblastech osobnostně-sociálního rozvoje a sebepoznání. Snad jsem alespoň částečně přispěla k tomu, aby v budoucnu bylo tomuto tématu věnováno více pozornosti ať už v teoretické literatuře nebo ve výzkumu.

Seznam použité literatury

- Bakalář, E. (1976). *I dospělí si mohou hrát*. Praha: ČTK.
- Bakalář, E., & Erazím, P. (1986). *Kapitoly z psychologie tvořivosti I.: O tom, co je psychologie tvořivosti a bariérách v koncepční a tvořivé práci*. Praha: Kovoslužba Praha.
- Bernard, J. (1983). *Co je divadlo*. Praha: SPN.
- Berne, E. (1970). *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Buzan, T. (2002). *Síla kreativní inteligence: 10 cest k pramenům vašich tvůrčích schopností*. Praha: Columbus.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Couch, A., & Keniston, K. (1960). Yeasayers and naysayers: Agreeing response set as a personality variable. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (2), 151–174.
- Cropley, A. (1999). Definitions of creativity. In Runco, M., & Pritzker, S. *Encyclopedia of creativity*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: Going with the flow. *The Futurist*, 31 (5), 8–12.
- Dacey, J., & Lennon, K. (2000). *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Praha: Grada.
- Dörger, D., & Nickel, H. (2008). *Improvisationstheater: das Publikum als Autor; ein Überblick*. Berlin: Schibri-Verl.
- Emunah, R. (1994). *Acting for real: drama therapy process, technique, and performance*. New York: Brunner/Mazel.
- Engel, A., & Keller, P. (2011) The perception of musical spontaneity in improvised and imitated jazz performances. *Frontiers in Psychology*, 2, 83.
- Fromm, E. (1993). *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko.
- Frost, A., & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama*. New York: Palgrave Macmillan.

- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje: čelní laloky a řídicí funkce mozku*. Praha: Karolinum.
- Hančil, J. (1997). Dialogické jednání jako otevřená otázka. In Vyskočilová, E. *Dialogické jednání jako otevřená otázka: sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: AMU
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (Vyd. 4.). Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2004). *Hry pro dospělé*. Praha: Grada.
- Hodgson, J., & Richards, E. (1966). *Improvisation*. London: Methuen.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. (Vyd. 2). Praha: Dauphin.
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy: theory, practice and research*. New York: Routledge.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers: theatresports and the art of making things happen*. London: Faber and Faber.
- Johnstone, K. (2014). *IMPRO: improvizace a divadlo*. Praha: Akademie múzických umění.
- Kindler, R., & Gray, A. (2010). Theater and Therapy: How Improvisation Informs the Analytic Hour. *Psychoanalytic Inquiry*, 30 (3), 254–266.
- Komárek, V. (1996–2000). Mozkové zákulisí: Dynamické systémy a vývojová neuropsychobiologie. Díl 1.–13. *Tvořivá dramatika*, 1/96–3/2000. Praha: IPOS-ARTAMA. Retrieved from: <http://www.drama.cz/periodika/mz/mz.html>
- Kondáš, O. (1973). *KSAT - Škála klasickej sociálnosituačnej anxiety a trémy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Koťátková, S. (2004). Zpracování příběhů v dětských hrách. In Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. Praha: Josef Raabe.
- Lawrence, K., A. (2001). *Playing by the rules: A role for improvisation in groups*. MI: University of Michigan Business School.
- Lewis, C., & Lovatt, P. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking skills and creativity*, 9, 46–58.
- Lösel, G. (2004). *Theater ohne Absicht: Impulse zur Weiterentwicklung des Improvisationstheaters*. Planegg: Impuls-Theater-Vlg.

- Lösel, G. (2013). *Das Spiel mit dem Chaos: zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: Transcript.
- Macková, S. (2004). *Dramatická výchova*. Brno: JAMU.
- Machalíková, J. (2004). *Improvizční liga se středoškolským souborem. (Diplomová práce)*. Praha: DAMU.
- Machková, E. (1993). *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele: (Úvod do studia výchovné dramatiky)*. Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU.
- Machková, E. (1996). *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: Akademie múzických umění.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Moreno, J., L. & Fox, J. (ed.). (1987). *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York: Springer Pub. Co.
- Mikšík, O. (2004). *Dotazník SPARO: Manuál pro ruční zpracování a hodnocení dat*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
- Pavlovský, P. (2004). *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pokorný, J. (2004). *Myslet kreativně*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Pražák, J., Novotný, F., & Sedláček, J. (1975). *Latinsko-český slovník*. (1. díl). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Sawyer, R. (1999). Improvisation. In Runco, M., & Pritzker, S. *Encyclopedia of creativity*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Sawyer, R. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Scheiffele, B. (1995). *The theatre of truth: psychodrama, spontaneity and improvisation: the theatrical theories and influences of Jacob Levy Moreno (Disertační práce)*. University of California, United States.

- Schmidt, T., Goforth, E., & Drew, K. (1975). Creative dramatics and creativity: An experimental study. *Educational Theatre Journal*, 27(1), 111–114.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. (3rd ed.) Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Sternberg, R. (2001). *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valenta, J. (1995). *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV.
- Valenta, M. (2011). *Dramaterapie*. (4. vyd.) Praha: Grada.
- Vasquez, M. (2008). *Principy divadelní improvizace (V prostředí zápasů v divadelní improvizaci)*. (Disertační práce). Brno: Divadelní fakulta JAMU.
- Vasquez, M., & Nevolová, M. (2013). *Bud'te mistry improvizace*. Praha: Grada.
- Vyskočil, I. (1975). Předmět: jevištní improvizace. *Amatérská scéna*, 12 (9), 6–9.
- Vyskočil, I. (1976). Předmět: jevištní improvizace II. *Amatérská scéna*, 13 (4), 5–6.
- Vyskočil, I. (1981). Vladimíre Juste. *České divadlo*, 4, 125 – 136.
- Vyskočil, I. (1992). Ke studiu herectví. *Svět a divadlo*, 3 (1–2), 34–40.
- Vyskočil, I. (2011). Rozprava o dialogickém jednání. In Vyskočil, I. a kolektiv. *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi*. Praha: Brkola.
- Way, B. (1996). *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Weis, W., & Arnesen, D. (2014). Employing improvisational role play to train the limbic system to enhance emotionally intelligent awareness and behavior. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 18(1).
- Wilson, G., D. (2002). *Psychology for Performing Artists*. London.