

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova – kombinované bakalářské studium

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

KE SPOLUPRÁCI A EMPATII SKRZE PŘÍBĚH

Bára Meda Řezáčová

Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

Oponent práce: Mgr. et MgA. Roman Černík

Datum obhajoby: 27. 6. 2017

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2017

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education – Combined Bachelor Programme

BACHELOR THESIS

TO COOPERATION AND EMPATHY THROUGH STORY

Bára Meda Řezáčová

Supervisor: doc. Jaroslav Provazník

Opponent: Mgr. et MgA. Roman Černík

Academic Degree: BA

Date of Apology: 27. 6. 2017

Praha, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

KE SPOLUPRÁCI A EMPATII SKRZE PŘÍBĚH

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

Praha, dne 10. května 2017

.....

.....

podpis diplomanta

Upozornění

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

Abstrakt

V této práci se zabývám formou dramatické výchovy, která směřuje primárně k osobnostně-sociálnímu rozvoji v problematické skupině, která se s dramatickou výchovou dříve nesetkala. V teoretické části se v začátku věnuji důvodům vzniku projektu, konkrétní formě dramatické výchovy, cílům, a popisu cílové skupiny. Dále se ale také snažím o obecný popis způsobů práce při projektu – od typu lekce, přes přístup pedagoga, po konkrétní metody a techniky. V praktické části popisuji průběh osmi lekcí dramaticko-výchovného projektu, které jsou zaměřené na rozvoj kooperace a vztahů v kolektivu.

Klíčová slova: kooperace, empatie, osobnostně-sociální rozvoj, příběh, základní škola, problematická skupina, dramatická výchova

Abstract

This bachelor thesis deals with a form of drama in education, which focuses primarily on personality and social development in a problematic group, which has no previous experience with drama in education. In the theoretical part, I summarize the goals of the project, its background and chosen form and also the characterisation of the targeted group. Furthermore, I provide a general description of the work on the project – from the type of the lesson, pedagogical approach to the used methods and techniques. In the practical part, I describe the realisation process itself. The project consists of eight lessons, which develops the cooperation and relationships in the class.

Key words: cooperation, empathy, personality and social development, story, elementary school, problematic group, drama in education

Poděkování:

Děkuji svému vedoucímu práce doc. Jaroslavu Provazníkovi za odborné a velmi vlídné vedení, za cenné rady, které mi v průběhu psaní dával.

Děkuji také své mamince, Mgr. Daně Řezáčové, pedagožce základní školy za umožnění realizace projektu v její třídě a za rady a podporu při jeho realizaci.

Obsah:

Teoretická část

1	Úvod	10
2	Forma dramatické výchovy.....	11
2.2	Kontext školy a očekávání od projektu	12
2.3	Rozvoj komunikačních schopností v ŠVP a vztah k RVP	12
3	Popis skupiny	14
3.1	Obecné rysy	14
3.2	Konkrétní charakteristiky	15
4	Cíle	18
4.1	Teoretická východiska cílů	18
4.2	Dlouhodobé cíle.....	18
4.3	Krátkodobé cíle.....	18
4.4	Formulované cíle	18
5	Způsoby práce.....	20
5.1	Obecné principy.....	20
5.1.1	Struktura a typ lekce	20
5.1.2	„Modelový příběh“	21
5.1.3	Přístup pedagoga.....	22
5.1.4	Prostor	22
5.1.5	Způsob využití obrázků	23
5.2	Metody a techniky.....	23
5.2.1	Přístup k metodám a technikám.....	23
5.2.2	Konkrétní metody a techniky.....	24
6	Obecné informace	26
7	První lekce.....	26
7.1	Cíl.....	26
7.2	Příběh.....	26
7.3	Průběh.....	27
7.4	Reflexe	33
8	Druhá lekce	33
8.1	Cíl.....	33
8.2	Příběh.....	33
8.3	Průběh.....	33
8.4	Reflexe	37

9	Třetí lekce.....	37
9.1	Cíl.....	37
9.2	Příběh.....	38
9.3	Průběh.....	38
9.4	Reflexe	41
10	Čtvrtá lekce	42
10.1	Cíl.....	42
10.2	Příběh.....	42
10.3	Průběh.....	42
10.4	Reflexe	45
11	Pátá lekce.....	46
11.1	Cíl.....	46
11.2	Příběh.....	46
11.3	Průběh.....	46
11.4	Reflexe	48
12	Šestá lekce	48
12.1	Cíl.....	48
12.2	Příběh.....	49
12.3	Průběh.....	49
12.4	Reflexe	52
13	Sedmá Lekce	52
13.1	Cíl.....	52
13.2	Příběh.....	52
13.3	Průběh.....	53
13.4	Reflexe	55
14	Osmá lekce	55
14.1	Cíl.....	55
14.2	Příběh.....	55
14.3	Průběh.....	55
14.4	Reflexe	57
15	Reflexe přínosů projektu.....	58
16	Závěr	59
17	Seznam literatury.....	60
18	Přílohy	61

Seznam příloh:

1.	Obrázek 1: Lod' Daskjaptat.....	61
2.	Obrázek 2: Obrázek hádky.....	61
3.	Obrázek 3: Iglú.....	62
4.	Obrázek 4: Ilustrace krajiny.....	62
5.	Obrázek 5: Emoce – obrázky.....	63
6.	Obrázek 6: Emoce – fotografie.....	63
7.	Obrázek 7: Puzzle.....	64
8.	Obrázek8: Mapa k šamanovi.....	64

Teoretická část

1 Úvod

V této práci se zabývám způsobem využití metod dramatické výchovy ve skupině specifické svými potřebami, která s dramatickou výchovou nemá žádné zkušenosti a která nemá za cíl směřovat k divadelní práci. Na základě své zkušenosti se tedy snažím nahlížet metody a techniky dramatické výchovy úhlem pohledu, který by zvýrazňoval jejich osobnostně sociální aspekt. Touto optikou se pak snažím tyto metody a techniky popsat a zanalyzovat. Kromě nich se však stejně věnuji i obecnějším principům, které jsou vlastní dramatické výchově a které však opět kvůli specifčnosti skupiny nabývají posunutých významů.

Svá tvrzení v této práci opírám o trojí zkušenost. První z nich je roční vedení odpoledního kroužku na základní logopedické škole¹, kde jsem realizovala i tento projekt. Právě vlastnosti a potřeby této skupiny mě poprvé výrazněji navedly k možnostem dramatické výchovy na poli osobnostně sociálním a zároveň se mi v reflexi této práce potvrdila i jejich účinnost. Na základě toho jsem se o nedivadelní využívání metod dramatické výchovy začala více zajímat, mimo jiné v té době čerstvě i jako lektorka programů primární prevence v olomouckém Dramacentru Sdružení D.

Tyto dvě zkušenosti se mj. zároveň staly výrazným podnětem k dalšímu prozkoumávání možností dramatické výchovy s nezkušenou skupinou, stojící zároveň mimo instituci typu ZUŠ, DDM apod., a které vedly k realizování projektu, který se stal mou třetí zkušeností v této oblasti. Asi nejzásadnějším impulzem pro projekt však byly rozhovory s mojí maminkou – třídní učitelkou třídy, kde jsem projekt realizovala. Často hovořila o problémech svých žáků s chováním, s komunikací mezi sebou, s respektováním se navzájem. Shodly jsme se, že práce metodami dramatické výchovy v takovém kolektivu by mohla být přínosem a mnohé pozitivně ovlivnit, nebo být minimálně zajímavým experimentem a zkušeností pro obě strany.

¹ Pro ochranu osobních údajů dětí neuvádím konkrétní název školy.

2 Forma dramatické výchovy

Dramatickou výchovu (dále jen DV) z hlediska její formy známe převážně ve třech podobách. Ve své práci se zaměřuji na formu, nejvíce se blíží té, kterou Eva Machková pojmenovává jako „*Dramatické metody ve vyučování*“ (Machková 2007, str. 201), v mém případě konkrétně ve výuce předmětu Rozvoj komunikačních schopností².

Co zůstává pro všechny podoby dramatické výchovy stejné, je obecný princip, který dělá dramatickou výchovu specifickým oborem a odlišuje ji od ostatních:

Výchovné a vzdělávací tendence se realizují přímou zkušeností žáka. Určující a velmi podstatný je však způsob, jakým se tato zkušenost nabývá, a její následný charakter – jde o zkušenost nabytou skrze hru v roli, prožití situací ve fikci. (Machková 2007, str. 11, 13)

Kromě něj jsou tu podstatné dva cíle, dvě hodnoty dramatické výchovy: Rozvíjet osobnost po osobnostní a sociální stránce, ale i dramatické, ve smyslu uměleckém. (Machková 2007, str. 35)

Zachování obou oblastí, kam DV směřuje, je určující pro její specifičnost jako oboru, v konkrétních formách však nabývají tyto oblasti posunutých a odlišných významů (Machková 2007, str. 57-59). Dále se budu blíže zabývat těmito principy – jak se realizují ve formě DV, se kterou pracuji v projektu.

2.1 Vymezení této formy

Možnosti osobnostního a sociálního rozvoje se přirozeně pojí s metodami, kterými se zkušenosti a prožitku dosahuje:

Hra v roli, jednání v situaci, v mezilidské interakci, možnost hraní života „nanečisto“, jeho nahlížení z různých úhlů pohledu v rámci fikce (Machková 2007, str. 24–26, 95–96). To jsou způsoby práce, jejichž specifické uplatnění přináší osobnostně sociální rozvoj.

Ve výše jmenovaných metodách se přirozeně uplatňuje nutnost komunikace a kooperace žáků mezi sebou. Záměrná práce pedagoga s touto jejich vlastností pak přináší požadovaný sociální rozvoj. V této formě není příliš akcentovaná umělecká složka – myšleno originalita, způsob ztvárnění rolí, herecká uvěřitelnost... Užití hry

² Tento předmět blíže charakterizuji dále v kapitole.

v roli a jiných divadelních prostředků tu primárně nepředpokládá další umělecké rozvíjení, je jich užito k účelu rozvoje osobnosti. Sleduje se tedy, zda hraní rolí přináší požadovanou zkušenost, zda prožití fikčního příběhu pomohlo pozitivně výchovně působit. V oblasti tvořivosti pak to, zda pomáhá rozvíjet osobnost, její zdravé utváření a sebepojetí, zda přináší radost, podněcuje kreativitu.

2.2 Kontext školy a očekávání od projektu

Z výše zmíněného popisu směřování této formy DV vyplývá také její možnost uplatnit možnosti učení tímto způsobem i ve skupině, která nemá s DV žádnou zkušenost, nemá dramatické dovednosti a ani potřebu se „umělecky“ projevat. Může totiž přinést zkušenost, která je založená na prozkoumávání a prožití konkrétně zvoleného tématu, který by díky ní mohlo být v reálném světě „prožito snáz“ a nahlíženo z nové perspektivy.

A právě tato možnost přínosu užití dramatických metod ve skupině „nedramatické“, související s cíleným rozvojem vzájemných vztahů, je předmětem mé práce. Projekt byl realizován na základní logopedické škole, konkrétně v rámci předmětu Rozvoj komunikačních schopností.

Vzhledem k tomu, že projekt, směřující k rozvoji komunikačních schopností, sociálních kompetencí apod., byl realizován v rámci výuky základní školy, uvádím zde krátce, jak RVP upravuje rozvoj těchto kompetencí a jak se k nim staví ŠVP konkrétní školy.

2.3 Rozvoj komunikačních schopností v ŠVP a vztah k RVP

Dle ŠVP je obsahem RKS (Rozvoj komunikačních schopností) v rámci procesu komunikace především „rozvoj foneticko-artikulační a lexikálně-sémantické složky“ (*Školní vzdělávací program, 2014, s.168*). Tento obsah je naplňován prostřednictvím odborné logopedické péče, a je tedy svou podstatou mimo můj zájem, ale i mimo kompetenci. Zároveň se však předmět snaží o realizování osobnostní a sociální výchovy a o rozvoj klíčových kompetencí, jak je popisuje RVP pro ZV. Konkrétně jde v RKS o klíčové kompetence k intervenci, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské i pracovní (*Školní vzdělávací program, 2014, s.169, 170*). A právě cíl předmětu působit v oblasti těchto kompetencí a rozvíjet je, se shoduje i se směřováním mého projektu. V něm jsem se, jazykem RVP, rozhodla soustředit na kompetence občanské, sociální a personální.

Naplnění občanské kompetence se váže převážně k respektování hodnot a názorů

druhých lidí, zároveň také k utvoření vlastního hodnotového žebříčku, který je založen na zvnitřnění společenských norem, hodnot a tradic, s vědomím tyto dále chránit. Kompetence sociální a personální je zaměřená na schopnost spolupráce, nesení zodpovědnosti za své jednání v rámci ní, akcentuje diskusi a respektování názorů v rámci ní. Z personální oblasti pak zdůrazňuje, že žák si „*vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 16).

V závěru této části považuji za důležité zdůraznit dva podstatné rysy klíčových kompetencí a sice to, že jde o „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj*“ a to, že vychází z úrovně a možností každého žáka (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 14). Tyto dva aspekty jsou společné i mým cílům, které se snaží respektovat stávající úroveň žáků, z ní vycházet a zároveň působit v oblasti dovedností, schopností a hodnot, s vědomím možností jejich dalšího rozvoje.

3 Popis skupiny

3.1 Obecné rysy

Popis skupiny záměrně řadím k teoretické části práce převážně z toho důvodu, že její charakter velmi ovlivnil už samotnou myšlenku vzniku projektu, a protože se domnívám, že vědomí o specifičnosti skupiny při způsobu této práce je nutné mít v první řadě, a teprve od něj odvíjet další kroky.

Skupinu tvoří žáci jedné třídy. Věk se pohybuje od 10 do 12 let. Celkem je jich v kolektivu, vzhledem k charakteru školy, jen deset, z toho všichni chlapci.

Mezi sebou nemají příliš pevné a přátelské vztahy. Není tu nikdo, vůči komu by byli ostatní „vysazení“, koho by vysloveně nesnášeli, vůči komu by se projevovalo cílené násilí, šikana. Jistá forma agrese je však přítomna všude – ať se jedná o slovní útoky či drobné potyčky. Částečně je tu agrese vnímána jako součást humoru, něco, za co kolektiv oceňuje. Zároveň je v určité formě i součástí řešení běžných situací a konfliktů.

Po odborné konzultaci mohu konstatovat, že u žáků se vyskytují potíže se schopností koncentrace, nižší tolerance k zátěži, projevují se specifické poruchy učení dyslektického, dysgrafického a dysortografického charakteru, nedostatky ve výslovnosti, artikulační neobratnost, překotný mluvní projev, nízká slovní zásoba, dysfázie, koktavost, rozumové schopnosti většinou v pásmu podprůměru.

Ve skupině jsou dva chlapci, u kterých jsem zaznamenala potenciální riziko k vyloučení ze skupiny: prvním je chlapec s dysfagickým podkladem (František), druhým je paradoxně chlapec (Libor), který se chová nejnásilněji a nejhruběji – i když skupina do jisté míry oceňuje např. jeho zálibu ve střílení, siláckých řečech, verbálních urážkách a hrubých komentářích, ve skupině s ním téměř nikdo nechce spolupracovat; z praktického a dlouhodobého hlediska toto chování hodnotí ostatní jako nevhodné, přesto je ale uznávají. Nemyslím si, že by to bylo ze strachu nebo proto, že by si chtěli získat ostatní jeho obdiv, spíše se „nemohou trvale rozhodnout“, a tak oscilují mezi obdivem vůči němu a vyloučením. I přes tento trest (občasné vyloučení), o který se postarala sama skupina, svoje chování Libor nezměnil.

Dalším problémem této skupiny je jejich výrazný individualismus a neschopnost naslouchat druhému. Konkrétně tu jde o více dílčích problémů. Někteří chlapci mají problém s vyjadřovacími schopnostmi, formulovat myšlenku je pro ně velmi těžké

a pro ostatní „nezábavné“ naslouchat. S tím se pojí také většinový problém udržet pozornost a poslouchat spolužáka, u kterého k tomu nenutí respekt k autoritě, vnější motivace, jako tomu je např. u poslouchání pedagoga. S motivací se pojí třetí a nejzásadnější problém, a sice to, že skupina nevidí důvod, proč by měla poslouchat názor spolužáka. Možnost, že cizí názor může být také přínosný, si neuvědomují³. Primární je tu vždy potřeba sdělit svůj nápad, názor. V tomto ohledu se projevuje až sobecká potřeba absolutní pozornosti ze strany pedagoga.

Pro celou skupinu je charakteristická jejich přirozená dravost, živelnost, individualismus, impulzivita. Tyto vlastnosti je třeba právě pro jejich přirozenost respektovat a nesnažit se je potlačit, „vynulovat“. Ale naopak hledat hranici, kdy se projevují v rámci toho, že jsou skupině vlastní, a kdy už tuto hranici překračují a svou intenzitou omezují vztahy mezi žáky. V rámci této hranice jsem se pak snažila tyto vlastnosti „kultivovat“.

Třídní učitelka jako největší problém vnímá „skupinkování“ a vyčleňování některých jedinců z kolektivu, neschopnost respektování odlišného názoru a obecně silný individualismus dětí. A právě této problematice by se podle ní měly lekce věnovat.

3.2 Konkrétní charakteristiky

Pro podrobnější představu zde uvádím konkrétní problémy a charakteristiky jednotlivých žáků.⁴

Viktor

Manipulátor, lže, nemá utvořený pozitivní hodnotový žebříček, morální postoje. Tyto negativní rysy bohužel vychází z velmi špatného sociálního zázemí, které ho naučilo „postarat se o sebe sám a jakýmikoli způsoby“. Rád je středem pozornosti, jsou si velice blízcí s Vojtou. Když je potřeba, před spolužáky Vojtu chrání, přesto ho někdy využívá.

Pavel

Je empatický, rád přistupuje na hru, zajímala ho témata v projektu. Má dobré sociální zázemí, v kolektivu je tišší, ale vychází se všemi. Velmi mu záleží na názoru rodiny, je to pro něj vyšší motivace než motivace vlastní.

³ Při vyučování matematiky metodou Hejného a také důvodem, proč ji třída nezvládala, byly sice z části intelektové problémy, ale mnohem větší roli hrála neschopnost pracovat kooperativně, jak metoda požaduje.

⁴ Pravá jména jsou změněná.

Vladimír

Urážlivý, velmi vztahovačný. Má špatné vyjadřovací schopnosti, těžko formuluje myšlenky, avšak má velkou, téměř „nutkavou potřebu“ je sdělovat bez ohledu na okolí, na pedagoga. Oproti ostatním je „sečtělý“, má znalosti z dětských encyklopedií apod., nijak prakticky je ale není schopný použít. Ve třídě má dvojče Jaromíra.

Ondřej

Do aktivit se velmi rád zapojuje, citlivý, umí jako jeden z mála pomoci slabším při aktivitách, které jim nejdou (např. Standovi). Jeho rušivé chování spadá v porovnání s ostatními spíše do „klukovin“.

Vojtěch

Pomalé pracovní tempo, nízká sebedůvěra, fixuje se na autoritu, potřebuje podporu, kamarádí se s Viktorem, který toho někdy využívá, úzkostný, přecitlivělý, těžko zvládá změny, dobré rodinné zázemí, má kladný hodnotový žebříček.

Libor

Agresivní, slovně i fyzicky, vulgarismy, velmi špatná motorika, individualista, kolektiv ho začíná vyčleňovat, „nechce kamarády“, staví se do pózy, vyhledávají s Pavlem, hádají se, ale pak se kamarádí.

František

Dysfázie, velmi empatický, velmi dětské a naivní vnímání skutečnosti oproti ostatním, proto ho vyčleňují, pečlivý, cílevědomý, přecitlivělý, Viktor a Vojta jsou nejvíce proti němu, jinak ale pracuje s Pavlem a Ondrou, Honzou.

Jan

Citlivý, ale ne přecitlivělý, spravedlivý, umí jako jeden z mála uznat svoji chybu. Má dobré sociální zázemí, je vedený k pozitivním hodnotám, které si i zvnitřňuje. Je hyperaktivní, dysfázie.

Jaromír.

viz. bratr Vladimír

Stanislav

Těžší forma dysfázie, jeho potíže brání běžné komunikaci, vyjadřuje se s častými dysgramatismy, jednoduchými větami s nesprávnou větnou stavbou. Má velmi malou slovní zásobu, nerozumí abstraktním pojmům. Často se uzavírá do sebe. Kolektiv ho i přes jeho handicap nevyčleňuje, přijímá ho takového, jaký je. Byla mu přidělena asistentka.

Standa velmi těžko nese neúspěch (vzhledem k dobrým rozumovým schopnostem), své pocity však neumí dát verbálně najevo, tak je projevuje vztekáním, pláčem, někdy se projevuje neúměrně věku, např. vrčením.

4 Cíle

4.1 Teoretická východiska cílů

Při stanovování cílů jsem vycházela ze dvou zdrojů: tím hlavním mi byl popis skupiny, jejích vlastností a potřeb tak, jak mi je nejprve formulovala třídní učitelka a také jak jsem měla možnost následně sama zjistit a vyhodnotit po prvním setkání při projektu. Tím dalším byl ŠVP – konkrétně charakter předmětu Rozvoj komunikačních schopností, v rámci něž jsem primárně zamýšlela projekt realizovat.

4.2 Dlouhodobé cíle

Mým dlouhodobým cílem v nejobecnější formulaci je rozvoj kooperace jako schopnosti a metody práce ve skupině, a spolu s ní i empatie. V případě této skupiny však bylo nutné stanovit konkrétnější cíle, které by jej pomohly naplnit.

Jde o cíle, které Josef Valenta nazývá jako „osobnostně rozvojové“ a směřují do sfér sebepoznání, sebehodnocení. Z oblasti „sociálně rozvojových“ kromě zmíněné kooperace jde o rozvoj sociální citlivosti, řešení konfliktů a problémových situací, schopnost diskuse, seberegulace (*Valenta IN Vališová, Kasíková, 1994, s. 41*).

4.3 Krátkodobé cíle

Krátkodobými cíli, stanovenými pro každou lekci, se snažím vždy naplňovat cíle dlouhodobé či k nim alespoň směřovat jako k určité hodnotě. Zároveň se obě skupiny cílů prolínají. Rozvoj práce ve dvojicích jako dlouhodobý cíl se realizuje ve většině lekcí přirozeně formou konkrétní aktivity, zároveň je však krátkodobým cílem jedné lekce. Krátkodobé cíle jsem stanovovala vždy konkrétně po proběhlé lekci na základě aktuální zkušenosti z ní. Dílčí cíle uvádím před každou lekcí v popisu projektu.

4.4 Formulované cíle ⁵

a. Dramatické cíle

- podpořit kreativitu, fantazii a vyjádření v určité formě
- rozvoj vyjadřovacích schopností
- naučit se techniku živých obrazů
- rozvoj pohybových schopností, práce se „štronzem“

⁵ Vzhledem k prolínání cílů dlouhodobých a krátkodobých tu uvádím ty nejdůležitější z nich, napříč skupinami, do nichž patří.

- seznámit s hrou v roli
- b. Osobnostně sociální cíle
 - rozvoj kooperace, ozřejmit její možnosti a význam
 - podpořit vzájemné naslouchání ve skupině
 - rozvinout schopnost diskuse
 - podpořit empatii a respektující chování
 - nabídnout možné strategie řešení konfliktu
 - podpořit pozitivní sebehodnocení
 - zvýšit motivaci pro aktivní a zodpovědné zapojování se do kolektivu
 - pozitivně podpořit vztahy ve třídě
 - nabídnout skupině možnost společného pozitivního zážitku

5 Způsoby práce

5.1 Obecné principy

5.1.1 Struktura a typ lekce

V dramatické výchově lze rozlišovat různé typy lekcí, které se vzájemně liší cíli, způsoby vedení, obsahem a volbou konkrétních aktivit. Pro svou práci vycházím z členění na dva typy lekcí, do něž se následně pokusím zařadit typ lekcí v mém projektu⁶. Jako dva nejpodstatnější rysy, které od sebe oba typy lekcí odlišují, vnímám jejich strukturu a vztah mezi cílem a prostředky k jeho dosažení.

Prvním je lekce jako celek sestávající ze sledu aktivit (her, cvičení, improvizací...), které na sebe co do struktury navazují a směřují k rozvoji a postupnému prohlubování určité schopnosti, osvojení si vědomostí, dovedností. Příkladem by mohla být lekce zaměřená na vnímání rytmu a práci s ním. Prostředky, které by tento cíl naplňovaly, směřují přímo k získání dovednosti, k cíli lekce. Druhým typem lekce je lekce jako strukturované drama. Klíčovou roli tu hraje příběh a téma, které účastníci zažívají. Strukturované drama má přesně daný sled aktivit, které jsou spjaté co do významu vzájemné kauzality a sledování tématu (*Marušák, 2010, s. 84*). Dovednosti, schopnosti atp., s nimiž jsou konkrétní aktivity spojeny, tu nejsou cíli, ale obecným prostředkem k naplnění celé lekce.

Důvod, proč to tady píši, je ten, že se domnívám, že typy lekcí, které v projektu používám a které svým charakterem hodnotím jako výhodné pro tento typ skupiny, stojí někde mezi strukturovaným dramatem a lekcí „jako sledu aktivit“⁷. V lekcích pracuji s příběhem obdobným principem⁸ jako do jisté míry i strukturované drama. Na rozdíl od něj by ale čistě teoreticky mohl být pedagogický cíl realizován z velké části také bez něj. Ve struktuře lekce by zůstala jakási holá kostra aktivit, kterým by pedagog musel dodat novou motivaci, ale které by při takové práci obsah lekce dokázaly dle mého názoru žákům do jisté míry zprostředkovat. V lekcích, ale

⁶ Při následujících charakteristikách jsem se částečně inspirovala seminářem „Úvod do teorie a historie dramatické výchovy a dětského divadla 1“, na kterém jsme se těmito tématy také zabývali.

⁷ V jistém ohledu se můj typ lekce nejvíce blíží „education drama“, jak o něm píše Eva Machková: „(...) není zpravidla založeno na literární předloze, ale původním námětu (...)“, a jak cituje Kase-Polisiniovou: „V lekcích vzdělávacího dramatu jsou postavami obvykle členové skupiny ve vztahu k jedinci, kterého hraje učitel v roli (...)“. (Kase-Polisini, Machková IN *Tvořivá dramatika, 1996, s. 7*). Některé obecné principy má shodné i s „playmyking“ (Machková, 1996, s. 24,25).

⁸ Spolu se strukturovaným dramatem mají společné vstupování do rolí z příběhu, nahlížení z různých úhlů, příběh jako takový ale svým rozhodováním hráči neovlivňují, aktivity spíše ilustrují příběh a tvoří vedle něj paralelní rovinu.

i konkrétních aktivitách, sleduji rozvoj schopností, jako např. rozvoj spolupráce ve dvojicích – ten se naplňuje už samotným realizováním takové aktivity a její reflexí – tento přístup je pak vlastnější prvnímu typu lekce.

Příběh, jak je v lekci používán, však aktivity staví do jiného světla, nese s sebou také možnosti odlišného pohledu na téma lekce, nárokuje odlišný způsob vedení a nabízí tak odlišnou kvalitu zkušenosti. Proto tuto práci s příběhem, a z ní vycházející realizování lekce, vnímám jako odlišné od obou zmíněných typů lekcí a považuji za důležité využívání tohoto „modelového příběhu“⁹ blíže specifikovat a ozřejmit.

5.1.2 „Modelový příběh“

S příběhem se v lekci dá pracovat mnoha způsoby. Příběh může fungovat jako výchozí materiál pro jeho další tvůrčí, divadelní zpracování, dá se prozkoumávat skrze strukturované drama, může být jako obsah učební látky. Nabízí se však i další práce s příběhem, která má dle mého nejvíce společných znaků právě se strukturovaným dramatem.

Práce s příběhem, jak jej využívám já, se liší nejpodstatněji od strukturovaného dramatu svou cestou vzniku. U strukturovaného dramatu je primární příběh, nejen v textové podobě, z jehož tématu vycházejí konkrétní aktivity a způsoby práce. U „modelového příběhu“ je tomu naopak; prvotní je tu téma a potřeba skupiny, kvůli nimž vzniká jednoduchý příběh, který alegorií v obecných rysech o tématu vypovídá.

Velký význam „modelového příběhu“ a jeho realizování jako typu lekce vidím ve dvou aspektech. Přináší dětem určitý druh jistoty, usnadňuje jim orientaci v lekci, která podléhá určitému řádu – podléhá kauzalitě a zákonům modelového příběhu. Zároveň také nabízí díky své alegorii odstup od tématu a možnost jeho objektivnějšího nahlédnutí a poznání.

Vzhledem k tomu, že je tvořený takto účelově, pravděpodobně nemá textovou podobu a vybízí tak k verbálnímu podání dětem, při kterém je možné volit přiměřený a srozumitelný jazyk.¹⁰ Tato forma však může být z dlouhodobého hlediska i nevýhodou – a sice proto, že nepodporuje čtenářské schopnosti.

V otázkách nevýhod považuji za důležité zmínit možnost snadného sklouznutí

⁹ „Modelový příběh“ je můj pracovní název; podstatou jeho charakteru je mj. možnost obecné přenositelnosti témat z něj na situace reálného života

¹⁰ V mé skupině by bylo použití psaného textu pro další práci s ním tak, jak jsem potřebovala, nemožné. Důvodem je velmi nízká rychlost čtení, někdy na hranici sociální únosnosti, a také velmi špatné porozumění obsahu textu.

takového příběhu ke schematičnosti a klišé. Také neobohacuje děti tolik po estetické a umělecké stránce.

Zvážení těchto výhod a nevýhod je samozřejmě otázkou cílů. V mém případě pro mě byly prioritní schopnosti příběhu „držet aktivitu pohromadě“, motivovat děti, zpřehledňovat jim dění, pomáhat udržet jejich pozornost, přinášet možnost odstepu vůči tématu díky jeho fiktivnosti tím, co mi dále pomohlo naplňovat cíle celého projektu.

5.1.3 Přístup pedagoga

To, jak se pedagog konkrétně může chovat v hodině, jaký přístup si dovolit, samozřejmě závisí na formě DV, instituci, cílech. Domnívám se, že v případě projektu tohoto typu jde chování se k žákům ze strany lektora ruku v ruce s cíli. Cíle nejen podporuje, ale zároveň ukazuje žákům konkrétní možnost jejich uplatnění, pozitivní vzor. V tomto ohledu vycházím z knihy *Respektovat a být respektován*, jejíž principy jsem se snažila sama aktivně uplatňovat. Obecným principem, který uvádí autoři knihy hned v začátku a který jsem se snažila uplatňovat a zároveň jej tak děti učit, je: *„Respektovat druhé, chovat se k nim s úctou, znamená především dvě věci: 1. Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám. 2. Přijmout fakt, že se od nás mohou lišit.“* (Kopřiva, 2008, s. 14).

Tento princip pro mě konkrétněji v práci znamenal užívání partnerského modelu chování vedoucí k přebírání zodpovědnosti, užívání efektivních forem komunikace (popis, konstatování namísto hodnocení), vyhýbání se křiku (Kopřiva, s. 41, 48).

5.1.4 Prostor

Je nepochybné, že prostorové uspořádání místnosti ovlivňuje kvalitu a možnosti výuky, a je-li to možné, měl by pedagog dle mého názoru přizpůsobovat prostor konkrétní skupině a svým pedagogickým cílům.

Třída byla během mého projektu rozdělena na dvě části – ve dvou třetinách třídy byl volný prostor, který vznikl odsunutím lavic a který jsme využívali při aktivitách nárokových si více prostoru a možnost pohybu. V druhé části třídy byl ze židlí vytvořený kruh, který jsme využívali pro převážnou většinu zbývajících aktivit, zejména podstatný byl svou prostorovou formou pro diskuse a reflexe, ale také

vysvětlování zadaní a pravidel aktivit.

Záměrně jsem ani při diskusích nevolila možnost sezení na zemi, i když její neformálnost láká a může se zdát i „svobodnější“. Jakkoli se to možná zdá nepodstatné, považuji za důležité právě sezení na židli zdůraznit jako formu, která dětem pomáhá udržet pozornost a soustředění, nestrhává je tolik k „zneužití“ nabízených aktivit pro vlastní „hraní si“.

5.1.5 Způsob využití obrázků

Užití obrázků v lekci může sloužit mnohým účelům; jako inspirace, jako výchozí materiál pro tvořivost apod. V lekcích v projektu slouží pro zkonkrétnění představ¹¹, abstraktních pojmů¹², které jsou právě svojí abstrakcí náročnější na porozumění. Obrázky mi ale také v konkrétním případě sloužily jako prostředek jak usnadnit dětem orientaci ve struktuře lekce¹³ („co děláme a co nás čeká“), což je pro ně velmi důležité, nejen kvůli pozornosti, ale i pro vědomí cíle. V neposlední řadě šlo také o způsob, jak neverbálně sdělit situaci, informovat o něčem důležitém¹⁴. To, že je obrázek hmatatelný, konkrétně sděluje informace, navíc neverbálně, hodnotím jako snazší a příjemnější způsob práce s informacemi pro tuto skupinu.

5.2 Metody a techniky

5.2.1 Přístup k metodám a technikám

Ještě než přejdu ke konkrétním z nich, považuji za důležité uvést způsob přístupu k nim. V každé aktivitě se snažím hledat způsob, jak ji využít k rozvoji kooperace a podpořit tuto její schopnost – schopnost působit v sociální rovině. Domnívám se, že takový potenciál má každá aktivita, jejíž podstatou je, že „je plněna“ ve dvou a více lidech. Mnohdy stačí její „sociální charakter“ zesílit reflexí, formulací v zadání, lehce pozměněným pravidlem.

Tento způsob práce vnímám v jisté analogii s přístupem, který popisuje Hana Kasíková ve své knize *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Jak píše, vždy je třeba sledovat dvě roviny cílů každé aktivity. Každá aktivita, úkol, by tak měl splňovat dva druhy požadavků: sociální (v těsné návaznosti přímo na kooperativní dovednosti) a poznávací (vztahující se k obsahu aktivity) (Kasíková, 2016, s. 43, 44). Podobným

¹¹ První, čtvrtá lekce.

¹² Čtvrtá lekce.

¹³ Šestá, sedmá lekce.

¹⁴ Šestá lekce.

způsobem se snažím nahlížet na každou aktivitu – v linii dramatické a v linii jejího osobnostně sociálního přínosu - a tento akcentovat.¹⁵

Hana Kasíková dále odůvodňuje význam reflexe: *„Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích (...) Vedle takových efektů, jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů, tato reflexe zabezpečuje myšlení na metakognitivní úrovni, což vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků.“* (Kasíková, 2016, s. 39).

Tento význam a pojetí reflexe vnímám pro mé cíle jako velmi podstatné a zásadní. Umožňuje dětem ozřejmění kooperativní podstaty aktivity, kterou osobně zažily v konkrétní aktivitě. Navíc i forma reflexe, blížící se např. diskusi, svou podstatou podporuje kooperativní dovednosti.

5.2.2 Konkrétní metody a techniky

a. Živé obrazy

Živé obrazy vnímám jako výhodné pro tuto skupinu kvůli jejich formě. Jsme schopni skrze živý obraz komunikovat bez pohybu a zvuku – toto omezení možností sdělovacích prostředků umožňuje dětem lépe se koncentrovat pouze na důležitou informaci, na to, co chtějí sdělit. To, že mají takto „pevnou hranici“ v možnostech vyjadřování, tedy na jednu stranu ryze prakticky omezuje „zlobení“, ale postupně i svou formou rozvíjí schopnost selektovat podstatné věci, které je třeba sdělit, a soustředit se na ně.

b. Štronzo a hry s ním

Hry se štronzem zařazují kvůli střídání volného pohybu a jeho zastavení. Toto střídání přispívá jednak k rozvoji pohybových schopností a hrubé motoriky, ale především rozvíjí dalším, odlišným způsobem koncentraci a učí i jisté „seberegulaci“.

¹⁵ Zařazování metod a technik kooperativního vyučování v mé skupině tu ztěžuje jednak nedostatek kooperativních dovedností, ale schází tu i sociální dovednosti dětí, které samotný rozvoj kooperativních dovedností předpokládají.

c. Filmování¹⁶

Filmování popisuje Brian Way jako způsob a možnost rozvíjení citlivosti, vnímavého pozorování okolí bez přílišného soustředění se na sebe. Tímto způsobem s filmováním také zacházím v lekci – prioritou je pro mě nabídnout dětem možnost, jak soustředěně a citlivě pozorovat okolí. Way ale nezůstává jen u toho a uvádí další možnosti rozvíjení dramatickou hrou a nabízí výrazně tvůrčí práci (Way, 2014, s. 176-180).

d. Diskuse

Diskuse do lekcí zařazují pravidelně, přestože jsou pro děti nejproblematičtější a nejnáročnější. Jejich konkrétní podobu lze velmi dobře ovlivňovat přístupem pedagoga, jeho vstupy a případným řízením. U této skupiny je třeba diskusi vést vždy poměrně pevně, jasně předávat slovo a usměrňovat ji v určitých hranicích. Ze své podstaty je diskuse velmi komplexní metoda a vyžaduje zvládnutí dílčích dovedností, které se však děti zároveň při ní učí. Opakovaným setkáváním s touto metodou se děti učí nejen formulovat věcně své myšlenky, ale i naslouchat názorům druhého a adekvátně na ně reagovat.

¹⁶ Osmá aktivita v šesté lekci.

Praktická část

6 Obecné informace

Časové uspořádání: Lekce jsem původně koncipovala vzhledem k místu realizace vždy jako 45minutová setkání 1x týdně. Vzhledem k časové dotaci předmětu, v rámci něž jsem projekt realizovala, a vzhledem k rozvrhu dalších předmětů této třídy, jsme se s třídní učitelkou domluvily, že by bylo organizačně výhodnější realizovat vždy dvě lekce během jednoho odpoledního vyučování. Tedy blok 2x 45 minut během jednoho dne.

Sama jsem o funkčnosti tohoto časového formátu začala pochybovat, proto jsem některé z lekcí realizovala podle původně zamýšleného konceptu.

Pro přehlednost i „blokované“ lekce uvádím samostatně jako dvě 45minutové hodiny tak, jak by je bylo možné realizovat s časovým odstupem, doplněné však o komentář průběhu konkrétní realizace.

První lekci komentuji podrobněji než další: jde o konkrétní příklady, které v mnohém dokládají a ilustrují teoretickou část. Zároveň šlo z mé strany o lekci, již jsem záměrně i co do škály využívaných metod pojala jako „diagnostickou lekci“ a která v mnohém ovlivnila následující lekce jak v tematické, tak metodické rovině.

U dalších lekcí pak komentář uvádím u konkrétních aktivit jen v důležitých momentech, které jsou podstatné pro téma mé práce, či cíl konkrétní hodiny, jinak je reflektuji obecně v závěru každé z nich.

7 První lekce

7.1 Cíl

Zmapovat vztahy ve třídě, blíže poznat potřeby kolektivu, zjistit, jak děti budou schopny pracovat dramaticko-výchovnými metodami, které budou dále vhodné. Uvést do příběhu. Naučit se techniku živých obrazů. Uvědomit si díky příběhu možné odlišné vnímání konkrétního konfliktu, různé pocity lidí v něm.

7.2 Příběh

Lod' Daskaptjat¹⁷ se z daleké a nebezpečné plavby vrací zpět do přístavu. Na své palubě veze drahocenný náklad, který musí bezpečně dovézt. Posádka lodi už

¹⁷ Jméno lodi je složeno z iniciál pravých jmen žáků.

začíná být neklidná. Námořníci jsou unavení, zásoby jídla se tenčí, co je ale horší, na palubě zůstává poslední sud pitné vody. Všichni námořníci ví, že teď musí více než kdy jindy poslouchat svého kapitána, důvěřovat mu a co nejlépe plnit své úkoly, aby se všichni dostali rychle do bezpečí přístavu.

Jednoho dne námořníci zaslechnou, jak se kapitán zlobí na kuchaře Štěpána, který vaří sám celé posádce. Nijak do hádky nezasahují a raději si hledí svého. Druhý den se však námořník Marek se Štěpánem pohádá sám.

7.3 Průběh

1. Představení se, krátké sdělení důvodů setkávání a principů práce

2. Vstup do příběhu

Lektor děti rozdělí do dvou skupin a zadává úkol: „Tyto předměty jsou z našeho dnešního příběhu, prozkoumejte je společně ve skupině a pokuste se společně přijít na to, kde se náš příběh odehrává, v jaké době, jaké postavy si myslíte, že by v něm mohly vystupovat.“

Každá skupina pak dostává svou hromádku předmětů: mušle, písek v sáčku, kompas, staré mince; druhá skupina má také mušle, dále v hrníčku slanou vodu, perlový náhrdelník a svíčku.

Průběh: Když jsem rozdala do skupin předměty, každý z chlapců si doslova jeden „uzurpoval“ sám pro sebe. Následovaly hádky a tahanice o „žádanější“ z nich - např. perly. Společné sdílení a prozkoumávání předmětů, natož diskuse, která by probíhala z iniciativy dětí, byla nemožná. Musela jsem každou skupinu usadit do menšího kroužku, předměty umístit doprostřed a zavést pravidlo, že všechny věci musí zůstat ležet na zemi. V diskusi, stejně jako v samotném prozkoumávání předmětů, jsem musela oběma skupinám velmi pomáhat, vést je. U druhé skupiny pak byla třídní učitelka, která mi v této aktivitě velmi pomohla.

3. Společné odhalení předmětů

Obě skupiny se pokusí odpovědět na otázky, které jim lektor zadal – „tedy kdy, kde a o kom“. Předměty se ukazují druhé skupině, děti říkají, na čem se ve skupině shodly ohledně příběhu. Lektor se zároveň ptá, na základě čeho k takovému závěru došly.

Průběh: Vzhledem k průběhu předchozí aktivity jsem tuto diskusi vedla pevněji, než jsem původně čekala. Skupiny se nedokázaly shodnout na jedné verzi, respektive spolu nedokázaly vzájemně komunikovat, naslouchat si – šlo tedy bohužel o prezentování vlastního názoru každého chlapce. Tyto vlastní verze a příběhy byly mnohdy velmi rozsáhlé a odbíhaly od tématu, ze strany některých chlapců šlo o téměř nutkavou potřebu vše dovyprávět. A jak mě předem upozornila třídní učitelka, tito chlapci se skutečně nedokázali ovládnout a nebylo možné je utnout ani přes mou či její hlasitou výzvu.

Při této aktivitě jsem si uvědomila, že bude velmi důležitá moje reakce na tyto projevy – nenechat je za každou cenu říct vše, co chtějí, a neustále je vracet k příběhu a držet je při něm.

S mou pomocí jsme dospěli k závěru, že příběh se bude odehrávat na moři, ve starší době. Všichni chlapci ihned začali do příběhu dosazovat „zlé a drsné piráty“. Tady jsem poprvé důrazně upozornila, že v našem příběhu budou „hodní a poctiví námořníci“, o kterých se hned něco dozvíme dál...

4. Vyprávění příběhu

Na základě předmětů a předchozí společné diskuse lektor začíná vyprávět příběh: „Loď Daskaptjat¹⁸ se z daleké a nebezpečné plavby vrací zpět do přístavu. Na své palubě veze drahocenný náklad, který musí bezpečně dovést. Posádka lodi už začíná být neklidná. Námořníci jsou unavení, zásoby jídla se tenčí, co je ale horší, na palubě zůstává poslední sud pitné vody. Všichni námořníci vědí, že teď musí víc než kdy jindy poslouchat svého kapitána, důvěřovat mu a co nejlépe plnit své úkoly, aby se všichni dostali rychle do bezpečí přístavu.“

5. Otázky a shrnutí

„Co důležitého jsme se z příběhu dověděli?“

Lektor shrnuje čtyři důležité body: námořníci plují na lodi, vezou do přístavu drahocenný náklad, poslouchají svého kapitána a dochází jim jídlo a pitná voda.

¹⁸ Obrázek 1

6. Nalodění se

Vstup na loď je v tomto případě zároveň fyzickým vstupem do příběhu a přijetím role námořníka každým dítětem, do které budou děti i v dalších aktivitách vstupovat. Lektor vypráví: „Za malou chvíli vstoupíme na loď a vyplujeme na cestu do přístavu. Protože se ale na naši loď vybírají jen ti nejlepší z nejlepších námořníků, musí každý dokázat, že je pro naši posádku důležitý a nepostradatelný. Každý teď vymyslete, v čem jste výjimečný, jedinečný, v čem vynikáte a co by mohlo být posádce prospěšné. Až budete mít všichni vymyšleno, na důkaz toho, že se stáváte námořníkem naší lodi, dostanete na ruku námořnické tetování a na krk symbol naší posádky.“

Děti po kruhu říkají, v čem vynikají, lektor je obchází a kreslí každému na ruku tetovacím fixem obrázek kotvy, na krk dostávají provázek zakončený uzlíkem.

Průběh: Během této aktivity jsem zjistila, že děti mají větší problém s abstraktními pojmy, než jsem čekala. A to jak v rovině pouhého chápání těchto pojmů, jejich porozumění, tak i praktickém uplatnění – tedy najít u sebe příslušnou vlastnost. Musela jsem tedy zadání vysvětlit znovu a na konkrétním příkladu, i tak ne všichni porozuměli. Jako vážnější problém však vnímám to, že většina chlapců na sobě nedokázala najít žádný takový pozitivní rys, případně jako pozitivní vnímali vlastnosti typu „umím dobře sekat a zabíjet“. Na jedné straně nízká sebedůvěra, sebehodnocení a nedostatek či nerozlišování pozitivních hodnot se později ukázaly jako obecnější problém.

V této aktivitě se nakonec s pomocí ostatních spolužáků, třídní učitelky i mou podařilo každému zformulovat, v čem vyniká.

7. Ukázka živých obrazů

Lektor uvádí další aktivitu: „Za chvíli uvidíme, jak vypadá běžný den na lodi. Ukážeme si to formou živého obrazu.“ Pro vysvětlení pojmu živý obraz lektor s třídní učitelkou živý obraz předvádí. Dotazuje se dětí, na základě čeho poznali, o co se v živém obrazu jedná, a hned shrnuje, že v živém obrazu se tedy nemluví a nehýbe.

8. Živé obrazy námořníků – běžný den na lodi

Děti mají za úkol vymyslet, co dělá jejich námořník na lodi, jaký úkol, jakou funkci

na lodi má. Následně každý předvede činnost svého námořníka, ostatní hádají. Živé obrazy se předvádí v kruhu.

Průběh: Až na pár dětí nikdo neměl problém vymyslet, co by mohl jejich námořník na lodi dělat a jaký by měl úkol. Samotná forma živých obrazů v této aktivitě nedělala větší problém, ani uhodnutí ostatními toho, co který obraz znázorňoval. Pochopila jsem, že tato skupina potřebuje z mé strany přesnost, a tak jsem každý živý obraz odstartovala tlesknutím, jemuž předcházelo tři – dva – jedna – teď. Problém ale nastal v činnostech, které si chlapci zvolili. Převažovaly obrazy znázorňující boj, sekání, útočení, zabíjení¹⁹... Následovala velká podpora z řad ostatních námořníků – pozorovatelů. Vždy, když jsem se následně ptala, jestli skupina uhodla, co se námořník snažil znázornit, kromě souhlasu se mi dostalo také velmi detailního popisu konkrétní činnosti – koho a jak zabíjí, čím bodá, střílí... navíc zcela bez návaznosti na tento příběh.

Stejně jako v předchozí aktivitě, i tady šlo o obecnější problém.

V této chvíli jsem ho vzhledem k další práci řešila stručným komentářem, že je možné, že naši námořníci museli i bojovat, rozhodně však nikoho nezabíjeli pro potěšení a šlo vždy spíše o výjimečné chvíle. Každému jsem následně zadala jednu z rolí, které „rozhodně tak výjimečné jako boj nebyly“: lovec ryb, kormidelník, navigátor v lodním koši, námořník natahující plachty.

9. Příchod kapitána – pedagog v roli

Lektor nejprve vysvětlí, co bude následovat, a zdůrazní, že posádka svého kapitána poslouchá na slovo.

Všechny děti vstoupí zároveň do živého obrazu znázorňujícího činnost jejich námořníka, příchodem kapitána se rozžívají. Kapitán prochází a komentuje, co vidí, rozmlouvá s posádkou. Sílí vítr a hrozí, že strhne plachtu, všichni tedy musí začít rychle stahovat plachty. Kapitán svou posádku chválí a říká, aby si odpočinuli, lehli si na palubu a zavřeli oči.

Lektor čte dialog kapitána s kuchařem Kubou:

Kapitán: Štěpáne, je poledne a oběd ještě není uvařený!

¹⁹ Brian Way ve své knize Rozvoj osobnosti dramatickou hrou nabízí dramatické aktivity jako prostředek řešení těchto potřeb (Way, 2014, s. 181-194). V této skupině jsem však záměrně tuto možnost nevolila – šlo o mou lektorskou nejistotu, ale i o volbu sledovat prioritně jiné cíle.

Štěpán: Ale kapitáne...

Kapitán: Štěpáne, to už je po několikáté!

Štěpán: Ano, kapitáne, jdu na to...

Průběh: Oproti předchozí aktivitě s živými obrazy, byla tato o mnoho problematičtější. Už jen fakt, že všichni (byť v roli) stáli volně v prostoru, mimo místo na židli, způsobil, že chlapci i přes můj pokyn začali komunikovat, strkat se a prát. Nutno podotknout, že stále v roli. Situaci mi do jisté míry pomohla zvládnout technika učitele v roli – autorita kapitána zapůsobila poměrně dobře. I tak se ale neustále projevovala potřeba chlapců bojovat. Čtení dialogu pak proběhlo mimo tuto improvizaci – vystoupila jsem z role a komentovala, že takto vypadal běžný den na naší lodi a jednoho dne námořníci zaslechli tento rozhovor.

10. Reflexe

„Jak probíhá běžný den na lodi? Co jsme se dověděli od kapitána?“

Průběh: Vzhledem k předchozí aktivitě jsem ji propojila s touto a zahrнула i vyprávění z následující aktivity. Chlapci neměli problém pojmenovat a rozpoznat problém.

11. Pokračování v příběhu

Lektor bere do příběhu i to, co stalo v předminulé aktivitě, krátce vypráví, jak vypadal běžný den na lodi. Jednou se však na lodi také stalo toto:²⁰

Dělí děti opět do dvou skupin a dává jim obrázky znázorňující konkrétní situaci.

Děti mají čas na diskusi ve skupině a snaží se odpovědět na otázky: „Co je na obrázcích za situaci? Co se asi stalo? Jak se při tom námořníci cítili? Zažili jste to někdy vy?“

Průběh: Ze zkušeností, jak probíhaly předchozí diskuse, a vzhledem k času jsem obrázky ukázala všem zároveň a odpovědi jsme hledali společně. Nikdo neměl problém situaci pochopit a pojmenovat. U hledání pocitů a vlastních zkušeností si však už jistí nebyli.

²⁰ Obrázek 2

12. Společná diskuse ohledně obrázků

Průběh: Už předchozí diskuse se stala společnou, tuto jsem tedy vynechala.

13. Co situaci předcházelo – živý obraz

Lektor dělí děti do dvojic. Každá dvojice má za úkol připravit živý obraz, ve kterém bude znázorněno, co hádce mohlo předcházet, důvod, proč se stala. Každý hráč může v obrazu říct jednu větu.

Průběh: Jako v aktivitě s živými obrazy (a později se ukázalo, že jde obecně o aktivity, kde mají děti něco „svobodně vymýšlet a tvořit“) i tady se stalo, že začali vymýšlet situaci, ve kterých jeden druhého fyzicky napadali bez zjevné souvislosti s příběhem.

U této aktivity mi opět velmi pomohla třídní učitelka, se kterou jsme každé skupině pomohly vymyslet konkrétní situaci.

14. Předvádění živých obrazů

Ti, kteří v živém obrazu nevystupují, se snaží uhodnout, co sděluje.

Průběh: Při ukázce živých obrazů byl největší problém nepozornost ostatních dětí a jejich hlasité komentování všeho, co viděli. Témata živých obrazů se opakovala. Vždy znázorňovala již probíhající hádku.

Zpětně tento úkol hodnotím jako náročný – jednak svou formou, ale také potřebou časové představivosti a časového posunu, který byl pro děti náročný a abstraktní.

15. Reflexe hodiny

Lektor uzavírá hodinu, shrnuje, jaký příběh jsme dnes zažili. Ptá se dětí na jejich dojmy a říká, že příště se dozvíme, co přesně se mezi Štěpánem a Markem stalo. Zároveň dětem nabízí, aby do příštího setkání sami sledovali, jestli se někdy dostanou do situace, s jakou jsme dnes pracovali.

Průběh: Další lekce bezprostředně navazovala, tuto aktivitu jsem tedy vynechala a pouze slíbila, že po přestávce se o hádce mezi Štěpánem a Markem dozvíme víc.

7.4 Reflexe

V první lekci se ukázalo, že výhodnou technikou, kterou všichni zvládli bez větších potíží, je využití živých obrazů. I technika pedagoga v roli byla efektivní a nabízí se pro další práci. Velkým problémem a věcí, na kterou se zaměřuji i v dalších lekcích, byl chybějící způsob komunikace vedoucí k možné diskusi, respektování názoru druhého a naslouchání. To jsem se snažila zavést už i v mém přístupu k žákům. Další z věcí, na kterou jsem se rozhodla v příštích lekcích zaměřit, byl postupný pokus o budování lepšího sebehodnocení.

Obecně lekci velmi ztěžovalo rušivé chování všech dětí, na druhou stranu všichni byli tématem i příběhem zaujatí. Do jisté míry byl tento jev, který jsem vnímala negativně, podpořen přirozenější živostí a dravostí skupiny.

Během lekce jsem nepozorovala žádné chování, které by směřovalo k vyčlenění jednotlivce z kolektivu, žádné agresivní chování zaměřené na jednoho žáka. Spíše šlo vždy o obecně nerespektující chování vedoucí k agresi napříč kolektivem.

8 Druhá lekce

8.1 Cíl

Podpořit na základě analogie k příběhu respektování odlišného názoru, nabídnout možnosti konstruktivního řešení problému, podpořit empatii a skupinovou spolupráci. Rozvinout vyjadřovací schopnosti, formulování myšlenek skrze hru v roli.

8.2 Příběh

Hádka Štěpána a Marka se vyostří. Štěpán ve vzteku kopne do sudu s vodou a ten se převrhne. Námořníkům se něco takového stalo poprvé a z celé hádky nemají dobrý pocit. Hlavně ale přišli o poslední zásoby pitné vody. Loď však pluje dál do přístavu.

V noci se přižene prudká bouře a strhne plachtu do moře. Námořníci musejí rychle na hádku zapomenout a společně se pokusit plachtu z moře vytáhnout.

8.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla, a říká, že dnes se opět vrátíme do příběhu námořníků a zjistíme, proč se tehdy pohádali.

2. Čtení dialogu

Lektor znovu ukazuje obrázek postav, s nimiž minulou hodinu končili. Děti mají zavřené oči, lektor čte konkrétní dialog z oné hádky a dovypráví, že na jejím konci Štěpán skopnul sud s vodou:

M: A hele, nejhorší kuchař na světě!

Š: ...Starej se o sebe...

M: Se starám ne?! Zases nedovařil brambory! Kdo to má žrát?

Š: Taky vám vůbec nemusím vařit, že jo!

M: Však se tu bez tebe klidně obejdeme, tlusťochu!

Š: Jo? To bych chtěl vidět!

M: To taky uvidíš, neschopnějšího kuchaře, co navíc smrdí, neznám!

Š: Tak si to loupej sám, ty...

Průběh: K mému překvapení všichni silně reagovali na moment, kdy došlo v příběhu k vylití pitné vody. Zároveň šlo pro mě o signál, že i když to v této skupině tak nevypadá, do příběhu byli vtaženi všichni.

3. Reflexe a diskuse

Reflexi a následnou diskusi lektor otevírá otázkami: „Co se vlastně stalo? Dokážete rozklíčovat problém, kvůli kterému hádka vznikla? Mohl se Štěpán nebo Marek zachovat jinak, aby situace dopadla lépe? Jak?“

Průběh: Většina chlapců dokázala bez problému zopakovat a pojmenovat podstatu hádky. Při návrhu jiného řešení se však zapojovali spíše tři – Honza, František a Vojta. Tito tři dokázali vymyslet konstruktivní možnosti řešení pro obě strany. Zbylých pět chlapců navrhovalo řešení, která měla podstatu ve fyzické agresi. Do jisté míry šlo nepochybně o pouhou provokaci. Když jsem se jich ptala, zda své odpovědi myslí vážně, většinou ustoupili z nejradikálnějších možností, u jisté formy násilí však zůstali.

4. Hra v roli

Formou hromadné improvizace vstoupí děti do role námořníka Marka. Lektor vstupuje do role Štěpána. Jako jeho atribut si obléká pruhované námořnické tričko. V improvizaci se vrací do hádky – konkrétně ke Štěpánově replice: „Taky vám vůbec nemusím vařit!“

Do této části lektor dialog znovu přečte, po zaznění této repliky začíná improvizace, ve které se mají děti pokusit na základě předchozí diskuse jednat v roli Marka tak, aby situace dopadla lépe.

Průběh: Pro tuto aktivitu jsem děti opět rozdělila do dvou skupin. V zadávání aktivity jsem zdůraznila, že v rámci naší hry máme sice možnost vrátit se v čase, která ale v reálném životě není, i tak ale jde o výjimečný moment, kdy má šanci každý z nich svým jednáním příběh ovlivnit k lepšímu. Improvizace každé skupiny trvala asi pět minut a všichni hráči, i když se aktivně nezapojovali, se zdáli být do situace vtažení. Hru rušila vždy skupina, která přihlížela a zrovna nehrála, tyto momenty se snažila mírnit třídní učitelka; nešlo však naštěstí o situace, které by mě donutily z role vystoupit. Hráčům v obou skupinách se podařilo nepodlehnout, nesklouznout k nabízejícímu se neefektivnímu pokračování v konfliktu, a naopak dokázali v klidu mluvit o problému. Nad mé očekávání i navrhli opatření, které by mohlo do budoucna pomoci takové situaci předcházet. Nutno však podotknout, že v obou skupinách byl jeden, nebo dva žáci, kteří byli v improvizaci výraznější (František, Ondra, Honza) a zbytek se spíše přidával.

I přes to, že situaci dokázaly skupiny zvládnout, šlo do jisté míry o řešení, která byla „schematická a naučená“, zpětně vnímám, že to bylo způsobeno obecně nedostatkem schopnosti empatie, který takto ovlivnil i mnoho pozdějších aktivit.

5. Reflexe a pohled námořníka

Děti jsou nejprve vyzváni lektorem, aby (pokud mají potřebu) situaci z pohledu svého námořníka okomentovali. Zároveň je tím dán prostor i dětem, které se v předchozí hře v roli nezapojili.

Následuje reflexe předchozí aktivity: „Podařilo se vám svým jednáním situaci zlepšit? Jak? Mohlo by něco z toho pomoci i vám, kdybyste se dostali do podobné situace?“ Lektor shrnuje podstatné kroky, které by mohly pomoci dětem při řešení konfliktů.

6. Pokračování v příběhu

Lektor pokračuje v ději příběhu a vypráví: „V noci se přihnala veliká a bouře a strhla hlavní plachtu z lodi do moře. Námořníci věděli, že bez ní do přístavu nikdy nedoplují a že ji budou muset z moře vylovit.“

Nejdříve se lektor ptá dětí, jestli je napadá způsob, jak plachtu co nejbezpečněji vylovit.

7. Vylovení plachty

Vylovení plachty probíhá jako hra, při které musejí všechny děti spolupracovat. Plachtu/ velký arch papíru umísťuje lektor do přiměřené vzdálenosti v prostoru třídy tak, aby bylo možné se k ní z výchozího bodu / paluby lodi dostat vytvořením lidského řetězu prodlouženého o provázky, které všichni dostali na začátku první lekce. Lektor je připravený dětem pomáhat, jejich úkolem však je, aby na způsob, jak se k plachtě dostat, přišly sami.

Průběh²¹: U této aktivity jsem do jejího průběhu zasahovala více, než jsem chtěla. Šlo jednak o nedostatek času, ale i o to, že jak podstata návrhů dětí, tak způsob jejich prosazování vedoucí k hádce, nebyl vhodný. Zároveň jsem však chtěla, aby si touto cestou, byť i za cenu mé pomoci, sáhli v závěru lekce skrze metaforu spojení provázků na společný úspěch. Ve výsledku tak plachtu skutečně vytáhli, tento zážitek ale neměl kvůli mému zásahu takovou hloubku a šlo opravdu spíše jen o společně splněný úkol. Z toho důvodu jsem ani následně plánované reflexi hry nevěnovala takový prostor.

8. Reflexe hry

„Co bylo třeba, aby se plachtu podařilo vylovit? Bylo to těžké? Mohlo by se pro příště něco zlepšit?“

9. Uzavření příběhu

Lektor dovypráví příběh: „Námořníkům se povedlo plachtu z moře vytáhnout a po dalších dvou dnech plavby dopluli konečně do přístavu“.

²¹ Na vytvoření „třídní plachty“ pak děti pracují ve výtvarné výchově.

10. Reflexe obou lekcí

Samotné reflexi předchází krátká diskuse („O čem byl dnešní příběh? Je z něj pro vás něco důležitého?“) Reflexe probíhá písemnou formou – děti mají za úkol napsat na papírek vzkaz do láhve pro budoucí námořníky, ve kterém odpovídají na otázku: „Co byste poradili příští posádce lodi, aby se jim při plavbě nestala podobná hádka, jako v dnešním příběhu?“

Průběh: Zdálo se, že nejvíce se téma dotknulo Františka a Vojty. Ti dokázali v diskusi velmi pěkně reagovat, ostatní se spíše přidávali a doplňovali je. Při písemné reflexi se zpětně ukázaly obtíže formulovat myšlenky, o to těžší to bylo psanou formou.

8.4 Reflexe

Po této druhé lekci jsem se rozhodla, že příští setkání zkusím naplánovat jen jako 45minutové. Na konci druhé lekce už byly děti méně soustředěné a aktivity jim začaly sloužit spíše jako možnost „jak se vydovádět“. Začala jsem také pozorovat, že ve třídě jsou dvě skupiny dětí – část, která aktivně jednala a zapojovala se, a druhá část, pro kterou byly vlastní více různé provokace, sabotáže příběhu...

I přes to, že jsem některé aktivity musela vynechat, případně je pozměnit, cíle obou lekcí pro mě byly z velké části naplněné. Věděla jsem, jaký typ aktivit bude pro další práci vhodný a především to, jaká témata volit pro další lekce. Každý ze skupiny si v průběhu lekcí vyzkoušel a v reflexi dokázal uvědomit, možnosti a způsoby spolupráce, asi polovina žáků pak dokázala v reflexi popsat způsoby, které by jim mohly pomoci pro lepší zvládnutí tohoto druhu konfliktu.

Zarážející pro mě byla nízká empatie ve skupině a také standardní způsob chování, který práci ztěžoval. Zejména na podporu empatie a potřebu soudržnosti a spolupráce ve skupině jsem se rozhodla zaměřit v příštích lekcích.

9 Třetí lekce

9.1 Cíl

Žák si skrze příběh uvědomí hodnotu každého člověka ve skupině, podpoří se vzájemný respekt a empatie. Žáci se naučí pracovat se štronzem v konkrétní aktivitě a s technikou „živá socha“. V pohybových hrách podpořit vědomí sebe sama v pohybu, rozvinout schopnost koncentrace.

9.2 Příběh

Příběh o fotbalovém týmu. Všichni hráči se snaží trénovat, zápasy hrají poctivě a většinou se jim i daří vyhrávat. Jediný, kdo kazí tréninky, ale i dobrou náladu v týmu, oslavy vítězství v šatně, je Vašek. Kopat mu moc nejde, což mu ostatní kluci dají rádi najevo, věčně se navíc někde v koutě tváří kysele a na tréninku se nejednou vztekal i na ostatní. Ve skutečnosti Vaškovi fotbal opravdu jde o něco hůř než ostatním, hlavně se před nimi ale stydí hrát a bojí se jejich poznámek. Proto se hráčů straní a na tréninku, když mu něco nejde, reaguje vztekem.

9.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo dětem v paměti z minulé hodiny, jestli jim hodina něco přinesla. Následně krátce uvádí, do jakého příběhu dnes vstoupíme – půjde o příběh jednoho fotbalového týmu.

2. Co se děje při zápase nebo tréninku – „živá socha“

Děti se pohybují volně prostorem, důležitým pravidlem je, že se nesmí nikoho dotýkat, na nikoho reagovat. Lektor zvnějšku určuje rychlost pohybu hráčů, které motivuje jako „jste unavení po tréninku“, „těšíte se na zápas“, apod. Pokud lektor pískne na píšťalku, hráči zůstávají ve štronzu. Na dotek každý řekne, kým je a co dělá – na výběr mají z těchto oblastí: fotbalista, fanoušek, pořadatelé.

Průběh: I přes pravidlo „vzájemně se nedotýkat“ v této aktivitě – při volném pohybu – docházelo k drobnějším fyzickým potyčkám. Štronzo na písknutí však fungovalo velmi dobře a pomohlo mi tak situaci zvládnout vlastně „ve hře“. Když měli chlapci ve štronzu vymyslet a říct, co zrovna dělají, velmi často se stávalo, že „se opíjeli“, „prali“, „faulovali“, „ubližovali spoluhráčům“... Takovou situaci jsem vždy komentovala, že je možné, že i toto se děje při fotbalu, ovšem ne v týmu dnešního příběhu, který si zakládá na tom, že má čestné hráče.

3. Diskuse

„Jaké vlastnosti by měl mít pravý fotbalista – týmový hráč? Co to vlastně znamená být týmovým hráčem?“ Lektor zapisuje návrhy dětí.

„Proč jsou takové vlastnosti důležité? Máte některé vy?“

Průběh: Poměrně snadno se mi s pomocí Vojty podařilo vysvětlit, co to znamená „týmový hráč“ a „tým“. Celá třída se zapojila do vymýšlení vlastností, jaké by měl mít týmový hráč a zde je uvádím: poctivý, neměl by dělat fauly, dodržovat pravidla, poslouchat, nesmí podvádět, neměl by se vztekat, promýšlí plán, má spolupracovat, pomáhat spoluhráčům, podporovat, fandit.

Tyto vlastnosti jsme vymysleli poměrně rychle. Problém ale nastal při mé otázce, zda takové vlastnosti mají oni sami a zda i jejich třída může být takový tým, kde by si všichni pomáhali. V tomto případě většina nedokázala tyto vlastnosti přenést na sebe, reflektovat sebe sama.

4. Živé obrazy

Lektor dělí děti na dvě skupiny, jedna připravuje živý obraz z tréninku, druhá ze šatny po fotbalovém zápase. V žádném obraze se nesmí vyskytovat sám Vašek.

5. Předvedení a seznámení se Vaškem

Lektor vyzývá první skupinu k předvedení živého obrazu a říká, že za malou chvíli do obrazu přidá on, v roli Vaška. Druhá skupina se snaží uhodnout, jakou situaci skupina prožívá a jak se v ní cítí Vašek, co dělá. Následně se obě skupiny prohodí. (Vašek stojí mimo dění, tváří se nepříjemně, uraženě.)

Lektor ještě doplní slovně, jak se dál Vašek choval.

6. Reflexe

„Jaký Vašek je? Jaká je atmosféra v týmu a co s ní dělá Vašek? Proč takový asi je? Co byste s ním udělali? Chová se jako týmový hráč?“

7. Rozhodnutí trenéra

Trenér se rozhodl, že Vaška za jeho netýmové chování dočasně vyloučí ze zápasů.

8. Trénink přihrávek bez Vaška

Trénink je dětem přiblížen hrou, která je obdobou hry cukr – káva – limonáda. Hraje se však ve dvojicích. Děti stojí ve dvojici za sebou. Hráč vzadu má míček, ten předává hráči před sebou. Jakmile ho předá, stoupne si před něj. Takto postupují dopředu a snaží se míček položit na čáru u lektora – tedy dát gól. Po celou dobu, kdy

takto jdou dopředu, se lektor může otáček. V takovém případě musí hráči zůstat ve štronzu. Pokud je někdo přistižen v pohybu, celá dvojice se vrací na start.

Průběh: Hra prakticky vůbec neproběhla takovým způsobem, aby přinesla pozitivní zážitek ze spolupráce. Překvapilo mě, jak velkým problémem bylo už jen porozumění pravidlům. Celá hra pak probíhala (i přes mé opakované zastavování) velmi zmateně. Místo spolupráce ve dvojicích přinesla velké konflikty, které v této situaci chlapci nedokázali konstruktivně řešit ani s pomocí pedagogů.

9. Reflexe

„Jak se vám při hře dařilo? Co bylo těžké? Našli jste jako dvojice nějakou strategii? Co bylo nutné pro úspěch ve hře?“

Průběh: Kvůli průběhu hry jsem reflexi udělala jen kratší – kvůli konfliktům, které právě zažívali, byl odstup od problému a jeho reflektování téměř nemožné.

10. Posun v příběhu

Lektor krátce vypráví, že i když všichni trénovali, brzy zjistili, že Vašek skutečně týmu chybí a bez něj zápas nemohou vyhrát. Trenér navrhl, aby byl Vašek přijatý zpět.

11. Diskuse

„Přijali byste vy Vaška zpět? Proč? Co by vám v rozhodování pomohlo?“

12. Pedagog v roli

Lektor vstupuje do role Vaška. Děti mají možnost zeptat se ho na cokoli týkající se příběhu. Děti nejsou v roli fotbalistů, ale sami za sebe, mají za úkol pobavit se s Vaškem, aby pak mohli trenérovi poradit, co má udělat.

Improvizaci začíná lektor. Během hry dětem sděluje důvody svého chování, svoje pocity – měl pocit, že se mu ostatní posmívají, že nehraje tak dobře, nevěděl, jak to dát najevo...

Průběh: Překvapilo mě, jak rychle dokázali všichni přistoupit na tento druh improvizace, a s jakým zaujetím. Téměř ihned se všichni ptali na důvody Vaškova chování. Když se je dozvěděli, byli poměrně zaskočení a nevěděli, jak reagovat, bylo

znát, že všichni přemýšlí nad citlivou odpovědí. V této situaci reagoval nad moje očekávání Libor, který řekl: „No, příště nám to radši prostě řekni, Vašku...“

13. Reflexe a rozhodnutí

Nejdříve lektor spolu s dětmi shrnuje, co se dozvěděli během improvizace: „Co způsobilo, že se Vašek choval tak, jak se choval? Co by měl udělat příště? Pomohl vám v rozhodování rozhovor s Vaškem? K čemu byl užitečný?“

Následuje rozhodnutí na základě těchto informací: „Měl by trenér přijmout Vaška zpět? Proč?“ Každé dítě se vyjadřuje samo za sebe.

Průběh: Až na Viktora se skupina shodla, že by Vaška přijala zpět, ale za podmínky, že se naučí „být týmovým hráčem“.

14. Dovyprávění příběhu

Nezávisle na rozhodnutí skupiny lektor vypráví, že trenér Vaška přijal zpět. Zdůrazní, že se mu rozhodl dát druhou šanci za podmínek, že své chování příště zlepší. Lektor také krátce popíše, jak by ho měl Vašek konkrétně zlepšit, přičemž se vychází z efektivní komunikace, ale i návrhů dětí týkajících se „týmového hráče“.

9.4 Reflexe

Při této lekci jsem si uvědomila, že velká většina dětí ví, jak by se měli chovat, jaké chování je vzhledem k potřebě spolupráce žádoucí. To se ukázalo v aktivitě, kdy se hledají vlastnosti týmového hráče. Problém však nastává při přenosu na reálné situace v životě, při přenosu sama na sebe. Tehdy podle nich nejsou většinou schopní jednat, jako by šlo spíše o „naučené poučky slušného chování“, než zvnitřněné normy.

Pro další práci pro mě byla zásadní zkušenost z osmé aktivity: Rozhodla jsem se zaměřit pozornost na práci ve dvojicích, jako základ pro další rozvoj kooperace. Z celé lekce jsem měla potřebu ozřejmit a zkonkretizovat to, o čem se neustále mluví: „jak se kdo cítí a proč“. Nabyla jsem dojmu, že je třeba s dětmi nejprve zjistit „co se to vlastně cítí“, než je možné přistoupit k „proč“.

Tato lekce neprobíhala v bloku, nýbrž samostatně, přesto nepřinesla oproti minulé zkušenosti žádnou změnu, děti se nezdály lépe koncentrované, proto jsem přistoupila opět k modelu „2x45 minut“.

10 Čtvrtá lekce

10.1 Cíl

Žáci porozumí pojmu „emoce“, jsou schopní vyjmenovat základní z nich a rozpoznat je v běžném životě. Díky znalosti emocí a technice „zrcadel“ rozvinout schopnost empatie. Pozitivně podpořit sebehodnocení.

10.2 Příběh

Příběh odehrávající se daleko na severu, vysoko v horách, kde jsou drsné podmínky pro život. A stejně tak drsní jsou muži tohoto kmene, odvážní lovci, tvrdí bojovníci... Jen jeden chlapec – Urk, není jako ostatní muži. Není tak statečný, bojí se, nerad loví, nerad se pere... a ti „praví“ muži mu to vždy dají rádi znát.

Ten rok byla obzvlášť krutá zima a všichni členové z kmene stavěli společně nové iglú. Při společné práci však vyvrcholily hádky a pošťuchování kolem Urka. Bůh Mrazu Friz se na to už nemohl dívat a celý kmen, až na Urka, zmrazil. Urk může svůj kmen zachránit, pokud splní úkol, který mu Friz dal: „Musíš poznat, co lidé z tvého kmene cítí.“

10.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla. Následně krátce uvádí, do jakého příběhu dnes vstoupíme – půjde o příběh z dalekého severu.

2. Hra „vymění si místo“

Následuje hra „vymění si místo ten, kdo...“. Všichni sedí v kruhu, ve kterém je o jednu židli méně, než jaký je počet všech hráčů. Lektor stojí uprostřed kruhu a začíná tuto hru: „Vymění si místo ten, kdo už někdy někomu pomohl.“ Všichni, kdo souhlasí, se zvedají a přesedají na jiné místo. Na koho nezbude židle, zůstává uprostřed. Lektor se snaží používat otázky, které se vzdáleně vážou k příběhu: „Kdo už se někdy cítil ve skupině něčím jiný, kdo už někomu pomohl, kdo dokázal napravit svou chybu...?“

3. Reflexe

„Dozvěděli jsme se o sobě navzájem něco důležitého? Překvapilo vás něco u ostatních, uvědomili jste si něco u sebe?“

Průběh: Celá hra probíhala poměrně „divoce“. Nejprve jsem se snažila děti motivovat tím, že se skrze otázky můžeme něco dozvědět o sobě, ale že některé se týkají i postavy z našeho příběhu. Zajímavější, než otázky samotné, se všem jevila možnost pohybu. Pokud některý z chlapců v kruhu pokládal vulgární otázky, snažil se jimi bavit ostatní. V této aktivitě jsem se rozhodla „korigovat“ jen nejvulgárnější z nich a většinu pouze okomentovat ohledně jejich nevhodnosti. Celou aktivitu jsem se rozhodla namísto mého původního záměru použít k alespoň částečnému uspokojení potřeby pohybu, i k jejich potřebě oněch slovních projevů. Po skončení jsem jen řekla, že jsme kvůli průběhu hry ztratili onu možnost něco se dozvědět o sobě, ale i o postavě. Reflexi jako takovou jsem tedy vynechala.

4. Moje dobrá vlastnost

Děti píší na lísteček jednu dobrou vlastnost, nebo to, v čem vynikají a co je zároveň odlišuje od ostatních. Lístečky jsou jednotlivé dílky z iglú, které se později staví.

Průběh: Tento úkol byl pro všechny velmi těžký, jednak kvůli nutnosti uvažování v abstraktní rovině, ale i kvůli pozitivnímu ocenění sebe sama. V této aktivitě velmi pomáhaly formulovat odpovědi, ale také je nalézat, jak třídní učitelka, její asistentka, tak i já sama. Každý nakonec na sobě něco pozitivního našel, otázkou je, nakolik to byla kvůli naší pomoci odpověď autentická. Všichni se s nimi však ztotožnili.

5. Uvedení do příběhu

Lektor začíná vyprávět příběh, pro ilustraci krajiny a iglú použije obrázky²².

6. Diskuse

„Jaké vlastnosti asi mají lidé z tohoto kmene?“ Lektor je použije, dosadí do vyprávění příběhu a pokračuje: Lektor vypráví o tom, jací lidé v kmeni žili, a jaký byl Urk.

²² Obrázek 3 a 4

Popisuje, jak se k němu ostatní chovali, jak na to reagoval bůh mrazu Friz a jak může Urk členy svého kmene zachránit.

7. Urkovy myšlenky

Lektor nejprve pokládá otázku: „Jak se Urk v této chvíli asi cítí? Co mu asi probíhá hlavou?“ Následně každý řekne větu „v roli Urka“ – tedy v první osobě.

Průběh: Ne všichni se do této aktivity zapojili, ve větách se opakovaly buď pocity lítosti a strachu nad tím, co teď bude Urk sám dělat, nebo škodolibá radost z toho, co potkalo ostatní.

8. Diskuse

„Co Friz myslel tím „poznat, co cítí lidé z kmene“? Co to znamená „cítit něco“, víte, co znamená slovo „emoce“? Z čeho můžeme poznat, jak se lidé cítí?“ Pokud skupina neví, lektor krátce vysvětlí a doplní.

9. Emoce

Lektor dává doprostřed kruhu obrázky²³ s pojmenováním jednotlivých emocí. Znovu je ozřejmí a přiblíží dětem. („Cítili jste některou z nich vy?“) K rozloženým obrázkům lektor přidává vytištěné fotografie²⁴ lidí v oněch emocích. Děti mají za úkol je přiřadit k obrázkům. Během aktivity lektor připomíná, že tyto emoce musel znát i Urk, aby věděl, co se má u ostatních z kmene snažit rozpoznat.

Průběh: Aktivita proběhla nad mé očekávání se zaujetím všech, velký přínos přikládám obrázkům, které pomohly emoce zkonkrétnit, porozuměli jim i všichni dysfatici ve třídě a každý (až Viktora) dokázal pojmenovat jednu svou běžnou emoci. Zarážejícím momentem pro mě bylo, když právě Viktor na závěr této aktivity řekl, že „tohle on nemá“ (myšleno emoce).

10. Zrcadlení

Aktivita je motivovaná tím, „že se podíváme, jak se Urk snažil uhodnout, co cítí ostatní.“

²³ Obrázek číslo 5

²⁴ Obrázek číslo 6

Děti jsou rozděleny do dvojic, které stojí ve dvou řadách proti sobě. Každý z dvojice si vylosoval jeden lísteček, na kterém je napsaná jedna emoce²⁵. Tu se snaží znázornit formou živého obrazu, využít tělesného postoje a mimiky. Druhý z dvojice ho přesně napodobí – udělá jeho zrcadlový odraz, v této pozici se snaží zjistit, o jakou emoci jde. Po pár sekundách lektor tleskne a každý má za úkol pokusit se zvětšit svou emoci 100x. Následuje prostřídání dvojic.

Reflexe: „Zrcadlení“ proběhlo velmi dobře a s velkou koncentrací, všechny bavilo pokoušet se odhalovat „tajemství druhého“. Ve většině dvojic se emoce i povedlo uhodnout a tam kde ne, ukázalo se odlišné pochopení ve „zvětšených“/zvýrazněných emocích, což bylo pro děti i dobrou zpětnou vazbou.

11. Reflexe a odhalení

Následuje společné odhalení emocí. „Byl pro vás úkol těžký? Povedlo se vám cítit díky zrcadlu stejnou emoci, jakou převáděl člověk před vámi? Může nám být znalost emocí dobrá i v životě? Můžeme se někdy takto vcítit do někoho i v běžném životě?“

12. Zakončení

Lektor se ptá dětí, o čem byla dnešní hodina a co jim přinesla. Do příštího setkání jim dává za úkol, pokusit se sledovat své emoce během týdne a říká, že to, jestli Urk úkol splnil, se dozvíme až v další hodině.

Průběh: Další lekce ihned následovala, to, co hodina každému přinesla jsem tedy spojila s aktivitou 12 a „domácí úkol“ nezádávala.

10.4 Reflexe

Tuto lekci hodnotím jako nejsilnější ze všech. Kromě porozumění tématu a jeho zaujetí tématem jsem u všech vnímala také pochopení analogie s reálným životem. Jak jsem výše psala, abstraktním emocím porozuměli i tři dysfatici. To se nakonec podařilo i Viktorovi. Ten během přípravy živých obrazů situaci shazoval, nakonec ale i on, poprvé během lekcí, pojmenoval, jak a proč se asi cítí Urk. Stalo se to „jako by mimoděk“, Urkovy pocity nepojmenoval „jako Viktor“, ale použil k tomu ještě

²⁵ Emoce jsou: radost, hněv, strach, překvapení

„prostředníka“ – složenou papírovou včelku, která „za Viktora formulovala Urkovy myšlenky“. Tehdy jsem si uvědomila, jak obtížné úkoly tohoto typu pro Viktora jsou, jak těžké pro něj je uvažovat v řádu těchto věcí a v důsledku toho jsem se pak i na jeho chování a vyrušování dívala jinak.

11 Pátá lekce

11.1 Cíl

Žáci si ve skupině připraví krátce rozehraný živý obraz. Podpořit sebehodnocení, na základě příběhu si uvědomit a pojmenovat pozitivní morální vlastnosti. Podpořit fantazii.

11.2 Příběh

Navazuje se na příběh z předešlé lekce a pokračuje se v něm. Urkovi se podařilo emoce uhodnout a Friz tak splnil, co slíbil. Lidé z kmene pochopili, jak se k Urkovi chovali, a kromě omluvy se mu chtěli odvděčit i malým dárkem. Hlavní pro Urka ale bylo, že už se mu nikdo nesmál za to, že není tak odvážný jako ostatní bojovníci a že lidé z kmene si ho začali cenit pro to, co dokázal. Nakonec se všem podařilo společně postavit iglú.

11.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla a říká, že dnes se vrátíme do Urkova příběhu.

Průběh: Protože tato hodina bezprostředně navazovala na předešlou, aktivitu jsem přeskočila.

2. Navázání na minulou lekci

Lektor navazuje na poslední aktivitu z předešlé hodiny a ptá se, jaké emoce se povedlo dětem vnímat během týdne, v jaké situaci to bylo.

Průběh: Protože tato hodina bezprostředně navazovala na předešlou, aktivitu jsem přeskočila.

3. Pokračování v Urkově příběhu

Vyprávění lektora: „Urkovi se stejně jako vám podařilo uhodnout, jak se lidé cítí, Friz tak splnil, co slíbil, a své kouzlo odvolal.“

4. Diskuse

Na základě předchozí aktivity a uvědomění si toho, že v různých situacích máme různé pocity, se lektor ptá dětí, jaké pocity mohli mít asi lidé z Urkova kmene, když zjistili, co se stalo a kdo je zachránil, a na co v té chvíli myslel Urk.

Průběh: Vzhledem k tomu, že informace o emocích měli děti bezprostředně v paměti, nevadilo, že jsem druhou aktivitu přeskočila. I tak se každý dokázal do situace a postav vcítit. Všichni, až na Vojtů, mluvili o tom, že „lidé byli překvapení“. Tom říkal, že se v té chvíli museli cítit hloupě a stydět se za to, co Urkovi před tím dělali.

5. Živé obrazy

Lektor dělí děti do dvou skupin a každé zadává, aby vytvořila živý obraz, ve kterém zachytí právě situaci, kdy kouzlo pomíjí. Mohou obraz krátce rozehrát a každá postava může říct jednu větu – ať už reálnou promluvu, či nahlas svou myšlenku.

Průběh: Překvapilo mě, jaký problém bylo tentokrát „ztvárnit situaci“. Cennější než samotné živé obrazy, byly rozhovory s dětmi během jejich přípravy. V nich se podařilo pojmenovat i to, co se poté v obrazu neobjevilo – ten totiž ve všech skupinách vypadal nezávisle na předchozí domluvě tak, že se lidé z kmene vrhli na Urka a objímali ho.

6. Reflexe

„Co jsme se dozvěděli z živých obrazů? Co se honilo hlavou Urkovi a co lidem z kmene?“

Průběh: Vzhledem k průběhu předchozí aktivity jsem každý živý obraz spíše já komentovala, doplňovala o to, o čem se bavila skupina při jeho přípravě a nechávala případně každého člena skupiny, aby on doplnil, co podstatného se snažili sdělit,

o čem se bavili. (toho využili Pavel, Ondra, Vojta a František, kteří velmi pěkně reagovali.)

7. Uzavření příběhu

Lektor dovypráví příběh do konce. Ve chvíli, kdy se v příběhu lidé rozhodli Urkovi omluvit a nějak ho potěšit, se ptá dětí, co konkrétně by pro Urka mohli udělat a za co se omluvit.

8. Dáreček

V návaznosti na to lektor vyzývá děti, aby se zamyslely, co by mohlo potěšit člověka sedícího po pravé ruce vedle nich. Následně lektor bere malou krabičku, kterou posílá po kruhu; každý do ní vloží imaginární dárek pro člověka, sedícího vedle.

9. Reflexe lekce

V reflexi se kromě snahy o pojmenování toho, co přinesla (důležitost vědomí emocí, uznání své chyby, empatie vůči druhým...), lektor spolu s dětmi vrací k iglům z předchozí lekce. Připomínají si vlastnosti dětí, které psaly na části iglů a lektor se ptá, jestli měl i Urk výjimečnou vlastnost, která ho odlišila od ostatních. Po jejím pojmenování, charakterizování, se společně z dílků staví zmiňované iglů.

11.4 Reflexe

Jak jsem již psala výše, byla jsem překvapená, s jakým zaujetím a soustředěním děti přistoupily k aktivitám. Někteří z nich (Ondra, Vojta, Pavel i František) se na „emoce“ odvolávali i v dalších lekcích, u této lekce mohu s jistotou říct, že v dětech nezůstala jako „pouhý příběh“. Zařazení tohoto tématu vnímám i zpětně jako velmi výhodné pro další rozvíjení empatie apod.

12 Šestá lekce

12.1 Cíl

Žáci si vyzkouší a uvědomí důležitost, ale i způsoby spolupráce ve dvojicích. Rozvinout schopnost diskuse, vnímání druhého, naslouchání jeho názorům. Žáci se naučí postupné doplňování živého obrazu. Podpořit vnímání situace.

12.2 Příběh

V indiánském kmene z minulých hodin se objevil další problém. Lidé si nepomáhají, pomlouvají se, hádají se... Urka a jeho kamaráda Aryna náčelník kmene pověří, aby se vydali na dalekou pouť, na jejímž konci by našli a přinesli vesnici to, co jí chybí.

12.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla a říká, že dnes se opět vrátíme do Urkova příběhu, ale seznámíme se i s další postavou.

2. Navázání na předchozí příběh

Návrat do příběhu a připomenutí prostředí se děje obměněnou formou živých obrazů – děti se vzájemně doplňují. Člověk, který začíná, předvede libovolnou postavu v konkrétní činnosti, kterou předvede jako „sochu“ a řekne nahlas, kdo je a co dělá. Další člověk přichází, aby tuto „sochu“ doplnil. (Např. „jsem kuchař a vařím“ – „jsem lovec a nesu čerstvé maso“.) Člověk, který začínal odchází, druhý člověk je doplněn někým dalším.

3. Skládání obrázku²⁶

Lektor shrnuje na základě předchozí aktivity „jak to tedy na severu chodilo“. Rozdává doprostřed kruhu dílky obrázku, zachycující problémy vesnice a říká, že obrázek „nám řekne víc o naší vesnici“. Během aktivity dětem pomáhá tak, aby se pokud možno do skládání zapojili všichni.

4. Diskuse a domýšlení vět

Skupina se nejprve pod vedením lektora snaží popsat, jaká je nálada ve vesnici, zda mají její obyvatelé nějaké problémy, případně jaké. Následně si každý vybere libovolnou postavu obrázku a domyslí jednu větu, kterou by postava říkala v této situaci nahlas, nebo by na ni myslela pouze v hlavě.

²⁶ Obrázek číslo 7

5. Vyprávění příběhu a předání vzkazu

Lektor vypráví příběh a předává skupině vzkaz od náčelníka kmene: „Vydejte se na cestu, na které najdete to, co vesnici chybí. Na cestu s Urkem a Arynem se vydáme také.“

6. Ukázka mapy a popis cesty

Lektor ukazuje skupině mapu cesty²⁷ a zdůrazňuje důležitá místa, na kterých budou muset Urk s Arynem prokázat své schopnosti. (Pláně – průsmyk – jeskyně.)

7. Rozdělení do skupin

Děti si losují lístečky se jmény postav, podle nichž se rozdělí do dvojic tak, že v každé dvojici je jeden Aryn a jeden Urk. V případě, že je lichý počet dětí, přidává se třetí chlapec – Derk.

8. Cesta přes pláně

Touto aktivitou se dětem zkonkrétňuje, co všechno mohl Urk s Arynem vidět na zamrzlých pláních, kde nikdy před tím nebyli, zároveň rozvíjí vnímání ostatních. Všichni stojí rozmístění v prostoru a vybírají si dle své fantazie libovolnou osobu, zvíře, bájnou bytost, která by mohla na pláních žít. Svou představu znázorní „sochou“, která se však může na místě pohybovat. Jeden ze skupiny se stává Arynem/ Urkem, tvoří si z dlaní „dalekohled“ a vydává se na průzkum, okolí může pouze pozorovat. Jakmile všechny obhlédne, volí si sám, „čím se stane“ a na průzkum se vydává další člověk.

Průběh: Průběh se příliš nelišil od dalších aktivit tohoto typu, opět i přes výslovné „pouze pozorujte“ došlo k fyzickému atakování, k bojování... Byla však již znát zkušenost s „živými sochami“. Ti, kteří se opravdu chtěli zapojit do příběhu a pracovali se zaujetím, v nich byli jistější, přesnější.

9. Reflexe

„Jaká zvířata a bytosti jste viděli? Překvapilo vás něco? Co bylo nejzajímavější?“

²⁷ Obrázek číslo 8

10. Prokličkování průsmykem

Hra zaměřená na koncentraci, vnímání druhého a spolupráci ve dvojici. V prostoru jsou rozmístěné židle – ostré ledovce v průsmyku – mezi kterými musí všechny dvojice prokličkovat, aniž by se jich dotkly. Dvojice vychází z kraje místnosti, oba hráči stojí čelem k sobě, jeden z dvojice jde tedy pozadu a nesmí se otáčet. Pouze sleduje člověka před sebou a zrcadlově opakuje jeho pohyby, nechá se jím tedy vést. Lektor na začátku tuto aktivitu motivuje jako „cestu Aryna a Urka skrz nebezpečný ledovcový průsmyk“ a zdůrazňuje důležitost a zodpovědnost obou rolí.

Průběh: Hra probíhala poměrně zbrkle, bez hádek, ale tak, že nepřinesla ono „poznání spolupráce“. Nebyla přesně dodržena pravidla, a tak většinou průsmykem „jen prošli“. Zpětně vnímám jako chybu, že jsem se u aktivity nezdržela, netrvala na opakování a reflexi.

11. Reflexe předchozí aktivity

„Bylo těžké průsmyk prokličkovat? Co bylo třeba pro bezpečné přežití? Co cestu ztěžovalo a jak jste to ve dvojici řešili?“

12. Temná jeskyně – pokračování v příběhu

Urk a Aryn přešli průsmyk i pláně a vešli do temné černé jeskyně, ve které bloudili celý den a noc, než našli cestu ven. Každá dvojice si připraví krátce rozehraný živý obraz, ve kterém se ukáže, co přesně zažili. Lektor dává každé skupině konkrétní denní dobu (ráno – poledne – večer – půlnoc), ve které se má živý obraz odehrát, dohromady se těmito obrazy „zmapuje“ celý den.

Průběh: Kvůli tomu, že předchozí aktivity se velmi protáhly, nechala jsem tuto na následující hodinu. Příprava živých obrazů, ani jejich náměty nebyly nijak neobvyklé vzhledem k předchozím zkušenostem. Jediné, co mě překvapilo, bylo chování Viktora – dokázal svoji skupinu přesvědčit, aby zpracovali jinou denní dobu, než jim byla zadaná, a která se mu zdála přitažlivější. Když se při předvedení obrazů přišlo na to, že je zpracovaná jedna denní doba dvakrát a ostatní ze skupiny uznali svou chybu, Viktor dál tvrdil, že jsem jim tento čas já zadala. Situaci jsem jen okomentovala tím, že se teď bohužel nedozvíme, co se dělo v čas, který měla jejich skupina.

Opakovaně jsem se snažila motivovat děti k tomu, aby byly pozorné i k ostatním skupinám, protože jen tak máme šanci vědět, co se dělo v jeskyni. Tato motivace nebyla tak silná, jak jsem doufala.

13. Reflexe a dokončení příběhu

Během reflexe se lektor vrací otázkami k aktivitám 8, 9, 10. „Co pro vás bylo nejtěžší? Zjistili jste něco důležitého? Co bylo třeba, abyste úkoly dokázali splnit?“ Lektor následně ukončuje tuto část příběhu a bere si pro ilustraci mapu: Urk s Arynem prošli přes všechna nebezpečná místa, příště je čeká závěrečná část cesty.

Průběh: Aktivitu jsem vzhledem k času vynechala, k reflexi jsme se dostali v průběhu další hodiny.

12.4 Reflexe

U dětí jsem vnímala jistější tvoření živých obrazů, technicky přesnější práci se štronzem. Celkově se mi nepodařilo schopnost a možnost spolupráce předat tak, jak jsem chtěla. U jednotlivců (Honza a Vojta) však obsah aktivit po stránce příběhové, i „sociální“ velmi rezonoval. Dvojice Honzy a Vojty všechny úkoly plnila velmi svědomitě a se zaujetím, když pak zažili neúspěch při „kličkování průsmykem“, Honza byl velmi zklamán. S oběma jsem to o přestávce refletovala. Zkušenost ze spolupráce a její hodnotu si alespoň tito dva chlapci odnášeli.

13 Sedmá Lekce

13.1 Cíl

Děti vstoupí v improvizaci do skupinové role, jsou schopné v této roli na základě své zkušenosti zformulovat a vysvětlit hodnotu spolupráce. Připraví si živý obraz s rozehráním na motivy příběhu. Podpořit pozitivní hodnotový žebříček.

13.2 Příběh

Urk a Arynem prošli úspěšně přes pláň, průsmyk i jeskyni, až se dostali k náhorní plošině, která je dělí od samotného vrcholu hory a od šamana. Na této plošině je čeká poslední úkol, který musí splnit. Nakonec se jim podaří nalézt „to, co vesnici chybí“, nacházejí však jen truhličku se vzkazem „vše důležité jste již získali po cestě“.

S tímto vzkazem se vrací ke svému náčelníkovi, který však očekával nějakou radu, či kouzlo, které by vesnici pomohlo. Urk s Arynem se náčelníka snaží přesvědčit o významu onoho vzkazu.

13.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla a říká, že dnes se vrátíme do minulého příběhu a zjistíme, jak pokračoval.

2. Navázání na minulou hodinu

Dvojice zůstávají rozdělené tak, jak pracovaly v minulé lekci. Připraví si živý obraz s rozehráním, ve kterém zachytí dosavadní nejdůležitější moment cesty Urka a Aryna.

3. Předvedení a reflexe živých obrazů

Další skupiny hádají, co obrazy znázorňují.

Průběh: Protože lekce bezprostředně následovala, tyto dvě aktivity jsem vynechala.

4. Připomenutí příběhu

Lektor příběh zopakuje a ukazuje na mapě, kde se právě Urk s Arynem nachází. Zdůrazní, že je čeká poslední úkol před strmou cestou na horu k šamanovi.

5. Poslední úkol

Urk s Arynem pochopili, že aby dokázali zdolat prudkou horu, musejí si vzájemně dodat odvalu. Stejně, jako to dělali oni, mají teď děti za úkol napsat na lísteček, co oceňují, čeho si váží na člověku ze své dvojice. Lístečky si následně vymění.

Průběh: Podobně, jako aktivity, ve kterých si měly děti uvědomit svou pozitivní vlastnost, narazila jsem i zde na problém. Část dětí nerozuměla abstraktnímu zadání, psaly vzkazy přímo postavám příběhu, ale především docházelo k tomu, že chlapci vzájemně oceňovali negativní rysy povahy. Většina po dotázání se ze strany pedagogů své odpovědi změnila, Libor a Viktor však trvali na svém. Vzhledem

k průběhu aktivity ke společnému sdílení nedošlo, druhý z dvojice se dozvěděl obsah lístku už během ní, což mi pomohlo případně „nevhodné formulace“ zmírňovat.

6. Příběh

Lektor se vrací k příběhu: „Urk s Arynem překonali i poslední překážku na cestě a došli až na vrchol hory k šamanovi, kde však našli jen truhličku.“

7. Truhlička

Lektor předává i dětem dřevěnou krabičku se vzkazem, společně ji otevírají a čtou vzkaz: „Vše důležité jste už získali.“

8. Interpretace vzkazu – diskuse

„Co chce asi tímto vzkazem šaman říct? Co jste získali po cestě?“

Průběh: Zprvu byli někteří zklamaní, že nenašli poklad. Překvapilo mě, jak rychle ale většina chlapců následně reagovala, a to, že jejich uvažování mělo správný směr. Jaromír i Vladimír říkali, že „jsme našli přátelství“, další „začali jsme spolupracovat, pomáhali jsme si“. Obdobně se přidávali i další z nich. Zpětně je pro mě otázkou, nakolik šlo pouze o „prázdnou frázi“. Když jsem se totiž ptala, co konkrétně tedy přátelství znamená, odpovědi nenacházeli tak snadno. Pouze Viktor s velkým přesvědčením trval na tom, že „poklad je lepší než kamarádi“.

9. Příběh

Lektor navazuje v příběhu – Urk s Arynem se vrací domů i se vzkazem, přemýšlí, co řeknou náčelníkovi kmene, jak ho přesvědčí, že přinášejí opravdu cennou věc, i když jde o „obyčejný vzkaz“.

10. Pedagog v roli

Lektor vstupuje do role náčelníka kmene, žáci do rolí Urka/ Aryna. Při rozhovoru s náčelníkem se jej snaží přesvědčit o významu toho, co přináší ze své cesty.

Průběh: Na tuto aktivitu jsem si nechala málo času, proběhla ve velkém shonu bez možnosti prozkoumání tématu do hloubky, bez objevení podstaty. Kvůli nedostatku času jsem také nevytvořila aktivitě patřičnou atmosféru, postavě náležitou autoritu,

což se ihned projevilo v reakcích hráčů.

11. Zakončení příběhu a hodiny

Lektor uzavírá příběh, shrnuje, co důležité na cestě objevil Urk s Arynem, analogicky k tomu staví to, co prožívaly děti v jednotlivých aktivitách.

Průběh: Lekci jsem ve spěchu zakončovala už v předchozí aktivitě, v roli náčelníka kmene.

13.4 Reflexe

Jako nedostatek této lekce, ale i předchozí, vnímám převážně uspěchanost z mé strany, která bránila dojití k podstatě tématu, skutečnému prožití potřeby spolupráce i za cenu neúspěchu v některé aktivitě. U této, i předcházející lekce, byl přítomný Radek Marušák. Při následném rozhovoru ohledně realizovaných lekcí mi doporučil, abych se k tématu v další hodině vrátila a plně ho uzavřela – což jsem v osmé lekci i učinila.

14 Osmá lekce

14.1 Cíl

Reflektovat přínos všech hodin, na jejich základě vytvořit návrh třídních pravidel, podpořit spolupráci v rámci celé skupiny, podpořit schopnost sebereflexe. Rozvinout schopnost diskuse.

14.2 Příběh

V království nedaleko od Urkovy vesnice se královna doslechla o dvou statečných členech tamního kmene. Protože má ve své zemi velké problémy, prosí náčelníka Urkova kmene, aby tyto muže vyslal na cestu k ní a oni se nakrátko mohli stát jejími rádci.

14.3 Průběh

1. Přivítání

Lektor se nejprve ptá, co důležitého zůstalo v paměti z minulé hodiny, jestli dětem hodina něco přinesla a říká, že dnes se vrátíme do minulého příběhu, a zjistíme, jak pokračoval.

2. Vstup do příběhu

Lektor vypráví příběh a tlumočí náčelníkovo pověření: Urk a Aryn se vydávají na cestu, lektor analogicky k tomu navazuje, že „na tuto cestu se s nimi vydáme i my“.

3. Cesta ke královně

Jde o hru, v níž má skupina (všichni její členové) za úkol přemístit se z jednoho bodu do druhého (z jedné strany místnosti na druhou). Každý, až na jednoho, má papír A4, při pohybu v prostoru může stát pouze na něm, nesmí se dotknout podlahy. Skupina musí najít způsob, jak spolupracovat, aby se přemístili skutečně všichni, po celou dobu hry se nemluví. Hra je motivovaná jako „cesta po okraji útesu vedle propasti“. Kdo tedy stoupne mimo papír – padá.

Průběh: Hra proběhla podobně, jako aktivita 10 v lekci 6. Nepřinesla tedy uvědomění spolupráce.

4. Setkání s královnou

Lektor vstupuje do role královny a informuje o konkrétních problémech své země: lidé se hádají, ubližují si, kradou, lžou, křičí na sebe. Žádá o radu při jejich řešení.

5. Zadání úkolu

Lektor konkretizuje přání královny: „Na základě zkušeností ze všech lekcí a toho, co jste se v nich naučili důležitého, se společně pokuste vymyslet pravidla, která by v království mohla pomoci.“

6. Diskuse a psaní návrhů

Na začátku společné diskuse lektor pokládá dvě otázky: „Co by se mělo ve třídě zlepšit? Co můžu já sám udělat pro to, abychom se tu cítili lépe?“ Návrhy dětí průběžně zapisuje na velký papír, který leží uprostřed kruhu.

Průběh: Nejčastěji se jako přání zlepšit objevovalo: „aby nikdo nebyl nechutný – pořádek ve třídě – neotravovat se – poslouchat se – být jeden tým – neprát se, raději se zeptat“.

7. Předložení návrhů královně

Lektor vstupuje zpět do role královny a děti do role Urka a Aryna a předkládají jí své návrhy a opatření, která by ve své zemi měla udělat.

Průběh: Aktivitu jsem přeskočila, předchozí diskuse se velmi protáhla a stala se pro děti zajímavou sama o sobě, nevnímala jsem potřebu vstupovat do rolí. Jen jsem tedy příběh slovně uzavřela.

8. Reflexe hodin

Lektor se v závěru ptá dětí na jejich zážitky a dojmy, přínos z celé společné práce. Nechává prostor pro vyjádření názorů i mimo konkrétní hodinu.

14.4 Reflexe

Z této hodiny vnímám velmi pozitivně průběh diskuse. Ukázalo se během ní, že minimálně některá témata lekcí a příběhy dětem zůstaly v paměti a uvažují nad jejich analogií a významem v životě. Bylo to také poprvé, kdy v průběhu projektu jednotlivci vzájemně slyšeli, co by si každý přál změnit v kolektivu, navíc šlo o věci, na kterých se všichni shodovali, což vnímám jako velmi podstatné pro další práci s kolektivem. Během diskuse se podařilo vytvořit i jakousi „kostru“ třídních pravidel, se kterými bude třída dále pracovat. Na dětech také byl znát posun oproti první lekci při skupinové diskusi – dávali větší prostor názorům druhých, i když stále přetrvávala tendence strhávat pozornost na sebe a překřikovat ostatní.

15 Reflexe přínosů projektu

Projekt pro mě byl jednoznačně velkou lektorskou zkušeností. Postupně jsem při jednotlivých lekcích nacházela metody práce vhodné pro skupinu toho typu, způsob vhodného přístupu ke členům skupiny, které se také snažím v práci popsat. Kvůli problémům skupiny jsem byla více než v jiném typu lekcí nucená sledovat konkrétní chování jednotlivců, jejich projevy ve skupinových vztazích. Adekvátně k nim jsem se snažila reagovat jak přímo v lekci, mírně lekci upravit, tak i plánovat lekce následující. Nutnost hledání způsobů předání témat těmto dětem, ale i porozumění jejich potřebám a důvodům konkrétního chování, hodnotím jako nejnáročnější a zároveň nejpřínosnější pro mou další práci.

U účastníků se každá z lekcí setkala i přes problémy při realizaci s vekou odezvou. Děti se opakovaně dotazovaly, jestli budou následovat další hodiny „dramaťáku“, někteří projevili zájem chodit do kroužku dramatické výchovy. Více než to, že by byli zaujati tématem, dle mého vnímání šlo o „radost ze hry“ a ze způsobů práce. Tento přínos nehodnotím jako nevýznamný – přinést skupině možnost mít společný pozitivní zážitek bylo také mým cílem. Některé děti při konkrétní lekci dokázaly proniknout skrz rovinu příběhu až k tématu, otázkou je, nakolik si uvědomují jeho obecnou platnost.

Obdobně hodnotila projekt i třídní učitelka. To, že projekt nemůže zásadně třídní kolektiv změnit, ale spíše „ponouká“ účastníky k jinému chování, k jinému vnímání kolektivu, hodnotí pozitivně. Jako velký přínos vnímá setkání dětí s metodami a technikami DV, které jak říká, „tyhle děti potřebují a zjemňují je“.

16 Závěr

Tato práce se zabývá způsoby využití dramatické výchovy ve skupině specifické svými vlastnostmi a potřebami s cílem osobnostního a sociálního rozvoje jejich členů. V oblasti sociální sleduje jako hlavní cíl a hodnotu rozvoj kooperace, v oblasti osobnostní pak jde o rozvoj empatie, stejně tak se ale pokouší podpořit postupné utváření pozitivního hodnotového žebříčku každého žáka.

Vzhledem k tomu, že si projekt neklade za cíl vytvořit nějaký produkt, předat znalosti, ale působit pozitivně v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, je zřejmé, že také nepočítá s ihned zřetelným výsledkem. Krátké setkání s principy DV a s tématy, která jsem přinášela, především zanechalo základní zkušenost tohoto druhu v dětech a otevírá tak lepší možnost dalšího rozvíjení kooperace, empatie, vztahů v kolektivu při další práci.

Realizace projektu byla první zkušeností s metodami DV ve výuce na této škole. Možnosti, které by DV mohla žákům této školy přinášet, jsou v současné době na škole diskutované. Škola si uvědomuje nutnost podpořit své působení v osobnostní výchově žáků a pokouší se navázat kontakt s olomouckým Dramacentrem Sdružení D v oblasti programů primární prevence. Z tohoto dlouhodobého pohledu byl tedy projekt velmi přínosný.

17 Seznam literatury

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KASE-POLISINI, Judith, MACHKOVÁ Eva. Tři typy dramatu. Viděno u USA. *Tvořivá dramatika*. 1996, 17(1), 1-8. ISSN 1211-8001.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha: Akademie múzických umění, 1996. ISBN 80-85883-16-3.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

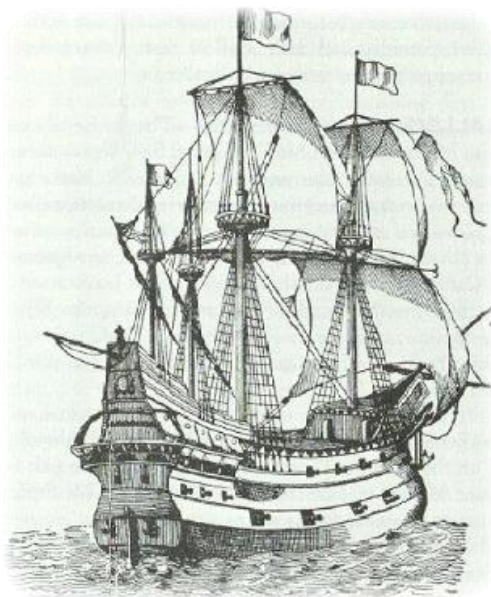
VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2017-05-06]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Školní vzdělávací program. Olomouc, 2014. Nepublikovaný dokument, interní materiál.

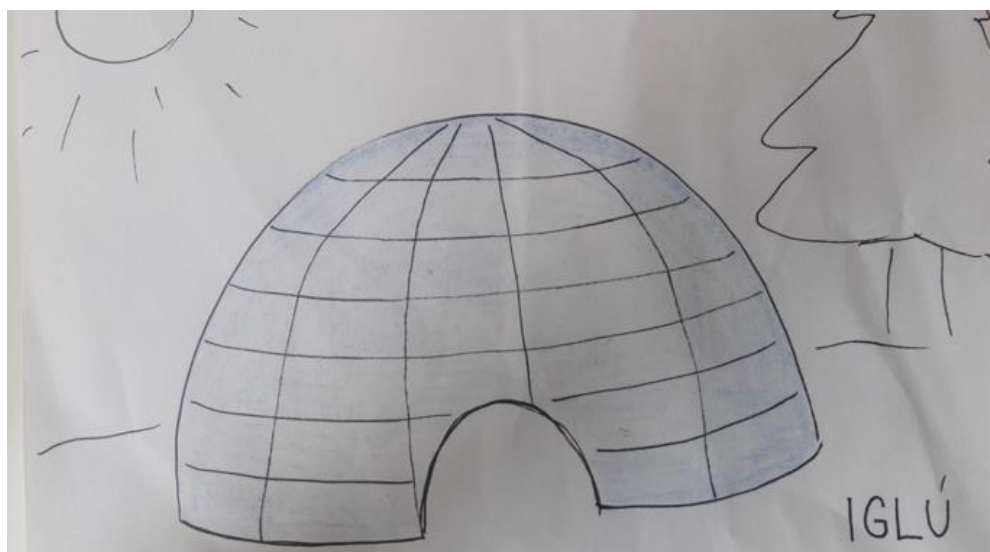
18 Přílohy



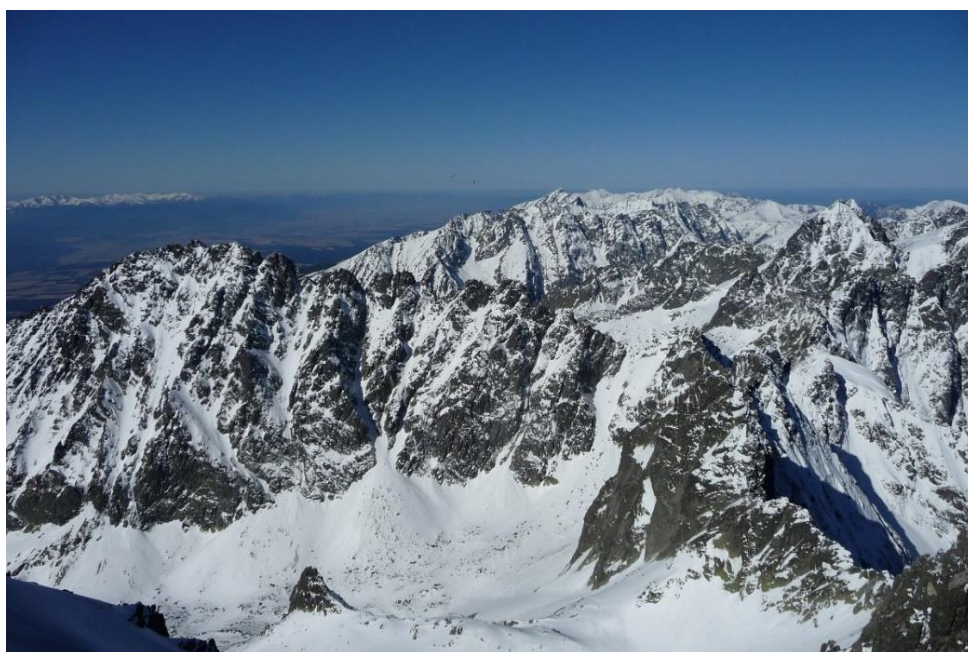
Obrázek 1: Loď Daskjaptat, zdroj: <http://www.modely-lodi.cz>



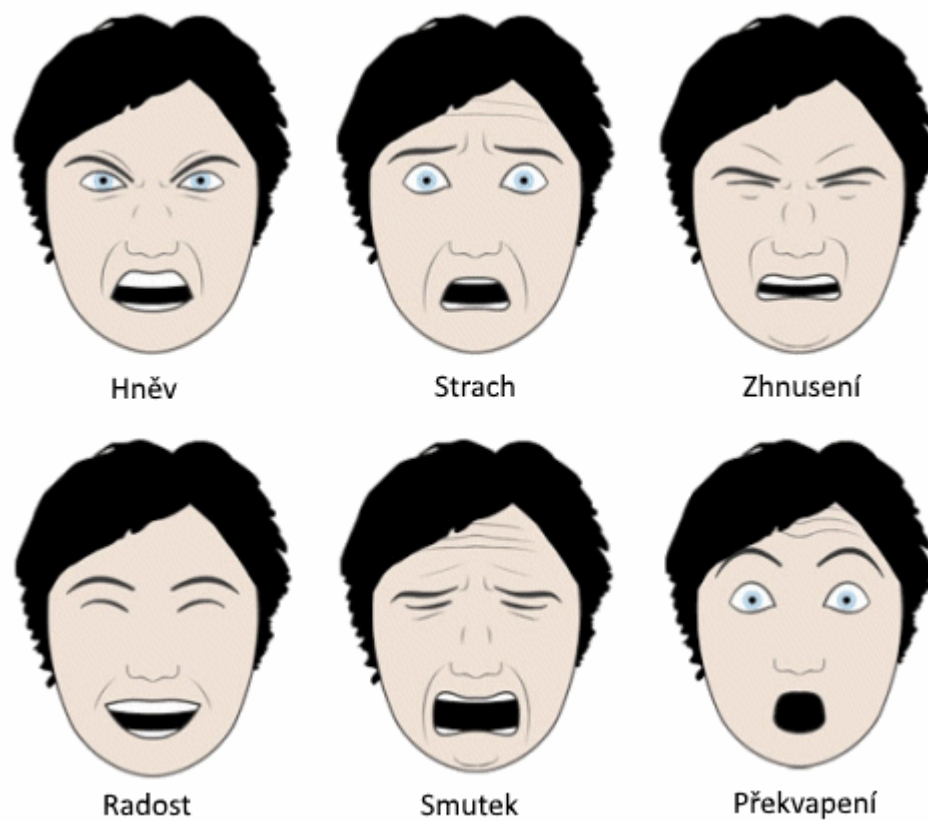
Obrázek 2: Obrázek hádky



Obrázek 3: Iglú



Obrázek 4: Ilustrace krajiny, zdroj: <http://toomoox.blogspot.cz>



Obrázek 5: Emoce – obrázek, Zdroj: <http://blog.qedgroup.cz>



Obrázek 6: Emoce – fotografie, zdroj: <https://managementmania.com>



Obrázek 7: Puzzle



Obrázek 8: Mapa k šamanovi