



**ÚVOD DO STUDIA DRAMATERAPIE, TEATROTERAPIE, ZÁŽITKOVÉ
PEDAGOGIKY A DRAMIKY**

Učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů

Michal Růžička, Martin Dominik Polínek

KATALOGIZACE V KNIZE

Růžička Michal, Martin Dominik Polínek.. – Vyd. 1. - Olomouc: P-centrum 2013.
ISBN 978-80-905377-1-2

- **Dramika**
- **Dramaterapie**
- **Zážitková pedagogika**
- **Teatroterapie**
- **Učebnice**

Odborná recenze: Martina Semerádová, Jana Olejníčková

© P-centrum, Olomouc 2013

© Michal Růžička, Martin Dominik Polínek

ISBN 978-80-905377-1-2

Obsah:

Úvod	4
1. Dramaterapie (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	5
2. Teatroterapie (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	10
3. Principy skupinové terapie (<i>Martin Dominik Polínek</i>)	19
4. Zážitková pedagogika a výchovná dramika (<i>Michal Růžička</i>)	22
5. Projekty, metody a techniky využitelné v parativadelních systémech a v práci se skupinou (<i>Martin Dominik Polínek, Michal Růžička</i>)	39
Literatura	63

Úvod

Následující text si bere za cíl přiblížit **dramaterapii, teatroterapii, dramiku a zážitkovou pedagogiku** jako tzv. **paradivadelní systémy** – tedy takové, které využívají divadlo k jinému než jen uměleckému účelu. V případě, že je jejich cílem výuka, mluvíme o paradivadelních systémech edukační povahy (např. o dramatické výchově); v případě, že je cílem léčba, náprava, psychosociální růst, mluvíme o systémech povahy terapeutické (zde řadíme především dramaterapii, psychodrama a teatroterapii). Pokusíme se přiblížit základní principy dramaterapie, teatroterapii dramiky a zážitkové pedagogiky, a na závěr uvedeme ještě konkrétní ukázky paradivadelních projektů, metod a technik.¹ Zmíníme se též o práci se skupinou (resp. skupinou dynamikou), které je v paradivadelních přístupech stěžejní.

Dramaterapii a teatroterapii bychom mohli také zařadit mezi tzv. **expresivní terapie**, tj. **psychoterapeutické systémy využívající jako prostředku uměleckou expresi k dosahování terapeutických cílů**.

Následující text neprošel jazykovou korekturou.

¹ Následující text, vč. ukázky dramaterapeutického projektu má funkci pouze informativní a inspirativní. Nedoporučujeme aplikovat uvedené metody terapeutickým způsobem bez profesních (psychoterapeutických) kompetencí.

1. Dramaterapie

Zjednodušeně bychom v definici dramaterapie mohli vycházet z analýzy názvu disciplíny: drama nás odkazuje do oblasti divadelního (dramatického) umění a terapie do oblasti léčebné (nápravné).

Dramaterapie je tedy záměrné upravování narušené činnosti organismu dramatickými prostředky. (Valenta, 1999)

K definování dramaterapie nám může posloužit též její vymezení od psychodramatu (viz níže). Dramaterapie se od psychodramatu liší v základním přístupu. Zatímco **psychodrama se zaměřuje na přímé problémy z reálného života klienta**, které pak převádí do dramatických tvarů a pracuje s nimi různými divadelními metodami; **je dramaterapie více obecnější a abstraktnější**. Pracuje s kreativitou, představivostí, imaginací – navozuje divadelní odstup. S. Jenningsová, zakladatelka dramaterapie, říká, že „paradox dramaterapie tkví v tom, že navození odstupů nás přivede blíž... Takže nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh“ (Hickson, 2000, s. 22).

1.1 Cíle a filozofie dramaterapie

Co se týče typů cílů je kardinálním typ terapeutický, umělecká orientace bývá upozaděována a pro efektivitu dramaterapie není ve většině případů důležitá.

Uměleckou orientací je myšlen jakýsi estetický efekt směřující k divákovi. V dramaterapii se s divákem téměř nepočítá, což ji právě zásadně vyděluje vůči teatroterapii.

Náplň dramaterapie lze odvodit především z cílů, které si stanovuje. S. Jennings klasifikuje cíle dramaterapie následně:

➤ **všeobecné:**

- soustředit se na zdravé aspekty člověka (rozvíjet to, co je schopno rozvoje),
- léčba prostřednictvím divadelního umění,
- rozvinout dramatickou představivost, intuici a imaginaci,
- procvičovat si životní a sociální dovednosti,
- prostřednictvím „dramaterapeutického odstupů“ umožnit práci se spornými otázkami u klienta,
- maximalizace osobnostního růstu a sociálního vývinu aj.;

➤ **dlouhodobější:**

- redukce vnitřního napětí,
- zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži,
- zlepšení sebevědomí a sebehodnocení,
- socializace,
- zvýšení frustrační tolerance,
- harmonizace osobnosti,
- podpora kooperace aj. (Majzlanová, 1999).

Z tohoto výčtu vyplývá velmi široký záběr dramaterapie a je jasné, že se budou cíle a náplň konkretizovat v závislosti na prostředí a klientech se kterými se pracuje.

Největší skupinu klientů tvoří:

- jedinci s mentálním postižením,
- osoby s autismem,
- jedinci s poruchami chování,
- pacienti psychiatrických klinik,
- osoby ve výkonu trestu odnětí svobody,
- geriatričtí klienti.

Proč právě dramatické metody dokáží naplnit tyto terapeutické cíle?

Dle S. Jenningsové „divadlo poskytuje strukturu, do níž se mohou začlenit chaotické zkušenosti lidí a v jejímž rámci jim lze porozumět“ (Hickson, 2000, s. 22). Divadelní hra je dostatečně prostorná a pružná, aby se do ní vešel příběh každého člověka. V dramatu máme možnost, na rozdíl od reality, libovolně měnit role a chování. Tento odstup nám pak zpětně umožňuje získat perspektivu našeho skutečného života. Drama nám tedy dovoluje získat zkušenosti, které je v reálném životě získat obtížné, ale které následně v realitě můžeme uplatnit. Drama, sen a imaginaci můžeme sjednotit pod pojmem nereálna, které ale, jak dokazují výzkumy Stanfordské univerzity, mají na náš mozek i tělo stejný vliv jako reálné prožitky. **To, co děláme ve snech, nás může ovlivnit stejně intenzivně, jako to, co děláme ve skutečnosti** (Valenta, 1999).

Mnohdy je pro klienty obtížné mluvit o svých problémech např. v oblastech partnerských vztahů, sexuality. Použijeme-li však při dramaterapeutické práci např. metaforické přirovnání, je mnohdy pro klienta bezpečnější s takovým – obecnějším obrazem pracovat. Např. klientka pracující s psychickými problémy souvisejícími s klimakteriem, je schopna s tímto intimním tématem pracovat, jakmile si svoje prožívání metaforicky pojmenuje např. „cítím se jako uschlá jablko“ – může pak s terapeutem bez vzájemného ostychu s takovým obrazem

pracovat. Už jí nebude činit problémy zamyslet se (příp. dramaticky ztvárnit) nad otázkami: „Kde má jabloň svoji mízu? Kde má zdroj síly? Roste jabloň sama; připadá si užitečná?...)“

1.2 Terapeutické prostředky dramaterapie

V dramaterapii se k dosahování terapeutických cílů užívá specifických prostředků. Valenta (1999) uvádí několik základních prostředků:

- **Katarze** – ozdravný účinek, zbavení se negativních emocí, stresových stavů aj.; popisována již Aristotelem, jako jiný než estetický účinek divadla, využívána později v psychoterapiích (např. v Morenově psychodramatu).
- **Abreakce** – prostředek dosažení katarze spočívající v odžití, odreagování patogenních situací (emocionálních zážitků).
- **Korektivní emotivní zkušenost** – získává klient při prožití určité situace. Toto prožití je kontrastní s jeho nevhodným očekáváním a může tedy vést ke změně postoje, příp. chování.
- **Hra v roli** – při vstupování do jednotlivých divadelních (resp. sociálních) rolí je možno prožívat, nahlížet na společenský status, ze kterého vychází, a který mnohdy v reálném životě není možno (příp. není bezpečno) dosáhnout. Což může přinášet právě korektivní emoční zkušenost, a tím přispět k celkové socializaci jedince.
- **Skupinová dynamika** – souhrn skupinového dění a interakcí je využíván cíleně k terapeutickým účelům. (Využívá se zejména: cílů a norem skupiny, sociálních rolí ve skupině, koheze a tenze, vývojových fází skupiny, vytváření podskupin aj.)
- **Distancování** – vychází z pojetí dvou antagonistických divadelních přístupů: z Brechtova zcizování a Stanislavského vžívání se. Jde o to najít jakousi střední hodnotu (tzv. estetickou distanci), která dovoluje klientovi roli na jedné straně prožívat a na druhé si nad ní zachovávat nadhled (Valenta, 2001).
- **Rituály** – chápány ze sociálně-psychologického hlediska, slouží k nejrůznějším účelům, jsou užívány jako transformační (sloužící k zahájení či zakončení terapeutické lekce, příp. terapeutické aktivity – např. hry v roli, čímž napomáhají k vytvoření „terapeutického klimatu“ – atmosféru důvěry, uvolnění, bezpečí, obecně přijímané hry „jako“ atd.); jindy mohou být pro dramaterapii „prostředkem využívajícím hraní k vyrovnání se z úzkostnou zkušeností pro klienta“ (Valenta, 2006 b, s. 30).
- **Dramaterapeutický projekt** – je spíše formou než prostředkem dramaterapie, jedná se o útvar vystavěný dle určité struktury vzájemně propojenými expresivními technikami, sledující určitý cíl. V projektu se často pracuje s katarzí, napětím, gradací. Často jsou jeho

jednotlivé části velmi detailně naplánovány a poměrně direktivně řízeny. Výhodou je možnost specifického zacílení.

- **Vývojové proměny** – jsou metodou vytvořenou D. R. Johnsonem, která využívá spontánní improvizace, při níž je terapeut zapojen do skupinového dění a stává se jakýmsi podprahovým aktivátorem, je-li toho třeba. Tato forma je antagonistická vůči předchozí. Zpravidla nelze předem specifikovat konkrétní cíl, je nedirektivní, pracuje se spontaneitou, předpokládá, že při terapiích dochází u klienta (např. prostřednictvím improvizace) k vyplavování nevědomých částí sebe sama, k jejich následnému poznání a přijetí klientem (Valenta, 1999).
- **Fenomén „jako“** – je v podstatě obecně akceptovaná práce s fikcí. „Pro dramaterapeutický proces je důležitý moment všeobecně akceptovaného předstírání“ (Valenta, 2006 b, s. 39). Toto předstírání pomáhá vytvořit terapeutický bezpečnou atmosféru, kdy se zvyšuje odvaha klienta vstoupit do role (nejsem to já – já to jen hraji), neboť je mu nabídnuta možnost „schovat se za roli“ (Kolínová in Valenta, 2006b).

Klient tak může v bezpečném prostředí jednat tak, jak by se často neodvážil jednat v životě. Hrajeme-li něco „jako“, nemusíme se bát důsledků našeho jednání, můžeme zkoušet experimentovat a volit neobvyklé varianty a vzorce chování, můžeme si dovolit vstupovat do rolí a situací, které jsou pro nás v reálu ohrožující. – Emoční zkušenost, kterou takto získáme, je však naprosto reálná a odnášíme si ji do reálného života.

Verbální psychoterapie užívají těchto prostředků především při práci s konkrétními (osobními) prožitky klienta. Dramaterapie a ještě více teatroterapie pracuje většinou s obecnějšími obrazy a symboly; jejich cíle jsou proto méně konkrétní; zaměření se na neutrální, obecné symboly je však pro klienta mnohdy (alespoň z počátku terapie) bezpečnější.

1.3 Struktura dramaterapeutické lekce a procesu

V dramaterapeutických přístupech, cílech, cílových skupinách apod. můžeme sledovat poměrně velkou variabilitu, která se samozřejmě projevuje i rozdíly ve struktuře dramaterapeutického sezení. Jistě bude rozdíl při práci prostřednictvím vývojových proměn oproti dramaterapeutickému projektu, jinak budeme strukturovat a časově dotovat práci s jedinci s mentální retardací a práci s pedagogy se syndromem vyhoření. Přesto lze vysledovat a zobecnit jisté postupy, které jsou nečastěji v lekcích užívány:

- **Vstup** – často koncipovaný jako úvodní rituál, který otvírá dramaterapeutické sezení, nastoluje atmosféru bezpečí, spontaneity, uvolnění...

- **Aktivizace** (warm-up) – snaží se účastníky lekce „energeticky sladit“ (uvolnit přebytečné napětí, aktivizovat fyzickou i psychickou oblast); užívají se nejrůznější hry, mohou se užít i prvky tzv. smíchových rituálů, které „fungují na principu, že to, co je pro societu hodnotově vysoké, se rituálem mění v hodnotově nízké ... jsou vyvolány potřebou society vyrovnat se se sociální úzkostí“ (Valenta, 2006 b, s. 35). Takové rituály mohou nabývat nejrůznějších forem (např. nerůznějších komických her s prvky parodie)

Zkušenost doporučuje využití těchto her – zdánlivě infantilních zvláště v práci s dospělými, kteří se díky nim uvolní, přenesou se „do dětských let“ a jsou ochotnější akceptovat fenomén „jako“.

- **Hlavní část** – nejvíce variabilní, vlastní teatroterapeutická aktivita.
- **Zakončení** – nabývá nejrůznějších forem, velmi často se zařazuje závěrečný, ukončovací rituál, který uzavírá prostor „jako“, vrací účastníky do reálného „teď a tady“, některé směry na závěr zařazují verbální reflexi, jiné (např. škola vývojových proměn) s ní nepracují.

Je dramaterapie vhodná pro všechny klienty; má svá omezení?

Při prvotní představě dramatizování, hraní rolí apod. zažívá mnoho lidí úzkost, často chápou takové aktivity jako něco nepřirozeného, něco, co není účelné, na co nemají schopnosti. Mnoho terapeutů má podobný postoj. Dramatická exprese je však naprosto přirozenou lidskou schopností, častěji autentičtější v komunikaci než verbální (racionálně řízená). Po překonání prvotní úzkosti nečiní naprosté většině jedinců potíže pracovat pomocí těchto prostředků. To potvrzují i výsledky průzkumu, který byl prováděn v letech 2001-2002, kdy se ukázalo, že naprosté většině (více než 90% respondentů) nečinilo potíže udržování pozornosti, vyjadřování se pomocí improvizace, zapojovat se do vytvářených dramatických situací. Naopak potřeba verbální reflexe po terapii nebyla tak výrazná (Polínek, 2002).

2 Teatroterapie

Jelikož je teatroterapie svým charakterem nejvíce hraniční disciplínou v porovnání s jinými paradivadelními přístupy terapeutické povahy, je značně problematické tento obor přesně vymezit. Navíc neexistuje ucelenější teoretický koncept oboru a je tudíž nutno vycházet z empirie a interdisciplinárních vztahů s hraničními obory.

Ambivalentnost v chápání teatroterapie (z perspektivy umělecké versus terapeutické) ji však činí exkluzivní a účinnou metodou tam, kde ostatní přístupy selhávají.

Na základě těchto vymezení bychom mohli definovat teatroterapii jako expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami (Polínek, 2007).

2.1 Teatrologická východiska teatroterapie

Divadelní umění, snad nejvíce ze všech uměleckých disciplín, reaguje na vývoj společnosti, na její sociologicko-politická specifika. Úzce souvisí s vývojem lidského společenství a bylo od prapočátků velmi zásadním socializačním činitelem. Během historického vývoje získalo divadelní umění specifika, která jsou velmi dobře využitelná v teatroterapii.

Hledáme-li kořeny divadla, dostaneme se až k prapočátkům společnosti, k obřadům a nejrůznějším rituálům. Mají-li rituály, jako základní kořeny divadla společenský charakter, není divu, že divadlo, resp. teatroterapie v sobě nese výrazné integrační a socializační účinky.

Tragédie je nejcharakterističtější termínem pro období **antického divadla**. Osudy hrdinů antických tragédií jsou dodnes aktuální, což dokazuje nejen divadelní a literární scéna, kdy jsou antické příběhy stále dramatizovány a inscenovány, ale i psychologie, která k pojmenování některých komplexů užívá jména těchto hrdinů a popisuje je na základě jejich osudů. Tento fenomén často využívají i paradivadelní systémy terapeutické povahy, včetně teatroterapie, kde **je možno v osudu dramatického hrdiny nalézt a prožít svůj vlastní příběh, což může mít terapeutický efekt.**

Hartl a Hartlová (2000) uvádějí např.:

- **Oidipův komplex** charakterizovaný jako neuvědomovaná erotická přitažlivost syna k matce, kdy je otec považován za sexuálního soupeře a je mu přána smrt. Tento stav je součástí běžného vývoje dítěte, jeho nezvládnutí může být v dospělosti příčinou neurózy. Pojmenování vychází ze Sofoklovy hry Král Oidipus, který i přes snahu

vyhnout se věštbě zabije nevědomky svého otce Laiose a ožení se s vlastní matkou Jokastou.

- **Elektřin komplex** je názvem pro ženskou variantu komplexu Oidipova. Vychází z další Sofoklovy hry Elektra, jejíž hlavní hrdinka nenávidí vlastní matku Klytaimestru, vražedkyni Elektrou zidealizovaného otce Agamemnona. Dodejme, že Elektřina matka žije se svým milencem a spolupachatelem králem Aigistem. - Analogie dnešních, mnohdy složitých, rodinných vztahů je více než zřetelná.
- **Medein komplex** se popisuje jako potlačené přání matky zabít své vlastní děti, které vychází z nenávisti k jejich otci. Vychází z Euripidovy tragédie Médea, kdy stejnojmenná hlavní hrdinka zabíjí vlastní děti i sebe, aby se pomstila svému milenci a jejich otci argonautovi Jásonovi, který se chce oženit s jinou. - V mírnější formě zde můžeme vysledovat analogii se situací, kdy si rodiče řeší své spory prostřednictvím dětí.
- **Jokastin komplex** vychází též z příběhu krále Oidipa. Jeho výsledkem je působící nepřekonaný komplex Oidipův a je odvozený od mateřského působení Jokasty, matky a později manželky Oidipa, která po zjištění této skutečnosti dobrovolně končí svůj život sebevraždou.
- **Laiosův komplex** je také odvozen od oidipovského příběhu. Laios se snaží zbavit svého syna Oidipa poté, co mu bylo předpovězeno, že zemře rukou vlastního syna. Komplex je analogicky popisován jako stav vycházející ze žárlivosti otce na matku příliš něžně milující dítě, kdy otec utlačuje svého syna a syn je reaktivně na to k otci agresivní.

S nástupem **renesance** se začíná divadlo opět rozvíjet, vznikají první profesionální divadelní soubory. Vyvíjí se dvorské humanistické divadlo a paralelně s ním i školské divadlo mající především edukační funkci. Z hlediska teatroterapie jsou pro nás v dalším období důležité dva fenomény: Komédie dell'arte a Shakespearovské drama.

Mezi **základní principy komedie dell'arte** patří:

- **Ustálené typy jevištních postav** – dvojice starců (Pantalone – lakomý benátský obchodník a Dottore – přemoudřelý, užvaněný právník z Boloně); dvojice sluhů (zani) (hloupý Arleccino a vychytralý Brighella). K těmto čtyřem základním postavám patří ještě Capitano – mluvka, chvastounský voják a milostný pár (původně jako jediný vystupující bez masky), tzv. innamoranti (Gronemeyer, 2004).
- **Typické náměty, situace a základní konflikty** – stručný obsah návodu scény (tzv. canovaccia) popisuje Gronemeyer (2004): Starý Dottore žádostí o ruku ohrožuje

lásku mladého páru, Pantalone, lakomý otec nevěsty, se žene za vidinou peněz, sluhové zdánlivě pomáhající svým pánům se řídí vlastními egoistickými zájmy, když vtípnou lstí dopomohou milencům k šťastnému konci.

- **Improvizace** (jako základní způsob hraní) a lazzi (komické vložky postav sluhů).

V teatroterapeutické perspektivě se využití principů komedie dell'arte jeví jako velmi výhodné. Pevné typy jevištních postav jsou lépe ztvárnitelné například pro herce (klienty) s mentálním postižením, kteří nejsou schopni nejvyšší úrovně vstupu do role – charakterizace. Humor, otevřenost a komunikace s diváky v sobě skrývají výrazný socializační potenciál. **Princip improvizace** předpokládá sebevědomí a ochotu riskovat - ukazuje možnost otevřené budoucnosti; dokonalé zvládnutí techniky hry se může stát zdrojem jistoty a bezpečí. V neposlední řadě je to také jednoduchá, „lidová“ zápletka, která je pro mnohé herce se speciálními potřebami jednodušeji uchopitelná.

Významnou inspirací pro teatroterapii jsou **postavy Shakespearových her**. Už to nejsou pouhé typy; odkrývají charakter, vyvíjí se na jevišti, nechávají se unášet vášněmi vycházejícími z jejich složitých osobnostních pohnutek. **Při teatroterapeutické práci můžeme skrze pronikání do takové jevištní postavy přeneseně pracovat s charakterem herce, což má výrazný terapeutický potenciál.**

2.2 Paradoxní zacílení teatroterapie

Teatroterapeutické cíle bychom tedy mohli teoreticky vnímat ze dvou hledisek: z hlediska terapeutického a z hlediska uměleckého.

Aby mohla být teatroterapie zařazena mezi terapeutické metody musí být její prioritou terapeuticko-formativní efekt. Kardinálním cílem je tedy cíl léčebný. **Léčebné teatroterapeutické cíle** se obecně vyznačují (Polínek, 2007):

Univerzálností – teatroterapii lze aplikovat na nejrůznější cílové skupiny, onemocnění a postižení. Nejčastějšími cílovými skupinami teatroterapie jsou například: osoby s mentální retardací, jedinci se smyslovým postižením, lidé s psychickými poruchami, jedinci s poruchami chování, jedinci bez přístřeší trpící odcizením a ztrátou identity, jedinci s problémy se závislostí aj.

Nespecifičností – cíle jsou většinou definovány obecněji. Nezaměřují se ve většině případů na specifický problém, specifickou vadu.

Všestranností – teatroterapie rozvíjí nejrůznější složky osobnosti jedince. Činnosti při teatroterapii jsou velmi různorodé, působí:

- Kognitivně – např. rozšiřování slovní zásoby.

- Afektivně – např. vytváření pocitu odpovědnosti vůči kolektivu.
- Psychomotoricky – např. rozvíjení pohybu, trénink mimických svalů aj.

Integrativním charakterem – cílové skupiny teatroterapie jsou často majoritní společností marginalizovány a velmi obtížně hledají způsoby komunikace s ní. Prostřednictvím teatroterapie (např. při přípravě divadelního projektu) mohou tito sociálně znevýhodnění jedinci navázat komunikaci s intaktními osobami; ať už jako se spolupracovníky při přípravě projektu, (Je obvyklé, že se často spolupracuje s profesionálními umělci, kteří jsou přizváni jako odborní poradci, případně účinkují v divadelním představení spolu s klienty teatroterapie.) nebo jako s diváky výsledného divadelního představení.

Cílový efekt teatroterapie velmi různorodý, závisí na mnoha okolnostech - osobnosti teatroterapeuta, cílové skupině, specifických potřebách klientů atd., přesto můžeme vysledovat jeho určitá specifika:

- rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,
- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity,
- zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život (Polínek in Müller, 2005).

Dalo by se polemizovat, jsou-li **umělecké (estetické) cíle** pro teatroterapii zásadní, nebo jsou-li jen jakýmsi vedlejším produktem nutným z hlediska charakteru teatroterapie. Faktem zůstává, že umělecké hledisko je pro teatroterapeutickou práci velmi podstatné už jenom tím, že se teatroterapie ze všech kreativních terapií přibližuje umění nejvíce. Často záleží na přístupu teatroterapeuta; ten je mnohdy hlavním určujícím faktorem významnosti uměleckých cílů. **Umělecká kvalita teatroterapeutických projektů je mnohdy přímo úměrná léčebnému efektu.** Z hlediska sebevědomí je například úspěch představení velmi pozitivní. Herec, byť neprofesionální, vždy vycítí atmosféru v hledišti, jsou-li diváci zaujati, naladil-li je pozitivně. Potlesk a tzv. „děkovačka“ je pro účinkující často jedním z nejsilnějších zážitků. Autentičnost potlesku se samozřejmě umocňuje uměleckou kvalitou představení. Také

dovednost vstupu do rolí (ať již na úrovni simulace, alterace, výjimečně i charakterizace) umožňuje klientům rozšíření repertoáru životních rolí. Úsilí o uměleckou kvalitu dodává teatroterapeutické práci rysy opravdovosti, profesionality, což má velmi pozitivní dopad na motivaci klientů.

Specifické teatroterapeutické cíle

Konkrétní cíle, které jsou teatroterapií sledovány, můžeme na základě výzkumů rozčlenit do několika kategorií (Polínek, 2007):

- cíle vztahující se k „**teatro-skupině**“ (např. komunitní myšlení, skupinová dynamika, kooperace, zlepšení sociální interakce v rámci skupiny);
- cíle vztahující se k **osobnosti jedince** (např. sebereflexe, apel na zodpovědnost, zvýšení sebeúcty, rozvoj kreativity);
- cíle vztahující se ke **zkvalitnění běžného života** (resocializace, integrace, komunikace, intergenerační dialog, samostatnost, zlepšení prostorové orientace...);
- cíle vztahující se k **aktuálnímu psychofyzickému stavu** jedince (aktivizace, zlepšení nálady, eliminace úzkosti a tenze, katarze, uvolnění...);
- cíle vztahující se k **dovednostem a znalostem** (procvičování paměti, zlepšení prostorové orientace, nové poznatky, zlepšení motoriky, získání zkušeností, zlepšení komunikace, osvěta široké veřejnosti aj.);
- cíle vztahující se k **umění** (např. zvyšování schopnosti sebevyjádření, prezentace divadelní hry, nácvik improvizace, apel na autorskou tvorbu).

Přičemž teatroterapeuté udávají, že **teatroterapie výrazně zvyšuje skupinovou dynamiku**, zatímco fenomény vnímané klienty teatroterapie jsou nejčastěji: **katarze, seberealizace a kooperace** (Polínek, 2007).

Výsledky výzkumu teatroterapeutických trendů, formulované v zakotvené teorii, odkrývají výrazný paradox týkající se zacílení teatroterapie (Polínek, 2007): **Celkové směřování činnosti (teatroterapie) je estetické (umělecké)**. Teatroterapeuté si uvědomují terapeutický potenciál metod teatroterapie, ale jejich základním cílem je vytvořit divadelní představení - "dělat divadlo". Ani samotní klienti (herci) mnohdy vůbec o své divadelní činnosti neuvažují jako o terapii. Proto je tato činnost: **autentická, zbavená "psychoterapeutického stigmatu", výrazně motivující**. Ovšem **konkrétní cíle uváděné teatroterapeuty výrazně směřují do oblastí terapeuticko-formativní, integrační, edukační**; konkrétní umělecké cíle jsou v naprosté menšině. Klienti subjektivně velmi silně vnímají terapeutické procesy během

teatroterapie: katarzi, fenomén "jako", přenos a protipřenos v interakci s diváky, korektivní emoční zkušenost. - Toto prožívání výrazně spadá do terapeuticko-formativní oblasti.

Z těchto (zdánlivě si vzájemně odporujících) faktů můžeme formulovat následující princip (Polínek, 2007, s. 189):

„Umělecké zacílení teatroterapie naplňuje a umocňuje její terapeuticko-formativní cíle.

Tato empiricky ověřená premisa, autorem nazvaná **paradox teatroterapeutického zacílení**, je vlastní výlučně teatroterapii a je základním vymezením vzhledem k dalším expresivně-terapeutickým systémům. Díky tomuto principu se mohou teatroterapeutické metody uplatňovat i v oblastech, kde jiné expresivní terapie selhávají.“

2.3 Účinné principy teatroterapie

Za účinné principy teatroterapie pokládáme ty jevy, které vedou k naplňování jejích terapeuticko-formativních cílů (v širším slova smyslu – tedy cílů, léčebných, edukačních, formativních, integračních a v neposlední řadě i uměleckých). Zdroje těchto principů jsou obsaženy:

- v jiných expresivních a verbálních psychoterapiích hraničících s teatroterapií,
- v samotné divadelní práci,
- v kombinaci předchozích dvou složek, kdy se objevují principy nové kvality, charakteristické výhradně pro teatroterapeutickou intervenci.

Kodetová (in Pavlovský, 2004) uvádí některé **specifické účinné faktory** v souvislosti s teatroterapií:

- **Vstupování do herecké role** – rozkrývá projevy excentrického a empatického chování, které stimulují obdobný interval role společenské. Tato polarita pak napomáhá vyzrávání osobnosti jedince, rozvíjí jeho životní potenciál a výkonnost.
- **Umělecký zážitek** – jako formu společné komunikace tam, kde běžná řeč často nestačí, vyjadřování jedince se specifickými potřebami je často nečitelné, neřídí se běžnými sociálními konvencemi, „dialog uměním“ mu může pomoci k vyjádření často na vyšší abstraktní úrovni.
- **Kontinuitu zkoušek a jejich výsledek (představení)** – obsahuje výrazně motivačně-formativní charakter právě v perspektivě zhodnocení společného tvůrčího úsilí.
- **Divadelní tvorbu** – která je spojena s prvky psychofyzické rehabilitace, jedinec – herec prochází fází počátečního tápání a kreativního nalézání možností projevu, během představení je vystaven velmi intenzivní sociální interakci s ostatními spoluherci, ale především s diváky. Taková úroveň komunikační situace může být

často v jeho běžném životě stěží dosažitelnou. Dnes se divadelní vyjádření často realizuje jako osobní sebevýpovědní proces, což má často vliv na celkové životní sebezpojetí a sebeuplatnění jedince. Syntetičnost divadelní tvorby dává prostor k participaci i těch jedinců, kteří se nemohou (nebo nechtějí) vyjádřit dramatickým způsobem; mohou se procesu účastnit například jako tvůrci kostýmů, scény, osvětlení, jako hudebníci apod. Zde je velký prostor pro využití specifík „nedivadelních“ expresivních terapií.

- **Herecké techniky** – jejich procvičováním a opakováním se umocňují schopnosti obstát za ztížených konfliktních podmínek; zvyšuje se frustrační tolerance a nalézají se způsoby zvládnání krizových situací.
- **Umělecké vyjádření** – jako prostor katarze každodenních úzkostí a stereotypů a nabízí navíc možnost projektivního spoluprožívání těchto stavů.
- **Teatroterapeutickou zkoušku** – která, chápána v encounterovém smyslu, může představovat (alespoň dočasně) soběstačný a funkční mikrosvět dávající možnost realizace kvalitních interpersonálních interakcí. Fenomén jakési socioteatroterapeutické komunity je velmi významným socializačním činitelem. Specifikum teatroterapie spočívá především v tom, že se societa zaměřuje především na divadelní práci, že jsou specifické potřeby jejích členů zohledňovány, nejsou však primárním důvodem setkávání, což výrazně snižuje kontraindikace encounteru.

2.4 Struktura a metodika teatroterapeutické práce

Metody práce jsou dramatické. Vycházejí z výchovné dramatiky, dramaturgie, principů režie, dramatizace, z herecké přípravy pohybové, hlasové i teoretické, z principů scénografie. Dále metody vycházejí z oblastí hraničních oborů – dalších kreativních terapií (především dramaterapie), psychologie, psychiatrie, speciální pedagogiky, sociologie aj.

Výběr a užití vhodných metod závisí především na konkrétní situaci, fázi terapeutického procesu, možnostech, druhu postižení a věkové skladbě klientů a také na zaměření konkrétního teatroterapeuta.

Teatroterapie se realizuje formou jakési **projektové metody**; je diferencována na jednotlivé **projekty** – práce na jednotlivých divadelních tvarech. Každý projekt je dále strukturován na několik **fází**:

- I. Výběr a úprava divadelní hry, příp. vlastní dramatizace literární předlohy (zde se uplatňuje interdisciplinární vztah s poetoterapií).
- II. Rozbor a studium textu hry – tzv. čtené zkoušky.

III. Převádění hry do jevištní podoby – vlastní dramatická (inscenační) práce.

IV. Veřejná divadelní produkce.

Každá z fází může být rozdílně dlouhá, někdy se některé z fází vynechávají (např. čtené zkoušky u herců s mentálním postižením) nebo jsou některé fáze realizovány teatroterapeutem (např. výběr a úprava divadelní hry). Aby si však teatroterapie uchovala svá specifika je nutná přítomnost druhé a třetí fáze – tedy inscenační práce a prezentace divadelního tvaru před publikem (Polínek in Müller, 2005).

Každá fáze se dělí na jednotlivé teatroterapeutické **lekce**. Struktura lekcí je následně odvislá od jednotlivých fází. První fáze je natolik variabilní, že by bylo nesmyslné pokoušet se definovat obecnou strukturu jejich jednotlivých lekcí. Lekce druhé fáze vycházejí spíše z biblioterapie, tvořivé dramatiky, z metod hlasové průpravy apod. Třetí fáze je často pro teatroterapii kardinální, hovoříme o vlastní teatroterapeutické práci. Zde je namístě vytvořit alespoň jakýsi nezávazný **model struktury a specifik jednotlivé lekce** (Polínek in Müller, 2005, s. 141 – 143):

- „Délka lekce se jeví optimální cca devadesát minut, je však nutno ji přizpůsobit specifickým potřebám klientů. Příliš krátká lekce nenabízí prostor pro rozvoj kreativity, pro skutečně tvůrčí práci. Je třeba počítat s počáteční fází určitého „sladování“, než se přistoupí k intenzivní tvůrčí práci. Naopak, příliš dlouhá lekce snižuje motivaci, schopnost soustředění. Divadelní práce je mnohdy fyzicky i psychicky velmi náročná, což by měl terapeut zohledňovat.
- Počet herců je také variabilní. Záleží na hlavním cíli teatroterapie. Je-li cíl více terapeutický, volí se spíše menší počet obvyklý pro terapeutickou skupinu (8 -10), je-li však cíl jiný je možno pracovat i s více herci (např. pardubická speciální škola Svítání při svém představení pracuje s několika desítkami mentálně postižených herců).
- Četnost lekcí by měla být úměrná fázi projektu, případně volená tak, aby zapadala do celkového terapeutického působení – princip tzv. režimové terapie. Vhodná je četnost minimálně jednou týdně ve stejný čas i hodinu.
- Lekce by měla obsahovat úvodní a závěrečný rituál, který může nabývat nejrůznějších forem (speciální pozdrav, rozhovor při čaji apod.), což má velký vliv na vytvoření bezpečného hracího prostoru, který je při teatroterapeutické práci velmi významný.
- Na počátek lekce je dobré zařazovat tzv. warm-up techniky sloužící ke koncentraci, uvolnění, zaktivizování a vytvoření pozitivního mikroklimatu ve skupině.
- Dalším pravidlem je obecně pedagogické pravidlo „od obecného ke konkrétnímu“. Nejdříve je dobré zařazovat obecnější divadelní techniky – krátké

spontánní improvizace, postupně se dostávat až např. k charakterizacím konkrétních divadelních postav.“

Materiální, prostorové a časové nároky teatroterapie jsou často vyšší než u jiných kreativních terapií, což vyplývá z jejích specifik. Nicméně i v této oblasti je dobré maximálně využít potenciálu klientů . Teatroterapie zahrnuje i pomocné profese – osvětlovač, zvukař, jevištní technik aj. **Čím větší měrou participují aktéři na celkové divadelní práci, tím je teatroterapie efektivnější.** Jedná se samozřejmě i o scénografii, tvorbu kostýmů a rekvizit. Příkladem může být nizozemský divadelní soubor Maatwerk, kde klienti participují na všech odvětvích souvisejících s divadelním představením, a to i například na komponování hudby k představení.

Podle výzkumů teatroterapeutických trendů v ČR můžeme vysledovat hraniční charakter teatroterapie i ve struktuře jejího procesu, neboť je „jako námětů je velmi často využíváno nápadů a tvorby klientů, v čemž můžeme vysledovat podněcování klientů ke kreativitě. Minimální využívání klasických divadelních her přibližuje teatroterapeutickou práci více k alternativním divadelním směrům. V nadpoloviční většině jsou hry hrány vícekrát, což teatroterapeutické projekty přibližuje divadelnímu charakteru práce, to dokládá i široká veřejnost jako součást divácké obce“ (Polínek, 2007, s. 187).

3. Principy skupinové terapie

Následující fenomény skupinové práce se uplatňují nejen v rámci skupinové psychoterapie, ale působí často v rámci jakékoli skupinové práce (zážitková pedagogika, aktivní sociální učení aj.), rozdílná je spíše míra a struktura jejich využití v rámci intervence. Neznalost a nerespektování základních principů skupinové práce může mít výrazně kontraproduktivní efekt.

Skupina jako smysluplný celek

Tento fenomén je základní filozofií v rámci humanisticky orientované skupinové práce, kdy chápeme skupinu jako entitu s vlastní dynamikou, vlastními tématy, jenž jsou zcela odlišné od dynamiky a témat jednotlivých členů skupiny. Mluvíme o tzv. transcendentní (přesahující) dynamice a transcendentních tématech. Chování jednotlivců ve skupině pak chápeme jako odraz této dynamiky. Z této premisy vyplývá, že to, co se může jevit na první pohled jako téma jednotlivce, může ve skutečnosti představovat část skupinového tématu (Meulmeester, 2010).

Tento fakt nám může být velmi prospěšný při práci s krizovými tématy. Často se v práci s traumatem dostáváme do „bludného kruhu“ – potřebujeme trauma zpracovat (zkontaktovat se s ním), aby se nevyvinula např. posttraumatická stresová porucha, ale znovuprožití v sobě skrývá velké riziko retraumatizace. Skupinové (transcendentní) téma obsahuje témata (potřeby, dynamiku) všech členů skupiny, ale není to „vlastní téma“ žádného z nich. Dochází tak na jednu stranu k jakémusi „bezpečnému naředění“ a na stranu druhou se daným tématům nevyhýbáme.

Skupinová dynamika

Skupinová dynamika sestává z jednotlivých faktorů, které musí mít terapeut na zřeteli, chce-li účinně využívat skupinovou formu práce. Mezi základní faktory patří (Kratochvíl, 2005):

- Cíle a struktura skupiny – jimiž jsou z terapeutického hlediska např. změna maladaptivního chování, podpora zrání osobnosti, dovednosti v interpersonální komunikaci aj. Struktura skupiny může být formální i neformální.
- Normy skupiny – jsou souborem pravidel, které ovlivňují postoje a chování členů skupiny. K terapeutickým normám patří tolerování druhých, otevřenost, projevoování emocí, poskytování zpětné vazby aj. Mohou se vytvořit též „antiterapeutické normy“,

kteře ve svém důsledku brzdí či přímo znemožní terapeutický proces např. neupřímnost, tabuizování, erotické vztahy mezi členy skupiny.

- Role ve skupině - vycházející z morenovské sociometrie (např. role vůdce, černé ovce, hvězdy).
- Koheze a tenze – jsou faktory, jejichž rovnováha výrazně posiluje dynamiku skupiny. Je-li skupina v příliš soudržná, ztrácí motivaci k práci a velké napětí ve skupině je často symptomem nedůvěry, nebezpečí. Obě polarity pak ve svém důsledku brání skupině ve vývoji. Systém tak ztrácí možnost růstu, což je základní atribut jeho zdraví.
- Vývoj skupiny – je jedním z nejdůležitějších faktorů. Skupina má v jednotlivých fázích vývoje zcela jiné potřeby jak v přístupu terapeuta, tak i v práci s vynořujícími se tématy, proto se mu budeme věnovat podrobněji (viz níže).

Fáze vývoje skupiny

Vývoj skupiny člení jednotlivý autoři různě. V zásadě se však neliší, co do obsahu jednotlivých fází. Truckman (in Meulmeester, 2010) rozlišuje následující fáze:

1. forming (vznik, formování skupiny),
2. storming (fáze konfliktů, kde jedinci bojují o vliv ve skupině),
3. norming (vytváření skupinových norem),
4. performing (pracovní fáze, kdy skupina pracuje na zadaném úkolu).

Velmi účelně definuje jednotlivé fáze Levine (1991):

1. Orientační fáze – kdy jsou základními tématy bezpečí, důvěra, závislost a struktura. Od vedoucího se očekává, že přinese strukturu, bude podporující a bude dávat zpětnou vazbu. Tato fáze je v rámci práce s krizí velmi důležitá. Potřeba jasných pravidel ve skupině a podpory od autority naplňuje základní psychickou potřebu bezpečí, která je často v rámci obtížné životní situace narušena.
2. Fáze začlenění – zpracovává témata moci, konfliktů, rozdílnosti. Autorita vedoucího klesá, roste intimita mezi členy skupiny, vytváří se role ve skupině. Fáze končí tzv. „zabitím vůdce“, kdy se vyrovnává autorita vůdce a autorita skupiny. Tato fáze je velmi obtížná pro vedoucího. Je však nesmírně důležité jí správně projít. V situaci krize mají klienti často tendenci k závislostnímu chování, ve smyslu přenechávání odpovědnosti na jiných (např. na terapeutovi). V rámci této fáze můžeme posilovat klientovo přebírání odpovědnosti sám za sebe.

3. Fáze vzájemnosti – je charakterizována náklonností, podporou, kooperací, zodpovědností. Zde se zvyšuje koheze a je prostor pro otevírání ohrožujících témat, odkrývání tabu. Ne vždy má skupina možnost dospět do této fáze. V žádném případě není vhodné urychlovat vývoj skupiny, resp. pracovat na náročných tématech, aniž by skupina plně prošla předchozími fázemi. V rámci krizové intervence je třeba postupovat velmi opatrně a pozvolna.

4. Závěrečná fáze – pomáhá přemostit zkušenosti členů skupiny, které získali prostřednictvím skupinové terapie, tak, aby je byli schopni využít v životě mimo skupinu. Je důležité, aby si jak vedoucí, tak i jednotliví členové uvědomovali, že skupina je pouze prostředkem, nikoli cílem intervence.

Úrovně intervence

Jak již bylo v úvodu naznačeno, je skupinová forma intervence velmi složitým procesem, kde je nutné uvědomovat si na jakou úroveň se právě zaměřujeme na jakou úroveň zasahujeme. Wollants (in Meulmeester, 2010) definuje tři vertikální úrovně (tj. forma a zaměření intervence):

- individuální (soustředíme se na projevy jedince),
- interpersonální (soustředíme se na co, co se děje mezi dvěma či více členy),
- skupinová (soustředíme se na témata celé skupiny).

Dále rozlišuje tři horizontální úrovně (tj. komu jsou intervence určeny):

- individuální (obracíme se k jednotlivci ve skupině),
- interpersonální (oslovujeme dva či více členů),
- skupinová (intervence směřují ke skupině jako celku).

Je třeba si uvědomit, že bez ohledu na úroveň, jakoukoli intervencí ovlivňujeme celou skupinu. Např. podpora jednotlivce má význam i pro další členy skupiny, zaměření pozornosti na interakci mezi dvěma klienty ovlivní interakce v celé skupině apod.

4. Zážitková pedagogika a výchovná dramika

Dříve než si vymežíme definiční rozhraní zážitkové pedagogiky bude zapotřebí popsat obecné vymezení pedagogiky a zážitku.

Vymezení pedagogiky

Průcha, Walterová, Mareš, (2003) vymezují pedagogiku jako vědu a výzkum zabývající se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.

Vymezení zážitku, prožitku

Jirásek, (2010) shrnuje prožitek do několika bodů, ve kterých zahrnuje:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením),
- verbální nepřenositelnost (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy),
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení),
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu),
- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události).

Pelánek, (2008) upozorňuje na fakt, že pouze zážitek samotný nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi „rekreačním“ zážitkem a „pedagogickým“ zážitkem spočívá v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování reflexí, které zážitek vyvolal.

Zážitková pedagogika

Se zážitkovou pedagogikou se setkáváme velmi často napříč různými disciplínami a v řadě tématických projektů. Vzhledem k relativně krátké době, kdy se začíná stávat součástí obecně přijatelných školních kurikul není ještě jasně stanovena její definice. Pro příklad uvádíme aktuálně používané definice:

Jirásek (2010, s.10), pod označením „zážitková pedagogika“ shledává „teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí pro-

žitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“

Vážanský (1992, s. 26) nazývá zážitkovou pedagogiku pedagogikou zážitku. Ta si dle něj „klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla k vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním „pro-žitím“ odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti, získat zkušenosti.“

Hanková, (2010) připomíná, že Zážitková pedagogika pracuje se zážitkem jako s prostředkem výchovy, rozvoje. Učitel (lektor, instruktor) na základě znalosti cílů navozuje prožitkovou situaci. Vlastním prožitkem a jeho zpracováním v širších souvislostech je podloženo získání zkušenosti, jež může být opětovně využita. Výchova, která užívá tohoto principu je výchovou prožitkem a teoreticky ji postihuje obor zážitková pedagogika. Výchova prožitkem počítá s plným soustředěním na danou chvíli, hrou, přírodou, emocionální i racionální aktivitou, výzvou zvoucí k překonání. Umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi i se sebou samým.

Jirásek, (2010, s.8) se ve své souhrnné studii zabývá rovněž zážitkovou pedagogikou. „Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita“

Jirásek, (2010) dále definuje zážitkovou pedagogiku jako disciplínu, která umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený.

Paměť, emoce, výchova, vzdělávání

Výjimečnost zážitkové pedagogiky spatřujeme především v tom, jaký potenciál nabízí v oblastech vzdělávání a výchovy a to právě díky zážitku, který nasedá na lidské emoce, následně pak na paměť.

Paměť

Obecně tímto termínem rozumíme vštěpování, uchovávání a vybavování informací. Ve smyslu pedagogickém, tzn. velmi úzkém rozumíme paměť schopnost uchovat a vybavit si informace důležité pro výuku toho či onoho předmětu.

Ve většině učebnic obecné psychologie nalézáme nejruznější klasifikace lidské paměti. Dělíme ji na: Krátkodobou, dlouhodobou. Auditivní, motorickou, vizuální atd.

Pro nás je důležitá tzv. paměť citová (Nekonečný, 2002). Jedná se o paměť, která je zodpovědná za zapamatování emociogenních zážitků, které se vybavují lépe než neosobní fakta. Jak víme i z běžného života, tak většina z nás si raději vybavuje příjemné vzpomínky a souvislosti s příjemnými zážitky jsme schopni udržet v paměti po dlouhou dobu. Na rozdíl od těch nepříjemných, které držíme v paměti také, ale většinou je vytěsňujeme.

Vliv emocí na schopnost zapamatovat si je nesporný. Důležité však je, že emoce dokáží proces výuky a následné zapamatování usnadnit, ale v některých případech i znesnadnit.

Příklad:

„Školním dětem byla předčítána pohádka, přičemž byly nepřímo motivovány k zapamatování šesti slov v této pohádce obsažených (chlapec zajatý lesním duchem mohl být propuštěn na svobodu, když si zapamatuje šest slov, vyprávělo se v pohádce). Pak byly děti vyděšeny voláním „hoří“ a vyvedeny ze třídy, ale v zápětí jim bylo sděleno, že byl požár již uhašen. Dále měly reprodukovat z paměti oněch šest slov. Ve srovnání s kontrolní skupinou, v níž děti vyděšeny nebyly, byly výrazné rozdíly v zapamatování: skupina vyděšených dětí byla schopna v průměru reprodukovat 1,3 slova, zatímco u kontrolní skupiny to bylo v průměru 3,5 slova“ (Nekonečný, 2002 s. 79)

Myšlení

Myšlení můžeme definovat jako poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků a vztahů. Myšlení je nejen poznáním, ale zároveň i řešením problémů (Čáp, 1997).

Emoční prožívání nemá vliv pouze na paměť, jak bylo uvedeno v předchozím textu. Odborníci se shodují na faktu, že emoce rovněž ovlivňují proces myšlení. Ciompi,(1982), empiricky prokázal funkční komplementaritu citění a myšlení. Pro tento vztah definoval termín afektivní logika. Základním východiskem tohoto principu je, že emocionální a kognitivní komponenty lidské psychiky, neboli citění a myšlení, afekty a logika jsou neoddělitelnými, komplementárními složkami psychické činnosti, že jsou to komponenty, které spolupůsobí. Podobný názor nalézáme také u Becka, (1974), který uvádí, že kognitivní posouzení podnětů vede k určité emoci. Beck však předpokládal , že kognitivní procesy jsou primární a emoční reakce sekundární. Kausalita emocí nebo kognicí však dosud nebyla prokázána (Praško, 2007). **Není ovšem pochybností o tom, že jak myšlení, tak emoce či zážitek a následně chování a prožívání spolu významně souvisí a navzájem se ovlivňují.**

Kognitivní procesy a jejich význam pro učení

Praško, 2007 označuje kognitivní procesy jako všechny mentální procesy, které zpracovávají a uschovávají informace z vnějšího i vnitřního prostředí organismu. Patří sem tedy: vnímání, pozornost, paměť, myšlení, hodnocení, přisuzování, očekávání, atd..

V tomto smyslu chápání kognitivních procesů můžeme proces učení charakterizovat na modelu P-O-R-N (Mudroch, Barker, 1996 in Praško 2007). Tato zkratka znamená Podnět – Organismus-Reakce-Následek. Předpokládáme, že kognitivní procesy mají zprostředkující funkci mezi podnětem a chováním. Není to tedy podnět sám, který určité chování vyvolává, ale význam, který člověk tomuto podnětu přisoudí. Rovněž následky zpevňují nebo oslabují jim předcházející chování na základě toho, jaký význam jim člověk přisuzuje.

Podle toho tohoto modelu, je člověk dle Praška, 2007 aktivním účastníkem procesu učení.

Pro lepší vzornost uvádíme následující příklad.

Příklad:

Následující příklad má za cíl ukázat na předchozí modelu P_O_R_N dva rozdílné styly výuky. V prvním případě se jedná o běžnou hodinu chemie s rigidním postojem učitele. V tom druhém o hodinu učitele, který využívá potenciálu zážitku ve výuce.

A) běžná hodina chemie s rigidním stylem výuky

Podnět	Organismus	Reakce	Následek
Příklad na procvičení	Myšlenky: <i>to zas</i>	Žák není motivován	Nepříjemný pocit,

nové učební látky	<i>bude ,nuda, nepochopím to</i> Emoce: <i>úzkost</i> Tělesné reakce: <i>bušení srdce, červenání, bolest břicha</i>	pro procvičování látky	neznalost učiva
-------------------	--	---------------------------	-----------------

B) Hodina, využívající prvky zážitkové pedagogiky

Podnět	Organismus	Reakce	Následek
Příklad na procvičení nové učební látky	Myšlenky: <i>jakou hru s příklady si zase zahrajme</i> Emoce: <i>radost těšení se</i> Tělesné reakce: <i>rozšíření zornic</i>	Žák je motivován k řešení příkladů	Příjemný pocit, znalost učiva

Zážitek jako cesta k pozitivní emoci

Z předchozího textu je patrné že jak dramika, tak zážitková pedagogika pracují podobně a mnohou se v mnohém obohatit. Machková, (1992) s. 25 uvádí, že „v každém okamžiku své práce, ale zejména v jejím počátku si má učitel nebo vedoucí vždy uvědomovat, že dramatické hry a improvizace nejsou určeny k předvádění, ale že jejich smyslem je vnitřní zážitek hráčů, získání osobní zkušenosti. Důležité není, co vidí přihlížející, ale co probíhá vnitř hráče, co prožívá, co cítí a jak daná činnost formuje jeho psychiku, jaké trvalé změny v jeho jednání a chování vyvolává. „

Z předchozí definice je patrné, zážitek a jeho vliv na emoci je klíčový pro chování a myšlenkové prožívání žáka. Z ohledem na předchozí text můžeme **zážitkovou pedagogiku definovat jako disciplínu pedagogiky, která využívá zážitku coby činitele, který působí na emoce vzdělávaného, čímž ovlivňuje jeho myšlení a chování a tím zefektivňuje proces učení.**

K zamyšlení . . .

V rámci historie oboru pedagogika sledujeme neustálé snahy zprostředkovávat učební látku cestou pozitivního prožívání (viz. Komenského „škola hrou“). Učitelé už dávno vědí, že by měla výuka využívat potenciálu hry a dalších metod vyvolávajících pozitivní emoce. Proč tomu mnohdy tak není?

Cíle a cílové skupiny v dramice a zážitkové pedagogice

Obecné cíle zážitkové pedagogiky

Hanková, (2010) se zabývá cíleným využitím zážitku v dramice, artefietice v prostředí základních škol.) Dramatická výchova a artefietika jsou disciplíny, které už ve škole mají své místo a chápání prožitku jako prostředku učení, rozvoje je jim společné. Potenciálem je užití prostředků těchto oborů v ostatní výuce. Dramatická výchova a artefietika pracují uměleckými prostředky a tématy. Dramatická výchova nabízí učitelům inspirace technikami interakcí lidí v konkrétních rolích v konkrétní situaci. V reflexi pracuje s prožitým v souvislosti s reálnými životními situacemi, blíží se tréninku sociálních dovedností.

Jirásek, (2010) shledává hlavní cíl v zážitkové pedagogice, v první řadě samotnou zkušenost, jejíž získání je podloženo vlastním prožitkem, kterým jsou myšleny různorodé prožitkové stavy (od tichého rozjímání přes aktivní tvořivost až k pohybu na hranici osobního maxima, a to včetně pocitu rizika a nebezpečí).

Pelánek, (2008) uvádí charakteristické znaky cílů zážitkové pedagogiky

- **Specifičnost.** Čím konkrétnější cíl je, tím je vhodnější.
- **Akceptovatelnost.** Všichni lektori instruktoři by měli vzít cíle za své.
- **Realita.** Cíle mají být realistické, tzn. nechtít toho příliš mnoho současně.

Pelánek, (2008) dále uvádí několik typických příkladů cílů. Jsou to:

- **Cíle orientované na účastníky:** vzdělání v určité oblasti, trénink konkrétních dovedností, osobní rozvoj, zamyšlení nad životem, rozvoj sebedůvěry, sebezkušenost, atd.
- **Cíle orientované na kolektiv a vztahy:** vytváření a posilování kolektivu a vztahů mezi účastníky.

- **Cíle orientované na instruktory:** trénink organizátorských schopností, ujasnění si tématu, atd.
- **Cíle orientované na okolí:** ochrana přírody, kultury atd.
- **Univerzální cíl:** zajímavé a pestré prožití volného času pro všechny zúčastněné.

Dalšími cíli zážitkové pedagogiky spatřujeme zejména:

- v tréninku specifických dovedností
- ve výuce vědomostí založené na emočním prožitku
- ve formování postojů a návyků

Obecné cíle dramiky

Valenta, (1999) popisuje celou řadu cílů. Jedná se o cíle v několika rovinách. Mimo jiné uvádíme:

Cíle z hlediska výchovného (tvořivost, sebepoznání, volní vlastnosti, předpoklady pro přenos naučeného do života mimo dramiku, atd.).

Cíle v oblasti sociální (komunikační schopnosti, sociální inteligence, dovednosti ochrany před škodlivými sociálními vlivy atd.).

Cíle v oblasti etické (senzitivita vůči existenci etických problémů, schopnost analyzovat a řešit etické problémy, atd.).

Cíle v oblasti umělecké (expresivní schopnosti, dovednost komunikovat s divákem, atd.).

Cíle v oblasti vzdělávání (soubory znalostí vázaných k danému předmětu, odborné myšlení ve vztahu k předmětu, atd.).

Winifred Wardová in Machková (1992) shledává ve tvořivé dramice tyto cíle:

- Příležitost ke kontrolovatelnému emocionálnímu vybití.
- Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění.
- Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.
- Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.
- Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

Obecné cíle Zážitekové pedagogiky a Dramiky. Průniky a rozdíly.

Josef Valenta v publikaci: *Dramatická výchova a osobnostně sociální výcvik (srovnání systémů)* srovnává obecné cíle dramiky s obecnými cíli osobnostně sociálního výcviku v následujících rovinách : Dovednosti, Fakta, Pojmy, Vztahy, Postoje a hodnoty. Pro účely této publikace považujeme za vhodné srovnat systém dramiky a zážitkové pedagogiky na stejných pilířích.

Dovednosti. Dovednost jako předpoklad „cosi konat“ a případný proces tohoto konání. Dramatická výchova tak pěstuje dovednosti především uměleckého rázu (Valenta, 1999). Zážiteková pedagogika rozvíjí dovednosti všestranně v kontextu cílů lekce.

Fakta. Co se týče konkrétních sdělení , že je něco tak či onak, apod. záleží opět na podobě samotné lekce. Oba systémy zprostředkovávají svým žákům řadu nejrůznějších vědomostí. Rozdíl je pouze v prostředcích, kde má zážitková pedagogika širší možnosti.

Pojmy. Dramatika modeluje ve svých aktivitách fiktivní světy, kam koná různé výlety, do různých oblastí reality (politická, historická, školní), tím operuje s velkým množstvím pojmů. (Valenta, 1999). Zde opět nacházíme průnik se zážitkovou pedagogikou, která požívá podobné metody.

Vztahy. Zde nemáme na mysli osobností vnímání mezilidských vztahů, ale didaktickou kategorii na pomezí cílů učiva, která má zajistit pochopení látky a souvislosti mezi probíranými jevy. Oba systémy zde nacházejí širokou paletu pro své uplatnění.

Postoje a hodnoty. Postoj je určitý hodnotící vztah člověka k tomu, s čím se setkává, hodnota, jako způsob vztahování se k realitě, jako výraz hierarchizace jevů, kterou si člověk v životě vytváří. (Valenta, 1999). Tyto cíle jsou opět naplňovány jak v dramice, tak v zážitkové pedagogice v závislosti na zacílení výukového bloku.

Jak bylo uvedeno z v předcházejícím textu je velmi důležité volit vhodné cíle z hlediska cílové skupiny, se kterou pracujeme. Rozdíl je pracujeme.li se školní třídou nebo skupinou, která se schází za účelem vykonávání jednotlivých aktivit, ale jinak společné akce nemají. Rozdílnost v cílech sledujeme také z hlediska vývojové zralosti. Důležitým činitelem je také aktuální potřeba vzdělávané skupiny, kterou může být např.: posílení kooperace kolektivu, školení na určité téma, integrace nového žáka s postižením, atd.

Příklad:

Učitel rodinné výchovy byl na sebezpůsobovacím výcvikovém kurzu, kde se naučil řadu aktivit, které mají za cíl sebezkušenostní prožitky. V dobré víře pak tento kantor aplikoval získané metody ve své třídě. Použil techniku, kdy hráči mají na zádech připevněný čistý list papíru a ostatní členové mu tam vpisují, jak ho vidí, co si o něm myslí. Díky této aktivitě, pak řada dětí měla na svých papírech vulgarismy a děti z hodiny odcházely zklamány, některé se staly oběťmi dalších nezapadlých vtipů a ostrakizace. Na tomto případě můžeme sledovat, jak se aktivita, která je vhodná pro výcvikovou skupinu stává nevhodnou prostředím školní třídy.

Průniky cílů obou systémů z hlediska vývoje jedince

Znalost jednotlivých vývojových období je důležitým předpokladem pro adekvátní výběr výchovně vzdělávacích aktivit. Neznalost jednotlivých vývojových potřeb často vede k neadekvátním metodám a celý projekt pak nedojde vhodného naplnění. Z hlediska cílového zaměření studijního materiálu se zaměřujeme na vývoj jedince od mladšího školního věku po věk mladé dospělosti.

Mladší školní věk

Jako mladší školní věk označujeme období od nástupu dítěte do školy (6-7 let) po období, kdy se u dítěte začínají projevovat první známky pohlavního dospívání (11-12 let) (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Jedná se o období, kdy se dítě vyrovnává s rozvojem tělesné síly a zároveň se zdokonalují vyjadřovací schopnosti. Dítě dosahuje větší nezávislosti na rodičích, vytváří vztahy s vrstevníky, učí se učit a získává nové schopnosti. Jedná se o čas motorického vývoje a diferenciací intelektových funkcí. Úlohou blízkých dospělých je přiblížit dítěti vědomí okolního světa, ti nemají dítěti jen ukazovat nové možnosti (tvorba zájmů), ale také mu odporovat. Dát tak možnost poznat dítěti partnerský vztah. Mají-li rodiče s dítětem stejné zájmy, je vhodné, aby je pěstovali společně. (Dorner, Plog, 1999)

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí. Diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění. Paralelně s tímto narůstá i schopnost volního sebeřízení a seberegulace. Dítě by mělo být schopno odložit na určitou dobu bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školní práci. Dítě si už také začíná klást vzdálenější cíle, které od něj vyžadují určité volní

úsilí. Rovněž rozvoj emočního porozumění je pokročilý. V tomto věku dítě zjišťuje, že pocity, přání a motivy je schopno před ostatními skrývat. (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Jak dále uvádí Dorner a Plog (1999), tak se dítě již od prvního školního dne učí základnímu postoji ve společnosti. V tomto období je pro dítě důležité učit se rovnováze mezi pocitem povinnosti a disciplínou na jedné straně a na straně druhé svobodou a rozvojem, kreativitou a iniciativou.

Příklad:

Vhodnými aktivitami v tomto období mohou být například témata z české historie. Tvorba masek a kostýmů a následné přehrávání dějinných událostí bývá vděčnou technikou pro výuku vlastivědy. Zajímavé jsou experimenty s výchovnou dramatikou na poli přírodovědy, kdy si děti mohou dramaticky ztvárnit například tři formy skupenství vody v dramatické studě tajícího sněhuláka.

Věk dospívání

Langmajer a Krejčířová (2006) rozdělují toto období do dvou fází.

Období pubescence (11-15 let). Toto období se skládá ze dvou fází. Fáze prepuberty a fáze vlastní puberty. Ve fázi prepuberty se setkáváme s prvními známkami pohlavního dospívání a objevováním se prvních sekundárních pohlavních znaků. Tato fáze končí u dívek ve věku 11-13 let první menarché, u chlapců přibližně o dva roky později první emisí semene. Následná fáze vlastní puberty trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

Období adolescence (15-22 let). Toto období je charakteristické ukončením tělesného růstu a měnícím se postavením jedince ve společnosti. Zároveň se zásadně mění sebepojetí.

Dospívající se vyrovnávají s tělesnými změnami, sexuálním vývojem, emočním vývojem. Rozvíjí se u nich smysl pro identitu a začínají aktivně naplňovat svoji sexuální roli. Usilují o samostatnost, prosazují vlastní vůli, zároveň také nesou větší díl odpovědnosti. Pro blízké dospělé je důležité nejen podporovat touhu po nezávislosti (třeba i odporem k nezávislosti) a zaznamenávat objevující se pochybnosti, ale také vymezovat hranice a konfrontovat dospívajícího s normou. (Dorner, Plog, 1999)

Mezi klíčové vývojové úkoly v tomto období patří na jedné straně uvolnění z přílišné závislosti na rodičích na straně druhé navozování významnějších vztahů k vrstevníkům

obojího pohlaví. Langmajer a Krejčířová, (2006) popisují stupně navazování vztahu k vrstevníkům v období dospívání. Pro naši potřebu je důležité si je připomenout.

- I. U dětí v období prepuberty převažuje sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. I když tyto skupiny vznikaly už dříve, jsou nyní stabilnější a výrazněji organizované. Role jedinců bývají lépe diferencovány a od členů skupiny se vyžaduje určitá loajalita. Chlapci zavrhnou děvčata protože jsou ufnukaná, děvčata zavrhnou chlapce pro jejich hrubost.
- II. Neustále silnější potřeba intimního párového přátelství, která není uspokojována ve skupině manifestuje s blížící se pubertou. Užší emoční vztah k důvěrnému příteli či přítelkyni dovoluje sdílet pocity a osobní zkušenosti. Přátelství chlapců bývá založeno na společných zájmech a činnostech, přátelství mezi děvčaty spíše na hlubší emoční náklonnosti.
- III. Třetí období je nazýváno takzvanou přechodovou etapou, která je charakteristická postupně zvyšujícím se zájmem o druhé pohlaví. Často však chlapci i dívky zůstávají ve skupině a projevují zájem jen na dálku.
- IV. Další období je charakteristické prvními láskami. Nahodilá setkání a první utajované schůzky dovolují získávat první zkušenosti s důvěrným stykem s jedincem opačného pohlaví. Převládajícím prvkem v tomto období bývá zvědavost a ujištění se o vlastní ceně a přitažlivosti.
- V. Zpravidla o hodně později se vztah jedince k druhému pohlaví ustavuje a v kladném případě vyústí v hlubokou vázanost a hlubší porozumění. Na konci a adolescence a prahu dospělosti pak často vznikají hluboké partnerské vztahy. (Langmajer, Krejčířová 2006)

Příklad:

Toto období je velmi vhodné pro tzv. „bojovky“. Je vhodné využít potenciálu soutěživosti, který je právě v tomto období výrazně akcentován. Uměním lektora je vymyslet takovou soutěž, kde dochází i k procesu učení. Vhodnými jsou také tématické akce na motivy nejrozličnějších příběhů eposů nebo příběhů z prostředí odlišných kultur.

Věk mladé dospělosti

Kritériem dospělosti bývá označováno dosažení zralosti. Základním znakem překonání rozporů z dětství a dospívání. Zralý člověk je nezávislý na svých rodičích a má k nim dobrý

vztah. Úkolem časné dospělosti je najít si dlouhodobé, konkrétní cíle a nastartovat životní dráhu v samostatném životě. (Langmajer, Krejčířová, 2006).

Langmajer a Krejčířová charakterizují vlastnosti zralého člověka ve shodě s Englishem a Pearsnem, (1963) následovně. Dospělý člověk:

1. má být schopen vykonat přiměřené množství práce každý den, bez nadměrného pocitu únavy. Zároveň cítí užitečnost své práce,
2. má být schopen udržovat dlouhotrvající přátelství k několika bližším přátelům,
3. má mít vyvinutou sebedůvěru, netrpět méněcenností, pocity viny a nerozhodností,
4. má jednat s lidmi ohleduplně a bez předsudků,
5. má být schopen běžného sexuálního styku bez pocitů viny a umět přitom dávat a přijímat lásku,
6. má zvyšovat svůj zájem o blaho lidí v stále širším kruhu. (blaho vlastní, blaho rodiny, blaho společenství, blaho lidí),
7. má mít zájem na zlepšování životních podmínek, aniž by tak činil na úkor druhých členů společnosti,
8. má být schopen změnit práci ve hru, odpočinek a koníčky,
9. má se umět oprostit od nežádoucího napětí při výkonu denních povinností,
10. má být spolehlivý, otevřené mysli, ochoten usilovat o zlepšování sebe sama a dosažení moudrosti,
11. má mít zájem o předávání svých těžce získaných vědomostí mladším.

Příklad:

Aktivity tomto věkovém období mívají často sebepoznávací a sebezkušnostní charakter. Příkladem vhodné aktivity je projekt s názvem: Perseus a Andromeda v kapitole č.4.

Příklad:

	věk školní	věk dospívání	věk mladé dospělosti
hledají	kamarády, zábavu	skupinu, srovnání, dovednosti	partnera, odpovědi, sebepoznání
mají rádi	akce, boj, noc,	akce, sport, recese	rozmanitost, náročné

	dobrodružství, bodování.	emoce	úkoly, smysluplnost
nemají rádi	náročné úkoly, přemýšlení	příliš filosofování, příliš náročné úkoly	samoúčelnou činnost, bodování
náměty	pohádky, dobrodružné příběhy, indiáni, fantazie, dálky	fantasy světy, historie (akční prvky), tajemno	lidi, vztahy, historie (filosofické prvky), současnost
soutěžení	soutěží rádi, spolupráce jim nejde	raději soutěží, nutnost spolupráce si uvědomují	občas si zasoutěží, ale rádi spolupracují
únava	malá výdrž, rychlá regenerace	střední výdrž i regenerace	velká výdrž, pomalá regenerace
metafory	nechápu	nechce se jim nad nimi přemýšlet	chápu a mají rádi

Tabulka: Srovnání účastníků akcí podle věku. Pelánek, s.31)

Metody a techniky dramiky a zážitkové pedagogiky

Metoda a vyučovací metoda

Pro lepší pochopení významu slova metoda si nejprve vydefinujeme obecnou metodu, následně metodu výuky, metodu dramiky a nakonec metodu zážitkové pedagogiky.

Metoda

Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky“ (Kořátková a kol. , 1998)

Valenta, (2008) metodu specifikuje pro oblast výchovy a vyučování, kterou charakterizuje jako určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva

tak, že u nich nastává proces učení a z něj vyplývající osvojení učiva. Spojitě s tím tvoří jev zvaný metoda též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno. Tyto činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.

Vyučovací metoda

Vyučovací metoda je definována Průchou, Walterovou, Marešem (2003) jako postup, cesta či způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele, která vede žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

Metoda dramiky

Valenta, (2008) označuje metodou dramiky v několika rovinách,

Za prvé rozumíme metodou **celý systém dramatické výchovy**. (Např. dramatická výchova jako metoda rozvoje emocionality)

V druhé rovině chápeme metodu jako základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena. (Např. Základní metodou dramatické výchova je hra v roli).

Metodou může být také označen specifický styl práce. Metoda v tomto případě znamená **souhrn základních charakteristik, cílů, principů, struktur, obsahů her** atd. (Např. Metoda Dr. Polínka, Metoda MUDr. Ječného atd.).

Za čtvrté můžeme metodu chápat jako **soubor dílčích postupů**, respektive jejich společný princip. (Např., metoda pantomimy, improvizace, atd. Přičemž pod těmito souhrnnými názvy označujícími princip činnosti se skrývá řada dílčích metod a technik, tzn. nejrůznější druhy pantomimy či improvizace).

Nakonec metodou označujeme také **konkrétní postup**, z něž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka (např. zpomalená pantomima).

Metoda zážitkové pedagogiky

Ve smyslu předchozích definic můžeme metodu zážitkové pedagogiky chápat dvěma způsoby:

- Za prvé jako **metodu samu o sobě**. (např. Zážitková pedagogika jako metoda rozvoje komunikačních kompetencí žáka).
- Za druhé jako postup, **cestu či způsob vyučování za pomoci aplikace zážitku, tak abychom zaktivizovali kognitivní, behaviorální a emoční pole žáka za účelem pochopení učiva a dosažení stanovených vzdělávacích cílů**.

Technika

Valenta, (2008) spatřuje techniku, stejně jako metodu v několika rovinách.

Za prvé můžeme technikou rozumět konkretizaci metody. (např. metodou je pantomima a technikou částečná pantomima)

Technikou rozumíme limitovaný postup. Technikou se totiž naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část, či jeden prvek učiva.

V sociálně psychologickém výcviku, popř. projektech zážitkové pedagogiky (pozn. autora) může být technika vymezena jako postup, který není do detailu dotvořen, ale je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb účastníků výcviku, resp. zážitkového projektu.

Koťátková, (1998) vnímá metody a techniky dramiky jako společné nástroje vzdělávacího procesu ve dvou úrovních.

- I. Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení dramiky (improvizace s dramatickým dějem a dramatem)
- II. Metody a techniky podpůrné (průpravné hry a cvičení, improvizace bez dramatického děje).

Pro podrobnější popis jednotlivých metod a technik budeme vycházet z členění metod a technik dramatu, které definoval Josef Valenta, (2008). Pro účely této publikace jsme vybrali následující: Metoda a techniky: expozice, vytváření kontextu, hry v roli, řešení dramatického konfliktu, vedení a řízení dramatu, reflexe a hodnocení.

Metoda a techniky expozice

Expozice by zde měla podle Bláhové nést zárodek problému, konfliktu či rozporu, který se dál bude řešit. Toto uvedení do dramatu se může realizovat několika způsoby jako jsou např. literární text, výtvarná prostředek, předmět. Drama může rovněž uvést učitel v roli. (Koťátková, 1998)

Metoda a techniky vytváření kontextu

Podstatou této metody je doplnění a dotvoření předchozích nebo zcela nových informací. Bývá také zaměřena na posílení příběhu nebo určité situace, bližší charakteristiku postav, dotvoření prostředí atd. Používanými technikami této metody bývají nejčastěji: brainstorming, domýšlení děje, domýšlení postav, rozhovory s hlavními a vedlejšími postavami děje atd. (Koťátková, 1998)

Metoda techniky hry v roli

Převzetí role někoho jiného s vlastní představou chování je bezesporu klíčovou metodou dramiky. Právě umožnit zúčastněným zažít takovou situaci, bývá pro procesy poznání, sebepoznání a učení významné.

Metoda a techniky řešení dramatického konfliktu

Stejně jako hra v roli je i tato metoda významná, protože učí hledat řešení a formulovat postoje a názory. Používanými technikami jsou: názorové spektrum, vnitřní hlasy, zpomalený film, živý obraz. (Košátková, 1998)

Metoda a techniky vedení a řízení dramatu

Lektor či učitel může vést skupinu zvenčí neb zevnitř vstupem učitele do role.

Metoda a techniky reflexe a hodnocení

Zhodnocení pocitů a jejich reflexe je nespornou tečkou za odvedenou prací. V sebranějších skupinách používáme reflexi volnou. V začátcích reflexi řízenou.

Metody a techniky zážitkové pedagogiky

Metody techniky zážitkové pedagogiky můžeme zjednodušeně klasifikovat jako: přípravné, motivační, realizační a evaluační.

Přípravné metody a techniky. Pelánek, (2008) rozděluje přípravu zážitkové akce do čtyř fází.

1. **Zrání.** Tato fáze přípravy akce se pohybuje v abstraktní rovině. Určujeme cílovou skupinu, cíle a témata akce, popřípadě volíme její název.
2. **Budování kostry,** zde by už mělo být jasné složení týmu a týmové role jasně rozděleny a přijaty. Řešíme materiální a prostorové požadavky akce. Po programové stránce se věnujeme hlavním programovým blokům a sestavujeme kostru scénáře.
3. **Dolad'ování.** Dokončujeme výběr účastníků akce a předáváme jim jasné informace. U klíčových aktivit programu dolad'ujeme detaily.
4. **Vyhodnocení.** Získáváme zpětnou vazbu od účastníků akce. Zamýšlíme se nad vytýčenými cíly a mírou jejich naplnění.

Motivační metody a techniky. Hrkal a Hanuš, (1998) vidí v motivaci základní pilíř úspěchu plánované akce. U hráčů se snažíme navodit stav, aby se do hry zapojili, větším cílem může být jejich poznání, že hra rozvíjí některé jejich dovednosti, které pak mohou uplatnit v životě. Nejběžněji používanou motivační metodou je předcítání legendy, která se ke hře váže nebo sehrání krátké scénky, která navodí buď napětí před náročnou hrou terénu, nebo uvolnění nutné pro hru psychologickou.

Realizační metody a techniky. Tyto metody a techniky se odvíjí od charakteru hry nebo akce. Používáme techniky dramatické, psychologické, sportovní a pohybové, adrenalinové apod.

Evaluační metody a techniky. Pomocí nich získáváme zpětnou vazbu od účastníků akce. Zamýšlíme se nad vytýčenými cíly a mírou jejich naplnění. Pro evaluaci používáme techniku dotazníku, rozhovoru, skupinového setkání, fokusní skupiny atd.

Pro zájemce

Následující tabulka uvádí přehled akcí v kontextu témat a cílů. Vyhledejte ke každé akci vhodné metody realizace.

Typ akce	téma	cíle	příběh
nepracovní akce pro dospělé	svoboda a odpovědnost	zamyšlení nad vlastním životem	život různých civilizací
celotáborová hra pro děti	morálka, odpovědnost	učit se domýšlet důsledky svých činů	dobrodružný příběh ve fantasy světě
městská noční hra	výzva	rozšiřování komfortní zóny	není
závěr instruktorského kurzu	(symbolické) překročení Rubikonu	inspirace, budování skupiny	život Galů
pracovní akce pro dospělé	hranice	prozkoumání vlastních hranic	život ve středověké vesnici
soustředění pro SŠ studenty	interdisciplinarita	inspirovat, dát nové podněty do studia	simulátor času
teambuldingový kurz	spolupráce	podpořit spolupráci ve skupině	není
velikonoční výlet pro děti	není	budování kolektivu, aktivní zábava	slepice a králíkodlak

(Tab. Č. 2 Příklady témat a cílů. Pelánek, 2008 s. 66)

5. Projekty metody a techniky využitelné v paradržadelných systémech a v práci se skupinou

Následující projekty, metody a techniky jsou spíše inspirativní. Jejich využití závisí od cíle, stadia vývoje skupiny a od její aktuální potřeby. Je možné jejich využití i v edukačně-formativním procesu (např. v rámci zážitkové pedagogiky), ale je naprosto nutné, aby jich bylo užíváno jen plně kompetentním pedagogem (lektorem), tedy takovým, který má s příslušnou prací zkušenosti a je si vědom svých limit, neboť mnohé z následujících postupů mohou velmi intenzivně ovlivňovat psychické prožívání jedince i dynamiku celé skupiny (třídy).

4. 1 Dramaterapeutická lekce s projektem „Město akce“

cílová skupina: cíl	<u>adolescenti, dospělí:</u> - Uvědomění si vlastního jednání a jeho důsledků v interakcích. Každý typ chování je správný, ale musí být pro něj příhodná chvíle.
počet	8 – 30
rozsah	90 minut
materiál	kámen, papírová lepicí páska, kartičky jednotlivých zvířat s jejich stereotypy chování, CD přehrávač, CD s relaxační hudbou
prostor	volná, prostorná místnost nejlépe s kobercem
autor / pramen / zdroj ...	-----
poznámka	Pracuje se s vzorci (stereotypy) jednání ne s vlastnostmi.

REALIZACE

V místnosti je papírovou páskou ohraničen velký kruh rozdělený na deset stejných výsečí, v každé je umístěna kartička s názvem zvířete a popisem stereotypů chování (viz. příloha č 1).

- Nonverbální vstup

Terapeut vchází do místnosti mlčky, dorozumívá se s ostatními je mimikou a gestikou, s každým se pozdraví podáním ruky.

- Bon čiki bon

Vytleskávání a deklamace textu: “Bon čiki bon. Bon čiki, raka čiki, raka čiki, bon.” Terapeut předtleskává, skupina dle něj zvyšuje, snižuje intenzitu hlasu a rytmus.

- Kouzelný kamínek – zvíře

Po kruhu se posílá kámen. Každý, kdo dostane kámen, říká své jméno a v jaké zvíře by se chtěl proměnit. Pak se směr otočí a každý představuje souseda jménem a čím by chtěl být.

- Na Kevina

Stojí v kruhu, dívají se do země. Na signál zvednou oči a podívají se na někoho z kruhu. Střetne-li se dvojice očima, zařve a vypadává. Vše se opakuje tak dlouho až zbude poslední – „Kevin”.

- Kroky

Chůze po místnosti s rovnoměrným zaplňováním prostoru dle rytmu bubínku. Na určitý signál se musí zastavit a znehybnět, později znehybňují v sochách emocí, které terapeut říká, později procházejí místností v různých rolích a setkávají se očima jako... (např. ten, koho pustili z psychiatrické léčebny, idol, ten, který zná mé tajemství...)

- Příchod do „Města akce“

Terapeut skupinu prostřednictvím předešlé techniky zavede do “Města akce“, vysvětlí skupině půdorys města: Město je kruhové, uprostřed má náměstí. Z náměstí se paprscitě rozbíhají ulice. Každá ulice je pojmenována po nějakém zvířeti a bydlí v ní lidé, kteří se chovají podle popsaných stereotypů chování. Tyto stereotypy nejsou dobré ani špatné, záleží na situaci, ve které se použijí.

- Ve které ulici chci bydlet?

Účastníci se mají projít po městě, prohlédnout si všechny ulice, seznámit se s popsanými stereotypy chování a vybrat si ulici, která je jim nejbližší. – Zvíře symbolizující ty stereotypy, které nejvíce v životě používají. Pak se postaví do ulice tak, aby vyjádřili, nakolik % se cítí být zvoleným zvířetem ; přičemž čím blíže se postaví k okraji kruhu (čím hlouběji do ulice), tím více se cítí být vybraným zvířetem. (A naopak. Čím blíže stojí ke středu kruhu – náměstí, tím méně se cítí být zvířetem). Terapeut se jednotlivě ptá na konkrétní hodnotu: „Na kolik procent se cítíš být...?”

- **Rozhovor s těmi ve stejné ulici:** Ve skupinách, které se utvořili v jednotlivých ulicích si účastníci mezi sebou popovídají o tom, které z uvedených stereotypů používají, které z nich (a za jakých situací) jim pomáhají a které jsou naopak na obtíž. Ti, kteří jsou v ulici sami, o daném tématu popřemýšlejí.

- **Socha / Sousoší zvířat:** Skupinky (jedinci) v jednotlivých ulicích vytvoří sousoší (sochy) charakteristické pro jednotlivá zvířata. (Inspirují se samozřejmě danými stereotypy, ne reálnými zvířaty.)
- **Zvíře v akci:** Skupinová improvizace na nejrůznější témata (např.: rozbalování dárků, na zastávce, v čekárně, přecházení ulice, představení se před komisí, podávání si seznamovacího inzerátu (i psaná forma), pohovor jako uchazeč o zaměstnání, pozdní příchod...), jednotliví protagonisté používají stereotypy chování zvířat, která si vybrali.

- Ve které ulici nechci bydlet?

Terapeut vyšle účastníky na novou procházku po "Městě akce", tentokrát však s cílem zvolit si takovou ulici, která je jim nejméně blízká (resp. vybrat takové stereotypy chování, které nejméně používají).

- V cizí kůži

Účastníci se pokusí vžít do role svých vybraných antagonistů (zvířat, která jsou jim nejméně blízká) nejdříve pomocí jednotlivých živých soch, poté improvizací na zadané téma (viz. příloha č. 2). Při improvizaci se snaží užívat stereotypy chování svých antagonistů.

- **svlékání cizí kůže:** Po skončení improvizací si účastníci svléknou imaginární cizí kůži a zahodí ji pryč.
- **verbální reflexe:** Jak jste se cítili v roli protikladu? Myslíte si, že by vám některé stereotypy antagonisty mohli v určitých životních situacích pomoci? Ve kterých?...

- Lední medvědi

Rozdělení do dvojic. Jeden z dvojice leží na břiše, dělá ledního medvěda, který se právě probíral ze zimního spánku, druhý mu dotyky rukou na zádech navozuje iluzi počasí – slunce, déšť, vítr, bouřka, krupobití, ustávání deště, vysoušení sluncem, prohřívání paprsky. (Techniku je možno podbarvit relaxační hudbou.)

Kartičky se zvířaty a stereotypy chování

S O V A

- Tajemná.
 - Nespolupracuje.
 - Má vlastní názor, ale nechává si ho pro sebe.
 - Náhled.
 - Odstup od ostatních.
 - Shlíží shůry.
 - Arogance.
 - Hodně věcí vidí, ale nic s tím nedělá.
- Dohlíží.
 - Kontroluje.

Ž E L V A

- Pesimista.
- Uzavřená.
- Smutná.
- Bojácná.
- Je ráda sama sebou.
- Unavená.

J E S T Ř Á B

- Napadá.
- Obviňuje.
- Kritizuje.
- Hledá chyby.

L E V

- Vůdce.
- Organizuje.
- Prikazuje.

V E L B L O U D

- Rád poslouchá.
- Drží se pravidel.
- Zajímá se o věci.
- Chce informace a vysvětlení.

K O Z O R O H

- Nedůvěra.
- Odstup.
- Nesouhlasí.
- Nedrží se pravidel.
- Neposlouchá.
- Jde hlavou proti zdi.

B O B R

- Starostlivý.
- Rád dává dárky.
- Pomáhá.

- Dohlíží.

M Ý V A L

- Většinu obdivuje.
- Většině dává přednost.
- Většinou chválí.

P Á V

- Je rád obdivován.
- Rád se předvádí.

- Je středem pozornosti.
- Exhibicionista.
- Narcis.

K O Č K A

- Ráda lenoší.
- Nechává se obskakovat a opečovávat.
- Ráda dostává dárky.
- Užívá si.

PŘÍLOHA Č. 2

Náměty na improvizace antagonistů:

- **Lev / kozoroh / velbloud = šéf / podřízený / podřízený:** Neoprávněná výpověď.
- **Lev / velbloud = velitel / vojín:** Pochodové cvičení.
- **Kočka / bobr = manželé:** Večeře ve dvou.
- **Kočka / bobr = kamarádky:** Kočka telefonuje, má problém.
- **Mýval / páv = hvězda / fanoušek:** Jde si pro podpis.
- **Želva / jestřáb = herci:** Po konkurzu v divadle-želvu přijaly, jestřába ne.
- **Želva / jestřáb = cestující / revizor:** Má prošlou jízdenku o 1 minutu.
- **Sova / bobr = stará panna / mladá matka:** Jde si pro radu.
- **Sova / velbloud = věstkyně / rodič:** Jde zjistit, na kterou školu přihlásit své dítě.
- **Lev / jestřáb = ministr / zástupce opozice:** Daně...
- **Velbloud / kozoroh = spolužáci v lavici:** Při písemce odešel učitel ze třídy.

4.2 Dramaterapeutický projekt „Jekyll a Hyde“

cílová skupina: cíl	adolescenti s poruchami chování, s abúzem návykových látek a v rámci dalších sociopatologických jevů: <ul style="list-style-type: none">- Pochopení smyslu sebekázně a sebereflexe, tolerance a pravé svobody.- Uvědomění si vlastních regulačních mechanismů.
počet	4 – 10
rozsah	180 minut
materiál	bubínek, Orffovy rytmické nástroje, děšťová hůl, papír, kreslicí potřeby, klobouková guma, příp. papírové škrabošky
prostor	volná, prostorná místnost nejlépe s kobercem
autor / pramen / zdroj ...	Martin Dominik Polínek
poznámka	Projekt je časově i obsahově velmi náročný, vyžaduje velmi zkušeného lektora a jedinci z cílové skupiny by měli již mít zkušenost s jednoduššími prožitkovými projekty. jedná se o techniky, které mohou výrazně ovlivňovat psychické prožívání. Primárně je využitelný spíše v dramaterapii než v dramatické výchově.

REALIZACE

- Uvedení do situace

(uvedení do situace, lektor v roli odborníka)

Lektor vchází, vítá se se skupinou a sděluje účastníkům, že byli vybráni jako vědecký tým odborníků v psychologii, kriminologii a historii k tomu, aby se pokusili vyřešit jeden záhadný zločin, který se udál v Londýně v 19. století. Tenkrát se jej nepodařilo vyřešit, ale s pomocí nejmodernějších metod a tohoto vědeckého týmu se to snad podaří.

- Zpráva černé kroniky ze soudobého tisku (viz. příloha č.1) Terapeut se zmíní o tom, že vše začalo následující zprávou z černé kroniky, kterou přečte.

- Rekonstrukce činu

(tuto techniku je možné uplatnit i v rámci dramatické výchovy, slouží spíše k hlubšímu proniknutí do situace)

Rozdělení skupiny na novináře, policisty a civilní obyvatele, vytvoření několika skupin, ve kterých je přibližně stejný počet jednotlivých rolí. Každá skupina se má přenést do Londýna 19. století a zahrát etudu inspirovanou zprávou z černé kroniky.

➤ **Výcvik expertů**

(prožitková metoda, jejím cílem je sebereflexe, uvědomění si svého prožívání, metoda má terapeutický cíl - v rámci dramatické výchovy je možné ji užít pouze v odlehčené formě, kdy nedochází k negativním emocionálním prožitkům)

Terapeut zhodnotí předchozí scénky, jako ty, které pomohly přiblížit atmosféru kolem zločinu, což je pro další práci velmi důležité. Sdělí, že než začne tým s prací, je nutné, aby jeho členové prošli náročným výcvikem, díky kterému získají dovednosti v nejmodernějších „psycho-kriminalistických“ metodách.

- **Kontrace** - najít si vhodné místo, sednout si, uvolnit se, zavřít oči, stáhnout se sami do sebe, uvědomit si, kým jsem právě v této chvíli, jak se cítím – chce se mi / nechce se mi, hladový / sytý, unavený / odpočatý, klidný / nervózní; bolí mne něco na těle, na duši?... Všechny rušivé a nepříjemné pocity a myšlenky odložím jako nepohodlný oděv.

- **Hromadná improvizace** - každý sám za sebe pohybem, příp. zvukem vyjadřuje: (viz. příloha č. 2).

- **Deník dr. Jekylla – začátek** (viz. příloha č.3) Terapeut sděluje, že z archivních záznamů londýnské policie vyplývá, že všechna podezření směřovala k jistému dr. Jekyllovi, bezúhonnému občanovi a věhlasnému profesoru medicíny. Sdělí, že se našly fragmenty deníku dr. Jekylla, o kterých tenkrát policie soudila, že by ji mohly přivést na stopu. Bohužel tehdy neuspěla – snad se tedy tomuto týmu expertů bude dařit lépe. Čte z deníku dr. Jekylla.

- **Výroba škrabošek** (příp. obarvení koupených) na téma mé horší já.

(arteterapeutická technika, není vhodná v rámci dramatické výchovy, kde je možno vyrábět např. obecně lidské negativní vlastnosti - ale nevztahovat je na sebe)

- **To jsem já / to jsem taky já** - etuda na téma s využitím škrabošky (Každý předvádí postupně v kruhu; jako prostředek exprese je možné využít též Orffovy nástroje.)

(dramaterapeutická metoda mající za cíl zamyšlení se nad polaritami vlastní osobnosti a jejich prožití; v rámci dramatické výchovy je nevhodná)

- **Chůze prostorem** jako dobré já (bez škrabošky) / jako špatné já (se škraboškou), nakonec sami mění kdykoli dobré/špatné já.

(cvičení má stejný cíl i kontraindikace jako předchozí)

- **Verbální reflexe** (pozn. autora: Poté je vhodná přestávka.)

- **Zvuky Londýna** - rozdělení do dvojic; každý dostane na papírku napsáno, jaký zvuk velkoměsta 19. stol. má vyluzovat (existují vždy dvě stejná zadání – např. prodavač novin, žebrák, koňský klapot, parní stroj, drožkář, prodavač párků...); se zavřenýma očima se pak musí najít dvojice se stejným zadáním po zvuku, který vyluzují.

- **Našeptávač** – dvojice tvoří jednu osobu – dobré já (chová se konformně) hraje nonverbálně + špatné já – našeptávač (mluví bez skrupulí) působí jako verbální alter ego. Terapeut zadá téma improvizace, postupně ji všechny dvojice předvedou, pak se role dobré / špatné já ve dvojici přehodí a dvojice improvizuje na nové zadání. (Hraje vždy jedna dvojice zadanou postavu v dané situaci (případně další postavy jsou imaginární) - jeden ze dvojice hraje pantomimicky, druhý jen mluví - říká věty, které si pravděpodobně pantomimicky jednající postava myslí.)

(technika má za cíl uvědomit si časté rozdíly v jednání navenek a skutečnými motivy, zamýšlení se nad autenticitou vs. konformitou)

- **Verbální reflexe** – ve které roli jsem se cítil lépe a proč. (možná témata improvizací viz. příloha č. 4)

- **Deník dr. Jekylla – fragmenty** (viz. příloha č. 5) Terapeut čte útržky z deníku.

- **Můj pan Hyde** - každý ze skupiny si připraví krátkou etudu ze svého života, kdy v něm převládl pan Hyde.

- **Reflexe a diskuze na téma:** Jaký je pan Hyde ve mně? Bojuji s ním, nebo s ním umím žít? Ničí mne nebo mi pomáhá? Jak moc ovlivňuje můj život? Jakým způsobem jej ovládám, příp. projevují? ...

(pozn. autora: Tato technika patří mezi nejnáročnější, je možno ji vynechat a pokračovat dále, příp. jen diskutovat na téma, má terapeutický cíl, není vhodná v rámci dramatické výchovy.)

- **Deník dr. Jekylla – závěr** (viz příloha č. 6) Po přečtení závěru deníku je tým rozdělen na několik skupin (mohou být stejné jako na počátku), které dramaticky ztvárňují, jak asi dopadl dr. Jekyll a pan Hyde. Vychází přitom ze svých předchozích zkušeností a z otázky: Kdybych byl v situaci dr. Jekylla, co bych udělal se svým Hydem?

(technika zakončuje příběh, nabízí možné varianty řešení, je třeba respektovat všechny varianty)

- **Závěrečná reflexe, poděkování expertům za vyřešení případu.**

-Očistná sprcha

(závěrečná technika eliminující negativní prožitky a jejich přetrvávání po skončení projektu)
Účastníci se zavřenýma očima „sprchují“ imaginární sprchou. Terapeut navozuje představu očistné sprchy, která smývá všechny nepříjemné pocity, napětí, nepohodu... (Iluzi sprchy – tekoucí vody je možno umocnit použitím tzv. dešťové hole.)

PŘÍLOHA Č.1

ZPRÁVA Z ČERNÉ KRONIKY

V říjnu 18__ , vylekal Londýn nesmírně lítý zločin. Podrobností bylo známo málo, a znepokojivých. Služebná, která po půlnoci seděla u okna si povšimla staršího, hezkého bělovlasého pána, který se přibližoval uličkou a z druhého konce šel proti němu jiný pán, ve kterém poznala jistého pana Hyda. Když už se navzájem přiblížili natolik, že na sebe mohli promluvit, starší muž se uklonil a velice pěkně a zdvořile oslovil pana Hyda, zřejmě se ptal na cestu. Pan Hyde, který měl v ruce těžkou hůl, mu neodpověděl a poslouchal jaksi rozmrzele. Pak se najednou rozzuřil, dupal, mával holí a vyváděl jako šílenec. Starší pán o krok ucouvl a tu ho pan Hyde srazil holí k zemi. V příštím okamžiku začal jako rozzuřená opice po své oběti dupat, bušil do ní holí, rány padaly a bylo slyšet, jak pod nimi praskají kosti, a mrtvé tělo pod nimi poskakovalo po dlažbě. Z hrůzy nad tou podívanou a z těch zvuků služebná omdlela.

PŘÍLOHA Č. 2

HROMADNÁ IMPROVIZACE

- ☺ JÁ, právě v této chvíli.
- ☺ JÁ, dnes ráno.
- ☺ JÁ, před rokem, na VŠ, SS, ZŠ, v první třídě...
- ☺ JÁ, se svým dětským strachem ze tmy.***
- ☺ JÁ, v dětském očekávání Ježíška.
- ☺ JÁ, který kradl.***
- ☺ JÁ, který utekl z domova (nebo alespoň chtěl utéct).***
- ☺ JÁ, v nemoci.***
- ☺ JÁ, naplněný vnitřní silou.
- ☺ JÁ, ochromený pochybnostmi.***
- ☺ JÁ, a mé plány do budoucna.
- ☺ JÁ, v euforii radosti.
- ☺ JÁ, lhostejný.

- ☺ JÁ, plný soucitu.
- ☺ JÁ, natlačený v tramvaji na jiné lidi.
- ☺ JÁ, kterému chutná moc.
- ☺ JÁ, uražený a poníženy těmi mocnými.***
- ☺ JÁ, jako parazit.***
- ☺ JÁ, jako dravec.
- ☺ JÁ, jako pohádkový hrdina mého dětství.
- ☺ JÁ, a moje plány, jak spasím lidstvo.
- ☺ JÁ, procházející krajinou svých depresí.***
- ☺ JÁ, v extázi z prosté radosti, že jsem a že svítí slunce...
- ☺ JÁ, právě v této chvíli. (volně dle Martince, 2003)

*** náměty označené hvězdičkami nejsou vhodné pro využití v rámci dramatické výchovy

PŘÍLOHA Č. 3

DENÍK DR. JEKYLLA - ZAČÁTEK

Narodil jsem se jako dědic velkého jmění, mimo to obdařený výtečným nadáním, s povahovým sklonem k pili. Velice mi záleželo na tom, aby si mne rozumní a dobří lidé vážili, a dalo se předpokládat, že mám tedy zaručenou skvělou budoucnost, která mi bude ke cti. Mou nejhorší vadou byl dost nezřízený sklon vesele užívat života, který je pro jiné lidi štěstím, ale u mne se špatně snášel s nepřekonatelnou touhou nosit hlavu vysoko a před veřejností se honosit kromobyčejnou vážností. Proto jsem se snažil své záliby tajit, a když jsem byl v letech, kdy je člověk schopen rozumně uvažovat, už tehdy jsem si uvědomoval, jak hluboko jsem zabředl do dvojakého života. Mnohý by se byl třeba pyšnil takovými výstřednostmi, ale já jsem tajil své výstřelky až s chorobným pocitem studu. Přestože jsem žil hluboce rozdvojeným životem, nebyl jsem vůbec pokrytec – obě stránky mé povahy byly smrtelně vážné: byl jsem stejně sám sebou, když jsem se přestal krotit a vrhal se do hanebností, jako když jsem na denní světlo usiloval o vědní pokrok.

... A tak se stalo, že mé studium, bylo silně ovlivněno probádat tajemství toho vědomého boje mezi dvěma stránkami mé povahy. Takto jsem se ustavičně přibližoval pravdě, že člověk vlastně není bytost celistvá, ale rozdvojená. Velmi záhy, jsem se začal kochat představou, kdy by se ty dva prvky daly oddělit, kdyby se každý mohl vtělit do jiného jedince, zbavil by se život nesnesitelné trýzně – ten hříšný by si mohl jít svou cestou osvobozený od výčitek

svědomí toho ctnostnějšího, ten spravedlivý by mohl vytrvale konat dobré skutky a nebyl by vystaven pokušení.

PŘÍLOHA Č. 4

NAŠEPTÁVAČ

- ☉ Žák - neumí ve škole při písemce, učitel hlídá, spolužák mu nechce dát opsat.
- ☉ Podřízený - jednání se svým šéfem.
- ☉ Vedoucí - jedná s podřízeným.
- ☉ První rande na inzerát – není takový/taková jak jsem si ji představoval/a.
- ☉ Ve frontě na něco – možná se na mě nedostane, stará paní s berlemi mne žádá, abych ji pustil před sebe.
- ☉ Na společenské oslavě - s podnikovými partnery.
- ☉ V bance - žádá úředníka o úvěr, ten je pečlivý a všechny údaje si detailně ověřuje.
- ☉ Cestující - sedí v plně obsazeném vlakovém kupé, má před sebou ještě několikahodinovou cestu, přichází nový pasažér s místenkou právě na jeho sedadlo.
- ☉ Ošetřovatel v ZOO - musí odpovídat na dotazy návštěvníků, kteří se kupí kolem klece, kde má spoustu práce.
- ☉ Průvodce na hradě - provází skupinu upovídaných dětí s paní učitelkou.
- ☉ Tanečnice v divadle - režisér ji stále stopuje a opravuje, ví že by mohla přijít o roli.
- ☉ Na stanici – jde policistovi nahlásit, že se mu ztratila peněženka, policista je pasivní.
- ☉ Úředník ve ztrátách a nálezech - chce si udělat přestávku na svačinu, v tom přichází člověk hlásící ztrátu peněženky.
- ☉ Prodavačka v konfekci - těsně před zavírací dobou vejde zákaznice, která zkouší jedny šaty za druhými.
- ☉ Zaměstnanec cestovní kanceláře – vede skupinu cizinců, kteří se neustále na něco vyptávají a něčeho dožadují.
- ☉ Manžel - musí nakupovat s manželkou dárky pro tchýni.
- ☉ Učitel výběrové školy - jedná s rodičem (boháčem) problémového žáka.
- ☉ Zdravotní sestra - převléká postel stěžujícímu si pacientu.
- ☉ Matka – v čekárně u lékaře, dítě pláče a zlobí.
- ☉ Budoucí dědic – přijíždí stará, hašteřivá, bohatá tetička a vypadá to, že se zdrží na několik dní.

PŘÍLOHA Č. 5

DENÍK DR. JEKYLLA - FRAGMENTY

Podařilo se mi vyrobit chemickou sloučeninu, jejímž působením mohu svou podobu nahradit jinou tělesnou podobou, pro mne méně přirozenou, protože se v ní zračí nižší prvky mé duše. Zlá stránka mé povahy, která účinkem drogy ve mně nabyla drtivé převahy, nebyla tak silná a tak vyvinutá jako ta dobrá, které jsem se zbavil. Edward Hyde byl o mnoho menší, tělesně slabší a mladší než Henry Jekyll. Tak jako jednomu vyzařovala z obličeje dobrota, bylo v tváři druhého zřejmě a jasně vepsáno zlo. Ale přesto, když jsem v zrcadle uviděl ten ošklivý přelud, nepocítil jsem vůbec odpor, spíše radostné překvapení. Tohle jsem tedy také já! Stačilo vypít pohár, abych shodil zevnější podobu věhlasného profesora, a v té chvíli jsem se jako tlustým pláštěm přikryl tělesnou schránkou Edwarda Hyda.

Jekyll se někdy děsil skutků Edwarda Hyda, ale byl v postavení nepostižitelném zákony pro obyčejné smrtelníky. Nakonec to byl Hyde a jedině Hyde, kdo se provinil: Jekyllovi to nemohlo nikterak škodit, ráno se zas probouzel se svými dobrými vlastnostmi zdánlivě neporušenými – dokonce si pospíšil, pokud to bylo možné, odčinit zlo spáchané Hydem. A tak si uspával svědomí.

PŘÍLOHA Č. 6

DENÍK DR. JEKYLLA - ZÁVĚR

Všechno má svůj konec – i ta nejobjemnější míra se jednou naplní, a když jsem třeba jen nakrátko povolil zlu, zničilo to nakonec mou duševní rovnováhu.

... Vím, že za půl hodinky, až se znovu a provždy převtělím do toho nenáviděného individua, budu roztřesený a ufnukaný sedět v lenošce, nebo s nepřičetně a vyděšeně napjatým sluchem budu bez ustání přecházet sem tam po pracovně a lekat se každého zlověstného šramotu. Zemře Hyde na popravišti? Nebo v poslední chvíli sebere odvahu a sám se sprovodí ze světa? Mně na tom nezáleží, ví Bůh – tohle je má skutečná hodina smrti, a co bude následovat, to se mne už netýká. Proto teď odkládám pero, zapečetím svou zpověď, a tak ukončím život nešťastného Henryho Jekylla.

4.3 Strážě²

² Volně převzato od Oldřicha Müllera

Následující dramaterapeutický projekt má za cíl uvědomit si své způsoby překonávání překážek, resp. své reakce a prožívání v situacích, kdy narážíme na překážky. Toto zvědomování posiluje volní vlastnosti jedince otřeseného krizovou situací.

1. Stíny

Práce ve dvojici, z níž jeden chodí prostorem a dělá cokoli se mi zachce, bez ohledu na druhého, který jej následuje, představuje stín prvního a musí vše napodobovat. Následuje výměna rolí. V následné reflexi se zaměřujeme na to: Kdo raději vede? Kdo je raději veden? Jak je to ve skutečnosti? Jak by jste to chtěli?

2. Tiché království

Námět: Je království, kde lidé nemohou používat slova, dorozumívají se jen gesty. Království vládne dobrý, moudrý, vtipný a laskavý král, který je štědrý a má léčivou moc. Do hradu vedou dvě brány. Kdo se potřebuje setkat s králem, musí přesvědčit (beze slov) stráž příslušné brány, aby jej pustila dovnitř. Strážím král důvěřuje a spoléhá, že pustí dovnitř ty, kteří opravdu potřebují jeho pomoc.

Dva ze skupiny dělají strážce. Ostatní (poddaní) se je pokouší vždy jednotlivě přesvědčit, aby je pustilo do hradu za králem. Nesmějí používat ani slova ani fyzické násilí. Strážce mohou a nemusí prosebníka pustit.

3. Verbální reflexe

Pro reflexi můžeme použít fenomény situace jako paralely reálného života. Strážce představují překážky v životě a způsoby přemlouvání, mohou napovědět, jak klient řeší své životní překážky – stereotypy chování. V rámci reflexe je nutné pouze prozkoumávání způsobů jak řeším dané situace, nikoli jejich hodnocení a porovnávání.

4.4 Vybrané metody a techniky využitelné v teatroterapii

Následující kapitola má pouze ilustrativní charakter. Metody a techniky zde uváděné mohou být využity jak v teatroterapii (rámci některé z fází teatroterapeutického projektu), tak i v dramaterapii či dramatické výchově. V teatroterapeutickém procesu jsou při uplatňování následujících technik a metod akcentovány jak terapeutické, edukační, tak i umělecké cíle v poměru odpovídajícím jednotlivým etapám teatroterapeutické práce.

4.4.1 Hlasová průprava

Práce s hlasem je v rámci herecké přípravy velmi důležitou složkou, je třeba se zaměřit na strukturu řeči (její vrchol, gradaci, kontrast) – např. při práci s monologem; ale především na formu řeči, kterou tvoří:

- dech – jako základní materie.

Pohybové cvičení: Vedoucí předestírá následující představu, kterou herci vyjadřují pohybem: „Představte si, že jste plicemi běžce maratónu. Váš běžec se připravuje ke startu, rozdýchává se, zadržuje dech, rozbíhá se, postupně narůstá zatíženost až přichází dechová krize, běžec krizi překonává, nastoluje „druhý dech“, vbíhá do cílové rovinky, dobíhá, zpomaluje, vydýchává se...“ (Volně dle Martince, 2003)

Imaginativní cvičení: Herci leží uvolněně, vnímají svůj dech. Při nádechu vnímají chladný vzduch vstupující do dýchacích cest; tuto fázi si umocňují představou modré barvy, která do nich vstupuje. Při výdechu vnímají dech teplý, umocněný představou červené barvy vycházející z dýchacích cest. (Volně dle Martince, 2003)

- fonace – jako prostředek vyjádření emocí.

Mluvní cvičení: Herci vedou dialog v předem zadané emoci nebo jako hádku na dané téma. Neužívají však konkrétní slova, ale tzv. „pseudořeč“ (např. pouze slaviky va va va va...)

- dikce – jasně artikulovaná informace.

Je procvičována pomocí nejrůznějších jazykolamů. Při správném cvičení jazykolamů, jsou tyto vyslovovány pregnantně, několikrát po sobě, dýchání musí být přirozené. Skupiny jazykolamů se zaměřují buď na jednotlivé hlásky, nebo na problematická spojení. Např. k procvičování samohlásek může být použito následujícího textu Josefa Kainara:

Abraka dabraka, čáry máry,
kolesa od lesa, brundibáry,
člobrdo natvrdo, hrnky brnk,
kocour je v roští, vrabec frnk.
Kambala papala, Čimboraso,
slanina z komína, jáhly maso,
mudr a judr z říše plyše:
už ať se mi úkol píše!

4.4.2 Práce s tělem a vnitřní technika

V rámci této části herecké průpravy čerpáme často s metodiky K.S. Stanislavského. Zjednodušeně lze říci, že se zaměřujeme na vnitřní prožívání, které „ztělesňujeme“ – tj. vyjadřujeme např. pohybem těla. Zaměřujeme se mimo jiné také na smyslové vnímání a jeho následnou expresi.

Příkladem může být následující cvičení:

Představte si, že je celé vaše tělo uchem. Pohyby těla vyjadřujte:

- ucho rozechvělé nádhernou hudbou,
- ucho otupělé hlukem tovární haly,
- ucho naslouchající rozsudku smrti, pro hlavu, jejíž je součástí... (Volně dle Martince, 2003).

4.4.3 Metody práce s jevištní postavou

V rámci jednotlivých úrovní vstupu do rolí můžeme využívat celou řadu technik. V rámci teatroterapie je často účinné, vytváří-li si jevištní postavu sám herec; vychází-li např. se svého životního příběhu. Zde se nám naskytuje prostor k bezpečnému zpracování klientových prožitků, což můžeme následně využít v inscenační práci. Např. v Rusku uplatňovaná pohádková terapie využívá archetypů obsažených v pohádkách jako bezpečného prostoru pro sdílení mnohdy intimních a nepříjemných životních prožitků. Z jejích principů vychází následující cvičení:

Můj pohádkový hrdina

- Projděte si ve vzpomínkách svůj dosavadní život, vzpomeňte si na významné události, které vás výrazně ovlivnily. Pokuste se na základě vašich vzpomínek a pocitů s nimi spojených identifikovat s nějakým klasickým pohádkovým hrdinou, příp. si můžete vymyslet takového hrdinu, který nejvíce odpovídá vašim představám a vašemu prožívání.
- Pozvolna vytvořte se zavřenýma očima z vlastního těla sochu svého hrdiny. Nespěchejte. Uvědomujte si v jaké situaci se hrdina nachází, jaký je jeho typický postoj, jaké má šaty, účes. Podstavec, na kterém stojí socha vašeho hrdiny, je opatřen nápisem vyjadřujícím charakter hrdiny i jeho osud. zadívejte se na ten nápis, na jeho provedení i to, co sděluje. Také si uvědomte jaký kouzelný dar váš hrdina dostal. Jak se vůbec stal hrdinou. V jaké fázi životní pouti se nachází. Co překonal a co jej teprve čeká.
- Pozvolna nechte sochu svého hrdiny obživnout. Procházejte se prostorem, uvědomujte si typické pohyby hrdiny (chůzi, gesta, mimiku, držení těla...).
- Potkávejte se s dalšími hrdiny, vzájemně se můžete představit, případně se obdarovat.

Následující práce může pokračovat v zachycení zajímavých motivů, může se propojovat v improvizované etudy a postupně může být z takto vzniklého materiálu vytvořena divadelní hra. Další variantou může být vzájemná výměna jednotlivých rolí apod.

4.4.4 Improvizace a metody práce s námětem či motivem

Rozehrávání nejrůznějších námětů a motivů se často děje formou improvizace, která je stěžejním prvkem mnoha paradivadelních systémů. Improvizace předpokládá jistou míru odvahy (Vždyť vstupujeme do prostoru „jakoby“ a netušíme, co se stane v následujícím okamžiku) a rozvíjí kreativitu. (Zvláště u klientů se sklonem k rigidnímu myšlení a chování je tento způsob práce velmi užitečný.) Existují nejrůznější cvičení založená na improvizaci. U méně zkušených herců (klientů) je třeba zpočátku práci více strukturovat. Je vhodné vycházet z počátku z hromadných a statictějších cvičení, např.:

Oživlá sousoší

Herci mají za úkol vytvořit ze svých těl sousoší na předem zadané téma (např. močál) a to postupným „přidáváním se“ do vznikajícího tvaru tak, aby rozšiřovali vznikající situaci. Na znamení vedoucího se celý obraz „rozhýbe“ a improvizuje se etuda.

Cvičení (volně převzaté od Milana Valenty) s názvem Strukturované drama umožňuje klientům v krátkém čase vyzkoušet nejrůznější fáze přípravy divadelní inscenace, rozvíjet fantazii a kooperaci ve skupině.

- Skupina se rozdělí na tři podskupiny a každá z nich dostane téma, na základě kterého má vytvořit příběh, který ztvární ve formě „živého obrazu“, tkz. mizanscény.

Jako téma je možno použít např. některou z Poltiho dramatických situací (In Machková, 1990, s.128): „Prosba – zachránění – pomsta – trest – velká křivda – stát se kořistí – vzpoura – odvaha – hádanka – dosažení něčeho – zášť – soupeřství mezi kamarády – osudná pošetilost – obětovat se ideálu – obětovat se za bližní – obětovat se koníčku – povinnost – soupeřství nerovných – dozvědět se o hanbě blízkého člověka – mít rád kamaráda z nepřátelské rodiny nebo společenství – ctižádost – neoprávněná žárlivost – výčitky svědomí – znovunalezení – žal.“ Dále lze jako námětu využít tři slova, z nichž jedno vyjadřuje předmět, druhé motiv a třetí prostředí (Např.: kalhoty – zoufalství – kanoi) tak, aby evokovala zajímavé divadelní situace. (Šimanovský, 2002).

- Po shlédnutí „živých obrazů“ píše skupiny stručný scénář, ale ne na původní svůj příběh, ale na příběh jiné skupiny. (Tzn. první skupina píše scénář na obraz druhé atd.).

- Následně si skupiny scénáře vymění a dramaturgizují krátké představení na daný text.

- Vše končí malou „divadelní přehlídkou a diskuzí o tom, jak se jednotlivé náměty zpracovávaly, měnily apod.

4.5 Verbální metody skupinové psychoterapie

Ne vždy je vhodné užití expresivních metod. Expresie často podněcuje emoční prožívání a může být proto méně vhodná (viz výše) ve chvíli, kdy potřebujeme abreagovat pozvolna.

Verbální techniky více aktivizují kognitivní složku osobnosti, která může být jakýmsi stabilizátorem bezpečného prožívání.

4.5.1 Kontrakt, dopis pro sebe³

Tyto techniky se používají k posílení bezpečí ve skupině v jejích počátečních fázích. Je důležité, aby terapeut vedl klienty k co nejkonkrétnějšímu vyjádření.

Kontrakt

Napište si, co nejkonkrétněji:

- Co chci.
- Co nechci
- Čeho se obávám
- Co nabízím
- Co potřebuji (od skupiny, od terapeuta)

Vzájemně si své kontrakty porovnejte a prodiskutujte.

Napiš si dopis

Co nejkonkrétněji napiš dopis sám pro sebe. Budeš jej číst po skončení skupiny:

- Čeho bych si přál dosáhnout?
- Jak bych se chtěl rozvíjet jako osobnost?
- Jak bych se chtěl změnit v průběhu letošních sezení?...

Terapeut dopisy v zalepené obálce uschová a předá účastníkům před koncem skupiny, což mimo jiné posiluje celkovou koncepci a strukturu skupinové práce.

4.5.2 Kdybych byl knihou⁴

Je další ukáзка práce s metaforou, která se vztahuje k bezpečnému prozkoumání klientovy životní situace:

Zkuste si představit, že jste se stali knihou, přemýšlejte a písemně zformulujte vaše metafory.

Můžete se držet následujících otázek:

- Jaký by měla kniha název?
- Jak by se jmenovaly jednotlivé kapitoly?
- Kolik by bylo kapitol?

³ Čerpáno z publikace Geralda Coreye a kol.

⁴ Čerpáno z publikace Geralda Coreye a kol.

- Jakým stylem by byla kniha napsána?
- Koho by oslovila?
- Jaký by měla přebal?
- Jak by se četla?
- Co by řekl čtenář po jejím přečtení?
- Co by bylo napsáno v úvodu, co na závěr?
- Jak y znělo resumé?...

Projekt: Perseus a Andromeda

Cíle:

Uvědomění si identity dospělosti

Uvědomění si životní role, odpovědnosti a možností

Posílení pozitivního myšlení a racionality

Nácvik asertivních dovedností

Cílová skupina: Mladí dospělí 18-25 let, genderově vyvážená skupina (8 žen a 8 mužů).
Klienti terapeutických komunit nebo doléčovacích programů.

Náročnost: střední

Čas: 1 den a noc.

Popis: Projekt vychází z řecké mytologie, konkrétně z příběhu Persea a Andromedy. Tento příběh je obrazem archetypu mužské statečnosti a ženské trpělivosti. Ztotožnění se s hrdiny pomůže uvědomění si vlastních možností a limitů.

Úvod: Skupina je uvedena do děje následujícím textem. (Text je předčítán organizátory akce, kteří jsou v dobových kostýmech starověkých Řeků (tógy, vavřínové věnce atd.).

Příběh Persea:

„Lynkeův vnuk, argejský král Akrysos, měl dceru Danau, která byla proslavena svou nadpozemskou krásou. Akrisiovi bylo věštkyňi předpovězeno, že zahyne rukou syna Danaina. Aby tomuto osudu unikl, vybudoval Akrisios hluboko pod zemí z bronzu a kamene prostorné komnaty a tam svou dceru Danau zavřel, aby ji nikdo nespatriil. Ale veliký hromovládce Zeus se do ní zamiloval, pronikl do podzemních komnat Danainých v podobě zlatého deště, a tak se dcera Akrisiova stala milenkou Diovou. Z tohoto svazku se narodil Danai rozkošný chlapec. Matka jej nazvala Perseem.

Malý Perseus nežil se svou matkou v podzemních komnatách dlouho. Jednou Akrisios zaslechl hlas a veselý smích malinkého Persea. Sestoupil k své dceři, aby se dozvěděl, proč je v jejích komnatách slyšet dětský smích. I podivil se Akrisios, když uviděl malinkého překrásného chlapce. Jak se polekal, když zvěděl, že je to syn Danain a Diův. Ihned si vzpomněl na předpověď věštkyňe. Opět musel přemýšlet, jak uniknout osudu. Konečně Akrisios nařídil, aby byla vyrobena velká dřevěná truhla, zavřel do ní Danau i Persea, zatloukl truhlu a přikázal ji hodit do moře.

Dlouho byla truhla unášena vlnami slané moře. Naštěstí se truhla zapletla do rybářských sítí a rybář Duktus, který truhlu otevřel a ke svému úžasu spatřil ženu ohromující krásy a malé dítě. Duktus je odvedl ke svému bratru, serifskému králi Polydektovi.“

Příběh Andromedy

Andromeda, dcera krále Kéfea musí vykoupit vinu své matky, Kassiopeie. Kassiopeia rozhněvala mořské nymfy. Hrdá na svou krásu řekla, že ona, královna Kassiopea, je krásnější než všechny nymfy. Rozhněvaly se nymfy a uprosily boha moře Poseidóna, aby potrestal Kéfea i Kassiopeu. Poseidón na prosbu nymf poslal nestvůru podobnou velrybě. Vyplouvala z mořské hlubiny a pustošila Kéfeovu zem. Pláčem a sténáním se naplnilo jeho království. Kéfeus se obrátil na věštírnu a dostal odpověď: Dej svoji dceru Andromédu na pospas nestvůře a tehdy se ukončí trest Poseidonův.

Děj je dál rozveden. Příběhem o dalším údělu o Andromedy (známé z filmového zpracování, příběhu), která je stížena kletbou a musí své nápadníky posílat na smrt, aniž by viděla konce tohoto utrpení.

Rozdělení skupiny

Účastníci akce jsou rozděleni na muže a ženy. Muži mají za cíl pěší cestu na určené místo v přírodě. Ženy se na cílové místo dopraví kratší cestou dopravním prostředkem. Následující text bude popisovat nejprve mužskou část cesty, následně ženskou část.

Mužská část akce

Muži se vydávají na cestu do cílového tábořiště. Po prvních pěti kilometrech je jim předčítán následující text:

„Perseus vyrostl u dvora krále Polydekta v silného a urostlého jinocha. Jako hvězda vynikal mezi serifskými jinochy svou božskou krásou. Nikdo se mu nevyrovnal ani krásou, ani silou, ani hbitostí a statečností.“

Pohybová aktivita:

V této části příběhu jsou účastníci vyzváni aby dokázali svou sílu a statečnost. Pro tyto účely volíme akční pohybovou hru s názvem „Hutututu“.

Popis hry

Na volném prostranství je vykolíkováno bitevní pole (rozloha dle počtu účastníků). Pole je rozděleno na dvě poloviny, na každé z nich je stejný počet hráčů. Vybraný hráč vybíhá do poloviny nepřátel, kde se může pohybovat pouze na jeden nádech. Aby bylo jasné, že dál nedýchá, vydává pokřik hutututu. Jeho úkolem je dotknout se co největšího počtu hráčů nepřátelského družstva a přitom se jimi nenechat chytit. Je-li chycen vypadává ze hry. Pokud chycen není, vyhrává svému družstvu tolik bodů, kolik kontaktoval protihráčů. Hráči obou družstev se pravidelně střídají.

Po dalších kilometrech cesty je účastníkům přečten další text.

„Persee! Jsi – li opravdu synem hromovládného Dia, jistě neodmítneš vykonat veliký čin. Tvé srdce se nezachvěje před žádným nebezpečím. Dokaž mi, že Zeus je Tvým otcem a přines mi hlavu Gorgony Medúsy.“

I vydal se Perseus na dalekou cestu. Musil dosáhnout západního okraje světa, té končiny, kde vládli bohyně Noc a bůh smrti Thanantos. V té zemi žily i strašné Gorgony. Celé jejich tělo pokrývaly lesknoucí se šupiny, pevné jako ocel. Gorgony měly ohromné měděné ruce s ostrými ocelovými drápy. Kolem hlavy se jim místo vlasů se syčením vinuli jedovatí hadi. Tváře Gorgon s tesáky ostrými jako dýka, se rty rudými jako krev a s očima planoucíma zuřivostí byly naplněny takovou zlobou, byly tak strašné, že se každý při pouhém pohledu na Gorgony proměnil v kámen. Na křídlech se zlatými třpyticemi se péry se gorgony rychle vznášely vzduchem. Běda člověku, s nímž se setkaly! Gorgony jej svými měděnými rukama rozervali na kusy a pily jeho vřelou krev.“

Následuje diskuse.

Rozebírá se symbolika medúsy. Jak vypadá starověká nestvůra? Jaké jsou naše vlastní, vnitřní medúsy? Také se jim nemůžeme podívat přímo do tváře. Potřebujeme na to odlesk zrcadla, či štítu. Tím štítem může být někdo blízký. Přítel, terapeut, kterému se můžeme svěřit. Přímý pohled do vlastního stínu není možný.

Perseus byl oslepen, když bojoval s medúsou, musel se spolehnout jen na hlasy svých přátel.

Následuje hra

Polovině účastníků jsou zavázány oči. Ti pak musí jít oslepeni hustým lesem. Za každým mužem s šátkem na očích stojí jeho herní partner a v problémových situacích navádí „oslepeného“ slovy. Po patnácti minutách se účastníci vymění. Následuje rozbor. Jaké to je být oslepen. Jaké to je spoléhat se na partnera. Které okamžiky byly nejtěžší. Jaké jsou situace v životě, kdy si připadáme oslepení a potřebujeme pomoc a podporu.

Následuje další přednes textu:

„Perseus měl vykonat těžký, nadlidský čin. Olympští bohové nemohli připustit, aby Perseus, syn Diův, zahynul. Na pomoc se mu objevil Hermes, posel bohů, rychlý jako myšlenka a milovaná dcera Diova, bojovnice Athéna. Athéna dala Perseovi měděný štít, který byl tak lesklý, že se v něm vše odráželo jako v zrcadle. Hermes pak dal Perseovi svůj ostrý meč, který porazil nejtvrďší ocel jako měděný vosk. Posel bohů také ukázal mladému héroovi, jak Gorgony nalézt.“

Aktivita.

Každý z účastníků dostane prostor na zamyšlení se nad vlastním životem. Čím byl on obdarován prozřetelností. Jak svých darů využívá, jak jimi plýtvá. Co by ještě potřeboval pro boj s problémy a jak toho dosáhnout. Následně jsou individuální zjištění sdílena ve skupinové diskusi pod širým nebem. Vybraný příběh je pak dramaticky ztvárněn.

Po dalších kilometrech chůze přicházejí účastníci do tábora, kde je čeká ženská část skupiny. Jako poslední hrdinský čin (vysvobození Andromedy) je vhodné použít silovou individuální aktivitu. Např. základní tábor je v údolí lomu, kam účastníci slaňují.

Ženská část

Účastnice se dopraví do cílového místa. Vhodným místem je lom s jezerem nebo jiná krajina se skálou a přístupností k vodě. Tam se inspirují příběhem Andromedy, která byla stížená kletbou. Její nápadníci postupně zmírali a ona musela trpělivě čekat bez vize pozitivního konce. Následuje skupinová diskuse nad paralelou takového údělu ve vlastních životech.

Příběh, který vyvolá ve skupině nejsilnější emoce, je následně zpracován formou dramatu s možností zásahů ostatních do děje.

Dalšími tématy pro rozbor a zpracování jsou témata trpělivosti, manipulace a viny.

Téma trpělivosti

), „Andromeda musela každý den trpělivě snášet prokletí, které na ni bylo uloženo. Musela se denně zdobit pro své nápadníky, aby pak večer sledovala jejich záhubu. I našim tématem bude nyní trpělivost“.

Následuje diskuse nad životními situacemi, které si vyžadují naši trpělivost.

Následně účastnice vykonávají aktivitu, která si vyžaduje trpělivý přístup. Aktivitou je výroba sádrové masky a její následná dekorace.

Téma manipulace

Do jaké míry byla Andromedy stížena prokletím olympských bohů a do jaké míry byla do své situace vmanipulována svou matkou. Jak je to ve vašich životech? Stává se vám, že s vámi ostatní manipulují? Do jaké míry vám to komplikuje život? Následuje diskuse nad vlastními životními situacemi, kdy jsme se nechali někam vmanipulovat. Ostatní členové navrhnou možná řešení, jak si v takové situaci poradit. Vybranou situaci pak skupinka zpracuje formou dramatu.

Téma viny

Kassiopeia svým chováním uvrhla celou zemi do utrpení. Její vinu musí vykoupit dcera Andromeda. Jak pracují účastnice aktivity se svou vinou? Vina a odpuštění jsou dalšími tématy diskuse.

Společná část

Muži slaňují do tábořiště v cílovém místě, kde je vítají ženy ve zdobených maskách. Všichni společně zasednou k ohni, kde je nachystáno občerstvení. Toto společné setkání je uvedeno textem:

„Bohaté oběti přinesl Perseus svému otci Diovi, Pallase Athéně a Hermovi. V Paláci Kéfeově začala veselá svatební hostina. Hymén i Eros zažehli své vonné pochodně. Celý palác je ověňčen zelení a květy. Hlasitě se rozlévají zvuky ec ar a Lyr, hřmí svatební sbory. Vrata paláce jsou otevřena dokořán. Hodovní sál hoří zlatem. Veselí a radost vládnou vůkol. Při hostině Perseus vypravuje o svých hrdinských činech.

Stejně jako Perseus, Andromeda a další hrdinové hodují, tak i vy si dopřejte po dlouhém dni dobrých pokrmů a sdílejte své dnešní zážitky s ostatními.“

Následuje hodnocení celého dne. Které okamžiky byly náročné, co si každý odnáší v mysli a srdci, atd.

Myšlenka tohoto projektu vznikla na doléčovacím programu P-Centra Olomouc. Smyslem a cílem byla sebezkušenost klientů doléčovacího programu (absolventů terapeutických komunit a psychiatrických léčeben). Projekt se realizoval v červnu 2009.

Literatura

1. ARISTOTELES. Poetika. Praha: Oikoyment, 2008. 289 s. ISBN 978-80-7298-131-1
2. BOAL, A. 1979. Theater of the Oppressed. London: Pluto Press. ISBN 0-86104-081-3.
3. BOUČEK, J. 2002. Psychoterapie. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-662-0
4. CÍSAŘ, J. 2004. Přehled dějin českého divadla II. Od roku 1862 do roku 1945. Praha: AMU. ISBN 80-7331-027-9
5. GRONEMEYER, A. 2004. Divadlo. Brno: Computer Press.. ISBN 80-251-0208-4
6. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. Praha: Portál.. ISBN 80-7178-303-X
7. HICKSON, A. Dramatické a akční hry. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0
8. JAKABČIČ, I., POŽÁR, L. 1995. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava, Iris 1995.
9. JANOTOVÁ, N. 1996. *Kapitoly integraci sluchově postižených dětí*. 1. vyd. Praha, Septima. ISBN 80-85801-81-7
10. JESENSKÝ, J. 2002. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. 1. vyd. Hradec Králové, Gaudeamus. ISBN 80-7041-041-8.
11. KERROVÁ, S. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha, Portál. ISBN 80-1257-468-7.
12. KOŤÁTKOVÁ, S. A KOL. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1 vyd. Praha, Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.
13. KRATOCHVÍL, S. 1998. Skupinová psychoterapie v praxi. Praha: Galén.. ISBN 80-85824-20-5
14. KRATOCHVÍL, S. 2005. Skupinová psychoterapie v praxi. Praha: Galén. ISBN 80-7262-347-8
15. KROČANOVÁ, E. 1999: *Psychická zátěž v rodinách so sluchovo postihnutým dieťaťom. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, č. 3, s. 245-249
16. LANDY, R. J. Persona and performance. New York: Guilford. ISBN 0-89862-023-6

17. LEONHARDT, A. 2001. *Spoločné vzdelávanie počujúcich a sluchovo postihnutých žiakov – postrehy k situácii v SRN*. 1. vyd. In Zborník Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže., ISBN 80-2545-852-6.
18. LUKAVSKÝ, R. 1978. Stanislavského metoda herecké práce. Praha: SPN.
19. MACKEWN, J. 2004. Gestalt psychoterapie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-922-4
20. MACHKOVÁ, E. 1990. Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací. Praha: Středočeské kulturní středisko. ISBN 80-85095-05-X
21. MACHKOVÁ, E. 2007. Jak se učí dramatická výchova. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-089-9.
22. MACKOVÁ, S. 2004. Dramatická výchova. Brno: JAMU. ISBN 80-85429-93-4.
23. MAJZLANOVÁ, K. Dramatoterapia. Bratislava: Humanitas, 1999. ISBN 80-968053-0-4
24. MARTINEC, V. 2003 Herecké techniky a zdroje herecké tvorby. Praha: IPOS. ISBN 80-86102-38-6
25. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.
26. MEULMEESTER, F. 2010. Změna přijde, když se zastavíš. Dobříš: Drvoštěp. 128 s. ISBN 978-80-903306-9-6
27. MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. 2001. Vyučování dramatu. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku. ISBN 80-901660-2-4.
28. MÜLLER, O. 2005. Terapie ve speciální pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1075-3.
29. PAVLOVSKÝ, P. aj. 2004. Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník. Praha: Libri. ISBN 80-7277-194-9
30. PELÁNEK, R. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
31. PERKNER, S.; HYVNAR, J. 1987. Řeč dramatu (Umění vnímat umění) I. divadlo a rozhlas. Praha: Horizont.
32. PERLS, F.S. 1996. Gestalt terapie doslova. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-115-X.
33. POLÍNEK, M.D. Dramaterapie v praxi. (diplomová práce) Olomouc, 2002.
34. POLÍNEK, M.,D. 2007. Tetroterapeutické trendy v systému péče o osoby se specifickými potřebami v České republice. Olomouc. Disertační práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedře speciální pedagogiky. Vedoucí práce Milan Valenta.

35. POŠÍVAL, Z. 1988. *Základy pojmů v dramatickém umění*. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko.
36. PROCHASKA, J.O., NORCROSS, J.C. 1999. *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-766-4
37. RICHTER, L. 2003. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Dobré divadlo dětem.. ISBN 80-902975-1-X
38. SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění.1. díl*. 1.vyd. Praha, UK. ISBN 80-7290-066-8.
39. STEVENSON,R.L. (1958). *Podivný případ doktora Jekylla a pana Hyda*. Mladá Fronta: Praha.
40. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-689-6.
41. ŠRÁMKOVÁ, V. 1992. *Mimojazykové prostředky v uměleckém přednesu*. Praha: ARTAMA. ISBN 80-7068-045-8.
42. ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. 1994. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu. ISBN 80-901660-1-6.
43. VÁGNEROVÁ, M. , HADJ, MOUSSOVÁ, ŠTECH.1994. *Psychologie handicapu*. Praha UK. ISBN 80-6167-523-5
44. VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-496-6.
45. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK 1995. ISBN 80 8254-524-4.
46. VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.(srovnání systémů)*. 1. vyd. Praha, ISV. ISBN 80-85866-40-4.
47. VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha, Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.
48. VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.
49. VALENTA,M., REISMAN,M. 1999. *Dramaterapie*. Olomouc: Netopejr. ISBN 80-80-86096-27-0.
50. VALENTA,M. 2001. *Dramaterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-586-5.
51. VALENTA, M. a kol. 2003. *Herní specialista v somatopedii*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-244-0763-9.

52. VALENTA, M. Rituál v dramaterapii. Speciální pedagogika, 2006, roč. 16, č. 1, s. 9-19. ISSN 1211-2720. a
53. VALENTA, M. Rukověť dramaterapie a teatroterapie. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1358-2. b
54. VOSTRÝ, J. 2009. Režie je umění. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-148-3.
55. VYMĚTAL, J. a kol. Obecná psychoterapie. Praha: Grada Publishing, 2004. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-247-0723-3
56. VYMĚTAL, J. a kol. 2007. Speciální psychoterapie. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1315-1
57. WAY, B. 1996. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV. ISBN 80-85866-16-1
58. YALOM, I.D. Chvála psychoterapie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-761-2
59. YALOM, I.D. Teorie a praxe skupinové psychoterapie. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-05-7
60. ZINKER, J. Tvůrčí proces v Gestalt terapii. Brno: ERA, 2004. ISBN 80-86517-93-4
61. КИПНИС, М. 2008. Более 100 игр, упражнений и этюдов, которые помогут вам стать первоклассным актером. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК. ISBN 978-5-17-054726-5.
62. СТАНИСЛАВСКИЙ, К.С. 2008. Работа актора над собой в творческом процессе переживания. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК. ISBN 978-5-93878-817-6.

KATALOGIZACE V KNIZE

Růžička Michal, Martin Dominik Polínek.. – Vyd. 1. - Olomouc: P-centrum 2013.
ISBN 978-80-905377-1-2

- **Dramika**
- **Dramaterapie**
- **Zážitková pedagogika**
- **Teatroterapie**
- **Učebnice**

Odborná recenze: Martina Semerádová, Jana Olejníčková

© P-centrum, Olomouc 2013

© Michal Růžička, Martin Dominik Polínek

ISBN 978-80-905377-1-2

Adresa vydavatele: P-centrum, Lafayettova 9, Olomouc, 77140

