

MANUÁL K TRÉNINKU ŘEČI LIDSKÉHO TĚLA

(didaktika neverbální komunikace)

Josef Valenta

MANUÁL K TRÉNINKU ŘEČI LIDSKÉHO TĚLA

(didaktika neverbální komunikace)

AISIS 2004

OBSAH:

1. kapitola

Adresa

2. kapitola

Františkova velká přestávka

3. kapitola

Struktura následujícího textu

4. kapitola

Základní obecné cíle výuky nonverbální komunikace

5. kapitola

Základní témata - východiska pro výběr a uspořádání učiva nonverbální komunikace

6. kapitola

Vysvětlení podstaty jednotlivých témat a podrobné formulace spojující cíle a učivo

1. Obsahy neverbální komunikace

2. Přijímání/percepce NV

(„tělově výrazových/znakových“) informací

3. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska techniky NV sdělování

4. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska výrazu NV sdělování

5. Kódy NV komunikace - percepce a sdělování prostřednictvím

6. Parametry („vlastnosti“) dobré NV komunikace, zejm. komunikace

7. Nonverbální komunikace a verbální komunikace (řeč), resp. zvuková komunikace

8. NV komunikace v různých rolích a situacích

9. Příprava NV akce

10. Nonverbální chování/komunikace

jako nástroj zobrazení

7. kapitola

Základní didaktické schéma výuky/lekce NVK

Instrukce

Akce

Reflexe

8. kapitola

Metody a techniky tréninku řeči lidského těla

Techniky pro obecné zdokonalování vnímání

Techniky pro pozorování lidského chování

Debatní metody

Sebereflexivní a zpětnovazební techniky

Výklady

Koncentrativně pohybová

a senzorio-motorická cvičení

Cvičení ovlivňující obecněji organismus

– psycho-motorická

Vizuálně imaginativní metody

Formuláře, pracovní listy (princip „tužka-papír“)

„Modelingová“ cvičení

Znakové řeči

Reálné, žáky autenticky prožívané situace

v rámci učení se o komunikaci (při tréninku)

Sociální „experimenty“

Reálné situace v životě žáků mimo rámec učení se o komunikaci a tréninku

Natáčení, fotografování - práce s vlastním i „cizím“ obrazovým materiálem

1 Metody dramatické výchovy

Živé obrazy

Pantomimy (vč. dotkových)

Pantomimy a živé obrazy mimo kontakt s ostatními hráči

(„před zrcadlem“)

Plná hra v roli

9. kapitola

Manuál metod a technik

10. kapitola

Co by měl znát a umět učitel řeči těla?

Přílohy

I. Přehled cílů a abecední seznam metod

II. Vzory obrazových materiálů

III. Přehled použité a doporučené literatury

1. kapitola

Adresa

Komu je určen tento text?

– Nebudu otálet s odpovědí: učitelům, vychovatelům, lektorům, vedoucím různých seskupení (oddílů atd.), kteří se zabývají výchovou, avšak inspiraci zde mohou najít i terapeuti nebo rodiče.

– Je určen všem, kteří se ve své vzdělavatelské a vychovatelské práci tak či onak zabývají tím, že učí své žáky jednat s lidmi, komunikovat, spolupracovat, ale i poznávat sebe samé, ovládat se, jednat v souladu s etikou atd.

– Je určen jak těm, kteří se věnují všeobecnému vzdělání člověka, tak těm, kteří kultivují osobnosti svých svěřenců v rámci vzdělání odborného, specializovaného, či dalšího vzdělávání dospělých.

Jde tedy o text svou povahou pedagogický.

Představme si ideální a spíše hypotetickou situaci, že ve škole existuje (a výjimečně tomu skutečně tak i je) předmět nazvaný „Řeč těla“ (jako ekvivalent budu užívat též pojem „nonverbální komunikace“ či zkratku **NVK**).

Proč by (propánajána!) mělo být ve škole něco takového? Stejně hodnotná otázka ovšem je: A proč ne? Řeč těla mnohdy ovlivňuje naše životy více, než si sami uvědomujeme. Je to nepřetržitý a stále fungující zdroj informací, které o sobě vysíláme my sami i lidé kolem nás. Umět s ní zacházet patří k životním dovednostem. Tak proč by se takové téma nemělo učit ve škole? Mnohdy se ve škole učí o věcech, které třeba v životě nikdy na vlastní oči nevidíme, tak proč ne o tom, co je „každominutovou“ realitou naší existence?

Ostatně – **Rámcový vzdělávací program** pro základní vzdělávání počítá jako s průřezovým tématem č. 1 s Osobnostní a sociál-

ní výchovou a RVP pro gymnaziální vzdělávání s tématem (na stejné pozici) Výchova k sociálním dovednostem. V prvním případě je součástí tématu dílčí téma Komunikace, ve druhém dílčí téma Sociální komunikace. Obě dílčí témata se pak uvádějí jako učivo i řeč lidského těla.

Umět číst, ale i umět vysílat tělové signály, nonverbální zprávy atd. se hodí jistě každému. Je to – jak vidno – takřka věc „všeobecného vzdělání“. I archivář žijící jen mezi starými folianty se většinou musí dříve či později setkat s lidmi. Je-li navíc někdo svým povoláním profesionálem v oblasti sociálního kontaktu, patří k tomu i schopnost dobře a účelně číst signály verbální i neverbální u těch, s nimiž jej práce svádí dohromady, ale také naopak - obojí komunikační signály vysílat tak, aby ona práce byla kvalitní.

Je možné - v životě osobním i profesním, v různých sociálních rolích, do nichž vstupujeme - spoléhat v komunikaci na přirozené a učením rozvinuté schopnosti či dokonce „dary“ (na talent pro komunikaci). U verbální komunikace to je – řekněme - dar řeči, ale (ano! pozor!) stejně tak dar naslouchat (tedy nejen slyšet, ale i slyšené vnímat)!!! U neverbální komunikace je to dar vidět a naopak umět pracovat se svým tělem (ať již na základě autenticity prožitku či řízeně) tak, abychom komunikovali skutečně dobře.

Dary jsou ovšem dary a obdarování jsme různě...

Řada dovedností i v oblasti neverbální komunikace se dá naučit či nacvičit technikami k tomu určenými. Jistě ani přirozenou cestou ani výcvikem nedospějeme k absolutní dokonalosti a schopnosti vše rozlousknout na první pohled či naopak být vždy bezvýhradně přesný ve vlastním vysílání. Ale šance na zdokonalování tu samozřejmě je.

Budeme-li tedy tomuto mírně pozapomínanému, ale trvale pracujícímu a sdělujícímu světu nonverbální komunikace ochotní věnovat část své pozornosti, jistě na tom nebudeme v životě trpět. A jsme-li učitelé, můžeme ještě více: můžeme témuž učit s jasnějším povědomím o věci i své žáky. I jim se to bude hodit, věřte.

Představme si tedy onu situaci, že máme ve škole dokonce předmět Řeč těla. Není to tak těžké.

■ Nonverbální tělová komunikace je téma natolik pestré, že vydá skutečně na **samostatný předmět** (bez problémů např. pololetní). Něco takového je však v našich podmínkách skutečně neobvyklé. V této formě ji můžeme najít spíše v úrovni vyššího a vysokého odborného vzdělání. Záleží tedy na učiteli, řediteli atd., zda se cosi podobného ve škole, nejspíše jako nepovinná složka, objeví.

■ Běžnější ovšem bývá, že se nonverbální komunikaci věnujeme jako **jednomu z témat tzv. osobnostní a sociální výchovy** (dále OSV)*). To je opět na některých školách vyučovaný „předmět“ (nepovinný, volitelný, příp. kroužek), který se nemusí vždy ani takto jmenovat. Někde se aktivity pro osobnostní a sociální rozvoj skrývají pod názvem Dramatická výchova, jinde mají třeba „Seminar osobnostního rozvoje“, „Komunikaci“ atd. Odborné školy mívaly dokonce zařazeny sociálně a profesně výchovné předměty jako povinné. Řeč těla v těchto případech bývá tedy jedním z témat (vedle sebepoznání, psychohygieny, verbální komunikace, kooperace, managementu vztahů, etických témat atd.; blíže a konkrétně o tématech osobnostní a sociální výchovy viz Valenta J. 03.).

Jen na okraj připomínám, že ve vzdělávání dospělých (firemní, další vzdělávání, rekreační vzdělávací aktivity apod.) se samostatný čas věnuje nonverbalitě běžně a podobné možnosti jsou i ve výchově mimo vyučování.

Velký prostor pro neverbální komunikaci pak najdeme v **dramatické výchově** – tady je NVK tématem i prostředkem hraní v rolích.

■ Další přirozené možnosti výuky tématu řeč těla nabízejí např. **občanská a rodinná výchova**, kde si můžeme udělat čas specificky na trénink nonverbálních dovedností. V této podobě se NVK dotýká např. i **interkulturní výchova** a další výchovy podle potřeby.

■ Elementaristé zase dovedou zapojit témata pro osobnostní a sociální rozvoj a tedy i témata pro **rozvoj nonverbality do své integrované výuky**.

*) Přípravě učitelů pro oblast osobnostní a sociální výchovy se v úrovni pregraduálního studia věnuje např. Katedra pedagogiky FF UK v Praze, v úrovni kursů tzv. celoživotního vzdělávání např. katedra psychologie téže fakulty; specificky je této problematice věnován i návazný systém kursů projektu dalšího vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků Dokážu to? organizovaný již řadu let agenturou AISIS z Kladna.

Jak vidno, **hovořím o práci s tématem „řeč těla“ v samostatných časových celcích** (hodinách, částech hodin). Koneckonců, je těžké tomuto tématu učit důkladně jinak. Škola je založena především na slovech, je světem verbality. Učivo má v převažující míře podobu slov, hodnocené výkony žáků či studentů jsou ponejvíce rovněž slovní povahy (odpovědi). Tělo i sdělování tělem jsou ve škole z hlediska organizace učení jevem spíše druhořadým. Má to jistě svou logiku. Avšak **z hlediska výuky nonverbální komunikace lze pak těžko aplikovat efektivně onen známý systém „roztýlit téma do více předmětů“**.

Za určitých okolností je jistě i toto možné. Učitel jakéhokoliv předmětu může upozorňovat žáky na jejich neverbální chování (pokud je k tomu ovšem dostatečně kompetentní a jeho upozorňování nemají podobu onoho: „No jak se to tváříš, prosím tě!“). Z jiného úhlu pohledu např. učitel dějepisu může žádat, aby žactvo ze svých těl vymodelovalo např. obrazy z dějin národa českého. Avšak nonverbální komunikace sama je tématem natolik vnitřně zajímavým a strukturovaným a současně – jak bylo řečeno – životně důležitým, že stojí za to věnovat se jí samostatně. Bude rozdíl, když stejný úkol jako historik zadá učitel OSV.

- Historik takovým úkolem pro žáky směřuje ve výuce do historie národa,

- učitel osobnostní a sociální výchovy ke zdokonalení žákovských možností zobrazovat různé jevy prostřednictvím neverbálního sdělení tělem – tedy ke zdokonalení dovedností NVK žáků.

Akcenty jsou tedy jinde.

Velmi prosím, aby tam, kde lze uplatnit nonverbální metody v různých předmětech se tak dělo.

Nadále však budu uvažovat o výuce řeči těla jako o samostatném časovém bloku věnovaném pouze tomuto tématu, což může být chápáno jako jakýsi maximální program.

Ještě jednou tedy k odpovědi na otázku položenou v názvu této části:

Text je určen těm, kteří chtějí učit nebo učí jiné lidi témata z oblasti nonverbální tělové komunikace.

Podívejme se nyní, čím chce text těmto učitelům pomoci.

Co je cílem tohoto textu?

■ formulovat podrobně různé úrovně cílů v oblasti neverbální komunikace

■ dát vyučujícímu k výběru přehledy (zejména) dovedností neverbální komunikace, kterým mohou učit druhé

■ poskytnout rovněž přehledy obecnějších témat pro práci s vlastním tělem ve vztahu k tělové komunikaci

■ poskytnout přehled o obvyklé didaktické struktuře vyučovací lekce zaměřené na neverbální sdělování a o základních krocích pedagogické organizace takové lekce

■ formulovat základní didaktická východiska tohoto oboru proto, aby uživatel nebyl doslovně závislý na zde prezentovaných metodách, hrách apod. jako „cvičená opička“ mechanicky je užívající a opakující bez hlubšího porozumění, nýbrž aby si nimi dokázal tvořivě a s oním porozuměním zacházet, plánovat jejich použití s plným vědomím toho, k čemu skutečně a konkrétně v komunikačním tréninku mohou sloužit, aby je dokázal měnit a též vymýšlet

■ poskytnout přehled metod a technik, jimiž lze nonverbální komunikaci kultivovat

■ poskytnout zevrubnou informaci o socioprofesionálních předpokladech učitele pro tuto výuku a možnostech jejich zdokonalení.

Podívejme se nyní nejprve na to, jak řeč lidského těla funguje v praxi a na důležité pojmy, které jsou součástí „verbální komunikace o neverbální komunikaci“.

2. kapitola

Františkova velká přestávka

S dozorem v 1. patře Františka vždy v úterý smířovala jen ta jediná věc, jeho oblíbená hra. Zatím ale opatrně pokládá bakelitový tmavě hnědý kelímek s kávou ze školního automatu na parapet výklenku v rohu chodby. V klenutém prostoru výklenku stálo poprsí (samozřejmě i s hlavou) Jana Amose Komenského a František postavil nádobku s „neskafém“ až na levý okraj parapetu, protože kdysi nabyl dojmu, že vůně teplého nápoje rozšiřuje klasikovy sádrové nozdry. Vlastně mu tím vycházel vstříc, napít se stejně nemůže. Mrkl spiklenecky na vousatého ve zdi a obrátil se zády k němu.

Pozice tu byla výhodná. Prakticky přímo před sebou měl široký průhled do rozlehlé a dlouhé chodby se třídami a kabinety vedoucí až ke sborovně na druhém konci křídla. Chodba se na straně, kde František stál, asi šest-sedm metrů před ním, rozvířala a směrem vlevo od něj se rozkládalo jakési náměstí či respirium, při jehož straně pokračovaly učebny a naproti nim se nacházelo schodiště nahoru a dolů. Přehled tu tedy byl dobrý. Ostatně, s Františkoviými téměř dvěma metry...

Chodba i plácek se začaly zaplňovat lomozícím žactvem i spěchajícím kantorstvem. Vypukla velká přestávka. Vřava se v rohu, kde stál dozírající, začala slévat v nestrukturovaný hukot, a tak František záhy „vypnul sluchový analyzátor“ a jal se věnovat své oblíbené (výše již neadresně zmíněné) dozorové zábavě. Díval se na různé jednotlivce, dvojice i na skupiny, a aniž by slyšel, o čem hovoří, pokoušel se tyto obsahy jejich řečí, ale více snad jejich niter, dešifrovat z pohybu, pohledů, výrazů tváře, tedy z neverbálního chování. Zpětná vazba o správnosti jeho odhadů mu tady vesměs chyběla. Někdy sice například pozorovaná dvojice dokráčela těsně k němu a pak zaslechl útržek hovoru, jindy se (nenápadně!!) zeptal kolegy, co že mu to vrylo dnes o přestávce vrásku do tváře atd., ale

většina závěrů zůstávala jen v časových hranicích jeho přestávkové hry. Nevadilo mu to.

František věděl o přesnosti i nepřesnosti těchto odhadů své. Sociální inteligence mu nechyběla, léta kantořiny jej vycvičila, jeho „literárně-divadelně-filmová“ fantazie češtináře mu jen pomáhala a nakonec: právě tyhle dozory ho přivedly až ke knížkám, které nabízejí informace o tom, co lze v lidském neřečovém chování považovat za znaky, co z něj lze číst, o čem vypovídá atd.

Uměl postupně stále lépe odlišit zrno od plev a věděl, že šanci na to „odhadnout až vědět“ má dost velkou. Trénink se vyplácel – postupně si všiml, že bývá rychlejší než dříve v odhadu obsahu sociálních i pedagogických situací, v úsudcích o pocitech lidí i v prognózách jejich budoucích kroků v probíhajících komunikačních situacích. Může tak o něco účelněji a přesněji reagovat i on sám. No prosím!

Tak proč nevyužít celých dvacet minut velké přestávky k podobné duchu (ale nakonec i tělu) prospívající činnosti?

První mu padl do oka kolega Klíma, mladík dbalý zevnějšku, germanista. Kráčel od sborovny směrem, kde stál František, ne, spíše se loudal, kolena uvolněná, ale kotníky jako by stahovaly každý krok zpět a plným došlapem jej ukotvovaly k podlaze. Nohy, „filiálky mozku“ jakoby ho brzdily. Ruce se pohybovaly trochu toporně podél kapes u kalhot, střídavý rozkmit dnes zřejmě nedosahoval obvyklé délky a ruce - jakoby opatrné - měly tendenci se držet spíše v oblasti „u kyčlí“. Hlava lehce pokyvovala v odpovědích na pozdravy kolemjdoucích žáků, ale způsob jejího pohybu byl úsečný, jakoby Klíma chtěl setkávání na chodbě urychlit. Oči trochu těkaly. Pohyb celého Klímova těla, celkový charakter jeho pohybu neboli **kinesika**, nabízely Františkovi nějaký výklad... ale jaký? Bleskla mu hlavou jakási analogie v podobě čísi podobně kráčejší postavy, ale než ji stačil zachytit, ozvalo se vědomí, které verbalizovalo ve spolupráci s představivostí závěr: *zloděj v nóbl společnosti, který se pokouší nenápadně zmizet z party i s čerstvým lupem*. František se v duchu zasmál. Klíma a zloděj! Decentní mladík vyznávající hodnotu poctivosti a dívající se vždy zpřímá do očí... ovšem teď těká a ruce jako by měl z olova. Uvnitř jistě něco jiného

než navenek. A hle, klidná tvář náhle předvádí výraz jakoby mírného napětí. Hm. Jistě, tenhle člověk nic nikde neukradl, na to mohl František dát ruku, takže co to? Vadí najednou Klímovi obvyklá chodba? Nebo je to jen únava z prvních hodin?

Tu se Klíma poněkud vytáhl směrem vzhůru, chůze ztratila nádech loudavosti a zrychlila, avšak temporytmus či tzv. **chronemika** kantorova pohybu jakoby se (stále) nemohla rozvinout do patřičné rychlosti. Nebo Klíma nechtěl? Že by jen chtěl vypadat, že jde rychle? Výraz v obličejí - mimika, se stal soustředěně zahloubaným... ale zase, to čelo jakoby se nad kořenem nosu vraštilo víc než je obvyklé - má to být znamení „podívejte, jsem soustředěn“? Jako *úředník, který zaspal a teď prochází čekárnou plnou klientů - jenže ani nechce říct, že zaspal, ani nechce vypadat, že je mu to nepřijemné a tváří se, že vše je jen součástí jeho povinnosti*. To ale trvalo chvíli. Pak se nečekaně levá Klímova ruka vymrštila k uzlu kravaty a pravá se v kmitu v rytmu chůze sevřela v pěst. Silový moment. Vzápětí, když levice urovnala uzel a vracela se zase dolů, se hlava prudce otočila vlevo ke zdi s řadou dveří od učeben. Právě tam byly jedny otevřené. *Šéf kráčející na tiskovou konferenci*, viděl to František. Hlava se však prudce vrátila do původní polohy - mimiku teď tvořil zejména pohled vpřed a snad „skleněný“ výraz. Postava se však opět náhle jakoby zhroutil, ramena poklesla, horní část zad se zaoblila a hlava začala padat na bradu. I nohy změkly a obličej povolil. *O něco přišel! Nebo ho vyhodili! Prohrál v kasínu*, nedala pokoj Františkovi fantazie. Klímu mezitím zakryl chuchvalec žáků... *Že za čtvrtminutku Klíma prošel ke schodišti a neurčitě jej pozdravil nadzvednutím ruky*. To už si ale František nevšiml.

Ze dveří jedné učebny totiž vyšla elévka, kolegyně Veverková. Zřejmě se zdržela po vyučování s dětmi. Mezerou mezi korzujícími žáky František chvíli s potěšením sledoval pružnou chůzi jejích štíhlých nohou s vypracovanými lýtky, kterážto **fyzionomika**, či chcete-li sdělující výraz rysů těla, ukazovala na aprobaci s tělocvičkem. Nohy v krátkých sukních a na dlouhých podpatcích (*modelka na molu...*), však jistotně nevábily jen jeho pozornost, a tak právě, když si chtěl začít všimnout toho, jak na průchod mladé lvice reaguje

pánská část žactva, „docvaklo“ mu to s Klímou! Teprve teď, když pochopil situační kontext kolegova chování, pochopil i to, co mu říkaly jednotlivé znaky vytvářené různými částmi jeho těla.

Bože můj! Že on se pokoušel naaranžovat setkání s ní na chodbě v okamžiku, až bude ona vycházet ze třídy. Znovu si promítl všechny sekvence půlminutového divadla, které viděl před okamžikem. No jistě! Proto byl jiný. Pokud to tak bylo, potřeboval Klíma uhrát čas na těch pár metrech od sborovny k její třídě, aby se setkali. A asi mu samotnému poněkud vadilo, co to dělá, a taky měl snad nepříjemný pocit, že by ho mohl někdo prohlédnout. Ale šel. U její třídy se pak srovnal a mužským gestem zájmu o ženu urovnal kravatu. Jenže ouha. Zdržela se a on skutečně tuhle partii v kasínu školní chodby prohrál. Hm. Asi to byl složitá směska **autentického chování** v souladu s prožíváním a současně **chování stylizovaného** či hraného, které mělo jednak zakrývat pravý cíl jeho cesty a jednak v plánovaném okamžiku setkání ukázat Klímovi sebejistotu a uvolněnost. Celá ta jeho cesta byla vlastně **taktika**. I vytváření těch nezaujatých výrazů bylo taktika. A vůbec to, že se na takovou pouť vydal, ten **čin** či skutek, ten má sám o sobě komunikační hodnotu a leccos říká. Jak jednoduché by bylo vlézt za Veverkovou do třídy... ale tys to neudělal. Ach kolego, kolego. Škoda, žeš na místě nezměnil taktiku..., třeba bys byl mohl ..., jenomže, po bitvě každý generálem, zahloubal se František teď už nad svým vlastním životem.

Povšiml si, že před ním stojí žáček, patrně z 1. stupně, svírá nakousnutý chleba v ubrousku, má lehce pootevřená ústa a zírá (*navivní vesničan poprvé spatřil vzduchodl*). Co se děje, mladý muži? chtělo se Františkovi zvolat, ale spokl to: Ptej se sebe, hochu! řekl si v duchu a podle toho, jak cítil svůj obličej se pokusil rekonstruovat i svůj výraz. Aha, přemýšlím, tedy se zase mračím a špulím rty. Vypadám přitom blbě, no jo, to znám, hrome! ulevil si v duchu dozírající. Nějak tu Klímovu tragédii prožívám... Usmál se na mladíčka s chlebem, ale nepřesvědčil. Hoch celým pohybem hlavy polkl, sklapl ústa a s kamenným výrazem znechuceného poznání ve tváři capal beze slova pryč (*bezdomovec, jemuž nestojím ani za uplivnutí, hm*).

Ale tohle dobře znám ze třídy, myslí si František. Můj **výraz** vyvolal jeho výraz a hochův mi ukázal zase ten můj. Je to pravda, uvažoval František, náš tělový výraz je často spojením vnějšího výrazu našeho vnitřního prožitku a současně jakýmsi odrazem toho, jak se chová a jaký je náš komunikační partner. Já se „v tom klukovi vlastně vidím“. Stojím tu v rohu pod Amosem a koukám, ale sám jsem tu taky pěkně k přečtení... V tom ovšem spočívá ona komunikační spravedlnost. Stačí, aby se mozek jen rozhodl a už můžeme mít informaci habaděj. Každý pořad něco vysílá a vysílá... Ovšem myslet pořad na to, že něco vysílám, musel bych se zbláznit, takže to nechme být, ne? Jo, odpověděl si.

Cvičené kantorské periferní vidění otočilo Františkovy zraky doleva do respiria. U zdi stáli, či přesněji: o zeď zády opření tam stáli Houska a Nývlt z osmičky. A koukali do respiria a na schody. Stáli, jenomže... stojí nějak blízko sebe. Kdyby byl jeden z nich děva, nedivím se... vždyť se dotýkají lokty - ruce složené za zády a opřené o zeď a mlčky civí oba před sebe, v tvářích chmurně soustředěné výrazy (*dva nezaměstnaní v londýnských docích semknuti údělem čekají, jestli dnes bude práce - jen jen žvýkat tabák*). Ne, tady něco není v pořádku, ta jejich vzájemná blízkost, **proxemika** v jejich chování, ta je v jejich případě varující – „spojují se“ zase k nějakému skutku! Františku, bdi!

A vskutku. Netrvalo dlouho a oba se na sebe podívali a kývli současně hlavou, v kterémžto pohybu bylo promyšlené rozhodnutí (*Laurel a Hardy*). Pak se rozhlédli - František se rychle na okamžik odvrátil - a vydali se (nevědomky ukazující souznějící způsob či styl pohybu) v ústrety zdola po schodech přicházejícímu Jirsákovi. Oběma povylezly brady dopředu a ruce visící podle těla se mírně odtáhly v loktech od trupu (*jako ti moji samečci od bojovnice pestré v akváriu, když si chtějí ukázat, kdo je silnější kluk, a pěkně roztahují ploutvičky; teď jsou z vás namouduši „korby“, pánové*). „Starší i mladší vrstvy“ Jirsákova mozku zřejmě spolehlivě vyhodnotily tyto fosilní **signály** (podobající se zdaleka nejen tomu, co dělají samečci bojovnice pestré) zvětšení plochy těla a jeho výstup do schodů se zřetelně zpomalil. V **mimice** obličje se pro Františka stala dominantní jeho pootevřená a v dolním rtu napjatá ústa prozrazující nervozitu.

Na kraji schodů oba „rozšíření“ výtečníci zastoupili Jirsákovi cestu a uvěznili ho tak v teritoriu, které sami vymezili na předposledním schodě tak, aby k nim musel vzhlížet. František zaujal pohodovostní polohu, ale současně nemohl nesledovat, jak před jeho očima ožívá prastarý mechanismus hrozby, jehož nástrojem byla v tomto případě organizace prostoru, součást **teritoriality** v lidském chování. Její znaková hodnota nemohla nikoho (ani Jirsáka) mýlit - *past!* Nývlt cosi krátce pronesl s rázným pohozením hlavou. Jirsákova **gestika**, sdělování rukama se dala do pohybu. Hned v prvním okamžiku si na pár vteřin zkřížil ochranně ruce před poklopem, aby je pak bezmocně a panákovitě na okamžik rozhodil (*právě byv povolán ke kmotrovi...*). Pak začal mluvit a ruce jakoby zatížené situací a pohybuji spíše v úrovni jeho boků mu pomáhaly udržovat temporytmus řeči. V řeči začal po chvilce rytmicky pokyvovat hlavou, zatím spíše sehnutou zpočátku s pohledem z podvíček, avšak zvolna se narovnávací (*obchodník přistižený inspekci sbírá síly na ochranu své licence*) a gesta jakoby zpevněla a začala budit dojem naléhavosti. Vše nasvědčovalo, že Jirsák cosi vysvětluje či prostě je ve hře nějaký velmi podobný princip.

Podle pohybu úst a rukou se zdálo, že rychlost Jirsákovy promluvy se zvyšuje. Houska a Nývlt zachmuřeně mlčeli, ale lokty jim „splaskly“, záda jakoby povolila, ramena mírně poklesla a celé postavy se trošičku „snížily“. Nývlt si navíc nacpal ruce do kapes. Ze změny v tělesném postoji, **posturice**, František usuzoval, že se možná věc vyvíjí trochu jinak, než čekali či chtěli. Jakoby Jirsákův monolog změnil jejich původně zřejmě agresivnější naladění v jakousi nejistotu ...ano, to by mohlo být.

Už už to vypadalo, že ti tři se v klidu rozejdou, možná se Jirsákovi podaří asi z něčeho „vykrotit“, ale Houska se najednou zhoupł v bocích a prohnul trochu v zádech (*sebejistý kauboj uprostřed salúnu*) - teď bude tasit, či spíše něco řekne, blesklo Františkovi hlavou) a náhle skočil Jirsákovi do řeči. Řekl jen pár slov a pak - na první pohled přátelsky - popleskal Jirsáka dlaní pohybem ruky vedeným až z lokte několikrát po tváři. **Haptické**, dotykové sdělení však v kontextu celku situace a ostatních signálů říkalo něco jiného (bylo tu souběžné Nývltovo přesunutí rukou z kapes

„vbok“ i přiblížení Houskovy hlavy při pleskání k Jirsákovu obličejí na slabých pět centimetrů s tím, že nohy neudělaly ani krok dopředu a distance těla tedy zůstala zachována (*drsný vyšetřovatel nahání strach a ukazuje svou moc zloduchovi kontrastem jakoby přátelského pleskání v situaci, která je zatraceně vážná*).

Jirsák nezadržitelně zrudnul (*přistižen při zkoumání vlastního těla guvernankou*), kterážto komunikace „**vegetativními**“ signály Housku a Nývltu zjevně uspokojila a odskákali náhle zcela chlapecky po schodišti dolů (*prvníci si nesou domů velkou jedničku*). Zásah nebyl nutný, konstatoval s úlevou František a začal pátrat po optimističtějším obrazu.

Našel jej záhy. Kolegyně Burešová stála v chodbě s žákyní Klapkovou a obě tkvěly v živém rozhovoru. Často stály tváří v tvář proti sobě, často v otevřeném úhlu, vzdálenost („**proxemika**“) byla tak právě dobrá pro osobní konverzaci (snad 80 centimetrů?). Klapková živě gestikulovala až do výše hlavy (*studentka po době složené zkoušce líčí zážitky?*). Krom toho bylo zřejmé, že napodobuje nějaké jiné chování, aha, patrně cílené pohyby horolezců při jištění, či co. Předvádí tedy Burešové snad zatloukání skob, zacvakávání karabin a vázání uzlů? Teď vytahuje z kapsy džín kousek provázku a Burešová se předklání, když zaujatě sleduje technický výkon Klapkové (i když to ve skutečnosti není horolezecké lano – pěkný model, říká si František). No jistě, ona Burešová taky dříve lezla, vzpomene si. Nebo možná ještě leze... Ale proč mu připadá, že je kantorka *zaujatá zneklidňující krásou hada v teráriu?*

Aha, Burešová má při pozorování rodícího se uzlu ruce složené na hrudi a v prstech „dolní“ ruky drží před tělem ještě učebnici či prostě knihu. Kryje se? Možná vlastně spěchá - přestávka utíká -, ale chce i poslouchat, to je vidět na postavě, předklání se a kouká na ruce partnerky, a Klapková se taky předklání - vytvářejí si svůj prostor na uzlíky... Ano, Burešovou to zajímá, ale... možná... třeba jí vadí Klapkové parfém?

Náhle Klapková přestává vázat a otáčí se do chodby směrem ke sborovně. Pak zvedne levou ruku nad hlavu s otevřenou dlaní a několikrát zavrtí. František neví, komu to gesto patří - gesto, které tu funguje jako ryze **komunikační chování**. Jeho smysl je právě

v tom, že něco sděluje. Klapkovou někdo volá, ale ona signalizuje na dálku - „nejdu, ne, nemám čas“. Pak se podívá zase na provázek, podrbe na nose (příznak, **přirozený znak** rozpaků, musí zřejmě znovu („nahodit řemen“), začne mluvit a vytváří ve vzduchu rukou **umělý znak**, rýsuje tvar snad nějakého horského hřebene, který zřejmě „dobývala“, hm.

Burešová taky - jako Houska - popleská Klapkovou po tváři, ale jinak. Neblíží se svým obličejem k jejímu, usmívá se, má hlavu malinko zakloněnou (*to abych tě lépe viděla*) a její ruka je v pohybech měkká, pohyb startuje v kloubech prstů a hravý dotyk nepostrádající trochu nadsázky (*malá statečná!*) se děje jen jejich konečky (*spokojená trenérka*)...

František jejich kreaci nedokouká. Vlevo od něj se ozve hřmot. Školník Šafránek ve stylizované podobě jinak běžného „pozdravného“ úsměvu až příliš vycení zuby (aby snad nedošlo k omylu, že mne nevidí - *nazdar šéfe*) a rukama a řečí diriguje partu dvou jinochů a jedné dívčiny patrně ze šestky (tyhle František nezná) ke zdi. Šafránek vleče malé štafličky, dva hoši nástěnku z hobry a děvče plechovou krabičku a kladívko. *Generál Šafránek provádí bojové rozdělení*, mladíci drží nástěnku u zdi a školník si ze štafli značí, kde přitlouct skoby. Tak - tady budou skoby doopravdy a na tvrdo. Děvče jednu podá a Šafránek soustředěně zatlouká. **Instrumentální chování**, myslí si František. Jeho účel není komunikační, je věcný. Budu-li tam teď hledat nějakou zprávu (ač školník tuče a žádnou vyslat netouží, neboť jej zjevně zajímá hlavně zachování zdravého palce), najdu ji v tom, že tenhle chlapík umí zatloukat dobře skoby a má fortel, kouká František (*ale fantazie mu za chvíli zase nedá a pod vlivem Klapkové vidí najednou Šafránka v červené větrovce s černými brýlemi a mačkami na botách v severní stěně...*).

Šafránek cítí jeho pohled, otočí se (*horolezec mizí*), znovu udělá zuby jako před chvílí a zahaleká: „Budeš mít kam všet básničky!“ A tuče, ale na jeho pohybech je najednou znát, že ví, že je pozorován a nabízí Františkovi podívanou, která říká „i skoby zatloukati lze s elegancí, která je mi přece co duchu ušlechtilému vlastní, nebo snad ne?“. Pohyb má větší rozmach, dá se lépe sledovat, zápestí se uvolnilo a motorika zaoblila, ruka ponechává kladívku šan-

ci na samovolný odskok po úderu. *Mistr pozorován při ukázce svého umění.* Jeho „instrumentální“ chování už je taky komunikační.

František ještě chvíli civí na zatloukání druhé skoby, a když je hotovo otáčí se pro kávu a usrkne. Tyhle hry ho baví.

Uplynulo pět minut z přestávky...

Podíváte-li se zpět do textu, najdete v tučném tisku podstatnou část důležitých pojmů týkajících se řeči lidského těla (i s krátkými vysvětlivkami jejich obsahu). Škola je do značné míry či především světem slov a myšlenek, tedy i verbální komunikace. Bez myšlenek a slov by jistě ztratila smysl. Ale vedle ní tu paralelně prakticky stále běží onen sice námi ustavičně vnímaný, ale zdaleka ne vždy plně uvědomovaný svět signálů vycházejících ze hry našich svalů, vztahu různých částí našeho těla, našeho umístování se v prostoru atd. Umíme to vše skutečně vnímat jako soubor zpráv tu vědomě tu podvědomě. A právě zcela běžné podvědomé přijímání a zpracování těchto zpráv může často velmi výrazně ovlivnit nás samé, naše chování, reagování - ovšem: aniž bychom si to uvědomili. To platí nejen pro život kantorský. Nonverbální komunikace funguje stejně jako v jiných prostředích lidské existence na základě prastarých, geneticky osvojených mechanismů (přicházejících zčásti i z doby „předlidské“) dále různě filtrovaných, směřovaných, kultivovaných, doplňovaných atd. vlivy kultury a vlivy soustavy rolí počínaje těmi biologickými a konče těmi civilizačními. Nicméně různé neverbální signály, třeba obranné či jiné, jsou stejné ve škole i na ulici, jen v některých parametrech je rozdíl a rozdíl je samozřejmě v kontextech, tedy v okolnostech komunikace, které nám umožňují (či usnadňují) jejich dešifrování, pochopení a interpretaci. Předchozí situace tedy můžeme pozorovat v různých variantách prakticky kdekoliv.

Upozorňuji čtenáře, že v tomto textu nezharnuji do oblasti neverbální komunikace tzv. paralingvistiku (zvukovou složku slovní komunikace).

Půjde tu tedy toliko o „řeč lidského těla“.

3. kapitola

Struktura následujícího textu

- Nejprve bude následovat 4. kapitola pojednávající o obecných cílech výuky NVK.
 - Pak budeme pokračovat neméně stručnou 5. kapitolou pojednávající o tématech NVK a struktuře východisek organizace učiva NVK.
 - Další kapitola (6.) bude rozsáhlá a bude vysvětlovat a spojovat cíle a ona východiska struktury učiva z předchozích dvou kapitol.
- Současně poskytne přehledy velmi konkrétních cílů pro vyučování NVK, z nichž může učitel vybírat pro své jednotlivé hodiny.
- Následovat bude 7. kapitola o základních didaktických principech výstavby lekcí při učení NVK.
 - Pak přijde na řadu 8. kapitola s výkladem o tom, jaké typy metod, resp. principy metod se k učení NVK hodí.
 - 9. kapitola - největší – je tvořena manuálem metod, technik, her, cvičení atd.
 - V poslední kapitole (10.) se zastavíme u kvalifikačních předpokladů, které je užitečné naplnit, chceme-li efektivně učit druhé NVK.

Odkazy na teorii naleznete v textu průběžně.

- Nakonec najdete tři přílohy:

- I. přehledně opakuje cíle a názvy metod
- II. obsahuje ukázkový obrazový materiál
- III. je seznamem literatury

4. kapitola

Základní obecné cíle výuky nonverbální komunikace

Témata osobnostního a sociálního rozvoje mají (jako i mnohá jiná témata) onu vlastnost, že spolu souvisí. To se týká i témat řeči těla. Přesto, či právě proto, je užitečné pokusit se ve spojitě síti souvislostí najít jednotlivé sloupky, na kterých jsou jednotlivá témata zavěšena. Můžeme samozřejmě přistoupit k životu jako k jakési nestrukturované kouli, totální syntéze různých jevů apod. a můžeme se pokusit takto následně přistoupit i k vyučování životním dovednostem.

To bych však nedoporučoval jako jediné a zásadní východisko. Víme z praxe, že celá věc může skončit u chaoticky řazených her, kdy ani sám učitel vlastně neví, proč se právě děje to, co se děje. Při studiu různých systémů osobnostní a sociální výchovy či oborů podobných (sociální výcvik, výchova charakteru, dramatická výchova, etická výchova atd.) si lze povšimnout, že tvůrci knih na tato témata či tvůrci osnov a školní dokumentace u nás i v zahraničí nebo i autoři zásobníků her vesměs vždy určitou výchozí strukturu hledají předem. Na této struktuře jsou pak jejich práce založeny.

Důvod hledání struktury vyplývá z elementární didaktické logiky: Jakékoliv vyučování by mělo být opřeno o vědomí cíle. Nechci o této pravdě polemizovat – přišla z minulosti výchovy, je potvrzena současností naší, východní i západní, ba i jižní atd. Berme ji tedy jako axiom. Mám-li předem danou strukturu např. dovedností či témat, které/á mám naučit, mohu z ní vycházet při formulaci cíle, při určení záměru pro vyučovací lekci a **při projektování žádoucí proměny osobnosti žáka, což je vlastně onen skutečný cíl.**

Z jakého hlediska můžeme nahlédnout na cíle NVK? Řada příruček či kursů o komunikaci neopomene upozornit, že člověk v ko-

munikační situaci střídá prakticky **dvě základní role**, roli **komunikátora** (toho, kdo je právě komunikačně aktivní či prostě toho, kdo vysílá nějakou informaci/zprávu) a roli **komunikanta** (toho, kdo právě nějakou informaci přijímá). Tyto **role** jsou tedy praktickými formami pro uskutečňování komunikace a **mohou být východiskem pro základní obecnou formulaci cílů.**

■ Co tedy má optimálně znát a ovládat komunikant?

- vnímat všechny důležité parametry komunikační situace, její kontext, zejm. přítomné subjekty a objekty, čas, prostor a vztahy
- vnímat komunikátora
- porozumět kódu („technice“ způsobu sdělení) - nonverbálním signálům, znakům v chování, zprávám
- znát základní informace o jevech nonverbální komunikace (zejm. kde číst informace na partnerově těle a co obvykle určité způsoby chování v kontextu situací mohou znamenat)
- porozumět v daném kontextu obsahu zprávy (co nejpřesněji interpretovat chování, nalézt v něm smysl, resp. význam, tedy to, co jednotlivé signály znamenají, co komunikátor chce sdělit či sděluje)
- pracovat dále přijatou informací (začlenit ji do svých stávajících poznatkových struktur, zvažovat míru objektivnosti vlastní interpretace, porovnat ji se svými očekáváním atd.) tak, aby mu toto zpracování umožnilo efektivně, správně atd. reagovat
- neustále aktualizovat „zdravou skepsi“ vůči vlastním interpretacím (vědomí, že v této oblasti je běžné dopouštět se „nesprávných“ interpretací)
- vnímat své vlastní tělo a zprávy, které mu vysílá i jeho okolí samo

■ Co má optimálně ovládat komunikátor?

- je-li to potřebné, naplánovat si nonverbální zprávu a zapamatovat si její průběh tak, aby byl schopen připravenou zprávu použít
- aktualizovat v komunikační situaci takovou míru osobní autenticity, aby nonverbální chování bylo v souladu s dalšími signály, které v komunikaci vysílá (aby se přirozeně redukovaly např. ná-

padně nežádoucí projevy nervozity či projevy ukazující na rozpor slov a myšlení či postoje komunikátora, aby v komunikaci nebyly rušivé vlivy, nepřirozenost atd.)

- uvědomovat si, jak může komunikaci vnímat komunikant
- regulovat znakovost pohybů vlastního těla, pokud je to účelné
- vytvářet (částečně reflektovaně či zcela vědomě) určité non-verbální výrazy podle svého záměru/účelu komunikace
- záměrně vytvářet tělem fiktivní realitu (pantomimicky hrát), příp. toto neverbální chování stylizovat, estetizovat atd.

5. kapitola

Základní témata - východiska pro výběr a uspořádání učiva NVK

Následuje deset různých možných přístupů k výběru učiva, resp. témat NVK. Většina z nich se přirozeně prolíná a spojuje, ale lze se jim do určité míry po určitý čas věnovat i „odděleně“. Očí-slované nadpisy vždy určují jednu důležitou oblast dovedností a znalostí v rámci NVK. Z nich vybíráme podle toho, s kým pracujeme a proč ho učíme.

K nim také níže navážeme konkretizaci cílů a učiva.

- 1. Obsahy NV komunikace (o čem obvykle tělové zprávy vypovídají)**
 - a) zjev a NV chování sdělující - (tzv. individuální)
 - b) zjev a NV chování sdělovací - (tzv. interakční)
- 2. Přijímání/percepce NV („tělově výrazových/znakových“) informací:**
 - a) sebepercepce, sebereflexe a sebepoznání ve vztahu ke sdělování vlastním tělem
 - b) sociální percepce, percepce (především nonverbálního chování) jiných lidí
- 3. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska techniky NV sdělování**
 - A) vysílání NV informací obecně
 - B) technika NV sdělování
 - a) zdokonalení základních obecných pohybových předpokladů pro NV sdělování

- b) zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k NV sdělování
- c) zdokonalení ovlivňování vlastních pocitů (a z nich vyplývajícího tělového výrazu) prostřednictvím P/NP
- d) zdokonalení regulace vlastních pohybů pro efektivní NV re-agování na chování druhých lidí a pro spolupráci s druhými

4. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska výrazu NV sdělování

- a) osobní předpoklady jedince pro tvorbu jeho vlastního výrazu
- b) tvorba výrazu v situacích kontaktu s příjemcem sdělení – tvorba výrazu pro druhého člověka
- c) tvorba NV výrazu společného s druhými lidmi

5. Kódy NV komunikace

Percepce a sdělování prostřednictvím kódů (sub-kódů):

- A) zjev
- B) činnost různých svalových skupin, resp. částí těla
- C) vztah člověka k osobám, objektům a prostoru v oblastech:
 - a) obsahů řeči těla vysílaných/sdělovaných prostřednictvím kódů A-B-C
 - b) sebepercepce a interpersonální percepce ve vztahu k těmto kódům
 - c) techniky výrazu NV sdělování prostřednictvím těchto kódů

6. Parametry („vlastností“) dobré NV komunikace, zejm.:

- A) přesná NVK v oblastech
 - a) přesného porozumění obsahům řeči těla
 - b) přesné sebepercepce a interpersonální percepce
 - c) přesné techniky a přesného výrazu NV sdělování
- B) tvořivá NVK v oblastech
 - a) rozvoje specifických rysů NV kreativity, resp. obecné kreativity v NVK
 - b) kreativního vytváření obsahů řeči těla
 - c) sebepercepce a interpersonální percepce NV kreativity
 - d) kreativity v technikách a výrazu NV sdělování

7. Nonverbální komunikace a verbální komunikace (řeč), resp. zvuková komunikace

- rozvoj v oblastech

- a) porozumění vztahu VK a NVK
- b) sebepercepce a interpersonální percepce fungování obou kódů
- c) techniky a výrazu NV sdělování slovy i pohyby atd.
- d) vztahu jednotlivých kódů nonverbální komunikace a řeči
- e) přesnosti a tvořivosti při využití NVK a VK

8. NV komunikace v různých situacích

- a) běžné NV chování v rolích
- b) běžné NV chování v situacích
- c) nonverbální strategie
 - vůči druhým osobám
 - vůči sobě samému

9. Příprava NV akce

10. Nonverbální chování/komunikace jako nástroj zobrazení

- a) sebe samého
- b) jakéhokoliv jiného člověka nebo jevu

6. kapitola

Vysvětlení podstaty jednotlivých témat a podrobné formulace spojující cíle a učivo

Na začátku této kapitoly považuji za opět nutné předeslat pár slov vztahujících se ke všem níže uvedeným tématům.

U každého tématického celku (1. – 10.) bude nejprve

■ **stručný výklad o podstatě jevů**, které daná tématická a cílová oblast zahrnuje (co to je vnímání neverbálních signálů a co stojí za to o něm zmínit v našem typu textu atd.). Dále bude součástí každého tématického celku (1. – 10.) celkem podrobný

■ **přehled cílů, resp. učiva** vztahujícího se k dané oblasti non-verbální komunikace.

K tomu poznámky:

1. Tématika životních dovedností přináší přirozenou skutečnost, totiž že **cíle i učivo** se dají vyjádřit ve stejných kategoriích, stejnými slovy.

Má-li tedy po skončení kursu NVK účastník umět porozumět tomu, co říkají např. pohyby očí lidí o způsobu jejich myšlení, pak toto je *cílem* kursu (nepochybně vedle jiných dalších cílů).

Učivem ovšem je – slovně vyjádřeno – totéž. Musíme v tréninku nastolit situaci, v níž někteří lidé v kursu budou přemýšlet a jiní je budou pozorovat. Učivo tedy bude mít formu pohybů očí lidí při přemýšlení, kteréžto pohyby nastanou v našem kursu (a dále samozřejmě schémata, která kreslíme na tabuli, abychom viděné pohyby očí zobecnili atd.)

Proto níže uváděné cílové přehledy obsahují současně pojmenování prvků učiva.

2. Stejně nebo podobné cíle najdete v různých tématických celcích (1. – 10.). Tomu se nelze při **propojitosti** existenciálních jevů vyhnout.

3. Cíle jsou často **velmi podrobné**. Je to záměr: Ten, kdo bude cíle číst, má možnost si vybírat, jejich velmi konkrétní podoby a s nimi i učivo. K tomu pak lze dohledat metody v poslední části knížky.

Tím se snažím čelit jednomu z obvyklých problémů při stanovování učebních cílů v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, totiž příliš velké obecnosti cílů.

Byl jsem např. v kursu, kde lektorka stanovila jako cíl cvičení „neverbální komunikaci“ (velmi obecné) a cvičení následně spočívalo v tom, že účastníci si ve dvojicích hleděli mlčky a bez jakéhokoliv navazování dalších kontaktů několik minut do očí. Problém je v tom, že nebylo evidentně jasné, co se mají prostřednictvím této techniky účastníci naučit, dále je zřejmé, že technika se týkala jen jednoho velmi úzkého pole NVK a nikoliv „nonverbální komunikace“ jako celku, dále účastníci přiznávali, že ve dvojicích si začali postupně spíše zkoumat barvu očí atd., než že by nějak výrazněji komunikovali (instrukce jim vymezovala nečinné hledění).

4. Prosím tedy čtenáře, aby i takto podrobnými cíli listovali

- jak při přípravě cílové struktury lekce,
- tak i při testování, k jakým cílům mohou sloužit jednotlivé hry a techniky v závěrečné části textu.

Zpřesní to jejich práci.

5. Následující tématické celky (1. – 10.) **nejsou seřazeny** v didakticky významném pořadí!!

I když lze říci, že v prvních celcích jde spíše o základní dovednosti a posléze o jakousi jejich aplikaci či více pragmatické užití atd.

1. Obsahy neverbální komunikace

Co vlastně může člověk říci svým tělem? Jaké informace, jaké zprávy, resp. jaké obsahy těchto zpráv nabízí lidé okolí?

Předem je třeba poznamenat, že zatímco řeč zvukových slov máme přeci vesměs alespoň trochu pod kontrolou, u řeči těla je to mnohem složitější. Samozřejmě, např. pod vlivem emoce můžeme

začít chrlit slovní výroky, o nichž prakticky ani nevíme, že je říkáme a dokonce ani zpětně se na ně nemusíme upamatovat. Avšak při mluvení slovy je v akci prakticky jen jeden „efektor“: ústa. Mj. i z toho důvodu je kontrola nad ním tedy poněkud snadnější, než současná kontrola očí, rtů, polohy hlavy, polohy ramen, pohybů rukou atd. až po část nohy od kotníku níže (která umí např. „poklepávat“ neklidně o zem). Krom toho je řeč zvukových slov v pomyslné mapě mozku pravděpodobně dost blízko blíže vědomým stavům. Naše nonverbalita naopak přichází často z hluboko uložených a starých vrstev mozku. Řeč těla byla dorozumivacím nástrojem již v době, kdy se řeč slov teprve chystala na svůj zrod a následnou expanzi.

Povšimněme si zajímavé věci. Někdy lidé obtížněji než slova a věty vnímají či regulují svůj vlastní „tón“ řeči, tzv. paralingvistické jevy (rychlost, výška tónu řeči, pauzy atd.). I ty jsou rovněž staršími komunikačními nástroji člověka, těsně spjatý s emocemi atd. Někdy se uvádějí v odborné literatuře rovněž jako součásti nonverbální komunikace. Jde o neverbální zvukovou komunikaci, o komunikaci jindy zvanou audiovokální atd.

I tento způsob dorozumívání je starý, ale zřejmě ne starší, než řeč těla.

My se jí – jak bylo řečeno výše - zabývat nebudeme, avšak alespoň tuto letmou zmínku bylo nutno jí věnovat.

Soulad či nesoulad „paralingvistiky“ s řečí těla (zvuků a pohybů) může být dobrým vodítkem pro identifikaci informací v lidském chování.

Řeč těla (i zvukové dorozumívání) se tedy uplatňovala jako komunikační nástroj i v dobách, kdy člověk neměl ještě složitě rozvinuté myšlení, které má celkem kvalitní sdělovací médium právě v řeči slov. Tomu také odpovídají základní roviny obsahů, které dokáže řeč těla sdělovat.

- Jistý (značný!) objem obsahů tedy vysíláme, **aniž bychom si uvědomovali**, že jsou pro druhého nějakou zprávou. Prostě se nějak chováme, a to samo o sobě je zdrojem určitých informací o nás pro naše okolí (a koneckonců i pro nás samé).

- A naopak, řadu prvků v chování **reflektujeme a více či méně regulujeme**, abychom vyslali signál takový či takovým způsobem,

aby byl interpretován druhými, jak to my chceme, tedy jak je to pro nás výhodné (někdo nás např. v tramvaji pozoruje a my „polovědomě“ odvracíme hlavu jako bychom říkali „nechci s tebou nic mít“ nebo přicházíme např. poprvé na nové pracoviště a ačkoliv jsme stísnění, přátelsky se usmíváme, ba, můžeme mít i naplánováno, jakým způsobem zaklepeme na dveře, jak vstoupíme atd.).

Do určité míry, leč volně, s tím souvisí i rozlišení dvou typů obsahů sdělení podle Podgóreckiho (Podgórecki 99, s. 143), který hovoří o:

- **individuálních sděleních** - NV výraz v případě, že je člověk v určitém prostoru sám; avšak troufnu si tuto kategorii obsahu rozšířit i na takové chování, kdy osoba není o samotě, ale právě ten či onen pohyb úst, rukou atd. nemá za cíl nějak oslovit druhého člověka (i když jej druhý může číst a interpretovat), nýbrž je jen vnitřním výrazem nositelova (individuálního) stavu;

- **interakčních sděleních**, která se vyskytují v interpersonálních relacích; v zásadě jde o NV chování, které je obecně řečeno kontaktové, jehož obsahem jsou rozmanitá sdělení druhému člověku, resp. zvířeti (vztažení ruky k někomu, pohled někomu adresovaný atd.).

Všechny typologie vesměs nabízejí ještě další možnost, kterou je prolnutí - v tomto případě – obého.

Dodejme ještě, že porozumění tomu, co je obsahem zprávy či kvalitní vyslání určitého obsahu ještě nezaručuje automaticky efektivní komunikaci.

■ **Jedna věc je, že „přečtu“ obsah chování partnera**, např. emoci (smutek či „skleslost“) a porozumím, že se cítí právě takto. To je výsledek mé **interpretace znaků v chování, porozumění kódu, „slovům“ řeči těla**.

■ **Druhá věc je však to, jaký osobní smysl či obecnější znakový význam tomuto chování v dané situaci přiřknu**. To je výsledek mé **interpretace obsahu chování, dosazení toho, co považuji za sdělovaný obsah v dané situaci, za daných okolností**.

Vezměme takovou situaci: Jdu se známým člověkem společně na autobus. Když vcházíme na terminál, zjistíme, že autobus se chystá k odjezdu. Rozeběhneme se, ale autobus tak jako tak odjede bez nás.

Podle výrazu tváře mého partnera se vzápětí mohu domnívat, že je skleslý či smutný.

Ale nejen to. Všichni máme přirozenou a zkušeností, vzděláním atd. více či méně zdokonalovanou tendenci dosazovat si ještě další významy. Budu tedy např. ještě navíc považovat partnera za smutného či skleslého proto, že ujel-li nám autobus, můj momentální partner cosi nestihne. Mohu si dokonce dosadit, že jej má třeba někdo čekat v cílové stanici autobusu atd. A proto je nyní smutný.

Mohu mít pravdu. Skleslost však může pocházet z jiné příčiny, třeba z toho, že při běhu za odjíždějícím autobusem jsem já – samozřejmě v dobrém – utrousil bodře poučnou poznámku typu: „Potřebuješ shodit pár kilo, takhle ti ujede všechno, kamaráde!!!“, čímž jsem mohl druhého člověka zasáhnout na jeho citlivém místě. A proto je nyní smutný.

Tedy:

- jedna rovina je, že vidím, co se děje
- druhá rovina je to, že tomu, co se děje, připisuji určitý význam.

Důležitost této cílové oblasti spočívá v tom, že dokážeme rozlišovat různé druhy a typy informací, které lidé vysílají tělem. Jsme v zásadě orientováni v tom, co se v této oblasti komunikace můžeme dovědět. Tím máme šanci zajistit si lepší orientovanost v komunikačních situacích, tedy „vědět lépe, oč tu jde“.

1 - Cíle v oblasti obsahů řeči těla:

- Obecně:

- umět vnímat u sebe
 - umět vnímat v neverbálním chování druhých lidí
 - umět rozpoznat
 - umět popsat
 - umět regulovat
 - umět vytvořit
- tyto typy informací, resp. obsahů neverbálních zpráv:

1/a - Zjev a NV chování sdělující - (tzv. individuální)

(nevědomé i zvědomované)

1/a/1) chování nesoucí informace o základním vnitřním zpracování situace

— emoce (*radost, vztek apod.*)

— fyzický stav (*bolest, pocit chladu apod.*)

1/a/2) chování nesoucí informace o vztahu

— záměr komunikátora, jeho směřování, cíl, orientace, zájem (*např. častost zaměření pohledů na někoho, kdo mne zajímá atd.*)

— základní vztah komunikátora k lidem/jevům v okolí (*osobní – neosobní; pomoc – lhostejnost v chování atd.*)

— hodnotící postoj (*dobry – špatny; souhlasny – nesouhlasny v chování apod.*)

1/a/3) chování nesoucí informace o spolehlivosti/pravdivosti zprávy

— autenticita (*viditelný soulad v chování ukazující na soulad prožívání a chování v dané situaci a naopak*)

— rozpornost (*např. situace lži, kdy současně slyšíme slova – obsahy verbálního sdělení („neudělal jsem to“) a vidíme např. pohyby očí (uhýbání) a rukou (poškrábání na obličej), které mohou slova zpochybňovat*)

1/a/4) zjev a chování nesoucí obecné informace o člověku

— biologické charakteristiky člověka (*pohlaví, věk, somatotyp, zdraví, rasa atd.*)

— trvalé rysy osobnosti (*např. temperament*)

— sociální role člověka (*viz ony z historek známé učitelky roztržitě hladící hlavy sedících cestujících v tramvaji atd.*)

— kulturní nebo etnickou atd. příslušnost (*např. barva pokožky, úprava zevnějšku – „číro“ pankáče, kroužek z palce a ukazováku znamená u nás O.K., v jižní Francii „nula“*)

— životní styl (*břicho pijáka piva*)

1/a/5) zjev a chování instrumentální nesoucí informace o věcném naplňování „provozních“ potřeb

— ryze instrumentální chování (potřeba, záměr, zručnost, kompetence pro úkon)

— technologické chování (*např. natočení vody z kohoutku do sklenice a napítí*)

— konvencionalizované sociální - kulturní chování (*úklona; podávání ruky*)

— obecné (*viz ono napítí se ze sklenice atd.*)

— specificky vázané na určitou roli (*přebalování dítěte -*

matka; odmontování vypínače - opravář; přehození výhybky - výhybkář; zapnutí diaprojektoru – učitel apod.)
 — instrumentální chování nesoucí paralelně/současně zprávu o předchozích jevech (*nervozní přebalování dítěte atd.*)

1/b) Zjev a NV chování sdělovací - (tzv. interakční)

(nevědomé i zvědomované)

1/b/1) chování nesoucí informace organizační povahy, resp. výzvy, co dělat

— řízení komunikace (*pohlédnutí na člověka, který má začít hovořit atd.*)

— organizační pokyny netýkající se komunikace (*ukazování směru*)

1/b/2) chování nesoucí „informaci o informaci“, tedy vesměs o tom informaci, jak chápat sdělení, resp. jiné sdělení

— metakomunikace – tzv. sdělení o tom, jak chápat sdělení (*např. posunek ruky a hlavy doplňující řeč ve smyslu „ale sám tomu, co říkám, příliš nevěřím“ nebo naopak*)

1/b/3) chování nesoucí podpurnou informaci, pomáhající zřetelnosti jiného sdělení

— podpora vlastní řeči, pomocná gesta (*např. gesta akcentující obsah řeči*)

— odkazování (*např. nedořečený výrok „prachy jsou fuč“ doprovázený ledabylým gestem „někam do prostoru“ odkazujícím k tomu, že přesná lokalizace oněch peněz je nemožná*)

— ilustrování (*např. slovo „malý“ je doprovázeno gestem ukázání velikosti značené vzdáleností mezi proti sobě postaveným palcem a ukazovákem jedné ruky*)

1/b/4) chování nesoucí potenciálně jakoukoliv informaci, neboť je zřetelnou substitucí jiné (zvl. verbální) formy sdělení

— nahrazení – zastoupení řeči pohyby (*např. věta „Myslím si, že...“ není dořečena slovem „ne“, ale zavrtěním hlavou s příslušnou mimickou grimasou*)

— znaková řeč neslyšících, herní znakové řeči dětí atd. (*system, v němž promyšleně organizované a fixované/opakující se prvky NV chování důsledně zastupují mluvenou řeč*)

— obecně čitelné symboly (*např. pěst jako symbol síly či agrese,*

ale i symboly organizační, resp. domluvené signály typu „stůj“ atd. – viz též výše)

1/b/5) zjev a chování nesoucí informace určené ke sdělování toho, co je fiktivní

— předvádění někoho-něčeho, hraní – vytváření fikce

— hraní (*od naznačování až k předvádění*) jiného vlastního já

— podvědomé (*např. vypjatě rovný postoj, jehož cílem je v dané situaci zvětšit vlastní postavu, tedy i zviditelnit sebe samého*)

— vědomé (*např. onen výše zmíněný úsměv v situaci, kdy se mi nechce usmívat, ale považuji to za dobrou strategii*)

— hraní/předvádění čehokoliv jiného, ale ne jiného já - názor-nění tělem (*v životě i v divadle*)

1/b/6) chování nesoucí informace zpětnovazební pro partnera v komunikaci, vesměs složené z předchozích typů informací (*jsem-li v situaci partnerem komunikujícího, pak jde o informace „(pro mne) o mně“ v jeho NV chování - např. dívá se na mne nedůvěřivě, má stálou tendenci se odvracet atd.: je možné, že se mu na mně něco nelíbí, možná se chovám příliš konfrontativně či naléhavě...*)

2. Přijímání (percepce) neverbálních informací

Přijímání/percepce NV („tělově výrazových/znakových“) informací můžeme rozdělit na přijímání informací:

a) o sobě (sebepercepce)

b) o jiných lidech

Ve výkladu začneme od bodu b).

■ **Sociální percepce, percepce (především nonverbálního chování) jiných lidí**, jinak řečeno sociální vnímání, je proces, jímž přijímáme informace o druhých lidech, ale i o sobě. Je to fakticky základ každé komunikace. Bez percepce mohou nastat je specifické formy komunikace (např. samomluva, ovšem i tu je percipientem sám mluvčí). Jak již bylo řečeno: veškerá komunikační schémata obsahují vždy vedle tzv. komunikátora (expedienta zprávy atd.) vždy též komunikanta (příjemce, recipienta). Schematicky

vzato si účastníci komunikace tyto role stále střídají. Aby komunikace mohla probíhat, musí proběhnout na straně komunikanta procesy již výše – jen jinými slovy – zmíněné:

- **dekódování**, porozumění způsobu organizace sdělení a následně odhalení základního obsahu sdělovaného užitými komunikačními nástroji/prostředky/médii (v případě NVK např. rukama, očima, pohyby apod.), resp. odhalení obsahu sdělovaného prostřednictvím signálů, které tyto nástroje vytvářejí (v našem případě např. pohyby rukou, pohledy apod.).

- **interpretace**, během níž pochopený základní obsah zprávy včleňujeme do struktury svých dosavadních zkušeností, vědomostí atd. – krátce řečeno s J.Kulkou (Kulka 90, s. 218): do svého „životá“, čímž dosahujeme určitého porozumění (či naopak neporozumění) této zprávě a přidáváme jí osobní smysl (co zpráva znamená právě pro mne, např. „rád mne vidí“) nebo obecnější význam („je to optimista“ nebo „v tom pohledu je radost mládí“ atd.).

Jak vyplývá z předchozích řádků, je percepce velmi závislá nejen na expedientovi zprávy, ale právě i na recipientovi. Jak vyplývá z logiky věci, nastávají běžně situace, kdy na sebe určitá osoba vezme roli recipienta, tedy začne pozorovat někoho jiného, s kým není v komunikačním kontaktu (pozoruje např. metaře na ulici) a chování tohoto jiného člověka pak vnímá jako určitou zprávu. „Expedující“ však vůbec nemusí mít žádný záměr cokoli sdělovat, ba ani nemusí vědět, že je sledován.

Proces percepce podléhá různým **zajímavým zákonitostem a souvisí se zajímavými jevy**. Uplatňuje se v něm např. tzv. kognitivní, poznávací styl (převažující tendence ve způsobu poznávání u různých lidí – např. vizuální typ vnímá okolí převážně zrakovým receptorem; vizuál má jistě výhodu při vnímání jevů řeči těla)

Příznačné dále je, že v percepci nejde toliko o samo „technické“ vidění či slyšení. Možnosti smyslů jsou jistě východiskem pro příjem informací. Psychologie vnímání nicméně upozorňuje např. na to, že výsledky našich poznávacích procesů nezávisí jen na vlastní „optické“ či „akustické“ kvalitě, ale i na sociálním kontextu, na sociálním vlivu, jemuž jsme vystaveni v okamžiku vnímání. Kvalitu našeho vnímání určitého jevu např. ovlivní, jsme-li právě

obklopeni lidmi, kteří s námi např. „z principu“ nesouhlasí. Podle některých teorií dokonce (např. Maturanova biologická fenomenologie) objekt, který vnímáme nepřináší žádný „smysl“ věci, ten si dosazuje až náš mozek podle svého vnitřního uspořádání.

Přijímání obrazů či zvuků podléhá samozřejmě i ovlivnění naší zkušeností, která – vedle reflexivního parametru vnímání – řídí naše oči (jejich pohyby jsou přímo viditelné) i naše uši (odkazují též k jevu zvanému apercpece – vnímání na základě předchozí zkušenosti).

Jak víme, do procesu percepce zahrnují psychologové i složku vyhodnocení či interpretace přijatých informací. Ve hře tu jsou opět již námi osvojená „měřítká na lidi“, která nosíme v sobě; naše soukromé teorie o lidech; naše očekávání, která máme v dané situaci či v daném vztahu; naše usuzování o tom, co druhý dále udělá z toho, jak se chová teď; dedukování o dalších, právě neprojevovaných vlastnostech pozorovaného. Tedy naše vlastní vnitřní konstrukty dávají pozorovaným jevům významy, které tyto jevy ve skutečnosti prostě mít nemusí (viz např. Kaščák 02, s. 388).

Velmi důležité je rovněž to, v jakém situačním **kontextu** a prostředí pozorovaného člověka vnímáme atd.

Není to tedy zdaleka jenom onen přítomný druhý, kdo se podílí na výsledném obrazu v naší hlavě, ale souhrn mnoha dalších faktorů.

Další důležitý rys percepce spočívá ve faktu, že řadu jevů **vnímáme podprahově** (Vybíral 00), tedy proces vnímání a vyhodnocení informace si neuvědomujeme. To se velmi týká právě vnímání nonverbálních signálů. Na základě podvědomého vyhodnocení určitých informací obsažených v neverbálním chování našeho partnera mnohdy sami určitým způsobem začneme reagovat, aniž bychom byli zpětně s to uvědomit si, že a proč reagujeme právě tak, jak reagujeme.

Trénink neverbální komunikace si neklade za cíl tyto podvědomé procesy „zrušit“ a učinit z nich procesy „vědomé“, umožňující ovládnout „plně“ řeč těla druhých lidí. Takový cíl by byl – řekněme – naivní; není možné učinit tyto procesy plně uvědomovanými a není to ani žádoucí, neboť by to bylo pro náš organismus abnormální!. Můžeme však v tréninku, jak říká prof. Ivan Vyskočil, tré-

novat ono podvědomí, aby – bez naší vědomé účasti – byly naše interpretace a následně tedy i reakce více adekvátní dané situaci.

Zčásti ovšem vnímáme nonverbální jevy uvědomovaně. Tady je pak velmi užitečné, usilujeme-li o co nejdůkladnější porozumění chování druhého člověka. Je výhodné sledovat, zda v tomto chování více jeho dílčích prvků ukazuje shodné či podobné tendence/informace. Tedy zda např. skleslost postavy je doprovázena též chmurnými slovy a zastřeným zvukem hlasu, což může dohromady říkat: Ano, tento člověk je pravděpodobně skutečně smuten. Skleslá postava, ale jiskrné oko a ironický podtón ve zvuku hlasu už mohou dohromady ukázat spíše na přítomnost nějaké, ani ne zakrývané, komunikační hry. Jindy ovšem můžeme spatřit, že suverénní řeč doprovází nejisté pohyby rukou, což dohromady může ukázat jednak na onu nejistotu vyplývající např. z trémy, ale též třeba na to, že suverénní řeč obsahuje lži. Při zvědomělé percepci si tedy můžeme pomoci tím, že **kontrolujeme ne/soulad různých prvků chování**.

Je nutno upozornit na faktum,

– že zatímco např. **stavy, pocity, zaměření chování, vztahy či postoje** (radost, pochyby, přátelství, potřeba opustit místnost atd.) – viz obsahy výše - druhého člověka můžeme odhadovat z neverbálního chování dokonce **poměrně spolehlivě**,

– mnohem **obtížnější**, ale i **riskantnější a chybovější** je usuzovat při jednorázovém setkání např. o povahových **vlastnostech** – trvalých rysech osobnosti (např. podle způsobu prohlížení peněženky usoudit: „je to lakomec“, ačkoliv ve skutečnosti jde třeba jen o to, že dotyčná osoba si dnes zapomněla vzít s sebou více peněz a starostlivě počítá a uvažuje, co ještě může dnes koupit a jak zorganizovat nákup další) či o

– **konkrétním obsahu myšlení** (ve stejné situaci např. usuzovat, že dotyčný „si určitě myslí, že mu někdo vzal prachy...“) atd.

Takto složitý proces je samozřejmě snadno zranitelný. Tady odkazují též na výčet možných poznávacích efektů, které se mohou stát **chybami v percepci** (uveden je dále v části textu zvané Vzdělání oborové praktické). Vráťte-li s k percepčním problémům, jistě

si povšimnete, že většina z nich je spojena nejen s díváním a slyšením, ale právě se vztahem pozorovatele k lidem, s jeho sebepojetím, hodnotovými žebříčky, s jeho vnitřními představami o tomto světě atd.

Kvalitní percepcie (a samozřejmě dobrá komunikace vůbec) je součástí tzv. interpersonální (sociální, někdy též jinak emoční) inteligence (viz teorie sedmi inteligencí Američana H.Gardnera – u nás publikovala např. Kovaliková 95).

■ **Sebepercepcie, sebereflexe a sebepoznání ve vztahu ke sdělování vlastním tělem** je pro změnu rovněž součástí jedné z Gardnerových inteligencí, právě oné intrapersonální, inteligence „na sebe“. Sebepercepcie je teorií vnímána jako jev již téměř celé století. Je hodně závislá nejen na vnímání sebe samého přímo (vnímám, že v této situaci jedním překotně), ale i na tom, že vnímáme reakce druhých lidí na nás – to je velmi významné z hlediska utváření našeho sebepojetí. Teorie říká, že procesy sebepercepcie jsou podobné procesům interpersonální percepcie.

Pokud jde o nonverbální chování, pak je sebepercepcie a sebereflexe v oblasti NVK záležitostí

– vnímání vlastního těla, ale také

– vnímání vztahů mezi pocity a tělovým chováním, osobnostními charakteristikami a tělovým chováním atd.

Celkově tu je při výuce NVK příležitost věnovat pozornost vlastnímu tělu jako základu naší osobní existence, jako součásti našeho já - naší osobnosti, která významně nese naši psychiku, jako „výkonnou“ jednotku sociálního chování a komunikace, kterou dáváme permanentně k dispozici druhým lidem jako zdroj informací, kterou můžeme jako zdroj informací ovládat a stylizovat atd.

V případech vnímání vlastního tělového chování se uplatňují interní smysly, hojně tzv. mechanoreceptory, příp. termoreceptory v procesech somasteze (vnímání vlastního těla) či kinesteze (vnímání svého pohybu).

Může být překvapivé, jako rozsáhlá cílová struktura je níže věnována právě sebepercepci.

Dlužno však připomenout ještě jiné obecné komunikační postupy:

- efektivní sebepoznání má vliv na naše sebepojetí (sebeobraz) a to zase vliv na to, jak se chováme
- poznání sebe samého zdokonaluje naše předpoklady pro poznávání druhých lidí a následně tedy i pro jednání s nimi v komunikačních situacích (!!!).
- poznání vlastního těla a vlastního tělového chování je podstatným východiskem i pro kvalitní vysílání neverbálních zpráv druhým lidem a pro případné řízení vlastního tělového chování.

Pedagogicky vzato skutečně nabízí téma NVK všeobecnému vzdělání i zásadnou možnost učit žáka věnovat se vlastnímu tělu, a to v kontextu ne např. sportovním, ale v kontextu sociálních vztahů a komunikace.

Důležitost sebepercepce spočívá v tom, že nám umožňuje shromáždit informace o sobě samém, čímž nám vytváří základnu pro možnost vnímat své možnosti a ovlivnit celkově vlastní nonverbalitu a její spojení s dalšími složkami psychiky, ale také pro vytváření souladu psychické a fyzické složky osobnosti.

Důležitost percepce spočívá především v její funkci získávat informace, které jsou základem jakékoliv komunikace. Jen díky co nejspolehlivějšímu vnímání informací se můžeme orientovat v partnerech, situaci, komunikaci a volit potřebné taktiky.

2 - Cíle v oblasti sebepercepce a interpersonální percepce:

2/a Sebepercepce, sebereflexe a sebepoznání ve vztahu ke sdělování vlastním tělem

- zdokonalit svou schopnost chápat celé tělo i jeho části jako smyslový orgán (jímž vnímáme svět - senzomotorika)
- zdokonalit schopnost vnímat své tělo vnitřními smyslovými orgány (tělová mapa)
- zdokonalit schopnost vnímat jednotlivé části svého těla izolova-

ně i tělo jako celek, jako „syntézu“ (tělová mapa, hranice vlastního těla)

- zdokonalit schopnost identifikovat situaci svého těla v následujících parametrech:
 - fyzický stav – chlad, bolest, relaxovanost, energetický stav těla atd.;
 - fyzická složka psychického stavu, resp. procesu (např. fyzická složka pozornosti, vůle nebo tělový zážitek vlastní emoce);
 - poloha těla
 - v kategoriích stoj, sed atd.
 - v kategoriích výrazové konfigurace těla – jeho různých částí (stoj se zkříženýma rukama, sed s pokleslými rameny a skloněnou hlavou, chůze s vypjatou hrudí)
 - časový parametr pohybu, tělového jednání (plynulost, rychlost, pravidelnost, délka – krátkost sekvence pohybu)
 - pozice a vztah těla k prostoru a k jiným objektům v prostoru
 - rozprostraněnost vlastního těla v prostoru (např. šířka gest)
 - osobní prostor (viz proxemika v páté části této kapitoly)
 - přivrácenost – odvrácenost
 - vzdálenost od jiných objektů
 - tendence ve směřování vlastního těla
 - ve smyslu čistě „fyzikálním“: kam se tělo obrací, kam se směrově orientuje
 - ve smyslu psychologicko-vztahovém: ke komu se obrací
 - fyzický kontakt s jinými objekty, lidmi atd.
 - místo dotyku
 - charakteristiky dotyku (chlad, síla)
 - čitelný výraz těla, který mohou vnímat lidé v okolí (naléhavost v chování, nervozita, překypování energií, momentální emocionální stav atd.)
- zdokonalit schopnost identifikovat přirozeně nastávající změny v těchto situacích (např. nástup emoce v těle)

- zdokonalit svou schopnost vnímat vlastní nonverbální komunikační styl (např. míru obvykle přítomných neklidných atd. pohybů, ležérnost, vzcnost)
- zdokonalit schopnost vnímat souvislosti mezi určitým typem prožitku/pocitu, typem představy, typem myšlení a fyzickou pozicí, mimikou, gestem, pohybem celého těla
- zdokonalit schopnost vnímat nakolik své tělo ovládám v situacích, kdy reflektovaně – vědomě řídím pohyb svého těla (např. žádoucí přesnost pohybu při znázorňování; žádoucí výrazovost pohybu ve styku s člověkem, který je nám protivný, ale něco od něj potřebujeme atd.)
- zdokonalit schopnost vést dialog s vlastním tělem, resp. naslouchat mu jako zdroji informací a interpretovat správně tyto informace např. o vlastním zdraví, pocitech, o vlastní osobnosti, o vlastní spjatosti s fenoménem „příroda“ a s fenoménem „život“
- zdokonalit schopnost vnímat své tělo a jeho tělovou paměť jako zdroj
 - pocitů
 - představ
 - konkrétních dovedností
 - zkušeností
 - dějů a témat pro hry a improvizace
- zdokonalit svou schopnost vnímat tělo jako zdroj potěšení (jak vázaných na tzv. „komfortní“ chování, např. očista těla, tak i vyplývajících z fungování těla v sociálních situacích)
- zdokonalit schopnost vnímat své tělo jako svébytnou ohraničnou entitu, která „je i není“ součástí okolního prostředí
- zdokonalit schopnost „být svým tělem“ (nejen „tělo mám“, nýbrž i „tělo jsem“), vnímat tělo jako součást autenticity vč. vnímání lokalizace/umístění (pocitu) „já“ v těle

- zdokonalit svou schopnost poznávat svůj vlastní způsob sebepoznávání (tzv. metakognice) (co mi jde hladce při sebepoznání, kde mám problémy...)
- zdokonalit schopnost verbalizovat vše předchozí, hovořit o tom (pokud se proto to rozhodneme)

2/b Sociální percepce, percepce (především nonverbálního chování) jiných lidí

- zdokonalit schopnost pozorovat/pozorování
 - obecně a
 - samozřejmě specificky ve vztahu k lidskému chování
- identifikovat
 - svůj vlastní poznávací styl (viz kognitivní styly) zejm. ve vztahu k poznávání druhých
 - své osobní preference v oblasti pozorování chování jiných lidí (co je při pozorování pro mne „na nich“ důležité)
 - chyby, jichž se v sociální percepci obvykle dopouštím
- zdokonalit schopnost koncentrovat pozornost na komunikačního partnera (tedy – je-li to potřeba – ne na jiné lidi, ne na sebe samého atd.)
- zdokonalit schopnost regulovat – je-li to potřebné – vlastní pocity a myšlení při percepci jiného člověka tak, aby nedošlo k zásadnímu narušení příjmu informací
- znát základní informace o jevech nonverbálního sdělování (zejm. kde číst informace na partnerově těle a co obvykle určité způsoby chování v situacích mohou znamenat)
- zdokonalit schopnost pozorovat
 - celek chování jako informační zdroj
 - různé dílčí oblasti chování - informační zdroje neverbálních signálů (např. obličej, pozici těla atd.)

— zdokonalit schopnost vnímat nejen komunikátora, ale současně všechny důležité parametry komunikační situace, její kontext, zejména přítomné subjekty a objekty, čas, prostor a vztahy

— zdokonalit schopnost „být citlivý“ vůči rozmanitým neverbálním projevům příslušníků různých kultur, národností – uvědomovat si možnost jiných výkladů jejich chování

— zdokonalit schopnost najít tzv. jádro neverbálního výrazu – klíčový zdroj klíčové informace (je v této situaci v partnerových očích? v celém obličejí ? je v ruce? atd.)

— zdokonalit schopnost hledat více souladných či rozporných prvků současně v tělovém chování partnera, jiných osob atd. (např. různé známky nervozity viditelné na různých částech těla)

— zdokonalit schopnost sledovat soulad či rozpor tělového chování a řeči

— porozumět v daném kontextu obsahu zprávy – interpretovat ji, co nejpřesněji interpretovat chování,

— nalézt v něm obsah – o čem tělový znak vypovídá, co komunikátor tělem sděluje nebo chce sdělit,

— nalézt v něm smysl, resp. význam, tedy to, co pro mne, pro situaci, pro komunikaci jednotlivé znaky se svými obsahy znamenají,

— zpracovat dále optimálně přijatou informaci - pokud jde o „zvědomovaný“ proces:

— začlenit ji do svých stávajících poznatkových struktur,

— porovnat ji se svými očekáváními,

— uvažovat nad tím, proč o informaci uvažuji tak, jak o ní uvažuji,

— zkontrolovat spolehlivost vlastního vnímání atd.) tak, aby toto zpracování umožnilo adekvátně reagovat

— neustále aktualizovat „zdravou skepsi“ vůči vlastním interpreta-

cím - zvažovat míru objektivnosti vlastní interpretace (s vědomím, že v oblasti NVK je běžné dopouštět se „nesprávných“ interpretací)

— studovat teoretické výklady o čtení neverbálního chování a porovnávat je s vlastními interpretacemi

3. Vysílání NV informací

Vysílání „tělově výrazových/znakových“ informací z hlediska techniky NV sdělování.

Úkolem této a rovněž následující, čtvrté, kapitoly je přinést témata vážící se k tomu, jak naučit klienta zacházet efektivně s jeho vlastní nonverbalitou (na základě jeho přirozených pohybů a dalších NV signalizací). Není cílem učinit z člověka, který se učí NVK, stroj permanentně kontrolující každý pohyb. U zdravého organismu to – podobně jako v případě percepce - dokonce není nejen žádoucí, ale ani možné. Cílem učení je učít tělo být v NV sdělování jistější, sdělnější, uvyklejší, přesnější, autentičtější, cílem je trénovat nejen vědomé tělové jednání, ale cvičením zdokonalovat i ono chování vznikající podvědomě.

K takovému zvládnutí vlastní nonverbality je užitečné pracovat

— jednak na **technice neverbálního chování** a

— jednak na **výrazu neverbálního chování**.

■ **Technika** je, velmi stručně řečeno, pro nás nyní soubor pohybových schopností a dovedností – a to

— **vrozených**

— **spontánně osvojených** (v běžných životních situacích, často i neuvědoměle)

— **záměrně naučených** (v rámci reflektované a řízené „sebezkušenosti“, v rámci pohybového školení, tréninku atd.).

■ **Výraz** je, neméně stručně, schopnost vytvořit (spontánně nebo řízeně) prostřednictvím pohybových předpokladů tělem a jeho pohybem určitou zprávu, informaci, která je – pokud si jí někdo všimne či ji záměrně hledá, určitým způsobem čitelná.

Podívejme se **V TĚTO (3.) SUBKAPITOLE**

a) na vysílání NV informací obecně a na

b) techniku NV sdělování

Výrazu se pak budeme věnovat (kvůli lepší přehlednosti struktur cílů) ve 4. subkapitole.

a) Vysílání NV informací obecně

Zmiňovali jsme již jinými slovy faktum, které tu je potřebné zopakovat, totiž že jakékoliv naše chování, má-li pozorovatele (pokud je vnímáno, dekodováno, interpretováno komunikantem či prostě recipientem), může být vnímáno znakově, tedy tak, že cosi znamená, o něčem vypovídá. Z tohoto hlediska může se stát každé chování komunikační zprávou, sdělením, ačkoliv jeho původní (např. „biologický“) účel nemusí být „podat zprávu“, nýbrž je toliko součástí systému různých – řekněme - elektro-chemických a biomechanických reakcí živého organismu na vnější či vnitřní podněty. Chování není tedy neustále plně kontrolované (spíše naopak), což má pochopitelně jisté důsledky pro učení se neverbálnímu sdělování a jeho didaktiku. Je tedy z pedagogického úhlu pohledu třeba upozornit znovu na toto:

■ Jen část tělových aktivit (tedy i potenciálních zpráv, bude-li je někdo pozorovat) vysíláme vědomě, záměrně a řízeně.

■ Jen část tělových aktivit/zpráv/signálů si uvědomujeme v okamžiku, kdy „nastanou“ či krátce po „akci“, kterou jsme ovšem neřídili vědomým záměrem (probíhaly/a spontánně podle vůle našeho organismu a procesů v něm probíhajících počínaje procesy např. trávení a konče prožíváním např. emocí).

■ Velké množství vlastních tělových aktivit, které mohou být zprávou, si vůbec neuvědomujeme (např. poškrábání se v rozhovo-

ru na nose, které v určitém konkrétním kontextu může být např. známkou našich pochybností).

Z hlediska nauky zabývající se znaky – sémiotiky můžeme říci, že v našem tělovém chování lze rozlišit **příznaky**, tzv. přirozené znaky, jinak též *indexové znaky* ukazující navenek procesy našeho nitra (úsměv v okamžiku pocíťované libosti) a **umělé znaky** (někdy též *symbolické znaky*), které máme pod kontrolou či je vytváříme a nabízíme svým chováním záměrně.

Je to logické. Již v souvislosti s percepcí tělového chování druhých lidí bylo zmíněno, že je vnímáme velmi často podprahově. Analogii můžeme najít i u vysílání informací tělem. Prostě se nějak chováme podle toho, jak zpracováváme emočně, racionálně atd. určitou situaci. Chování je autentické. Řadu jeho prvků vůbec nevnímáme, ač jsme jeho nositeli.

Řídíme-li vědomě svoje neverbální chování, vytváříme-li jiný výraz, než jakým by byl náš výraz nevědomě autentický, pak se tato regulace zpravidla týká jen některých částí našeho těla (oči, ústa), zatímco jiné části našeho těla se mohou chovat i nadále autenticky (podle vnitřního pocitu překrytého vědomě řízeným chováním), tedy vysílat jinou zprávu (oči = zájem! nohy /stáčejí se ke dveřím/ = potřeba odejít!). Tento „rozpor“ může recipient samozřejmě vnímat.

POZOR: V dalších odstavcích tohoto textu se zastavíme u autenticity a stylizovaného chování. K těmto tématům se vrátíme ještě jednou při výkladu o 10. východisku metodiky NVK. Prosim čtenáře o shovívavost: některé věci budou řečeny dvakrát, byť vždy jinak.

Rozdíl je v tom, že

— *zde nás jakoby více zajímá „technologie“ tvorby NV chování jako znakově-fyzické akce v obecném smyslu (viz výčet konkrétních cílů níže),*

— *v 10. části budeme více akcentovat záměrné ovlivnění vlastního chování, především osobní NV styl, resp. NV image jedince a s ním spjaté vystupování před druhými a konečně divadelně estetizované jednání.*

Nicméně dvojí setkání s podobnými tématy jen ukazuje na důležitost spojení NV chování a jednání s celkovou charakteristickou osobností člověka a obě východiska, jak toto zde, ve třetí subkapitole, tak to v desáté, upozorňují, že učit někoho NVK znamená učit jej rovněž radě dalších dovedností pro život – viz např. vzápětí výklad o autenticitě!

Pokračujme nyní ve výkladu návazně na to, co bylo řečeno o neuvědomovaném a uvědomovaném či řízeném chování. Rozdělme výklad do tří tématických skupin:

A)

Ono výše zmíněné **autentické chování** je chápáno běžně jako přirozený tělový projev. „Být autentický“, to ovšem není jenom věc vnějšího, viditelného chování. Je to věc (chováním) zviditelněného „vnitřního“ prožívání (čili „sebeprožívání“).

To může být – schematicky řečeno (!) – dvojího druhu:

■ Jedno sebeprožívání spočívá v tom, že konkrétní člověk je v souladu sám se sebou. To vesměs znamená, že má v relativním pořádku svůj vlastní sebeobraz, tedy že má určitou (individuálně rozmanitou) zdravou míru vědomí vlastní hodnoty a sebejistoty (získané pokud možno ne na úkor druhého, tedy ne neeticky). Být sám se sebou ve shodě ve smyslu fyzickém i psychickém, říká k tomuto tématu J. Vostrý, (Vostrý 91; Vostrý 98).

Z této sebejistoty pak může vyvěrat skutečně pozitivní základ pro vztahy s druhými lidmi (nepodezřívavý, nekonfrontační), který je v chování vidět a obvykle je i v komunikaci i dobře přijímán.

■ Druhé sebeprožívání spočívá v tom, že konkrétní člověk není v souladu sám se sebou, vidí se jinak, než jakým skutečně je, má například komplexy, je nespokojen sám se sebou, má pocit, že jej druzí neocěňují v souladu s jeho kvalitami, že nemá žádoucí společenské postavení atd.

V obou případech se lze chovat autenticky. V prvním případě je chování obvykle – opět schematicky řečeno – uvolněné, je na něm vidět soulad s prožíváním, pozitivní orientace na partnera v komunikaci atd.

Ve druhém můžeme najít rušivé prvky, agresivní tendence („vytahovat se“ atd.), napětí, neklid vyvěrající z nejistoty, ale i viditelné a zaznamatelné rozpory mezi tím, co člověk prožívá a co se snaží jako své prožívání v situaci prezentovat („já jsem nad věcí“).

Prvá varianta souladu prožívání a chování je obecně výhodnější. Pro mnoho lidí je ovšem tato autenticita obtížná, právě proto, že do značné míry předpokládá ono „být v souladu sám se sebou.“ A toho dosahovat věru není snadné.

Poznamenejme ještě, že i člověk „souladný“ se dostane do situace, kdy je zdravá míra jeho sebejistoty ohrožena, kdy se musí potýkat se svými jinak „zklidněnými“ komplexy atd. Je to problém situační, a protože nikdo z nás není dokonalý stroj, i člověk s pozitivním sebeobrazem se může chovat „podivně“. Takové chování však u něj nepřevažuje.

Pedagogicky vzato je tedy velmi užitečné – jak bylo řečeno – **propojovat výuku řeči těla i s dalšími tématy již jmenované osobnostní a sociální výchovy**, učit ji tedy v komplexu témat sebepoznání, sebehodnocení, sebereflexe, seberegulace, mezilidské vztahy, kooperace atd. (viz Valenta J., Učit se..., 2003) v pokud možno zdravém (vztahově kvalitním, spravedlivém, na žákovy osobní možnosti orientovaném) prostředí školy. To vše může významně napomáhat přirozenosti tělového chování ve výše uvedeném smyslu (viz o tom též 10. východisko metodiky níže).

B)

Vedle autentického chování si nyní připomeňme chování typu: **přirozená simulace**, čímž je míněna tvorba „jiného já“ (viz již výše v části o obsazích NVK část o vytváření fikce tělem). Rozhodně nebudíž vylita s vaničkou morálky. Základní princip stojící za různými variantami simulačního hraní spočívá – velmi jednoduše řečeno – v hraní sebe samého, jen v „jiné verzi“, než přirozeně autentické. Podobných sebe(auto)stylizujících prvků chování užíváme všichni.

Pokud se mi nechce na někoho usmát, ale usměji se, vytvářím tím iluzi jiného já ve smyslu jiného právě probíhajícího prožitku v „mém já“. Tato iluze (jak název napovídá) v dané situaci má tedy vytvořit dojem, že pravdivé, ba i autentické je takové moje prožívání, které je spojené s úsměvem. A tento úsměv může zpříjemnit atmosféru komunikace a může být jednoznačně ku prospěchu nám i partnerovi. Pokud ovšem je tato stylizace dobře zvládnuta (a úsměv není „křivým“...). Co pomůže?

Přirozené simulace se pohybují mnohdy na hranici autenticity. Pokud jsem opravdu přesvědčen a pokud akceptuji, že je v dané situaci dobré se usmát, např. proto, že to prospěje komunikaci a na-

šemu komunikačnímu partnerovi, pak je šance na to, že ono přesvědčení umožní, aby můj úsměv nebyl křivý (ač se mi zrovna příliš usmívat nechce ...).

C)

Konečně se v souvislosti s tvorbou výrazu zastavíme se ještě u jakéhosi protipólu autenticity, totiž u **dramatické hry** nebo u **hry v roli**, kterýžto způsob jednání rovněž vyžaduje určité dovednosti z oblasti tvorby výrazu. Hrajeme tu však obvykle někoho jiného, než jsme sami, vytváříme fikci o někom jiném (ne o sobě).

Kdo hraje divadlo, jistě mi namítne, že i při hře v roli je nějak přítomna autenticita. Ano, je ale v tomto případě jde o autenticitu spojenou s převzetím specifické sociální role „hráče“ nebo „herce“, zatímco v předchozích odstavcích šlo o chování v jiných běžných (reálných) sociálních rolích (učitel, průvodčí, prodavačka atd.).

Těmto hrám v roli a jejich vztahu k nonverbalitě se budeme věnovat ovšem samostatně později.

b) Technika NV sdělování

Technikou NV sdělování v tomto případě rozumíme primárně dovednosti obecně spjaté s pohybem svalových skupin či těla jako celku, zejm. s ovládním pohybů. Pro NVK jde o jistý předpoklad, který je na jedné straně daný našemu organismu biologicky, na druhé straně jej máme všichni osvojený lety životní praxe, nicméně lze jej pro dobrou NV komunikaci ještě dále rozvíjet.

Metodicky vzato nejde při tréninku techniky o silová cvičení typická např. pro školní tělesnou výchovu, spjatá svým východiskem s často kompetitivními situacemi kořenícími ve sportech, ale o cvičení spjatá naopak svou povahou spíše s

– **pohybově-časoprostorovou dimenzí situací provozu našeho všedního (i nevšedního...) života.**

Tato cvičení na jedné straně rozvíjejí vnímání vlastního tělového schématu (počínaje cvičeními typu „sáhnout si poslepu na nos“ - viz též sebepercepce) a na druhé straně rozvíjejí na to navazující **schopnost ovlivnit – regulovat sdělování vlastními pohyby** (ale

umožňují i těšit se z vlastního NV komunikování a zvyšovat kulturu sdělování tělem).

V neposlední řadě sem též patří téma týkající se toho, že **určité pohyby a pozice mají sílu ovlivnit zpětně naše psychické stavy** (postavíte-li se vědomě rovně, váš pocit bude nepochybně více či méně odlišný od pocitu, který se dostaví návazně na to, že – opět vědomě - necháte sklesnout ramena, ohnete záda a svésíte hlavu).

Podobně nás mohou ovlivnit i tzv. mozkově gymnastická cvičení, která aktivují naši nervovou soustavu a tedy i pohotovost ke komunikaci, přesnost vnímání atd. Volba a provedení takového „ovlivňujícího“ pohybu budiž považována rovněž za věc technickou (Kasíková – Valenta 03).

A konečně sem náleží i **téma pohybové koordinace a kooperace**, která je důležitá samozřejmě při

- instrumentálních úkonech (řezání dříví pilou ve dvojici - i to je svého druhu cvičením pohybového citu pro partnera a spolupráce),

- při běžných fyzických kontaktech (citlivá pomoc člověku, kterému se špatně vystupuje do schodů), ale i při jakési

- koordinaci výrazů v životě (např. NV výrazy pozornosti, jimiž doprovázíme partnerovo vyprávění /tzv. aktivní či empatické naslouchání/),

- v situacích, kdy chování jiného člověka vyvolává naši /adekvátní/ NV REAKCI (skleslému člověku položíme ruku na rameno) či

- při společné divadelní tvorbě (soulad jednotlivých výrazů pro tvorbu společného výrazu; inspirace pro mou hru vycházející z výrazu partnera při improvizaci atd.).

Důležitost této oblasti spočívá ve skutečnosti, že jsme s to využívat (podvědomě či vědomě) „fyzických“ možností vlastního těla ke sdělení, což nám umožňuje mít na komunikaci podíl, jaký mít chceme nebo maximálně využít podílu, který v dané komunikaci mít můžeme. To samozřejmě může zajistit efektivnost naší komunikace jak ve smyslu věcném, výkonovém, tak sociálním-vztahovém či estetickém.

3 - Cíle v oblasti techniky neverbálního sdělování

3/a Cíle v oblasti zdokonalení základních obecných pohybových předpokladů pro NV sdělování

- 3/a/1 – zdokonalit schopnost propojovat povědomí o možnostech vlastního těla (informace z oblasti sebepercepce) a tvorbu pohybu/ne-pohybu (**!dále P/NP!**) výrazu
- 3/a/2 – zdokonalit schopnost uvolnit-uvolňovat vlastní tělo (resp. uvolňovat společně tělo i mysl)
- 3/a/3 – zdokonalit schopnost optimálně aktivovat tělo a svalový tonus, zejm. aktivací „fyzikálního“ těžiště těla
- 3/a/4 – zdokonalit dýchání tak, aby podporovalo kvalitu pohybu
- 3/a/5 – zdokonalit držení těla
- 3/a/6 – zdokonalit vlastní motorickou koordinaci
- 3/a/7 – zdokonalit koncentraci, soustředění pozornosti na vlastní P/NP
- 3/a/8 – zdokonalit koncentraci, soustředění pozornosti na vazbu vlastního P/NP a momentálního pocitu fyzického i psychického
- 3/a/9 – zdokonalit schopnost vnímat, vnitřně kontrolovat vlastní P/NP, tělový výraz a zachycenou informaci použít k regulaci výrazového P/NP
- 3/a/10 – zdokonalit tělovou/svalovou paměť – zapamatování pohybů a jejich souborů

3/b Cíle v oblasti zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k NV sdělování

- 3/b/1 – zdokonalit podvědomou tvorbu a regulaci P/NP i její vědomou podobu prostřednictvím těchto výrazotvorných prostředků/nástrojů:
 - zdokonalit schopnost ovlivnit P/NP v oblasti
 - vzájemných pozic různých částí vlastního těla (např. vztah ruka-hlava apod.)
 - různého nastavení os vlastního těla (vertikálních – postava; horizontálních – např. ramena, boky atd.)
 - zapojení všech/jen některých částí těla (resp. svalových skupin)

- složitějších pohybů a jejich koordinace (např. odlišné pohyby polovin těla)
- základních typů pohybu a jejich variant (chůze, sed, leh, klek, stoj ...)
- zdokonalit schopnost regulovat P/NP v oblasti
 - časové délky/krátkosti P/NP
 - rychlosti/pomalosti
 - rytmičnosti/arytmičnosti
 - rozprostraněnosti/lokalizovanosti
 - rovnovážnosti/nevyváženosti
 - velikosti/drobnosti
 - napjatosti/povolenosti
 - energetičnosti/bezenergetičnosti
- zdokonalit schopnost regulovat P/NP v oblasti
 - vztahování se k jiným osobám
 - v rovině postoje/pozice, resp. směřování vůči nim (odvrácená atd.)
 - v rovině blízkosti/vzdálenosti
 - v rovině dotyku/nedotyku
 - vztahování se k věcem-objektům
 - dtto jako výše
- zdokonalit pohybové/nepohybové reagování na podněty
 - zejm. z hlediska
 - přesnosti
 - sdělnosti

3/c Cíle v oblasti zdokonalení ovlivňování vlastních pocitů a z nich vyplývajícího tělového výrazu prostřednictvím P/NP

- zdokonalit schopnost využívat určitých
 - pohybů,
 - svalových konfigurací a pozic vlastního těla
 - dechu (dechových pohybů)
- pro ovlivnění a změnu vlastních pocitů (viz i 2/a/7; 4/a/4; 4/a/5 ad.) a tím i výrazu

3/d Cíle v oblasti zdokonalení regulace vlastních pohybů pro efektivní NV reagování na chování druhých lidí a pro spolupráci s druhými

- zdokonalit schopnost regulovat P/NP ve vztahu k P/NP jiných osob, s nimiž jsme v komunikační akci
 - koordinovat se
 - navazovat pohybově na aktivity druhých
 - vidět v P/NP druhých inspiraci a jednat podle ní - navazovat „ideově“ (např. v improvizaci přijmout pohyb partnera jako východisko mé improvizace; v životě jednat podle cítěného záměru partnera atd.).
 - spolupracovat „fyzicky“ v obecném smyslu.

4. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska výrazu NV sdělování

Předesílám, že obecné otázky vysílání NV informací (týkající se i výrazu) byly pojednány v úvodu k předchozí, 3. části – odkazujeme tedy čtenáře též tam.

Výrazem rozumíme takový způsob „organizace“ či „provedení“ tělového chování, „ze kterého pozorovatel (příjemce) může vyčíst buď uvědomělé nebo neuvědomělé poselství o stavu, pocitech i úmyslech pozorovaného“ (Kröschlová 88, s. 108). Představte si či zkuste zahrát v minietudě např. člověka, který se (abychom zůstali u již užitého příkladu) poškrábe na nose, protože ho nos prostě svědí a pak člověka, který se poškrábe na nose, protože přemýšlí o tom, co slyší a má pochybnosti. Rozdíl ve výrazu těchto dvou jinak velmi podobných vzorců chování bude zcela zřetelný.

Nutno však dodat, že můžeme jít ještě dále. Poškrábání na nose související s pochybujícím přemýšlením můžeme tzv. **styli- zovat**, tzn. udělat určitou změnu ve vedení pohybů tak, že někte-

rý přirozený prvek pohybového vzorce „pochybovačné drbání na nose při přemýšlení“ bude zvýrazněn nebo naopak potlačen. Představte si, že osoba škrábající povede gesto ruky k nosu poněkud větším obloukem (dráha pohybu povede o něco dále od těla – pohyb je zvýrazněn) a použije k poškrábání aktu jinak v této situaci ne právě obvyklý malíček – poškrábe se malíčkem (samo škrábání je zvýrazněno neobvyklostí „instrumentu“). Zkuste si takové gesto. V podobě, v níž si ho teď zkouším já cítím, že je to gesto spojené nejen s pochybnostmi, ale s ironizující jasností, že ten druhý (můj fiktivní partner) říká blbost, což mu tímto dávám najevo.

Stylizace může být v podstatě přirozená: vidíme-li někoho milého nečekaně po létech na ulici, tělo samo může vytvořit výraz velkého rozmachu paží k velkému, v podstatě stylizovanému oběti. Součástí zpravidla poněkud problematické přirozenosti jiných lidí je zase tzv. afektovanost – obvykle negativně hodnocený stylizovaný výraz, jemuž máme tendenci nedůvěřovat, disonuje nám („zní falešně“). Jindy je ovšem stylizace pohybu reflektovaná či i záměrně řízená právě proto, abychom určité sdělení zdokonalili. Pojďme ale ještě zpět výrazu.

V. Hohler (Hohler 00) zajímavě rozlišuje tři druhy výrazu:

- **biologický** (souvisí s biologickou základnou našeho těla a procesů v něm probíhajících – vegetativní, základní, lidem společné, emoční procesy apod.);

- **osobní** (není zaměřen na kontakty ani na cílené informování okolí, nýbrž primárně vyjadřuje jakousi „podstatu“ svého nositele počínaje fyziognomikou jeho těla a konče projevy nejen citů, ale i jeho vůle, myšlení či osobnostních rysů, sebepojetí, ukazuje nám základní „osobnostní témata“ toho či onoho člověka atd.);

- **sociální** (je spjat s životem mezi lidmi, slouží kontaktům, dorozumívání, sdělování, ovlivňování, informuje o vztazích k lidem; váže se na různé a člověkem různým způsobem zvládané životní sociální situace, ale též obecně na typ kultury nebo etnika, v němž jedinec žije a na konvence v chování, které tato kultura vyžaduje).

Dovolím si však přece jen vyčlenit samostatně ještě výraz

- **estetický** (je spjat s reflektovanou či záměrnou organizací chování, jehož účelem je sdělovat druhým a velmi často společně s druhými, ve spolupráci s nimi (a společně s jejich „výrazy“) určitou zprávu vesměs divadelní formou).

Signály řeči těla a jejich výraz tvoří jak **pohyb**, tak i jeho opak, který nazvu „**ne-pohybem**“ (strnulé pozice, živé obrazy). Tyto tzv. **dynamické** /kinetické/ a naopak **statické složky výrazu** řeči těla, tyto dva póly tělové exprese jež označujeme v našem textu zkratkou **P/NP**.

Specificky můžeme uvažovat ještě o fyziognomice či obecněji vzezření člověka, což budeme považovat za součást spíše statické složky výrazu a dále o dotycích, ale též je berme jako součást P i NP (haptické kontakty spojené s pohybem, např. podání ruky a naopak haptické kontakty v „sochách“ – např. znázornění vztahu dvou lidí „zmrzlým“ držením se navzájem okolo ramen).

Důležitost této oblasti opět spočívá ve skutečnosti, že jsme s to využívat (podvědomě či vědomě) vlastní tělo ke sdělení, organizovat pohybové předpoklady tak, aby nesly informaci, čímž jsme s to mít na komunikaci podíl, jaký mít chceme nebo maximálně využít podíl, který v dané komunikaci mít můžeme. To samozřejmě může zajistit efektivnost naší komunikace jak ve smyslu věcném, výkonovém, tak sociálním-vztahovém či estetickém.

4 - Cíle v oblasti výrazu neverbálního sdělování

4/a Cíle orientované především k osobním předpokladům jedince pro tvorbu jeho vlastního výrazu

4/a/1 – zdokonalovat schopnost „být“ („být“ ve smyslu výrazové fyzické existence, základního výrazu člověka vyvěrajícího ze souladu člověka se sebou samým, tedy i se svým tělem i s duchem/psychikou (viz Vostrý 91)

4/a/2 – zdokonalovat schopnost vytvořit si osobní nonverbální výraz, osobní image v oblasti nonverbálního chování, osobní nonverbální styl

4/a/3 – zdokonalovat schopnost účelné (situační) autostylizace podle momentálních nároků situace

4/a/4 – zdokonalit percepční schopnosti ve vztahu k vlastnímu výrazu

— zdokonalit schopnost poznávat své vlastní tělové výrazy (viz sebepercepce)

— zdokonalovat schopnost vnímat spojení vlastních pocitů a různých druhů P/NP

— zdokonalit schopnost poznávat reakce druhých na vlastní výrazy (viz percepce druhých)

4/a/5 – zdokonalit schopnost vnímat a regulovat vlastní výraz

— zdokonalovat schopnost hledat zdroje (autentického) výrazu ve vlastním jednání

— zdokonalovat schopnost vnímat a regulovat soulad či nesoulad prožívání a výrazu

— zdokonalovat schopnost ovlivnit temporytmem chování a jeho změnou změnu pocitu a výrazu

— zdokonalit schopnost ovlivnění pocitu pohybem nebo pozicemi těla

— zdokonalit schopnost navozením představy, resp. pocitu nebo postoje měnit výraz, resp. činit jednání autentičtější

— zdokonalit schopnost pracovat s dechem pro změnu pocitu a výrazu

— zdokonalit schopnost pracovat s obsahem (např. pozitivní mluva) a výrazem řeči (např. změna výšky tónu řeči či tempa) ve prospěch tvorby a změny tělového výrazu.

— zdokonalovat schopnost tvořit takový výraz, který odpovídal co nejvíce tomu, co chceme sdělit (přesný)

— zdokonalovat schopnost vnímat časoprostorové, silové atd. rozdíly běžných P/NP a P/NP stylizovaných a regulovat míru stylizovanosti vlastních P/NP

4/a/6 – porozumět jevu „výraz“, umět jej verbálně popsat (příp. spojit jej s verbálními metaforami typu „stál jako solný sloup“ atd.)

4/b Cíle orientované především k tvorbě výrazu v situacích kontaktu s příjemcem sdělení – výrazu pro druhého člověka**4/b/1** – zdokonalit schopnost tvořit čitelný, sdělný výraz,

— ve smyslu tvorby výrazu vůbec

— ve smyslu „překrytí“ jednoho výrazu výrazem jiným

4/b/2 – zdokonalit schopnost tvořit přesné NV sdělení**4/b/3** – zdokonalit přirozenou schopnost vytvářet různé typy P/NP výrazů (výraz emoce, výraz vztahu atd. – viz obsahy NVK)**4/b/4** – účelně užívat stylizace P/NP v různých situacích - zdokonalit schopnost tvořit výraz adekvátní

— podstatě situace samé (např. situace zkoušky ve škole)

— našemu/naší

— pojetí situace (jde o mnoho, je nutno „zvítězit“)

— potřebě tuto situaci ovlivnit (pro vítězství je nutno působit přesvědčivě)

— a partnerovi – jeho

— kulturní či etnické příslušnosti

— statusu (uznávaný proděkan),

— vnímání (roztržitý),

— postojům (nemá rád vousaté muže),

— hodnotovým žebříčkům (oceňuje, když je citována jeho kniha)

4/b/5 – zdokonalit schopnost vytvářet výrazový soulad pohybu a řeči**4/b/6** – zdokonalit schopnost uspořádat prostorově komunikaci tak, aby náš tělový výraz byl-nebyl čitelný (např. kam se postavíme v prostoru?)**4/b/7** – zdokonalit schopnost využít vlastního výrazu a jeho stylizací ke hraní, předvádění, napodobení atd. s tím, že v komunikaci bude známa skutečnost, že jde o hru (předvádění uznávaného proděkana na studentském večírku)**4/c Cíle orientované především k tvorbě NV výrazu koordinovaného s výrazy druhých lidí****4/c/1** – využít předchozích předpokladů k vytváření výrazu souladného či rozporného s výrazy druhých podle povahy situace

(např. podpořit neverbálním výrazem druhého člověka; re-sonovat s ním neverbálně – zrcadlit jej; efektivně neverbálně reagovat při naslouchání apod.)

4/c/2 – využít předchozích předpokladů k vytváření výrazové souhry v divadelním smyslu (reagovat svým výrazem na výrazy spoluhráčů; inspirovat jimi své akce; koordinovat pohyby - NV výrazy všech hráčů za účelem zvýšení sdělnosti hraného obraz atd.)**5. Kódy NV komunikace - percepce a sdělování prostřednictvím:****a) zjevu****b) činnosti různých svalových skupin, resp. částí těla****c) vztahu člověka k osobám, objektům a prostoru**

Kódy jsou určité způsoby zpracování zprávy, transformace nějakého „sdělovacího záměru“ či sdělení do systému určitých znaků, které jsou tvořeny určitými „nosiči“ či technickými prvky. Znak, jak víme, je cosi, co zastupuje něco jiného. Dopravní značka na ulici zastupuje právní formulaci příkazující účastníku silničního provozu určité chování, poškrábání na nose zastupuje pocit rozpaků, sestava - . - . zastupuje písmeno „C“ a to zase krátkou, ostře syčivou hlásku, herec na jevišti zastupuje nějakou postavu nebo můj vztyčený ukazovák může být znakem televizní věže.

Nonverbální komunikace – jak již název praví - je sama o sobě kódem (v této formulaci negativně vymezeným prefixem non-), resp. kódovým systémem. **Stavební kameny „technologie sdělení“ prostřednictvím řeči těla** vidíme výše pod písmeny A – C = zjev, činnost svalových skupin, prostorové vztahy.

Z těchto stavebních prvků se pak skládají ještě **dílčí kódové oblasti**, jednotlivé koridory či kanály (mimika, gestika atd.), jimiž informace proudí (některé z těchto oblastí „mají“ dokonce své vlastní vědy, které je studují).

Tyto dílčí kódy budou dávat hlavní strukturu následujícímu textu.

A) Percepce a sdělování prostřednictvím zjevu

Co konkrétně může hovořit/kódovat zprávu v oblasti našeho „vy-
padání“?

■ Jednak je to vlastní

- **fyziognomie**, tedy trvalá či relativně trvalá forma našeho těla. Samozřejmě, jako první bývá nasnadě
 - **obličej** (pozor, nejde tu o mimiku, tedy výrazový pohyb obličeje), podle nějž lidé velmi často závažně usuzují o člověku. Na „obličej“ má řada lidí své vlastní teorie, a-
však vztahu formy obličeje a např. povahy se věnují i různé badatelsky orientované obory (např. morfopsychologie). Ovšem ani
 - **tvar těla jako celek** (např. atletická postava svědčící o pravidelném cvičení; proměny těla v nemoci apod.), nebo stálé charakteristiky některých jiných
 - **části těla** (mozolnaté ruce) nejsou mimo hru.

■ Můžeme sem začlenit ovšem i

- **přirozené situační proměny povrchu těla** a budeme tím mít na mysli změny spojené s činností např. vegetativního nervstva, s reflexy apod. (zrudnutí, viditelný lesk kůže při pocení, „naježení“ chlupů, proměny osobního oděru – viz níže).

■ Součástí sdělování zjevem či zevnějškem jsou dále

- **umělá úprava povrchu těla** (změna barvy, povrchu atd. pokožky = líčení; změna barvy vlasů; změna osobního oděru použitím deodorantu apod.) - tedy cosi, co se přímo přimyká k povrchu těla jako jeho dodaný/změněný atribut.

■ A nakonec – byť někdy nejpodstatněji, vzpomeňme: „šaty dělají člověka“! – je tu sub-kód

- **úpravy zevnějšku člověka přidáním předmětů**, který můžeme dělit na dílčí kód
 - **oblečení** a

— **doplňků** (brýle, stuh, prsteny přímo na těle/ve vlasech, ale i brože či kravaty jako doplňky na oblečení).

Tento dílčí kód společně charakterizuje to, že člověk své tělo „obaluje“ či „ověšuje“ předměty zpravidla ω speciálně k tomu určenými (pragmatické a účelné spodky se dvěma nohavicemi nebo zdobná kovová náušnice), někdy ovšem i ω předměty s jiným určením (do záclony zabalený přes balkon prchající záleťník nebo dvojice třešní na spojených stopkách za uchem), příp. na tyto předměty umístuje ještě další předměty s tím, že všechny tyto předměty se dají relativně snadno nasadit i sejmout.

- Někde „mezi“ dvěma předchozími kategoriemi úprav bychom našli ty postupy body-artu, které např. na tělo oděv malují atd.)

■ Samostatně pak může stát v této složce již zmiňovaný

- **osobní oděr**, tedy převažující přirozená tělová vůně - charakteristika sice relativně stálá, ale též podléhající změnám podle situace (např. v souvislosti s pocením ve stresových chvílích).

B) Percepce a sdělování prostřednictvím činnosti různých svalových skupin, resp. částí těla

Dostáváme se k patrně nejznámější kapitole z teorie řeči těla a proto bez větších komentářů vyjmenujme:

■ **mimika** jako sdělování různými částmi obličeje, zejm.

- **horní část obličeje, zvl. očima** – a to jak
 - pohyby a tvarováním svalů v horní části obličeje vč. svalů čela, okolo očí, víček atd., tak i
 - pohledy očí - a dále

- **dolní část obličeje** - zejm. pohyby a tvarováním úst;

■ **gestika** jako sdělování pohyby rukou, zejm.

- **pohyby volně v prostoru** a
- **pohyby spojenými s dotýkáním se vlastního těla** (gesta se-pjatýma rukama, gesta vedená k obličejí s dotykem např. nosu, ucha tad.)

- *pohyby vyúsťující do dotyků vedených k druhému člověku či k předmětu* (v této části však nejde o dotyk, ten viz haptika, nýbrž o vedení pohybu ruky, který posléze dotykem končí;
- **posturika** (vit též posturologie jako nauka o tomtéž) jako sdělování tělesným postojem, konfigurací těla, a to jak
 - *staticky, v nepohybu*, tak
 - *v pohybu*
- **kinesika** jako
 - *celkový pohyb těla* a
 - *pohyb jednotlivých částí v rámci celkového pohybu těla* (počínaje pohyby nohou a konče hlavou).

V souvislosti s pohyby svalových skupin se někdy samostatně hovoří o

- **chronemice** - rychlosti a rytmu pohybu, resp. chování **jednak** v souvislosti s relativně stabilní charakteristikou temperamentu (pomalý flegmatik) a **jednak** v souvislosti se situačními proměnami pohybu (např. strnutí při úleku).

Chronemiku najdeme zmíněnu u formulací cílů 3/a – technika sdělování..

Upozorňuji však, že jde pouze (viz cíle 3/a) o jeden z mnoha různých parametrů pohybu (např. energetičnost pohybu atd.), které by mohly stát na tomto místě souřadně s chronemikou.

Dále připomínám, že zde můžeme rozlišovat právě ona v kapitole o obsazích NVK zmíněná

individuální a

interakční sdělení

(příklad z oblasti mimiky očí: první: např. přivření očí jako reakce na světlo; rozšíření očí v údivu; druhé: např. záměrně dlouhý, na někoho upřený pohled, který má za cíl navodit kontakt atd.)

Další skupina, resp. skupiny, kódů již nutně vycházejí z fungování kódů sub A), ale zejm. sub B)!! Především svalové pohyby tedy umožňují, aby ožily následující prvky neverbálního sdělování:

C) Percepce a sdělování prostřednictvím fyzického vztahu člověka k osobám, objektům v prostoru a k prostoru samému

Zpřesněme nejprve kategorii „vztah“. Vztahováním se budeme rozumět:

- **jednak určitou fyzickou organizaci vlastního těla vůči jiné osobě nebo předmětu v konkrétním prostoru**
- **jednak určitý způsob fyzického vztahování se k prostoru jako takovému**
- **jednak určitý způsob fyzického kontaktu a manipulace s osobami nebo objekty**

C/I) Percepce a sdělování prostřednictvím fyzického vztahu člověka k osobám, objektům v prostoru a k prostoru samému v důležitém spojení s pozicí těla a pohybem/nepohybem

- **Teritorialita, teritoriální chování**, to jsou základní kategorie pojmenovávající oblasti jednak (nejen) lidského chování spjatého s primárními potřebami, ale současně i chování, které neverbálně sděluje. Dlužno hned na začátku připomenout, že drtivá většina znaků souvisejících s teritorialitou se netýká jen jakéhosi neurčitěho vztahu „tělo – prostor“. Obvykle se na utváření viditelného fyzického vztahu k lidem, objektům a prostoru podílí již předchozí sub-kódové oblasti, tedy mimika, gestika, posturika a kinezika, které se různě kombinují s určitými vzdálenostmi, pozicemi a pohyby a s organizací objektů a lidí v prostoru.

V tomto širším rámci můžeme sledovat následující dílčí kódy, resp. parametry chování:

- **parametr pozice vůči člověku/objektu v prostoru**, který je tvořen
 - *pozicí částí/celku těla osoby vůči partnerovi/objektu* (např. osoba je přivracena celou plochou těla i nohama nebo je přivracena jen hlavou, ale tělem se odvrací atd.)
 - *způsobem umístění osoby v prostoru ve vztahu k partnerovi*

vi/objektu (např. osoba je přivracena celou plochou těla i nohama, avšak zůstala stát za stolem) a

— *blízkostí, resp. vzdáleností od partnera/objektu.*

Vzdálenost či blízkost jako součást parametru pozice může stát ve výčtu kódů i zcela samostatně a je velmi známa pod označeními

● **proximita či proxemika** – tj. chování (resp. nauka o chování) sdělující(m) blízkostí nebo vzdáleností člověka ve vztahu k jiným lidem či objektům, a to jak ve smyslu

— *horizontálním* (to jsou ony známé Hallovy zóny: intimní (v naší kultuře cca do 50 cm od těla), osobní (cca do 120) a dále sociální a veřejná);

— *vertikálním* (výškovém – např. sedící šéf nás nechává při „audienci“ stát).

Dále můžeme pozorovat

● **pohybové relace vztahující se k osobám/objektům jako součástí prostoru**

Pozor, tady nejde jen o vlastní vztahování se k jinému člověku gestem či kinesikou. Do hry tu výrazně vstupuje právě faktor prostoru!! Chování osob tedy není ovlivněno jen interakcí mezi nimi, jejich vztahem atd., ale v kombinaci též možnostmi, které konkrétnímu chování nabízí daný prostor a prostorové vztahy!!

Dva nejdůležitější prvky tohoto teritoriálního chování, resp. pozičního chování, se pojí s kinezikou.

Jde o

— *způsob objeovávání se v prostoru a způsob opouštění prostoru ve vztahu k osobám/objektům* (ať již je to ono „nenápadné“, při zdi příkrčené přicházení pozdě nebo třeba objevení se nebo mizení někomu dveřmi „za zády“; jde o to, jakou teritoriální strategii osoba volí skutečně ve vztahu k jiné osobě v okamžiku vstupu do společného prostoru či opouštění společného prostoru);

— *způsob pohybu při zmenšování či zvětšování vzdálenosti* (dostává svůj smysl právě ve spojení s proxemickým chováním nebo naopak, toto chování-přibližování/vzdalování mů-

že ozřejmovat – tak např. vidíme, jak na něčí výzvu „podejte si ruce“ dva rozvadění nepřátelé „zpracovávají“ svůj způsob vzájemného přibližování se, z něžž můžeme např. číst, že vzájemná blízkost, ač ji „uskutečnili“, jim vskutku není po chuti – přistupují k sobě zvolna, jeden odvrací hlavu, druhý se vyzývavě dívá do očí, napjatě a pomalu natahují ruce, rychle ukončují podání ruky a stejně rychle od sebe odstupují; viz též chronemika) (z divadelního hlediska viz též kinetické relace O. Zicha (Zich 31).

A konečně tu máme ještě jeden možný pohled na teritoriální komunikaci ve spojení s pohybem, a to

● **fyzický vztah člověka k prostoru samému**, k prostoru jako

— ploše – rozměru - tvaru,

— prázdnému místu,

— i souboru nemobilních objektů (krb)

— ale i částečně mobilních, a to:

— snadno přemístitelných (židle, křeslo)

— nesnadno přemístitelných (skříň)

Jde zejména o to,

— *kde se člověk do prostoru umístí* (asi nejmarkantnější případy tohoto chování vidíme, když někdo vstoupí do místnosti, kde sice nemůže očekávat přítomnost jiného člověka, ale vůbec netuší, jaké „vlastnosti“ má tento prostor, např. ve starém domě; tedy např. vejde do místnosti a hned zaujme pozici v rohu nebo se pohybuje podél zdi atd.; ale i jinak – jsou určitá místa v různých prostorech, která jsou nám „sympatická“ a jiná ne, někdo rád sedí zády k oknu, někomu nevádí sedět „v první řadě“ atd.)

— *jak se k prostoru, k jeho vlastnostem či prvkům vztahuje, jak pracuje s prostorem při zaujímání pozice* (osoba např. při podávání ruky partnerovi neobchází stůl, ale naklání se přes něj; nebo jiná osoba se postaví na konec dlouhého koberce v jinak volném prostoru, po němž musí návštěvník přejít a - využívajíc „délky“ prostoru a tedy i chůze návštěvníka

- pozoruje jej; nebo můžeme sledovat, jak mladá dívka zaujímá (vědomě? nevědomě?) romantickou pozici v centru místnosti u repliky antického sloupu atd.);
- **jak člověk prostor vytváří/přetváří;** k tomu lze opět přistoupit minimálně z těchto zřetelů:
 - **manipulace s objekty při přetváření/úpravě daného prostoru** (výraznější manipulace typu: přednášející vejde do místnosti a okamžitě začne měnit pozici učitelského stolku a židlí, nebo méně výrazné, např. host v restauraci usedne ke stolu, odstrčí (v prostoru na desce svého stolu) popelník na stranu, místo něj položí mobilní telefon a ze stojánku vytáhne tácek na pivo, který položí před svou levou ruku...);
 - **budování „nového“ prostoru**, kdy člověk prakticky tvoří nový prostor, který můžeme vnímat jako znak jeho samého, a to:
 - znakově nezáměrně (někdy i uvědomovaně) budovaný prostor (někdo prostě vytvoří svůj „pokoj“ bez velkého plánování podle toho, co má k dispozici a co se mu líbí)
 - znakově záměrně budovaný prostor (např. promyšlené umístění stolu, který si vedoucí při zařizování nové pracovny postaví tak, aby seděl zády k oknu, tedy viděl dobře na přicházející, sám obtížně čitelný).

Tyto poslední odstavce již jakoby přecházejí k následujícímu oddílu, kde do hry vstupuje navíc ještě přímý fyzický kontakt jako kód sdělení.

C/II) Percepce a sdělování prostřednictvím fyzického vztahu člověka k osobám, objektům v prostoru a k prostoru samému v důležitém spojení s dotykem a pohybem (nepohybem)

- Pokud jde o kontaktní fyzickou organizaci vlastního těla vůči jiné osobě (samozřejmě v konkrétním prostoru, ale ten teď, na rozdíl od dotyku, není tím prvotním, co sledujeme), pak se v teorii NVK hovoří o tzv.

- **haptice**, tedy sdělování dotykem. Haptika může zahrnout všechny typy kontaktu od facky po podání ruky či vzájemné hlazení. Haptika nemá zpravidla jen funkční charakter (útok, pozdrav, něžnost), ale též výrazový charakter (i podat ruku lze různě, s různým haptickým výrazem a tedy i s různou další - k pozdravu jako takovému přidanou informací – viz obecně známé různé způsoby podání ruky).

Svým způsobem sem však můžeme vřadit ještě jeden nonverbální kód, jímž sdělujeme, a to je

- **fyzická manipulace s předměty.**

Podívejme se nejprve na toto schéma:

**předmětpředmětpředmět
jako součást jako jako součást
prostoru„rekvizita“ osoby**

My máme v tomto případě na mysli především onu střední pozici:

- **předmět jako rekvizita** chápeme tak, že se jedná o předmět nebo mobilní objekt, který jednající osoba (v životě podobně jako na divadle) používá jednak k naplnění nějakých věcných potřeb a jednak (nebo současně) ω jako znak nesusoucí nějakou další informaci (sundané hodinky položené na stůl před osobu mohou značit nejen, že potřebuje vědět, kolik je hodin, ale také, že ostatním dává najevo, že toto jednání proběhne v limitovaném čase; osoba držící hrnek s kávou v obou rukou před tělem, dokonce aniž by pila, může vyvolat dojem, že hrnkem vytváří před sebou „obránný val“ atd.);
- v tomto případě předmět nějak dotváří osobní NV výraz nebo přímo sděluje.**
- **předmět jako součást prostoru** jsme zmiňovali již i výše – může to být onen posouvaný popelník nebo přemístění židle z jedné části místnosti (od okna) do druhé (které může znamenat např. je mi u okna zima);

— *předmět jako součást osoby* pak byl zmiňován při výkladu o úpravě zevnějšku člověka přidáním předměty.

Záleží jen na nás, zahrneme-li fyzické kontakty rovněž do teritoriality nebo ne.

Důležité může být pro nás toto východisko hlavně proto, abychom porozuměli jednotlivým prvkům lidského chování a jeho smyslu a lépe („nucovaněji“) se v NV sdělování orientovali. To může zvýšit spolehlivost naší percepce, na jejímž základě můžeme spolehlivěji reagovat.

Může to ale zvýšit i spolehlivost našeho vysílání a tím přispívat k naší přesnosti a srozumitelnosti ve vyjádření toho, co vyjádřit chceme (ať již jde o vyjevování např. prožitků či jejich zakrývání).

5 - Cíle v oblasti kódů nonverbální komunikace:

V tomto případě budeme nečekaně skoupí. Dílčí oblasti odečítání a vysílání NV signálů, jimiž jsme se tu zabývali, podléhají prakticky cílovým strukturám uváděným výše v oblastech 1 – 3. Jsou jen konkrétně aplikovány na tu či onu oblast. Obecně tedy zopakujeme, že budeme sledovat tyto cílové směry:

5/a – Cíle v oblasti obsahů řeči těla

— zdokonalit schopnosti vyznat se teoreticky i prakticky v tom, jaké obsahy sdělujeme jednotlivými sub-kódy, a to jako expedient i recipient zprávy

5/b – Cíle v oblasti sebepercepce a interpersonální percepce

— zdokonalit schopnosti vnímat sebe samého – své vlastní chování v oblasti jednotlivých (sub)kódů
— zdokonalit schopnosti vnímat znakovost jednotlivých subkódů zvlášť (jen gestiku atd.) i v celku s ostatními (souborný nonverbální obraz chování)

5/c – Cíle v oblasti techniky výrazu NV sdělování

— zdokonalit schopnosti (viz jejich konkretizace výše) pro tvorbu znakových pohybů a dalších sub-kódů NVK
— zdokonalit schopnosti výrazového sdělování užitím různých subkódů

Metodická poznámka k možnosti strukturovat učení NVK podle kódů:

Trénink z výchozí pozice kódů NVK nese určité riziko. Spočívá v tom, že se při něm zákonitě orientujeme jen na určitou část NVK, avšak tělo reaguje v komunikačních situacích zpravidla komplexně, tedy do výrazového pohybu se na základě určitého podnětu dají nejen oči, ale i ruce, hlava, trup atd. Můžete se tedy v oblasti učení se komunikaci setkat s didaktickým postulátem, který praví: Netrénujte zvlášť jednotlivé sub-kódy NVK, neboť tím nerespektujete komplexitu tělového výrazu.

Tato mince má ovšem i svou druhou stranu. Budeme-li ve cvičeních věnovat pozornost dílčím kódovým oblastem NVK, získáme skutečně „didaktickou“ možnost koncentrovat na ně pozornost, koncentrovat ji na znakovost té či oné části těla nebo těch či oněch pozic a pohybů. Můžeme tedy soustředěně zkoumat právě toto jedno pole „nerušení“ širším kontextem, což nám umožní jít do detailů. Ovšem – pokud to tak chceme.

K čemu tato cesta může být užitečná?

I v běžném životě se setkáme jako pozorovatelé s tím, že máme šanci vidět jen určitou část těla druhého člověka; ostatní části zakrývá stůl nebo na něj prostě lépe nevidíme atd. Jindy je zase určitá část těla z hlediska vysílané informace zcela dominantní a je užitečné věnovat zvýšenou pozornost právě jí (např. určitá osoba sedí de facto „bez pohybu a bez výrazu“, avšak její prsty se neklidně pohybují atd.). S podobnými efekty někdy záměrně pracuje divadlo, a to když se hlavní znak nesoucí sdělovanou zprávu „přestěhuje“ z celku chování především na určité místo těla postavy. Jako divadelní znak také můžeme pracovní takové chování interpretovat i mimo divadlo (kdyby měla gesta tohoto pána, kterého vidím na náměstí, postava na jevišti, co by to mohlo znamenat...?).

V souvislosti s percepcí již bylo zmíněno, že se nám může vyplatit umět pozorovat i „vzájemný“ výrazový soulad či nesoulad „jednotlivých“ částí těla. Je tedy dobré umět vidět i „jen“ detail. Celek krom toho, že může být vnímán jako samostatná entita, je nicméně tvořen částmi.

Ostatně, zde vycházíme vstříc i oněm kognitivním typům lidí, kteří právě citlivě vnímají detaily (nejen u lidí – i u aut, domů atd.).

6. Parametry dobré NV komunikace

Parametry („vlastností“) dobré NV komunikace; zejm. komunikace:

- A) přesná NVK a
- B) tvořivá NVK

Na komunikaci můžeme nahlížet nejen z hlediska obecných druhů obsahů, z hlediska procesů, které při ní probíhají či z hlediska nástrojů sdělení, ale také z hlediska specifických kvalit nebo vlastností. Z výčtu takových kvalit (Valenta J., Učit se ..., 03) vybíráme pro NVK dvě.

A) Přesná nonverbální komunikace či její opak

Přesností sdělení můžeme obecně pojmenovat stav, kdy vnější kódování zprávy do pohybů těla odpovídá těmto parametrům:

- NV sdělení odpovídá vnitřní příčině svého vzniku (např. prožitku)
- NV sdělení odpovídá co nejvíce záměru sdělujícího
- NV sdělení odpovídá co nejvíce dekodovacím možnostem příjemce
- NV sdělení odpovídá co nejvíce vlastnostem popisované/vyjadřované/sdělované skutečnosti.

Přesnost tak či onak zajišťuje smysluplnost komunikace. Pokud jsou sdělení nepřesná, tedy nesdělují to, co mají sdělovat, je prakticky vážně narušena sama podstata komunikace, kterou má být vesměs účelná výměna informací. To platí koneckonců i pro případ, že se komunikačními prostředky snažíme něco zakrýt, že předstíráme. I zde lze říci, že pokud nepředstíráme „přesně“, minimálně pro nás jako expedienty ona komunikace ztrácí funkční smysl – samozřejmě, nepřesně provedená lež bude nejspíše prohlédnuta příjemcem, pro nějž naopak naše nepřesnost předstírání

v tomto případě může mít cenu přímo olbřímí – pochopí, „na čem“ vlastně je.

Přesná nonverbální komunikace (či její opak) je - z hlediska expedienta zprávy!!! - jako veškerá NVK zčásti tvořena mimo rámec vědomé regulace našeho chování. Nakolik jsme tělově sdělní ve smyslu přesnosti, to tedy závisí z nemalé části na tom, jak jsme autentičtí, jak jsme si jisti v tématu, ale též na tom – jak bylo již výše v souvislosti s I. Vyskočilem zmíněno - nakolik máme vytrénované „podvědomě“ řízené sdělování i nakolik jsme trénovaní ve vědomém neverbálním sdělování tak, aby bylo zřetelné; z jiné strany ovšem přesnost závisí též na tom, zda chceme něco zakrýt či ne.

Na přesnost však můžeme nahlédnout i z hlediska recipienta zprávy!!!. Pak budeme mluvit zřejmě o co nejpřesnějším porozumění NV sdělení druhého člověka. Bylo již výše řečeno, že ve hře je schopnost spolehlivě dekodovat zprávu a porozumět jejímu smyslu. Není na škodu, když příjemce ví, že i zde funguje jistý „sémantický diferenciál“, tedy že všichni nějak NV zprávě rozumí (pokud jde o standardní NV sdělení), tedy většina lidí rozumí stejně podstatě tohoto sdělení, ale že část lidí si tuto podstatu interpretuje ještě dále po svém. Např. někdo v situaci, kdy je mu cosi vytýkáno, sklopí hlavu a schoulí se. Každý, kdo tohoto člověka vidí, je schopen takovému chování nějak porozumět a většina lidí přečte princip přibližně takto: ten člověk zmenšuje plochu těla, jakoby se chtěl skrývat, zneviditelnovat. Avšak již rozmanitěji se budou k tomuto principu připínat další interpretace jednotlivců: jeden pozorovatel může vidět únavu, jiný stud, další zakrývaný vzdor.

Absolutní přesnosti v čtení (i vysílání) běžně nedosahujeme, a i když se nám to podaří, nemusíme o tom ani vědět.

Specifickou problematikou na poli přesnosti je „**interkulturní komunikace**“. Zde je účelné být opatrný a ve častějším styku s jinými kulturami i poučený. Může tu dojít k nepřijmeným nedorozuměním. Z jedné strany: můžeme se chovat nepřesně ve styku se

„zálesákem“, kterému chceme normálně podat ruku, ale on okamžitě „zalamuje“; z jiné strany: můžeme si mylně vykládat úsměv Vietnamce – nemusí jít o spokojenost, nýbrž o rozpaky.

Důležité pro nás může být toto východisko zejm. proto, abychom dosáhli co největší srozumitelnosti, která nám umožní naplňovat jednak základní smysl komunikace a jednak redukovat počet nedorozumění a z nich vyplývajících malérů všeho druhu.

6 - Cíle v oblasti specifických parametrů („vlastností“) dobré NV komunikace

6/A – Cíle v oblasti přesné komunikace:

Opět tu budeme opakovat odkaz na předchozí cílové skupiny, kde jsou cíle k přesnosti vztažené obecně, ale některé i přímo.

6/A/a – Cíle v oblasti obsahů řeči těla

— zdokonalit schopnosti vázané (viz výše) na porozumění toho, co lze sdělovat cestou NVK

6/A/b – Cíle v oblasti sebepercepce a interpersonální percepce

— zdokonalit schopnosti sebepercepce z hlediska přesnosti vlastních sdělení
— zdokonalit schopnosti percipovat co nejpřesněji (s vědomím „relativity“) sdělení druhých

6/A/c – Cíle v oblasti techniky a výrazu NV sdělování

— zdokonalit schopnost provádět přesné pohyby (podle povahy činnosti)
— zdokonalit schopnosti ovládat sub-kódy (ať již fungující vědomě či naopak)
— zdokonalit schopnosti tvořit obsahům či cílům komunikace adekvátní výraz

6/A/d Cíle v oblasti koordinace a neverbální spolupráce

— zdokonalit schopnost přesnosti vlastních pohybů vůči pohybům dalších osob

B) Tvořivá nonverbální komunikace

Tvořivá komunikace je komunikace s rysy originality, osobitosti, zajímavosti, pohotová a schopná variací a obměn sebe samé, rovněž dobře vyjadřující obsah sdělení.

Tvořivost vyžaduje obecně jistou míru uvolnění a současně aktivity, koncentrace na tvorbu, fantazie, představitivost, ale v oblasti nonverbální komunikace též schopnost zvládat tělo a prostor tak, aby „nápad“ mohl být opravdu uskutečněn.

Hovoříme-li o tvořivé NVK, máme samozřejmě na mysli:

- NVK ve hře, v dramatické výchově, při tvorbě estetizovaných tělových zpráv (pantomimy apod.), ale i
- NVK doprovázející slovní vyprávění, citování, výklady, předvádění něčeho (NVK tu funkčně a často dost podstatně podporuje slovo);
- NVK zcela běžnou, funkční jako součást systému běžné expedientovy komunikace (tedy NVK souběžnou s řečí, instrumentálními činnostmi atd.), kde pak kreativní rys komunikace napomáhá lepší sdělnosti, zajímavosti chování (nemáme na mysli quasi-zajímavost založenou na afektovanosti!), estetičnosti všedního chování a autostylizaci a dále
- NVK sdělující skutečné věcné informace tam, kde není možné použít jiný kód (např. posunková řeč sdělující informaci v hlučném prostředí; v tomto případě se kreativita bude pojit s přesností).
– Svým způsobem sem lze zařadit ještě tělovou kreativitu při instrumentálních (technických, věcných) úkonech – např. nápadité manuální zvládnutí nějakého mechanického úkonu třeba při opravě jízdního kola atd.; i tento typ kreativity, je-li pozorován, může vedle technické funkčnosti nést též informace o člověku (je šikovný, umí si poradit...).

Důležité může pro nás být toto východisko zejm. proto, že učiní naši komunikaci – pokud nepřekročíme hranice afektovanosti, nevkusy apod. – zajímavou a přitažlivou, což je obecná komunikační devíza, která může naše partnery v komunikaci ladit vůči nám pozitivně. To je samozřejmě z hlediska naplňování našich potřeb (i potřeb druhých lidí) prostřednictvím komunikace výhodná pozice.

6/B – Cíle v oblasti tvořivé komunikace:

Vyjděme nejprve ze známého schématu Guilfordových schopností tvořících společně předpoklad kreativity; je možno je aplikovat i do oblasti NVK:

6/B/a – Cíle v oblasti rozvoje specifických rysů NV kreativity

- zdokonalit schopnost senzitivity vůči jevům NVK (vidět zajímavé rysy NVK, umět si spojit různé prvky NVK, umět vidět harmonii či disharmonii v NVK, umět vyhmátnout podstatu NV zprávy, jádro jejího výrazu atd.)
- zdokonalit schopnost originality v oblasti NVK (schopnost vytvořit zajímavé NV zprávy, být vynalézavý ve specifickém podání, umět zvládat v daném okamžiku potřebnou, zajímavou, estetizovanou atd. stylizaci a auto-stylizaci podle životní situace nebo herního úkolu apod.)
- zdokonalit schopnost transformace (vidět a dělat věci jinak, proměňovat jedno v druhé, např. slova v pohyby, umět zacházet kreativně s určitým předmětem jakoby byl něčím jiným, než čím skutečně je atd.)
- zdokonalit schopnost fluence (plynulé produkce NV nápadů a NV jednání, schopnost NV improvizovat, tedy i plynule reagovat nonverbálně na podněty)
- zdokonalit schopnost flexibility (schopnost umět najít více nonverbálních výrazů, schopnost proměňovat rejstřík svého NV výrazového chování /nebýt stereotypní, neužívat dokola nezajímavá klišé/, schopnost měnit styl NV sdělování, hrát různé NV charakteristiky různých postav atd.)
- zdokonalit schopnost elaborace (být schopen uvést „fyzicky“ v život určitý model NV chování, umět uskutečnit tělem - chováním, vztahem k prostoru atd. kreativně NV výraz tak, aby byl skutečně tvůrčím produktem se všemi jeho parametry jak v životě, tak ve hře).

Po definici těchto specifických cílů v oblasti schopností nezbyvá než je vztáhnout opět ke známým cílovým oblastem, ovšem právě s akcentem na kreativitu:

6/B/b – Cíle v oblasti obsahů řeči těla

- zdokonalit schopnosti vázané (viz výše) na to, jak lze citlivě a kreativně vnímat vše, co lze označit za obsahy NVK

6/B/c – Cíle v oblasti sebepercepce a interpersonální percepce

- zdokonalit schopnost vidět – vnímat kreativitu i její opak a opět být senzitivní vůči sobě i druhým

6/B/d – Cíle v oblasti techniky a výrazu NV sdělování

- zdokonalit výše uvedené schopnosti vztahující se k technice a výrazu

6/B/e – Cíle v oblasti koordinace a společné neverbální kreativity

- zdokonalit schopnost užívat schopnosti sub 6/B/a a další v situacích společné nonverbální tvorby

(Další konkretizace cílů v oblasti kreativity viz Hlavsa 85)

7. Nonverbální komunikace a verbální komunikace (řeč), resp. zvuková komunikace

Hovořili jsme již o tom, že NVK je starším kódovým systémem než komunikace slovy. Oba systémy lze relativně oddělit. Zejména NVK od VK (např. pantomimické chování).

J. Mistrík (Mistrík 87) hovoří jednak o tzv. **syntémantických** gestech (dovolím si však rozšířit na „pohybech“) a jednak o tzv. **autosémantických** pohybech. Prvé jsou de facto podporou řeči a bez ní bychom jen těžko hledali jejich smysl. Určitá synchronizace řeči a pohybů (nebo její zrazující opak) vychází z faktu, že i řeč je motorický úkon a motorická centra řeči a kupř. ruky jsou si v mozku „lokálně“ blízká. Syntémantické pohyby akcentují, naznačují intenzitu, podporují rytmus řeči, pomáhají hledat slova, ale též – a někdy i celkem obrazně – ilustrují. Autosémantické pohyby jsou řečí samy o sobě či nahrazují mluvené slovo. Užité pohybové, po-

ziční a jiné znaky tedy mají své vlastní významy a nepotřebují být spojeny s řečí.

Svým způsobem můžeme oddělit i VK od NVK (např. hovor ve tmě s tím, že paralingvistická složka i v tomto případě zůstává s řečí spojená). Běžně je však samozřejmě pravda, že hovořili člověk, vesměs „běží“ současně i jeho neverbálně komunikační složka, která řeč doplňuje, podporuje a místy i nahradí (řečník zmlkne a „bezradně“ – autosémanticky – rozhodí ruce). A znovu připomínám: může být také nesouladná s řečí a pak může ukazovat na nejistotu, prožívaný rozpor, lež. Mimochodem, byla to právě nauka o řečnictví, která propracovávalo důkladně vztah NVK a mluveného slova a byla tak patrně i první vědou o NVK.

Zmíněná **zvuková složka komunikace**, tedy paralingvistická a zvláště extralingvistická, může být z tohoto hlediska nazírána podobně jako slova (je technicky podobně tvořena), ale současně podobně jako mluva těla (neboť není slovem a má blízko např. k pohybovému vyjádření emocí, které je běžně doprovázeno zvukovou složkou – např. trhnutí tělem při úleku a souběžné vyjeknutí). Co můžeme pozorovat, resp. trénovat ve vztahu slovo – pohyb, to můžeme dělat i ve vztahu zvuk – pohyb.

Ještě jeden úhel pohledu tu zmiňme. Je to jakýsi **obsahově kulturní aspekt** NVK. Na jedné straně je nesmírné množství prvků řeči těla společně všem lidem, protože vyplývají z identického typu nervové soustavy různých lidí jako „pouhých“ variant jednoho živočicha. Na druhé straně je řada kulturně podmíněných prvků NV chování, interakčních autosémantických pohybů, které, ač stejně prováděné, mají v různých koutech země kulturně odlišné významy a: zastupují jasně formulovaná slova! (například onen známý kroužek z palce a ukazováku, který v USA znamená O.K., ale v Japonsku „peníze“).

Právě ve styku s rozdílnými kulturami, národnostmi atd. může NVK nabýt důležitého významu jako substituce mluveného slova. Řeč slov je ve styku s lidmi jiných kultur a národností zá-

vislá na znalosti cizího jazyka. Nonverbalita může v tomto smyslu být díky své univerzálnosti považována za jakousi „neverbální angličtinu“, ovšem s ještě větší použitelností, než jakou angličtina zatím ve světě reálně má. Z hlediska **interkulturní/multikulturní výchovy** spatřuji v nonverbálních sděleních významný komunikační potenciál!!

Důležité tedy pro nás může být toto východisko proto, že nás učí zkoumat to, co lze vyjádřit slovy a co tělem, pracovat na přirozeném souladu řeči slov a řeči těla, ale též zvládat vzájemnou substituci obou kódů. To vše zejm. proto, abychom vnímali celou komunikaci jako celek, komplex. Dále pak, abychom souladností a zvládnutím kódů vytvářeli dobrý předpoklad pro to, aby nás druzí akceptovali, rozuměli nám a byli naší komunikací zaujati (a nikoliv rušeni či zneklidnění apod.).

Ne v poslední řadě pak v rovině vztahu řeči slov a řeči těla vidíme pak v NVK důležitý prvek dorozumění mezi různými kulturami, societami apod.

7 - Cíle v oblasti vztahu nonverbální a verbální (resp. zvukové) komunikace:

Tyto cíle byly již specificky zmiňovány opět u formulací cílů ve skupinách 1 – 3. Použijeme tedy podobný klíč jako u skupin dalších.

Oblast:

- a) porozumění vztahu VK a NVK
- b) sebepercepce a interpersonální percepce
- c) techniky a výrazu NV sdělování slovy i pohyby atd.
- d) vztahu jednotlivých kódů nonverbální komunikace a řeči
- e) přesnosti a tvořivosti při využití NVK a VK

7/a – Cíle v oblasti porozumění vztahu VK a NVK

- zdokonalit povědomí o tom, jaké obsahy lze sdělovat řečí těla ve srovnání s řečí slov

7/b – Cíle v oblasti sebepercepce a interpersonální percepce fungování obou kódů

- zdokonalit schopnost vnímat střídavě oba kódy (VK i NVK) a tvořit si celistvý obraz zprávy

- zdokonalit schopnost vnímat pohyby ve vazbě na řeč a řeč ve vazbě na pohyby u sebe i u druhých
- zdokonalit schopnost sledovat, jaká je významnost sdělení slovních a sdělení neslovních v různých typech komunikace (komunikace politika, komunikace milenců atd.)

7/c – Cíle v oblasti techniky a výrazu sdělování slovy i pohyby

- zdokonalit technické schopnosti účelné, estetické atd. tvorby a koordinace slovních i pohybových signálů současně a jejich střídání
- zdokonalit schopnosti tvořit výraz souběhem i střídáním nonverbálních a verbálních kódů
- zdokonalit schopnost pracovat s komunikací celostně – být sám svou komunikací

7/d – Cíle v oblasti vztahu jednotlivých kódů nonverbální komunikace a řeči

- zdokonalit schopnosti vnímat a tvořit výraz souběhem i oddělením verbálního a zvukového kódu a jednotlivých sub-kódů NVK (souladností-nesouladností vlastní VK a NVK v oblasti gest, mimiky, posturiky atd.; střídáním akcentů na VK nebo některé složky NVK /gesto apod./ při sdělování)

7/e – Cíle v oblasti přesnosti a tvořivosti při využití obou kódů

- zdokonalit schopnost podporovat nonverbalitou přesné a jasné užití jiných kódů sdělování (zvuk, slovo)
- zdokonalit schopnost kreativně koordinovat (nebo diskordinovat) i vzájemně nahrazovat NVK a V/ZK
- zdokonalit schopnost nahradit řeč zřetelně čitelnými NV zprávami.
- zdokonalit schopnost nahrazovat slova nonverbálními znaky a naopak v kontaktu s příslušníky jiných kultur, národností atd.

8. NV komunikace v různých rolích a situacích

a) běžné NV chování v rolích

b) běžné NV chování v situacích

c) nonverbální strategie

- vůči druhým osobám
- vůči sobě samému

Motivace účastníků vzdělávání k volbě tohoto východiska bývá dost vysoká. Laik obvykle nemyslí o komunikaci v kategoriích typu „subkódy“ nebo „tvořivost“. Velmi často je atraktivním východiskem hledání odpovědi na otázku: Jak mám komunikovat s podřízenými? Co mám říct doma, když nesu špatné známky? atd. Již v těchto otázkách se implicitně objevuje jak vymezení situace tak vymezení rolí. Strategii je pak prakticky to, co se hledá.

Předesílám, že se ocitáme de facto zpět na poli určitých typů obsahů NV sdělování (viz tématický celek 1). Podívejme se nejprve na jev zvaný

- **role**, který může být východiskem pro strukturování neverbálního učení. Pojem, resp. praktický jev „role“ můžeme nahlédnout ze dvou stran:

jednak ze strany ■ **sociální role**, jednak ze strany ■ **divadelní role**.

Nás bude zde zajímat zatím především náš pohyb v rolích sociálních (k divadelnímu hraní se ještě později vrátíme, zde se mu budeme věnovat jen potud, abychom s jeho pomocí přesněji vymezili právě téma rolí sociálních).

Teorie rolí je důkladně rozpracována v příslušné literatuře (sociální např.: Hermochová in Janoušek 81; Hayesová 98; Řezáč 98; Vybíral 00; herní např. Kulka 90; Vostrý 98; Valenta J. 95), takže zde si jen řekněme, že role v obou případech žádají od jedince, aby se určitým způsobem choval, aby určitým způsobem jednal. V životě jsou sociální role obvykle definovány vztahem jedince k okolnímu světu (a právě tento vztah určuje typ chování: jiný u role „matka“, jiný u role „lékař“, jiný u role „obětní beránek této skupiny“). Řada rolí je tzv. komplementárních a mohou existovat jen teh-

dy, existuje-li vztažná role (matka - dítě). I tato skutečnost opět připomíná, že takový vztah se v rámci rolí uskutečňuje chováním a jednáním. Předpisy rolového chování nám usnadňují život, ovšem může tomu být i naopak tam, kde předpis porušíme či nezvládnáme (chybující nebo protivný lékař) atd.

(Na divadle je role především úkolem pro herce a zahrnuje nejen dílčí typ chování, ale žádá vytvořit celkové chování hrané postavy (vč. jejího dílčího chování v rámci sociálních rolí této postavy), jímž se vyjevuje též nitro postavy, o což tu - mimo jiné - běží.)

Všimněme si však jednoho důležitého bodu. Ať tak či onak, vždy hovoříme v souvislosti s rolí o chování či jednání. Tedy též o komunikaci, tedy též o komunikaci neverbální.

Vyjít při tréninku řeči těla od sociálních rolí znamená hledat a trénovat typické (i netypické) NV projevy lidí spjaté s výkonem určitých rolí (lze najít určité typické prvky NV chování např. u kněží?).

(Pracovat s rolí v divadelním smyslu znamená – podle šíře zadání rolového úkolu – hledat NV charakteristiky postavy, kde vedle specificky sociálně rolových prvků (hrajeme roli kněze) hledáme a ztvárňujeme i individuální specifikace osobnosti (hrajeme flegmatického kněze).

Důležité může takové východisko být proto, abychom se naučili vnímat sebe v životních rolích a tím zdokonalovali výkon těchto rolí a současně, abychom se lépe orientovali v rolovém chování jiných lidí a tím opět vytvářeli předpoklady pro lepší zvládnutí rolí vlastních i vzájemného dorozumění.

Role jsou ovšem spjaty ještě s fenoménem situace.

■ **Situace** rolím vůbec umožňují, aby ožily a naopak. Další přístup ke strukturování výuky NVK tedy může vycházet skutečně tentokrát prakticky od kontextu komunikace, jímž je vždy určitá situace.

Situace je momentální soubor určitých typů vztahů mezi určitými jevy (v oblasti sociální komunikace řekněme: lidmi) v určitém čase a prostoru. Jako určitá základní jednotka lidské existence je situace předmětem zájmu jak distancované pozice vědy tak i proží-

vané praktické každodennosti. Ve 2. pol. minulého století k situaci obrátila pozornost řada etologů, psychologů, pedagogů (z pedagogů viz Langová 92; Hlavsa - Langová – Všetečka 87; Pelikán 02; Slavík 01; Valenta J. 99). Ale i kdokoliv další denně osnová, prožívá či reflektuje životní situace zcela mimo rámec jakékoliv vědy. Se studiem situací vznikly i pokusy o jejich třídění. Také v literatuře k NVK najdeme uplatněn situační přístup k výkladu lidského chování.

K situacím můžeme v tréninku přistoupit i prostřednictvím rolí, které v nich lidé hrají. Pak jde o ω **situace definované rolemi** (v čisté podobě lze pak takovou situaci označit např. slovy: „anděl a ďábel“, což samo o sobě ukazuje na situaci jejich setkání; často ovšem takové vymezení předurčuje); ω **situace definované kulturní příslušností osob v interakci** (která se více či méně prolíná s rolí – anděl a ďábel jsou sice „role“, ale současně jsou to metafory dvou „světů, kultur, názorů, postojů“); ω **další parametry (zejm. vlastnosti, obsahy atd.) situace** (v našem případě zřejmě „spor“).

Vedle toho pak můžeme k situacím přistoupit ještě z jiných hledisek, která mohou být inspirativní i pro strukturování situací k výcviku, a která nejsou prvotně spojena s rolemi. Jde o ω **situace definované převažujícím typem činnosti, resp. typem interakce v nich probíhající** (situace „koketování“ či prodejní prezentace, řízení porady, přijímání klienta, personální pohovor, vyjednávání (činnost), dále o ω **situace definované cílem aktérů** (situace, kdy „je třeba udělat na někoho dojem“, přesvědčit atd. (cíl), ale též o ω **situace definované prostorem jak ve smyslu „fyzikálním“ tak „sociálním“** (situace typu „ve výtahu“ (fyzikální prostor) či „na recepci“ (sociální prostor).

Opět jedna poznámka k **riziku obecnosti**: Z pedagogického hlediska je nutné, aby tréninkové situace byly pojmenovávány velmi konkrétně. Výše uvedený příklad otázky (Jak komunikovat s podřízenými?) je příkladem ukazujícím vymezení spíše rámcové situace se zřetelem k interakci, než situace skutečně konkrétní, která může být učebně nosná. Je tedy užitečné se ptát dál: Kterou kon-

krétní situací v komunikaci s podřízenými se budeme zabývat? Situací kárání či chválení, vysvětlování či motivování? Atd.

Ovšem v okamžiku, kdy situaci začneme hrát, tato bude muset být vždy konkrétní (neboť obecné rysy situací můžeme zpřítomnit pouze prostřednictvím situací konkrétních).

Důležité může takové východisko být proto, že situace jsou základní „jednotky“ naší existence. Zabýváme-li se více i jen jedním jejich prvkem - neverbálním chování aktérů, opět tím obecně zdokonalujeme naši schopnost jednat efektivně právě v situacích.

Zatím jsem zcela záměrně neužíval výrazy, které se s rolemi a situacemi automaticky pojí, totiž výrazy **strategie a taktika**. Strategie je obvykle chápána jako určitá „filozofie“ jednání, obecný princip (např. princip konfrontativnosti - komunikace je založena na principu potřeby vítězit nad druhými), zatímco taktika je spíše chápána jako konkrétní způsob naplnění strategického principu (konfrontuji se s druhými tím, že neustále hovořím o svých úspěších).

Některé takové způsoby vlastního chování či jednání máme automatizované a užíváme určité taktiky neuvědomovaně. To může znamenat také chyby a nevhodné užití osobních strategií (takový konfrontativce se může svou strategií v určité společnosti rychle odepsat). Jiné taktiky si uvědomujeme či je více či méně pečlivě promýšlíme a připravujeme.

Některé taktiky jsou též věcí neverbálního chování či naopak, o některém neverbálním chování lze říci, že je či není taktické.

Taktiky vůči druhým jsou samozřejmě základním nástrojem toho, abychom něco prostřednictvím druhých získali, neztratili, ale i abychom se něčeho zbavili (čímž ovšem obvykle i něco získáváme).

Neverbální taktikou je leccos. Ať již je to barvení vlasů zakrývající šediny (a tedy biologické stárnutí), vhodný oblek na jednání se šéfem (zdůraznění ženskosti může u šéfa obecně vyvolat příjemné pocity přenášející se třeba i do jednání o problému, který je předmětem naší návštěvy) nebo to, že prodejce se pokusí sedícího se-

vřeného klienta aktivizovat a „otevřít“ tím, že jej pozve k sousednímu stolu na prohlídku určitých vzorků (přinutí jej tedy vstát, změnit parametry dýchání, změnit pozici a s ní – doufejme – změnit i základní prožitek situace atd.). Taktikou může být to, kam se posadíme v místnosti, kde se má konat např. porada (aby nás „bylo vidět“ či naopak), taktikou může být to, že se dlouho a upřeně na někoho díváme (aby si nás všiml, aby s námi navázal kontakt, abychom dali najevo, že se nebojíme atd.). Odkazují opět na výše citovanou literaturu k NVK.

Důležité může takové východisko být právě proto, abychom – pokud o to stojíme – v situacích a rolích rozpoznali cizí taktiky, resp. manipulace, ale i proto, abychom si určité taktiky sami osvojili a tím dosahovali lépe v komunikaci účelů, o něž nám jde. Dbáme přitom na etickou stránku našeho jednání.

Taktiky vůči sobě samému jsou ovšem rovněž zcela logické, neboť i my sami jsme tím, s kým musíme „zacházet“, jehož prostřednictvím chceme něco získat, neztratit atd.

Co však máme na mysli, když hovoříme o uplatnění neverbální taktiky vůči sobě samému?

Začneme tím, co na mysli nemáme. Nemáme na mysli např. to, že když se mocně zabuším ve vlastní prsa, nepřítel prchne a já budu mít zisk výhry.

Ne, máme na mysli skutečně cosi, co znamená náš zisk pro nás samé, aniž bychom k tomu potřebovali dalšího člověka.

Máme tedy na mysli např. to, že se sehnu a utrhnu si jahodu? Opět ne. Máme na mysli zisk pro nás samé, který přinese sama tělová akce a tedy ne to, co jejím prostřednictvím získáme od druhých lidí nebo „od“ věcí.

Jde o to, že tělovou akcí můžeme cosi získat sami pro sebe.

Že by tělocvik pro zdraví? Přihořívá...

Taktikami vůči sobě samému myslíme především takové tělové akce, které optimalizují naše psychické procesy a stavy. Tak jako – řekněme stručně – mozek může ovlivnit jiné části těla (emoce ovlivňují náš výraz), tak i jiné části těla mohou ovlivnit „mozek“ (výraz ovlivňuje naši emoci).

Proto můžeme např. využívat

- tzv. mozkové – gymnastických cviků pro zostření poznávacích procesů,
- práci s pohybem a svalovým napětím a uvolněním pro relaxaci a stav pohody a
- různé záměrně „nasazované“ výrazy těla (např. postoj otevřenosti atd.) pro (zpětné) ovlivnění našich pocitů.

Určité „technické“ (brain-cviky) nebo záměrně volené „výrazové“ chování nám tedy může pomáhat k lepšímu „psychickému fungování“.

Důležité může takové východisko být právě proto, abychom lépe zvládali role i situace a vlastní psychiku v těchto rolích a situacích (s druhými lidmi i o samotě) – jde o seberegulativní dovednost použitelnou prakticky kdykoliv.

8 - Cíle v oblasti NV komunikace v různých rolích a situacích – v oblasti NV strategií

- zdokonalit schopnost vnímat a vytvářet NV složku vlastního rolového chování (jako východisko proto, abychom rolové chování zdokonalili a usnadnili si jej)
- zdokonalit schopnost vnímat NV signály v rolovém chování druhých lidí (abychom se lépe orientovali v tom, kdo a jak naplňuje jakou roli v dané situaci)
- zdokonalit schopnost vnímat spojitost instrumentálního chování v rolích (věcné úkony – vaření kávy) a chování expresivního (mrzuté, ledabylé, potěšené) a komunikačního (ukazované „eleganční“ vaření kávy atd.)
- z psychologického i estetickovýchovného hlediska: zdokonalit schopnost přemýšlet o rolovém chování, porozumět mu a proměňovat v duchu střídání/hraní rolí své chování a jednání
- zdokonalit schopnost vnímat interkulturní rozdíly mezi v situaci jednajícími lidmi a adekvátně na ně komunikačně reagovat

- zdokonalit sebepercepci a percepci jiných lidí ve vztahu k NV chování v určitých více či méně standardních lidských situacích (abychom se lépe v situacích orientovali a efektivněji v nich jednali)
- zdokonalit schopnost vnímat a užívat neverbální taktiky
- identifikovat vlastní taktické postupy;
- rozvíjet ty, které nepřekračují hranice morálky;
- identifikovat cizí taktiky proto, abychom jednali efektivněji i ve prospěch druhého nebo abychom naopak dokázali odmítnout manipulaci)
- zdokonalit schopnost využívat pohyb a výraz vlastního těla pro ovlivnění vlastních psychických stavů a procesů (pocity, vnímání, uvolnění atd.) – viz též sebepercepce atd.
- k tomu je užitečné zdokonalit schopnosti popsané ve výčtech cílů v předchozích částech tohoto textu.

9. Příprava NV akce

Dostáváme se ke specifickému východisku, které se vesměs jako logická součást učení se nonverbálním dovednostem připíná i k východiskům jiným, zejména k těm, která akcentují tvorbu NV sdělování. Lze tedy předpokládat, že samostatně odtud nebudeme v učení NVK vycházet právě často. Oč vlastně jde?

Víme, že komunikační akt není vždy jen záležitostí okamžiku spontaneity. Někdy reflektujeme v průběhu komunikace vlastní chování a následně je zvědomovaně ovlivňujeme, jindy si dokonce připravíme takovou akci předem.

Přitom tu stále mám na paměti základní postulát neslovní tělové komunikace, totiž faktum, že ji nelze plně kontrolovat či ovládat, že jsme jen zčásti s to ji řídit a že mnohdy ani nemá cenu, abychom o něco takové usilovali, neboť autentické chování má v řadě situací vysokou hodnotu. Ovšem naopak jsou situace, kdy je účelné se kontrolou a řízením vlastního chování zabývat z různých důvodů (autenticita „za každou cenu“ /jsem svůj!!!/ může např. být druhý-

mi lidmi vnímána jako „nadměrná sebestřednost“, kterou také skutečně může být atd.).

Běžně ovšem můžeme vidět záměrné hledání – připravování NV výrazu při využití některých postupů divadla.

I ve „fázi přípravy“ můžeme sledovat škálu možností:

- od té, kdy máme během komunikace čas si za pár vteřin „promyslet“ co vzápětí uděláme
- až po tu, kdy si můžeme své chování „doma“ v klidu zvážit předem, a ono „předem“ počítáme v řádu dnů nebo hodin.

Z jiného úhlu pohledu pak jsou tu ještě další dvě možnosti:

- jedna spočívá v tom, že si svou určitou akci, své určité chování nemůžeme fyzicky předem vyzkoušet; pak obvykle „se připravujeme“ podle osobnostního či kognitivního typu (někdo si v duchu řekne - tedy proběhne mu hlavou myšlenka v podobě slov - co udělá: „vstanu a odvedu ji k oknu“ // jiný má vizuální představu způsobu svého pohybu // jinému typu více vyhovuje i somaticky „pocítovat“ budoucí jednání, tedy to, co udělá cítí v těle – tělo jedná samo // další člověk má představu situace, která bude „organizovat“ jeho chování /např. vstupuje do místnosti, kde mu všichni tleskají, ale klíčovou představou v tomto ob-
raze není jeho vlastní pohyb/).
- druhý pól pak spočívá v tom, že skutečně mohou svou akci i fyzicky zkušebně provést, opět na škále
 - od toho, že pouhá představa, kterou máme v hlavě, se na základě běžných a zcela přirozených nervových procesů sama somatizuje (tedy vstupuje do našeho tělového chování); např. tak můžeme vidět člověka, který se sám od sebe znenáhla začne usmívat a udělá gesto rukou – jeho „nitro“ modeluje různými typy vnitřních procesů situaci a my jako pozorovatelé vidíme odraz těchto vnitřních procesů - jeho prožívání fiktivní situace - na jeho těle;
 - až k tomu, že si skutečně zkouším a opakuji určité pohyby; samozřejmě to je u tance jako takového, avšak podobně něk-

teří lidé zkouší i jiné „tance“ (roz. způsoby chování, které hodlají při nejbližší příležitosti použít v kontaktu s druhými lidmi).

Tedy i řízené učení se NVK může obsahovat

- nácvik nové dovednosti pro jednorázové (chování u pohovoru) či dlouhodobé využití (podávání ruky)
- nebo změnu stávajícího vzorce NV chování (např. změnit to, že někdo se nedívá partnerům prakticky vůbec do očí tak, aby něco podobného uměl).

Je tu ovšem ještě jedna poloha našeho tématu, u níž dlužno se zastavit, a to příprava NV akce právě v onom **typu hraní rolí ve výchově či divadla**, který počítá s tím, že „tvar“ akce se nejprve připraví a určitým způsobem „fixovaný“ se přenáší do předvádění této akce dalším lidem. Tady samozřejmě přípravou sledujeme sdělovací spolehlivost a často též estetizovanost (sofistikovanou, překvapující, vzrušující, metaforickou atd.) akce, kterou ale zpětně můžeme využívat jako prvek osobnostního rozvoje hráčů v oblasti modelování vlastního chování.

Vracíme se tedy prakticky významně ke třetímu východisku, jímž je technika a výraz, ale potažmo i ke všem dalším. Do hry navíc vstupuje i svalová či chcete-li pohybová, ale i emoční paměť, neboť v řadě připravených situací je to právě ona, kdo zajišťuje přenesení modelu chování do pragmatické praxe.

Důležitost tohoto východiska spočívá v tom, že jsme s to, plánovat svoji akci a na základě plánu ji uskutečnit, což opět přispívá obecně ke zvýšení její efektivity v širokém slova smyslu, ke zvýšení sdělnosti, zacílenosti, k utváření vztahu apod.

9 - Cíle v oblasti přípravy nonverbální akce

- zdokonalit schopnost vnímat vlastní osobní způsob „přemýšlení“ o svém NV chování
- zdokonalit schopnost opřít vnitřní modelování (vnitřní řeč - po-

- pis, obrazovou představu, svalovou „představu“) svého NV chování o tento způsob „přemýšlení“ a obohatit jej
- analyzovat NV chování tak, abych člověk byl schopen je plánovat (ať již celek chování nebo jednotlivé prvky)
 - zdokonalit schopnost propojit model/představu (slovní, obraznou, somatickou) a vlastní fyzické chování
 - zdokonalit schopnost kontrolovat své vlastní fyzické chování v tom smyslu, zda odpovídá mé představě o něm (např. „řeknu-li“ si, že se budu pohybovat rychle a pak se dám do pohybu, nakolik cítím, že tento pohyb odpovídá „plánu“ a je rychlý?)
 - zdokonalit schopnost regulovat na základě této kontroly své jednání
 - zdokonalit schopnost pohybové, svalové a pocitové paměti (uložení kinetické informace, její fixování a podržení a vybavení ve fyzickém jednání)
 - zdokonalit schopnost hrát před druhými lidmi obecně, specificky pak to, co bylo fixováno - znovu pohybově tvořit
 - zdokonalit schopnost vytvořit si podmínky pro připravené jednání uvolněním a soustředěním.

10. Nonverbální chování/komunikace jako nástroj zobrazení

a) sebe samého

b) jakéhokoliv jiného člověka nebo jevu cestami:

- **autentického „zobrazení“**
- **tvořené – hrané zobrazení** ve formách
 - iluzivní
 - stylizované, estetizované

Chci nyní tak trochu spojit jevy, které k sobě nemusí nutně patřit, ale i mohou. Na jedné straně je to vytváření **obrazu sebe samého** (nonverbálním chováním), na druhé straně je to vytváření **obrazu někoho jiného či prostě jiné skutečnosti**, než jsem já sám (opět nonverbálním chováním). Proč je chci spojit? Mám (ad hoc) dva důvody:

- Jeden spočívá v tom, že obojí vytváříme s využitím **stejných prostředků**, vlastních pohybů, úpravy svého zevnějšku, zvuků, námi vyčtených slov. Ano, jak vidno tedy i s využitím nástrojů nonverbálního chování, resp. znaků v našem nonverbálním chování. Jejich prostřednictvím (samozřejmě vedle oněch dalších prostředků) tedy mohou zobrazovat sebe, ale třeba i (o přestávce ve škole) svého oblíbeného učitele.
- Druhý důvod vidím v tom, že zmiňované dva póly chování (tvorba mého já mnou samým – tvorba čehokoliv jiného mnou samým) mívají zhusta společné to, že se dějí v rámci – **veřejného vystupování**, při němž je v mezilidské komunikaci naprosto samozřejmé, že jde **chování „adresované“** někomu dalšímu a že jde o chování, které – řečeno s J. Vostrým (Vostrý 98, s. 11) – je „vždycky sebereprezentací spojenou se sebezařazením“.

Veřejným vystupováním (viz též Vostrý 91, Vostrý 98; Psychosomatický ... 00) budu myslet škálu od:

- **osobního stylu vystupování** ve styku s druhými lidmi vůbec (někdo je znám tím, že při většině setkání s lidmi se chová (jedná, „vystupuje“) např. jako „pohodář“, a to bez ohledu na sociální roli, v níž právě je)
- přes **vystupování v rámci sociálních rolí** (např. šéf /sociální role/ při projevu k zaměstnancům),
- až po **vystupování v divadelní roli**, tedy v situacích, kdy někdo svým jednáním vytváří nějakou fikci, která je určena druhým ke shlédnutí.

Tady se však ocitáme na okraji velmi svébytných světů hereckých příprav, kam nebudeme vstupovat, neboť to jednak není pole našeho odborného pohybu a jednak není naším úkolem příprava herce pro divadlo (o tom viz Vinař 99; Vostrý 91; Hyvnar 00).

Pokud jde o podtitulní pojmy, budeme balancovat na hranách jevů místy dost obtížně uchopitelných slovy a neméně obtížně vtěsnávaných do řádu typu za á, za bé.

Řekněme si hned na začátku stručně, oč půjde u tohoto výchozího koncipování výuky nonverbální komunikace z hlediska pedagogického.

Především o to, abychom poskytli klientovi (je-li to cílem našeho kursu) příležitost:

1. jednak

k tomu, aby si mohl **vytvářet svůj vlastní nonverbální image**, tedy aby mohl pracovat na svém zjevu a tělovém jednání v tom smyslu,

- aby si uvědomil své psychofyzické dispozice a naučil se je využít, resp., aby se s nimi vyrovnal tak,
 - aby na jedné straně mohl být autentický a tedy i autenticky působil, ale současně
 - aby byl schopen účelné stylizace – vytvoření osobního NV stylu
- aby ovšem též zkoumal, jaký styl právě pro něj může být účelný v komunikaci, tedy i jak může vyjít vstříc požadavkům druhých lidí, jak chce působit na druhé lidi, jak chce ovládat jejich dojem o sobě samém (Goffman 99), jaké různé podoby „já“ chce druhým nabízet, jaké má možnosti, chce-li v životě „divadelně“ zahrát svá různá já atd.
- aby si uvědomil či našel či naučil se tvořit NV jednání, které pro něj samého je příjemné, v jakém se sám cítí dobře;

V posledních desetiletích se dokonce objevily závažné teorie hovořící o tom, že některé „vyšší“ prvky naší psychiky (zejm. inteligence) evolučně vznikly především právě proto, abychom byli s to vytvářet o sobě u druhých lidí určitý dojem, kontrolovat to, jak působilme, ovládat sociální realitu svým chováním, neboť je to pro nás vysoce účelné.

Zabývat se vlastním nonverbálním „image“ je důležité proto, že většina z nás nějak tak jako tak pracuje na svém sebevyjádření. Jsme živočišné bytostně komunikující a zatímco řada jiných živočišných druhů používá komunikaci především na základě geneticky kódovaných programů, my – kromě téhož - ji spojujeme s životem duchovním i duševním, zacházíme s ní kreativně, činíme ji jedním z nejdůležitějších (ne-li nejdůležitějším) témat našeho žití a spojujeme s ní své osudy ve schématech mnohem složitějších, než jsou prostá schémata týkající se základních biologických či elementárních sociálních potřeb (to není vyšívání se nad jiné živočišné druhy, to je konstatování rozdílu). Za těchto podmínek samozřejmě velmi mnoho záleží i na tom, jak osobně uspořádáváme svůj vlastní komunikační výraz. A také o takové uspořádání denně usilujeme.

Budeme-li (viz ještě poznámka níže) pracovat s tématy autostylizace, musíme je nutně spojit s tématy sebepoznání, s tématy „jáství“ atd. a mnohem více tu překročíme hranice učení se nonverbální komunikaci směrem **k obecnému osobnostně sociálnímu rozvoji**.

!!!Současně poznamenávám, že budeme-li pomáhat klientovi tvořit jeho nonverbální styl (či vůbec jakýkoliv) styl, který má být pou-vyu-žíván ve styku s druhými lidmi či budeme-li jej učit „hrát“, je více než potřebné spojovat takové učení s leklemi **z etiky**. Jde o nám o využití osobního stylu, nikoliv o jeho zneužití!!!

Vycházet podstatně z tohoto desátého východiska doporučuji jednak tam, kde je „image-making“ přímo zadáním objednavatele např. firemního kursu, ale i tam, kde se proto účastníci rozhodnou a kde je taková atmosféra a takové podmínky (činnost se musí více individualizovat „na tělo“ jednotlivcům atd.), že se do podobné velmi osobní a individualizované pedagogické práce můžeme pustit (což je za příznivých okolností možné i ve škole).

2. a jednak,

aby náš klient dokázal **vytvářet svým nonverbálním chováním někoho (nebo něco) skutečně jiného, než je on sám**, jinak též, aby dokázal divadelně (bez uvozovek) kohosi či cosi zahrát.

Učit se tvořit vlastním NV chováním jinou skutečnost – hrát, je pak přínosné jednak proto,

že opět zdokonalujeme různé podoby svého vlastního NV chování a tyto dovednosti můžeme učinit použitelnými i mimo hru, učíme se veřejně vystupovat a samozřejmě se učíme též porozumět - „vstupováním do cizích“ bot, jak se říká v dramatické výchově – jiným lidem.

Krom toho samo hraní v opravdu divadelním smyslu, byť uskutečňované neprofesionály, má velký rozvíjecí a výchovně vzdělávací potenciál. Jeho rozvedení by bylo obšírnější, než si na tomto místě přejeme, zmiňme tedy edukativní význam rolové hry v oblasti především estetické kreativity, tvorby uměleckého artefaktu, v oblasti zažívání „cizí“ zkušenosti (zkušenosti postav, které hrají) a tudy i porozumění životu vůbec a sekundárně pak v oblasti tréninku chování, komunikace, kázně, citlivosti vůči partnerovi ve hře atd. Podrobně o tom pojednává každý základní text týkající se dramatické výchovy (viz Kořátková a kol. 98; Macková 95, 2003; Machková 98; Svozilová 00; Valenta J. 1995, 1998).

Znovu nám tu zazní předchozí témata. Téma prvé, totiž obsahy NVK - co může NVK zobrazovat, jaké jevy? Ano, ale nepůjde nám teď jen o druhy jevů, nýbrž též o způsob jejich zobrazení. Tedy technika a výraz či přesnost a kreativita? Ano, také, ale současně chceme věnovat více samostatného prostoru iluzivnosti a stylizaci, ač byly tak či onak již zmiňovány dříve. A nepůjde o již rovněž probíranou nonverbalitu v souvislosti s rolemi? Či dokonce o určité strategie? Ano, znovu také.

Jen centrem je teď

a) **nárok jedince** samého na obraz, kterým chce (či může) působit na druhé

(v něm je skryt i **nárok druhých lidí** na tento obraz, avšak tento nárok je vždy zohledněn či bezohledněn právě přes onen „nárok jedince samého“, tedy buď se chová podle nároků okolí nebo ne)

b) **nárok hry a případně diváka** (příjemce chování druhého člověka) na obraz, kterým může jedinec cokoliv ztvárnit/zpřítomnit a tím případně též působit na druhé

(v čemž je, naopak oproti předchozí „odrážce“, skryt i **nárok jedince samého** na ztvárnění herního úkolu).

Podívejme se ještě - v jistém zjednodušení - na podtitulní pojmy:

Autentické i stylizované chování, resp. „zobrazení“ nás samých tím či oním chováním, bylo již předmětem našeho hovoru výše (v subkapitole o technice a tvorbě výrazu). Řekli jsme tehdy, že jednoduchá definice (jinak, mimochodem, slovy skutečně obtížně definovatelného jevu) praví: autenticita = soulad prožívání a chování. Jiná pochází z pera J. Císaře (Císař 90): „Toto slovo (autenticita – J.V.) označuje jistou kvalitu, která postihuje skutečnost, která *vskutku je*.“ Tedy, cosi pravého, opravdu existujícího, tedy i něco, co není „hrané“, tedy není fikcí. Mám-li žal a jedním podle toho, jsem jistě autentický. Vstříc nám vychází z jiné strany i K. Rogers (Rogers 96), který používá pojem kongruence, a to ve smyslu „přesného souladu mezi prožíváním, uvědomováním a komunikací“. Opak – inkongruence – pak značí, že někdo např. sice prožívá na fyziologické úrovni určitou emoci (s Rogersem řekněme např. hněv), ale neuvědomuje si to, takže – píše Rogers - řekněme-

li mu, že je naštvaný, ohradí se, že to tak není. Důsledkem inkongruence tedy je, že dotyčný vnějškově - slovně vytvoří „fikci“, totiž označí se za klidného, což není pravda („Ostatní lidé v skupině se v té chvíli rozesmějí“, praví Rogers). Právě jsem se ocitli na prahu životního hraní -tvoření fikce.

A půjdeme-li s Rogersem dále, zjistíme, že vedle inkongruence mezi prožíváním a uvědoměním pojmenovává ještě inkongruenci mezi uvědoměním a komunikací (paní Brownová se sice celý večer na návštěvě zjevně nudila, ale při odchodu sdělila hostitelce, jak se báječně bavila). A máme tu „divadýlko“. Vraťme se ale od rogersovské kongruence zpět k autenticitě (byť se setkáme v literatuře s tím, že oba pojmy se zaměňují).

Při pohledu z jiných úhlů vzniká ovšem otázka, zda autenticita musí skutečně vždy automaticky znamenat nepřítomnost nějaké „hry“. Co například toto: Flákám-li se na pracovišti a vstoupí-li náhle šéf a dostanu-li náhle strach, abych neměl malér, mohu se na základě tohoto prudkého emočního impulsu „autenticky“ či spontánně sklonit nad klávesnici počítače a začít rejdít myší usilovně hledaje soubor, na němž mám právě kutat v naději, že toto mé (nepřipravené!) chování bude „vypadat“ jako pilná práce. Nakolik jsem v těchto chvílích byl a nebyl autentický? Nebo: určitý člověk vykonávající určité sociální nebo profesní role si osvojí v rámci těchto rolí užití určitých „masek“ (Goffman), které mu výkon role zjednodušují. Např. číšník se ve styku s typem hostakverulanta naučí užívat asertivní chování. To sice nemusí odpovídat jeho autentickému postoji vůči hostovi, ale častými aplikacemi může přejít „do krve“ tak, že je těžké tvrdit, že se jedná o chování „umělé“.

Může i naše autenticita být nejen spontánním či podvědomým výronem toho, co právě zažíváme, ale také spontánně či autenticky vytvořeným a chováním vyjevovaným obrazem (o) nás samých?

Ba dokonce si troufnu říci cosi, co může být chápáno jako protimluv, totiž, že autenticita a stylizace se mohou jaksi slévat. Dejme slovo J. Vostrému: „Dá se říct, že (chování B. Bardotové – pozn.

J.V.) bylo přirozené do té míry, do jaké bylo stylizované.“ A dále: „Obdivnou pozornost budí ale vždycky takoví lidé, jejichž vystupování se sice dá zařadit do rámce způsobů přijatelných v jistém dobovém, sociálním či profesním prostředí, ale má současně nezaměnitelnou osobní (individuální) pečeť. V podobných případech jde vždycky o takový způsob chování, který – ačkoliv je třeba **záměrně stylizovaný – obsahuje všechny rysy přirozeného, autentického projevu osobnosti, která se může při této stylizaci nejlépe projevit** (podtrhl J.V.). ... podkladem stylizace (přesněji: *autostylizace*) je v tomto případě individuální styl: Francouzi ne náhodou říkají, že styl, to je člověk.“ (Vostrý 98, s. 51).

Ostatně, opět od J.Vostrého (Vostrý 98, s. 60) si můžeme vypůjčit ještě část jiného tvrzení, která zní: „... adekvátní autostylizace musí vždycky vycházet z rozvinutí individuálních „psychofyzických“ dispozic...“. V okamžiku, kdy člověk na základě těchto individuálních (i tělových) daností běžně jedná, jen těžko si jich vždy může být vědom. Jen těžko si v každém okamžiku např. může být vědom, že když dělá to či ono pro něj typické (individuální) gesto právě tak, jak je dělá, využívá vlastně délky svých paží atd. Minimálně tím (délkou paží - tělesnou dispozicí) je v autostylizaci přítomen prvek autentického fyzického já. Délka rukou prostě přinutí gesto, aby mělo určitý tvar...

Ale nezůstávejme jen u „fyzického“ parametru. Podívejme se na tento příklad: Je nebo není autentické to, když se mi chce začít řvát na pitomce, který stojí proti mně, ale tu se v mé mysli samo cosi otočí, řekněme, že se aktualizuje určitý můj zvnitřněný postoj k pitomcům („nemá to cenu...“), mé „nitro“ řekne NE a já – pozor! – „přirozeně“ (!?), byť se subjektivním pocitem rozporného napětí, nezakřičím (nedám najevo pocity), nýbrž se prostě jen odvrátím...? Je nebo není to autentické chování? Opět je to J. Vostrý (Vostrý 98, s.14), kdo říká, že „i když někdo nedává bezprostředně najevo své pocity, může být jeho vystupování nefalšovaným projevem jeho osobnosti“.

Či je snad postoj (míněno postoj jako vztah) jako zdroj chování v určitém okamžiku méně než pocit (míněno pocit jako emoce) jako zdroj chování? Jistě ne.

Připomeňme ještě, že podobně jako veškerá komunikace vůbec, i (auto)stylizační rozměr našeho chování (jako zprávu) je nutno vnímat v kontextu situace, doby, vztahů atd. J. Vostrý výslovně upozorňuje na to, že každý styl je vlastně vymezením „vůči něčemu“ (sebezrazení!), každý styl zakládá nějakou stejnost i odlišnost ve vztahu k etalonům, které mají lidé v hlavách (ať již jsou to měřítko vytvořená jednotlivcem jako originálních bytostí či měřítko vnučená „mase“ jednotlivců např. kulturou nebo ideologií).

Právě ono vymezení se vůči „normálu“ zřetelnou jinakostí, odlišováním se, je patrné zejm. u lidí, jejichž autostylizace či i „autentická“ herní stylizace na jevišti (šaskování, exhibování, předvádění se atd.) vyplývá bohužel často z reálné potřeby „něco si kompenzovat“, z mindráku či z nejistoty atd.

Navažme nyní opět pedagogickým upozorněním:

Zmínili jsme již výše, že **práce na vytváření „dojmu o sobě“ není věcí jen nácviku nonverbálních dovedností - je užitečné ji vřadit do širšího rámce osobnostní a sociální výchovy nebo dramatické výchovy**, v nichž je komunikace jen jedním z témat. Krátce tedy ještě k tomuto tématu:

Víme, že být autentický značí v základním významu být v souladu sám se sebou. To značí být v souladu se svou tělesností i duševností, k čemuž náleží právě i vzájemný soulad těchto dvou. Optimální cesta k dobré autostylizaci vede přes sebepoznání, získávání sebejistoty – tedy nabývání hodnotného sebeobrazu tak, aby si člověk ve styku s druhými nemusel stále „cosi nějak kompenzovat“ atd. Není to tedy zdaleka zdaleka jen práce na vlastním neverbálním výrazu, co podepírá náš lidský styl. Je to právě i sebepoznání a tvorba dobře vybalancovaného sebepojetí, je to kvalitní morálka založená na vyrovnaném a v principu dobrém vztahu k lidem, jsou to rozmanité dovednosti seberegulace/sebeovládání, je to řada jiných než jen nonverbálních komunikačních dovedností (zvládání asertivních postupů, efektivní řešení vzniklých konfliktů, prosociální styl komunikace), je to kreativita, co pomáhá kvalitě našeho veřejného vystupování.

Zastavme se konečně u vymezení pojmů, které jsou výše pojmy „pod-pod-titulními“, totiž ke dvěma způsobům herního ztvárnění/zpracování určité divadelní zprávy:

- **iluzivní zobrazení** je takové, které věrně napodobuje skutečnost, „Iluze se v tomto smyslu chápe jako ... nápodoba či alespoň usilovná snaha o ni.“, říká Jan Císař o užití pojmu v divadelním kontextu a samozřejmě připomíná, že „...iluze znamená také vidinu, fikci, přelud...“ (Císař 00, s. 76).
- **stylizované** je pak zobrazení, kde dochází k určité účelné deformaci chování, většinou běžných pohybů, kterážto deformace má učinit
 - jednak chování zajímavým, estetizovaným atd. a
 - jednak zvýraznit některé prvky zprávy, která je v chování obsažena.

Např. hluboká úklona při setkání (můžeme ji chápat jako onu deformaci běžného pokývnutí hlavou či drobné úklony) dává pozdravu vedle základního významu „zdravím“ ještě význam další. Záleží na tom, co dělají další kódové oblasti. Bude-li v dané situaci hluboká úklona doprovázena trvajícím ironickým pohledem do tváře druhého, můžeme ji číst třeba jako „zdravím takto: no nazar!“; bude-li v jiné situaci doprovázena dalšími naprosto vážnými signály, může jít skutečně o výraz úcty nebo podřízení se atd.

„Termínů stylizovaný a stylizace se užívá ve dvojím smyslu; rozdíl spočívá v tom, cítíme-li za nimi skutečný styl nebo pouhou umělou stylizovanost.“ (Vostrý 98, s. 50). I stylizovaný pohyb, pokud vychází z „materiálu spontánních expresivních pohybů“ (tamtéž) určitého člověka, nebudeme považovat za vnější či umělou stylizaci, ale právě za – troufnu si říci – přirozenou stylizaci (či dokonce stylizaci autentickou?).

10 - Cíle v oblasti nonverbální chování/komunikace jako nástroje:

10/a) zobrazení sebe samého

- pracovat v obecném smyslu na integritě své osobnosti
- zdokonalit schopnost tréninkem v předchozích – výše uváděných – oblastech NVK dosahovat přirozeného, příjemného, au-

- tentického atd. NV vystupování ve styku s lidmi, aniž bychom záměrně na své autostylizaci pracovali ale též (podle typu osobnosti):
- zdokonalit schopnost odhalit osobní předpoklady pro tvorbu individuálního stylu chování, zejm. tělové (zejm. tvar těla, pohyblivost, přirozené možnosti pro „dotváření“ těla oblečením, účesem apod., míra pocení – to vše v různých situacích), ovšem na pozadí sebepoznání v oblasti vlastních psychických a morálních charakteristik
- zdokonalit schopnost vnímat svůj přirozený styl v NV chování (to, co „chce a dělá“ v oblasti výrazového a komunikačního chování „můj organismus“)
- zdokonalit schopnost – pokud o to stojím! – uvědomit, co chci či nechci změnit
- zdokonalit schopnost – pokud o to stojím – rozhodnout o podobách své autostylizace/svého image
- zdokonalit schopnost uvědomovat si, zda v daném okamžiku vystupuji tak, jak chci/jak je to užitečné-potřebné atd.
- zdokonalit schopnost vnímat zpětnovazební reakce druhých lidí na vlastní vystupování, vlastní styl atd.
- zdokonalit schopnost regulovat své chování při vystupování ve smyslu dobrého stylu chování
- zdokonalit schopnost vnímat etická rizika autostylizací a bránit jim
- zdokonalit schopnost orientovat se v požadavcích, které na autostylizaci jednotlivce kladou určité skupiny, role, kultury
- zdokonalit schopnost pracovat na vlastních autostylizacích pro určité sociální role
- zdokonalit schopnost přirozeně vystupovat v situacích veřejného vystupování zejm. v souvislosti s různými sociálními rolami
- zdokonalit schopnost poskytovat druhým efektivní (optimálně: nezraňující) zpětné vazby o jejich stylu vystupování

10/b) zobrazení jakéhokoliv jiného člověka nebo jevu

- zdokonalit schopnost uvolněné koncentrace a aktivace organismu v/na (expresivní) akci

- zdokonalit schopnost napodobovat tělem
- zdokonalit schopnost nalézat ve vlastní přirozené (i spontánní i uvědomované) tělesnosti zdroj, hry, proměny, tělové tvorby
- zdokonalit schopnost využívat vlastních tělových možností, vlastní autenticity i vlastní autostylizace k výrazové hře, ke hraní v roli
- zdokonalit schopnost tělové stylizace jak celku těla tak v jednotlivých kódových oblastech tak, abych byl schopen tělového zastoupení/vytváření jiných lidí či jevů, resp. sdělení tématu
- zdokonalit schopnost spojovat pocity a veškeré typy představ s tělovým prožitkem a výrazem vztažným k dané hře
- zdokonalit schopnost tělovou hru ukazovat jiným lidem/divákům, vystupovat s ní
- zdokonalit schopnost mít tělovou/fyzickou kázeň potřebnou k danému typu divadelního sdělení/hraní
- zdokonalit schopnost koordinovat svou nonverbalitu s ostatními ve prospěch kvality zobrazení
- zdokonalit schopnost pracovat s tělovými předpoklady mluveného projevu (držení těla, dech, resonování v dutinách)
- zdokonalit povědomí o technikách „živého obrazu“ a pantomimy a jejich expresivních možnostech.

Na tomto místě vycházíme ven ze základního strukturování možných přístupů k výuce NVK, resp. k volbě východiska sloužícího k detailizaci cílů a posléze volbě prvků učiva pro trénink. Pojďme nyní do oblasti obvyklých schémat výstavby lekcí, podívejme se tedy na to, co je **při pohledu na výuku NVK obvykle skutečně viditelné a slyšitelné** (Valenta J. 00).

7. kapitola

Základní didaktické schéma výuky /lekce NVK

Protože sama NVK je spojena především s určitým tělovým chováním, resp. jednáním, i učení se jí musí nutně z velké části probíhat právě prostřednictvím oněch činností, které se k ní přirozeně váží, tedy pozorováním NV chování a jeho vytvářením. Základním východiskem metodiky jsou pak samozřejmě nejrozmanitější druhy učebních **aktivit** (cvičení, her, technik). Každá jednotlivá aktivita je většinou základním (byť ne jediným!) prvkem – základní náplní určitého časového úseku lekce-hodiny, který můžeme nazvat - **sekvence**.

Sekvence (doslova „následující úsek“) může mít různou délku, která závisí na typu aktivity a typu aktivitu provádějících klientů. Podle typu učební akce se může měnit i délka základní vyučovací jednotky. V základní či střední škole je to obvykle vyučovací hodina čítající 45 minut. Na vysoké škole to je nezdědka čas dvojnásobný, tedy 90 minut. V různých typech dalšího vzdělávání dospělých (ale znovu i na některých základních a středních školách nerefluktujících na pravidelné dělení času do výukových hodin) však může být základní jednotka variabilní, nepravidelná, přizpůsobovaná typu obsahu i zájmům nebo silám účastníků. Potká-li se naše „sekvence“ s rozmanitostí základních jednotek, je zřejmé, že někdy se jedná sekvence rovná jedné vyučovací jednotce, jindy se do jednotky vejde sekvencí více.

Výše bylo (v závorce) naznačeno, že sekvence neznamena jen vlastní aktivitu, ale obsahuje i další komponenty. Vezměme tedy sekvenci za základ pojmenování důležitých prvků didaktiky nonverbální komunikace.

Vnitřní schéma takové **sekvence** vypadá ve své nejjednodušší(!) podobě takto:

- **instrukce**
- **akce (činnost, hra apod.)**
- **reflexe.**

A opět i tyto tři části nemusí být jediné, ale zastavme se nejprve u nich.

☛ INSTRUKCE

Instrukce je de facto

1) **formulace učebního úkolu** pro klienta, tedy formulace toho, co má v následující fázi sekvence (v aktivitě) **dělat**.

Bylo řečeno, že při výuce NVK jde skutečně vesměs o činnost. Je tedy zřejmé, že instrukce budou muset být velmi konkrétní. Jejich jádrem tedy budou **slovesa v aktivních tvarech**.

Formulujeme tedy obvykle **předmět činnosti** nebo/a **výsledek činnosti**.

„**Analyzujte** pocity postav na fotografii na základě výrazu jejich tváří.“

„**Ztvárněte** ve dvojici jako **živý obraz**, fotku-momentku, setkání lidí, kteří se potkají a nejsou si jisti, zda se znají či ne.“

- Instrukce vedle toho nutně obsahuje ještě různé
- 2) **další obvyklé podmínky plnění** učebního úkolu:
 - konkretizace způsobu provedení (bez dotyku, beze slov),
 - počet osob (dvojice),
 - vymezení prostoru (každá dvojice si najde svůj prostor alespoň 2 m od jiné dvojice),
 - čas (pět minut),
 - případné fáze plnění úkolu (nejprve promyslí každý sám, pak ve dvojici...)
 - materiálové zajištění (klobouky),
 - vyústění práce, resp. další práce s výsledkem (sousoší... předvedete ostatním) atd.

Instrukce má obvykle podobu **hlasem formulovaného slovního vyjádření**, někdy však může být i **písemná**, příp. **kombinovaná**. Při výuce NVK může být součástí instrukce i **předvedení** činnosti nebo jejích základních prvků.

Instrukce má těsný vztah k cíli:

CÍL

Na cíl ve výchově a vzdělávání můžeme nahlédnout ze dvou hledisek:

1. cíl jako **předpokládaný výsledek** učební činnosti (viz výše výčty u východisek 1 – 9) – v případě pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje pak výsledek ve dvojitým smyslu:
 - a) výsledek v podobě „**věcně-činnostního**“ **výsledku klientovy aktivity** – co udělá, co vytvoří atd. (zahraje postavu..., provede analýzu..., pozoruje...),
 - b) výsledek v podobě „**pedagogického**“ **výsledku klientovy aktivity**, tedy (!ne vždy klientovi sdělovaného!) předpokladu pedagoga, že klient
 - 1) **nabude (s porozuměním)** určité vědomosti či dovednosti (převzme je, sám nalezne, natrénuje atd. - o sobě, o jiných lidech, o komunikaci mezi lidmi...)
 - 2) **změní** (zdokonalí nebo „od-naučí se“), příp. **zafixuje** vědomost, dovednost, postoj atd.
2. cíl jako **efekt vycházející z výsledku** učební činnosti (viz výše poznámky *kurzivou* o # důležitosti dané cílové oblasti u východisek 1 - 9), tedy jaký smysl a **dopad** by mělo dále **v životě klienta** a lidí okolo něj mít právě to, čeho nabude či co změní (zpevní atd.).

Jaký je vztah cíle a instrukce?

Instrukce:

- a) sama o sobě je formulací cíle, totiž věcného **cíle klientovy činnosti** (viz zahrát, analyzovat, pozorovat), ale

b) rovněž implicitě obsahuje (onen ne vždy klientovi sdělovaný) **cíl pedagogův** (nabýt, změnit-fixovat).

(Valenta J. 98)

Budeme-li vysvětlovat klientovi v rámci instrukce i dlouhodobé vzdělávací efekty, to je věcí spíše motivace, o níž ještě dále.

Chceme-li být v oblasti tréninku řeči těla skutečně rozumějícími odborníky, pak formulaci cíle činnosti klienta, i formulaci cíle učitelova promítajícího se v osobnosti klienta musíme dobře promyslet.

Zažil jsem např. při praktickém výstupu, že vyučující ohlásil jako cíl hry „neverbální komunikaci“, načez následovala hra, při níž si v kruhu stojící děti házely balónky tak, že osoba A, házející, musela okamžitě vyběhnout směrem k místu osoby B, tedy k místu toho, komu bylo hozeno, avšak osoba B musela ihned opět házet osobě C a rovněž vyběhnout, takže osoba A mohla zaujmout místo původně patřící osobě B atd. atd. Po hře následující debata přítomných „pozorovatelů“ se rychle stočila k tomu, zda ve hře šlo o NVK či ne. Většina se nakonec shodla na tom, že ne. Hra sice byla „o těle“, o sensoricko-motorické koncentraci - pod časovým tlakem - na de facto tři úkony (chycení balonu, odhození balonu určitému člověku, běh na místo dané směrem odhození), čímž může být uznána jako dobré průpravné cvičení i pro trénink NVK. Nicméně od vlastní běžné mezilidské NVK byla velmi vzdálena. Lidé spolu v běžném životě neverbálně obvykle komunikují způsobem zcela odlišným od toho, co ve hře hráči museli dělat. Nešlo tedy o „hru na NVK“.

Pro přesnost a důkladnost v oblasti vědomí cíle a instruování doporučuji klást si otázky o jevech, jimiž se hodlám věnovat, jimiž hodlám učit, a stále a stále je konkretizovat.

POZOR! PŘI KLADENÍ OTÁZEK NÁM MOHOU BÝT VÝZNAMNOU OPOROU FORMULACE CÍLŮ UVÁDĚNÉ U VÝCHODISEK 1 – 10!!!

(Ovšem i tam uváděné cíle je na základě odborných znalostí možno či dokonce nutno podle situace ještě dále konkretizovat!!!)

Podívejme se nyní na letný příklad takové konkretizace.

Např. Chci učit „mimiku. „Proč chci žáky učit „mimiku“? Aby žáci poznali hlavní projevy základních emocí. Proč to mají poznat?

Na tomto místě je nutno poznamenat, že odpověď na tuto otázku se principiálně podřizuje tomu, zda učím NVK pragmaticky pro **praxi** či zda ji učím též proto, aby si – v tomto případě spíše studenti nebo dospělí (psychologové, pedagogové, etologové, divadelníci atd.) – osvojili i **teorie** vázané k NV sdělování obličejem, či aby se naučili obojímu. Předpokládejme na tomto místě převažující zaměření výuky NVK do praxe „všedního dne“ a veďme dále příklad tímto směrem. Odpověď na výše položenou otázku (**Proč to mají poznat?**) pak může znít např. takto:

Protože jim to může usnadnit orientaci v prožívání lidí, s nimiž jsou právě ve styku. Proč by jim to mělo být usnadněno? Aby mohli sami přesněji reagovat. Co to znamená „přesněji reagovat“? Aby např. díky včasnému postřehnutí negativní emoce ve tváři partnera při rozhovoru mohli buď změnit téma (neprohlubovat partnerův negativní prožitek) nebo se zeptat, co se stalo.

Dobrá. A co se tedy za tímto účelem mají o mimice naučit? *Pozorovat, jak se základní emoce radost, smutek... atd., zračí v zejména v očích. Co to znamená „zračí v očích“? Jaké konkrétní pohyby očí dělají nebo co se na v nich a v jejich okolí v obličejí na čele, v obočí, ve tvářích, v oblasti nosu mění v souvislosti s tou nebo onou základní emocí.*

V kladení otázek bychom mohli pokračovat ještě dále, ale poslední odpověď je již velmi konkrétní. Prakticky obsahuje již i **jádro instrukce** – tedy formulaci učebního úkolu (pozorovat pohyby a změny v očích a v jejich okolí). Obecný cíl byl takto tzv. **operationalizován** (převeden do činnostní podoby) a nyní zbývá jen **promyslet vhodný typ metody** (zde můžeme využít buď na videu natočený materiál nebo pozorování klientů-hráčů předvádějících různé emoce).

Nutno poznamenat, že v tréninku NVK sledujeme nezřídka **dvě jádra instrukce**, a to v případech, kdy musíme instruovat

- účastníka, který bude **vytvářet tělovou akci** (např. pantomimu) a současně
- účastníka, který ji bude **pozorovat a interpretovat**.

Zde je tedy potřebné vést konkretizaci cíle de facto po dvou liniích – pro „tvůrce“ aktivity a pro jejího pozorovatele.

ÚČASTNÍK

PŘESNOST A JASNOST FORMULACE

- Ponechme stranou to, že použitá technika by měla být **přiměřená** možnostem účastníků – to není až tak věc instrukce, nýbrž volby techniky a jejího cíle (na workshopu pro seniory můžete skvěle a přesně a pochopitelně instruovat honičku, avšak pohybové dispozice klientů mohou podstatně bránit jejímu standardnímu provedení)!
- Sama instrukce však
 - má nejen ovlivnit účastníka, ale
 - je do značné míry závislá na jeho možnostech „rozumět slovům“ stejně jako instruující – tedy i její podoba by měla vycházet z toho, čemu je účastník schopen porozumět, co a jak je schopen si představit atd. (Mohu říci: „Zvedněte ruku.“ A již v tomto okamžiku si některý účastník představí pohyb „hlásit se ve škole“, jiný „vzdávat se“, další prostě ruku jen trochu nadzvedne, jiný použije ke zvednutí své jednu ruku vlastní ruku druhou, další asociuje na gesto pozdravu atd.).
- Vlastní akce tedy též závisí na jasnosti a srozumitelnosti, na tom
 - zda instruující dokáže co nejpřesněji a nejnázorněji vyložit, co má účastník dělat

Formulování instrukcí má z tohoto hlediska některá zřetelná **ÚSKALÍ**. Mohou jimi být např.

- příliš obecná formulace úkolu (ve stylu „postavte se k sobě...“ – příliš mnoho způsobů, jak činnost konat /pokud není

- naším záměrem právě tuto možnost otevřít/ - obvykle pak musíme doplňovat: „čelem...“, „ne tak těsně...“, „do středu místnosti...“, „abyste na sebe viděli...“ atd.),
- nepřesnost (např. chceme-li, aby hráči zahráli okamžik, v němž se právě dva lidé potkají, ale zaměníme-li slovo „potkat se“ se slovem „setkání“, mohou hráči sehrát např. situaci z průběhu setkání, nikoliv okamžik setkání se),
- nevyslovení určité důležité informace (např. u neverbální techniky nevyslovení toho, že akce bude „beze slov“),
- přemíra informací v instrukci a nepřehlednost instrukce (hráči mohou některý prvek zapomenout apod., čímž může nastat efekt předchozí),
- s předchozím pak souvisí riziko možného naplnění našich představ a slov jinými činnostmi žáků (např. může být součástí instrukce: „vyberte si prostor, v němž budete hrát“ – myslíme a chceme v místnosti, ale část účastníků vidíme odcházet na zahradu...).

Konkrétní a přesná formulace je prakticky alfou a omegou toho, aby nastalo učení, které chceme, aby nastalo... ujišťujeme se, zda a jak účastníci naší instrukci porozuměli!

MOTIVACE

Zmínili jsme motivaci, podívejme se na ni nyní jako na možnou další složku instrukce či krok jí blízký těsně spjatý s účastníkem. Zopakujme: Součástí instrukce může být i motivace. Tedy v rámci instrukce lze formulovat i „motivační vějičku“. Podívejme se však ve vztahu k NVK na motivaci ze dvou úhlů:

- a) Specifika motivace jako psychického procesu.
- b) Specifika motivace jako součásti instrukce.

Ad a) Specifika motivace jako psychického procesu

Motivace je fenoménem velmi pružným a závislým jednak na **typu tématu**, na učiteli, ale neméně právě na **charakteristikách klientů**, s nimiž pracujeme, resp. typu instituce, v níž se NVK věnujeme. Obecně se dá říci, že sama podstata tématu NVK vychází vstříc několika dobrým předpokladům (Petty 96)

motivovanosti: téma NVK je praktické a hodí se v životě; tím, že učení témat komunikace je vždy práce na hledání individuálního stylu každého účastníka (principiálně tedy ne vnucování určitého pro všechny stejného modelu chování klientovi), zvyšuje se při učení NVK obecně i předpoklad úspěšnosti – lze tu často chválit; NVK je obecně velmi zajímavé téma; vyučování může být často zábavné.

Zřejmě nejobtížnější pozici při výuce NVK budou mít učitelé občanské výchovy (NVK je stručně zastoupena v jejích osnovách – viz dále), protože musí NVK učit – být v nevelkém rozsahu – jako téma povinné a ve velkých skupinách, nebo lektori, od nichž nějaká firma vyžaduje, aby v oblasti NVK školili její zaměstnance, a to v případě, že tito zaměstnanci jsou nuceni se vzdělávat i přesto, že se tomu více či méně urputně brání. V obou případech si klienti nemají šanci téma vybrat, neboť je součástí určitého systému. Navíc je – jako všechna témata osobnostní a sociální výchovy – vždy nějak osobní, což může být v tomto systému opět brzdou zájmu (stud, strach, neochota dát být malý osobní vklad do učení v přítomnosti spolužáků-spolupracovníků atd.). Jednodušší či jen „o něco jednodušší“ to mívají či mohou mít učitelé/lektori tam, kde se klienti dobrovolně hlásí na téma, předem o něm vědí a neodporují (neodmítnou téma) či si je sami vyberou (i když i tu je někdy třeba vyrovnávat se s problémy vznikajícími v průběhu aktivit). Podobně jsou na tom pak ti vyučující, kteří mohou využít metod a technik pro nonverbální rozvoj, aniž by žáci tušili (motivování jiným cílem), že se něčemu podobnému učí.

Obecně však mohu ze zkušenosti říci, že výše uvedené motivační faktory bývají obvykle dost silné. Je tedy běžné i (!) to, že k jednotlivým činnostem nemusíte zvlášť motivovat.

Ad b) Specifika motivace jako součástí instrukce

Motivační fáze před činností se obvykle vyskytuje ve dvou podobách:

- jednak je oddělena od instrukce ke konkrétní hře
 - přitom může jít o motivaci k jedné aktivitě (např. motivace pohádkou);

- nebo jde o motivaci na začátku kursu, hodiny, časového bloku, tedy i souhrnnou výchozí motivaci k více činnostem;
- jednak je součástí instrukce.

Motivační mechanismy se obecně neliší v oblasti tréninku NVK od jiných oblastí učení. Motivovat můžeme příběhem (vliv NV dovednosti na průběh určité komunikace); vlastní zkušeností s NVK (jakoukoliv), samotným zajímavým a splnitelným úkolem (odhadnout pocity člověka na obrázku; vytvořit sochu „radosti“); vedlejším cílem (třeba soutěživou variantou pantomimické techniky „na filmy“, tedy tím, „která skupina bude lépe předvádět“); e-vokací osobních zkušeností klientů s danou oblastí NVK (např. s podáváním ruky; s neverbálními parametry jejich obvyklých situací – např. „co obvykle děláme my, učitelé, když vy, žáci, neznáte odpověď na naši otázku“); zjištěním potřeb účastníků (s čím se v praxi setkávají, co je z oblasti NVK zajímavé); praktickým vyústěním učení (jak využijeme to, co se učíme: např. jak se můžeme pokoušet neverbálně chovat, když komunikujeme se vzteklým partnerem – viz výše o zjišťování potřeb a ještě výše o efektu učení).

☛ AKCE

Akce je pak de facto vlastní, instrukcí vyvolaná **činnost** (v případě NVK především vizuálně-percepční a psychofyzická) účastníka/ů probíhající v rámci opět instrukcí vyvolané pedagogické **situace** (souhrn vztahů lidí, jevů atd. v čase a prostoru).

V akci se uskutečňuje prakticky zvolená metoda, naplňuje se jádro úkolu, a to za podmínek, které byly instrukcí stanoveny (viz jejich výčet výše).

- Můžeme zde upozornit na to, že **akce může za určitých okolností splynout s instrukcí**, a to v tom smyslu, že paralelně s akcí probíhá tzv. souběžné vedení, souběžná instrukce (Valenta J. 98, s. 226n.), kdy učitel např. vede pantomimickou akci na téma „cesta pralesem“ („... a nyní se začínáte zamotávat do šla-

hounů lián, čím více se pohybujete, tím liány více omezují váš pohyb, jste nervózní, ale snažíte se ovládnout...“).

- Podobně může „splývat“ i akce a reflexe, ale o tom se zmíníme později.
- Podívejme se však nyní na jev „akce“ ještě z jiného úhlu. Již v souvislosti s instrukcí bylo řečeno, že akce může být fázována, tedy obsahovat několik kroků činností.
 - Tyto **fáze** mohou být skutečně fázemi „uvnitř“ akce. Tak např. můžeme nechat předvést skupinku hráčů tři za sebou následující živé obrazy na téma (obecně) např. vývoj vztahu dvěma lidmi ve třech časových obdobích nebo tři nejzávažnější problémy (podle vašeho názoru) v mezilidských vztazích současnosti atd. Činnost – technika je stejná – živý obraz. Mění se jeho téma, a to vede k opakovanému užití techniky opakuje se ve třech situacích v rámci jedné akce.
 - Tyto **fáze** však mohou tvořit i **různé typy akcí**, nejčastěji pak jde o „přípravu akce“ a „vlastní akci“. Zastavme se tedy u přípravy.

PŘÍPRAVA AKCE

Příprava akce bývá instruována

- buď samostatně (s tím, že další instrukce pro akci proběhne po přípravě, např. jako technická instrukce typu: „Ve skupině připravte tři živé obrazy na téma „Vývoj vztahu paní X a pana Y“. Za pět minut dám další instrukci, jak budeme pokračovat.“
 - nebo současně s instrukcí pro akci („Připrav... a jakmile budeš hotov, předveď partnerovi ve dvojici..., tak, aby uhdli...“).
- Příprava akce je obvykle sama o sobě specifickou akcí (situací naplněnou určitou činností), při níž může probíhat velmi důležité učení. Někdy tkví dokonce těžiště učení právě v přípravné fázi, zatímco např. předvádění jako akce již může být sekundární. Kupř. žádáme-li, aby hráči vytvořili již zmíněný NV obraz soudobých problémů v mezilidských vztazích, lze jistě těžiště úkolu spatřovat výrazně právě v analýze soudobých mezilidských vztahů, které mu-

si žáci popsat, klasifikovat, analyzovat z hlediska problematičnosti (a tedy i stanovit, co budou vůbec považovat za „problém“). NV ztvárnění pak může být skutečně chápáno jako svým způsobem sekundární a bude-li náš cíl tkvět spíše v myšlenkové analýze mezilidských vztahů než v herních dovednostech, pak proti tomu nelze nic namítat.

Jsmo však na poli učení NVK, tedy považujeme za podstatné, aby vlastní tvorba tělového obrazu byla cílem alespoň stejně důležitým. **Přípravná fáze má tedy sloužit „také“ nebo „výhradně“ k přípravě tělové zprávy.** Pak se pro přípravu vesměs zdůrazňuje právě to, co je cílem z oblasti NVK: napodobení něčeho tělem, vytvoření tělové metafory určitého jevu, ukázání srozumitelného tělového sdělení, fyzická spolupráce, koordinace, rytmizace, vytvoření stylizovaného tělového výrazu, regulace tělového výrazu a viz celé škály dalších cílů ve výčtech u skupin 1-10.

Pro fázi přípravy NV akce zvažujeme, zda v instrukci či v souběžném instruování s přípravou budeme většinou žádat, aby si hráči připravovanou **akci skutečně v průběhu přípravy vyzkoušeli.** Zejména u těch účastníků kursů, kteří mají menší zájem či motivaci, bojí se, stydí nebo mají malé zkušenosti s NV technikami hrozí, že tělovou akci paradoxně připraví jen slovně (ty uděláš to a já to...), což nezřídka končí jinou akcí, než jakou měli hráči „formulovanou“ v představě.

Pokud je ovšem našim cílem ukázat, jak je fyzický-tělový model akce odlišný od vizuálně-představového či slovního modelu, můžeme požadavek „vyzkoušet si“ zamlčet. Jde-li nám ale skutečně o zřetelně provedenou akci, je dobré zkoušení/fixaci instruovat.

Opakem připravovaných akcí jsou akce improvizované až „totálně improvizované“ (Machková 96, s.59; Valenta J. 98, s. 159, Way 96, s.133).

I nepřipravená akce má značný rozvojový potenciál zvl. v oblastech rozvoje autenticity, nalézání zdrojů tělové akce ve vlastním těle (nejen v rozumu), v oblastech testování prožitku určitých situací, v oblasti tělové kreativity, kázně, citlivého vnímání druhých a rozvíjení nabídek přicházejících např. ve hře z jejich chování atd.

Hovoříme-li tu tedy jako o možné fázi akce o její přípravě, znamená to, že příprava je nutná. U typů technik vyžadujících rychlé reagování dokonce není příprava ani smysluplná ani žádoucí!

PRŮBĚH AKCE

Činnost učitele/trenéra v průběhu akce samé závisí na cíli, použité metodě a organizační formě akce.

■ Pokud jde o závislost činnosti učitele v průběhu akce na cíli...

■ Některé činnosti jsou založeny jen na aktivitě hráčů.

■ Některé činnosti jsou založeny pouze na pozorování a interpretaci chování „cizích osob“ (obrazů, filmů atd.), tedy ne na sledování jejich vlastního „tady a teď“ vytvářeného chování.

— Podle **cíle** vyučující zváží, nakolik bude aktivně ovlivňovat žáky již ve fázi pozorování/sledování obrazů a nakolik až při interpretaci/diskusi:

— jde o pouhou aktualizaci vlastní životní zkušenosti žáků s neverbálním chováním? učitel nezasahuje?

— jde o řízené pozorování – učení se pozorovat? učitel upozorňuje, co mají žáci sledovat atd.?

— pokud je pozorování spojeno přímo s reflexí (protože osoby na obrazech nelze „vyrušit“ z jejich konání, tudíž je možno hovořit i v průběhu pozorování) - jde o vlastní, učitelem nekorigované zkušenostní interpretace žáků nebo je učitel bude korigovat?

— jde o řízené učící a nové informace o řeči těla přinášející reflexe? pak bude učitel aktivní.

■ Řada činností je naopak založena na vlastní tělové aktivitě hráčů.

— **Cíl** může vyžadovat, aby učitel sledoval chování a jednání hráčů, a to

— buď jako aktivní vedoucí zaměstnání (boční vedení hrá-

čů; upozorňování pozorovatelů na jevy, které se vyskytují při hře hráčů)

— jako zjevný pozorovatel akce (lze spojit s předchozím – učitel sleduje:

— behaviorální a komunikační prvky či jevy v jednání hráčů – sbírá tak „materiál“ pro reflexi

— jednak ve vztahu k hráčům osobně

— osobní charakteristiky jejich vlastního chování

— osobní dovednosti neverbálního vyjadřování

— jednak ve vztahu ke zprávě, která má být hrou sdělena (např. v případě využití dramatické hry druhým cosi sdělující – bylo sdělení srozumitelné? co nám bylo vlastně sděleno?)

— jednak ve vztahu k obecným komunikačním jevům, které jsou předmětem učení (které jevy spojené např. s proxemikou se v akci objevily?)

— jednak ve vztahu k „technice a výrazu“ provedení akce (opět např. v případě využití dramatické hry druhým cosi sdělující – jaké výrazové prostředky byly použity? jaké měly divadelní kvality?)

— dodržování instrukce, pravidel, porozumění principu činnosti hráči

— bezpečnost (např. při hrách se zavřenýma očima)

— nebo jako nenápadný pozorovatel (s obvykle stejnými úkoly jako

„nápadný“ pozorovatel).

— **Cíl** ovšem nemusí ani v tomto případě vyžadovat, aby učitel sledoval chování a jednání hráčů, a to

— u některých zábavných her,

— u hráčů, kteří jsou již sami schopni poučené reflexe hry či

— u hráčů, kteří se např. opakovaně – „kondičně“ - procvičují v aplikaci některých konkrétních dovedností, ale i

— v případě využití postupů, které jsou intimní v tom smyslu, že není žádoucí, aby hráče vůbec někdo pozoroval (např. pohybové ztvárňování introspekci atd.)

■ **Některé činnosti jsou založeny na společné aktivitě hráčů i učitele.** Jde tu však o jinou aktivitu, než když učitel komentuje pozorování obrázků atd. Máme na mysli to, že **učitel je též hráčem.** Obvykle je

— součástí kruhu hráčů hrajících pohybovou hru, je součástí např. honičky atd.

(**cíl:** vlastní rozehrání, vytváření atmosféry, kontrola hry zevnitř)

— zastupuje účastníka např. v případě, že je lichý počet členů skupiny a je současně nutno pracovat ve dvojicích (**cíl:** umožnit hru všem hráčům, zejm., je-li její pedagogický cíl tak závažný, že je žádoucí, aby hráli všichni)

— nebo v dramatické hře hraje některou z rolí (technika zvaná v dramatické výchově „učitel v roli“ /s plnou výhodou použitelná ovšem při užití řeči/ – **cíl:** možnost ovlivnit hru hráčů v dramatické fikci „zevnitř“ hry, tedy řídit či ovlivnit jejich učení nikoliv zvnějšku, ale rovněž ze světa fikce; např. účastníci expedice se snaží v tichosti v noci přepravit svého (při přestřelce domorodců) raněného člena do bezpečí; učitel hraje roli hlídkujícího bojovníka, který nesmí výpravu spatřit; nebo: učitel spoluimprovizující ve zcela volné pantomimě spolu s hráči atd.

(Morganová a Saxtonová 01; Valenta J. 98).

Obvykle se tu pojí se sociální rolí hráče ještě další kantorské role – je tedy i nadále současně tím, kdo řídí zaměstnání, kdo pozoruje, hlídá pravidla atd.

Být účastníkem hry může být velmi náročné na distribuci pozornosti současně do různých směrů. Zážitek hry může snadno překrýt sběr informací pro reflexi a učitelé mohou uniknout některé jevy atd.

■ **Některé činnosti jsou založeny jen na aktivitě učitele či na jeho aktivitě ve spolupráci jen s omezeným množstvím hráčů.** Cíl je většinou v oblasti znázornění typu úkolu, ale i v oblasti vlastního rozehrání učitele atd.

Jde většinou o to, že

- učitel sám předvádí činnost
 - názorně demonstruje
 - sám na sobě předvádí určitý jev (např. různá gesta)
 - na sobě předvádí, co mají dělat žáci (např. auto-akupresurní masáž)
 - předvádí svou variantu řešení zadaného úkolu (např. pantomima na téma „já“)
- učitel předvádí činnost spolu s účastníkem
 - funkce viz výše,
 - ale může zde být i specifický cíl ve vztahu ke spolupracujícímu účastníkovi – např. jeho pozitivní podpora, možnost vystoupit před ostatními „bezpečně“ s učitelem atd.).

■ **Pokud jde o závislost činnosti učitele v průběhu akce na organizační formě...**

Organizační formy byly zmíněny částečně již ve vazbě na cíl.

Samostatně zmiňme:

- pracuje-li celá třída společně, obvykle je učitel v průběhu její činnosti aktivní (pozorování atd.)
- pracuje-li celá třída současně, ale jako jednotlivci, učitel v závislosti na cíli především buď sleduje jednotlivce nebo jim ponechává „soukromí“
- pracuje-li třída paralelně ve skupinách, může učitel „obcházet“ skupiny
- pracuje-li určitá skupina před pozorujícím zbytkem třídy, obvykle je učitel rovněž aktivní jako pozorovatel, komentátor, „kouč“ atd.

☞ **REFLEXE**

Reflexe - rozbor, diskuse, (z)hodnocení, review, evaluace atd., je velmi potřebná. Pedagogika zkušenostního učení upozorňuje, že necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřním zpracování je-

dince a bez opory v dalším učení, pak není vždy praktická zkušenost z akce náležitě využita či zhodnocena. Proto se doporučuje aby na akci navazovalo další učení (reflexe) cestou verbalizace zkušenosti, výměny názorů s druhými i konfrontace se sebou samým (po akci), cestou ujasňování a pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností atd.

Pojmenovávání toho, co se stalo v aktivitě, strukturování prožitku vedené učitelem znalým teorie jevů, s nimiž se pracuje (komunikace, chování, percepce, chyby v percepci atd.), konfrontace minulé a nové zkušenosti, to vše je reflexí nastoleno a ovlivněno.

- Reflexe jsou tedy pokračováním **učení** a jeho rozšiřováním a optimalizací.
 - přinášejí **informace** o tom, co se dělo během akce
 - přinášejí **hodnocení** toho, co se dělo během akce
 - přinášejí **zobecnění** jevů, které se objevily při konkrétní akci
 - přinášejí **návrhy**, jak získané informace a výsledky provedených hodnocení dále aplikovat
- Reflexe dále též umožňují a posilují **transfer** nové zkušenosti (dovednosti atd.) do praxe „mimo třídu“ vztahováním toho, co se odehrálo k vlastní životní praxi;
 - Transfer dále můžeme posílit tréninkovým opakováním některých cvičení (v opakování těže hry např. vystřídat více spoluhráčů apod.), která mohou opět vyjít z výsledků reflexe
 - a ukládáním aplikačních úkolů pro praxi „mezi lekcemi“ (úkol: omezit tento týden křížení rukou před hrudníkem/vytváření „bariéry“ v komunikaci s cizími lidmi kdekoliv...) (Petty 96; Pike-Selby 94; Valenta J. 95; Valenta J. 03)

■ **Základním nástrojem řízení reflexe je otázka!**

(Porozuměli jste obsahu sdělení, které bylo skryto v této pantomimě Hanky a Josefa?)

■ **Dalším nástrojem je pak de facto úkol (obvykle obsahující „skrytou“ otázku)!**

(Popište nejprve průběh scénky, kterou jsme viděli.)

Reflexe by měla prakticky následovat po každé aktivitě. Jako další specifická učební situace bývá **stejně důležitá jako akce sama**.

Reflexi **vynecháme jen tehdy**, ω narušila-li by silný zážitek, který chceme nechat celistvě působit. Podobně ji ω můžeme vynechat u vyloženě doplňkových technik (počáteční honička na rozhybání atd.), pokud proběhly hladce a bez problémů. Odehrálo-li se však i při těchto technikách cokoliv, co stojí za debatu, věnujme reflexi čas.

Pro poučení vedení reflexí je dobré seznámit se v literatuře s podstatou jevů, o nichž je v reflexi řeč (viz dále části týkající se toho, kde a jak nabýt vzdělání pro výuku NVK).

Podobně jako v případě instrukce i v případě reflexe vidíme jako klíčovou její vazbu k cíli. Podívejme se na ni tedy blíže.

CÍL

Zaměření reflexe vyplývá samozřejmě z toho, co se v průběhu akce odehrálo. Vezmeme-li však v potaz, že to, co „se odehrálo“, bylo nějak řízeno naší **instrukcí**, za níž stojí určitý pedagogický **cíl**, pak se zpětně nutně i v **reflexi** znovu vracíme k cílům. Jestliže chci tedy učit klienta *orientovat se prakticky v neverbální problematice pohledů očí v dialogu dvojice* a instruuji za tím účelem určitou hru (např. rolová hra dvojic ukazující NV chování v různých typech osobních rozhovorů – žádost o půjčku; svěřování se se studijním problémem atd.), pak by bylo nelogické, kdybych učinil klíčovým předmětem reflexe po hře např. pohyby nohou (i když samozřejmě zkoumáme NVK projevy v souvislostech) či – nahlédnuto z jiné strany, kdybych sice zůstal u očí, ale vedl reflexi převážně k anatomii oka nebo - opět nahlédnuto z další strany, kdybych vedl reflexi převážně (a poněkud nelogicky) k pohledům souvisejícím s výkonem řečníka hovořícího k velkému shromáždění.

Tato témata jistě mohou být zmíněna. Nohy se dokonce mohou tematizovat jako důležité v případě, že situace byla zahrána tak, že hráči si až tak nehleděli do očí, za to se pilně navzájem okopávali nohama (...). Avšak nedojde-li během akce k takové (...) radikální

změně tematizace, je naopak vysoce žádoucí, směřovat reflexi k tomu, jakou funkci a úlohu mají pohledy v dialogu dvojic (cí!), jaká je jejich délka ve vazbě na to, kdo hovoří, jak se pohybují bulvy v souvislosti s představami doprovázejícími řeč (viz blíže OeConnor-Seymour 98) atd. a to vše ve vztahu k tomu, co jsme zažili ve cvičné herní situaci a k tomu jaká je naše osobní zkušenost s pohledy v osobních dialogích, čemu jsme se naučili ve hře novému atd.

Vazba reflexe a cíle je tedy dosti těsná.

ÚČASTNÍK

■ **POZOR!** Reflexí se nemíjí automaticky hodnocení kvalit výkonu účastníků akce či dokonce nějaké zkoušení. V oblasti chování existuje nesčíslné množství individuálních variant. Jen těžko si můžeme osobovat - byť jsme učitelé - právo kázat někomu, že se „má jinak usmívat“.

Můžeme mu však říci, jak na nás jeho úsměv působí. Můžeme - podle cíle - zvolit cestu

— **konkrétní osobní adresnosti.** Avšak taktně a nezraňujícím způsobem. Nebo cestu

— **obecného vyjádření.**

K tomu, co kdo během akce konkrétně dělal, jak jednal atd. směřujeme při reflexi obvykle těmito cestami:

— **popisem-slovním zopakováním,** v NVK příp. též pohybovým opakováním **toho, co se odehrálo během akce;** při užití popisu se zdržujeme zpětných vazeb i hodnocení, jen deskriptivně rekapitulujeme, co kdo kdy dělal a co se přihodilo - jednak se tu připomene průběh předchozího děje (zvláště, byl-li složitější), na čemž je pak možno stavět zpětné vazby a hodnocení, jednak někdy sám popis stačí k tomu, aby si účastník uvědomil důležité informace o sobě samém i o druhých;

(„Nejprve se bačkora v Heleniných rukou proměnila v hřeben, kterým si pročísala vlasy a předala Petrovi, v jehož rukou se stala kytarou, na kterou zahrál pár akordů a odevzdal ji Tereze, která botu chovala jako mimino na hrudi, aby ji nakonec předala Zuzaně - ta botu proměnila v šejkr a levou rukou v ní míchala koktejl...“)

— **zpětnou vazbou** (popis toho, co jsme viděli a zažili spojený s vyjádřením, jak „to“ na nás působilo, příp. s žádostí či návrhem změny)

(Jiný příklad: „Když jsi tak rychle vstal, trochu jsem se lekla a měla jsem dojem, že přišla velká autorita. Ale osobně pro mne by bylo výhodnější, abych se v podobné situaci ničeho nelekla, protože pak chvíli nemohu přemýšlet o problému, který se řeší.“)

— **hodnocením** (jevu, člověku, lidskému chování se přisuzuje určitá hodnota, kvalita, srovnává se atd.)

(podobný příklad jako výše, ale formulovaný jako hodnocení: „Když tak rychle vstaneš, má to velká rizika. Je to nečekané chování a spousta lidí se může leknout a přestat přemýšlet o problému. Myslím, že to není nejlepší taktika, jak řídit debatu. Možná by bylo lepší zacinkat na skleničku.“)

— **zobecněním, vytvořením poznatkového rámce, klasifikací** - tedy vytčením určitých charakteristik konkrétního jevu nebo chování a jeho zařazením do určité třídy jevů - k osobám se může vztahovat přímo, ale i nepřímo („Prudký pohyb v blízkosti, zejména nečekaný, aktivuje u živočichů orientační i obranný reflex. Všichni jistě procitnou, ovšem otázkou je, zda toto „procitnutí“ je z hlediska žádoucí činnosti mozku výhodné v situaci, kdy řešíme problém...“)

— **návrhem** - ten však bývá často již součástí zpětné vazby nebo hodnocení; opět může mít podobu konkrétně adresnou i obecnou (- viz i příklady výše - nebo jiné: „Ivo, Jardo a Milane, zkuste na začátku akce příště tlesknout, abychom poznali, kdy končí skutečnost a začíná hra...“ nebo neadresný: „Z toho, co se odehrálo tedy vyplývá, že je bude dobré jasně označit, kdy pantomima začíná a kdy končí, aby se nám nepletla realita a fikce“.).

Důležité je komunikovat s klienty v reflexi (zvl. při zpětných vazbách a hodnoceních) tak, abychom neztratili jejich zájem o učení a nebrali jim sebeúctu!!! A k témuž vedeme i klienty navzájem!!!

■ **Obsah reflexe samozřejmě není ovlivněn jen naším cílem.** Velmi často obsah reflexe ovlivňují také účastníci sami. Je logické, že když nabídneme techniku založenou na oční komunikaci, účastníci budou mít „zážitek oční komunikace“ a tudíž o ní mohou chtít hovořit sami od sebe, bez podněcování této tematiky učitelem. Pak je tu soulad cíle, průběhu činnosti, zážitku, potřeby reflexe zážitku atd.

Může ovšem nastat zcela korektně situace, že účastníci budou

- akcentovat některé vnitřní téma hry více, než učitel plánoval či očekával nebo budou
- hovořit o něčem úplně jiném.

Ve vztahu k našemu příkladu (kopání nyní ponechme stranou a podívejme se na věc vážněji):

Dialog hraný na téma „sdílení osobního problému“, na němž chceme demonstrovat důležitost pohledů, může být zahrán tak, že právě ten či onen konkrétní hráč v takové scéně začne využívat i haptickou komunikaci – tedy postava jím hraná, např. svěřující se, se dotýká maně rukama toho, kdo mu naslouchá. Účastníci pak mohou tematizovat v reflexi nejen pohledy, ale právě i dotyky (ač ty nebyly cílovou prioritou).

V dalším případě je dokonce může natolik zaujmout téma „sdílení“, že budou chtít věnovat čas v reflexi právě tomu, kdy, s čím a komu je možné se svěřovat, jaké s tím má kdo zkušenosti atd. Pohledy tedy bude tématem sice cílovým, ale v tomto případě okrajovým.

!! Tyto „odklony“ mohou být zajímavé, žádoucí, užitečné, ale stejně tak mohou cíl a téma rozmělnit, zastřít, zrušit !!

Je vždy jen na učiteli, aby zvážil, nakolik bude v konkrétní skupině sledovat linku předem daného cíle a nakolik - podle potřeb a stavu skupiny - nechá prostor pro jiná témata.

■ A ještě k jedné variantě posunu cíle reflexe účastníky. Mnohdy slyšíme názor: „Děti, které učím, nejsou reflexe schopny, neumí popsat své pocity, reflexe se s nimi dělat nedá!“

Avšak právě to, že jim „nejde“ **vyjadřování k tématům každodenní existence** budiž vítanou příležitostí **je právě tomuto učit!!!**

Tedy opět se posouvá cíl. Můžeme chtít reflektovat oční signály v dialogu, ale zjistíme-li, že účastníci nemají slova pro podobnou

reflexi své zkušenosti z této hry, posuneme cíl reflexe a zkusíme spolu s nimi taková slova hledat – budeme je to učit.

Vazba obsahu reflexe a potřeb účastníků je tedy rovněž dosti těsná.

OBLASTI ZACÍLENÍ REFLEXÍ:

■ Orientace k vlastnímu já:

- co jsem vlastně dělal – jak to popsat slovy; - co jsem zažil; - jak jsem se cítil; - jak jsem se vnímal; - k čemu jsem zaujímal a i teď zaujímám nějaký postoj, vztah; - co si o akci myslím; - jak se mi podařilo splnit úkol; - jak se mi dařilo pracovat tímto postupem; - jak hodnotím výsledek své činnosti; - co jsem se o sobě dověděl; - co jsem se naučil; - co je dobré si zapamatovat pro příště; - čeho bych se měl v podobné situaci vyvarovat; - kde, kdy, s kým můžu tuto dovednost použít/transfer; - jak se cítím teď; - co jsem si uvědomil při akci - co si uvědomuji teď;

■ Orientace k druhým:

- co mohu říci o ostatních; - co vlastně ostatní dělali - jak to popsat; - jak jsem je vnímal; - co jsem se o ostatních naučil/dověděl; - jak se mi daří vnímat a poznávat ostatní; - jak se dívám na to, co dělali; - čím mne ostatní obohatili, v čem mi pomohli; - co jsem se díky ostatním naučil; - jak se nám dařila spolupráce; - proč se nám ne/dařila; - jak se vnímáme; - co bych doporučil/a změnit v jednání druhých; - soupeříme nebo spolupracujeme; - jak spolu komunikujeme; - jaké vztahy u nás panují; - co můžeme v naší skupině zlepšit;

■ Orientace k jevům:

- kde a kdy se můžeme v životě setkat s jevy, s nimiž jsme se setkali v této hře; - co ze života nám připomíná herní situace /transfer/; - co je neverbální komunikace / její různé kódy, formy a mechanismy; - otázky a problémy vnímání neverbální komunikace; - neverbální komunikace a verbální komunikace; - lidské tělo jako nástroj komunikace; - lidské chování; - osobnost a komunikace; - pocity a stavy a komunikace; - sebevědomí,

zábrany atd. a komunikace; - role a komunikace; - fikce, přetvářka, zakrývání, manévry v komunikaci;
 — komunikační taktiky a strategie; - kdy se hodí ten či onen způsob komunikace; - tvořivost a komunikace; - komunikace a zdravý životní styl; - člověk vůbec jako jev; - jak mohu použít to, co jsem se o těchto jevech dověděl – jak to použiji /transfer/;

■ **Orientace k metodě/technice/hře/cvičení, které proběhlo a k metodice:**

a) obecně s jakýmkoliv klientem

— jak akce proběhla-popis; - proč se to dělá, co je cílem; - jaký význam může mít takové cvičení/taková hra pro naši skupinu; - v čem je cvičení podle klienta dobré, v čem ne; - má-li klient dojem, že hra nebyla v pořádku: proč si to myslí a jaká vysvětlení k tomu lze nalézt; - co ze života mu tato technika připomněla, čeho je analogií; - jaká je historie této metody a její užití jinde atd..;

b) specificky s klienty, kteří se učí používat podobné techniky v práci s druhými

— co je cílem, resp. jaké možné cíle tato metoda má; - o jaký typ metody jde; - do jakého systému metoda patří; - jak se technika dá využít; - jaké vyvolává mechanismy učení u klienta; - v čem je snadná; - v čem jsou rizika této hry-metody; - jak instruovat; - jak vést reflexi – rozhovor po hře; - co se změní v zadání a průběhu, budeme-li akcentovat jinou cílovou možnost této hry; - jaké různé obměny může tato technika mít; - co musí učitel vědět z pedagogiky, psychologie atd., aby mohl efektivně využívat možnosti této techniky.

Pořadí obsahů reflexí zde uvedené ovšem neznamená pořadí témat ve vlastním průběhu reflexe. Je sice spolehlivé začít od reflexe „já“ (protože každou techniku, hru atd. vždy provádí konkrétní člověk, který při ní konkrétně jedná, myslí, pocituje). Avšak není nutno vždy začínat od reflexe já!!!!

Stejně tak se můžeme na začátku zeptat např. „Došlo během této činnosti k tomu, co se označuje jako „spolupráce“? – ptát se tedy na „jev“.

TYPY, FORMY A METODY REFLEXÍ

Typy-formy reflexí:

- Klasická reflexe po činnosti může mít tyto formy
 - vespolečná reflexe celé skupiny s učitelem
 - nejprve „soukromá“ reflexe jednotlivce/dvojice/skupiny a teprve pak reflexe vespolečná s učitelem
 - u zkušenějších účastníků a dle cíle mohou proběhnout jen reflexe „soukromé“.
- Výše jsme zmínili typ reflexe souběžný s akcí, tedy reflexi probíhající (většinou) při pozorování neverbálního chování („rozebírání“ viděného současně s pozorováním).
- Dále existuje tréninkový typ reflexe – rychlá reflexe při přerušování cvičení, které nekončí a vzápětí pokračuje.

Metody pro reflexi:

- **Základní metodou je diskuse** (příp. monolog účastníka).
 - Lze však použít i reflexe
 - psané
 - kreslené
 - zahrané jako pantomima, scénka atd.

8. kapitola

Metody a techniky tréninku řeči lidského těla**Základní typy metod nácviku dovedností spojených s neverbálním chováním a neverbální komunikací**

Podívejme se nejprve na obecnější principy metod, jimiž lze řeč těla a její odečítání trénovat či kultivovat. Proč zde tyto obecné typy uvádím? Nejsou to totiž jen průzračně jasná cvičení, jako např. pantomimy, co vede ke zdokonalování dovedností na poli NVK. Chci zde tedy nabídnout učitelům či lektorům látku k přemýšlení právě o variabilitě metod. Navíc, znalost základních užitečných principů metod umožní též rychle se orientovat v zásobnících her či na školeních a rozpoznat vhodnost určitých technologií pro NVK, i když právě nebudou ve vztahu k ní prezentovány.

O některých níže uvedených typech metod lze říci, že jsou to obecné typy metod pro osobnostní a sociální výchovu (naplňují se ovšem i jinými obsahy, než je NVK).

■ Techniky pro obecné zdokonalování vnímání

Protože percepce NVK se děje **především zrakem**, hodí se jakákoliv cvičení, která rozvíjejí schopnost diferencovaného vnímání (část – celek, pohyb – nepohyb, tvar, rychlost atd.). Svým způsobem můžete využít na jedné straně i „zakletých obrázků“ z časopisů (hledání „deseti skrytých věcí na obrázku“), ale optimální samozřejmě je učit percepce na tom, co je v našem případě jejím hlavním cílem, tj. na vnímání lidského chování (viz níže pozorování chování).

Vedle zmíněných obrázků poslouží jako obecné techniky zrakové průzkumy různých prostorů (spojené s popisem) či objektů, hry spojující zrakové *vnímání a paměť* (princip tzv. kimovek), hry

„na *postřeh*“ a zrakovou *koncentraci* (často pohybové), dotykové-taktilní techniky zdokonalující vnímání **hmatem** (dotýkat se materiálů, lidí), techniky umožňující souběžné vnímání slovního a neslovního jednání lidí, techniky umožňující vnímání vůní a pachů – vnímání **čichem**.

Zejména pozorování lidí, zvířat či emotivně laděných obrazů může aktualizovat intuitivní vnímání. I o něj tu jde.

V kontaktních hrách cvičíme též **empatické vnímání** jako formu sociální percepce (tak jako tak závislou na schopnosti pozorovat smysly).

A nyní přejdeme k technikám pomáhajícím sebezpoznání v oblasti *percepce sebe samého* – počínaje technikami vnímání vlastního těla, pohybu atd., přes cítění napětí a uvolnění až k technikám „metapercepce“ (*vnímání vlastního vnímání*, poznávací styly – např. nakolik vnímáme spíše očima a nakolik sluchem?, orientujeme se spíše na celky či na detaily?, umíme vyčlenit jeden jev z celého percepčního pole?), k *percepčním chybám* (haló-efekt, předsudky, stereotypy, vlastní očekávání promítající se do selekce pozorovaných informací v chování jiných lidí či do vidění toho, co neexistuje, ale my to vidět chceme).

Svým způsobem sem náleží i vizualizační cvičení (vnímání „vnitřních“ obrazů). Ale o tom později.

Obecně metodická doporučení:

- Mnoho tu záleží na vedení reflexe. Cílem je jednak zostření smyslů-pozorovacích dovedností a jednak sebezpoznání v oblasti percepce, tedy percepční zkušenost se sebou samým. Ptejme se tedy i na percepční zkušenost.
- Vedme klienty k tomu, aby přesně popisovali (příp. předvedli nebo kreslili), co vidí-viděli.
- Dejme prostor intuitivnímu vnímání, avšak zdůrazněme, že bez určitých znalostí o pozorovaných jevech se šance vnímat intuitivně snižuje (intuice přeje připraveným!), abychom nepodpořovali v hráčích dojem, že aniž bych cokoliv znal, budou mé intuitivní úsudky vždy „absolutní“.

■ **Techniky pro pozorování lidského chování**

Pozorování chování či komunikace je ve výcviku NVK stejně regulární, jako tělové aktivity hráčů. Dalo by se volně říci, že „půl dovedností“ v oblasti NVK je „vnímat-vidět“ a půl je „vysílat“. Pozorování je tedy dobré trénovat stejně pozorně jako tvorbu chování.

Hodnotu mají mít všechny varianty toho, co se k pozorování nabízí:

- Při tzv. **přímém pozorování** to je živý objekt ve své autentické či živým člověkem ztvárněný model (hraná postava v divadelním smyslu).
- Při tzv. **nepřímém pozorování** jde o model „z jiné materie“
 - vizuální - foto, film, socha, obraz (viz i příloha č. II), ale i
 - textový - popis jednání, příběh se zvýrazněním tělového chování (viz Hugova historka, ale i Františkova přestávka), a to
 - psaný, ale i
 - vyprávěný.

Pozorované objekty mohou být navíc pohyblivé i nepohyblivé, mohou být ve vztahu k nám či neapod.

Pozorovaným objektem můžeme být i my sami. Pokud jde o sebepercepci, nevyhýbejme se zrcadlu (viz i sebereflexe a „modeling“ níže) a tomu, abychom i my byli na videu, fotkách atd.

Obecně metodická doporučení:

- Lze doporučit, aby účastníci při pozorování alespoň určitý čas nehovořili (zlepšuje to koncentraci na vnímání neverbální informace).
- Ve vztahu k pedagogickému cíli můžete upozorňovat předem na konkrétní cíle pozorování (jen oči, jen ruce...; jak se projevuje v NV výrazu vztah mezi postavami...; jakých NV symbolů bylo využito ke ztvárnění obrazu „totality“...; atd.) nebo naopak na cíl pozorování předem vůbec neupozorňovat.
- Chtějte v některých cvičeních od účastníků, aby viděné nejen interpretovali, ale také popsali(!), co vidí konkrétně (pokrčené čelo...) – příp. z čeho jejich interpretace vyplývají (pokrčené čelo...).
- Srovnávejte v reflexi individuální interpretace hráčů s interpre-

tacemi na základě zobecněné zkušenosti, výzkumů atd. (ty je ovšem třeba studovat!). Omezíte tím subjektivní zkušenostní kliše, která bývají nepřesná.

- Můžete hráče motivovat k interpretacím „jakoby se dívali na hraný film“ atd.
- Při pozorování prostřednictvím textů sledujte i jazykovou rovinu vyjádření o tělovém chování – pojmy, pracujte s vizuální představivostí atd.
- Při sebepercepci (např. vlastní vystoupení na videozáznamu) mají někteří účastníci tendenci se zahltit pocitu typu „vypadám hrozně“. I tady je vedte k racionálnímu popisu(!) prvků pozorovaného chování a k hledání vazeb toho, co vidí k jejich životním situacím.

O řízeném, reflektovaném pozorování viz níže u popisů konkrétních metod.

■ **Debatní metody - analýzy, interpretace, zpětné vazby, reflexe**

Učení se NVK neprobíhá jen v podobě čilého poskakování či „tváření se“ obličejem, ale též v podobě debat, diskusí, dialogů. Jejich hlavní varianty a poslání mohou obsáhnout čtyři pojmy v podtitulu.

Debatní metody se objevují v časovém vztahu k behaviorálním metodám (metodám /v tomto případě/ založeným na chování lidského těla) - k vlastním hrám, cvičením apod. takto:

- předcházejí – připravují nácvikovou činnost
- probíhají současně s ní nebo jsou přímo nácvikovou činností (či její součástí)
- následují po ní
 - První varianta se uplatní zejm. tam, kde se na činnost připravuje více hráčů - ti si např. připravují pantomimický skeč a debatují tedy o jeho parametrech, způsobu provedení atd. Jindy předchází herní činnosti vespolná debata všech ve třídě - např. na téma: Jaká je naše zkušenost s gesty? Jak se chovají lidé neverbálně v situacích konfliktů? apod.
 - Druhá varianta se týká zmiňovaných činností typu „analyzujeme fotografii, kterou si právě prohlížíme“. Debata učí

informacím o NVK, porozumění NVK, porozumění vztahu lidí k NVK atd.

— Třetí varianta, obvykle reflexe, byla rovněž již popsána výše.

Ještě k typům debat v titulku:

Analýzy – rozbor jevů NV (oči, prostor, ruce...) chování (či naopak *syntézy* ve smyslu skladby prvků NV chování do popisu výrazového celku – smutek apod.), hledání vztahů mezi těmito jevy ať již ve vazbě na hru „tady a teď“ nebo obecně.

Interpretace – vysvětlování chování, výklad jednání člověka jako znaku jeho prožívání, stavů, zájmů, orientací, sdělení pro druhé atd. *Zpětné vazby a Reflexe* viz výše.

Obecně metodická doporučení:

- Týkají se hlavně reflexí. Nevyhýbejte se jim.
- Reflexe veďte tak, aby žáci měli možnost hovořit o tématech, která je zajímají.
- Současně mějte na paměti cíl své výuky (aby se technika zhodnocovala), ale podle potřeby klientů jej můžete měnit.
- Reflexe je čas pro účastníky – pokud většinu času reflexe hovoříte vy, není to optimální!
- I pojmenovávání jevů v oblasti NVK a chování se řada účastníků musí učit – využijte reflexí a debat k tomu, aby se tak dělo, učte je používat užitečná slova.
- Pro dobré vedení reflexí a debat studujte psychologii a nauku o komunikaci a chování.
- Buďte taktní a citliví. „Nemustrujte“ a nepoučujte. Dávejte zpětné vazby a vysvětlujte! Ve výuce neverbální komunikace se vždycky dostaneme k osobním tématům – je to osobně citlivé pole.

■ Sebereflexivní a zpětnovazební techniky

O sebereflexi byla již řeč v souvislosti se sebepercepcí a s reflexí po aktivitách obecně. Přesto můžeme teoreticky vyčlenit ještě samostatné metody podporující sebepoznání každého účastníka školení či tréninku řeči těla.

Máme tu na mysli především metody:

- (sebe)poznávání vlastní nonverbality
 - sebepozorování při běžném chování (optimálně nejprve v situacích, v nichž „o nic nejde“, aby soustředěním na vlastní tělový výraz neztrácel náš klient v důležitých životních situacích vztahy s druhými, věcné výsledky při různých jednáních atd. – např. při chůzi, v tlačeni u šatny, dále pak různých situacích v přímém kontaktu)
 - sebepozorování v zrcadle
 - sebepozorování prostřednictvím dříve pořízené videonahrávky
 - reflexe vlastní nonverbality „mimo akci“ - následná v podobě vyplnění dotazníku, zpracování popisu vlastního tělového jednání atd.
- zpětné vazby k naší nonverbalitě poskytované jinými lidmi
 - výroky dalších osob popisující naše chování obecně nebo při určité akci
 - vyplnění dotazníku „o někom druhém“, „tebepopisy“ atd.
 - vyjádření osobních pocitů a nehodnotících postojů mluvčího ve vztahu k našemu jednání (pochopil jsem – nepochopil; bylo mi nepříjemné – dělalo mi radost atd.)
 - výroky dalších osob v souvislosti se sledováním nahrávky našeho chování na videu.

Obecně metodická doporučení:

- Opět záleží na cíli a typu skupiny, s jakou pracujete, avšak při pohledech na sebe samého upozorněte na možné zkreslení sebeobrazu. Je možno se ptát, jak účastník sám hodnotí míru „objektivity“ či pravdivosti vlastního výsledku sebepoznání/sebepozorování.
- Zvažte, nakolik je v daném případě nutné zabývat se hlubšími osobními příčinami určitých nonverbálních projevů a nakolik jen jejich efektivností ve styku s druhými atd. (jde o to, aby zbytečné či laické analýzy NV chování nesklouzly do nepoučného quasi-klinického psychologizování, které může být nejen „otravné“, ale i skutečně škodlivé).
- V případě podávání zpětných vazeb k NV chování druhými lidmi střežme ve skupině atmosféru bezpečí, nedovolme snižová-

- ní osobní důstojnosti ani ono výše zmíněné laické psychologizování a „rozkrývání nitra“ druhého člověka.
- Při podávání zpětných vazeb námi nebo účastníky navzájem nezapomínejme:
 - zakládat je (nebo reflexe vůbec) na popisu chování („Jiří, rychle pohybuješ rukama, přecházíš tři kroky tam a zpět...“)
 - pokud budeme zaujímat výkladová hodnotící stanoviska, hledejme a pojmenováváme pozitiva i negativa,
 - o negativech hovořme spíše jako o „tom, co je/co bylo by účelné změnit“,
 - Hovořme jako poučený pozorovatel, na nějž jednání druhého působí určitým dojmem („když děláš to a to, **rozumím** tomu tak a tak“ - neabsolutizovat chování ve smyslu „když děláš toto, znamená to jen a jen toto“).
 - Upozorňujeme též, že druzí říkají své „osobní pravdy“ (tedy i nepřesné, zavádějící atd.) a nikoliv „pravdy obecné či absolutní“, a že význam jejich zpětných vazeb podávaných členům skupiny spočívá především v tom, že nabízejí druhému jakoby pohled do určitého konkrétního zrcadla. Zpětné vazby by měly být nezraňující!!
 - Nevyhýbejme se otevřeným zpětným vazbám tam, kde je to de facto nutné, např. u jedinců, kteří působí či skutečně jednají agresivně, povýšeně atd. Je dobré, aby věděli (či pokud vědí, dostali i od nás alespoň zpětnou vazbu), že a jak je jejich chování vnímáno.

I tady ale šetříme jejich osobní důstojnost!!

Podobné analýzy nemají být nástrojem pomsty.

Viz též níže - Výklady

Zvažte pečlivě a ve prospěch klienta, proč, kdy a jak budete používat tyto zpětné vazby!!! Projděte sami praktickým výcvikem poskytování zpětných vazeb, než s jejich osobní podobou začnete pracovat ve skupině!!

■ Výklady

Bez výkladů (ve smyslu monologu učitele) se výuka NV komunikace těžko obejde i tam, kde pracujeme převážně na bázi pocitů.

Vykládáme obvykle:

- co mají hráči dělat
 - o jejich vlastním projevu
 - o jevech z oblasti NV komunikace (pojmy, teorie, zkušenosti atd.).
- Pokud jde o první oblast, jedná se de facto o instrukce (pro aktivity „tady a teď“ či pro to, jak jednat v životě „mimo třídu“ atd.).
 - Pokud jde o druhou oblast, jde do jisté míry o delikátní záležitost. Souvislý výklad pro druhého člověka o jeho chování je citlivý. Vystupujeme zde jako odborníci na NV chování a výraz. Záleží na cíli a na tom, zda dotyčný má o takové povídání zájem. Výše viz o zpětné vazbě a hodnocení a níže viz metodické doporučení.
 - Pokud jde o třetí oblast, rozhodně na ni nerezignujme! Jakékoliv vzdělání může být efektivnějším, pokud učíme nejen „co dělat“, ale také „jak rozumět tomu, co děláme“, co dělají druzí atd. A to se bez alespoň elementárních teoretických vstupů neobejde.

Obecně metodická doporučení:

- Pokud jde o instrukce, opět odkazujeme na text výše a zde jen připomínáme, že je velmi užitečné se znovu a znovu ujistit **zda a jak** klienti rozumějí naší instrukci.
- Pokud jde o osobní reflexe, **platí tu vše, co bylo řečeno výše při výkladu o zpětných vazbách.**
- Pokud jde o výklady o jevech a teorii, máme v zásadě dvě možnosti:
 - a) vyložit jev/teorii a zpřítomnit jej aktivitou (pokud nejde samozřejmě o nezpřítomnitelná či obtížně zpřítomnitelná témata – např. extrémní NV projevy v nemoci, různé formy sexuálního chování atd. nebo naopak
 - b) na základě praktické aktivity hovořit o teorii.
 - v samostatném návazném výkladu nebo
 - v rámci reflexe.

Oba přístupy mají své výhody (záleží na typu kurzu, klientech a cíli).

Teorie NV chování jsou – jak bylo řečeno výše – obvykle velmi zajímavé a v podstatě velmi praktické!!

Mimoto upozorňují, že subjektivní zkušenost jedince s NV chováním může být velmi ošidná!!

■ **Koncentrativně pohybová a senzorio-motorická cvičení**
(*cvičení na odhad konfigurace vlastního těla a regulaci stylu, přesnosti atd. pohybu*)

V tomto případě jde o technologicky jednoduché postupy na principu „sáhnout si se zavřenýma očima ukazovákem na špičku nosu“, „udělejte tři kroky, každý o délce cca 60 cm“, „míjejte se v prostoru s ostatními a dívejte se na ně, aniž byste pohnuli jakýmkoliv svalem v obličejí“, viz i „Okno, hlava, ruka noha“ nebo o cvičení na bázi „brain-gymnastiky“ (viz níže).

Stejně tak ovšem může jít soustředění se na své tělové chování v jakékoliv situaci!!

Jde vesměs o drobné aktivity, jejichž cílem je zdokonalovat obecnou schopnost tělové sebereflexe a seberegulace, zdokonalování orientace ve vlastním „tělovém schématu“. Schopnost koncentrovat se takřka výlučně na vlastní tělo a jeho pohyb a nepohyb a tedy mít i příslušný prožitek tělového bytí atd.

Obecně metodická doporučení:

- Řadě účastníků mohou podobné aktivity zpočátku dělat potíže (míníme spíše motorické než psychické). Je dobré dát možnost opakování jednoho cvičení, volby individuálního tempa, posilovat ty, kteří chtějí vzdát po prvním neúspěchu.
- Cvičení doporučujeme zařazovat během kursu častěji (tedy nejen užít je jednou a dost).

■ **Cvičení ovlivňující obecněji organismus (psycho-motorická)**
(brain- /mozková, učební/ gymnastika, cvičení z oblasti kinesiologie atd.)

Ačkoliv jako psychomotorická můžeme označit téměř všechna cvičení užívaná k tréninku řeči těla, zde jsem si dovolil tento pojem uvést explicitě, neboť tento typ cvičení si klade za cíl probudit, na-

startovat a optimalizovat poznávací procesy, fungování obou hemisfér, myšlení, kreativitu a redukci napětí a stresu. Jde o cvičení typu „Nekonečno“ nebo „Křížné pohyby“. Cvičení vesměs pracují s pohyby, při nichž se kříží levá a pravá polovina těla. Teorie těchto cvičení vychází z neuropsychologických teorií fungování mozkových hemisfér, nervových drah atd. (odkazujeme na Kasíková-Valenta J. 03).

Obecně metodická doporučení:

- Opět jako u předchozích cvičení: Řadě účastníků mohou podobné aktivity zpočátku dělat potíže (míníme opět spíše motorické než psychické). A znovu: Je dobré dát možnost opakování pohybů, volby individuálního tempa, posilovat ty, kteří chtějí vzdát po prvním neúspěchu.
- U klientů, kteří žádají racionální zdůvodňování (pohyby se jim zdají podivné atd.), vysvětlujeme smysl těchto cvičení na pozadí výzkumů činnosti mozku.
- Cvičení užíváme v celém průběhu kursu.

■ **Vizuálně imaginativní metody**

Základním principem těchto postupů je tzv. vizualizace, tedy vytváření představ, primárně zrakových, avšak návazně i sluchových, hmatových atd. Představy ovlivňuje buď

- učitel tím,
 - jakou dá základní instrukci či
 - jak vede (obvykle slovně) klienty i v průběhu vizualizace nebo si je ovlivňuje
 - účastník sám (volné toky představ atd.).
- Pro dobré neverbální sdělování je cvičení ve vizualizacích výhodné z několika důvodů:

- Vlastními představami můžeme ovlivnit své chování a tedy i prožívání určitých situací (dokonce např. i při jednání s nepříjemným člověkem, při němž se necítíme dobře, si představíme, že má na hlavě klaunský klobouček); uvolnění, které může nastat, pokud tuto dovednost ovládáme, bude patrné i na našem tělovém výrazu;

- Máme-li možnost v tréninku pozorovat vizualizujícího člověka, vidíme obvykle na jeho tělovém výrazu, mimice obličeje atd. základní zaměření jeho představ (libé – nelibé...);
- Vizualizace využíváme též k tomu, abychom si v představách znovu zpřítomňovali své
 - minulé nebo své (jak jsem jednal dnes v situaci setkání s bývalým přítelem).
 - obvyklé tělové jednání (jak obvykle reaguji, když jsem unaven).
- Je zcela regulerní metodou učení se komunikaci představovat si,
 - obecné modely jednání nebo to,
 - jak bych měl jednat (v komunikaci), případně
 - jak skutečně budu jednat – jde o tzv. *skryté modelování*; představovat si mohou:
 - **dílní úkony** (např. z jakých konkrétních jednotlivých pohybů ruky je složena akce „vyjmout tužku z penálu a udělat čáru na papír na stole“; nebo představa typu gesta, které chci použít při verbálním projevu před posluchači atd.) – je výhodné, aby po představách následovalo skutečné praktické provedení úkonu (za účelem nácviku, zpětné vazby o přesnosti naší představy atd.);
 - **celé akce** (představuji si své chování v určitých situacích atd.).
- Při použití „nepřímého pozorování chování prostřednictvím jeho slovního popisu“ rovněž aktivujeme u našeho klienta vizuálně imaginativní schopnosti, vázané na představování si tělové akce popisovaných osob.

Obecně metodická doporučení:

- JPokud vedete představy klientů slovem, dbejte na úměrné tempo vaší řeči.
- JPočítejte s tím, že při vizualizacích se zavřenýma očima a zvl. v leže může některý z účastníků usnout (což je přirozené).
- JVeďte k představování si nejen „obraznému, ale i „fyzicky pocitovému“ („Zkuste si představit pocit pohybující se ruky“ atd.).

■ Formuláře, pracovní listy (princip „tužka-papír“)

Máme tu na mysli – koneckonců u sebereflexivních technik již zmiňované –

- strukturované formuláře (je předem dáno co a v jaké struktuře se do nich má vepsat), např. dotazníkové formuláře, pracovní archy atd. – viz např. technika Soulad chování - nebo
- listy pro volné psaní k tématu (nestrukturované ani obsahovými požadavky ani požadavky formálními – řádky, rubrikami apod.). Oba typy listů můžeme spojit např. s pozorováním přímým i nepřímým (s popisy situací atd.).

Tento metodický princip je při tréninku neverbální komunikace spíše podpůrný (jádem jsou behaviorální techniky). Nevyhýbejme se však rozhodně jeho použití. Hodí se především pro záznamy pozorování, reflexe svého vlastního i cizího chování – reálného i modelového, pro popisy situací či pro plánování strategií chování. Je vhodný např. též pro „domácí úkoly“, zápisy sociálních experimentů (viz) atd.

Obecně metodická doporučení:

- Pokud budete připravovat pracovní listy, pečlivě promýšlejte jejich strukturu, srozumitelnost zadání u jednotlivých rubrik, dostatečnou velikost řádků či míst pro záznamy.
- Sledujte vždy též úroveň vztahu mezi slovním vyjádřením a fyzickou akcí, kterou toto vyjádření popisuje (jaká slova volíme při psaní a myšlení o řeči těla?).

■ „Modelingová“ cvičení

Předně se omlouvám za užití pojmu ze světa předvádění módy. Nicméně pojem se hodí - mám na mysli takové postupy, které skutečně vyžadují, aby účastník modeloval svůj výraz, svou tělovou konfiguraci atd., a to v souvislosti s pocity, které při tom má.

- Modelujeme tak tělem aktuální pocity, výrazy a pozice vztahované k těmto pocitům mírně pozměňujeme a pak zkoumáme, jak drobné měny např. posturiky ovlivňují naše zpětné pocity, jaká pozice a jaká mimika by odpovídala tomu, „jak bychom se teď

- chtěli cítit“ atd. (zkušenosti mohou nabídnout psychologové aplikující tzv. kognitivně – behaviorální terapii).
- Modelujeme rolové či situační chování
 - instrumentální („jak vstoupit jako učitel do třídy, abych nezakopl o stupínek...“)
 - výrazové („jak vstoupit poprvé jako učitel do třídy, abych nevypadal, jako ten, kdo se obává...“).

Obecně metodická doporučení:

- Ve verbálních reflexích praktických činností stále sledujte vazbu „tělový výraz – pocit/prožitek“ a příp. „tělový výraz - jeho účelnost pro určité situace“.
- Dávejte lidem prostor pro jejich vlastní sebereflexe a hledání osobního výrazu – nejste jediný arbitr!
- Ved'te účastníka k hledání variant.
- Nechte hledat jeho mysl i jeho tělo v jeho vlastních vnitřních zdrojích.
- Šetřete úsudky typu „dělejte to takto“ atd.

■ Znakové řeči

Jde o soubory pohybových (zejm. gestických či posturických) symbolů, které zastupují slova podobně jako znaková řeč neslyšících. Ta může být reálně využita, ale je možno též vytvářet symboliku vlastní. Postupy jsou výhodné pro práci se zástupností různých kódů (slovo – pohyb) a pro práci se znakem (jakými parametry pohybu vyjádřit hlásku, slovo, pojem, jev?).

Obecně metodická doporučení:

- Ptejte se, co ze zvuku slova (tvrdý, měkký, oblý atd.) či z vlastností jevu (zobecněný (demokracie) – konkrétní (konvice na čaj); emocionální (strach), technický (rychlost) atd.) může být převedeno a jak to může být převedeno do pohybu. Ved'te k analytickému uvažování a schopnosti přetvářet navzájem kódy komunikace.

■ Reálné, žáky autenticky prožívané situace v rámci učení se o komunikaci (tréninku)

Můžeme samozřejmě využít i toho, co se skutečně děje ve skupině při práci. Metody, hry, aktivity pro učení se komunikaci lze jistě prožívat jako hráč „s odstupem“ (teď se něco učím, vím, že se to učím, nedělám to v přirozené běžné životní situaci).

Ale také se do nich lze naopak ponořit a mít velmi opravdové pocity (a výrazy, pohyby atd.). Povědomí o tom, že situace je vlastně „tréninkem“ se tak může redukovat či může zmizet (ve cvičné debatě skutečně prožíváme názorový spor se spolužákem atd.).

Jaké jsou tu oblasti pedagogicky využitelných možností?

● Autentické prožívání reálných učebních situací

- Autentické prožívání a jednání v rámci vlastní výcvikové hry/učební aktivity atd.

Na rozhraní „života ve výcvikové laboratoři“ a „života mimo výcvik“ stojí autentické prožívání tréninkových situací (všech viz výše i níže) hráči. Je samozřejmé, že učební situace v oblasti komunikace často žádají od žáků rozmanité aktivity, které nelze neprožívat. Vzniká tak:

- Autenticita ve vztahu k sobě samému a úkolu.

I v rámci „laboratorní situace“ může dojít k tomu, že hráč a trénovaná dovednost „do sebe zapadnou“ a prožitek hráče bude „skvělý“ (a budou mu odpovídat přirozené **neverbální projevy** hráče). Nebo naopak, hráč a jeho vlastní postoje a dovednosti pro zvládnutí takové techniky na sebe naráží („...toto dělat nebo říkat mi nesedí...“) a negativní prožitek (rozladění, odmítnutí výcviku atd.) bude doprovázen řadou neverbálních signálů!!, které lze posléze reflektovat.

- Autenticita ve vztahu k partnerovi ve hře.

Může vznikat též autentické jednání, které lze označit jako „vedlejší produkt tréninku“ – např. dva hráči hrající v rolích spor na určené téma (Michal zahraje odpůrce vstupu země do EU, Lenka zastánkyní téhož) se mohou začít přitvářet vážně – promění tedy fikci ve skutečnost. Opět se to projeví i na změnách jejich **nonverbálního chování**.

— Autentické prožívání a jednání jiných situací v rámci lekce/hodiny atd.

Jiné reflektovatelné situace v rámci času výuky NVK mohou vznikat též mimo vlastní uplatnění výcvikové či učební techniky rozvíjející neverbální dovednosti – tedy v přirozených situacích, situacích nenavozených herně. Např. po rozdělení hráčů do skupin jeden hráč žádá o výměnu a chce do jiné skupiny, což u členů skupiny, do níž momentálně patří, vyvolá nevoli a vznikne spor; spor může vzniknout při práci na společném úkolu atd. – opět se projeví na **neverbálním jednání** hráčů.

Nemusí však jít jen o spory – můžeme využít i sledování běžného chování při diskusích; využít na pracující skupině viditelné radosti z činnosti atd.

● Autentické prožívání situací, o nichž není žákům známo, že jsou „umělé“.

Specifické „autentické“ situace mohou být ovšem i vyvolány učitelem. Např. vejde do místnosti a „jako“ (avšak navenek skutečně) se rozzlobí na účastníky kvůli nepořádku či dává najevo nespokojenost s výkonem ve cvičení. I tady účastníci, nevědouce, že situace je „umělá“, prožívají ji jako autentickou, což je opět předmětem následné reflexe.

Je velmi užitečné se všemi těmito typy situací počítat a všimnout si jich. Ukazujeme tím, že to, co učíme, není jen věcí „laboratorního“ nácviku, ale běžného chování jednoho každého z nás. O úskalích těchto situací viz níže.

Obecně metodická doporučení:

— Samozřejmě, pokud předem upozorníme, že v navozené situaci nás bude zajímat autentická nonverbalita účastníků, obvykle tím autenticitu chování účastníků naopak zrušíme; chování tak můžeme dokonce zdeformovat (ze strachu před jakýmsi „odhalením“ se budou účastníci chovat „divně“). Je však možno na to, že cílem bylo navodit autentické chování, upozorňovat ex post (platí u jakýchkoliv postupů vč. dotykových her a mnoha dalších).

— Na záměr vyvolat určitou situaci neupozorňujeme naopak tehdy, když nechceme prozradit svou „utajenou“ učební taktiku (vyvolávání „umělých přirozených“ situací).

— Upozorňujte na jevy, které se odehrály, citlivě. Vyhněte se teatrálnímu „odhalování skrytých pravd“ o lidech, s nimiž pracujete. Ve třídě jsme proto, abychom učili druhé a ne proto, abychom získávali „body za bystrost“!!

— Ptejte se, zda si účastníci všimli..., či zda si uvědomují, co se v oblasti NV chování odehrálo.

— Lze samozřejmě i natáčet běžný provoz práce ve třídě.

Skrytá kamera je eticky velmi problematická.

Je ovšem možné vyjednat(!) s účastníky užití skryté kamery (pokud to technické podmínky dovolí) „někdy během roku“.

Jiná možnost je, že si účastníci na zjevnou kameru časem zvyknou. Pak máme k dispozici „záznamy autentických situací“.

— Pokud vytváříte umělé situace, je třeba být dobrým hercem.

— Současně je potřebné dbát na **etickou stránku věci**, která je zejména u uměle vyvolané situace problematická („šijeme na druhé boudu“, byť s dobrým úmyslem něco je naučit...). Je tedy na každém z nás, zda se rozhodneme pro zveřejnění fakt o podstatě situace či ne a kdy.

Dbejme však úcty k účastníkům a šetřme jejich sebeúctu. Jakmile by tato byla ohrožena či jakmile by byly ohroženy vztahy atd., jednejme otevřeně a konstruktivně!!

— Účastníci věnující se NVK mohou reflektovat a korigovat své jednání nejen během přímého tréninku řeči těla, ale např. při skupinové práci nad určitým úkolem, při reflexích různých her atd. tak, jak to lidé běžně v životě dělají. Při tréninku přibývá výhoda možnosti následné řízené reflexe i tohoto chování (lze tedy reflektovat např. jaké NV signály se objevovaly ve skupině při přípravě jakékoliv činnosti atd.) .

— V atmosféře orientace na lidské chování bývá řada účastníků citlivější i vůči chování „tady a teď“, na to, co se právě odehrává v jejich chování i v chování druhých. Toho lze využít v reflexích tohoto chování.

Na druhou stranu se ale vyvarujme vytváření atmosféry, v níž

- se budou lidé bát pohnout, aby „se neprozradili“ či příliš přehnané orientace na NV chování, která znehodnotí např. vnímání či vytváření chování verbálního.
- Pokud však trénujeme např. osoby veřejně vystupující - moderátory, politiky atd. nebo osoby profesně pracující s klienty – pedagogy, lékaře, pak v rámci tohoto odborného, profesního atd. vzdělávání či vzdělávání dospělých je nutno využívat reflexi autentického NV chování více. Součástí tréninku obvykle je i to, aby se účastník naučil *ú č e l o v ě* zacházet se svým (NV) chováním, tedy i aby se naučil zvládat situace, kdy ho na toto jeho chování někdo upozorňuje a dokázal toho využívat ve prospěch profese a klienta.

Autentické chování účastníků tedy reflektujeme

- **V rámci všeobecného vzdělávání opatrně a je-li k tomu dobrá příležitost, avšak nezapomínejme na ně.**
- **V rámci odborného vzdělávání pak intenzivněji v závislosti na cíli.**

■ Sociální „experimenty“

Pod tímto názvem si dovolím upozornit na postupy, které vidím jako hraniční mezi učebními situacemi v čase věnovaném tréninku a situacemi mimo čas tréninku.

Jde o to, že vyučující instruuje účastníkům takovou činnost, která vyžaduje, aby opustili „učební laboratoř“ a vstoupili do kontaktů s lidmi, kteří nemají s jejich učením se komunikaci nic společného. Obvykle se od těchto dalších osob něco žádá.

Žádost může

- mít zcela reálnou povahu s tím, že základní účel akce není učení se (o) komunikaci, nýbrž např. humanitární činnost (vybírání příspěvků na dobročinný účel), ale žáci mají instrukci sledovat chování lidí, s nimiž se setkávají a reflektovat svou vlastní komunikaci;
- mít zcela reálnou povahu, ale účel akce je zcela podřízen učení se (o) komunikaci (požádat rodiče, aby vyprávěli o svých učitelích; o tom, jak se seznámili; požádat kolemjdoucího, aby nám na připravený papír nakreslil obrázek; vyptávat se na ná-

- zory lidí na ulici na zcela reálný problém formou průzkumu atd. – a sledovat chování);
- může působit reálně, ale být svou podstatou založena na fikci
 - v níž předkládáme druhým lidem fiktivní motivaci našeho jednání (např. ve smyslu podobných aktivit z letních táborů: „Dobrý den, několik družstev soutěží o nejvyšší počet obrázků, které jim lidé nakreslí, rádi bychom vás požádali...“ – soutěž je fiktivní; „Prosíme, popište nám cestu k nádraží...“ – ačkoliv ji ve skutečnosti nehledáme).
 - v níž proměňujeme i sebe samé (proměníme se např. v populární zpěváky, v žebráka, sehraje na ulici „invisible theatre“ – neviditelné divadlo (Boal) – např. hlasitý spor dvou lidí ve frontě na časové jízdenky - spolupracovníci hráčů pozorují reakce kolemjdoucích).

Obecně metodická doporučení:

- Je dobré předem určit, co přesně bude předmětem pozorování v oblasti NV chování (postoje, pohledy, mimika, vše?)
- Je třeba promyslet, jak akci uskutečnit a přitom vytvořit prostor pro pozorování chování (např. jít ve dvojici a domluvit se, kdo bude s lidmi hovořit a kdo bude nenápadně pozorovat).
- Zejména tam, kde je přítomna fikce, hovořme s žáky/účastníky o etické povaze této akce a též o tom, jak by se cítili, kdyby byli sami předmětem podobného experimentu. Pečlivě zvažujme, se kterou třídou/skupinou se do podobné akce můžeme pustit. Je tu výrazný **etický rozměr akce!** Vysvětleme, co je manipulace a proč se jí dopouštíme. Jednejme o tom, jak zajistit, aby druhým lidem tato manipulace nebrala sebeúctu, neškodila jim atd. Pokud nemáme jistotu, že žáci/účastníci budou korektní, do situací s vyšší mírou fikce se vůbec nepouštějme!!!
- Pokud do podobné akce půjdeme, instruuje žáky i směrem k reflexi jejich vlastního NV chování v těchto akcích (ve styku s cizími lidmi v rámci daného úkolu = uvolněné nebo stísněné atd.).

■ Reálné situace v životě žáků mimo rámec učení se o komunikaci (a mimo rámec tréninku)

Vidíme tu dvě základní varianty:

— Jednak situace

— **autenticky aktivně žité** žákem/žáky (aktéry) mimo čas výuky (kdekoliv vč. školy) autenticky žité situace můžeme ještě dělit na

— **situace, do nichž „se dostáváme“, které v našem životě samy nastanou** a my

— **reflektujeme** své tělové jednání a pocity již v jejich průběhu – reflektujeme to, jak reagujeme (jak se cítím v plně výtahové kabině?) a/nebo

— **ovlivňujeme** své tělové jednání v této situaci (chce se nám strčit do chlapíka, který má v plném výtahu na zádech batoh a strká on do nás, ale neuděláme to; ale opět i sebereflexe v situaci, kdy vstupujeme do čekárny k zubaři, jehož návštěvy v našich ústech se bojíme)

— **situace, které sami vyvoláváme i svým tělovým jednáním**

(chceme někoho požádat o radu, jak se dostat k nádraží – zastoupíme mu na ulici cestu, současně se usmějeme a vyslovíme žádost).

— či **pozorované** žákem/žáky mimo čas výuky (kdekoliv vč. školy).

Do výuky se posléze dostávají tyto situace jako popisy či záznamy nebo ve formě vyprávění, kdy události jsou již obvykle zkušenostně zpracované, popisy zkušeností se sebou samým – se svým jednáním atd.

● Z předchozího pak vycházejí situace

— autenticky „aktérsky“ žité žáky společně s učitelem/účastníky s trenérem atd. mimo čas výuky (kdekoliv vč. školy)

— či pozorované žáky společně s učitelem/účastníky s trenérem mimo čas výuky (kdekoliv vč. školy).

Do výuky prostupují tím, že je přítomen i učitel (odborník na komunikaci), který dává zkušenosti odborný rámec. Dále: tato zkušenost je sdílená na základě nejen vyprávění, ale i společného zážitku.

A ještě jedno „křížné“ hledisko

● Do situací mimo trénink se mohou dostat učitel a žáci
— náhodně (např. učitel i žáci jsou osočeni průvodčím ve vlaku, že zdržují nástup a tedy i odjezd soupravy; spor dvou žáků z jiné třídy o přestávce na chodbě)

nebo

— záměrně (záměrné sledování manifestace na náměstí atd. – pozor, rozliš od sociálního experimentu výše).

Tyto situace bývají velmi poučné, byť jejich reprodukce může být jednostranná či subjektivní.

Mohou poskytovat i zpětnou vazbu o transferu naučeného mimo vlastní situace učení.

Čelit problému subjektivní interpretace zkušenosti lze prostřednictvím **videozáznamu situací**, který doneseme na lekci.

— Pokud jde o situace, jejichž jsme náhodnými svědky a natáčeli jsme je my nebo někdo jiný, pak není problém (snad jen v „režii“ záznamu – kam zamíříme kameru? jak použijeme přiblížení či oddálení transfokátorem?).

— Pokud jde o situace, na nichž jsme my sami, jde o pět o to, zda
— víme, že jsme natáčeni nebo
— nevíme, že jsme byli natočeni.

Lze opět namítnout, že pokud vím, že jsem natáčen, ztrácí se autenticita situace... To je pravda. Otázka ovšem je, koho a s jakým cílem vzděláváme.

Např. v některých profesních výcvicích (zejm. lidí veřejně vystupujících) jsou i takové situace velmi potřebné (třeba nahrávka jednání starosty na veřejné schůzi zastupitelstva; dotyčný ví, že se na schůzi filmuje). Ale o tom vzápětí níže...

Obecně metodická doporučení:

- Při vyprávěné zkušenosti zajistěte otázkami co nejvíce informací tak, aby si vyprávěnou situaci mohli účastníci lekce představit co nejplastičtěji.
- Pokud jste byli jako vyučující rovněž „v situaci“, využijte v debatě všech možností strukturování jevů.
- Orientujte žáky jak reflexi sebe samých tak reflexi chování dalších osob v reálné situaci (ať již připomínané či právě prožívané).
- Nezapomínejme na transfer, na upozornění, jak se dovednost dá využít v situacích v životě a při práci s reálnými situacemi.

■ Natáčení, fotografování - práce s vlastním i „cizím“ obrazovým materiálem

(viz též metody pro zdokonalení vnímání a pozorování lidského chování a metody další)

Pro úplnost jen připomeňme, že k tréninku percepce člověka se hodí

- jakékoliv obrazy ve smyslu fiktivní, hrané, umělecké reflexe světa
 - malované
 - umělecké foto
 - hraný/kreslený film
- i jakékoliv obrazové záznamy „dokumentární“ či prostou skutečnost zachycující
 - fotografie
 - filmové dokumenty
 - videonahrávky

A to

- zpracované námi samými (učitelem – žáky)
 - natáčíme/fotíme různé situace ve třídě vůbec (např. referátová vystoupení v předmětech)
 - natáčíme/fotíme na mimoškolních či mimovyučovacích akcích se záměrem zachytit chování
 - natáčíme/fotíme situace ve výcviku komunikace
 - hrané situace–scény atd.
 - jiné výcvikové situace s různými úkoly (např. natáčíme

- skupiny při stavění věže z papíru; dialogy dvojic na různá témata atd.)
 - předvádění svých představ o svém chování – hrajeme se samé jakoby v situaci, když...
 - natáčíme/fotíme cvičná vystoupení ve škole
 - cvičná vystoupení (např. v učitelské přípravě) účastníků,
 - cvičné aplikace dovedností (např. pantomim, asertivního chování /i neverbálního/)
 - natáčíme/fotíme cvičná vystoupení „v terénu“
 - cvičná vystoupení v praxi (výstupy v rámci praxe v běžném profesním prostředí – restaurace, škola, přepážka v bance atd.)
 - běžné fungování v praxi (výkon profese)
 - **jakýkoliv ze zde uváděných typů záznamů takto může posloužit k sebereflexi nám, jako učitelům NVK!!!**
 - provádíme dokumentární záznamy viz např. o různých reálných situacích např. ve škole (oslavy atd.) – sledování chování není náš prvotní záměr
 - provádíme záznamy čehokoliv, co se nám může hodit z prostředí mimo školu.
- zpracovávaného kýmkoliv dalším (filmaři, dokumentaristy, rodiči, kolegy, technickými asistenty atd.).

Příklady obrázkových materiálů viz příloha č. II.

Obecně metodická doporučení:

- Nahrávání prezentujme jako zajímavou formu pomoci ke zdokonalení chování, příp. k objevení „skrytých tajemství“ atd. Natáčení nemusí být všichni – může to být dobrovolné, ale zkusme motivovat a přesvědčovat „pro“. V profesních výcvicích určí povinnost předstoupit před kameru vesměs instituce (školy, zaměstnavatel).
- Při natáčení počítejme s časovým faktorem. Natáčení může zabrat určitý čas a následné reflexe také. Zdlouhavé někdy bývá i to, že by se např. v natáčených hraných scénkách měli vystří-

- dat všichni, „aby se všichni viděli“. Sledujte čas vzhledem k tomu, co unese soustředěnost skupiny.
- Skrytá kamera má výhodu autentického zaznamenávání. Ale: Skrytá kamera je **eticky** problematická. O natáčení je dobré vyjednávat. Pokud se rozhodnete pro skutečně skrytou kameru, pečlivě zvažte, zda to může poškodit váš vztah s žáky.
 - I chování, které vyplývá z toho, že účastníci stojí před kamerou má interpretační hodnotu. Lze sice říci „takto bych se normálně nechoval, to ta kamera...“, ale i tak můžeme sledovat, co se objevuje v chování právě „díky“ kameře (aktualizuje např. prvky trémy, nechuti, nejistoty, histriónství či exhibice atd.).
 - Obrázky můžete interpretovat osobně (viz o tom výše - zpětné vazby), ale také je můžete využít jako zdroj pro jakési „divadelní - filmové“ interpretace. Vidíme sice konkrétní chování žáka, ale jakoby to byl film hraný cizím člověkem ptáme se např. „jaké vztahy se obvykle pojí podle vašeho názoru se vzájemnou pozicí a vzdáleností osob, které vidíte? – abstrahujte od toho, že to je Blanka a Josef – jakoby to byl film...“.
 - Citlivě pomáháme překlenout neklid, stud, nespokojenost, překvapení atd., které mohou „přepadnout“ účastníky, když se vidí na videu. Neironizujeme, pracujeme se zpětnými vazbami, hovoříme věcně. Chráníme je před ironií ze strany ostatních.
 - U profesních tréninků ovšem doporučujeme nejen zpětné vazby, ale také hodnocení a otevřenost, tedy i jasné poukázání na problematické prvky v NVK účastníka.
 - Na reflexe videozáznamů se připravte, je toho obvykle hodně ke koukání.
 - Jde-li nám o NVK, je dobré vypnout zvuk (pokud nám nejde o vztah řeči a NVK).
 - Další poznámky viz u metod, kde se hovoří rovněž o natáčení.

■ Metody dramatické výchovy

Pro určitou skupinu metod, která má společného jmenovatele volíme nejprve společný nadpis.

Oním společným jmenovatelem je „hra v roli“, hra ve fikci. Tedy schopnost člověka proměnit sebe samého v něco, co zde není aktuálně přítomno, zpřítomnit toto nepřítomné svým jednáním:

- tedy **zahrát kohokoliv/cokoliv jiného**, než je hráč/herce sám (orla, Francouze, vlak, souseda z vedlejšího vchodu, Karla IV.) – tzv. alterace nebo charakterizace.
 - nebo **zahrát sebe samého, ale „jiného“** než jaký právě jsem **nebo v jiné situaci**, než v jaké právě jsem - zahrát sebe ve fiktivní situaci (při pohovoru při hledání místa; když vstávám; když mi prodavač nevrátí správně peníze zpět) – tzv. simulace.
- Oním společným jmenovatelem těchto metod je hra ve fikci jako **princip divadla**.

V názvu je ovšem slovo „dramatické“. Doplňme pro úplnost, že divadelnost a dramatická jsou dva základní principy, s nimiž metodika dramatické výchovy pracuje. Jsou propojené. Dramatická ve spojení s divadelností – stručně řečeno – znamená, že hrou herců/hráčů zobrazujeme postavy, které se ocitají v nějaké obtížné (dramatické!) situaci, v níž vůči sobě nějak vzájemně jednají, vesměs tak, aby onu obtíž odstranili, vyřešili atd. To je **princip dramatu**.

V metodice učení se neverbální komunikaci se sice uplatní oba principy, ale divadelnost je tu přece jen využívána více. Mnohdy nám totiž pro učení se NV chování stačí „jen“ prosté zobrazování lidí a jejich chování, které nemusí být vždy v kontextu dramatické situace (např. mimické-obličejové zobrazení emoce „oddanost“).

Ale i rozehrávky dramatických situací či obrazů těchto situací se samozřejmě v tréninku řeči těla velmi výhodně využijí.

Základní metodou dramatické výchovy je tedy

- vytváření obrazů, symbolů, modelů, metafor hrou hráčů (hrajeme žal) či
- hraní různých situací (které koneckonců také mohou být symbolem – hrajeme např. situaci, kdy se dospívající potomek snaží cosi vyjednat s rodičem).

Tyto obrazy či situace můžeme hrát tak, že

- zahrajeme jen jednu situaci a s ní pedagogicky pracujeme (např. pantomima jedné dvojice na téma „setkání po dvaceti letech“ s následnou analýzou toho, jaký byl vztah postav dnes, jaký asi tehdy, co postavy při setkání prožívaly atd.; pak následuje pantomima na jiné dvojice na jiné téma atd.)
nebo
- zahrajeme sled situací spojený obvykle logikou nějakého děje, ideou, tématem (např. zahrajeme obraz na téma „osudové setkání“ a pak hledáme linku spojení osobních osudů dvou lidí tím, že modelujeme několik obrazů na téma „co předcházelo osudovému setkání na jedné a na druhé straně“ a pak sérii obrazů „co následovalo den, měsíc, rok, deset let po osudovém setkání“ – jiné formy tzv. dramatických struktur (viz Machková, Valenta J. ad.).

● Živé obrazy

Živé, resp. nepohyblivé, zmrzlé atd. obrazy vyžadují zobrazení/hru pouze tělem, které je nepohyblivé a sděluje konfigurací, tvarem, pozicí v prostoru a vztahem k ostatním objektům či postavám v prostoru.

„Živé obrazy mohou vznikat *improvizovaně*, mohou být skupinou hráčů předem *připraveny* nebo mohou být „*režirovány*“ jedním z hráčů, který obraz „skládá“ z ostatních. Podpůrně mohou být *doprovazeny zvuky*. Někdy se též s živými obrazy pojí technika „jedné věty“ – postavy v obraze mohou *pronést jednu myšlenku*, výrok (kdo jsou, co postava prožívá, co si myslí, co chce); diváci mohou naopak obrazům dávat *titulky* v novinovém stylu či ve stylu fotoalba atd.“ (Valenta J., *Jednoduché...*, 03)

● Pantomimy (vč. dotykových)

Pantomima je způsob zobrazování výrazem, pozicemi a vůbec pohybem těla v prostoru a jeho vztahováním se k jiným postavám či objektům v tomto prostoru.

Někdy se i pantomima pojí s ozvučením nebo s promluvami.. Ty však vycházejí z prioritní tělové akce. Konkrétněji: Pantomimy mohou ukazovat *normální chování*, mohou však směřovat i do ja-

koby *taneční stylizace* (pohyb kočky). Někdy mohou být *zpomalené*, jindy se mohou skládat z *rozfázovaných „mechanických“* pohybů (roboti) nebo naopak mohou být *zrychlené* (zrychlený film). Využit lze též princip *částečné pantomimy* (hraje jen jedna ruka, jen obličej atd.). I ony mohou být doprovázeny *podpůrnými zvuky*, příp. vloženými *jednotlivými slovy* („...během pantomimy smíte použít jedno slovo...“), příp. mohou mít formu *vyprávěné pantomimy* (souběh tělové akce a jejího slovního vyprávění atd.).“ (Valenta J., *Jednoduché...*, 03)

● Pantomimy a živé obrazy mimo kontakt s ostatními hráči („sám/a před zrcadlem“)

Obě předchozí technologie lze využít pro *zjevné modelování* (viz výše skryté modelování a modelingové techniky), když jsem sami, příp. jen s trenérem atd.

Využit je tedy můžeme pro

— sebezpozorování

— za účelem toliko zjištění informací o své nonverbalitě

— za účelem nácviku změny NV chování

a to:

— přímo (vnímám se vnitřním smysly a pozoruji se)

— v zrcadle

— příp. opět na (vlastní) videonahrávce, fotografii

● Plná hra v roli

Jde o postup, kdy hrajeme zcela běžně tělem i hlasem (normální způsob hraní scének atd.). Pro práci s nonverbálním chováním je rovněž využitelný, neboť při této hře je vždy přítomna a patrna neverbální složka chování.

Problém může být v tom, že hráči, resp. postavy při hře současně běžně komunikují verbálně. To jednak orientuje pozornost diváků na mluvené slovo, tedy vnímání neverbálních signálů může být oslabeno.

Totéž je současně však i tréninková výhoda, neboť v běžných kontaktech v životě s námi druzí nekomunikují obvykle jen formou nehybných obrazů či pantomim, nýbrž paralelně řečí i tělem.

Krom toho – právě orientace hráčů na řeč může ukázat jejich autentickou, vědomě neregulovanou nonverbalitu.

Obecně metodická doporučení pro metody dramatické výchovy:

Tato doporučení přebíráme z našeho vlastního textu (Valenta J., Jednoduché..., 03).

Vzhledem k cíli využití hry v roli/dramatické hry tedy uvažujeme, zda hra/ve hře:

- bude v rovině tzv. **simulace, hraní sebe samého v určité modelované fiktivní situaci**,
- (já, kdybych se ocitl v situaci, v níž...; hráč hraje sebe ve fikci; např.: jak bych se domlouval s prodávčem, který mi nevrátil zpět peníze; jak bych se rozhodoval v této situaci?)
- bude v rovině **alterace-charakterizace, hraní někoho jiného** (já, když se proměním v někoho jiného...; hráč hraje názory, postoje, chování jiné postavy, člověka, jiného charakteru; např. já, když hraju středověkého církevního hodnostáře)
- bude **individualizovaná** (větší prostor pro znalosti a schopnosti jednotlivce)
- bude **skupinová** (příp. párová – prostor pro dovednost spolupráce, ale i věcné učení v konfrontaci s názory druhých, s užitím jejich informací atd.)
- bude **improvizovaná** (akcent na komunikační dovednosti hráčů a kreativitu)
- bude **přípravená** (též akcent na obsah, učivo, fakta, porozumění pojmům – příprava se obvykle odbývá v podobě skupinové diskuse atd.; příprava může být několikaminutová před hrou ve škole, ale může být i dlouhodobá, domácí – studium fakt, učiva atd.)
- bude **předem hodně strukturovaná** (hráči dostanou k dispozici hodně informací o postavách, o situaci, někdy i o tom, jak situace má skončit; jindy se dramatizuje text např. známé pohádky, který hru rovněž strukturuje; jindy z volného, nestrukturovaného zadání sami hráči při přípravě potřebné informace vymyslí
 - strukturovaná hra může být rovněž improvizovaná, ale improvizační svoboda je vy/omezena určitými předem danými informacemi)

- bude **předem málo strukturovaná** (hráči znají velmi málo informací předem – někdy jen postavy a základní situaci (např. spor o dědictví po otci) a rozvíjejí děj buď na základě vlastní vymyšlené jednoduché struktury při přípravě hry (dědici se nepohodnou díky nejstaršímu bratrovi, který je současně již nejbohatší z nich) nebo až v improvizaci
- **bude hrát vždy jen jeden hráč – jedna skupina a ostatní se dívají** (učí se tedy nejen hrou vlastní, ale i sledováním hry jiných)
- **budou hrát všichni** jednotlivci (jako jednotlivci) současně, hrát mohou všechny skupiny současně (obvykle ve svých vymezených prostorech), hrát může celá třída
- **budou hrát jen žáci**
- **bude hrát i učitel**, který se stane v některé z rolí součástí hrané fikce, což mu umožní řídit hru „zevnitř“, jako jedna z postav (např. ten kdo, nerozumí; ten, kdo potřebuje pomoc; ten, kdo má nové zprávy; ten, kdo je vůdce atd.)

Stručná poznámka k organizaci hraní rolí

- Zejména pro méně zkušené hráče je užitečné, když se v souvislosti s rolí, kterou mají hrát, dovídají nebo když si sami vymýšlejí další fakta, okolnosti a rámce, které posílí jejich důvěru ve fikci. Obvykle je užitečné, aby před začátkem hry věděli,
 - **kdo** je jejich postava (pokud ji netvoří až v průběhu improvizace), aby o ní a jejích pocitech, skutečích atd. měli nějakou představu, aby věděli
 - **kde** a
 - **kdy** se postava nachází atd., příp. komplexní určení
 - **situace**, v níž se postava ocitne,
 - **motivy** vedoucí k tomu, že postava bude jednat určitým způsobem, dále jaké má
 - **vztahy** k okolí, co je podstatou

V některých hrách je předem dán i

- **způsob jednání** postavy (např. při rekonstrukcích historických témat nebo nácviku sociálních dovedností).

Čím méně je hra strukturovaná a čím více je improvizovaná, tím méně těchto informací hráč zná předem.

- Určeme si společně s hráči signál informující, kdy začíná hra-fikce a kdy končí (jakási analogie opony - např. hráč tleskne atd.).
- Pokud si hráči na hraní rolí zvyknou, můžou hrát malí velké, muži ženy atd. Nemusí tedy platit, že obra v pohádce zahráje největší žák, i když to naopak není nikterak zakázáno a může to být divadelně zajímavé. Jde ovšem o to, aby se hra nestala jen samoúčelnou zábavou.
- Hráči se mohou hlásit do rolí dobrovolně. Učitel může citlivě určovat volbu hráčů v tom případě, že nevhodné či jiné obsazení může způsobit samoúčelnost hry a nenaplnění konkrétního pedagogického cíle hry.
- Pokud hrají všichni ve skupinách, je často věcí dohody uvnitř skupin, kdo bude hrát jakou roli.
- Pokud pracujeme s hraním rolí, snažme se různě zapojovat do činnosti všechny žáky. Někteří ovšem mohou mít i neherecké role (např. režisér skupiny, speciální pozorovatel dění ve skupině - hry skupiny atd.). Nebývá však účelné někoho z hraní zcela vylučovat.
- Žáci všeho věku si musejí obvykle na hraní rolí zvyknout. Je třeba počítat s časem na adaptaci, kdy zejména žáci s určitým problémem v oblasti sebeobrazu/sebepojetí mohou reagovat odmítavě, strachem či naopak šaškováním nebo snahou ostatní spoluhráče „převálcovat“. Tyto žáky je možno pověřovat i nehereckými úkoly a dále mít s nimi trpělivost.
- V případě, že se do role obsazenému hráči spojí situace ve hře s osobní nepříjemnou zkušeností a začne reagovat spontánně (pláčem, vztekem, zadržnutím akce), snažíme se mu pomoci. Umožníme mu odstoupit ze hry, odpočinout si, chce-li, promluvíme s ním (je-li možno o samotě), ale nenuťme jej ke „zpovědi“. Opět jej můžeme – chce-li – pověřit nehráčským úkolem.

9. kapitola

Manuál metod a technik pro učení (se) řeči těla

Nejprve se zastavíme ještě u několika praktických témat spojených s uplatněním technik, metod a her.

K cílům:

- U jednotlivých technik níže uvádíme vždy jen nejdůležitější cíle, resp. číselné a písmenkové kódy odkazující k cílům, jejichž seznam najdete před vlastním manuálem. Pokud to příslušná metoda umožňuje, můžete akcentovat i cíle jiné.
- Připomínáme, že cíle v oblasti sebepercepce můžeme naplňovat praktickou jakoukoliv technikou.
- **Přehled základních cílových zaměření technik předchází (níže) vlastnímu zásobníku.**
- U technik uvádíme jen odkazy na cíle z oblastí NVK. Stranou ponecháváme další potenciál technik např. pro rozvoj týmové soudržnosti, hodnotových žebříčků atd.
- U odkazů na cíle nebudeme graficky rozlišovat cíle pro komplementární role (cíle pro hrajícího a cíle pro pozorujícího).
- Připomínáme: výchozí strukturou pro reflexi jsou jednak zkušenosti hráčů-účastníků, jednak uváděné cílové struktury. Cíle = témata = otázky při reflexi atd.atd.

K reflexím:

- U jednotlivých technik nejsou specificky rozepsané otázky pro reflexe, někde jsou jen vyznačena vnitřní témata té které metody atd.
- **Přehled témat k reflexi použitelný pro uvedené techniky předchází (níže) vlastnímu zásobníku** (je identický s přehledem v 7. kapitole).

- Další podklady pro strukturování reflexe najdete v podrobných přehledech cílů, na které odkazují čísla v závorce pod názvem každé metody (skutečně podrobné cíle – témata pro reflexi – se nacházejí v 6. kapitole).
- Kvalita reflexe bude dále záviset na vašich znalostech problematiky NVK (viz o tom kapitola 10).

K dalšímu možnému rozpracování technik:

Z „prostorových“ důvodů následují níže stručné popisy celkem značného množství různých metod a technik pro rozvoj NVK. Pokud chcete pracovat s těmito technikami důkladně, uvědomovaně a profesionálně či pokud v této oblasti teprve začínáte, doporučujeme, abyste si stručné popisy užívaných technik, her a cvičení převedli sami do - pro Vaši vlastní praxi - výhodnějšího rozměru. K tomu nabízíme následující strukturu a příklad takového možného zpracování techniky.

Název

Cíl techniky:

Níže jsou uváděny u jednotlivých technik cílové oblasti (kombinace čísel a písmen tak, jak byly uvedeny výše v textu). Apeluje se na to, abyste při přípravě využití hry prošli cílové inventáře a vyladili si podle nich konkrétní cíle (viz o nich též výše). Nezapomeňme na zdvojení cílů v případě komplementárních rolí (hráč – pozorovatel).

Definování a povědomí o cíli považuje autor za klíčový rys profesionality pedagoga obecně a samozřejmě tedy i učitele věnujícího se podobným aktivitám.

Situace:

Tedy základní výchozí situace hry, rozmístění hráčů, příp. pomůcky v jejich rukou atd.

Počet hráčů: ...

Obsah instrukce – vlastní verze vlastními slovy:

... je fakticky též popisem činnosti, kterou mají účastníci dělat a jejich podmínek a okolností.

Obsah popisů technik níže neobsahuje(!) zcela přesné formulace toho, co má zadávající říkat, protože pro různé typy účastníků (věk, sociální zkušenost, zkušenost s podobnými hrami ap.) zní instrukce vždy poněkud odlišně. Nicméně uváděné formulace obsahují všechny základní informace k tomu, aby si vedoucí zaměstnání mohl svou instrukci sestavit sám.

Možná úskalí instrukce:

... co musím říci přesně? Zde zohledněte to, nač je třeba při formulaci instrukcí dávat pozor, aby účastníci nevnímali instrukci a tedy i úkol z ní vyplývající zkráceně. Z praxe jako učitelé víme, že i jedno špatně formulované slovo může navodit u žáků úplně jinou činnost, než je zamýšlena.

Možná úskalí průběhu hry/techniky a možná obrana:

Tady je dobré si po vyzkoušení techniky uvědomit úskalí, s nimiž se vedoucí/učitel/lektor sám setkal ve své praxi s různými typy klientely. Kde jsou slabá místa techniky? Kde riziková? Je dobré registrovat též, jak se obtíži vyhnout.

Zaměření reflexe po skončení hry, aktivity atd.

- Již jsme naznačili, že při reflexi je třeba možno, resp. nutno
- zásadně opřít o formulace příslušných cílů, tedy ptát se/hovořit atd. na témata spojená s tím, co měli hráči vidět, vytvořit, uvědomit si, o čem měli přemýšlet, co rozpoznat, co si uvědomit, co prožít
 - ale vycházet též z toho, o čem chtějí či mohou hovořit účastníci sami.

Další náměty pro reflexe získáte studiem odborné literatury k tématům.

Varianty:

Je výhodné poznamenat si různé možné obměny daného postupu (s cílovými posuny; pro méně – více osob; venku – v místnosti atd.).

Použité zkratky kódů NVK:

- mimika = mi;
 - posturika = po;
 - gestika = ge;
 - kinezika = ki;
 - haptika = ha;
 - proxemika = pr;
 - teritorialita, práce s prostorem = te;
 - práce s předmětem, rekvizitou = re;
 - veškeré parametry zjevu (fyziognomiky) a zevnějšku = fy
- U metod spadajících do oblasti dramatické výchovy uvádím vpravo dole značku DV.
- Vlevo dole u některých metod uvádím pramen. Kde není uveden, není mi znám nebo se jedná o vlastní techniku.

Cílově tematická zaměření metod

(v Zásobníku... viz závorky za názvy technik)

1. Obsahy NV komunikace (o čem obvykle tělové zprávy vypovídají)
 - a) zjev a NV chování sdělující - (tzv. individuální)
 - b) zjev a NV chování sdělovací - (tzv. interakční)
2. Přijímání/percepce NV („tělově výrazových/znakových“) informací:
 - a) sebepercepce, sebereflexe a sebepoznání ve vztahu ke sdělování vlastním tělem
 - b) sociální percepce, percepce (především nonverbálního chování) jiných lidí
3. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska techniky NV sdělování
 - a) zdokonalení základních obecných pohybových předpokladů pro NV sdělování
 - b) zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k NV sdělování
 - c) zdokonalení ovlivňování vlastních pocitů (a z nich vyplývajícího tělového výrazu) prostřednictvím P/NP

- d) zdokonalení regulace vlastních pohybů pro efektivní NV reagování na chování druhých lidí a pro spolupráci s druhými
4. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska výrazu NV sdělování
 - a) osobní předpoklady jedince pro tvorbu jeho vlastního výrazu
 - b) tvorba výrazu v situacích kontaktu s příjemcem sdělení – tvorba výrazu pro druhého člověka
 - c) tvorba NV výrazu společného s druhými lidmi
5. Kódy NV komunikace

Percepce a sdělování prostřednictvím kódů (sub-kódů):

 - mimika = mi; - posturika = po; - gestika = ge; - kinezika = ki;
 - haptika = ha; - proxemika = pr; - teritorialita, práce s prostorem = te; - práce s předmětem, rekvizitou = re; - veškeré parametry zjevu (fyziognomiky) a zevnějšku = fy
6. Parametry („vlastnosti“) dobré NV komunikace, zejm.:
 - a) přesná NVK v oblastech
 - b) tvořivá NVK v oblastech
7. Nonverbální komunikace a verbální komunikace (řeč), resp. zvuková komunikace
8. NV komunikace v různých rolích situacích
9. Příprava NV akce
10. Nonverbální chování/komunikace jako nástroj zobrazení
 - a) sebe samého
 - b) jakéhokoliv jiného člověka nebo jevu

OBLASTI ZACÍLENÍ REFLEXÍ:**■ Orientace k vlastnímu já:**

- co jsem vlastně dělal – jak to popsat slovy; - co jsem zažil; - jak jsem se cítil; - jak jsem se vnímal; - k čemu jsem zaujímal a i teď zaujímám nějaký postoj, vztah; - co si o akci myslím; - jak se mi podařilo splnit úkol; - jak se mi dařilo pracovat tímto postupem; - jak hodnotím výsledek své činnosti; - co jsem se o sobě dověděl; - co jsem se naučil; - co je dobré si zapamatovat pro příště; - čeho bych se měl v podobné situaci vyvarovat;

- kde, kdy, s kým můžu tuto dovednost použít (transfer); - jak se cítím teď; - co jsem si uvědomil při akci - co si uvědomuji teď;

■ Orientace k druhým:

— co mohu říci o ostatních; - co vlastně ostatní dělali-jak to popsat; - jak jsem je vnímal; - co jsem se o ostatních naučil/dověděl; - jak se mi daří vnímat a poznávat ostatní; - jak se dívám na to, co dělali; - čím mne ostatní obohatili, v čem mi pomohli; - co jsem se díky ostatním naučil; - jak se nám dařila spolupráce; - proč se nám ne/dařila; - jak se vnímáme; - co bych doporučoval/a změnit v jednání druhých; - soupeříme nebo spolupracujeme; - jak spolu komunikujeme; - jaké vztahy u nás panují; - co můžeme v naší skupině zlepšit;

■ Orientace k jevům:

— kde a kdy se můžeme v životě setkat s jevy, s nimiž jsme se setkali v této hře; - co ze života nám připomíná herní situace (transfer); - co je neverbální komunikace / její různé kódy, formy a mechanismy; - otázky a problémy vnímání neverbální komunikace; - neverbální komunikace a verbální komunikace; - lidské tělo jako nástroj komunikace ; - lidské chování; - osobnost a komunikace; - pocity a stavy a komunikace; - sebevědomí, zábrany atd. a komunikace; - role a komunikace; - fikce, přetvářka, zakrývání, manévry v komunikaci;

— komunikační taktiky a strategie; - kdy se hodí ten či onen způsob komunikace; - tvořivost a komunikace; - komunikace a zdravý životní styl; - člověk vůbec jako jev; - jak mohu použít to, co jsem se o těchto jevech dověděl – jak to použiji /transfer/;

■ Orientace k metodě/technice/hře/cvičení, které proběhlo a k metodice:

a) obecně s jakýmkoliv klientem

— jak akce proběhla-popis; - proč se to dělá, co je cílem; - jaký význam může mít takové cvičení/taková hra pro naši skupinu; - v čem je cvičení podle klienta dobré, v čem ne; - má-li klient dojem, že hra nebyla v pořádku: proč si to myslí a jaká vysvětlení k tomu lze nalézt; - co ze života mu tato

technika připomněla, čeho je analogií; - jaká je historie této metody a její užití jinde atd.;

b) specificky s klienty, kteří se učí používat podobné techniky v práci s druhými

— co je cílem, resp. jaké možné cíle tato metoda má; - o jaký typ metody jde; - do jakého systému metoda patří; - jak se technika dá využít; - jaké vyvolává mechanismy učení u klienta; - v čem je snadná; - v čem jsou rizika této hry-metody; - jak instruovat; - jak vést reflexi – rozhovor po hře; - co se změní v zadání a průběhu, budeme-li akcentovat jinou cílovou možnost této hry; - jaké různé obměny může tato technika mít; - co musí učitel vědět z pedagogiky, psychologie atd., aby mohl efektivně využívat možnosti této techniky.

Zásobník metod a technik

Aktivita mimo jeviště

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5; 6; 8; 9; 10/b)

Hráč vejde do herního prostoru a beze slov a bez nadbytečných pohybů a činností tímto prostorem prochází, resp. pohybuje se v něm tak, aby ostatní přihlížející poznali, jakou aktivitu/činnost a v jaké situaci postava, kterou hraje, konala bezprostředně před tím, než vstoupila na „toto jeviště“ (odtud název offstage activity), do tohoto prostoru (např. člověk vycházející od zubaře). Jakmile diváci uhodnou, postava odchází a přichází jiná.

(Spolinová, s. 108)

Aktuality

(2/b; 4/a; 4/b; 6/a; 6/b; 8; 10/b)

Skupina hráčů připraví PM ztvárnění řekněme televizního zpravodajství nebo investigativní reportáže. Mezi pozorovateli jsou určeni cca tři další, kteří po skončení PM akce zpravodajství verbálně shrnou na základě toho, co viděli. Pak se konfrontuje PM s verbálním vyjádřením. (Lidi, s.57)

Ani chvíli bez dotyku

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 5/ha; 8)

Hráč se má ve velmi krátkém časovém limitu dotknout (do 1 min.) co největšího počtu jiných hráčů. Způsob dotyku je uchopení za ruku (v oblasti dlaně - podání ruky) s tím, že v každém okamžiku musí každý hráč držet za ruku alespoň jednoho jiného hráče, ale rychle se musí snažit uchopit i další ruku a v tom okamžiku, kdy drží další ruku, může pustit ruku „předchozí“, ale ihned musí opět uchopit další ruku atd.

Cítění prostoru

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Hráči vytvoří určitý typ prostoru, např. obývací pokoj. Je dobré mít větší učebnu. V prostoru bude hrát reálný nábytek. Několik židlí zastoupí divan, lavice bude „hrát“ stůl, další židle poslouží jako křesla, květinové stolky atd. Do prostoru je možno dát též rekvizity – opět reálné předměty, které však mohou zastupovat jiné předměty (penál zastoupí dálkový ovladač od televize, kelímek porcelánový servis atd.). Hráči si prostor prohlédnou.

Pak jeden hráč zavře oči a je odveden do prostoru, kde jej průvodce zanechá blízko některého z objektů. Je možno upozornit, u kterého objektu se hráč nachází. Pak tento hráč buď veden instrukcemi typu „Jdi si sednout na divan.“ nebo podle své vlastní úvahy prochází prostorem tak, jakoby měl otevřené oči, jakoby viděl (!!). Využívá prostoru – zalévá květiny, z baru si vezme láhev vína atd.

Ve variantě mohou být v prostoru dva hráči, kteří mohou ve scéně (stále zavřené oči) hovořit.

Cizinec

(1/b; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 5/ki; 6/a; 6/b; 7; 9; 10/b)

Můžeme vytvořit dvojice hráčů. Každý člen si vytáhne lístek s textem (či jiná varianta uložení úkolu), který musí PM přeřtát (druhý neví, co má jeho partner). Legenda: Jste cizinec, který nevládne jazykem země, v které se ocitl, ani jiným obecně přístupným jazykem. Cizinec se dostavil na policejní stanici (příp. lze zvolit jiné prostředí) a sděluje pantomimicky cosi policejnímu úředníkovi

(druhý člen dvojice - měl by rámcově znát prostředí a svou roli!!). Ten se jenom dívá a v případě, že nerozumí, dává PM cizinci najevo přání opakovat akci. Pokud porozumí (domnívá se, že porozuměl), sdělí spoluhráči-“cizinci“, jak jeho zprávě rozumí. Není-li policistův překlad správný, cizinec akci opakuje a snaží se ji změnit tak, aby byla přesně čitelná. Cizincům zadáváme větu v přímé řeči, např.: „Strážníku, v sousední ulici se líbají dva muži!“ nebo „Promiňte, váš nadřízený je můj strýc – rád bych s ním hovořil.“ nebo „Spadla mi peněženka do kanálu, pomozte mi“ nebo „Kde najdu tříhvězdičkový hotel U zlaté žáby?“ atd.

(Theodorou)

DV

Co nejvíce dotyků v co nejkratším čase

(2/a; 2/b; 3/b; 5/ha; 8)

Hráč se musí během velmi krátkého času (30 s.) dotknout co největšího počtu jiných hráčů ve skupině.

Co se změnilo?

(2/b; 5/fy; 6/a)

Tři hráči se postaví na cca na 30 vteřin před třídu, která si je prohlédne. Pak odeberou za dveře, kde na svém zevnějšku provede každý z nich jednu drobnou změnu (příp. 2 – 3). Pak se vrátí do místnosti a znovu se postaví před třídu. Pozorovatelé (můžeme jim sdělit, kolik změn by měli najít) mlčky pozorují. Po čase, který určíme (pokud jsou změny nepatrné, je třeba více času – počítejme s dobou od cca 1 min.) si pozorovatelé ve dvojicích – malých skupinách sdělí výsledky svých pozorování. Hráči před třídou pak ukáží změny a pozorovatelé zhodnotí své výsledky.

Varianta: Jen v menší skupině – změny postupně provedou všichni hráči – náročná.

Co vím o své neverbální komunikaci?

(2/a; 4/a; 4/b; 5; 10/a)

Každý se zamyslí nad tím, co ví o své nonverbální komunikaci a předvede ostatním pozice, gesta, pohyby atd., o nichž si myslí, že je užívá („dělá“).

Ostatní mu dávají zpětnou vazbu o tom, co ví oni.
Lze natáčet na video.

Čaroděj

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Každý hráč odevzdá jeden svůj předmět vedoucímu - ten předměty umístí v jedné části volné a spíše delší místnosti. Blízko k předmětům se postaví čaroděj (kdokoliv), který začne vyluzovat hrozné zvuky a celkově se chovat jako zlobný čaroděj. Ostatní hráči se shromáždí v jiné části místnosti a snaží se předměty dostat zpět tím, že postupují směrem k čarodějovi a předmětům, aby mu je odňali. Čaroděj se rozmanitě otáčí, tu se dívá na hráče, tu na předměty, ale vždy se otáčí zpět ke hráčům a snaží se spatřit někoho z nich v pohybu. Když se mu to podaří, dotyčný hráč se musí vrátit zpět do výchozí pozice na druhém konci místnosti a začít svou cestu znovu. Čaroděj ovšem musí nechat hráčům šanci proniknout až k předmětům, tedy občas „dělá, že je nevidí“.

(Machková, Metodika)

Část kostýmu

(4/b; 6/b; 10/b)

Nabídneme hráčům různé části oděvu či oděvy. Obvyklé bývají klobouky či rukavice (více různých kusů jednoho typu oděvu). Hráči si postupně před ostatními či simultánně berou a oblékají to, co je k dispozici a ovlivnění či inspirování touto částí kostýmu improvizují neverbálně určité postavy, lidské typy a jejich chování. Pokud se pohybuje v prostoru více hráčů, mohou vstupovat do interakce a vytvářet drobné situace.

Částečné pantomimy

(1/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 5; 6/a; 6/b; 9; 10/b)

Metoda může být naplněna různými typy obsahu (tedy toho, co se pantomimou ztvárňuje). Např. může jít o znázornování prožitků určitého člověka, ale jen jednou částí těla (ostatní mohou být zakryté nebo se hráč prostě snaží nehýbat jimi. Příkladem může být následující hra:

Rozdělíme hráče do tříčlenných skupin a každé skupině necháme vytáhnout jednu emoci či určitý tělesný stav (radost, netrpělivost, pocit chladu atd.). Pak instruujeme členy skupiny, aby:

- buď předvedli chování příslušné k danému stavu, ale každý hráč jen jistou částí těla (např. jeden obličejem - mimikou, druhý rukama – gestikou či ke stavu obvykle „příslušnými“ pohyby rukou, třetí nohama – chůzí)
- nebo aby sami vybrali pro každého člena skupiny část těla, která bude stav/emoci ztvárňovat (oči, jedna ruka, záda).

Při předvádění výsledků přípravy pak můžeme pozorujícím buď dát za úkol, že musí „trubičkou z dlaní jako dalekohledem“ sledovat jen onu část těla, která bude právě na řadě, nebo můžeme na provaze či jinak upevněnou deku využít jako oponu zpoza níž buď vyhlíží obličej hráče nebo jeho nohy atd.

Dále pak v prvním případě můžeme nechat vždy skupinu přehrát všechny své segmenty, ale můžeme též nechat hrát nejprve „ruce“ všech skupin, pak obličej atd. (v různém pořadí). Pozorovatelé si dělají poznámky a přiřazují k sobě vždy ty části těla, o nichž se domnívají, že k sobě patří (s výjimkou vlastních). Na konci se ujasní, co patřilo k čemu.

DV

Části těla

(2/a; 2/b; 3/b; 6/ha)

Na papírky se napíše části těla - vždy dvě a pak si postupně všichni členové skupiny tahají papírky a vždy se spojí svou částí těla (1.) s částí těla předchozího člověka (2.), čímž vzniká jakýsi propojený řetěz.

Tak na papírku je napsáno např. UKAZOVÁK – KOLENO, na dalším pak UCHO – BŘICHO atd.

(Lidi, 60)

Dárek

(2/b; 6/a; 6/b; 4/b; 10/b)

Hráči stojí v kruhu a jeden druhému postupně předává pantomicky dárek. Je možno předem říci, zda se bude jednat o reálný

předmět nebo o abstrakci, ale již se nezveřejňuje, oč konkrétně půjde (v prvním případě může jít např. o sponu do vlasů, ve druhém o štěstí). Obdarovaný a přihlízející mohou hádat ihned, jaký dárek dostali. Pokud neuhodnou, musí dárci svou pantomimu zdokonalit a zopakovat.

DV

Dárky

(2/b; 6/a; 6/b)

Členové skupiny si navzájem dávají pantomimicky dárky (tedy nepředávají si žádné skutečné předměty atd.). Může se tak dít za přihlížení ostatních či ve skupině rozptýlené v prostoru a v náhodně se scházejících dvojicích. Setkat by se však měli všichni se všemi.

Volba dárku spočívá v tom, že darující nejprve uvažuje o svém vztahu ke každému z těch, které bude obdarovávat a podle toho rozhodne, zda daruje imaginární předmět nebo pocit, zda daruje druhému nějakou vlastnost či zda dárkem bude to, že mu ji odejme, zda daruje vztah a pokud ano jaký, ale i zda daruje např. „dovolení pomáhat mi“ atd.

Doporučujeme, aby učitel zvážil hladinu vztahů ve skupině, neboť dárky mohou být velmi osobní a posilující, ale z téhož důvodu i zraňující.

(z kurzů sociálně psychologického výcviku vedených dr. Veselým)

Doplňované pantomimy

(1/b; 2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po, pr; 6/a; 7/b; 10/b)

Princip techniky spočívá v tom, že někdo začne určitou neverbální akcí a další (jeden, více) jej logicky doplní. Např. jeden hráč poklekne a začne pantomimicky vytírat podlahu – kdo ze skupiny má první nápad, přiskočí k hrajícímu, vezme imaginární kbelík a u imaginárního vodovodu vymění vodu a přinese kbelík zpět. Zde improvizace končí na znamení někoho z hrajících nebo na znamení dané učitelem.

Činnosti by tedy měly – alespoň zpočátku - smysluplné a hlavně logicky doplnitelné (to je také součást zadání pro ty, kteří budou jako první ve hře činnost nastolovat!).

— Postupně pak můžete přejít k variantám, kdy doplňující hráč udělá činnost, která sice není úplně nesmyslná, ale současně nedoplňuje logicky činnost prvního hráče (druhý hráč začne prvního, který vytírá podlahu, ovívat vějířem).

— Varianta pro tvorbu dramatického prvku hry pak spočívá v tom, že doplňující způsobí svou přidanou činností nějaký problém.

Atd.

DV

Doplňování soch

(1/b; 2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po, pr; 6/a; 7/b; 10/b)

Hráč/i doplňují postupně sochu/y předchozího/ích hráče/ů: Jeden hráč v prostoru udělá tělovou pozici-sochu, další k soše prvního dodá sochu svou (na dotyk nebo bez dotyku se sochou prvního) a je-li hráčů více, navazuje vždy další již na hotový celek předchozích hráčů.

Akce je zpravidla improvizovaná.

Varianty:

- akce může být uvozena pouze instrukcí typu „První udělá jakoukoliv sochu, druhý doplní podle své představy...“
- nebo lze sochy motivovat např. paralelně běžící hudbou (tedy jakoukoliv sochu, ale inspirovanou hudbou) nebo
- lze užít instrukci typu „Ráno na ulici...“ (tedy téma spíše popisné povahy)
- ale též instrukci obecnější (např. „Co se odehrává v hlavě postavy X.Y., když se má rozhodnout...“ nebo „Stoický pohled na svět...“ apod.);
- dále lze určit, zda doplňování bude zcela volné, nebo zda budou mít jednotliví hráči specifické úlohy, tzn. např.: První hráč udělá momentku/sochu např. volejbalisty a ostatní mají za úkol doplnit/udělat jeho spoluhráče, příp. spoluhráče a soupeře, příp. spoluhráče, soupeře, sudího a stojany se síť, míč atd.

(Náměty mohou hráči vymýšlet sami ve stylu: první udělá sochu a řekne: „Teď trhám jablka“ a ostatní během např. učitelova počítání (3-2-1) doplní postavy a prvky prostředí. Rozehrávka do pantomimy nebo plné hry není samozřejmě vyloučena). DV

Dotyková pantomima

(2/a; 2/b; 4/a; 4/b; 5/ha; 10/b)

Opět se jedná o techniku, kterou lze naplnit různým obsahem - např.: Ve dvojici vždy jeden hráč zavře oči a druhý mu dotykem cosi sdělí (typ dotyku a jeho význam si hráč volí sám; pokud ovšem považujete za potřebné, můžete určit, např. podání ruky při setkání s různými lidmi; dotyk typu „podporuji tě, drž se“; dotyk typu „pozor, stůj!“ atd.

DV

Držení těla

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c)

V normálním spatném postoji svírají spolu chodidla úhel 45-50 stupňů – toto vytočení by mělo být stejné i v bérkách kolenou a stehnech. Kolena jsou napjatá a u sebe.

Váha těla se rozkládá rovnoměrně na obě chodidla a soustřeďuje se cca v polovině přední poloviny chodidel.

Pánev je nadlehčena mírným (nekřechovitým) stažením hýždňových a břišních svalů tak, že její těžiště (resp. těžiště těla) je cca nad nártou nohou.

Páteř je protažena vzhůru, jen mírně esovitě zakřivena.

Šíje je uvolněna a jakoby protažena směrem vzhůru.

Hrudník jde mírně vpřed, ramena jsou rozložena do šíře, lopatky se k sobě blíží (vše nenásilně).

Ruce visí volně podél těla – lokty míří vzad, klouby palců jsou obráceny směrem dopředu.

Při pohledu z profilu by pomyslná svislá osa těla procházela středem nártů, kyčelními klouby, ramenními klouby a ušními otvory.

Pro tento typ cvičení zvláště doporučujeme učitelům, aby prošel praktickým tréninkem.

(Kröschlová, Jevištní, s. 10)

Emoce přes předmět

(3/b; 4/a; 4/b; 5/re; 6/b; 10/b)

Krátké individuální PM improvizace s určenou rekvizitou. Tu určuje učitel či žáci navzájem. Hráč, který je na řadě hraje s touto re-

kvizitou (sklenice nebo klíče, brýle, telefon, kniha, kapesník...) improvizací na témata jako „nuda, chamtivost, netrpělivost, vztek, spokojenost, naléhavost, nesmělost...“.

Může jít též po kruhu jako hra s poznáváním toho, co kdo hraje.

(dle Budínské, s. 95)

DV

Emocionální pozdrav

(2/a; 4/b; 5; 10/a-b)

Skupina stojí v párech zády k sobě. Lektor vysloví konkrétní pocit – náladu. Páry se obrátí k sobě a v duchu této nálady se neverbálně pozdraví.

(podle Valenty M., Dramaterapie, s. 106)

Expert na ruce

(2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/a; 7; 10/b)

Jeden hráč (nebo dva hráči ve společné akci) stojí-sedí a mají vlastní ruce schované za zády. Za hráčem (za každým z nich) stojí ještě další hráč, který má své ruce prostrčené pod rameny prvního hráče a doprovází jeho (verbální) monolog nebo dialog (téma lze určit, např. spor manželů o program dnešního večera) s druhým hráčem gesty rukou, která jakoby byla gesty hráče mluvícího. Oba hráči tvořící dohromady jedno tělo se snaží navzájem spolupracovat na co nejdokonalejším výrazu.

Varianta: gestikulující hráče může pracovat i s rekvizitou - např. drží v ruce šálek

DV

Foto – film

(1/a; 1/b; 2/b; 5; 7; 8)

Máme k dispozici sadu fotografií (sami vyfotíme nebo posbíráme, vystříháme z časopisů) a videonahrávky filmů (vzory viz příloha č.II). Účastníci prohlížejí fotky nebo film (s vypnutým zvukem!!!) a píšou si poznámky o tom,

— co si myslí o postavách, situacích, dění, problémech a

— z čeho viditelného takto usuzují.

Pak se společně diskutuje, pokud je známo skutečně to, co je na fotkách zachyceno, uvádí se odhady do souladu s tím, co je známo. U filmu lze pustit zvuk.

Fotografie

(2/a; 2/b; 5/po,pr; 9; 10/a)

Učitel v roli fotografa oznámí, že bude skupinu fotografovat (jako nebo skutečně např. polaroidem...). Navrhne fotografování „pod tématem“ např. „nejkrásnější fotografie naší skupiny“; „kdyby měl XY svátek, jakou fotografii ve skupině by chtěl?“; „jak se dnes cítíme?“; „jak jsme se cítili při příchodu?“ – „jak bychom se chtěli cítit při odchodu?“; „kdyby se s námi fotografoval prezident, kde by stál?“; „jak by vypadala naše fotka po dvacetikilometrovém výletě?“ atd.

Pozor - jde částečně o sociometrické téma, které může být chápáno velmi osobně!

(Rieger, Loď, s.107)

Hádej, jak se cítím

(1; 2/a; 3/c; 4/a; 4/b; 9/a)

Hráči PM hrají svůj aktuální pocit. Mohou hrát každý sám pro sebe paralelně nebo postupně tak, že hrají před druhými.

(Valenta M. – Reisman, s. 68)

Hledání pokladu/Tříkrát ven

(1/a/3; 2/b; 2/a; 7; 8; 10/a)

Hráči sedí v kruh. Jeden odejde ven. Některý z hráčů v kruhu dostane drobný „předmět“ (kancelářská sponka). Pak všichni dají ruce na kolena s tím, že jeden má „věc“ pod rukou. Hráč zvenku vejde dovnitř a pozoruje nejprve soustředěně mlčící hráče. Odhaduje, kdo věc má. Může tříkrát hádat.

Lze povolit hráč s ostatními promluvil.

Pak nechť zveřejní svůj odhad se zdůvodněním, proč volí toho či onoho.

Varianta: Jeden hráč jde tříkrát ven, tříkrát se vrátí a jen jednou má u sebe ukrytý předmět.

Ostatní s ním cca 1- 2 min. konverzují. Pokud je dotázán, zda má

předmět a právě jej skutečně má, nesmí odpovědět tak, aby bylo jasné, že jej skutečně právě má.

Varianta varianty: Hráč zvenčí vždy, když předstoupí před skupinu, pronese kratičkou (1- 2 min.) řeč na volné téma; ostatní se na nic neptají.

(Herlichová, Hry 1, s. 34)

Houpačka

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c)

Skupina min. o šesti členech udělá z rukou „nosítka“, na která si lehne další člen obličejem vzhůru a nositelé jej cca půl minuty houpaou (dopředu - dozadu a znovu).

(Kratochvíl)

Hraní na druhého

(2/a; 2/b; 4/a; 4/b; 10/b)

Hráči napíší svá jména na lístky. Ty se dají do klobouku a pak si každý tajně jeden lístek vytáhne. Potom musí neverbálně předvést toho, koho si vytáhl (příp. sebe, pokud má lístek svůj).

Jsou tu dvě možnosti:

a) hráč může předvést spolužáka „napodobivě“- tedy snažit se zahrát jeho pohyby, držení těla atd.

b) může jej však zahrát také symbolicky, tedy zahrát pohybovou metaforu svého dojmu z osobnosti druhého

(další možná varianta, totiž že pantomimou charakterizujeme např. koníčky druhého je z hlediska učení jen málo efektivní a pokud užíváme tuto techniku pro učení NVK, pak doporučujeme varianty uvedené a) a b).

Hraní smyslových vjemů

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 6/a; 8; 10/b)

Hráči budou neverbálně hrát smyslové vjemy. Ty si mohou sami pro sebe nejprve připravit na lístky (jeden hráč – jeden lístek – jeden vjem: např. silný úder 2 m od nás; pohled na krásnou ženu; kousání do citronu; vůně v obchodě s indickým kořením; Kdo to přichází ve tmě?; hněteme lepkavé těsto; píchá nás v koleně atd.).

Lístky se pak losují a všichni hádají smyslový vjem, který hráč pantomimicky (nebo i ve vazbě na řeč) sehraje.

(viz i Spolinová)

DV

Hraní zvířete či předmětu tělem člověka

(2/b; 3/b; 4/b; 6; 10/b)

Celým tělem pantomimicky hrajeme např.:

- zvířata;
- materiály – např. druh papíru (v akci, která by tento papír charakterizovala; POZOR - nehrajeme rukama např. balení baličím papírem, ale hrajeme celým tělem přímo onen papír);
- prvky prostoru – např. typ dveří (počet „křidel“, otevírání, k čemu patří, jak vypadají - lze i ve dvojicích;
 - lze hrát i personifikované dveře (nedobytné, zlomyslné, svůdné, ustrašené...).
 - lze hrát pantomimické příběhy inspirované dveřmi (které rovněž budou v příběhu - většinou akce pro více hráčů) - témata: „Před zkouškou“, „Přijdu hned“, „Třináctá komnata“, „Rizikové pracoviště“, „Počkejte na vyzvání“ apod.
- předměty (jeden či více hráčů ve skupině např. šálek a talíř; různé židle, hodiny atd.)

Pozorovatelé – jsou-li - hádají, co se hraje.

(dle Budínské, s. 99).

DV

Hugova historka

(1; 5; 7; 8; 10)

Situace:

Hugo je zaměstnancem oddělení už pár let. Dá se říci, že je to dynamický člověk mladšího středního věku. Na oddělení se všichni celkem dobře znají. Na postu šéfa však dochází ke změně. Původní šéfka oddělení odchází a vedení firmy dosazuje jako nového šéfa oddělení zaměstnance, který původně vedl filiálku firmy v jiném městě. Je přibližně stejně starý jako Hugo. Zaměstnanci oddělení se s novým šéfem seznámili na společné, prý příjemné, seznamovací poradě. Hugo a ještě dva další referenti byli v té době na služební cestě. Hugo se po návratu tedy objed-

ná k novému šéfovi a v určeném čase mu šéfova sekretářka řekne: „Můžeš dovnitř“.

Hugo rázně vezme za kliku a zprudka otevře. Šéf sedí za svým stolem. V otevřených dveřích se Hugo zastaví, rozpřáhne ruce, zářivě se usměje a zvolá své jméno, příjmení a funkci. Pak letmým pohybem ruky za svými zády strčí do dveří, které samy hlučně zaklapnou. Dvěma dlouhými kroky se ocitne u šéfova stolu a prudce uchopí jeho pravici ležící na stole. Rychle mu potřese rukou a levičkou jej současně poplácá po rameni. Pak se rozkročmo posadí na opěradlo křesla, které stojí „čelem“ proti šéfovu stolu, opře se rukama o vlastní kolena, takže se mírně předkloní směrem k šéfovi, zvedne obočí, usměje se a řekne „Doufám, že spolu budeme dobře vycházet“. Pak - stále v sedě rozkročmo na opěradle – se narovná, založí ruce na prsou a zvědavě si šéfa prohlíží.

Šéf si jej rovněž chvilku prohlíží a pak klidným hlasem řekne: „Taky budu rád, když nám to bude klapat a právě proto vás teď žádám, abyste vyšel ven a zkusil přijít znovu.“

Výchozí otázkou k další práci s textem může být Proč si šéf přeje, aby Hugo přišel znovu? nebo Které prvky Hugova chování byly rizikové? nebo Jak efektivněji by se mohl Hugo chovat?

Můžeme postupovat dvěma cestami:

- situaci analyzovat verbálně a navázat diskusí nebo
- využít pracovní list pro jednotlivce nebo dvojice s následnou debatou:

Pracovní list

a) Pojmenujte/popište prvky Hugova chování, které byly rizikové?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Zkuste rekonstruovat hypotetické důvody, proč se Hugo choval tak, jak se choval?

.....

c) Jaké prvky chování by byly podle Vašeho názoru v takové situaci vhodnější?

.....

Imagemaker

(2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 9; 10/a)

Slovo v titulu označuje člověka (resp. profesi) zabývajícího se tím, že pomáhá jinému člověku vytvářet jeho image, tedy určitý obraz člověka nabízený druhým lidem. Určité image máme všichni, většina z nás si ho však i vytváří (volba oděvu, líčení, stylu chůze atd.) a někteří k tomu povolávají i onoho specialistu.

Pokud pracujeme se skupinou, jejíž členové se navzájem znají a která je schopna se k sobě chovat slušně, můžeme např. v menších skupinkách uložit členům úkol, aby

- si navzájem dali zpětné vazby – řekli si, co kdo ví o neverbálním chování druhých členů;
- jakým způsobem na sebe komplexně působí – jaký image každý člen skupiny pro každého dalšího člena má;

- zahráli si na imagemakera a doporučili vždy každému členu skupiny něco, co by mohlo neverbální složku jeho image ještě zdokonalit.

Imaginární předmět/rekvizita I

(3/a; 3/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Pantomimicky:

- Přenášení určitého imaginárního předmětu z místa na místo (sklenice po okraj naplněná vodou, hromada knih, velká bedna...). Ve skupině, individuálně.
- Předávání si navzájem určitých předmětů v párech (balík, peříčko).
- Mačkání materiálů (houba, papír, sníh, písek).
- Domácí práce s užitím předmětů (hadr, kbelík, nádobí, vysavač atd.).
- Imaginární předmět se v ruce každého hráče mění v něco jiného. (viz též Bláhová, s.33) DV

Imaginární předmět/rekvizita II

(2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5/re; 6/a; 6/b; 7; 10/b)

Nastolí se jednoduchá situace s jednoduchými rolemi a vztahy. Např. zaměstnanci firmy v klubu v polední přestávce. Po zahájení hry začne běžná konverzace na určité firemní téma, např. „na naše oddělení má přijít nový vedoucí z venku“ s tím, že během dvou – tří minut trvání hry musí každý hráč

- vzít do ruky a nějak
- logicky použít alespoň šest imaginárních předmětů.

Ty může mít postava, kterou hraje, u sebe, mohou být někde ve fiktivním prostředí hry (na stolku, na okně), může je mít u sebe některá z dalších postav. Manipulace s předměty by neměla zásadně narušit průběh konverzace. Nejde tedy o to, aby někdo po půl minutě vyňal z kapsy např. revolver a začal na ostatní mířit, neboť tím by se situace zásadně změnila, nejde o to, aby některý fiktivní předmět změnil téma hovoru – výskyt předmětů podstatu situace nezmění.

(podobně viz i Spolinová, s. 51)

DV

Imaginární sportovní hry

(3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Hráči na principu podobném přetahování pantomimují pinkání míčem (příp. vybíjenou nebo volejbal), tenis, badminton, košíkovou atd., skákání přes švihadlo, šerm apod.

Interkulturní komunikace

(1/a; 2/b; 6/a)

- Můžeme pozvat příslušníka jiné národnosti nebo kultury, abychom společně s ním porovnali, co znamenají různá gesta a různé NV signály v kultuře jeho a v kultuře naší.
- K témuž můžeme využít obrázky a ukázat na nich, že některé NV výrazy jsou stejné u různých národností, některé pak naopak jiné (viz příloha č.II – tři obličejce). Upozorníme, že řeč těla tu může být pramenem nedorozumění a doporučíme, jako výhodné mít ve styku s jinou kulturou toto faktum na paměti (být pozorný vůči reakcím druhé strany na naše chování!!!).

(Kasíková,H.-Valenta,J. a kol., Interkulturní...)

Klepání

(1; 2/b; 3/b; 4/b; 10/b)

Vždy jeden hráč jde ven a určitým způsobem zaklepe. Ostatní hádají, kdo to asi klepe, s jakým úmyslem přichází atd. Lze klepáním určit témata: recepční budí hosta; ... hosta, protože hoří; žák přichází pozdě; pacient přestupuje zákaz klepání na dveře u lékaře; opilý muž se vrací a nemá klíče...

(Hermochová, Hry 1, s. 91)

Kdo jsi?

(2/b; 5/ha)

Jeden hráč má zavázané oči. Stojí uprostřed kruhu tvořeného ostatními hráči. Kruh se zvolna otáčí kolem stojícího, který v určitém okamžiku řekne: STOP. Pak se vydá určitým směrem, ale ještě než se setká s některým z hráčů na obvodu kruhu, zeptá se KDO JSI? Hráč stojící ve směru otázky vyloudí určitý neartikulovaný zvuk. Hráč se zavázanýma očima se pak vydá po zvuku a dotykem zjistí,

o koho jde. Počet dotyků můžeme limitovat (např. „dvěma dotyky zjistí...“).

(podle Hermochové, Hry 1, s. 31)

Kdo začal? aneb Dirigent

(2/b; 3/a; 3/b; 3/c)

Hráči vytvoří kruh. Jeden hráč odejde za dveře a zatím se všichni dohodnou kdo z nich bude řídit společné pohyby všech hráčů v kruhu a jejich změny (kývání hlavou, zvedání ruky, mrkání – není předem určeno). Pak se začnou hráči v kruhu podle pokynu „dirigenta“ pohybovat (pokyn znamená, že dirigent začne určitý pohyb a ostatní se okamžitě přizpůsobí a dělají týž pohyb). Učitel pak vpustí hráče z chodby dovnitř a ten pozoruje skupinu, jejíž pohyby se proměňují a snaží se zjistit, kdo je iniciátor změn/dirigent. Skupina i dirigent se naopak snaží, aby na to tento hráč nepřišel.

Když se rozzuřím

(1/a; 2/a; 2/b; 3/c; 8; 10/a; 10/b)

a) Hráči sedí v kruhu a postupně říkají: „Když zuřím, dělám toto...“ a udělají pohyb, pozici – NV odpovídající jejich emoci.

Samozřejmě, že takto se mohou zobrazovat i další stavy a emoce.

b) Hráči sedí v kruhu a vždy jeden řekne: „Viděl jsem zuřícího Tomáše (smutného rybáře, divokého číšníka...) a ten dělal toto...“ a předvede to jako PM.

(Portmannová, Jak zacházet..., s. 18-9)

Kinestetická představivost

(2/a; 3/a; 6/a; 9)

Účastníci leží na zemi. představí se, jak postupně vstávají až do běžného stoje a opět si lehají. Představu nechají hráči proběhnout dvakrát.

Pak vstanou doopravdy a uvědomí si, jestli a nakolik se při svém skutečném vstávání odchýlili od své představy.

(Kröschlová, 64)

Koloseum

(3/b; 7; 8)

Hráči vytvoří celkem těsný (mlčící!!) kruh a jeden hráč (není součástí kruhové „hradby“) se snaží - podle varianty techniky - dostat buď zevnitř ven nebo zvenku dovnitř. Hráči tvořící hradbu prakticky brání této snaze už jen tím, že stojí velmi blízko sebe a mohou se navzájem navíc držet rukama. Ale obecně průnik další osobě neusnadňují, leda by jednání pronikajícího hráče bylo takové, že se skupina (mlčící!!) nebo některý její člen spontánně rozhodne průnik umožnit.

Pozor na hrubší fyzické zásahy!!!

Běžnou variantou je, že hráč může užívat řeč. V principu však jde rovněž o fyzickou akci.

Koordinované přehazování předmětu

(2/b; 3/b; 3/d)

Skupina drží po obvodu větší/velký čtverec (obdélník) látky (optimum: jeden hráč cca na 40 cm obvodu). Vznikne tak plocha, na níž je položen určitý předmět (ne příliš lehký), kulatý nebo nekulatý, např. klíče. Pak jeden určený člen skupiny řekne např. „Tomáš“, což je signálem pro skupinu, aby beze slova prostřednictvím pohybů rukou posunula předmět po ploše látky tak, aby se ocitl těsně před Tomášem. Ten pak řekne třeba „Eva“ a předmět opět putuje.

Kopírování soch

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 5/ha, po; 6/a; 10/b)

Hráč vytváří kopii sochy vytvořené z těla jiného hráče v materiálu vlastního těla:

- hráč napodobuje přesně sochu partnera, s nímž je ve dvojici;
- hráč ze sebe sochá stejnou sochu, jako partner, ale dělá to se zavřenýma očima, takže se musí partnera dotýkat a dotyk přenášet do představy sochy, kterou dále „vtěluje“ do svého těla. DV

Komplexní NVK

(1; 2/b; 5; 7; 8; 10/b)

Skupina si má připravit scénu: rodiče a (již starší) děti se radí, jak

strávit dovolenou, mají různé názory, vznikne konflikt, vyjednává se a následuje rodinná dohoda. Skupina si připravuje rychle scénář akce a učitel zatím ostatní připravuje na roli „pozorovatelů“, kteří si podělí k pozorování různé oblasti NVK (někdo sleduje mimiku, gestiku, vazbu řeči a pohybu atd. DV

„Kooperativní chůze“

(2/b; 3/a; 3/b; 3/d)

Aktéři cvičení mají části těla spojené určitým předmětem - např. jdou vedle sebe a mezi jejich rameny mají (nejlépe neořezanou) tužku. Opět můžeme měnit rychlost pohybu a nechat dvojice (příp. trojice či větší skupiny) chodit přes překážky (po schodech, přelézat lavice apod.).

Království

(2/b; 4/a; 4/b; 6/b; 8; 9; 10/a; 10/b)

Zvolíme (obvykle) dva hráče, kteří jsou určeni jako králové. Králové mají za úkol začít neverbálně vábit jednotlivé členy skupiny k sobě, do svého království. Králové tak činí současně. Volí strategii, jakou uznají za vhodnou. Skupina je volně rozptýlena v prostoru. Žádný předpis o tom, kde se má v prostoru co odehrávat tu učitel nevydává.

Až se všichni rozdělí do království, každá skupina si udělá poradu, kde se dohodnou na filozofii či programu svého království a na tom, kdo v království zastává jakou funkci či pozici

Pak si skupiny vše připravené opět neverbálně předvedou.

Následuje reflexe.

(J. Kobyłka, z kursů sociálně psychologického výcviku)

Kreslení „obouruč“

(2/a; 2/b; 3/c)

Stojící K začne kreslit do vzduchu před sebou oběma R určité stejné obrazce, avšak

- buď tak, že tahy jsou vedeny oběma R stejným směrem
- nebo tak, že každá ruka kreslí týž tah opačně.

Chceme-li nakreslit profil obličeje od čela po bradu, začínáme od

čela. V první variantě tedy budeme kreslit jakoby dva stejné profily hledící stejným směrem. Ve druhé variantě budeme kreslit dva stejné profily, avšak hledící buď proti sobě nebo od sebe.)

(Mozkově gymnastický cvik - aktivace obou hemisfér, tedy i center neverbálního vnímání a konání – Kasíková – Valenta, Učební)

Loutka bez loutkáře

(3; 6/b; 10/b)

— PM výraz, stylizace, ovládnutí pohybu

Každý hráč hraje sám loutku. Je to de facto „hra na loutku“, na tvorbu stylizovaného pohybu loutky – marionety (na provázkách). I tady je možno rozehrát společnou akci více „loutek“. DV

Loutky

(2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 6/b; 10/b)

Zpravidla ve dvojicích - jeden hráč je loutkář, druhý loutka; loutkář vodí, loutka je vedena.

Varianty:

- Loutkář vede loutku na nitích. Loutka tedy reaguje na pohyby, kterými loutkář hraje pantomimicky napínání a povolování nití („drátů“) nad různými částmi těla „loutky“. Lze začít tak, že hráč-loutka se položí na zem, hráč-loutkář začne tahat za pomyslné nitě, zvedá druhého a chodí s ním atd. Pokud je to možné, může stát loutkář výše na židli, ale nitě musí ovládat tak, aby loutka viděla jeho pohyby a mohl je následovat. Pokud je loutkář na zemi stejně jako loutka, nemusí hrát, že třímá v ruce stále konce všech nití či vahadlo, ale může volně „chytat“ a zase „pouštět“ nitě, s nimiž chce právě pracovat.
- Takto může vzniknout i akce dvou či více loutek (např. pohádkových postav) – malé divadlo „živých loutek“.
- Loutkář může loutku skutečně ovládat „fyzicky“, tedy tím, že řídí její pohyby přímo pohyby svými zvedá svou rukou ruku loutky).
- Loutkář může loutku ovládat „na dálku“- jen slovy, s tím, že hráč-loutka se snaží pohybovat skutečně jako loutka (Jdeš ke stolu, bereš hrneček a díváš se dovnitř... atd.) - viz i Loutka bez loutkáře. DV

Malá kočička

(2/a; 3/b; 4/a; 4/b; 8)

Hráči stojí v kruhu. Další hráč obchází, lísa se ke stojícím a mňouká, dělá grimasy atd. Každý z hráčů v kruhu, před kým se kočička právě zastaví, ji musí pohladit a říci „Chudinka kočička“ a nesmí se přitom smát.

(Lidi, s. 18)

Metronomická pantomima

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d;)

Jeden hráč dělá metronom a vyklepává určitý pravidelný, spíše pomalý rytmus. Ostatní ve dvojicích pantomimují v tomto rytmu ranní činnosti v domácnosti. Pantomima je mechanická. Pohyby jsou oddělené. Varianta: Dvojice si dohodnou jakoukoliv činnost, kterou budou provádět pantomimicky v rytmu metronomu.

(Maley – Duff, s. 86)

Mimohra

(1/b; 2/b; 3/a; 4/b; 6; 9; 10/b)

Skupina dostane jednoduchý koncept příběhu, v němž jsou určeny spíše charaktery postav než situace a připraví improvizovanou pantomimu. Diváci pak sledují příběh a nakonec hovoří o záměru hrající skupiny a o tom, co viděli.

(Lidi, s. 67)

DV

Mluvicí ruce

(1/b ; 2/b; 3/a; 3/d; 4/b; 7)

a) Pár aktérů stojí/sedí proti sobě a baví se pouze rukama. O čem ruce hovořily, o čem se hovořilo prostřednictvím rukou?

Lze předem domluvit téma a styl ve zlosti, v klidu atd.

(Portmannová, Jak zacházet..., s. 83)

b) Dva hráči (ale příp. i více) vedou buď zcela nestrukturovaný (pohovořte si jen rukama – viz výše) nebo poněkud strukturovaný dialog (s daným tématem: Učitel a žák; Konflikt; Setkání bílé a černé...).

Ve variantách: - hráči mají otevřené oči

— hráči mají zavřené oči

Mlýnek

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 6/a)

Hráči stojí ve dvou řadách proti sobě. Nejprve se všichni společně naučí vytleškávat a vydupávat rytmus „me-le-me“ podle vzorce „dup-dup-tlesk, dup-dup-tlesk, tlesk-dup-dup, tlesk-dup-dup“. Všichni tleskají stejný rytmus.

Dále opět tleskají tento rytmus, ale jedna řada začíná dupáním (dup-dup-tlesk) a druhá tleskáním (tlesk-tlesk-dup).

Další varianta: jedna řada: tlesk-dup-tlesk; druhá: dup-tlesk-dup.

Další rozvíjení: hráči stojí v kruhu a na určenou dobu všichni postoupí ne stejnou stranu tak, že kolo se opravdu točí (např. tlesk-dup s úkrokem vpravo)-tlesk a znovu dokola.

(Podle S.Pavelkové in Machková, Metodika 143)

Na filmy

(1/b; 2/b; 4/b; 6; 7; 9; 10/b)

Skupina (dvojice, jednotlivci) předvádí PM názvy (!) filmů. Pozorovatelé se smějí ptát. Lze pojednat i tak, že si vždy dvě skupiny navzájem přidělí názvy filmů tak, aby další skupiny název nezna-ly. DV

Na rebela

(2/b; 3/b; 3/d)

Jeden hráč opustí místnost, ostatní si domluví jedno nebo dvě slova, která budou neslyšně vyslovovat koordinovaně a opakovaně (v rytmu) všichni najednou po jeho návratu. Slovo se neslyšně artikuluje, hráči tedy pohybují ústy, neboť slovo vyslovují, ale ono není slyšet. Jen jeden hráč – rebel - ve skupině říká poněkud odlišné slovo/slova. Např. skupina říká stále dokola neslyšně „dobrý den“, ale rebel se odlišuje a stejně neslyšně a ve stejném rytmu říká „celý den“. Hráč, který se vrátí do místnosti pak musí podle pohybu úst rozpoznat, kdo je rebel, co říká on a co skupina.

Nafukovací panáčky

(2/a; 3/a; 3/c; 10/b)

Nafukovací gumové figurky leží bez vlády na zemi. Pak přichází

(jako...) někdo, kdo je bude (jako...) nafukovat. Hadička od pumpičky se např. nasadí na prst (!). Začne pumpování. Panáček (příp. více panáčků ovládaných jednou pumpičkou) se pomalu zvedá, nabývá na objemu i na síle, mírně se pohybuje. Ale nafukování nepřestává a začíná to být nepříjemné - tělo floustne, tuhne, napíná se, ztrácí možnost pohybu...

Nafukovač odchází. Figurka se necítí dobře a začne se sama vyfukovat (prstem...) až do té míry, kdy její tělo bude mít správný tvar, aby se mohlo hýbat a bylo aktivní.

(dle Budínské, s. 79)

Narůstání pohybů

(2/b; 3/a; 3/d)

Hráči stojí v kruhu. Hráč určený jako první udělá jednoduchý (pro začátek řekněme i „mechanický“ pohyb – např. určité gesto rukou), druhý jej zopakuje a přidá další pohybový segment, třetí zopakuje oba spojené pohyby předchozích hráčů a přidá svůj a tak jde akce dokola, dokud někdo neudělá chybu. Pak se začíná znovu od tohoto hráče.

Nekonečno

(2/a; 2/b; 3/c)

Stojící žák napřáhne jednu ruku před sebe. Pak vztyčí palec (jako by v gestu O.K.) a ve výši očí začne napřaženou rukou kreslit ve vzduchu ležatou osmičku („nekonečno“). Tah začíná vždy ze středu symbolu (z místa spojení dvou „bříšek“ nekonečna) nahoru!! Očima přitom neustále sleduje dráhu ruky – dívá se na konec vztyčeného palce. Pohybují se pouze oči, ne celá hlava!!!

Pochvíli se opakuje znovu, ale opačným směrem a opět ze středu nahoru.

(Jde o cvik z oblasti tzv. mozkové gymnastiky, který obecně zlepšuje zrakové vnímání a tedy i kvalitu percepce NV signálů).

Ne-naslouchání

(1; 2/a; 2/b; 5; 8;)

Prohlédněte si níže uvedené příklady různých způsobů chování, které by mohly v různých situacích být interpretovány jako důkaz,

že osoba nenaslouchá. Zaškrtněte si ty, které se vás týkají. Pokud si nejste jisti, poradte se se někým, kdo vás zná.

Dále můžete doplnit, zda znáte tyto způsoby chování u jiných lidí ve vašem okolí (ve třídě atd.).

Pracovní list

	Já	Jiný člověk
- poposedávání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dívání se na hodinky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- hraní si s vlasy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rozhlížení se po místnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- hraní si s perem, pomůckami atd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- vrtění se na židli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nepřítomný pohled	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dívání se na display počítače, do knihy apod.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- kreslení si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vlastní příklady:

- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(podle Hartleyové, s. 41)

Nepozorný loutkář

(2/a; 3/a; 3/b; 3/d)

Hráči si představí, že jsou marionety na „drátě“ (pevném, upevněném na vrcholku hlavy, které vodí roztržitý a nepozorný loutkář. Dají se do pohybu - zatím je loutkář pozorný a vede loutky pěkně zpříma a zlehka, pohyby loutek jsou jisté a pocity příjemné. Ale tu loutkář přestává dávat pozor a povolil drát! Postava se hroutí, propadá (zatím nepadá!!), povoluje páteř, uvolňují se břišní svaly, pánev, podklesávají kolena, pohyby jsou nejisté, nepřesné, mění se pocity, loutky leniví. Loutkář je nakonec pomalu pouští na zem...

(dle Budínské, s. 80)

DV

Neslyšný zvuk

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 6/b; 7)

Hráči provádějí pohybové kreace vztažené ke zvuku v různých variantách:

- reagují pohybem a pozicemi na skutečný zvuk (orffovské nástroje), na hudbu atd. (viz i „taneční drama“);

- ztvární tělem svou představu nějakého zvuku (např. úder na tympan, bzučivý vysoký zvuk komára atd.) – pozorovatelé mohou hádat, o jaký typ zvuku zřejmě jde;

- mohou zahrát i reakce určité podstavy na zvuk (jaký zvuk asi slyší tato postava? jaký zvuk se ozval blízko-daleko od této postavy? atd.).

(Heinig; Valenta, Metody)

DV

Neverbální naslouchání

(2/a; 2/b; 4/b; 7; 8; 9)

Cvičení slouží k tréninku neverbální složky aktivního naslouchání (způsob chování naslouchajícího člověka, který má dát zprávu hovořícímu, že naslouchající skutečně naslouchá).

Každý si představí, že někomu druhému něco vypravuje, sděluje atd. Co je nám v chování naslouchajících příjemné, co nás povzbuzuje k řeči a co nás naopak brzdí v hovoru a je nám nepříjemné?

Z této zkušenosti lze zobecnit některé základní prvky tzv. aktivního naslouchání. Soustředíme se na složky neverbální. Užitečnou podmínkou je mít zájem o to, co nám druhý sděluje. Pak je neverbální chování zcela přirozené.

K neverbálnímu chování při aktivním poslechu obvykle patří dívat se na hovořícího, občas přikývnout, občas se naklonit směrem k hovořícímu, občas - podle obsahu – se pousmát, být k němu tělem obrácen (to vše spontánně děláme, pokud zaujatě nasloucháme).

Hráči se pak rozdělí do dvojic (příp. trojic - s pozorovatelem). Jeden souvisle hovoří, druhý se soustředí na aktivní poslech.

Tento nácvik je užitečné provádět současně s nácvikem verbálních reakcí při aktivním poslechu (slovní potvrzování poslechu; shrnování informací, které nám partner sděluje; rekapitulace sdělované-

ho za účelem potvrzení, že správně chápeme; věcné dotazy na obsah partnerovy řeči atd.).

Technika je využitelná při nácviku jakékoliv komunikace, specificky při nácviku profesních sociálních dovedností učitelů, lékařů, sociálních pracovníků atd.

Neverbální volání

(2/b; 3/b)

Účastníci v kruhu, aby na sebe dobře viděli. Každý si zvolí osobní pohybový symbol, který bude dělat pravou rukou. Někdo vztyčí palec, jiný dá před obličej rozevřenou dlaň atd. Pak na sebe účastníci navzájem volají tak, že nejprve každý udělá svůj symbol a potom symbol volaného a ten zase dál. Kdo udělá chybu, může být vyrazen. (Belz – Siegrist, Klíčové, s. 200)

Non verbum

(1/a; 4/b; 5/vše; 6/a; 6/b; 9; 10)

Skupiny po 3-4 lidech. Na plakátu jsou připraveny názvy různých emocí (pocitů). Emoce mohou být rozděleny do dvou skupin podle obtížnosti (B=těžší). Za předvedení emoce B lze získat 2 body, za emoci A jeden. Hráči se domluví, kterou emoci a jak bude kdo ze skupiny předvádět (*jak* znamená zda: rukama, obličejem, pozicí těla, chůzí atd.). Pak se vyvěsí seznam emocí na přehledném místě a delegáti skupin předstupují s tím, že řeknou *jak* budou hrát a *skupinu* zařazení emoce (A nebo B).

Pak předvádějí. Když diváci (členové jiných skupin – ne vlastní) uhadnou, obdrží hráč bod nebo dva. Vítězí ten, kdo má nejvíc bodů.

Příklady emocí, resp.pocitů:

A = ω strach ω vztek ω smutek ω radost ω tupost ω štitivost ω nadšení ω nervozita ω vzdor

ω zamilovanost ω chlípnost ω upjatost ω zoufalství

B = ω něha ω osamělost ω naděje ω podlézavost ω nedočkavost ω vulgárnost ω vroucnost

ω ukřivďenost ω skepse ω nadřazenost ω apatie ω žoviálnost ω pohrdání ω nejistota ω chladnost ω odmítavost ω bodrost ω touha

(Zlatý fond, s. 121)

Nosiči

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/d; 6/a; 10/b)

Čtveřice, resp. pětice hráčů. Čtyři hráči jsou nosiči nesoucí fiktivní nosítka. Nejde o nosítka ve smyslu lůžka pro nemocné, nýbrž o nosítka jako dvě silné tyče, na nichž je umístěna budka s okénky a dveřmi. Nosítka jsou fiktivní. V budce se přepravuje – v našem případě – tlustý šlechtic (fiktivní postava). Pátý hráč je jeho osobní tajemník.

Čtyři nosiči začínají hrát od okamžiku, kdy zvedají nosítka se šlechticem ze země. Dávají si každý z nich tyč na rameno a tajemník je vede prostorem, nejlépe členitým („Nyní se vydejte přes tyto lavice – schody atd. - směrem k oknu“) a přitom dbá, aby pán byl stále v co nejlepší rovnováze. Současně sleduje, zda hráči dodržují dva základní úkoly:

- jednak, zda jejich hra (pohyby, výraz) odpovídají tomu, že nesou velmi těžké břemeno

- a jednak, zda hráči svým pohybem stále dodržují tloušťku klád, zda stále udržují jednotlivé rohy nosítek ve stejné výši, zda při snímání nosítek nezapomínají na některé pohyby, které by museli dělat, kdyby nesli skutečná nosítka.

Pokud hráči nevnímají dobře sebe a své partnery ve hře, tajemník může zapisovat trestné body za chyby v pohybech (která čtveřice zvítězí?) nebo může vracet skupinu zpět na předchozí východiště atd.

DV

Obrázky a schémata

(1; 2/b; 5; 8)

Podobně jako u techniky Foto-film pracujeme s obrazovým materiálem, ale tentokrát nejde o fotky, nýbrž o kresby nebo schémata. Ukázky obojího viz příloha č. II.

ω Kresby obvykle ukazují posturiku, proxemiku a mimiku postav. Bývají jednoduché. Často z nich nelze vyčíst další kontext, v němž se postavy nacházejí. To může být výhodné pro koncentraci pozornosti na ryzí základ NVK – vztah tělových pozic atd. a vyjevování pocitů a tendencí postav. Nedostatek kontextu může to i provokovat fantazii a stát se základem pro rozehrání obrázku v dramatické hře.

Naopak interpretace a domýšlení všeho dalšího kromě identifikace pocitů a zaměření postav může ovšem být velmi spekulativní. Na to je dobré upozornit.

Stejně jako je dobré upozornit na to, že komunikační chování vždy vnímáme a chápeme v určitém konkrétním sociálním a prostorovém kontextu.

w Schémata jsou ještě více zjednodušené obrázky. Běžně se setkáme se dvěma – třemi typy schémat. Tzv. mimickými muskulárními vzorci, posturogramy a příp. též schémata obsazení teritoria. I tyto grafické materiály umožňují debaty a rozehrávky schémat prostřednictvím těl účastníků. Zde je užitečné (např. napodobujeme-li posturogramy) dbát na přesnost napodobení a sledování paralelních pocitů.

Ona a On

(1/a; 2/a; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 7; 8; 10/b)

Jde o tzv. narativní/vyprávěnou pantomimu. Učitel zvolna popisuje (slovy, která skutečně popisují aktivity), co dělají určité postavy. Hráči tyto postavy pantomimicky ztvárňují. Učitel střídá popisy aktivit dvou postav. Každý hráč tedy podle učitelovy narace přechází z role do role a chvíli hraje jednu, chvíli druhou postavu. Každý hráč hraje pantomimu ve svém prostoru zcela sám – bez kontaktu s dalšími hráči. Pozor – učitel musí nabízet pantomimizovatelné aktivity, hráči naopak nehrají nic jiného, než právě aktivity postav. Hráči nehrají zvuky!!

Můžeme např. pantomimovat ráno muže a ženy.

Ukázka narace:

„Ve svém bytě na lůžku leží a spí muž. Spí neklidně, gestikuluje - zřejmě se mu zdá sen, v němž musí s někým o něčem vyjednávat. Tu zazvoní budík – muž na chvíli ustane v pohybu, prudce otevře oči a přesným pohybem jedné ruky stiskne tlačítko, aby budík zmlk.

[kratičká pauza – 5 vteřin]

V sousedním bytě leží a spí na svém lůžku žena. Zřejmě se jí zdá krásný sen, neboť leží klidně a usmívá se. Tu náhle zazvoní budík, žena se stále zavřenýma očima se zvolna protáhne a šátrá po budíku, který nemůže najít, až teď se jí daří nahmátnout tlačítko. Stiskne je a otevře oči.

[kratičká pauza – 5 vteřin]

Muž se rázně protáhne na lůžku...

Pokud jde o některé prvky ranní toalety, můžete se vyhnout karikaturám chování tím, že postavu necháte „vejít a zavřít za sebou dveře“ a navážete opět tím, že postavu necháte „vyjít a zavřít za sebou dveře“.

Vyprávění můžete dovést kamkoliv, např. k tomuto bodu:

„Muž vychází na chodbu a zabouchne za sebou dveře. Otáčí se ke dveřím zády a zůstane stát.

Žena vychází na chodbu a zabouchne za sebou dveře. Otáčí se ke dveřím zády a zůstane stát.

Muž se usměje na ženu.

Žena se usměje na muže.

Obejmou se.“ (...!)

DV

Od zvuku k pohybu

(1/a; 2/a; 4/a; 4/b; 6/b; 7; 10/b)

Pantomima hráče/hráčů je řízena zvuky buď

a) vyluzovanými přímo jinými hráči

(zvuky tajemného hradu vyluzované hráči na ústa i s užitím např. orffovských nástrojů; motivace hráčů mohou být různé: archeologové; zloději jdoucí na hrad uložit lup atd.)

b) nebo nahranými na pásku,

(nahrané zvuky pralesa; hráči viz výše)

c) dále pak hudbou (vit i též tzv. dance-drama)

(nahrávky, živá hudba; hráči se pohybují podle toho, k čemu je hudba inspiruje – pohyb je individuální, ale zkušenější hráči se mohou po chvílích spojovat do společných pohybových kreací, které mohou být „abstraktní“, ale mohou též dostat konkrétní obsah – kupř. Ravelovo Bolero může inspirovat k pantomimě situace „klanění králi“ apod.)

d) nebo dokonce řečí jiných osob (ale pozor, nejedná se o přesný „pantomimický dabing“ (viz), ale o volné zpracování tématu řeči pohybem; viz též narativní pantomima)

(mluvící osoby – přímo či v nahrávce mohou vést monolog či dialog, který je volně ilustrován, ztvárňován, překládán pohybem jiných osob; může jít o „vnitřní řeč“ (skutečně „mluvenou“) např. muže a ženy, kteří se sobě navzájem líbí, ale nedávají to plně naje-

vo a nehovoří spolu, ale jejich těla (jiní hráči) dávají najevo, co cítí a o čem uvažují; může jít o vyprávění příběhu (pohádky), který je současně ztvárňován atd.).

Hráči–mimové se tedy snaží v těchto různých variantách techniky vnímat podnětový zvukový plán jako inspiraci přinášející představu, pocit atd. a ty převádět do pohybové akce, která opět může být dvojího typu:

- jednak může znázorňovat určité reálné chování nějakých postav
- jednak může vytvářet pohybovou (taneční či „taneční“) symboliku (abstrakci) vázanou na daný zvukový plán.

(Valenta, Metody)

DV

Odečet nálady

(1/a; 2/b; 4/b; 5; 6; 10/b)

Jeden hráč odejde ven a ostatní se dohodnou, v jaké náladě budou, až se vrátí (a jakou činnost budou v této náladě všichni společně nebo ve skupinách dělat). Dobrovolník se vrátí, hádá a pak zapojí se do činnosti (celku nebo skupiny a pak zase další skupiny – pokud emoce a nálady jsou různé v různých skupinách).

(Viz podobně Valenta-Reisman, s. 66)

DV

Oko, hlava, ruka, noha

(2/a; 3/a; 3/c)

Hráči stojí rovně. Učitel pak řekne: „Doleva: oko, hlava, ruka, noha, noha, ruka, hlava, oko. Opačným směrem: oko, hlava, ruka, noha, noha, ruka, hlava, oko.“ Účastníci podle jeho pokynů nejprve otočí oční bulvu daným směrem (aniž by stejným směrem pohlí něčím dalším na těle), pak tamtéž hlavu, pak tamtéž upaží a nakonec stejným směrem ukročí. Opačná série pokynů znamená, že hráč se vrací zpět do základního postoje, z něž přechází cvičit totéž opačným směrem. (S.Birch)

Opakování pohybu

(2/b; 3/a; 3/b; 3/d; 6/a; 6/b)

Cvičení na principu zrcadla či stínů, ovšem v kruhu (optimum: hráči v rozestupech cca 50 cm od sebe). Vždy jeden hráč vystoupí

o krok vpřed a provede nějakou pohybovou kreaci či jednotlivý pohybový segment se stejně netradičnímu parametry (jde-li o seznamování, může přitom vyslovit své jméno), který vzápětí přesně zopakují všichni hráči na obvodu kruhu současně (mohou zopakovat i jméno hráče) - přitom zůstávají stát na svém místě.

Varianta: Neobvyklý pohyb

Hráči stojí v kruhu. Každý udělá krok vpřed a vytvoří neobvyklou, originální, ale zapamatovatelnou pohybovou kreaci, kterou po něm vzápětí všichni zopakují.

Pád důvěry

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/d)

Dvojice proti sobě, jeden padá, druhý chytá. Dobré je organizovat pád čelem k sobě tak, že se dlaně pokrčených rukou (cca ve výši ramen) setkají s dlaněmi podobně situovaných rukou chytajícího. Padající stojí nejprve ve vzdálenosti do 50 cm od chytajícího a padá rovně (jako „prkno“) a ve stoji spatném nebo mírně rozkročen tak, aby při pádu neukročil žádnou nohou dopředu (zůstává ve stoji spatném). Chytající jej musí zachytit - proto se doporučuje nejprve malá vzdálenost. Tato vzdálenost se pak postupně zvětšuje až na hranici pro oba aktéry zvladatelné míry.

Pantomima „Co?“

(2/a; 3/b; 4/b; 5/re; 6/a; 9; 10/b)

Hráči stojí v kruhu. Každý udělá půlkrok dopředu a zahraje krátkou pantomimu s fiktivním předmětem tak, aby ostatní poznali, který předmět je obsahem pantomimy (pozor např. na kombinaci šálek a lžička – to jsou předměty dva!).

Varianta: Není vyloučeno, aby se během krátké hry s předmětem něco zvláštního přihodilo...

DV

Pantomima „Kde?“

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/te; 6/a; 6/b; 8; 10/a; 10/b)

■ Tvorba prostředí

(viz též technika „pantomima „co?“ výše)

ω Jeden hráč vejde do prázdného herního prostoru a svou činnos-

tí naznačí určitý prvek prostředí, např. dveře jejich otevřením, a odstoupí. Vzápětí vchází do herního prostoru další hráč, který zopakuje činnost prvního, otevře pomyslné dveře, a za nimi např. pověsí svůj kabát na věšák. Třetí otevře, pověsí kabát na věšák a upraví se před zrcadlem. A tak postupně hráči vytvoří další prvky prostředí...

ω Hráči vytvoří ze svých těl části prostoru a v tomto prostoru se hrají další hráči krátkou situací. Např. v obchodě – hráči tvoří pult, kabáty na věšácích, zrcadlo, pokladnu. Pokud jsou „použití“ pantomimují funkci objektu, který hrají.

■ Postavy v prostoru

ω Základní typy her:

1. fáze: role pozorujících-naslouchajících (na tenise, v kině, u klece ptáků v zoo; na rockovém koncertě, u moře, nějaké zvuky ve větru...)
2. fáze: čekání na určitém místě (čekárna zubaře, porodnice, konkurs)
3. fáze: prostředí vyžadující pohyb (obchod, muzeum)

ω Prostředí může pantomimovat jeden hráč v sólovém výstupu, ale též více hráčů, kteří se mohou spojovat ve svých improvizacích (např. dva hráči vytvoří během pantomimizace prostředí v muzeu pár, který si zaujatě prohlíží exponáty atd.).

Improvizace může přejít do hry s užitím řeči.

ω Lze použít i ve spojení s technikou doplňovaná pantomima.

(volně podle Spolinová, s. 85n.; Valenta - Reisman, s. 78 atd.)

DV

Pantomima „Kdo?“

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/te; 6/a; 6/b; 8; 10/a; 10/b)

■ Hráči hrají jen vybrané charakteristiky postav (věk, povolání) – např. různé postavy – různí lidé v muzeu.

n Skupiny. Jeden hráč jde ven, nebo do části místnosti, kde nemůže slyšet dohodu jeho společníků. Ostatní se domluví, jakou roli tomuto hráči přiřknou a zběžně i na tom, jak pantomimicky dají najevo, kým pro ně jejich spoluhráč je. Pak jej zavolají (pokud je to nezbytné, vymezí mu místo v prostoru) a začnou hrát tak, aby spoluhráč poznal, jakou postavu má hrát a přidal se do

krátké improvizace. Např. hráč je povolán, ale již při jeho příchodu do prostoru skupiny jej jeden ze spoluhráčů tvářící se velmi důležitě zastaví a nespokojeným pohybem vrací zpět o kousek zpět a naznačuje, aby přišel znovu. V pozadí již stojí další hráč, který usilovně zírá do určitého imaginárního předmětu ve výši svých očí. K vracejícímu se hráči přiskočí další člen skupiny prudce před ním pohne rukama od sebe a k sobě – tady se natáčí film a přichází hráč skupiny je herec, kterého režisér vrátil. Nechybí ani klapka a kamera.

DV

Pantomima s proměňujícím se předmětem

(2/b; 3/b; 4/b; 5/re; 6/a; 10/b)

Necháme ve skupině kolovat předmět (např. botu). Předmět se v ruku každého hráče promění v jiný reálný předmět, avšak takový, který nějak zachovává základní tvarové atd. parametry předmětu kolujícího (tak např. bota se může proměnit v půllitr piva – je skutečně „dutá“, nikoliv však v tramvaj).

DV

Pantomima se zvuky

(1; 6/b; 3/b; 4; 7; 9; 10/b)

Hráč si připraví pohybovou etudu na jakékoliv téma (např. postava jde lesem, cesta začíná být bahnitá a kluzká, postava si ulomí větev jako hůl, opracuje ji nožem, opře se o ni, ale hůl se zlomí). Hráč svou pantomimu doprovází různými zvuky, které by se ozývaly při takové akci ve skutečnosti, ale všechny zvuky vytváří jen svými ústy.

Další varianty: Hráč může zvuky vyjadřovat pocity či stavy postavy, kterou hraje; v krajním případě může přejít až do umělého jazyka (gibberish [džiberiš]).

DV

Pantomimické činnosti

(1/a; 3/b; 3/d; 4/b; 6/a; 10/b)

Dvojice hráčů. Na lístcích v „klobouku“ máme napsané různé činnosti (řezání dříví; mytí nádobí; skládání prostěradla do čtverce; roztlačování auta; kopání jámy atd.). Dvojice si vytáhne jeden lístek a okamžitě bez domluvy začíná pantomimu této činnosti.

DV

Pantomimické jídlo

(1/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4; 6a/; 6/b; 8; 9; 10/b)

Hráč hraje „kdo, kdy, kde a co pojídá“ (od jednoduchého jídla - špaget či banánu až po několikachodové menu nebo po různá jídla na recepci)

(Valenta M. - Reisman, s. 78) DV

Paralelní tvorba sousoší

(2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 5/po; 6/b; 10/b)

Hráči ve dvojici (příp. ve větší skupině) většinou paralelně bez dohody v rychlosti vytvářejí „sousoší“; nedoplňuje tedy druhý prvního poté, co první vytvořil sochu, nýbrž tvoří současně. Př.: „[Utvořte sousoší na téma] Ráno - 3-2-1 - štronzo“.

Témata mohou být různých typů - viz výše, tedy např.: ω „tvarová“ (křivá socha), ω věčná (židle, strom), ω věčná, ale s „fyzikálními“ vlastnostmi, které vyžadují více symbolickou hru (tma, mlha, bílá), ω osobnostní (vlídnost, agresivita), ω podle postav (obr), ω abstraktní (demokracie).

Hrát mohou hráči vždy

— jedno téma (viz předchozí příklady v závorkách) nebo

— více témat najednou (vícečetné zadání): bílá a černá, Jeníček a Mařenka, lesk a bída atd. DV

Plácáná

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Hráči si sednou okolo stolu tak, aby vytvořili uzavřený kruh. Všichni položí ruce na stůl dlaněmi dospod, aby je měli překřížené se sousedy. Jeden člověk plácne o stůl a řetězově se plácání posouvá. Pokud někdo plácne dvakrát, obrací se směr, kterým plácání jde. Pokud to někdo pokazí, může případně vypadnout ze hry – hráčů pak ubývá.

Pocity

(1/a; 1/b; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5; 10/b)

Na kartičkách jsou napsány pocity/emoce (jedna karta = jeden pocit, např. radost, smutek, pýcha, rozpaky, stud, rozčilení, zmatek atd. Každý postupně vyjádří, co má na lístku, ostatní hádají. DV

Podání ruky I

(1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5; 6/a; 8; 10/a)

Trénink podání ruky (vč. dalších NV charakteristik: zrakový kontakt, úsměv) – základní forma: dvojice. Účastníci si navzájem podávají ruce s tím, že jeden z nich má vždy iniciativu a podává různým způsobem ruku druhému jako první. Druhý ruku přijme.

Účastníci si rozeberou v reflexi různé pocity spojené s různými způsoby podání ruky a hledají optimální variantu.

(podle Lencze, s. 19).

Podání ruky II

(1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5/ha, pr; 6/a; 8; 10/a)

Dva hráči si podávají v různých vzdálenostech u/od sebe. Kombinují tedy běžný haptický kontakt s základními principy proxemického chování. Podání ruky může předcházet i přibližování se k sobě z určitých větších vzdáleností atd.

Pohyb v prostředí

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 6/b; 10/b)

- Pohybujeme se prostorem s představou, že jsme v normálním prostředí (vzduchu), v jakém skutečně jsme. Ale postupně přibývá stavu bez tíže (vše jde lehce), který se naopak mění směrem ke stavu přetížení, kdy nás všechno táhne k zemi a tlačí ze všech stran.

- Pohybujeme se v normálním vzduchu, který postupně houstne, musíme se jím začít prodírat, protože nám klade odpor, až se jím probouráme zase do normálního prostředí.

(Budínská, s. 81)

DV

Pokus o změnu pocitů partnera

(2; 4/b; 4/c; 5; 8; 9;)

Zamyslete se nad situací, v níž byste chtěli změnit náladu (a příp. dále též chování) komunikačního partnera. Např. povzbudit ho, přimět ho k pozornému naslouchání atd. Vyberte si někoho, jehož chování dobře znáte, abyste mohli naplánovat svůj postup.

Pracovní list

- Osoba:

- Její emoční stav/nálada/pocit:

- Její řeč těla:

postoj gesta mimika jiné pohyby hlas

.....

- Emoční stav/nálada/pocit, kterého chci dosáhnout:

.....

- Jak povedu svou vlastní řeč těla?

postoj gesta mimika jiné pohyby hlas

.....

(podle Hartleyové, s. 83)

Postavy na plese

(2/a; 4/a; 7; 10/a)

Princip cvičení se hodí jako zábavná nonverbální nebo i se slovy spojená technika prakticky do jakékoliv skupiny. My však zde upozorníme, že pokud je skupina hráčsky i eticky vyspělá a její členové motivovaní pro práci na sobě, můžeme je využít i k průzkumu předpokladů jednotlivců pro běžnou stylizaci vlastního komunikačního chování. Vycházíme z toho, že autostylizace je součástí chování nás všech a není od věci ji esteticky kultivovat.

Na papírky napíšeme určité typy lidí (s J.Vostrým nabídneme např. tyto: anglický dandy, husita, víla, manažer, automobilová závodnice, krotitelka, sportovně založený mladík, romantička, detektiv vždy ve střehu, student umělecké školy, diplomat, těžce pracující dělník, indická princezna, zloděj, manekýna, floutek, japonský obchodník, flegmatik, profesionální altruista atd.). Každý hráč si vytáhne svou roli a ples může začít. Diplomati může vítat postupně přicházející. Akce je především neverbální, ale občasně slovo nevadí). Pak se hosté procházejí, naslouchají hudbě, mohou tančit, baví se u bufetu apod., vše pohybově ve stylu své postavy. Hráči mají za úkol vnímat rovněž své pocity v této stylizaci.

Po několika minutách na učitelem dané znamení si každý hráč vymění lístek s někým, s kým právě bezprostředně nekomunikuje. Okamžitě se proměňují role i stylizace. V této fázi může být určeno, že některé postavy budou jiným vyprávět nějakou historku (není určeno, které postavy, nechá se vyplynout z charakteru setkání postav). Pak opět dojde k přerušení hry a další výměně lístků. Opět nová role a stylizace, nový úkol (např. vyslovit životní krédo postavy).

Hráči stále vnímají, jak se v jednotlivých stylizacích cítí.

Tak se může hra obměnit ještě např. 2x.

Důležitá je následná reflexe, která by měla směřovat k tomu, že se budou znovu vybavovat pocity, které měli hráči při různých pohybových stylizacích. Tyto pocity v reflexi vztahujeme k dalším zkušenostem členů skupiny s jejich osobním image. Hráči se mohou vyjadřovat k sobě navzájem.

Pokud je skupina přehledná, může dávat učitel hráčům zpětné vazby o tom, jak vnímal jejich stylizace v rolích (přirozené, nepřirozené vzhledem k osobnímu stylu každého hráče). Koneckonců je možno i rozdělit skupinu na hráče a diváky a tím posílit zpětné vazby.

Ty by tedy v konečném důsledku měly vést k tomu, aby každý hráč mohl pracovat se zkušeností se svou vlastní autostylizací.

(s využitím technik J.Vostrého, s. 91-2)

DV

Potíže s věcmi

(4/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Malé pantomimy problémů, které mohou nastat s různými věcmi - dveřmi, oknem, perem, telefonem...

Forma hry může být různá (všichni hráči současně; každý hráč ukazuje svou hru skupině či celé třídě). Je možno připravit akci, je možno improvizovat.

(Budínská, s. 95)

DV

Pozdravy v pocitech

(1/b; 2/a; 3/b; 4/b; 5/vše; 6/b; 8; 10/b)

Skupina chodí prostorem a podle toho, jakou emoci lektor zvolá (smutek, odevzdanost, bujnost) se míjející se členové nonverbálně zdraví.

(podle Valenty M. – Reimana, s. 66)

DV

Prezentace

(3/b; 4/b; 5; 6/a; 8; 9; 10/a)

Určete členům skupiny 4 minuty na prezentaci určitého tématu. Témata si mohou účastníci zvolit sami nebo jim je přidělíte (prezentace skutečného firemního produktu; prezentace sebe samého; prezentace „jara“ atd.). Čas na přípravu je obvykle žádoucí, neboť tímto cvičením trénujeme skutečně prezentační dovednosti.

Pro trénink nonverbální komunikace je ovšem užitečné během prezentace účastníky natáčet a zpětnou vazbu a reflexi nonverbální složky prezentace pak provádět při sledování videa.

Proměna předmětu

(3/a; 3/b; 5/re; 6/a; 6/b; 10/b)

Hráči si vezmou cokoli (polštářek, polystyrenovou kostku, židli, lžici) věc si předávají a pantomimicky zahrají, v co se tento předmět právě změnil (polštářek v kočku apod.) a jaký mají k hranému předmětu vztah. Hráči mohou hrát sebe samé (hladím kočku), ale i jinou postavu (starý člověk s kočkou na klíně atd.). DV

Předávání pohybů

(2/a; 3/a; 3/d; 6/a)

Skupiny po pěti hráčích, z nich malé kroužky. Všichni zavřou oči a první určený se otočí k druhému, uchopí (poslepu) jeho ruce a udělá s nimi alespoň tři různé pohyby, které si pokusí přesně zapamatovat (např. levá ruka na temeno, pravá na hrudník a nakonec obě před sebe a vzhůru). Pak partnerovy ruce pustí (dále může oči buď otevřít nebo ne - popis pokračuje variantou „ne“). Druhý hráč vezme za ruce třetího a zopakuje s ním tyto pohyby a tak dále, až k poslednímu hráči, který pak opět provede tyto pohyby s rukama prvního. (z materiálů kursu Aplikovaná sociální psychologie)

Přehazování člena v kruhu

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d)

Celkem těsně stojící kruh minimálně o 5 členech - další člen se postaví do středu kruhu a volně padá na všechny strany s tím, že stojí na místě ve stoji spíše spatném a při pádech neukročuje. Když

padne na určitého hráče je zachycen a současně okamžitě „poslán“ jinému členu na obvodu kruhu.

Přetlačování

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 8)

Dva hráči stojí v (křídou naznačeném na podlaze) kruhu o průměru cca 1,2 m a snaží se jeden druhého zadkem vytlačit z kruhu ven. Jiné části těla nesmí použít.

Příslovce

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 5; 4/a; 4/b; 6/a; 6/b; 10/b)

a) Jeden hráč jde za dveře a ostatní se domluví na příslovci, např. vesele. Po návratu hráč klade různé otázky (neptá se ale na zvolené příslovce) a z odpovědí na své otázky (odpovídat se mu smí jen ano nebo ne) a dále z gest, výrazů v obličejí, stylu pohybu - kineziky atd. se snaží uhádnout příslovce.

b) Skupina se pohybuje volně prostorem. Určený člen skupiny si vybere v duchu jedno příslovce a začne je během pohybu pantomimovat. Ostatní jej pozorují, postupně se k němu přidávají a snaží se **b/1)** jej věrně napodobit; až se budou pohybovat všichni stejně jako první hráč, ten odstoupí, podívá se na skupinu a zvolí toho, kdo jej nejlépe napodobuje; tento hráč pak při opakování činnosti volí jiné příslovce atd.

b/2) zahrát stejnou emoci jiným způsobem, s použitím jiných výrazových prostředků - první hráč, až budou všichni ve hře odstoupí, pozoruje je a nahlas pojmenovává varianty chování, resp. stavu předváděné spoluhráči

Viz i „Odečet nálady“.

(b/1 podle Junové, Aplikovaná sociální psychologie; dále podle Lidi, s.19)

Psychofyzické uvolnění

(2/a; 3/a; 3/c)

Téměř jakákoliv pohybová neverbální technika může napomáhat k psychofyzickému uvolnění (nejde o svalové „povolení“! jde o stav, kdy můžeme zcela volně aktivovat všechna centra pohybu

v našem těle doprovázený pocit psychického uvolnění – opět: ne psychického „povolení“!). Zde tedy jen příklady dalších jednoduchých her založených na hlavních principech důležitých pro uvolnění:

■ Uvolnění svalovou aktivací

ω Různé svalové fyzické aktivity:

— honičky všeho druhu, — chůze prostorem v různých tempech, rytmech a stylech (zlehka, ztěžka), — bláznivé tance na hudbu; — jsme list ve větru – ten nás pohání z místa na místo, chvíli nás nechá v klidu a pak zvedne a žene a zase položí (velký prostor!!)

ω Aktivity vyžadující nadměrné/kontrastní svalové napětí:

— postupné napínání jednotlivých svalových skupin a svalů kam až je to možné („až to bude bolet“) – zjistíte si předem zdravotní stav hráčů; — lze s motivacemi např. zvedáme těžké břemeno a prudce se uvolníme, když jej zvedneme do výšky a položíme na pomyslný stůl nebo shodíme z kopce atd.; — leh a postupné uvolňování v určitém okamžiku přerušené signálem velícím vyskočit na nohy;

■ Uvolnění relaxací

ω Aktivity spojené s vnitřněhmatovými a představovými zážitky: — ležet a postupně uvolňovat všechny svalové skupiny; — totéž s motivacemi (ležíme na pláži na kraji moře, které pravidelně přitéká a opláchne nás teplou vodou, a když voda odejde zpět do moře cítíme teplé slunce a prohřátý písek...)

ω Aktivity uvolňující vnějším působením:

— svalové uvolnění vycházející z poslechu relaxační hudby; — řízení relaxace slovem

Důrazně upozorňujeme na potřebu kvalifikovat se v oblasti užívání těchto typů relaxací!!!

■ Uvolnění koncentrací na určité části těla

— chodit prostorem s koncentrací na levou nohu, při setkání s druhým člověkem se dotknout levýma nohama, pak pravé nohy a totéž, pak pokleknout a soustředit se na kolena, pak na ruce – jednak na pocit z vlastní ruky (není nutno uvolňovat!), jednak na pocit z kontaktu s rukou partnera atd.

(viz i Blahutková-Koubová; Machková, Metodika; Pemberton-Billing ad.)

Radosti těla

(2/a; 3/a; 10/a)

Vedoucí požádá, aby každý sepsal seznam radostí svého těla.

Varianty:

■ Lze ponechat volně – každý si sám vybírá radosti

■ Lze zadat konkrétní otázky (Co mi voní? Který pohyb mne baví?

Kde rád odpočívám? atd.)

– seznam lze řadit podle „velikosti“ radosti nebo „četnosti“ radostí

– radosti lze znázornit jako výseče kruhu/„koláče“

– některé radosti si do příštího setkání poskytnout

(Rieger podle Kobylky, Loď, s. 106)

Režisérské sochání

(2/b; 3/b; 5/po-mi-pr; 6/a; 6/b; 10/b)

Jeden hráč jako režisér formuje dvojice, trojice atd. dalších hráčů do obrazu určitého jevu (obrův obličej; starosta; dobro; vztek atd.) nebo situace (naši u vody; pasování rytíře atd.) s tím, že účelem vesměs je vytvořit působivý obraz. DV

Režirování

(2/b; 3/a; 4/b; 6/b; 5/po-ha-pr; 8; 10/b)

Několik účastníků odejde „za dveře“. Dva další účastníci (žena a muž) představují mileneckou dvojici v parku na lavičce. Tato dvojice zaujme podle vlastní volby výchozí pozici ve štronzu (živý obraz).

Postupně pak jsou vyzýváni k příchodu účastníci, kteří jsou venku. Kdokoliv z dalších účastníků – diváků oznámí vždy každému přichozímu, že tato situace mileneckého páru už se jeví divákům nezajímavá a žádají od přichozího jako od nadějného režiséra, aby zaranžoval pár jinak, do jiné situace. Když to aranžující provede (cca 1 minuta), diváci definují tuto novou situaci. Režisér se pak vymění s osobou stejného pohlaví v živém obraze (vystřídaný hráč se stává divákem). Je pozván další „režisér“ ... atd.

(podle Lidi,30)

Robot

(2/a; 2/b; 3/c; 5/ha; 6/a; 8)

Dvojice hráčů se rozdělí na robota a jeho vodiče a domluví si non-verbální dotykové signály, o nichž se domnívají, že budou potřeba proto, aby se po začátku další fáze této aktivity „robot“ mohl začít pohybovat se zavřenýma/zavázanýma očima prostorem mezi dalšími roboty a jejich vodiči, prostorem různě členěným, mimo učebnu na chodbě atd. Vodič v této fázi chodí všude s robotem řídí jeho pohyb pouze dotyky.

Rozhodování

(2/a; 2/b; 4/a; 10/a)

Pantomimicky modelujeme, jak se rozhodujeme v situaci, kdy musíme volit mezi dvěma hodnotami, věcmi, zájmy, lidmi atd. Tuto dvojici zastoupí židle, které postaví v prostoru cca 1,5 – 2 m od sebe. Hráč se postaví na začátku mezi tyto židle a rozehraje pantomimu na téma „jak obvykle v těchto situacích probíhá mé rozhodování“.

Rozhovor rukou

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 4/a; 4/b; 5/ge)

Dvojice si lehnou na zem na záda hlavami k sobě. Zvednou ruce a nechají je setkat. Ruce se pozdraví, popovídají si.

Hráči sledují, jaké jsou ruce partnera – co bude možné o nich po skončení akce říci?

Podle instrukcí si ruce mohou zatančit (10 sec.), projít se „na korze“ (10 sec.), odpočinout si v parku na lavičce (10 sec.).

Co ještě mohou?

Nakonec se rozloučí.

(Herlichová, Hry 1, s. 93)

Ruková pantomima

(3/a; 4/b; 5/ge; 6/a; 6/b; 10/a; 10/b)

■ Akce ruky

- Znázornit rukou vlny v potoce, na rybníku, v moři, ve větříku, v bouři.

- Zahrát - padající list (bezvětří, vítr...).

- sněhovou vločku.

- plamen v klidu, ve větru, dohasínající.

■ Etudy ruky

- Zahrát: - růst, rozkvétání a uvadnutí květiny.

- rukou nohu baletky.

- klubání kuřete.

- rukou zvíře (příp. oběma rukama).

- býčí zápasy, pohyb neobvyklého tvora...

- stroj.

- pohádku, říkadlo (Byl jeden domeček...), text písničky (Když jsem já sloužil...).

- roboty (doplň zvuky).

- scénu na téma „Planeta zdivočelých rukou“.

■ Nonverbální výrazovost ruky

- Zahraj realistickou akci ruky nebo její štronzo při určité emoci či stavu (radost, vztek,

agrese, váhání, koncentrace) - jak se chová ruka v těchto stavech?

- Zahraj totéž, ale použij ruku jako loutku nebo prostě nosič výrazu - tedy nemusí

realisticky předvádět, nýbrž ztvárňuje emoci či stav.

- Zahraj určité vlastnosti akcí ruky v minipříběhu (klamavost, roztržitost, omylnost,

nezničitelnost, vítěznost, trpělivost...)

(Budínská, s. 98)

DV

Rukové představení

(3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/b; 9; 10/b)

Více lidí si lehne na záda hlavami k sobě, zvedne ruce do prostoru nad svými hlavami a sehraje rukama připravenou akci na dané téma – např.: Náš školní výlet; Jeden den českého politika; Štědrý večer atd.

DV

Různé dotykové manipulace

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c; 3/d; 4/ha; 6)

Dvojice. Pro všechny dvojice se specifikují místa povolená pro dotyk (ruce, paže, záda, hlava...). Jeden hráč se pak různými způsoby

svým rukama těchto míst dotýká a manipuluje s nimi. Má předepsáno měnit styl dotyku – od jemných pohybů po např. „mírně násilné manipulace“ (pleskání rukou, prudké zvedání rukou, tlak prsty atd.). Osoba, která je předmětem těchto manipulací, popisuje v určitých intervalech své pocity a pokud popíše určitý pocit jako nepříjemný, „manipulátor“ musí změnit způsob kontaktu.

Různé typy soch a živých obrazů (fotografií apod.)

(1/b; 2/b; 4/b; 5/po-pr; 8; 10/b);

Co lze sochat?

ω Pocity, emoce (radost), ω stavy člověka (bolest), ω vlastnosti (otevřenost), ω typ osobnosti (flegmatik), ω postavu v divadelním smyslu (král), ω vztah (odmítání), ω chování (skrývání se před někým v určitém prostoru), ω situaci (sdělení špatné zprávy, na oslavě), ω problém (kde jsou klíče?), ω pojmy - jevy abstraktní povahy - jevy vyžadující pro jistou míru abstraktnosti vyšší symboličnost ztvárnění (krize, moc, láska, noc), ω jakýkoliv jev věcné povahy (kladivo) nebo ω prostředí (panský salón).

Sochají jednotlivci, páry, skupiny atd.

DV

Rychlé tvary a obrazy

(2/b; 3/b; 3/d; 5/te-po-pr; 6/a; 6/b; 10/b)

Učitel hlasitě zadává základní témata (tvary, předměty, situace atd.) a hráči je vytvářejí společně ze svých těl. Ne každý hráč sám o sobě, ale společně (možno nejprve menší skupiny, později celá třída. Např. je-li pro skupinu určeno téma „pes“, musí všichni hráči ve skupině rychle a bez domluvy ze svých těl společně vytvořit/vytvářovat „model“ psa.

V okamžiku, kdy je tvar/věc hotov/a, hráči se přestanou hýbat (ztuhnou ve štronzu). Učitel může rovněž hlasitě připomínat různá pravidla („Dívej se, kde je tě potřeba; Hledej svoje místo; Nehovořte“ atd.).

Hráči se nesmí na ničem domlouvat verbálně ani signalizacemi. Komunikuje se pouze tím, jak se hráči pohybují a jak pohyb druhých vnímají. Vše jde rychle. Nic se nehodnotí ve smyslu „dobře – špatně, lepší než – horší než“.

U menších dětí se doporučuje zařadit celoskupinové/celotřídní aktivity až po určité zkušenosti s technikou.

Obvyklý postup:

■ Skupina

ω TVARY: celá skupina, učitel označuje tvary, které hráči mají udělat rychle podle výše označeného principu (kruh, čtverec, trojúhelník, lichoběžník, kříž...);

ω PÍSMENA: opět celá skupina; učitel: „Velké písmeno P jako Petr“ atd.;

■ Dvojice (partneři se nejprve osloví jménem a pak si slíbí vzájemnou pomoc – oba řeknou:

Budeme si pomáhat)

ω DVOJICE VĚCÍ: učitel říká nahlas dvojice věcí, hráči rychle vytvoří jejich „sousoší – obraz“ a na okamžik v pozicích ztuhnou ve štronzu; učitel může po vyřčení tématu odpočítat 3-2-1, ale též nemusí, štronzo však učitel zruší, aby bylo možno pokračovat dalším tématem (dvojice se mohou vždy po každé akci proměnit); témata: nůž a vidlička, šála a krk, vrtačka a zub váza a růže atd.

ω RŮZNÉ VĚCI: táž váza a táž růže po dvaceti letech, telefon, uší týden starého mimina, fotka v rámečku, hořící sirka, banán, hrající kazetový magnetofon atd.

■ Dvě dvojice se spojí do čtveřice

ω RŮZNÉ VĚCI: témata: pyramida, Socha Svobody, svatební foto, veliká chobotnice, Pražský hrad, sprejerské obrazy na betonové zdi, kabát na věšáku.

■ Skupina se opět spojí v jeden celek a řeší složitější problémy

ω RŮZNÉ VĚCI: témata: kytara, plachetnice, jeviště a hlediště, koloběh vody, lidský obličej atd.

(Pierse, Theatresports)

DV

Rychlý Kuks

(2/b; 3/b; 6/a)

Vedoucí hry v prostředí kruhu má k dispozici názvy soch vlastností nebo stavů či emocí. K nim jsou dány příslušné pohybové kreace. Vždy když vedoucí hry řekne jeden název, musí ukázat na někoho

v kruhu a ten musí začít dělat určitou PM nebo ŽO kreaci s tím, že současně se aktivují dva hráči stojící okolo tohoto a dělají oba stejnou činnost ve vazbě na téma, ale jinou než střední člen.

Řekněme:

- hrabivost - prostřední začne pohybem prstů jedné ruky naznačovat „peníze“ a krajníci se otočí od něj k těm, kteří stojí v kruhu vedle nich a začnou je rychle „obírat“ - oškubávat;
- chrabrost - střední se bije v prsa a sousedé kleknou otočení směrem k němu na jedno koleno a s otevřenou pusou obdivně zírají;
- přezíravost - prostřední udělá „nosorožce“ a krajníci zvednou brady, postaví se špičky a jednou rukou pomyslně odhánějí ostatní;
- popudlivost - středník v pravidelném rytmu vystrčí hlavu, vycení zuby, zavře a zvedne ruce nad hlavu a zpět a zas, krajníci se otočí k sousedům a cloumají jimi;
- láska - středník se s nvyým pohledem zahledí před sebe do blba, jednu ruku si dá na srdce a druhou vztáhne před sebe a krajníci se k němu otočí a na dotyk ze stran třou své hlavy o jeho rameno.

Rytmická akce rukou

(2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/b; 10/b)

Jde o loutkářské cvičení. Je dobré mít k dispozici hudbu, nenáročné skladbičky. Pak během hudby každý hráč zkusí buď na ploše stolu nebo (ve stoje) za paravanem (deka přehozená přes provázek...) vystrčit jednu ruku nad něj a začít rukou volně improvizovat na hudbu (od prstů po předloktí).

- Pak k témuž přidat druhou ruku.
- Pak tutéž akci provádějí dva a více hráčů.

(Budínská, s. 19)

DV

Rytmický pohyb

(2/a; 3/a; 3/b; 6/a)

Hráči se pohybují prostorem. Učitel zavolá název určitého předmětu (vlak, pračka, kosmický koráb, jízdní kolo atd.) a hráči začnou dělat rytmický s tímto předmětem spojený. Když rytmus najdou, učitel dá další instrukci: Zapomeňte na svůj objekt, pociťujte jen svůj rytmus.

- Pokud jde vše dobře, může v této fázi učitel ohlásit pohybujícím se hráčům určité prostředí (např. cirkus) a hráči se podle charakteru svého pohybu „přehrají“ do postavy z cirkusu (žonglér, krotitel, klaun atd.) a na bázi rytmu krátce improvizují.

(podle Spolinové, s. 30)

Rytmus v činnosti

(1; 2/a; 4/b; 10/a; 10/b)

Hráč udělá prostou, přirozenou, určitým způsobem vnitřně logickou akci (vezme ze stolu předmět, otevře a zavře dveře, sedne si, vstane, projde se po místnosti). Udělá tuto sérii pohybů automatickou. Pak ji spojuje s různými zbarveními (klid, suverenita, rozčilení, smutek, záдумčivost, podezíravost atd.). Pozorovatelé sledují temporytmické změny v pohybové akci v souvislosti s jednotlivými zaměřenými.

(s využitím techniky J. Vostrého, s. 124)

Řízení pohybem

(2/c; 3/b; 3/d; 6/a)

Hráči chodí místností, postupně se k sobě připojují a vytvářejí dvojice. Beze slova (a bez gestických signálů domluvy) jeden hráč začne být v této dvojici vedoucím a dvojice se pohybuje koordinovaně podle něj, ale stejně beze slova a domluv vedení přebere po chvíli druhý a vede zase on.

U zkušených hráčů se bez přerušení na znamení učitele dále vytvoří čtveřice, které si mlčky sednou na zem - každá do kroužku. Jakmile sedí, beze slov se jedno dítě zvedne a znovu si sedne, na to hned naváže druhé (hráči se sledují, aby se současně nezvedali dva) a tak to jde pořád dále (zvedat mohou hráči vícekrát v různém pořadí).

(Portmannová, Jak zacházet, s. 82)

Sebepoznávací sochy

(1/a; 2/a; 3/c; 4/a; 10/a)

a) Sochání, např.

- vlastního „já“ jako celku (Kdyby mne měla charakterizovat socha, pak by vypadala takto...)

- sochání mých dílčích vztahů (ke škole, ke sportu, k lidem...) postojů vlastností...
a to v podobách „takto to nyní je“ nebo v podobě „takto bych chtěl, aby to bylo“ nebo
v podobě „takto to (mne) vidí ostatní; takto Tonda, takto Maruška...“.

Poznámka. Podle charakteru skupiny a konkrétního cíle můžete hráčům umožnit hledat své sochy individuálně, nebo ve spojení s ukazováním soch dalším členům skupiny.

Můžete rovněž hráčům umožnit, aby se nejprve pohybovali a při pohybech hledali optimální sochu svého já. Teprve, když pocitově nabudou dojmu, že našli správnou pozici pro danou formu sebevyjádření, zůstanou ve štronzu.

Siamská dvojčata

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 6/a)

- rozhýbání, citlivost vůči partnerovi a pohybu, kooperace, koordinace pohybů

Hráči - vesměs dva - se pohybují prostorem vždy spojení (příp. pro začátek skutečně svázáni) určitou částí těla (kolenem, čely, lokty...- jen jednou částí nebo více částmi). Při pohybu se může měnit rychlost nebo mohou být do cesty kladeny určité překážky.

Skupinová citlivost

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 5/a)

Skupina se shromáždí na jednom konci prostoru tak, aby všichni stáli čelem do jeho volné části. Pak skupina mlčky stojí a jednotlivci se vnitřně ladí na ostatní. Nikdo nemluví ani nedává žádná znamení. Nedívají se po sobě. Necháávají vyrůstat napětí před tím, než se začnou pohybovat. V určitém okamžiku, kdy všichni vycítí, že se skupina může pohnout směrem vpřed, se dají do pohybu a projdou prostorem až k jeho opačnému konci, kde se opět bez jakékoliv dohody zastaví. Opět nechávají růst napětí a v určitém okamžiku se skupina otočí. Jakmile vycítí členové, že narostlo rozhodnutí dát se do pohybu, opět všichni společně vykročí a dojdou na stranu prostoru, z níž vyšli.

(varianty viz též Machková, Metodika)

Slovní metafory

(1/a; 1/b; 2; 7)

- Hledají se synonyma nebo metafory, popisující fyzické reagování/jednání v souvislosti s určitými emocemi, stavy, motivacemi lidí atd. - např. Mít strach = zblednout, potit se, třást se, ztuhnout...
(Portmannová, Jak zacházet..., s. 24)

Slyšící oči

(2/b; 3/b; 4/b; 10/a; 10/b)

— Učitel předvede několik prvků NV chování (údiv, pohrozí prstem atd.) a žáci hádají, oč jde.

— Dále učitel vydává pokyny a hráči (simultánně) podle nich vyjadřují pocity (pokyny přicházejí vždy cca po 10 vteřinách). Příklady pokynů: máte žízeň, jste šťastní, unavení, netrpěliví, skromní, je vám horko, zima atd.,

(Hermochová, Hry 1, s. 32)

Sněhuláci

(3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 6/b; 10/b)

Každý hráč si tvoří představu, že je právě postavený Sněhulák (lze si k tomu i pár věcí říci - jaké má sněhulák tělo atd.). V noci přituhuje, sněhulák se rovná, tuhne, stává se pevným a radostným. Ráno je obleva, sněhulák se roztéká, umdlévá, taje až se zmenší a stane se loužičkou, která se vsákne do země.

(Budínská, s. 79; Vinař, s. 52)

DV

Sochy a pocity

(2/a; 3/c; 3/d)

Dvojice hráčů. Jeden z nich se postaví uvolněně, bez křížení rukou nebo nohou, snaží se relaxovat různá ne nezbytná napětí, která vnímá ve svém těle. Za malou chvíli k němu přistoupí jeho partner a změní pozici jeho těla, polohy jednotlivých částí těla atp. Pak odstoupí. Hráč/socha se „zaposlouchá“ do nové konfigurace svého těla, nechá promluvit pocitu a pak ožije do drobné pantomimické akce, která vyplývá z aktuálního pocitu.

(Vyskočilová podle Rapoporty, s. 51)

Soulad chování

(1; 2/b; 4/c; 5; 7; 8;)

Vyberte si dvojici dobrých přátel a pozorujte je doma nebo v práci. Chcete-li, můžete rovněž sledovat scénku v televizi nebo na videu, jež zachycuje konverzaci dvou lidí, kteří jsou zároveň i dobrými přáteli. Poznamenejte si všechny znaky shodného chování. Všimněte si podobností i naprostých shod.

Pracovní list

	Osoba A	Osoba B
-slova		
- zvuk řeči		
- tělové postoje		
- gesta		
- pohyby těla		
- mimika		

(Hartleyová, s. 78)

Stroj

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 6/a; 6/b; 9; 10/b)

Varianty základní techniky:

- Jedince tvoří sám stroj svými pohyby.
 - Stroj tvoří ze svých těla jejich pohybů více hráčů.
 - Stroj, který se pokazí nebo zblázní, změna jeho fungování a funkcí v průběhu pohybu (předváděná buď po dohodě hráčů nebo improvizovaně). Sem lze dát i variantu stroje „šprýmaře“, který začne třeba tančit atd.
 - Stroj, který se začne zvětšovat apod.
- (též Budínská, Pierse) DV

Svalové uvolnění

(2/a; 3/a; 3/c)

Každý hráč individuálně zkoumá napětí/povolení (svalů) v různých částech svého těla.

Zkouší povolenost či vypnutost jedné a druhé ruky, krčních svalů, nohou. Zkouší postupně v různých částech těla navozovat různou intenzitu napětí/povolení. Přitom nechá pracovat fantazii a asociace spojené s proměnami napětí a povolání.

Varianta: Činnost může být řízena vyučujícími instrukcemi určenými současně všem žákům („ochabuje nám pravá paže“ atd.).

Varianta: Dvojice hráčů – jeden ukazováním (domluví si předem srozumitelná gesta) určuje, kterou část těla má spoluhráč vypnout či zapnout.

(podle Vinaře, s. 53)

Symbolizace nálady

(1/a; 2/a; 2/b; 3/c; 5/ki; 10/a)

Hráči si uvědomí svou náladu – momentální psychické rozpoložení a pokusí se je vyjádřit NV výrazem v pohybu - v chůzi. Po chvíli mohou začít pozorovat ostatní a zastavovat se s nimi a šepem jim sdělovat, jaké rozpoložení přečetli z jejich pohybu. Pokud se sejdou podobné emoce, mohou o daném rozpoložení hovořit.

(Rieger, Loď, 106)

Tak tys přijel?

(1; 2/b; 3/b; 4/b; 5; 6/b; 10/a; 10/b)

Dvojice hráčů. Jeden je jakoby uvnitř určité místnosti, druhý přichází z venku (lze-li použít skutečně dveře, je to výhodné). Hráč „uvnitř“ může stát, sedět, ležet – jak se pro danou situaci rozhodne. Druhý hráč pak vstoupí a hráč „uvnitř“ nonverbálně (pohybem, pozicí, výrazem, změnou umístění v prostoru) vyjádří titulní větu tohoto cvičení. Ta může samozřejmě „znít“ v jeho pohybu různě (nadšeně, váhavě, rozmrzele atd.).

Varianta: Naopak, vstupující hráč vchází v určitém výrazu. Základní, slovy nevysslovovaná, věta může v tomto případě být např. „Přišel jsem.“

Varianta: Výraz tvoří oba hráči. reagují na sebe navzájem a dalším přihlížejícím hráčům nabízejí k interpretaci možný vztah mezi dvěma postavami.

(na motivy J.Vostrého, s. 64)

Taktilky (pohyb s dotykem)

(2/b; 3/a; 3/d; 5/ha)

- a) Dvojice, chodí, drží se za ruce a klaní se jiným dvojicím. (po minutě střídat partnery).
- b) Dvojice zády k sobě se drží za ruce a takto chodí po místnosti.
- c) Dvojice se drží rukama okolo pasů a pohybují se jen skoky směrem vpřed.
- d) Běh do strany s držení za obě ruce čelem k sobě.
(Hermochová, Hry I, s. 19)

Techniky pro sebe - percepce, reflexi, regulaci

(2/a; 3/a; 3/b; 4/a; 5; 8;)

– Soustředte se na svou chuť a snažte se rozlišit hranici mezi pocity příjemna a námahy. Držte se na této hranici a nedovolte, aby pocity námahavosti převládly. Zkuste využít tohoto způsobu chůze i v jiných situacích a všimněte si, jak to ovlivňuje kvality vašeho sociálního kontaktu.

– Vybavte si, jak reagujete, když někdo překročí vaši hranici. Máte tendenci se vzdálit, vydržíte to? Jak se to odráží ve vašem prožívání? Zkuste si vybavit, máte-li tendenci takovému člověku spíše vyhovět, abyste se ho zbavili, nebo se u vás projevuje naopak jemná útočnost, např. v podobě rychlejšího odmítnutí jeho žádosti, prosby.

– Nakreslete si symbolicky na papír některé své osobní vztahy (sebe a různě okolo sebe další osoby). Pak na sebe nechte kresbu působit, o vztazích přemýšlejte, uvažujte o příčinách jejich kvalit, evokujte pocity z těchto vztahů.

Pokud se vám to dařilo, zkuste si všimnout, kde na svém těle „prožíváte“ jednotlivé vztahy a jak tento prožitek ovlivňuje vaše např. držení těla, způsob dýchání, plynulost gest, živost mimiky atd.

– Budete-li stát proti nějaké osobě, zkuste sledovat změny ve vašem prožívání a změny v reakcích člověka, když se mu budete dívat přímo do očí. Jaký pocit máte, když uhne pohledem dříve? Co se objeví ve vás, když pohledem uhnete vy jako první?

(Tegze, ss. 228, 346, 389 - upraveno, 422)

Telefonní budka

(3/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Improvizace jednotlivců (buď simultánní nebo předváděná členům jen své skupiny nebo všem). Začíná tím, že hráč vchází do prostoru a určitým způsobem ztvárňuje hledání telefonní budky postavou, kterou hraje. Při tom by měla být viditelná motivace postavy pro telefonování. Když postava budku (záhy) nachází (charakter budky je domluven s hráči předem; budka je fiktivní klasická – dveře, čtyři stěny, polička, rohožková podlaha, automat na mince). Hráč otevírá dveře, vchází, pokud má tašku, odkládá, hledá v telefonním seznamu atd. Respektuje rozměry budky!! Telefonuje s někým – každý hráč vede jiný rozhovor (vše bez hlasitých slov). Pak opět otevírá dveře a odchází.

Během této akce se ovšem může každému něco přihodit – mince zapadne do rohožky, nefunguje přístroj atd. Dramatický prvek dodá hráč sám.

(Johansen, s. 40)

Temporytmus situací

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5/ki-temporytmus; 6/b; 8; 10/b)

Každý hráč vystoupí s etudou, v níž předvede postavu, která je sama v určité situaci. Tato postava v situaci nějak jedná (improvizace) a toto jednání má zřetelnou temporytmickou charakteristiku.

Varianta Schůzka (dle Vinaře, s. 142):

Temporytmem tělového chování/jednání charakterizovat postavu v následujících situacích, resp. „podsituacích“ jedné situace:

Přicházím opožděně na schůzku, na níž mi velmi záleží w Přicházím do prostoru schůzky předčasně w Marně a dlouho čekám na setkání w Vracím se po letech do prostoru schůzky, která měla pro můj život velký význam w Vracím se na místo schůzky, která měla mít pro můj život velký význam, ale neuskutečnila se.

Teritorialita

(2/a; 2/b; 3/c; 5/te; 10/a)

Vedoucí požádá členy skupiny, která společně již nějakou dobu pracuje a jejíž členové zaujímají v místnosti obvyklá místa, aby tento-

krát místa změnili a posadili se tam, kde ještě neseděli a pokud možno vedle těch, vedli nichž ještě neseděli. Rozhodně nezapomene na reflexi pocitů spojených se změnou.

(Rieger,Loď 93)

Tělesný sebecit

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 10/a)

- Hráči stojí nebo leží a představují si (vnitřním hmatem cítí), že rostou, že se scvrkávají, že mají těžké nohy, ruce, že se vznášejí apod.
- Totéž lze opakovat, ale spojit se skutečným pohybem (navíc – nemohu vstát, gravitace mne přitahuje k zemi; moje ruka se sama vznáší atd.)

- Hráči si představují a znázorňují pohybem (každý ve svém prostoru sám pro sebe): uhýbáš před padajícím ovocem ze stromů, skáčeš mezi kalužemi; přicházíš na slavnost, kde tě všichni vítají; maluješ portrét a jsi (ne)spokojen; potřebuješ se rychle schovat.

(podle Kremlíčkové, s.102)

Těžiště našeho těla

(2/a; 3/a; 3/c; 4/a)

Jednu ruku položíme dlaní na břicho pod pupkem, druhou hřbetem na bedra rovněž po pás (tím si uvědomíme přibližně polohu „fyzikálního“ těžiště našeho těla, jehož aktivace a správné umístění při správném postoji, ovlivňuje náš svalový tonus, náš výraz, naši náladu atd.).

A teď si představme si, že máme natažené „kouzelné kalhoty“, které nás táhnou do výšky. Netáhnou ani ramena, ani hlava, ale právě ty kouzelné kalhoty. Aktivita jde z podbřišku nahoru a zároveň dovnitř a vzadu z hýždí, které se mírně stahují k sobě a tahem dolů podpírají pánev, takže ji společně s břišními svaly drží vysoko. Kalhoty táhnou až nás donutí k výponu, pak k výskoku a i když dopadáme z výskoku zpět, tah směrem vzhůru stále cítíme.

Pak zkusíme rozdíl, když jsme povoleni v těžišti, zrušíme kouzlo kalhot a žuchneme na zem.

(Štembergová, s. 19)

Tichá pošta

(2/b; 3/a; 3/b; 6/a)

Větší místnost. Skupiny o pěti (šesti a více) hráčích. Čtyři hráči udělají zástup a vytvoří mezi sebou rozestupy cca 2 – 2,5 m. Pátý zatím čeká. Pak se pátý hráč postaví mezi prvního a druhého, čelem k prvnímu (vidí na něj jen první a již nikdo další z tohoto zástupu) a udělá pohybovou akci složenou alespoň z pěti pohybů (např. mírný předklon, upažení levou, připažení levou a současně upažení pravou, otočení hlavou vpravo). Akci si její tvůrce musí zapamatovat!! Pak se postaví do normálního stoje a zůstane stát tak, jak je, tedy čelem k prvnímu a zády ke druhému.

První ovšem okamžitě opouští své místo a postaví se čelem proti druhému (mezi druhého a třetího) a celou pohybovou akci zopakuje. Pak opět zůstane stát a druhý se odebere mezi třetího a čtvrtého atd. Čtvrtý hráč, když od třetího přebere pohybovou akci, přejde k prvnímu a akci, kterou přijal, mu ukáže.

První pak znovu udělá akci svou a porovná se originál a výsledek předávání pohybu.

Tug of war — přetahování

(2/b; 3/a; 3/d; 4/b; 5/ki; 10/b)

Dva hráči nebo dvě skupiny (dvojice atd.) hráčů hrají pantomimu přetahování lanem. Snaží se o iluzivní (věrný) obraz této aktivity. DV

Týmový dabing

(2/b; 7)

Na kazetě máme natočený film, nejlépe neznámý. Pro promítání vypneme zvuk televize. Připravíme magnetofon s počítadlem odvíjení pásky a s mikrofonom.

Hráče necháme nejprve podívat na určitou sekvenci (a rychle prodebatovat možné promluvy postav) nebo pojednáme hru jako improvizaci (počet hráčů podle počtu postav, příp. zvuků prostředí). Zapneme magnetofon s počítadlem a současně zapneme video. Hráči pak dabují, co vidí na obrazovce.

Posléze se srovnává zvuková filmu a vlastní nahrávka.

(podle Vališová, Hry, s. 16)

Určitý pohled

(2/b; 3/b; 4/b; 5/mi)

Na principu hry Na vraha: Stojící nebo sedící skupina zavře oči. Všichni ví, že pokud se jich někdo dotkne, bude to učitel. Dotyk je současně pokyn k otevření očí. Učitel pak ukáže tomuto hráči lístek, kde je napsaný výraz, který bude hráč mít, resp. pohled (zlý nebo laskavý nebo vyzývavý, odmítavý atd.). Hráč lístek přečte a opět zavře oči. Pak učitel dá slovní pokyn k tomu, aby skupina otevřela oči a oznámí, že pokud se na někdo podívá určeným pohledem, odejdou z hracího prostoru a vyčkají. Současně se určí další status, detektiv. Ten se snaží zjistit, kdo vysílá pohled, který způsobuje „mizení“ hráčů ze hry. Samozřejmě, když se setkají detektiv a určený hráč, hráč se na detektiva dívá normálně, tedy nikoliv v onom výrazu, který mu byl určen.

Pak skupina chodí volně prostorem... Kdo z hráčů je zasažen pohledem, opouští hru. Když detektiv myslí, že ví nositele pohledu, řekne „žádám o vydání zatykače na...“.

(Portmannová, Jak zacházet, s. 29)

Úsměv

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 4/b; 5/mi,pr,ha atd.; 8; 9; 10/a; 10/b)

a) Debaty ve skupinách o usmívání se, o situacích usmívání se, o potížích při usmívání. Pak jeden člen z každé skupiny shrne obsah debaty před plénem.

b) Hraní rolí: Dvojice postupně hrají scény, kdy jedna postava druhou o něco žádá – jednou s úsměvem; dále bez úsměvu; další postava nekontaktuje žádaného očima vůbec; další naopak – stále; další postava se přibližuje k žádanému na velmi malou vzdálenost; další naopak; jiná postava se při žádosti dotýká žádaného atd.

(volně podle Lencze, s. 18)

Vedoucí část těla

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c)

Všichni hráči chodí prostorem a obecně se vždy určí, která (vnější) část jejich těla bude po následující 1,5 minuty částí „vedoucí“. Tzn., že hráč by měl nabýt vnitřněhmatový pocit, že jeho koleno, ucho,

žáda atd. právě zásadním způsobem vedou jeho pohyb prostorem – na základě pocitu se pak bude měnit i skutečný styl pohybu hráče. (Pierse)

Video-nahrávky situací a živé pozorování

(1; 2/a; 2/b; 5; 4/a; 7; 8; 10/a)

Videonahrávky je možno pořizovat ve více variantách a spojovat je se skutečným pozorováním „živých“ pozorovatelů :

■ Skupina se rozdělí na dvě části.

— Jedna společně pracuje na určité zadané činnosti (např. určitém kooperativním úkolu) a druhá ji pozoruje. Současně může videokamera pracující skupinu nahrávat.

— Jedna skupina diskutuje o tématu, které (to je třeba zjistit předem) má ve skupině různé zastánce. Další skupina opět pozoruje a natáčí se.

■ Podobně lze pozorovat a natáčet i dvojice.

Po ukončení cvičné situace pozorovatelé dávají zpětné vazby o neverbální složce chování členů druhé skupina a prohlédne se též video (to dává zpětnou vazbu nejen členům pozorované skupiny, i pozorovatelům o přesnosti jejich pozorování a zpětných vazeb vyslovených před tím).

(podobně viz i Hermochová, Sociálně..., s. 184).

Videotréninkový princip

(1; 2/a; 2/b; 4/a; 5; 7; 8; 10/a)

Pokud je to z různých důvodů možné, umístíme my nebo vzdělávaný klient videokameru přímo do prostoru, kde probíhají jeho důležité interakce (na pracovišti, ve třídě, videotréninky ovšem probíhají i v rodinách). Klient v tomto prostoru jedná v situacích k němu náležitých s druhými lidmi. Nehrají se role, nehraje se pro kameru, řeší mezi lidmi to, co by se řešilo bez ohledu na přítomnost nahrávacího zařízení. Zejména, když si po čase na přítomnost kamery lidé zvyknou, objevují se jejich přirozené a spontánní reakce – verbální i neverbální. Posléze se nahrávky sledují a o jednání – v našem případě především neverbálním či neverbálním ve vztahu s verbálním – se hovoří.

**„Videotrenér“ ovšem musí být sám specificky vzdělán!!
Pro klienta může být riskantní, bude-li si pedagog myslet, že
vystačí toliko se svou osobní životní zkušeností!!!**

Vizualizace jednání

(1; 2/b; 8; 9)

Vyberme nějaký zajímavý příběh, ať již se stal někomu z nás nebo jej převezmeme z literatury. Je důležité, aby tito aktéři v příběhu fyzicky jednali (nebo „také“ fyzicky jednali) v různých situacích.

Pak můžeme zvolit dvě základní cesty:

- jedna osoba příběh zvolna vypráví a akcentuje, či alespoň „neopomíjí“, popisy, poznámky apod. týkající se onoho fyzického jednání aktérů příběhu;
- nejprve si společně příběh rozebereme a pak si jej každý sám představuje.

Snažíme se vizualizovat před vnitřním zrakem i detaily lidského chování, můžeme pracovat jakoby kamerou s transfokátorem – přibližovat si detaily rukou, očí atd.

Varianta: Můžeme si takto představit i sami sebe jako součást příběhu. (na motiv cvičení J. Vinaře, s. 46)

Vnitřní hmat

(2/a; 3/c)

Hráči tiše sedí, jsou zcela bez pohybu (nepohybují se ani při instrukcích) mohou mít oči otevřené či zavřené a učitel jim zvolna dává instrukce typu:

Zkus vnímat svou nohu v botě, v ponožce. Zkus vnímat ponožku na Tvé noze. Vnímej gumu od své ponožky. Vnímej kalhoty na svých nohou. ... Vnímej prstýnek na svém prstě. ... Vnímej svůj jazyk. ... Vnímej prostor okolo sebe (tělem). ... Vnímej sebe samého ve svém těle. (podle Spolinové, s. 37)

Vodní zážitek

(2/a; 3/b; 3/c; 4/a)

Každý hráč ve skupině hraje individuálně – sám/ne s druhými, ovšem všichni hráči hrají současně. Učitel instruuje činnost hráčů průběžně

(narativní pantomima) – např.: Jdete vodou – jste v ní 2 cm, ještě víc, po kolena, po boky, jdete proti vodě - co cítíte? tlak? odpor vody? jste po prsa, po krk, nasazujete si dýchací přístroj, voda je již nad vaší hlavou, překonáváte odpor, současně jste nadlehčováni, tu voda zase klesá, po bradu, sundáme přístroj, po kolena, najdete si někoho do dvojice, cákejte na sebe vodu, voda zcela opadá voda, je sucho. (podle Hermochové, Hry 1, s. 25)

Volný pohyb prostorem

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5/ki; 6/b)

Hráči se individuálně volně nebo na rytmus daný učitelovým bubnováním na bubínek (či na cokoliv jiného) pohybují po prostoru v různých rychlostech - od „zpomaleného filmu“ až po „zběsilý úprk“.

- Lze motivovat různými rychlostmi (jednička, dvojka...) nebo barvami semaforu (červená = pohyb na místě, oranžová = pomalý pohyb, zelená = rychlý pohyb).

- Při dramatickových rozvíjení lze přejít na učitelem dané znamení z určitého pohybu do předem nestrukturované individuální improvizace každého hráče v jeho vlastním prostoru, kde se právě nachází, jejíž tematizaci přinese hráčům až sám pohyb (jejich vlastní neurčitý „taneční“ pohyb jim nabídne, jakou skutečnou, reálnou aktivitu mohou začít improvizovat - např. mávání rukama v předklonu může evokovat máchání prádla v potoce – pokud se tak stane a hráč si pohybovou asociaci uvědomí, rozvine krátkou akci „praní prádla“).

Vstupování

(2/b; 3/b; 4/b; 5/ki; 8; 10/a; 10/b)

Hráči neverbálně jednotlivě vstupují do místnosti vchodem, dveřmi atd. tak, aby se dalo poznat, kdo, kam, příp. též odkud přichází.

Výtah

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d)

Skupina se shlukne okolo ležícího člena, vsune pod něj ruce a opatrně jej zvedá.

Varianta: účastník čelně leží na dece a s ní je zvednut a nošen po místnosti.

Vytváření „objektu“

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 5/ki; 6/b; 10/b)

Každý hráč ve svém prostoru začne vytvářet rukama pomyslný objekt - může začít klidně z malého kousku „hmoty - substance...??“, kterou má na dlani a postupně objekt zvětšovat a tvarovat do jakékoliv podoby (velikost může být omezena tím, že hráč nesmí opustit místo, na němž stojí či vlastní hrací prostor), případně může zkusit objekt přemístit nebo nabídnout spoluhráči - to již dle dílčí instrukce či dle toho, zda je povoleno po určité době s objektem začít volně improvizovat.

Objekt může být „určitý“ (sněhulák) nebo neurčitý a je možno skutečně po jeho vytvoření jít do individuálních improvizací s ním. Prostřednictvím těchto improvizací se může přihlížejícím vyjevit, jaké parametry objekt má.

DV

Vzájemné sochání I

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5/ha; 6/b; 7; 10/b)

Obvyklý postup je ten, že jeden (dva...) hráč má za úkol vysochat cokoli z těla druhého, přičemž sochař ovládá svou hmotu jednak dotyky a formováním částí těla a jednak slovními pokyny.

- Témata: od sochání sochy na téma „Ty“ (jak na sochaře partner působí) až po cokoli dalšího (sochy/výrazy emocí, postav, vlastností, způsobů chování apod.).

DV

Vzájemné sochání II

(2/b; 3/b; 4/b; 5/ha; 9; 10/b)

Viz též výše s touto změnou: Tři hráči ve skupině. Prvý sochá z těla druhého hráče podobu sochy vytvořené tělem třetího hráče s tím, že první ani druhý hráč se nedívají, tedy mají zavřené oči.

Vzájemné uvolňování

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d)

Páry. Jeden člen se položí na zem a druhý bere postupně do svých rukou části jeho těla (ruce, nohy, hlavu - optimální je začít od jedné ruky) a opatrně jimi pohybuje, uvolňuje klouby a svalové napě-

tí a přechází k další části těla tehdy, když necítí žádný odpor, svalovou tenzi atd. Pak se role vymění.

Vztah k vlastnímu tělu I

(2/a; 3/a; 3/c; 10/a)

Účastníci zavrou oči a učitel dává pokyny, co mají dělat. Na každou činnost je min. 10 vteřin.

„Soustředte se na svůj jazyk a snažte se prozkoumat celý vnitřek úst. Které části jsou tvrdé a které měkké? Dotkněte se jazykem zubů a patra. Co ještě lze v ústech zjistit? ... nyní se špičkami prstů dotkněte hlavy – dotýkejte se vlasů ... čela ... obočí ... víček ... řas ... tváří ... držte obličej rukama a otevřete oči“.

Podobně lze postupovat při zkoumání vlastní ruky atd.

(Hermochová, Hry 1, s. 95)

Vztah k vlastnímu tělu II

(2/a; 3/a; 3/c; 6/a; 7)

Hráč si vybere

a) určitou část těla část těla, příp.

b) část těla, s níž není právě zcela spokojen.

V případě varianty a) pak napíše na tuto část těla oslavnou báseň.

V případě varianty b) nejprve najde pozitivní významy a pozitivní smysl této své části těla a pak opět na ni složí ódu.

(Podle Canfielda a Wellse, Hry pro, s. 128)

Z „instrukce“ do štronza

(2/b; 3/d; 5/po; 6/a; 6/b; 10/a; 10/b)

Hráči dle instrukce jednotlivě nebo v párech - skupinách vytvoří požadované. Vytváří cokoli, co je dáno instrukcí např.: „Vytvořte „sochu“ na téma „mlha“ ... fotografii Hamletova setkání s otcem na hradbách Elsinoru.“ atd.

V případě většího počtu hráčů učitel určí, zda bude dán čas na přípravu (1-4 min.) nebo zda půjde o zcela improvizovanou akci, která může být případně řízena počítáním

(...mlha... / 3-2-1/ štronzo). Další rozvíjení viz níže.

Z pohybu do štronza

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5/po; 6/b; 7; 8; 10/b)

Hráči se pohybují prostorem:

- pohybově měnlivě a výrazně (klátí se, poskakují, prohýbají, naklánějí, jsou toporní atd. např. za rytmického klepání na bubínek.) nebo
- v jakékoliv pantomimické akci (např. scéna setkání přátel na ulici) nebo
- v jiné herní aktivitě - v plné hře scény řeči i pohybem:
 - a na dané znamení ztuhnou ve štronzu!

Dále pak:

- mohou na další znamení v pohybu pokračovat nebo
- zůstanou ve štronzu a na pokyn (dotyk apod.) učitele každý řekne pocit, který má jako hráč nebo
- ve štronzu zůstanou jen někteří (určení) hráči a ostatní
 - je obcházejí a hádají, kdo jsou
 - staví se k nim a říkají jejich pocity nebo myšlenky („post-synchron“)
- zaujmají pozice, které doplňují hráče stojící ve štronzu (např. vždy jeden pohybující se hráč jednoho ve štronzu)
- chovají se jako návštěvníci výstavy soch (hodnotí sochy atd.).

DV

Zádový dialog

(2/a; 2/b; 3/d; 5/ha)

Dva hráči stojí zády k sobě a vedou buď předem mírně strukturovaný (jste dvojice, která se seznamuje; jste manželský pár v konfliktu) nebo zcela nestrukturovaný (vedte dialog zády...) dialog.

Ze štronza do pohybu

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c; 3/d; 4/b; 5/po,ki; 6/a; 6/b)

Hráči ve štronzu (všichni nebo jen někteří dle instrukce – různé pozice dle vlastní volby či pozice vzniklé zastavením předchozího pohybu – viz „Z pohybu do štronza“)

Hráči na dané znamení rozhýbají strnulou pozici do pohybu a akce

- buď sólové – volná improvizace vyplývající z pocitů z tělesné pozice a z jejího tvaru nebo do akce typu
- párové nebo společné improvizace.

Získávání sebedůvěry

(2/a; 3/b; 3/c; 3/d; ; 8; 9; 10/a)

Pracovní list

Okamžik/situace, kdy jsem cítil/a jistě

.....
Můj tělový postoj

.....
Způsob dýchání

.....
Jak jsem se cítil/a

Pokud si tento pocit vybavíte, pocítíte, jak vaše sebedůvěra narůstá. Soustředte se dále na pocit a snažte se jeho vnímání zintenzivnit. Postavte se jako tehdy. Napodobte dýchání a prohlubte ho. Pokračujte v této technice až k zážitku pocitu sebedůvěry. (Hartleyová, s. 93)

Zkoumání vlastního pohybu

(2/a; 3/a)

Účastníci kursu dělají – jako jednotlivci - jakoukoliv fyzickou aktivitu – např. vstanou ze židlí, procházejí prostorem, berou do ruky předměty, vystoupí na židli a zase z ní sestoupí, pokleknou a opět vstanou (své pohyby si každý může řídit sám). Přitom mají za úkol plně se koncentrovat na vlastní tělo, na všechny pocity napětí a uvolnění, tíže a lehkosti, tepla a chladu, tlaku a uvolnění, dotyku těla a předmětu atd. Je to čas pro plné uvědomování si vlastní fyzické existence v podstatě v běžných situacích.

Zmrzlé ruce

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d)

Dvojice. Je jakoby mráz. První bude druhému zahřívát RUCI. Lze využít i opravdové pleťové mléko usnadňující masáž rukou.

(Herlichová, Hry 1, s. 26)

Zrakový kontakt

(2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po,mi,ki; 7; 8)

Dvojice hráčů hovoří, avšak sedí jednou zády k sobě, podruhé čelem k sobě, pak vedle sebe.

Zkoumají se pocity, změny charakteru komunikace, změny vztahu komunikujících osob.

(Lencz, s. 17)

Zrcadlení

(2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ki,ge, po; 6/a)

- Emoční zrcadla

Lze ve dvojicích. Hráči navzájem zrcadlí emoční výrazy obličeje, postavy atd.

- Skupinová zrcadla

Pohyb a výraz tohoto pohybu jednoho hráče zrcadlí více hráčů současně.

Zrcadlit se ovšem mohou i skupiny hráčů (vždy celá skupina dělá týž pohyb, který další skupina zrcadlí).

- Zpožděná zrcadla

Jeden hráč dělá určitý pohyb/výraz a další jej zrcadlí s povoleným zpožděním – obvykle v řádu jedné dvou sekund.

Varianta: Jeden hráč dělá v pravidelném rytmu určité jasně rozlišitelné pohyby - např. pohyby jakoby cvičební. Ostatní jej zrcadlí, ale jsou vždy o jednu dobu/jeden pohyb zpožděni.

Židle duševních stavů

(1/a; 2/a; 4/a; 4/b; 5; 10/b)

Po místnosti jsou roztroušeny židle a každá je opatřena názvem emoce či duševního stavu. Členové volně procházejí prostorem a zastavují se u židlí a pantomimují svou verzi tohoto stavu, příp. sejdou-li se dva -tři. mohou na sebe navzájem reagovat

Židle v různých prostředích

(2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/b; 5; 6; 8; 10/b)

Měňte tělesný vztah k židli, na které sedíte a chovejte se tak, jako by to byla nejprve lavička v parku, pak křeslo u zubaře, pak patník u silnice, pak sedadlo v divadle.

Pokud máte diváky, zkuste variantu, kdy omezíte ilustrativní pohyby a necháte hádat, na čem právě sedíte, jen podle drobných výrazových proměn. To je úkol ne zcela snadný.

Pro začátečníky je možno samozřejmě povolit hru tak, aby si hráči vypomohli ještě určitým dalším typickým pohybovým prvkem.

(podle Vyskočilové, s. 32)

Živé obrazy bez proměny

(3/a; 3/b; 10/b)

Jakýkoliv živý obraz, který hráči tvoří, se nesmí pohnout a hráči celou dobu trvání akce nemění pozici. Edukativní prvek je v délce, po kterou musí hráči zvládat motorickou seberegulaci a nepohnout se.

DV

Živé obrazy s proměnou

(2/b; 3/d; 4/b; 5/po,pr,mi; 6; 8; 9; 10/b)

V těchto variantách techniky živých obrazů dochází k proměnám obrazů/soch/sousoší/fotografií, a to k proměnám různě motivovaných či instruovaných; vesměs jde o:

■ proměny chronologické povahy

(Připravte sérii tří živých obrazů na téma „Rodina Novákových na dovolené“.

Nebo: Skupina jako rodina již stojí ve štronzu v situaci „Otec oznámil, že ztratil práci. Instrukce: „Stůjte stále ve štronzu a až tlesknu, proměňte beze slov situaci tak, jak by podle vašeho názoru vypadala v dalších dvou minutách následujících po situaci, kterou právě zobrazujete.“

■ proměny protikladné povahy

(Skupina tvořící obraz na téma „radost“ na tlesknutí mlčky jen několika pohyby přejde do obrazu „smutek“.)

Změny provádějí

- hrající,
- ale mohou je provést i přihlížející

Instrukce pro přihlížející: „Jak myslíte, že vypadala situace v rodině o dvě minuty později - vysochejte změnu do stojících postav.“)

DV

Živé obrazy ozvučené a neozvučené

(2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po,pr,mi; 6; 7; 8; 9; 10/a; 10/b)

Pozic hráčů ve štronzu lze využít k tomu, aby se staly zdrojem ozvučení nebo aby z nich vycházelo určité slovní vyjádření. Jde zpravidla o tyto způsoby:

■ Hráči v obraze ozvučují/verbalizují sami:

- hráči zůstanou ve štronzu a **na pokyn (často na dotyk apod.) učitele** každý řekne

pocit, který má jako *hráč* (!!)

- větu – myšlenku nebo pocit *postavy* (!!), v kterou se štronzem proměnil, kterou štronzem hraje apod. (autopostsynchron) nebo

- vydá neslovní zvuk adekvátní nonverbální akci (např. agresivní socha vyrazí agresivní výkřik).

■ Ozvučují hráči, kteří v obraze nejsou:

- přistupují k postavám v obraze (příp. jen ze svého místa „diváka“ řeknou jméno postavy nebo na ni ukáží atd.) a

- vyloudí adekvátní zvuk nebo

nebo

- myšlenku postavy

nebo

- výrok postavy -

- dávají celému obrazu název (titulek/titulování).

♣ Živý obraz je tichý, neozvučený – vše se koncentruje jen na tělově – prostorovou akci.

DV

10. kapitola

Co by měl znát a umět učitel řeči těla?

Upozorňuji, že tato část textu může působit poněkud ponuře. Nabídne totiž soubor nároků na učitele pomyslného předmětu Nonverbální komunikace. Předdesílám, že to budou nároky, které pospolu zde sepsány budou tvořit jakýsi ideální požadavek na kvality takového učitele. Znam však řadu kantorů, kteří skutečně - tak či o-nak, ve svých individuálně zvláštních formách, těmto požadavkům vycházejí vstříc. Nejde tedy o nemožný idealismus, byť jde o ideál.

Na druhou stranu ovšem: nikdy bych si neodpustil, kdybych populisticky mávl rukou nad nároky na kantora učícího komunikaci s tím, že „ty hry může dělat kdekdo“. Samozřejmě – může. Vyjde-li ovšem z předpokladu, že kdokoliv může dobře a smysluplně dělat cokoliv, aniž by se na to musel nějak připravit. Což je samozřejmě nesmysl. Tedy vzhůru dolů?:

Řekli jsme, že máme předmět „Řeč těla“. Co potřebujeme, a bychom ho mohli jako kantoři/lektori/vychovatelé/vedoucí atd. dobře „učit“? Co nám pomůže?

Nezbývá než v odpovědi zůstat u známé triády:

— vzdělání oborové — teoretické

— praktické

— vzdělání pedagogickodidaktické, psychologické, etologické atd.

— vzdělání lidské.

■ VZDĚLÁNÍ OBOROVÉ - TEORETICKÉ

Oborem tu míním nonverbální komunikaci.

Dovolím si hned na začátku pro některého čtenáře možná obtížně stravitelné exposé. Nicméně, zdůvodním je:

Vím, že žádostí o studium teorie(!) řeči těla se dostávám na velmi rizikové pole. Učitelství je povýtce praktická profese! Odpor již jen k pojmu „teorie“ bývá v řadách české pedagogické veřej-

nosti značný. U někoho je to věcí intelektuální pohodlnosti. Někdo jiný zase absolutizuje natolik vlastní praktickou zkušenost, že se obává konfrontace s jinými názory, se zobecněnou lidskou zkušeností, vědou, a tak je apriorně odmítá. Svůj díl tu nesou i různé typy fakult připravujících učitele, kde se učí leckdy teorie nejen nezáživná, ale i pro praxi neužitečná. Nejinak je tomu však i na nejedné základní a střední škole, kde běžně učitelé vyžadují teoretický encyklopedismus. Je tedy těžké, když někdo projde takovým letitým vzděláním a stane se nakonec učitelem, aby nedeklaroval nechuť k teorii. Paradoxní přitom je, že mnozí tito odpůrci teorie sami svou učitelskou prací vychovávají další generaci znechucenou jevem teorie; stejně paradoxní ovšem je i to, že mnozí odpůrci teorií, dostanou-li příležitost, začnou pilně „teoretizovat“ a svými vlastními teoriemi nešetří.

Proč o tom píšší?

Protože pokud někdo bude pohrdat studiem alespoň základů teorie neverbální komunikace, bude sebe i své žáky vystavovat riziku, že bude řeč těla učit chudě, nekvalitně, ba až „bludně“.

Varujte se, prosím, velmi prosím, toho, vycházet jen a jen z vlastní zkušenosti!! Ta je občas dokonce v příkrém rozporu s tím, co bylo zjištěno o lidském chování vědou.

— Jen pro zajímavost - kdybych se teď zeptal na signály „namlouvacího“ chování žen, jen málokdo by uvedl též různé varianty nenápadného gesta, kdy žena na okamžik zvedá ruku stranou od obličeje, zprav. do jeho úrovně/výšky a krátce „nastaví“ otevřenou dlaň a současně viditelnou oblast tepen (na zápěstí) vůči muži, který stojí čelem k ní (nesahá si do vlasů!). Je to signál jejího (třeba zatím ještě jen podvědomého) zájmu. Díky výzkumům (jejich výsledky jsou též majetkem teorie) máme dnes jasno (viz V.Vávra).

Můžete se zeptat, k čemu je taková informace „o zápěstí“ dobrá. A já odpovím přibližně: Ptát se na užitečnost takové informace při výuce řeči těla je podobné, jako bychom se ptali, zda v hudební výchově má cenu učit se, co jsou „šestnáctiny“.

— V kursech řeči těla při analýze i jednoduchého neverbálního chování osob na obrázku dochází někdy i ke čtyřem, pěti různým

interpretacím téhož. Přitom znalost některých základních tezí teorie neverbálního chování zpřesní možnosti na jednu až dvě, které jsou v podobných případech většinové (a naopak tím i vyznačí ty subjektivně mylné, nepřesné či problematické).

— Poučený pozorovatel vidí obvykle víc než „průměrně talentovaný laik“. Např. v okamžiku, kdy si není jist, zda protějšek hovoří pravdu, oči „erudovaného“ pozorovatele se nespokojí jen s pozorováním očí onoho druhého v komunikaci. Lež je nejen čímsi obvykle spíše nemravným, ale je to též velmi „fyzická“ situace. Rozpor reality a fikce obsažený v jádru lži již sám o sobě ukazuje, že ona situace je svou povahou „neharmonická“, dvojjaká. U lháře obvykle zafunguje konvence či výchova, která praví, že lhát se nemá, což opět oživuje další dimenzi disharmonie chování lhajícího člověka. Jsou sice sporadictí borci, kteří dokážou tyto fyzicky prožívané disharmonie zvládnout tak, že obelžou i onen známý detektor, ale většina smrtelníků situaci lži prožívá viditelně fyzicky.

Již jen tento stručný a náznakově teoretický výklad připomíná, že na lež nás mohou upozornit nejen oči, ale i jiné části těla, které se ocitají ve změněném fyzickém stavu. Např. ruce, které mají při lži obecně tendenci se spíše mírnit v pohybech atd. Poučené oči vidí tedy nejen jiné oči, ale také partnerovy ruce.

Nespojí-li učitel hlouběji didaktiku tématu a jednotlivé učební metody a techniky s různými výklady o jevech neverbální komunikace, hrozí známé „zásobníkové“ nebezpečí. Hry a cvičení budou používány mechanicky, bez vzhledu do toho, co vlastně u hráčů vyvolávají, učitel si některých věcí ani nepovšimne, protože o nich neví či je nezná, zvýší se riziko subjektivismu jeho výkladů chování a tedy i riziko chyb.

Je to vlastně stejné jako u jiných předmětů. Vždy je výhodnější, když ten, kdo předmět učí, má dostatek informací z dané oblasti a na jejich základě se dokáže v oboru orientovat a rozumí jevům, kterými se obor zabývá.

Krom toho: Teorie vážící se na jevy neverbální komunikace jsou často velmi praktické již svou povahou. Oslovují naši každodenní zkušenost a nebývá problém si poměrně snadno představit, co ze života za těmito teoriemi stojí.

Tedy: neverbální komunikaci by měl učit kantor, který je alespoň částečně teoreticky vzdělán v oblasti jevů nonverbální komunikace.

Kde a jak teoretické vzdělání nabýt?

Jsou tu opět dvě základní možnosti:

- a) ve škole
- b) studiem literatury

Ad a) Tato možnost se týká spíše těch, kteří mohou nastoupit do studia optimálně na některé vysoké škole. NVK se ovšem nepěstuje jako samostatný obor, nýbrž bývá jako různě široce pojednané téma součástí obsahu studijních programů psychologie, pedagogiky, dramatické výchovy, sociálních věd, etologie, kulturní antropologie apod.

Jiné formy vzdělání, které vysoké školy poskytují (např. placené kurzy v rámci systému celoživotního vzdělávání, přístupné velmi široké veřejnosti i specificky vypisované - třeba pro učitele - různými katedrami) teorií vesměs pod tlakem klientů (viz mé expozé o postoji k teorii výše) spíše šetří.

Ad b) Tato možnost je poměrně dobře dostupná. Výhodou je, máte-li již jisté předběžné společenskovední, ale i přírodovědné vzdělání, které umožní rychlejší orientaci v teoretických tématech oboru.

Co nabízí užitečného z našeho hlediska dostupná literatura?

— Stávající literatura se zabývá členěním jevů v oblasti nonverbálního sdělování, jejich popisem a výkladem, často jejich historií či původem. Obsahuje úvahy moudrých mužů o sdělování tělem, údaje z dnes již bohatých výzkumů, ale i praktické zkušenosti různých lidí. Nabízí též určitá doporučení týkající se toho, jak číst zprávy v řeči těla druhých či jak si sám počínat, chci-li dobře komunikovat beze slov. Jde vesměs o zajímavé, čtivé a obrázky a fotografiemi bohatě dotované texty našich i zahraničních autorů.

Tato literatura odkazuje prakticky i k tomu, že nejen teorie komunikace vůbec, ale specificky i teorie komunikace nonverbální je dnes již takřka samostatným, velmi interdisciplinárně založeným oborem.

Např. v teorii vztažné k tělovému sdělování se uplatní poznatky z *etologie* (nauky o chování), *sociobiologie* (vysvětlující lidské sociální chování z biologického základu člověka), *sémiotiky* (vědy zabývající se znaky; znak je obecně cosi, co zastupuje samo sebou nějakou jinou skutečnost, např. pohyb ruky zastupuje emoci, která je sama o sobě biochemickým, běžně „neviditelným“ procesem), *somatologie*, *biomechaniky* (která s užitím fyzikálních poznatků zkoumá vliv vnitřních a vnějších sil na klid nebo pohyb těla (Kröschlová 88,)), ze *sociální psychologie* i *sociologie*, ale i z různých teorií *herecké práce*, z *estetiky*, z *etnografie a kulturní antropologie* a dále z poznatků dílčích prakticko-teoretických oborů, jako jsou např. kineziologie, neurolingvistické programování atd.

Za **doporučeníhodný základ** považujeme rozhodně studium textů z oblasti sociální psychologie (Hayesová 98; Řezáč 98; Slaměník-Výrost 01).

Velmi obecně lze poznamenat, že v odborné i popularizační literatuře k tématu nonverbální komunikace volí autoři **několik základních přístupů**, často se prolínajících:

■ Jeden přístup je založen na popisu a výkladu (příp. doporučení) z hlediska **způsobu vysílání** nonverbálního sdělení, resp. **kódu** (technologie zpracování zprávy do určitých znaků; čím tedy sdělujeme? rukama, pohyby obličeje, nalíčením obličeje...); kapitoly se pak nazývají např. *Řeč očí a našich pohledů* (J. Křivohlavý); *Dotyky*; *Smích a úsměv*; *Vzdálenost*; *Zornice* (V.Vávra); *Skrytá síla stisku ruky*; *Úspěch skrytý v oblékání* (D. Lewis); *Zděděná a naučená gestikulace* (J.L. Wage) a vysvětlují, co vše lze v dané oblasti sledovat/vytvářet, jaké jsou různé způsoby např. gestikulace a jak souvisí s tím, co gestikulující prožívá apod.;

■ Opět jiný přístup probírá tělové chování a komunikaci z hlediska právě **jednotlivých částí těla**. K nim se sice obvykle váží i určité kódové oblasti (např. obličej – mimika), ale i tak je možné vycházet z částí těla, zejm., když je přístup autora zaměřen na obecnější tělesnou kulturu. Tak najdeme např. v knize O. Tegzeho kapitoly *Trup*, *Pánev*, *Krk a šíje*, *Hlava*

■ Opět jiný přístup je založen na popisu a výkladu (příp. doporu-

čení) z hlediska toho, jaké **vnitřní stavy** se tělovým chováním vyjevují: Sdělování emocí (J. Křivohlavý); Citotváření; Empatie (V.Vávra); Signály lásky (D. Lewis); Agresivita (O. Tegze); zde se autoři zaměřují zpravidla na typické projevy určitých vnitřních stavů člověka (překvapení bývá doprovázeno zvednutím obočí...). Tyto stavy se ale obvykle pojí s vnějším chováním.

■ Další přístup je tedy založen na popisu, výkladu, příp. doporučení z hlediska určitého **typu chování vůbec**, kdy klíčem strukturování jsou prostě určité druhy chování či prostě projevy živého organismu bez ohledu na jejich specifické kvality: Mimoslovní projevy, jimiž ovlivňujeme druhé lidi (J. Křivohlavý); Agrese; Chůze; Tělesný kontakt (O. Tegze); Bariéry (V.Vávra);

■ nebo **typu chování se zvýrazněnou účelovostí**: Lež; Opičení (V.Vávra); Zdůrazňující tělesné signály (J.L. Wage); Přesilové hry (D. Lewis); kapitoly opět pojednávají vesměs o tom, jak se čitelně chováme, když nám jde o to či o ono, když jednáme účelově (např. přesvědčující člověk má často tendenci hodně se blížit k tomu, na koho „naléhá“...);

■ Objevíme i přístup hledající vztahy mezi neverbálním sdělováním a jinými „antropologickými“ faktory. Jde tu zpravidla o **vazbu komunikace na kulturu či roli** (biologickou, sociální atd.). Např.: Kulturní vázanost...nonverbálních projevů (J. Křivohlavý); Subkulturní rozdíly v řeči těla; Typická žena – typický muž. (J.L. Waage); Chci, aby zákazník měl ze mě ten nejlepší první dojem (V. Bělohávková) [v titulu autorky je uvedena komplementární role, adresát – zákazník; mohu přeformulovat: „Jak má obchodník vytvořit NV dobrý první dojem?“ – obchodník je role, o jejíž chování tu jde].

■ A konečně s předchozím často těsně splývající, ale přesto samostatně oddělitelný přístup založený na popisu a výkladu (příp. doporučení) z hlediska **situace**, v níž se objevují určité typické způsoby tělové řeči: Faux pas; Námluvy (V. Vávra); Anatomie setkání; Blízká setkání (D.Lewis); Rozhovor vedený v rohové sedačce nebo vstoje (J.L. Wage); V zaměstnání (O. Tegze). Tento přístup upozorňuje na chování obvyklé v různých, především vztahových konstelacích (např. dva lidé potkávající se třeba na chodbě, ač se mohou

i vzájemně neznat, velmi často rychle pozvednou obočí, avšak tentokrát to spíše než překvapení bude vyjadřovat cosi jako „registruji tě těmito zraky“...).

Zejm. Křivohlavý, Vávra, Tegze a též Lewis reprezentují pro NVK **důležitou literaturu**. Doporučuji nevybírat toho či onoho, ale vzít do ruky knihy každého z nich (viz o tom ještě dále).

A ještě jednu poznámku k nabývání tohoto typu vzdělání:

Některé umělecké, často divadelní pedagogické systémy vedou své svěřence k tomu, aby vnímali chování druhých i svou vlastní nonverbalitu především na bázi autentického prožívání situací a setkání, na bázi spontánního reagování, intuice atd. Tyto systémy se samozřejmě často obejdou bez teorie (někdy ji i odmítají, někdy ale ne) a favorizují jako zdroj „umění jednat“, zážitek klienta, žáka atd., otevření osobních tvůrčích zdrojů a jeho autenticity, případně mu pomáhají k osobní reflexi těchto zážitků, která se opět nemusí opírat o jakékoliv poznatky např. z odborných výzkumů atd. Cílem je schopnost autentického prožitku a jednání jak v životě tak samozřejmě vesměs i v umělecké praxi těchto klientů či žáků, při umělecké tvorbě.

Chci jasně říci, že si těchto systémů vážím a považuji je za zcela korektní cestu i k nonverbalitě!! I když je poněkud odlišná od cesty, kterou reprezentuje tato kniha. Je to prostě cesta jiná. Důvod, proč při výkladu tématu doporučuji cestu spojení praxe s vědou či teorií je v tom, že tento text hledí k začlenění tématu NVK do širokého všeobecného vzdělání, k němuž nezbytně patří jak složka fyzicky a emočně zážitková, tak i složka informační či teoretická.

Text tedy nesměruje do praxe přípravy umělce, i když využívá zhusta technik jedné z estetických výchov, výchovy dramatické, resp. výchovy divadelní, a využívá i některé jednoduché varianty technik herecké přípravy.

■ VZDĚLÁNÍ PRAKTICKÉ

Praktické vzdělání v tomto případě reprezentují:

● Dovednosti vázané přímo k praxi nonverbálního sdělování:

- umět pozorovat
- být schopen empatie
- znát svůj pozorovací či vůbec poznávací/kognitivní styl a být schopen ovládat sám sebe tak, abych pozoroval efektivně
(víte-li o sobě, že jste spíše auditivní typy a více se soustřeďujete na řeč či prostě v komunikaci „lépe slyšíte než koukáte“ /nehovoří se zde o krátkozrakosti!!!, musíte se obvykle při výuce témat nonverbální komunikace více soustředit a mnohdy si i třeba v duchu připomenout: sleduj i nohy hráče, který právě předvádí pantomimu...)
- snažit se identifikovat vlastní možné chyby, jichž se mohou dopouštět při pozorování lidí v životě i v tréninkových situacích ve třídě - protože na základě těchto chyb ve vnímání obvykle následně jedním, mohu sobě i druhým způsobit různé problémy
 - efekt intencionality = omyl v úsudku o záměru jiného člověka zkreslí naše pozorování;
 - efekt přání = připsání záměru, který o nějž sami stojíme, ač druhý ho možná vůbec nemá;
 - haló-efekt = přenesení dojmu z jedné vlastnosti na „celého člověka“;
 - efekt chyby v kognitivní komplexnosti = problém spojit např. protichůdné informace o člověku, tedy nevybrat třeba chybně jen jednu;
 - efekt tradice, předsudku, převzatých tvrzení, příp těž
 - efekt sociální pozice = předběžná předpojatost vůči někomu vyplývající ze společenské psychologie – z běžně rozšířených, ne vždy přesných empirických zobecnění;
 - efekt stereotypního posuzování a analogie = předběžná předpojatost vyplývající pro změnu z vlastní, subjektivní zkušenosti s určitými např. typy lidí;
 - efekt tendence k průměru či krajnosti = zablokování vnímání normálností či krajností v chování druhých lidí – pozorovat

vatel tedy vnímá např. především zvláštní gesto, ale ostatní, běžné pohyby přehlídí nebo naopak;

- efekt časový (časová chyba) = zkreslené vnímání např. frekvence výskytu jevů – jev zřídka je pozorujícím vnímán jako častý;
 - efekt proximity (blízkosti) či kontrastu jevů v krátkém čase = zkreslení vyplývající z neschopnosti dostatečně diferencovat osoby, které pozorujeme paralelně či blízko za sebou v čase jako nezávislé entity – můžeme tak u osoby B postrádat např. vlastnosti, které jsme před chvílí pozorovali u osoby A (ovšem B není A, je to jiný člověk);
 - efekt „já-kontrastu“, kontrastní chyba = porovnávání jiného dle výhradně mých měřítek - měřítek na mne apod., ač na jiné lidi mohou platit měřítka jiná;
 - efekt figury na pozadí = vliv okolí a okolností na vnímání objektu;
 - efekt nedostatku jiných situací = mylné usuzování na širší charakteristiky při nedostatku potřebných informací;
 - efekt interpretační obtíže = obecně snížená schopnost/dovednost spolehlivě interpretovat znaky vysílané druhým;
 - efekt pozorovatelova stavu = psychické či fyzické zábrany kvalitní percepce (Řezáč 98, s. 103; Valenta J. 97-8)
- vnímat vlastní tělo, umět mu naslouchat
- jednak být obecně citlivý na vlastní tělo
(nejde tu o žádnou hypochondrii; avšak např. existují lidé se sníženým prahem vnímání svého vlastního fyzického prožívání; pokud např. někdo jen částečně vnímá vlastní fyzickou únavu, může jako řidič na silnici sobě i jiným způsobit značné problémy atd.)
 - a jednak vnímat vlastní tělo v komunikační situaci, je-li to potřeba:
(hovořím-li např. s žákem, s nímž mi již „dochází trpělivost“, je dobré, když budu schopen díky vnitřním/interním smyslům*) uvědomit si, že např. začínám zaujímat „výhrudnou“ pozici vy-

*) Ano, máme skutečně nejen oněch pět vnějších, ale též ony vnitřní. Např. interoreceptory, resp. jejich druh zvaný mechanoreceptory nás informuje o tom, jak se pohybujeme. Tzv. proprioreceptory jsou zase vnitřním čidlem našeho dýchání atd.

cházející z mé rozladěnosti, ač právě to není zrovna pedagogicky příliš účelné).

— vnímat spojení vlastních emocí s určitými pohyby a pozicemi vlastního těla, což lze koneckonců dobře využít i v případě následující dovednosti

— ovládat tělo tak, abych byl schopen zahrát, co je při výuce zahrát potřeba (vesměs pantomimicky);

(nezoufejte, není nutné být trénovaným mimem, ba, i když učíte např. občanskou výchovu či OSV a tělová komunikace není vaše oblíbená parketa, vůbec nic se nestane, když vlastním tělem nic předvádět nebudete; jde o to umět prostě tělo použít, aby se v umělé situaci chovalo zhruba tak, jak potřebuji, tedy aby bylo s to „něco udělat“ /např. postoj člověka, který není v určité situaci spokojen/, ale také, aby bylo s to „něco neudělat“ /např. je-li kantor tzv. komediant, pak lze předpokládat, že při předvádění určitého chování bude mít tendenci toto chování předvádět stylizovaně, tedy např. přehánět gesta příp. dělat pohyby neúčelné či pohyby, které se v reálných situacích v této podobě neobjevují, ač mohou vypadat efektně /o to ostatně komediantům zpravidla jde/ atd.- to ovšem může být pro výuku NVK často spíše komplikací – tedy je lépe se ovládnout...;

a zase naopak – dovednost předvést chování stylizovaně se může po zralé úvaze hodit jako jeden (!) z prostředků, neboť stylizace chování může odhalit či zvýraznit podstatu určitého pohybu, gesta apod. /např. stylizovaně prohloubený pozdravný úklon hlavy, který se promění v úklon vycházející z pasu může ukázat, že jde vlastně o zprávu: „zdravím tě tím, že snižuji svou výšku, aby vynikla ta tvá“;

ostatně, máme výhodu - zatímco biolog potřebuje přenášet z kabinetu kameny či v lihu nakládané plazy, učitel NVK může vystačit jen s vlastním tělem).

— s tím souvisí i dovednost umět si – je-li to třeba – určité NV chování naplánovat a případně si je zapamatovat (tělová, resp. tělově-emoční paměť!)

— pečovat o vlastní tělo a mít k němu - jak jen to jde - pozitivní vztah

(čím méně jsme v souladu s vlastním tělem, tím větší je šance, že to na

našem neverbálním chování bude vidět - formy mohou být různé, např. zbytečné svalové napětí, nejisté pohyby, zakrývání se apod.)

— umět vnímat a chápat konkrétní chování lidí (i své) v konkrétním kontextu konkrétní situace; vnímání kontextu - okolností určitého neverbálního chování (času, prostoru, sociálního prostředí, vztahů mezi komunikujícími, sociálních rolí atd.) je velmi důležité pro porozumění tohoto chování!!

— umět spojovat teorii či odborné informace s praxí (být schopen vidět a rozpoznat jevy, které popisuje teorie ve skutečném chování svém i jiných lidí).

Kde a jak praktické vzdělání nabýt?

Podobně jako výše uvedme:

- a) ve školách při studiích
- b) v různých kursech při školách i mimo ně
- c) v životě samém

Ad a) Tělové komunikaci se zřejmě nejvíce u nás věnují prakticky divadelní obory. Herectví, ale např. ani studia výchovné dramatiky (<http://www.d.amu.cz>) nejsou ovšem příliš snadno dostupná. Přesto stojí za to informovat se o dalších možnostech, např. ve speciálních, volně přístupných či tzv. otevřených modulech studia dostupných nejen těm, kteří prošli složitým sítím talentových zkoušek – to se ovšem již kloníme spíše k níže zmíněným kursům.

Studia psychologie, pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje (např. stránky: <http://pedagogika.ff.cuni.cz>), učitelství pro 1. stupeň, občanské výchovy také nabízejí určitá praktická setkání s nonverbální komunikací, vesměs v širším rámci sociálních či interakčních výcviků či předmětů typu osobnostní a sociální rozvoj/výchova, komunikační dovednosti atd. Jak vidno, do výše uvedených dovedností jsou zahrnuty i obecnější otázky vztahu k tělesnosti. Širší rámec kursů může být obvykle prospěšný pro nonverbální dovednosti i těmi tématy, která se nonverbalitou přímo nezabývají (např. sebepoznání, psychohygienu, asertivita atd.).

Hledejte na webových stránkách vysokých škol.

Ad b) Podobnou – do rámce dalších témat pro osobnostní rozvoj zahrnutou - praktickou zkušenost nabízejí i univerzitní kurzy pro veřejnost, kurzy center pro další vzdělávání učitelů a vychovatelů, kurzy různých agentur pro vzdělávání dospělých, center volného času, ale i kurzy v rámci firemního vzdělávání apod. NVK je tu tedy jedním z témat, často se mu ale věnuje větší samostatný časový blok. Budete-li mít štěstí, narazíte i na kurs „specializovaný“ (např. v soustavě seminářů při divadelních přehlídkách).

Hledejte na webových stránkách pedagogických center, služeb školám, případně přes hesla typu „kurzy“ atd. Viz též stránky projektu Dokážu to? (editora tohoto textu) specificky orientovaného na problematiku osobnostní a sociální výchovy.

Někomu mohou pomoci i dostupné kurzy pro psychoterapeuty. Tady však důrazně upozorňuji, že výuka komunikaci je vzdělávání a nikoliv léčba. Jde tedy o to, abyste byli s to tyto dvě roviny v praxi skutečně odlišit. Vím ze zkušenosti, že pro leckoho je to velmi obtížné, neboť vliv psychoterapeutických kursů může být velmi silný.

Ad c) Máte-li oporu v literatuře o nonverbální komunikaci, o osobnostním rozvoji, o lidském chování, o jevech sociálně psychologických, pak můžete samozřejmě trénovat prakticky denně. Pozorování lidí na ulici či ve škole, naše vlastní chování v různých situacích běžného života či v místním divadelním spolku, to vše poskytne bohatý zkušenostní materiál.

Opakují však, že je dobré korigovat svou zkušenost literaturou. Ideální je kombinace. Formy a + b mají totiž jednu výhodu. S vaší praktickou zkušeností tu pracuje profesionál a určitými způsoby ji zhodnocuje. A to je pro efektivní učení komunikaci potřebné - bude o tom ještě řeč dále.

A navíc: podobně bychom měli postupovat při učení o NVK třeba na základní škole.

Vřele tedy doporučuji udělat si čas a některý kurs vyhledat!! Bez řízené praktické zkušenosti „na vlastní kůži“ se vesměs efektivita naší výuky NVK snižuje, ba děláme i chyby.

■ VZDĚLÁNÍ PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ

Text, který berete do rukou, si klade za cíl být tomuto typu vzdělání nápomocen. Chce doplnit u nás již celkem dostupnou výše zmíněnou literaturu k problematice řeči lidského těla či nonverbální komunikaci o jakousi elementární didaktiku nonverbální komunikace (tedy o pojednání, jak takové komunikaci učit druhé) spojenou se zásobníkem metod a technik. Viz též výše cíle tohoto textu.

Z nich si připomeňme tento:

- formulovat základní didaktická východiska tohoto oboru proto, aby uživatel nebyl doslovně závislý na zde prezentovaných metodách, hrách apod. jako „cvičená opička“ mechanicky je užívající a opakující bez hlubšího porozumění, nýbrž aby si nimi dokázal tvořivě a s oním porozuměním zacházet, plánovat jejich použití s plným vědomím toho, k čemu skutečně a konkrétně v komunikačním tréninku může sloužit, aby je dokázal měnit a též vymýšlet.

Jakékoliv předchozí pedagogické a psychologické vzdělání je tedy výhodou. Zejména jde-li o vzdělání, které je založeno na následujícím přístupu k žákům, resp. klientům vzdělávací instituce, a jejich vzdělání:

■ velmi důležitým úkolem vzdělávání (byť ne jediným) je učit žáka/klienta o něm samém - žák sám a témata jeho života jsou tu učivem stejně závažným, jako třeba učivo historické či matematické, ne-li závažnějším

■ principem vzdělávání je učit poznávat rozumem i citem, učit myslet, učit aplikovat teorii, učit řešit problémy, učit rozhodovat se, učit jednat (tedy ne jen předat informace)

■ principem vzdělávání je stavět na faktu, že žák/student/klient vzdělávací instituce bez ohledu na věk a předchozí vzdělání má vždy určitou osobní zkušenost, na které můžeme stavět jeho další pokrok

■ principem hodnocení v tomto modelu vzdělávání pak je, že tento pokrok měříme především měřítky vlastního rozvoje žáka/klienta

a spíše až sekundárně obecnými normami a srovnáváním s druhými žáky

- jedním z cílů tohoto vzdělávání je vést žáka k reflektování svého myšlení, prožívání, jednání
- učení je vedeno tak, aby žák mohl komunikovat a spolupracovat s druhými žáky (žák není při učení „osamělý běžec“)
- žák/klient a učitel/lektor jsou partneři na cestě
- žák/klient nese odpovědnost za svůj osobní rozvoj.

Kde a jak tento typ vzdělání nabýt?

Odpovědi už jsou víceméně stereotypní. Pokud k tomuto typu práce nesměřovala vaše alma mater, pak je tu opět k dispozici bohatá literatura o moderním vyučování a výchově (Badegruber 94; Fontana 97; Kasíková 97; Kasíková 01; Kasíková-Vališová 94; Kovalíková 95; Pelikán 02; Petty 96; Rýdl 94; Skalková 99;)

Pokud jde o literaturu obsahující přímo praktická cvičení a hry, je jistě dobrou zprávou, že dnes najdete na pultech knihkupectví velké množství různých zásobníků. Obsahují především nejrozmanitější hry pro osobnostní a sociální rozvoj a mezi nimi buď jednotlivě nebo v samostatných kapitolách i techniky k NVK.

Z řady těchto zásobníků rovněž čerpám pro tuto monotematickou publikaci.

Dále opět kursy: pořádané v rámci různě pojednaných vzdělávacích projektů typu Dokážu to?, na fakultách, hojné kursy v pedagogických centrech a kursy v rámci setkání PAU či, Čtením a psaním ke kritickému myšlení apod.

■ VZDĚLÁNÍ LIDSKÉ

K předchozímu zbývá již jen přiřadit soubor základních požadavků na učitele jako člověka. Mohou to být ve vztahu k našemu tématu např. tyto:

— Komunikační (či sociální vůbec) dovednosti pro jednání s druhými lidmi

Pojednejme toto téma jen krátce, neboť se ocitáme v rovině obecnějších lidských, potažmo i učitelských dovedností, a ty jsou často

obsahem různých článků, knih, vystoupení atd. Jde většinou o tyto parametry:

- dobrý vztah k lidem, zájem o lidi
- respekt vůči různosti, jiným názorům a vůči různým cestám, jimiž se lidé dobírají své životní zkušenosti (samozřejmě s výjimkou tolerance k nezákonnostem, ubližování druhým, porušování základních pravidel morálky)
- dovednost a ochota naslouchat druhým
- dovednost ovládnout v sobě nutkání stále řečnit nebo „tematizovat“ ve výuce hlavně sebe samého
- dovednost ovládnout v sobě kantorské mentorství (psycholožka B.Lazarová upozorňuje, že myslet si, že vím vše, je prakticky tragédií...)
- dovednost dávat žákům i negativní zpětné vazby nezraňujícím, ale spíše posilujícím způsobem
- dovednost vejít s žáky do hracího prostoru, příp. schopnost fyzického dotyku např. při haptických cvičeních
- dovednost přiznat chybu či vlastní omezené možnosti.

Kde a jak tento typ vzdělání nabýt?

Taková otázka tohoto typu jeví se být u tohoto typu kompetencí téměř podivná. Jistě, „univerzity života“ tu sehrávají úlohu velmi klíčovou.

Nicméně tak jako můžeme dovednostem a postojům pro dobrý život učit v osobnostní a sociální výchově žáky a klienty, můžeme se jim učit my, dospělí. A také to zhusta děláme v různých kursech. Vráťte-li se k výše uváděným doporučením, pak vězte, že zmiňované kursy pořádané mnoha institucemi (hledejte např. na internetu) se podobným tématům věnují. Upozorňuji jen, že krátké jednorázové kursy (např. „Osobnostní rozvoj učitele“ v trvání 3 hodin pro 40 lidí) mají nanejvýš informativní charakter. Máte-li možnost, hledejte kursy delší, alespoň víkendové či cyklické, déleodobější a s menším počtem účastníků.

Příloha I:

Přehled cílů a abecední seznam metod a technik

Cílově tematická zaměření metod

(viz závorky za názvy technik)

1. Obsahy NV komunikace (o čem obvykle tělové zprávy vypovídají)
 - a) zjev a NV chování sdělující - (tzv. individuální)
 - b) zjev a NV chování sdělovací - (tzv. interakční)
2. Přijímání/percepce NV („tělově výrazových/znakových“) informací:
 - a) sebepercepce, sebereflexe a sebepoznání ve vztahu ke sdělování vlastním tělem
 - b) sociální percepce, percepce (především nonverbálního chování) jiných lidí
3. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska techniky NV sdělování
 - a) zdokonalení základních obecných pohybových předpokladů pro NV sdělování
 - b) zdokonalení regulace vlastních pohybů specificky ve vztahu k NV sdělování
 - c) zdokonalení ovlivňování vlastních pocitů (a z nich vyplývajících tělového výrazu) prostřednictvím P/NP
 - d) zdokonalení regulace vlastních pohybů pro efektivní NV reagování na chování druhých lidí a pro spolupráci s druhými
4. Vysílání NV („tělově výrazových/znakových“) informací z hlediska výrazu NV sdělování
 - a) osobní předpoklady jedince pro tvorbu jeho vlastního výrazu
 - b) tvorba výrazu v situacích kontaktu s příjemcem sdělení – tvorba výrazu pro druhého člověka
 - c) tvorba NV výrazu společného s druhými lidmi

5. Kódy NV komunikace

Percepce a sdělování prostřednictvím kódů (sub-kódů):

- mimika = mi;
- posturika = po;
- gestika = ge;
- kinezika = ki;
- haptika = ha;
- proxemika = pr;
- teritorialita, práce s prostorem = te;
- práce s předmětem, rekvizitou = re;
- veškeré parametry zjevu (fyziognomiky) a zevnějšku = fy

6. Parametry („vlastností“) dobré NV komunikace, zejm.:

- a) přesná NVK v oblastech
- b) tvořivá NVK v oblastech

7. Nonverbální komunikace a verbální komunikace (řeč), resp. zvuková komunikace

8. NV komunikace v různých rolích situacích

9. Příprava NV akce

10. Nonverbální chování/komunikace jako nástroj zobrazení

- a) sebe samého
- b) jakéhokoliv jiného člověka nebo jevu

ABECEDNÍ SEZNAM METOD A TECHNIK S ODKAZY NA CÍLOVĚ-TEMATICKÉ OBLASTI:

Aktivita mimo jeviště

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5; 6; 8; 9; 10/b)

Aktuality

(2/b; 4/a; 4/b; 6; 8; 10/b)

Ani chvíli bez dotyku

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 5/ha; 8)

Cítění prostoru

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Cizinec

(1/b; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 5/ki; 6; 7; 9; 10/b)

Co nejvíce dotyků v co nejkratším čase

(2/a; 2/b; 3/b; 5/ha; 8)

Co se změnilo?

(2/b; 5/fy; 6/A)

Co vím o své neverbální komunikaci?

(2/a; 4/a; 4/b; 5; 10/a)

Čaroděj

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Část kostýmu

(4/b; 6/B; 10/b)

Částečné pantomimy

(1/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 5; 6; 9; 10/b)

Části těla

(2/a; 2/b; 3/b; 6/A)

Dárek

(2/b; 6/; 4/b; 10/b)

Dárky

(2/b; 6/A; 6/b)

Doplňované pantomimy

(1/b; 2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po, pr; 6/A; 7/b; 10/b)

Doplňování soch

(1/b; 2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po, pr; 6/A; 7/b; 10/b)

Dotyková pantomima

(2/a; 2/b; 4/a; 4/b; 5/ha; 10/b)

Držení těla

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c)

Emoce přes předmět

(3/b; 4/a; 4/b; 5/re; 6/B; 10/b)

Emocionální pozdrav

(2/a; 4/b; 5; 10/a-b)

Expert na ruce

(2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/A; 7; 10/b)

Foto – film

(1/a; 1/b; 2/b; 5; 7; 8)

Fotografie

(2/a; 2/b; 5/po,pr; 9; 10/a)

Hádej, jak se cítím

(1; 2/a; 3/c; 4/a; 4/b; 9/a)

Hledání pokladu/Třikrát ven

(1/a/3; 2/b; 2/a; 7; 8; 10/a)

Houpačka

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c)

Hraní na druhého

(2/a; 2/b; 4/a; 4/b; 10/b)

Hraní smyslových vjemů

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 6/a; 8; 10/b)

Hraní zvířete či předmětu tělem člověka

(2/b; 3/b; 4/b; 6; 10/b)

Hugova historka

(1; 5; 7; 8; 10)

Imagemaker

(2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 9; 10/a)

Imaginární předmět/rekvizita I

(3/a; 3/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Imaginární předmět/rekvizita II

(2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5/re; 6/a; 6/b; 7; 10/b)

Imaginární sportovní hry

(3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 6/a; 6/b; 10/b)

Interkulturní komunikace

(1/a; 2/b; 6/a)

Klepání

(1; 2/b; 3/b; 4/b; 10/b)

Kdo jsi?

(2/b; 5/ha)

Kdo začal? aneb Dirigent

(2/b; 3/a; 3/b; 3/c)

Když se rozzuřím

(1/a; 2/a; 2/b; 3/c; 8; 10/a; 10/b)

Kinestetická představivost

(2/a; 3/a; 6/a; 9)

Koloseum

(3/b; 7; 8)

Koordinované přehazování předmětu

(2/b; 3/b; 3/d)

Kopírování soch

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 5/ha, po; 6/a; 10/b)

Komplexní NVK

(1; 2/b; 5; 7; 8; 10/b)

„Kooperativní chůze“

(2/b; 3/a; 3/b; 3/d)

Království

(2/b; 4/a; 4/b; 6/b; 8; 9; 10/a; 10/b)

Kreslení „obouruč“

(2/a; 2/b; 3/c)

Loutka bez loutkáře

(3; 6/b; 10/b)

Loutky

(2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 6/b; 10/b)

Malá kočička

(2/a; 3/b; 4/a; 4/b; 8)

Metronomická pantomima

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d;)

Mimohra

(1/b; 2/b; 3/a; 4/b; 6; 9; 10/b)

Mluvicí ruce

(1/b ; 2/b; 3/a; 3/d; 4/b; 7)

Mlýnek

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 6/A)

Na filmy

(1/b; 2/b; 4/b; 6; 7; 9; 10/b)

Na rebela

(2/b; 3/b; 3/d)

Nafukovací panáčky

(2/a; 3/a; 3/c; 10/b)

Narůstání pohybů

(2/b; 3/a; 3/d)

Ne-naslouchání

(1;2/a;2/b;5;8)

Nekonečno

(2/a; 2/b; 3/c)

Ne-naslouchání

(1; 2/a; 2/b; 5; 8;)

Nepozorný loutkář

(2/a; 3/a; 3/b; 3/d)

Neslyšný zvuk

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 6/B; 7)

Neverbální naslouchání

(2/a; 2/b; 4/b; 7; 8; 9)

Neverbální volání

(2/b; 3/b)

Non verbum

(1/a; 4/b; 5/vše; 6; 9; 10)

Nosiči

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/d; 6/A; 10/b)

Obrázky a schémata

(1; 2/b; 5; 8)

Ona a On

(1/a; 2/a; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 7; 8; 10/b)

Od zvuku k pohybu

(1/a; 2/a; 4/a; 4/b; 6/B; 7; 10/b)

Odečet nálady

(1/a; 2/b; 4/b; 5; 6; 10/b)

Oko, hlava, ruka, noha

(2/a; 3/a; 3/c)

Opakování pohybu

(2/b; 3/a; 3/b; 3/d; 6/)

Pád důvěry

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/d)

Pantomima „Co?“

(2/a; 3/b; 4/b; 5/re; 6/A; 9; 10/b)

Pantomima „Kde?“

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/te; 6; 8; 10/a; 10/b)

Pantomima „Kdo?“

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/te; 6; 8; 10/a; 10/b)

Pantomima s proměňujícím se předmětem

(2/b; 3/b; 4/b; 5/re; 6/A; 10/b)

Pantomima se zvuky

(1; 3/b; 4; 6/B; 7; 9; 10/b)

Pantomimické činnosti

(1/a; 3/b; 3/d; 4/b; 6/A; 10/b)

Pantomimické jídlo

(1/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4; 6; 8; 9; 10/b)

Paralelní tvorba sousoší

(2/b; 3/b; 3/d; 4/a; 4/b; 5/po; 6/B; 10/b)

Pokus o změnu pocitů partnera

(2;4/b;4/c;5;8;9)

Plácaná

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b)

Pocity

(1/a; 1/b; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5; 10/b)

Podání ruky I

(1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5; 6/A; 8; 10/a)

Podání ruky II

(1/b; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5/ha, pr; 6/A; 8; 10/a)

Pohyb v prostředí

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 6/B; 10/b)

Pokus o změnu pocitů partnera

(2; 4/b; 4/c; 5; 8; 9;)

Postavy na plese

(2/a; 4/a; 7; 10/a)

Potíže s věcmi

(4/b; 6; 10/b)

Pozdravy v pocitech

(1/b; 2/a; 3/b; 4/b; 5/vše; 6/B; 8; 10/b)

Prezentace

(3/b; 4/b; 5; 6/A; 8; 9; 10/a)

Proměna předmětu

(3/a; 3/b; 5/re; 6; 10/b)

Předávání pohybů

(2/a; 3/a; 3/d; 6/A)

Přehazování člena v kruhu

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d)

Přetlačování

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 8)

Příslovce

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 5; 4/a; 4/b; 6; 10/b)

Psychofyzické uvolnění

(2/a; 3/a; 3/c)

Radosti těla

(2/a; 3/a; 10/a)

Režisérské sochání

(2/b; 3/b; 5/po-mi-pr; 6/; 10/b)

Režírování

(2/b; 3/a; 4/b; 6/b; 5/po-ha-pr; 8; 10/b)

Robot

(2/a; 2/b; 3/c; 5/ha; 6/A; 8)

Rozhodování

(2/a; 2/b; 4/a; 10/a)

Rozhovor rukou

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 4/a; 4/b; 5/ge)

Ruková pantomima

(3/a; 4/b; 5/ge; 6; 10/a; 10/b)

Rukové představení

(3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/B; 9; 10/b)

Různé dotykové manipulace

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c; 3/d; 4/ha; 6)

Různé typy soch a živých obrazů (fotografií apod.)

(1/b; 2/b; 4/b; 5/po-pr; 8; 10/b);

Rychlé tvary a obrazy

(2/b; 3/b; 3/d; 5/te-po-pr; 6; 10/b)

Rychlý Kuks

(2/b; 3/b; 6/A)

Rytmická akce rukou

(2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ge; 6/B; 10/b)

Rytmický pohyb

(2/a; 3/a; 3/b; 6/A)

Rytmus v činnosti

(1; 2/a; 4/b; 10/a; 10/b)

Řízení pohybem

(2/c; 3/b; 3/d; 6/A)

Sebepoznávací sochy

(1/a; 2/a; 3/c; 4/a; 10/a)

Siamská dvojčata

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 6/A)

Skupinová citlivost

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d; 5/a)

Slovní metafory

(1/a; 1/b; 2; 7)

Slyšící oči

(2/b; 3/b; 4/b; 10/a; 10/b)

Sněhuláci

(3/a; 3/b; 4/a; 4/b; 6/B; 10/b)

Sochy a pocity

(2/a; 3/c; 3/d)

Soulad chování

(1; 2/b; 4/c; 5; 7; 8;)

Stroj

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 3/c; 3/d; 6; 9; 10/b)

Svalové uvolnění

(2/a; 3/a; 3/c)

Symbolizace nálady

(1/a; 2/a; 2/b; 3/c; 5/ki; 10/a)

Tak tys přijel?

(1; 2/b; 3/b; 4/b; 5; 6/B; 10/a; 10/b)

Taktilky (pohyb s dotykem)

(2/b; 3/a; 3/d; 5/ha)

Techniky pro sebe- percepci, reflexi, regulaci

(2/a; 3/a; 3/b; 4/a; 5; 8;)

Telefonní budka

(3/b; 6; 10/b)

Temporytmus situací

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 4/b; 5/ki-temporytmus; 6/B; 8; 10/b)

Teritorialita

(2/a; 2/b; 3/c; 5/te; 10/a)

Tělesný sebecit

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 10/a)

Těžiště našeho těla

(2/a; 3/a; 3/c; 4/a)

Tichá pošta

(2/b; 3/a; 3/b; 6/A)

Tug of war - přetahování

(2/b; 3/a; 3/d; 4/b; 5/ki; 10/b)

Týmový dabing

(2/b; 7)

Určitý pohled

(2/b; 3/b; 4/b; 5/mi)

Úsměv

(1/a; 1/b; 2/a; 2/b; 4/b; 5/mi,pr,ha atd.; 8; 9; 10/a; 10/b)

Vedoucí část těla

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c)

Video-nahrávky situací a živé pozorování

(1; 2/a; 2/b; 5; 4/a; 7; 8; 10/a)

Videotréninkový princip

(1; 2/a; 2/b; 4/a; 5; 7; 8; 10/a)

Vizualizace jednání

(1; 2/b; 8; 9)

Vnitřní hmat

(2/a; 3/c)

Vodní zážitek

(2/a; 3/b; 3/c; 4/a)

Volný pohyb prostorem

(2/a; 3/a; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5/ki; 6/B)

Vstupování

(2/b; 3/b; 4/b; 5/ki; 8; 10/a; 10/b)

Výtah

(2/a; 2/b; 3/a; 3/d)

Vytváření „objektu“

(2/a; 2/b; 3/a; 3/b; 4/a; 5/ki; 6/B; 10/b)

Vzájemné sochání I

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d; 4/b; 5/ha; 6/B; 7; 10/b)

Vzájemné sochání II

(2/b; 3/b; 4/b; 5/ha; 9; 10/b)

Vzájemné uvolňování

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d)

Vztah k vlastnímu tělu I

(2/a; 3/a; 3/c; 10/a)

Vztah k vlastnímu tělu II

(2/a; 3/a; 3/c; 6/A; 7)

Z „instrukce“ do štronza

(2/b; 3/d; 5/po; 6; 10/a; 10/b)

Z pohybu do štronza

(1; 2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/a; 4/b; 5/po; 6/B; 7; 8; 10/b)

Zádový dialog

(2/a; 2/b; 3/d; 5/ha)

Ze štronza do pohybu

(2/a; 2/b; 3/a; 3/c; 3/d; 4/b; 5/po,ki; 6)

Získávání sebedůvěry

(2/a; 3/b; 3/c; 3/d; ; 8; 9; 10/a)

Zkoumání vlastního pohybu

(2/a; 3/a)

Zmrzlé ruce

(2/a; 2/b; 3/c; 3/d)

Zrakový kontakt

(2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po,mi,ki; 7; 8)

Zrcadlení

(2/a; 2/b; 3/b; 3/d; 4/b; 5/ki,ge, po; 6/A)

Židle duševních stavů

(1/a; 2/a; 4/a; 4/b; 5; 10/b)

Židle v různých prostředích

(2/a; 2/b; 3/b; 3/c; 4/b; 5; 6; 8; 10/b)

Živé obrazy bez proměny

(3/a; 3/b; 10/b)

Živé obrazy s proměnou

(2/b; 3/d; 4/b; 5/po,pr,mi; 6; 8; 9; 10/b)

Živé obrazy ozvučené a neozvučené

(2/a; 2/b; 3/d; 4/b; 5/po,pr,mi; 6; 7; 8; 9; 10/a; 10/b)

Příloha II:

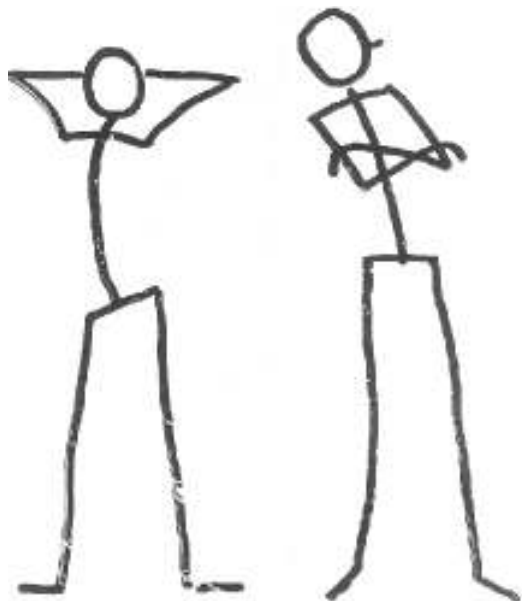
Vzory obrazových materiálů

Mimické muskulární vzorce:



(Zdroj: Blaškovič, O. ...)

Posturogramy:



Kreslené obrázky:



(Zdroj: Pease,A. ...)

Fotografie:



(Zdroj: Hlavsa, J.-Langová, M.-Všetečka, J. ...)

Interkulturní komunikace

- Mimický výraz objevující se v různých kulturách po celém světě při setkání – základní význam: „vidím tě“, „buď zdrav“



- Gesto značící v Severní Americe a Evropě „O.K.“



- Gesto značící v Japonsku „peníze“.



(Zdroj obrázků: Morris, D., Body...)

Příloha III:

Přehled použité a doporučené literatury:

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, V. *Jak porozumět řeči těla*. Praha: Computer Press, 2001.
- BLÁHOVÁ, K. *Hry pro tvořivé vyučování*. Praha: STROM, 1997.
- BLAHUTKOVÁ, M., KOUBOVÁ, J. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova Univerzita – CDVU, 1995.
- BLÁŠKOVÍČ, O., JURČO, M., PARDEL, T. *Psychologie v obrazech a příkladech*. Praha: SPN 1963.
- BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: ARTAMA, 1992.
- CÍSAŘ, J. *Vývoj divadelního jazyka*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1990.
- CÍSAŘ, J. *Člověk v situaci*. Praha: Institut sociálních vztahů, 2000.
- DARWIN, CH. *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Praha: Academia, 1964.
- DAVIES, R. *Jak číst obličej*. Praha: Železný, 1996.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- FRAŇKOVÁ, S. - KLEIN, Z. *Etologie člověka*. Praha: HZ, 1997.
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakl. Studia Ypsilon, 1999.
- HARTLEYOVÁ, M. *Řeč těla v praxi*. Praha: Portál, 2004.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život*. Praha: Portál, 1994.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. Praha: Academia, 1987.
- HLAVSA, J. *Psychologické základy tvorby*. Praha: Academia, 1985.
- HOHLER, V. O některých somatopsychických aspektech dialogického jednání. In: *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha: AMU, 2000, s. 93-130.

- HYVNAR, J. *Herec v moderním divadle*. Praha: Pražská Scéna, 2000.
- JANOUSEK, J. a kol. *Sociální psychologie. I,II*. Praha: SPN, 1981.
- JOHANSEN, M. *101 Theatre Games*. USA: Classics With a Twist, 1994.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál, 1997.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum 2001.
- KASÍKOVÁ, H. - VALENTA, J. *Učební gymnastika*. Raadce učitele.3., C 2.8, Praha: Raabe 2003.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. a kol. *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy*. Výstup z grantu č.16226/03-22 MŠMT. CD-ROM, Praha: Kat.pedagogiky FFUK, 2003.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha, Institut sociálních vztahů, 1994.
- KAŠČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika* 4/2000, s. 388 – 414.
- KLEIN, Z. *Atlas sémantických gest*. Praha: HZ, 1998.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1999.
- KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Makropulos, 1995.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie neuros*. Praha: Avicenum, 1978.
- KREMLIČKOVÁ, M. *Praktická cvičení z předškolní pedagogiky a pedagogická praxe*. Praha: SPN, 1990.
- KRÖSCHLOVÁ, E., *Jevištní pohyb*. Praha: AMU, 1988.
- KRÖSCHLOVÁ, E., *Ladění*. Praha: AMU, 1998.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- KŘIVOHLAVÝ, J., MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univ., 1995.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: SPN 1990.

- LENCZ, L. *Metodický materiál k předmětu etická výchova*. Bratislava: Metodické centrum, 1997.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova, 1992.
- LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994.
- Lidi, pojdte si hrát. Praha: Pražské ekologické centrum, 1996.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DiFa JAMU, 1995.
- MACHKOVÁ, E. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: DAMU 1996.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1992.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA a STD, 1998.
- MALEY, A., DUFF, A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: University Press, b.d.
- MISTRÍK, J. *Rétorika*. Bratislava: SPN, 1987.
- MORRIS, D. *Body talk – řeč těla*. Praha: Železný, 1999.
- O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. *Úvod do neurolingvistického programování*. Praha: Institut pro NLP, 1998.
- OSOLSOBĚ, I.: *Divadlo, které mluví, zpívá a tančí*. Praha: Supraphon 1974.
- PEASE, A., *Reč těla*. Bratislava: Erudis 1993.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.
- PEMBERTON, R. N., CLEGG, J. D. *Vyučování dramatu*. Praha: Městská knihovna, 1991.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIERSE, L. *Theatresports Down Under*. Sydney, 1996.
- PODG_ORECKI, J. *Jak se lépe dorozumíme*. Ostrava: Amosium Servis, 1999.
- PORTMANNOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou*. Praha: Portál, 1996.
- RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Hradec Králové: Konfrontace 1998.
- ROGERS, C. *Ako byt sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1996.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994.

- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001.
- SPOLIN, V. *Theatre Games for the Classroom*. Evanston: Northwestern University Press, 1986.
- SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra. Tvořivá dramatika*, 3/2000, s.1-18.
- SYNEK, F. *Záhady levorukosti*. Praha: Horizont 1991.
- TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003.
- THEODOROU, K. *Ideas that work in Drama*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1989.
- THIEL, E. *Řeč lidského těla*. Praha: 1994.
- VALENTA, J. *Autošalba aneb Jaké nástrahy si sami klademe při vnímání druhých. Učitelství listy*, 6/97-8, s.14-6.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999.
- VALENTA, J. *Jednoduché metody dramatické výchovy (hraní rolí) ve výuce různých předmětů. Raadce učitele*. 3., Praha: Raabe, 2003.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995.
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: STROM, 1998 (3. vydání v tisku).
- VALENTA, J.: *Učit se být*. 2. vyd. Kladno – Praha, AISIS – Strom, 2003.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001.
- VALENTA, M. – REISMAN, M. *Dramaterapie*. Olomouc: Netopej, 1999.
- VALIŠOVÁ, A. *Hry s odkrytými kartami*. Praha: Pansofia, 1996.
- VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990.
- VINAŘ, J. *Elementy herectví*. Praha: DAMU, 1999.

- VOSTRÝ, J. *Předpoklady hereckého projevu*. Praha: MŠMT ČR, 1991.
- VOSTRÝ, J. *O hercích a herectví*. Praha: Achát, 1998.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Cvičení z pedagogické praxe. I*. Praha: Univerzita Karlova, 1980.
- WAAGE, J. L. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. Praha: Management Press, 1997.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996.
- WRIGHT, R. *Morální zvíře*. Praha: Lidové noviny, 1995.
- ZICH, O. *Estetika dramatického umění*. Praha: Melantrich, 1931.