

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Využití dramatické výchovy k rozvoji psychické odolnosti
a optimismu**

Mgr. Tereza Pušová

Vedoucí práce: prof. Eva Machková

Oponent práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2019

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education

MASTER THESIS

**Developing mental resilience and optimism through
drama education**

Mgr. Tereza Pušová

Supervisor: prof. Eva Machková

Opponent: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Academic Degree: MgA.

Prague, 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

<p>VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY K ROZVOJI PSYCHICKÉ ODOLNOSTI A OPTIMISMU</p>
--

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

Praha, dne 17. 11. 2019

.....

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

Tato práce zkoumá působení dramatické výchovy na osobnost, konkrétně možnost jejího využití při rozvoji psychické odolnosti a optimismu.

Teoretická část vymezuje pojem psychické odolnosti, věnuje se tzv. měkkým dovednostem a tomu, jak je dramatická výchova rozvíjí. Práce uvádí výsledky provedených výzkumů v oblasti působení dramatické výchovy na tyto kompetence. Dále se věnuje modelu psychické odolnosti podle Moniky Gruhlové a Huga Körbächera, a zkoumá možnost rozvoje jeho jednotlivých složek, zejména optimismu, prostředky dramatické výchovy.

Praktická část práce obsahuje návrhy dvou konkrétních lekcí včetně reflexe jejich realizací. Přináší také několik osobních výpovědí o pozitivní zkušenosti s dramatickou výchovou.

Klíčová slova: dramatická výchova, psychická odolnost, měkké dovednosti, optimismus, komunita

Abstract

This thesis examines the effect of drama education on personality, specifically the possibility of its use in the development of mental resilience and optimism.

The theoretical part defines the concept of mental resilience with the focus on the soft skills and the ways in which drama education develops them. The thesis presents the results of research in the field of the impact of drama education on these competences. It also works with the model of mental resilience according to Monika Gruhl and Hugo Körbächer, and explores the possibility of developing its individual components, especially optimism, through the means of drama education.

The practical part contains concepts of two concrete lessons including reflection of their realization. It also presents several personal testimonies about a positive experience with drama education.

Keywords: drama education, mental resilience, soft skills, optimism, community

Děkuji tímto paní profesorce Evě Machkové za odborné, laskavé a trpělivé vedení mé diplomové práce. Děkuji své rodině za shovívavost a podporu nejen v době mého studia. Poděkování patří také katedře výchovné dramatiky za podnětné prostředí, které mi nabídla. Děkuji též všem spolužákům, přátelům a ostatním respondentům, kteří mi napsali své osobní zkušenosti s dramatickou výchovou nebo mne jinak inspirovali či mi pomohli.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Psychická odolnost – vymezení pojmu	12
2. Soft skills neboli měkké dovednosti, sociální učení	15
3. Výzkumy v oblasti působení dramatické výchovy	22
4. Hra a její místo v našem životě	24
4.1. Dramatická hra a emoce	25
5. Model psychické odolnosti podle Moniky Gruhlové a Huga Körbächera	28
5.1. Optimismus.....	28
5.1.1. Naučená bezmoc, naučený optimismus.....	30
5.1.2. Kognitivní terapie	32
5.1.3. Možnost volby a kontroly.....	33
5.1.4. Jak učit optimismu, aneb kognitivní terapie a dramatická výchova	34
5.2. Schopnost přijímat.....	37
5.3. Zaměřenost na řešení	39
6. Dramatická výchova a komunita	42
7. Nároky na osobnost pedagoga dramatické výchovy.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST	49
8. Návrh lekcí s cíli podporujícími psychickou odolnost a optimismus	49
8.1. Lekce: Kamil neumí létat	49
8.2. Lekce: Kouzelné místo	57
9. Co mi dala dramatická výchova – osobní výpovědi	62
ZÁVĚR	68
Seznam literatury	69
Přílohy	71

Seznam příloh

I.	Text příběhu Kamil neumí létat	71
----	--------------------------------------	----

ÚVOD

S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala až při praxi během studií na pedagogické fakultě. Byla to náhoda. Měla jsem učit čtení v první třídě, konkrétně pohádku *O dvanácti měsíčkách*. V příručce pro učitele jsem si přečetla radu, abych pohádku zdramatizovala. První třídu navštěvovala holčička, jejíž chování bylo velmi komplikované. Práce s ní byla náročná. Při rozdělování rolí si jednoznačně vybrala roli zlé macechy. Nepřišlo mi to zrovna vhodné, ale budiž. Pohádku jsme odehráli vícekrát a dramaturgie děti moc bavila. Holčička se v roli vsutku vyřádila. Projevovala se opravdu zle. V dalších hodinách byla jako vyměněná. Výborně spolupracovala a usmívala se. Byla to pro mě hluboká pedagogická zkušenost. Měla bych tehdy tendence ji skrze hru v roli „naučit“, jak se má chovat. Spíše bych jí nabídla nějakou kladnou roli. Ale ještě že jsem tenkrát nechala výběr role na ní. Ta dívka, jejíž rodinné ani jiné zázemí jsem vůbec neznala, v sobě měla zřejmě nahromaděné emoce, které potřebovala ventilovat. Což nepřetržitě dělala i tak, ale narážela pochopitelně na neustálé negativní reakce, čímž se vytvářela cykličnost nepříjemného chování a nepříjemných reakcí. Najednou měla konečně možnost „legálně“ vypustit zlobu a její projev se výrazně změnil. Neměla jsem potom možnost s dívkou dále pracovat a sledovat ji, ale tato zkušenost mě nasměřovala k dalšímu pedagogickému uvažování.

Věnovala jsem dramatu a jeho využití ve vyučování ročníkovou práci z didaktiky prvního stupně a také jsem napsala práci *Learning English Through Drama* z didaktiky anglického jazyka. Má psychika mě, bohužel, v průběhu času začala zrazovat, i když jsem měla objektivní podmínky pro spokojený život. Možnost studovat kurz celoživotního vzdělávání *Základy dramatické výchovy* na pražské DAMU mi přinesla nový a velmi podstatný impuls do života. Jako bych začala nalézat, co mi chybělo.

Po druhém víkendu na DAMU mě například jako zázrakem přestala bolet záda (i když jsem se týden předtím doslova nemohla narovnat). Různé nahromaděné emoce se začaly uvolňovat spolu se ztuhlou páteří. Někdy jsem měla chuť ze školy odtančit se zpěvem.

Pak přišlo magisterské studium, a i když pro mě začalo být mnohem náročnější, než jsem si prve myslela, jsem opravdu vděčná, že jsem dostala takovou příležitost. Přátelé, kteří vystudovali jiné obory, se mě ptají, jak mohu, proboha, ještě studovat.

Těžko jim vysvětlit, jak dobře se může člověk cítit ve škole, na katedře výchovné dramatiky. Prostě jako doma.

Má zkušenost osobní i pedagogická mě vedla k úvaze, jestli se dá „léčebný účinek“ dramatické výchovy zobecnit. Zároveň mě můj život přivedl k tématu psychické odolnosti. Rozdíl mezi tím, jak ten či onen zvládá různé životní zátěže a situace, jsou velké. Jelikož jsem společenské povahy, mohu čerpat z opravdu mnoha neformálních rozhovorů jak s přáteli, tak s matkami dětí, které jsem učila. Mnoho lidí cítí v současné době velké životní neštěstí a depresi. U některých z nich můžeme z vnějšího pohledu soudit, že mají všechny předpoklady k tomu, aby byli šťastní. Ale jejich problémy nepřichází zvenku, nýbrž zevnitř jich samotných. Zním mnoho sympatických, krásných a úspěšných žen – matek, které berou léta psychofarmaka, aby zvládly každodenní život. Mnoho rodičů je přecitlivělých, dopřejí svým dětem vše, na co si vzpomenou, ale štěstí se nedostavuje (ani u nich, ani u dětí). Lidé prožívají nestálé vztahy, cítí se osamělí, neumí si odpočinout a nadměrně se stresují.

Mám ale i takové známé, kteří překvapivě zvládají těžké životní situace velmi statečně a zachovávají si životní optimismus. Jak to dělají? Díky čemu jsou jedni odolní, a druzí ne? A co je to vlastně psychická odolnost? Je možné se psychické odolnosti a optimismu učit? Může dramatická výchova pomoci s tímto učením? A jak? Existují lidé, kterým dramatická výchova pomohla žít šťastnější život?

V této práci budu zkoumat téma psychické odolnosti a životního optimismu. Budu hledat teoretická východiska pro propojení dramatické výchovy, psychické odolnosti a životního optimismu. Zároveň budu hledat více podobných zkušeností s dramatickou výchovou, jako je ta moje.

V teoretické části vymezím pojem psychické odolnosti, zaměřím se na téma měkkých dovedností, sociálního učení a působení dramatické výchovy na rozvoj zmíněných oblastí osobnostních a sociálních kompetencí. Dále uvedu provedené výzkumy v oblasti působení dramatické výchovy na osobnost jedince. Dotknu se tématu lidské potřeby si hrát a vlivu dramatické hry na emoce člověka. Představím model psychické odolnosti podle Moniky Gruhlové a Huga Körbächera. Rozeberu jednotlivé složky psychické odolnosti a způsoby, jak tyto složky rozvíjet skrze dramatickou hru. Taktéž se zamyslím nad tématem komunity a potenciálem dramatické výchovy poskytnout člověku společenství a přijetí. V závěru teoretické části se zaměřím na nároky na osobnost pedagoga dramatické výchovy, bez kterých by těžko dramatická výchova svůj potenciál naplňovala.

V praktické části představím návrhy dvou různých typů lekcí i s reflexí jejich realizací. Obě lekce rozdílným způsobem mohou pomoci v rozvoji některé ze složek psychické odolnosti jedince. V poslední kapitole uvedu osobní svědectví jedinců, kterým dramatická výchova pomohla žít šťastnější život.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Psychická odolnost – vymezení pojmu

Pojem psychická odolnost (též zdatnost, resilience), je obtížné jasně definovat. Je to souhra mnoha faktorů, schopností a dovedností, které jsou spolu provázané. Určitě můžeme tvrdit, že psychicky odolnějším jedincům se žije lépe. Pod pojmem psychická odolnost není míněna nezlomnost a síla populárních komiksových hrdinů „Avengerů“ ani postoj člověka, kterému nezáleží na tom, co si o něm jiní myslí, a jde bezohledně za svým cílem (s takovými lidmi se také můžeme setkat, ale tato charakteristika spadá spíše do sociopatie). Mám na mysli člověka emočně vyrovnaného, adekvátně reagujícího na situace, které mu život přináší, včetně těch vypjatých. Schopného udržet trvalé a kvalitní vztahy a zároveň schopného vyjít i s jedinci odlišného povahového ražení. Jedince, který dokáže odhadnout svoje schopnosti a možnosti tak, aby je ani nepodceňoval, ani nepřeceňoval. A v neposlední řadě i fyzicky odolného, protože fyzická a psychická odolnost se vzájemně ovlivňují.

„Pojem resilience čili psychická odolnost zahrnuje veškeré síly, které člověka uschopňují ke zvládnutí života v dobrých i zlých časech. Resilientní lidé jsou ti, které nic nezdočí nadlouho. Bouře života je ohýbají, ale nezlomí, a oni se vždy znovu vzchopí. Když resilientní, tedy psychicky odolný člověk utrpí osudovou ránu a prožívá temné období, vrací se dříve či později zase do života... Zjišťuje dokonce, že díky prožití krizi se zlepšila jeho osobní kompetentnost a posílil se jeho charakter.“ (Gruhlová, Korbächer 2013, s. 10)

Zájem o psychickou odolnost a možnosti, jak ji ovlivnit výchovou, roste – o tom nás, mimo jiné, přesvědčuje rostoucí počet knih na téma všelijakého sebekoučinku a množství knih o výchově, které si často protiřečí. Děje se tak možná právě kvůli tomu, že většina společnosti vyspělých zemí žije ve velmi dobrých podmínkách, a navzdory tomu se necítí být šťastna. Lidé se v průměrném měřítku nikdy neměli materiálně tak dobře, jako se mají nyní. A přesto, v době míru a materiální hojnosti, zažívají vyspělé země pandemii deprese a jiných psychických onemocnění.

Americký psycholog Martin E. P. Seligman ve své knize *Naučený optimismus*, poprvé vydaném v roce 2006, uvádí: „*Věk individuality je také věkem fenoménu pevně*

spojeného s pesimismem: deprese, nejvyššího projevu pesimismu. Zažíváme epidemii deprese, která má kvůli sebevraždám stejné množství obětí jako epidemie AIDS, jen je rozšířenější. Těžké deprese jsou v současné době desetkrát častější než před padesáti lety. Ženy jimi trpí dvakrát častěji než muži a onemocnění začíná v průměru o deset let dříve než v minulé generaci.“(Seligman 2013, s. 32)

Počet autoimunitních onemocnění roste geometrickou řadou (viz například American Autoimmune Related Diseases Association 2019. nebo Rattue 2012) a lékaři, psychologové a psychiatři mají plné ruce práce. A co teprve rodiče a pedagogové... Rádi bychom vychovali naše děti a svěřence tak, aby dokázali žít spokojený a šťastný život. Ale jak na to?

František Koukolík a Jana Drtilová se ve své populární publikaci *Vzpoura deprivantů* věnují i tématu odolných dětí. Dalo by se předpokládat, že lidé, které v dětství stihla kombinace rizikových faktorů, jako například nezdravé vztahy v rodině, bída, zanedbání a podobně, budou v životě nešťastní a sociálně i psychologicky znevýhodněni. To ale zdaleka neplatí. Z části dětí, které byly vystaveny více rizikovým vlivům, vyrůstají psychologicky i sociálně normální lidé. „*Řada odborníků hledá odpověď na otázku, proč jsou některé děti odolné vůči tak nepříznivým vlivům, obecně řečeno vůči stresu, zatímco jiné odolné nejsou.*“ (Koukolík, Drtilová 2008, s. 239).

„Z dlouhodobých studií duševního zdraví vyplynulo, že musejí existovat vlivy, které podporují duševní a tělesné zdraví ohrožených dětí. Vlivy byly nazvány salutogenní (=zdraví vytvářející)[...] Domníváme se, že objevené salutogenní neboli zdraví vytvářející vlivy působí obecně, nejen v ohrožené, rizikové populaci dětí a dospívajících, ale i u lidí považovaných za zdravé a normální.“ (Koukolík, Drtilová 2008, s. 240)

Takzvaných uzdravujících vlivů je celkem 23. Jedenáct z nich je považováno za individuální charakteristiky. Dvanáct dalších je dáno převážně prostředím. Pro účely této práce uvádím první skupinu charakteristik. Jsou to následující salutogenní vlivy:

- energické dítě
- úspěšné zvládnání problémů
- dobrá kontrola impulzivity
- autonomie
- dobře vyvinutá schopnost spolupracovat
- sebeúcta
- intelektové schopnosti
- zlepšování vlastní situace
- sebekontrola
- koníčky a zvláštní zájmy
- tvořivost

Následující kapitoly popisují, jak většinu z výše zmíněných dovedností může dramatická výchova rozvíjet.

2. Soft skills neboli měkké dovednosti, sociální učení

„Z biologické bytosti roste člověk, jehož úspěch a osobní spokojenost záleží z velké míry na tom, jak ve společnosti ob stojí a jakou společnost vytvoří pro sebe a další generace. Škola v tomto procesu pomáhá dětem seznamovat se se světem, společnostmi a kulturou prostřednictvím jednotlivých disciplín většinou založených na některém vědním oboru. Ukazuje se ale, že to nestačí. Člověk k tomu, aby žil spokojeně s ostatními lidmi, musí chápat jejich chování, porozumět také sám sobě, komunikovat tak, aby se domluvil, spolupracovat s ostatními, ale také se musí umět prosadit.“ (Cisovská 2012, s. 4)

Pro dovednosti, jako jsou spolupráce s ostatními, chápání ostatních a porozumění sobě samým existuje zastřešující termín a tím je **sociální učení**. Dramatická výchova v této oblasti hraje významnou roli, a doplňuje tak oblast výchovy nejen o estetickou, ale i o prožitkovou dimenzi, která může ve vzdělávání často scházet. Dnešní člověk, má-li obstát v osobním i profesním životě, potřebuje zvládat takzvané *soft skills*, do češtiny překládané jako *měkké dovednosti* nebo také volně přeložené jako *techniky duševní práce*. Mezi *měkké dovednosti* patří například:

- **komunikační dovednosti;**
- **schopnost kooperace;**
- **osobní efektivita;**
- **řešení konfliktů a schopnost vyjednávání;**
- **ochota riskovat;**
- **schopnost sebereflexe a kritického vnímání sebe sama;**
- **tvůrčí nebo týmové řešení problémů;**
- **strategické a koncepční myšlení;**
- **samostatnost;**
- **schopnost plánovat;**
- **aktivní přístup;**
- **myšlení podle analogií.**

V rozvoji velké části zmíněných soft skills nám může být dramatická výchova výbornou pomocnicí. Zastavme se nejdříve u schopnosti **myšlení podle analogií**, tedy u učení a spojování znalostí z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí. Rozvíjení myšlení v analogiích můžeme hledat v mnohých oblastech vzdělávání. Máme-li však na mysli myšlení v analogiích v oblasti sociální a emoční, může nám divadlo a dramatika nahradit mnoho životních zkušeností, kterými bychom si sami možná nikdy neprošli. Anebo prošli, ale nepřipraveni (i když i to je samozřejmě druh zkušenosti). Tuto vzdělávací mimoestetickou funkci může plnit i literatura. Při četbě také prožíváme situace spolu s hrdiny. Ale v dramatické výchově je můžeme prožít „na vlastní kůži“. Můžeme zažít v bezpečné míře emoce a situace, které budou v pozdějším životě fungovat jako imunizace pro lepší zvládnutí životních situací. Stejně jako očkování proti zarděnkám zprostředkuje lidskému organismu bezpečné setkání s malým množstvím viru, aby si později tento organizmus mohl říci: „To už znám a vím, jak se s tím vypořádat.“ Analyzujeme zkušenost a aplikujeme řešení. Jak bylo řečeno v úvodu této práce, můžeme díky dramatické výchově prožít emoce, které možná za normálních okolností prožívat nechceme nebo nemůžeme. O tomto tématu je dále zmíněno v kapitole 6. Dramatická výchova a komunita.

Další měkkou dovedností, kterou člověk potřebuje být vybaven, je **schopnost kooperace**. Podle Kasíkové je kooperace jedním ze základních komponentů kooperativní hry, kde: *„Hráči vytvářejí zvláštní jednotku; každý hráč je jejím členem se svým specifickým přispíváním. Protože existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému v dosažení cíle. (Destrukce by znamenala i ohrožení vlastních cílů). [...] Výsledkem je pocit zisku, ne ztráty, a to pro všechny zúčastněné.“* (Kasíková 1996, s. 63)

Domnívám se, že ačkoliv je pro dnešní dobu signifikantní individualismus, neobejdeme se takřka v žádném lidském společenství bez vzájemné spolupráce. Je otázkou, zda náš systém školství tuto kompetenci rozvíjí dostatečně. Schopnost spolupráce sice patří mezi klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu a jistě existuje mnoho pedagogů, kteří na její rozvoj při výuce dbají, ale nevzpomínám si, že bych prošla na pedagogické fakultě byť jediným předmětem, který by v nás, budoucích pedagozích, tuto složku cíleně rozvíjel. Praktickým předmětem s nápady a návody, jak tuto dovednost rozvíjet u dětí, byla dvousemestrální Osobnostní a sociální výchova s doc. Mgr. Radkem Marušákem, a potom předmět týkající se metody Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Výjimku

jistě tvoří specializace na dramatickou výchovu (kterou si student mohl zvolit v prvním ročníku studia).

„Spolupráce se vyznačuje společným cílem a tím, že je realizována vzájemně podmíněnými činnostmi. [...] Předpokladem úspěšné spolupráce je celá řada sociálních dovedností, jako je například naslouchání, argumentování, prezentování vlastního názoru, trpělivost apod. Naopak soutěžení předpokládá, že účastníci mají stejný cíl (nikoliv společný). Dosažení cíle jedním člověkem nebo skupinou vylučuje (nebo zmenšuje šance) dosažení cíle jiným člověkem nebo skupinou. Volba soutěžení se objevuje tehdy, když jedinec nebo skupina stojí o maximální společenský zisk... Západní kultura současnosti staví na konkurenci, tedy soupeření, přesto že spolupráce nabízí větší pravděpodobnost dosažení společného zisku. Soutěžení je poměrně častá interakce v prostředí školy.“ (Cisovská 2012, s. 18)

Během lekcí dramatické výchovy se na schopnosti kooperace pracuje takřka neustále. A to od jednoduchých živých obrazů až po jevištní tvar. Bez vzájemné spolupráce nezahrají děti ani jednoduchou etudu. Většina praktických cvičení a her sloužících k vzájemnému naladění, se neobejde bez spolupráce ve dvojicích, v malých skupinách, ale i napříč celou skupinou. Možná právě proto vznikají v dramatických kroužcích dlouhodobá přátelství a někdy i vztahy na celý život (viz osobní výpovědi v poslední kapitole).

O tom, zda dramatická výchova rozvíjí **komunikační dovednosti**, snad ani nelze pochybovat. *„Divadlo vyžaduje a tím i rozvíjí pohybové, řečové dovednosti, jistotu ve vystupování, schopnost oslovit skupinu lidí apod. Díky tomu dochází ke kultivování chování. Zdokonalování se v komunikaci a vystupování posiluje ve schopnosti prosadit se ve společnosti, lépe se uplatnit v osobním i pracovním životě.“ (Cisovská 2012, s. 54)*

U různých dětí nacházíme různé potřeby a nedostatky v komunikačních dovednostech. Můžeme se setkat s dětmi, které bezostyšně mluví, i když se to zrovna vůbec nehodí. Pro ně může být získaná komunikační dovednost spíše ztišení se, naslouchání a poznání, kdy je „mluviti stříbro a kdy mlčeti zlato.“ Jsou ale samozřejmě i děti, kterým se v situaci, kdy mají promluvit před někým, s kým se denně nestýkají, přiškrtí hlas nebo nejsou takřka vůbec slyšet. Je radost v praxi pozorovat, jak dělá každé dítě postupem času pokroky.

K tomu bych ráda uvedla příklady z vlastní praxe. Na můj dramatický kroužek dochází holčička, jejíž mluvidla nezvládají artikulovat rychlost jejích myšlenek. Neustále vykřikuje, velmi rychle mluví a často drmolí tak, že jí není rozumět. Pro ni je největší výzvou naučit se naslouchat ostatním a naučit se mluvit srozumitelně. Dramatický kroužek si velmi oblíbila. A i když musím přiznat, že práce s ní je náročná, vidím, že dělá pokroky. Hráli jsme rodičům naši první krátkou inscenaci a ona velmi dobře a procítěně ztvárnila svou roli. Bylo jí rozumět každé slovo. Měla jsem velkou radost. Máme ještě hodně práce před sebou, ale zlepšující se tendence je patrná.

Učím také jinou dívku. Zním ji už od mateřské školy. Do první třídy nemluvila s nikým jiným než s rodiči a s pár vrstevníky. Holčička trpěla tzv. elektivním mutismem. Do své třetí třídy se mnou nikdy nepromluvila. Proto mě překvapilo, když se přihlásila na dramatický kroužek. Zpočátku mluvila velmi potichu, skoro neslyšně. Pak v rámci hry promluvila nahlas a sama to okomentovala: „Já mám hrozně divný hlas, když mluvím nahlas!“ Možná se poprvé sama uslyšela mluvit nahlas. Poté ještě dlouho, když měla něco říci před ostatními (a nebylo to v rámci dramatické hry), nejdříve zaváhala. Na konci prvního roku mi napsala na papírek reflexi dramatického kroužku. Stálo na něm: „Líbilo se mi všechno a všechno mě bavilo. Naučila jsem se mluvit nahlas před více lidmi a už se tolik nestydím.“ Na přání této dívky jsme nehráli naši první inscenaci před celou školou, ale jen před rodiči. Všichni byli ochotni její přání respektovat. A zvládla to výborně. Mluvila přirozeným hlasem. Byla jsem na ni pyšná. A nepřeháním, když řeknu, že nyní patří k dětem s nejsilnějším hlasem v naší skupině.

Dramatická výchova vedle verbální komunikace pomáhá rozvíjet i vnímání nonverbální komunikace. „**Nonverbální komunikace** slouží k tomu, aby byla podpořena řeč (např. zdůraznění gestem), nahrazena řeč (neverbální symbol místo slov), vyjádřen interpersonální postoj (např. pochybování). Uskutečněno sebevyjádření, sebe prezentace.“ (Vybíral IN Cisovská 2012, s. 20). Děti bychom v lekcích dramatické výchovy měli vést k uvědomění a zvládnutí těchto sociálních dovedností. A divadelní jazyk má tu výhodu, že většinu výše zmíněných složek nonverbální komunikace realizujeme uvědoměle a často trochu zveličeně. Učíme děti hrát tělem. Uvědomit si, která používáme gesta, ale i jak a kdy je používat. Jak může malý pohyb úplně změnit význam řečeného. Skrze uspořádání mizanscény učíme

děti a studenty vyjadřovat interpersonální postoje. To vše může našim svěřencům velmi pomoci orientovat se v této dimenzi komunikace.

Komunikace zahrnuje i **metalingvistické a paralingvistické aspekty řeči**. Tyto aspekty „*dávají sdělení smysl, určují, jak chápat sdělené. Jsou to především intenzita hlasového projevu, tón, výška hlasu, barva hlasu, délka a rychlost projevu, přestávky v projevu, akustická náplň přestávek apod. Metalingvistické faktory také rozhodují o pochopení verbálního sdělení, např. zda je výrok brán vážně nebo v legraci.*“ (Cisovská 2012, s. 20) Tyto aspekty řeči díky dramatické výchově tematizujeme, hrajeme si s nimi a rozvíjíme jako, troufám si říci, v žádné jiné z oblastí vzdělávání.

Když zadám dětem, aby vytvořily živý obraz nebo společnou etudu, pozoruji, jak se kromě spolupráce učí **vyjednávat a řešit konflikty**. Někdy výjimečně musím zasáhnout. Každý má, pochopitelně, svoje představy a ne každý je vhodně prosazuje. Některé děti mají tendenci prosazovat se na úkor ostatních. Jedny jsou silně manipulativní a druhé zase velmi submisivní. Ale právě v těchto situacích, i mírně vypjatých, se člověk učí. Vidím, jak si děti osvojují určité diplomatické schopnosti. Společné vymýšlení různých malých divadelních tvarů je náročná procedura, jak sociálně, emočně, tak po stránce tvořivosti. S tím souvisí nepochybně i rozvoj dovednosti **tvůrčího nebo týmového řešení problémů**.

Při výuce na divadelní fakultě jsem měla nejráději situace, kdy jsme měli společně vymýšlet různé divadelní tvary. Často to funguje tak, že jeden vysloví nápad a druhý na něj postaví další a už se vrství pyramida nápadů a řešení. U dětí při těchto činnostech pozoruji vysoký stupeň zaujetí a soustředěnosti. A tím, že si děti a studenti prochází těmito formami až po společnou a dlouhodobou tvorbu inscenace, se všichni společně učí **plánovat**. V tomto případě je to velká výzva hlavně pro pedagoga.

Schopnost plánovat znamená být důsledný, ale zároveň flexibilní, mít realistická očekávání a umět si stanovit cíle. V této dovednosti se pokaždé zdokonalují všichni společně. Velkou devizou divadla je fakt, že se děti neučí „na dluh“, jako v jiných oblastech vzdělávání. Většinou mohou jasně vidět, proč tu či onu činnost realizujeme. A když pracujeme na inscenaci, což je zřejmě nevyhnutelně spojené se závěrečným lehkým stresem, děti vědí, že se blíží cíl. Cíl je hmatatelný a dosažitelný. Ale zároveň ne definitivní. Děti se učí, že i na výsledném tvaru můžeme dále pracovat a zlepšovat ho. Ale není to učení se typu: „kdybys chtěl jít na doktora, budeš z toho dělat přijímačky.“ Děti či studenti často nevidí v obsahu výuky

smysl. Tak často slyším otázku: „A k čemu nám to bude?“ Zatímco v dramatických lekcích, pokud jsou dobře vedeny, by měla každá činnost vést k další tak, aby si dítě mohlo na konci lekce říct: „Aha! Tak proto to děláme!“ Je to samozřejmě ideál, který se ne vždy podaří naplnit. K uvědomění smyslu lekcí jsou důležité reflexe jak v jejich průběhu, tak na konci lekcí.

Vedeme-li děti k tomu, aby přemýšlely, co jsme si z lekce odnesli, co jsme mohli zvládnout lépe, nebo, co se nám naopak vydařilo, vedeme děti ke **schopnosti sebereflexe a k přijímání kritiky a nakládání s ní**. Dramatická lekce by se neměla obejít bez nějaké formy reflexe. Ideálně nejen na konci lekce, ale i v jejím průběhu. Považujeme-li za součást psychické zdatnosti to, že dílčí životní „prohry“ a nesnáze bereme jako úkol a výzvu, a nikoliv jako konečnou stanici, pak je naším úkolem děti a studenty láskyplně provázet výzvami ve škole a konstruktivně je hodnotit. To, že děti reflektují své pocity a snaží se pochopit pocity ostatních, neznamená, že je budeme vést k přecitlivělosti. Věřím, že **čím častěji dostávají děti zpětnou vazbu, a to nejen chválu, ale i náměty, jak se zlepšovat a pracovat na sobě, tím lépe budou v životě zvládat negativní i pozitivní hodnocení**.

Každé dítě je jedinečné, „díky tomu dochází prostřednictvím reflexe přirozené ke vzájemné konfrontaci, která účastníkům umožňuje uvědomit si tyto odlišnosti, zpětně se podívat na tytéž situace z jiného úhlu pohledu a také přicházet na nové souvislosti.[...] Účastník se učí tuto zpětnou vazbu přijímat i dávat, což vyžaduje velkou vzájemnou důvěru, ohleduplnost a schopnost výstižně pojmenovat, co je klíčové.“ (Navrátilová 2014, s. 5)

Tím, že drama umožňuje si život jen zkoušet – znovu a lépe – nás vede k určité **vytrvalosti**. „Nepovedlo se? Nevadí, zkoušíme dál. Můžeme to zvládnout lépe.“ To je dovednost k nezaplacení.

Poslední dvě měkké dovednosti, které bych ráda zmínila, jsou **samostatnost a aktivní přístup**. Pozitivem dramatické výchovy je skutečnost, že můžeme velké množství zodpovědnosti za tvůrčí proces nechat na dětech/studentech samotných. Bez jisté dávky samostatnosti a aktivního přístupu lekce postrádají smysl. Pro učitele může být nesmírně zajímavé, že i když učí vícekrát stejnou lekci, ale s jinou skupinou, pokaždé proběhne lekce trochu jinak. Učit děti samostatnosti považují za jeden z nejvýznamnějších úkolů současných pedagogů i rodičů. Dnešní děti a

studenti jsou sice nadmíru samostatné, co se týče obsluhy všech druhů obrazovek, ale praktické dovednosti u nich v praxi občas postrádám. Děti se často neorientují ani v čase, ani v prostoru. Jsou vybaveny desítkami bezpečnostních pomůcek. Chráníme naše děti možná až příliš, ale učíme je málo, jak mají žít. Rozvoj kognitivních funkcí v našem školství výrazně převyšuje nad rozvojem praktických dovedností, včetně soft skills. Tím přidávám dramatické výchově další plusové body, protože jak jsem zmínila, bez dávky samostatnosti nemůže vůbec fungovat.

Je třeba podotknout, že samostatnost se musí rozvíjet krůček po krůčku. Nejsem zastáncem způsobu „hodte ho do vody, ať se naučí plavat.“ Malým dětem musíme dát pevný rámec a pravidla. Čím starší děti, tím větší svoboda, ale také odpovědnost.

3. Výzkumy v oblasti působení dramatické výchovy

Existují výzkumy, které se zabývají vlivem dramatické výchovy na rozvoj jedince v oblasti osobnostní a sociální. Jedním z nich je ***Drama Improves Lisbon Key Competences in Education***, což je mezinárodní výzkumný projekt podporovaný EU. „Hlavním cílem výzkumu bylo prověřit účinky dramatických aktivit na pěti z osmi lisabonských klíčových kompetencí. Na výzkumu se podílelo společenství šesti partnerů (Maďarsko, Velká Británie, Polsko, Nizozemsko, Slovinsko, Rumunsko) spolu se šesti přidruženými partnery (Česká republika, Norsko, Palestina, Portugalsko, Srbsko, Švédsko). Výzkum se zaměřil na pět klíčových lisabonských kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce
- učit se učit
- interpersonální, interkulturní a sociální kompetence
- občanské kompetence, podnikatelské dovednosti
- kulturní rozhled

Výzkum prokázal rozdíly mezi žáky, kteří se účastní edukačních aktivit vycházejících z postupů dramatické výchovy a divadla, a těmi, kteří se takovýchto procesů neúčastní.“ (Marušák, Macková, Černík, Králová, Šteidllová 2019, s. 22-23)

Pro účely této práce vybírám následující:

- jsou jistější v komunikaci,
- dostávají více příležitostí ke kreativě,
- jsou lepší při řešení problémů,
- jsou lepší při zvládnání stresu,
- jsou více empatictí: mají obavy o druhé,
- jsou schopni změnit svou perspektivu,
- jsou více inovativní a podnikatelští,
- projevují více odhodlání ke své budoucnosti a mají více plánů,
- jsou mnohem ochotnější účastnit se jakékoli umělecké a kulturní aktivity, a to nejen jako příjemci, ale i tvůrci,
- stráví méně času sledováním televize nebo hraním počítačových her,

- jsou s větší pravděpodobností ústředními osobnostmi ve třídě,
- mají lepší smysl pro humor. (Marušák, Macková, Černík, Králová, Šteidllová 2019, s. 23, kráceno)

Tento výzkum tak přímo odpovídá na jednu z mých základních otázek, tedy, jestli dramatická výchova může pomoci jedinci k zlepšení psychické odolnosti a optimismu. **Jsou li účastníci procesu dramatických aktivit lepší při zvládání stresu, při řešení problémů, jsou-li schopni změnit svou perspektivu, projevují-li více odhodlání ke své budoucnosti a mají-li lepší smysl pro humor, pak se zlepšuje jejich dispozice k psychické odolnosti.** Protože jak se v následujících kapitolách dozvídáme, tyto aspekty přímo psychickou odolnost pozitivně ovlivňují.

Další výzkumné šetření s názvem *Výzkum vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte* ve věku povinné školní docházky uskutečnila v letech 2003 – 2007 ARTAMA, útvar Národního informačního střediska pro kulturu. Na otázky ze čtyř oblastí: životního stylu dětí, tvořivosti, vztahu ke kultuře a socializace, odpovídaly děti z různých dramatických souborů a děti, které v podobných souborech nepracují. Pro účely této práce vybírám jen některé výsledky šetření. Pozitivní vliv dramatických souborů byl prokázán v mnoha dalších oblastech. *„Ukázalo se, že dětem z divadelních a recitačních souborů se daří mnohem lépe než jejich vrstevníkům řídit práci a organizovat činnost ve skupině. Popsaly rozdíly v kvalitě komunikace, a to jak ve vztahu k vrstevníkům, tak starším lidem... Děti z divadelních souborů prokazují také větší míru samostatnosti, jsou méně závislé na rodičích a mají více volnosti... Prokázala se větší míra fluence (schopnost produkovat množství nápadů), flexibility (pružnost v myšlení) a senzitivity (citlivost na problémy). Děti prokázaly větší míru smyslu pro řešení problémů“.* (Cisovská, Provazník IN Cisovská 2012, s. 55)

V kapitole č. 5 uvádím model psychické odolnosti, jehož součástí je schopnost řešit problémy, práce na vztazích a zaměřenost na budoucnost. Zmíněné výzkumy potvrzují, že se děti procházející dramatickou výchovou v těchto oblastech zlepšují.

4. Hra a její místo v našem životě

Od nepaměti provází lidské pokolení fenomén hry. Malé děti se hrou učí. Je to nedílná součást dětství. Od hry ve formě zkoušení fyzikálních, vizuálních a akustických zákonitostí – házení, bouchání, chrastění, přes různé schovávačky, hru s předměty až po hru na různé role, kde si děti hrají *na někoho*. „*Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, byť v různých životních obdobích v různé intenzitě a podobě. U dítěte předškolního je hlavní a zcela převažující náplní času v bdělém stavu, u školáka je velmi důležitá pro všechny jedince, ale s věkem ustupuje záměrnému a vědomému učení. Od puberty se hra stává věcí volby a diferencuje se zájem jak o herní aktivity vůbec, tak o různé typy her. Hrou rozumíme velmi pestrou škálu činností, od třepání chrastítkem, houpání, stavebnic, lidových her s pravidly až po světová mistrovství, olympiády, ale i mariáše, hrací automaty a rulety.*“ (Machková 2007, s. 13)

Posloucháme-li děti před začátkem hry, slyšíme často rozdělování rolí a určování charakterů a prostředí. „Já jako budu tvoje služka. A ty budeš princezna, ale budeš hodná princezna, jo? A tohle bude jako tvoje komnata...“ „A nemůžu být radši zlá princezna?“ Atd. Je to bytostná touha zkoušet si život. Děti samy si často určují pravidla. A když někdo nepsaná pravidla poruší, slyšíme od nich: „S tebou se nedá na nic hrát!“ Podle Cisovské je hra „*významným prostředkem socializace jedince a možností jeho sociálního učení.*“ (Cisovská 2012, s. 59)

Mnohé děti přesedlají časem na počítačové hry. Takové hry nemusí být nutně špatné. Ale pozoruji, jak v momentě, kdy dítě začne hrát hry na tabletu, mobilu, herní konzoli a podobně, ztrácí zájem o reálnou hru s reálnými vrstevníky. Vizuální atraktivita, rychlost a pohodlí virtuální reality jsou, bohužel, lákavější a naneštěstí vysoce návykové. Nicméně i tyto hry ukazují na velkou potřebu hrát si. Zakoušet situace, se kterými se v každodenním životě setkáme málo nebo vůbec. Nebo si vyzkoušet v roli jednání bez postihů a morálních implikací. Což je mimochodem určitě jedno z velkých lákadel virtuální reality. Jakési bezpečí a možnost cokoliv zkusit znovu. Tím se může zplošťovat, a to nejen u dětí, vnímání kauzality, svobody a odpovědnosti. O tomto tématu se zmiňuji dále v kapitole 6.

Dramatická hra naplňuje naši potřebu si hrát, dále uspokojuje niternou touhu po dobrodružství na jedné straně, stejně jako po pravidlech na straně druhé. Zároveň naplňuje potřebu bezpečí, jednu ze základních lidských potřeb. Protože právě

bezpečí herních, dramatických situací a hraní v „pouhé“ roli je, podle mého názoru, jeden z důvodů, proč dětem i dospělým přináší dramatická výchova určitý pocit štěstí a spokojenosti. Samozřejmě probíhá-li na bázi svobody a dobrovolnosti, tedy na základech patřících ke každé hře. I když v případě působení pedagoga je hra řízeným procesem. *„Hra je činnost bez praktického účelu, nadbytečná, samoúčelná – hra má smysl sama v sobě, významný je její proces, ne výsledek.“* (Machková 2007, s. 16) *„Její potřeba se pociťuje naléhavě jen tehdy, jestliže vychází z potěšení, které hra působí. [...] Není uložena fyzickou nutností a ještě méně mravní povinností. Hra není úkol. Člověk si hraje, když má volno.“* (Huizinga IN Machková 2007, s 16) *To je pravda potud, pokud uvažujeme z hlediska žáka, hráče, účastníka a jeho motivace ke hře, ale z hlediska pedagoga je řízená a plánovaná hra učním, protože má schopnost měnit hráče, přetvářet jejich vnitřní svět a vztahy k světu okolo. V tomto rozporu a dvojznačnosti vězí obtížnost, ale i efektivita a přitažlivost vyučování založeného na hře.“* (Machková, 2007, s. 16)

V běžném životě se podřizujeme nesčetoným pravidlům. Některým dobrovolně a jiným nedobrovolně. Některým ze strachu, některým jen abychom udělali radost. Ale jakmile se s pravidly neztotožníme nebo nemáme pravidla zvnitřnělá, a jakmile vidíme skulinku, jak by se ta či ona pravidla (například dopravní či daňová) dala obejít, jsme schopni si sami před sebou porušení pravidel obhájit. A to nemluvím o záměrném a vážném překročení různých společenských norem a zákonů, neřkuli o kriminalitě. Hra ale takhle obvykle nefunguje. Všechny hry mají svá pravidla. A trůfám si říct, že většina hráčů dodržuje pravidla ráda. Protože bez nich to prostě není hra. A člověk si nepřipadá naivně, když ta pravidla dodržuje.

Pozoruji u dětí, jak v době zadávání instrukcí často vyrušují. Když ale hrají dramatickou hru, promění se. Vidím u nich maximální soustředěnost a zaujetí. A vzhledem k tomu, že dramatická hra nebývá soutěžní, nebývá zde ani vítězů, ani poražených. Protože vede-li něco při hře k porušování pravidel, pak je to touha vyhrát a být lepší než ostatní.

4.1. Dramatická hra a emoce

Během lekcí dramatické výchovy se učíme mluvit o svých emocích. Pojmenovat své pocity a rozumět jim není jednoduché. Emoce je duševní stav, který je doprovázen tělesnými projevy. Někdy emoce tělesné projevy vyvolává – například cítíme-li hněv,

aktivizuje se naše tělo a rozbuší se nám srdce. Nebo naopak stav těla emoci spustí. Například únava může vést ke smutku nebo pocit hladu k nervozitě.

Emoce mohou značně ovlivnit to, jak situaci vnímáme a jak si ji zapamatujeme. „*Emoce je přechodná, váže se ke konkrétnímu podnětu či události a jeví se jako poměrně složitá a diferencovaná, protože odráží to, jak jednotlivec danou situaci vnímá*“ (Schulze IN Mecová 2013, s. 21) Porozumění emocím vlastním i emocím ostatních je důležitá schopnost, kterou získáváme během života tak, že se s emocemi setkáváme a prožíváme je.

Emoce dokáže být velmi silným hybatelem lidského jednání. Například vášně, což jsou typy emocí, dokážou člověku doslova zatemnit mysl. Emoce mohou být nakažlivé, mohou být libé, ale mohou být i zničující. Proto je pro každého jedince velkou výzvou emoce regulovat.

Podle Mecové děti poznávají emoce, když je zažívají. Postupem času si všimnou, že různí lidé na stejnou situaci reagují odlišně. Většina dětí se naučí, že ne všechny emoce může dávat najevo, že některé emoce jsou nežádoucí. Dlouhodobé skrývání negativních emocí může časem ústit ve výbuch vzteku, v náladu, které nerozumíme, či různé nemoci. (Mecová 2013, s. 27)

V pubertálním věku i v dospělosti mohou mít nahromaděné emoce za následek i depresivní náladu. Dramatická výchova funguje v tomto ohledu jako ventil emocí. Má osobní zkušenost i zkušenost pedagogická mi toto tvrzení mnohokrát potvrdila. „*Skrz dramatickou výchovu je možné dětem umožnit prožívat své emoce naplno, připustit si je, odreagovat se a vykřičet. A po svobodném projevu emocí se zaměřit na způsoby zpracování emoce a hledání hranice, co ještě lze ventilovat, a co už naopak ne a jakým způsobem. V podstatě jde i o možnost prostřednictvím hry v roli si vyzkoušet něco, co v nás někde je, ale je nepřijatelné se tak projevovat při běžném kontaktu s lidmi.*“ (Mecová 2013, s. 27)

O stejném tématu hovoří Eva Machková: „*Dramatická výchova dává příležitost k ‚vypuštění páry‘ v hravé, nezávazné situaci, k výměně rolí a s tím i různých postojů a citů, k jejich pojmenování a prohovoření. Dramatická výchova může proto pomáhat v prevenci jak neuróz, tak případně i delikvence nebo jiných vážnějších poruch sociálního chování a postojů. Tato ‚kanalizace citů‘ a jejich kultivace probíhá v situaci reálné (byť hrové) experimentace.*“ (Machková 2015, s. 18)

Citová výchova je podstatným úkolem dramatické výchovy. Emoce přímo působí na naše vnímání, na naši paměť a může ovlivnit i kognitivní funkce – například to, jak si událost pamatujeme nebo jak se na situaci soustředíme. Považuji za klíčové, aby děti dostaly možnost své emoce umět poznat, kultivovat je a regulovat. Na jednu stranu dramatická výchova pomáhá emoce vybit, na druhou stranu umožňuje emoce ovládat. Dítě se během dramatických lekcí učí neustálému ovládnutí emocí. Ať už těch vlastních, nebo těch v roli. Učí se poznávat emoce ostatních, a to opět skrze verbalizované pocity druhých během reflektivních aktivit v rámci lekce nebo skrze charakterizaci, tedy tím, že se vžívá do osobnosti někoho jiného v rámci role. **Zvládnutí emocí je nesporně důležité pro to, aby byl jedinec psychicky odolný.**

Brian Way ve své více než šedesát let staré publikaci *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* hovoří o důležitosti dostat příležitost prožít a poznávat jak emoce pozitivní, tak negativní. Vyzdvihuje prožitek „nelegálních“ negativních emocí na bezpečném území dramatické výchovy, aby pozitivní a ušlechtilé emoce mohly vyjít ještě více najevo, aby je jedinec mohl tematizovat, uvědomit si a pojmenovat. Jeho uvažování pozoruhodně předběhlo dobu, neboť v šedesátých letech dvacátého století nebyl výzkum emocí a emoční inteligence zdaleka tak daleko, jako je tomu nyní (například první publikace o emoční inteligenci vznikly teprve v devadesátých letech dvacátého století).

Wayova slova mohou být vhodnou úvahou na závěr kapitoly o emocích. Navazují mimo jiné na vyprávění o holčičce v úvodu této práce. *„Nemůžeme dosáhnout pozitivního bez akceptování mnoha rizik obsažených v odhalování a zvládnutí negativního. Jedno není možné bez druhého a pozitivní se často bude rozvíjet prostě v kontrastu k negativnímu díky „legálním“ příležitostem „chovat se nelegálně“ a jen dramatická hra může nabídnout příležitost, která by neškodila ani jedincům, ani společnosti jako celku. Příležitostná a konstruktivně koncipovaná akceptace nepřijatelného chování tomuto chování neučí a neutvrzuje v něm – ve skutečnosti činí pravý opak tím, že nabízí prostou emocionální pomoc a uvolnění, a rozptyluje tedy pokušení je skutečnému nelegálnímu chování v reálném životě.“* (Way 2014, s. 94)

5. Model psychické odolnosti podle Moniky Gruhlové a Huga Körbächera

Monika Gruhlová a Hugo Körbächer, kteří se věnují koučingu v oblasti psychické odolnosti, vypracovali model psychické odolnosti, jehož základem a středem jsou tři základní životní postoje. Tyto tři oblasti v následujících kapitolách podrobněji rozeberu:

- **optimismus;**
- **schopnost přijímat;**
- **zaměřenost na řešení.**

Součástí těchto postojů jsou další aspekty chování, jako je **schopnost převzít za sebe zodpovědnost, práce na vztazích a utváření budoucnosti.**

5.1. Optimismus

Monika Gruhlová a Hugo Körbächer hovoří o optimismu jako o myšlenkových návycích. (Gruhl, Körbächer 2013, s. 14). Tvrdí, že optimismu se dá naučit. Totéž říká Martin Seligman (Seligman 2013, s. 282) ve své knize *Naučený optimismus*, což nám ukazuje již samotný název tohoto díla, kde shromažďuje výzkumy a výsledky svého celoživotního bádání v oblasti psychologie.

„Člověk s optimistickým základním postojem se pozná podle toho, že tváří v tvář potížím a navzdory všem protivenstvím neztrácí důvěru, že situaci lze zvládnout a že sám svým dílem přispěje, aby se daný stav skutečně zlepšil.“ (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 14)

Tito dva autoři dále poukazují na to, že naše myšlenky ovlivňují celý náš život. Pozitivní optimistické návyky můžeme posilovat v každém věku, krůček po krůčku, až se pro nás stanou samozřejmostí. Můžeme pomáhat našim svěřencům budovat pozitivní sebevědomí například tak, že je nebudeme srovnávat s ostatními. Každý máme jiné podmínky pro budování osobnosti. Tyto podmínky, ať už byly pro nás přínosné, rozvíjející či zraňující, ještě nemusí určovat to, jací z nás budou lidé.

Mnoho jedinců vidí svůj život jako výsledek nepřízně osudu. *„Nepříznivé výchozí podmínky v dětství a mládí stačí mnoha lidem jako vysvětlení toho, že to a ono*

nedokázali a dokázat nemohou. Ale nesčetné příklady resilientních lidí dokazují, že právě překonáváním takových potíží se naučili zvládat život.“ (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 15)

Podle Moniky Gruhlové a Huga Körbächera **je tedy důležitým rysem lidí s optimistickým laděním to, že se brzy nevzdávají. Obtížné situace v životě berou za běžné.** Optimističtí lidé mají také na zřeteli své úspěchy a životní úkoly, které zvládli. To posiluje jejich sebedůvěru a umožňuje zvládat náročnější období života.

Pokud podle zkušenosti výše zmíněných autorů pomáhá lidem na cestě k optimismu pozitivní sebevědomí a vědomí vlastních úspěchů, můžeme na tomto poli určitě pozitivně působit jako pedagogové. Stane-li se pravidelnou součástí nejen lekcí dramatické výchovy, ale i běžných vyučovacích hodin reflexe a sebehodnocení, vedeme-li děti k sebereflexi – viz kapitolu 2. Soft skills, schopnosti sebereflexe a k přijímání a nakládání s kritikou, a nikoliv ke vzájemnému srovnávání, jsme na dobré cestě našim svěřencům pomoci k pozitivnímu myšlení. Je to velká výzva nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče.

Autoři Gruhlová a Körbächer dávají několik podnětů k nácvikům optimistického myšlení. Navrhují konkrétní otázky, které si máme položit. Jsou mezi nimi například: *„Co se vám podařilo navzdory očekávání okolí a navzdory osobním předpokladům? Jaké úspěchy máte za sebou? Co se vám podařilo?“* Nebo radí sepsat si věty typu *„ačkoli..., přesto“* s dobrým koncem, například: *„ Učitelé mi prorokovali, že ze mě nic nebude. Přesto jsem dnes úspěšná hudebnice.“* (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 21). V tomto typu otázek vidím potenciál pro dramatickou výchovu. Můžeme hledat příběhy z našeho okolí, kdy někdo navzdory nepříznivým předpokladům dosáhl životního úspěchu. Jen o mnoha slavných osobnostech se tradují takové příběhy. Například Albert Einstein a jeho špatná známka z matematiky nebo spisovatel Roald Dahl, kterého učitel anglického jazyka ohodnotil jako netečného a ngramotného (Dahl 2007, O autorovi – volně přeloženo autorkou), a podobně. Tyto a jiné osobní příběhy, samozřejmě nejen z oblasti vědecké a pracovní kariéry, se mohou stát podkladem pro různé aktivity dramatické výchovy. Věřím, že tím lze pomoci dětem hledět do budoucnosti s nadějí.

Práce s příběhy a situacemi je velkou devizou dramatické výchovy. Můžeme skrze příběhy s dětmi procházet různými krizemi a společně vymýšlet, jak se v nich zachovat. Můžeme přemýšlet, jak obvykle reagujeme v situacích, které se nevyvíjí

podle našich představ. Zkrátka, jak zmiňuji v kapitole 2, můžeme pomoci dětem posílit „svaly“ v řešení obtížných situacích a nevzdávat se.

Koučové Gruhlová a Körbächer také nabízejí způsob, jak se vyvarovat vnitřním hlasům, které nás možná mohou vést k většímu výkonu, ale častěji vedou spíše k pocitu selhání. Jsou to tvrzení typu: „*Však to zvládneš sám!*“ Nebo: „*Musíš vydržet!*“ Někdy pro nás mohou být tyto myšlenky destruktivní. Na místo toho bychom si měli umět říct: „*Nemusíš všechno zvládnout sám (sama)!*“ Protože umět si říci o pomoc patří k důležitým životním schopnostem. (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 27) Tyto rady můžeme jako pedagogové nabídnout v modelových situacích. Samozřejmě úměrně věku dětí a studentů.

5.1.1. Naučená bezmoc, naučený optimismus

Psycholog Martin E. P. Seligman svou profesní kariéru zasvětil nejdříve výzkumu deprese, a potom optimismu. Přišel ve své době s převratnou teorií *Naučené bezmoci a vysvětlovacího stylu*. Nejdříve se snažil odpovědět na otázku, proč stoupá počet lidí s depresí. Během dvacátého století nejenže vzrostl počet depresí desetkrát, ale snížil se i věk, ve kterém deprese jedince postihují. Podle Seligmana těžko došlo během jednoho století u lidského pokolení k výrazné změně fyzické, tedy ke změně chemie v lidském mozku. Nabízí se tedy vysvětlení psychologické. Podle jeho teorie, kterou níže podrobněji představím, vede k většině depresí způsob, jak přemýšlíme o problémech, které nám život přinese.

Během dvaceti let bylo na univerzitách po celém světě uskutečněno přes tři sta studií, podle nichž se měl vybudovat a ověřit model naučené bezmoci. Základem těchto výzkumů byla modelová situace a v ní vždy tři subjekty – nejdříve pokusná zvířata – potkani, psi a později i lidé. Model byl vždy podobný. Jedna skupina subjektů dostala elektrický šok (v případě lidí velmi obtížnou hádanku nebo zažívala velmi nepříjemný hluk). Tato skupina mohla nepříjemný jev ovládat. Elektřina nebo hluk se daly vypnout páčkou, hádanku bylo možné vyřešit. Druhá skupina nemohla nepříjemné podněty nijak ovládat. Třetí kontrolní skupina nedostávala žádné podněty tohoto typu. Druhá skupina brzy získala takzvanou naučenou bezmoc. I když v druhé fázi výzkumu získala kontrolu nad nepříjemnými podněty, už se nesnažila jakkoliv zasáhnout. Subjekt nejevil zájem svou situaci řešit, a i když se řešení v podstatě nabízelo – pes například viděl otvor, kterým mohl utéci, přesto to ani nezkusil. Všechny subjekty z bezmocné skupiny nejen že propadly bezmoci, ale začaly

vykazovat několik ukazatelů těžké deprese, jako jsou nespavost, ztráta chuti k jídlu, psychomotorická retardace, ztráta energie, ztráta zájmu o běžné aktivity, neschopnost dávat pozor. „*Bezmocní lidé sváděli svůj neúspěch při řešení problémů na vlastní neschopnost a bezcennost. Čím silnější depresí trpěli, tím byl aspekt jejich pesimistického vysvětlovacího stylu výraznější.*“ (Seligman 2013, s. 123)

Když zkusili vědci bezmocným zvířatům podat antidepresiva, setkali se s ohromujícími výsledky. U všech testovaných zvířat zmizela naučená bezmoc. Důvodem bylo zřejmě zvýšení hladiny důležitých neurotransmiterů v mozku. Tomuto poznatku přiřadím velkou důležitost. **Zkušenost může jedince zavést ke zhoubným myšlenkovým návykům.** A je pozoruhodné, že způsob uvažování lze změnit podáním antidepresiv. Naštěstí existují i jiné cesty.

Všichni někdy procházíme stavy bezmoci a situacemi, ve kterých se nám nedaří. Někteří se brzy oklepou a jdou dál, často posílení. Jiní ve stavu bezmoci a pesimismu dlouho setrvávají a někdy jsou úplně zlomeni. Rozdíl podle Seligmana tkví ve **vysvětlovacím stylu** člověka. Pokud je člověku vlastní **optimistický vysvětlovací styl**, to znamená, že k situacím přistupuje s nadějí, že se současný stav zlepší, neviní pouze sebe, negeneralizuje tuto špatnou zkušenost a navíc je schopen se z ní poučit. Jestliže však jedinec používá **pesimistický vysvětlovací styl**, velmi pravděpodobně se z naučené bezmoci rozvine deprese. Deprese je stav hlubokého smutku, který trvá déle než dva týdny.

Pesimistický vysvětlovací styl je charakteristický několika druhy vysvětlení špatných událostí. Nejvíce příznačné rysy jsou **personalizace** (je to má vina), **trvalost** (vždycky to tak bude) a **univerzálnost** (nebude se mi dařit v žádném aspektu života). Pesimismus je tedy rizikový faktor pro rozvoj deprese. (Seligman 2013, s. 134-135).

Když pozorujeme malé, čerstvě chodící dítě, vidíme, jak se nenechá odradit žádným pádem, vždy znovu vstane a jde dál. Pokud jde vysvětlovací styl ovlivnit, pokud můžeme sebe i naše svěřence vychovávat k vytrvalosti a pomoci jim budovat optimistický vysvětlovací styl, pak by tento úkol měl být pro pedagogy výzvou číslo jedna. V našem systému základního a středního školství se děti musí zabývat často tím, co jim nejde, a nerozvíjí oblasti, ve kterých jsou více talentovaní. Protože studenti veškerou svou mentální kapacitu věnují předmětům, se kterými mají problémy, nezbyvá jim čas na prohlubování znalostí v ostatních předmětech. Dítě se ve skutečnosti nerozvíjí, ale stagnuje. Navíc ztrácí chuť se učit a studovat. Jak často asi takové dítě či student podlehne pocitu méněcennosti?

To neznamená, že máme děti vychovávat ke zjemnělosti, přecitlivělosti nebo k ničím nezaslouženému vysokému sebevědomí. Ale je velký rozdíl, když si ten který po obdržení špatné známky řekne: „Jsem prostě hloupý. Nemám na to.“ Nebo: „Příště se musím učit více.“ Nebo: „Poprosím někoho, aby mi to vysvětlil.“ A s tím bychom jako pedagogové či rodiče měli svým svěřencům pomáhat. Například tím, že je podpoříme, když vidíme, že se snaží. Aby zažili opakovaně, že když pracují a vyvíjí snahu, objevují se výsledky. A to jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti disciplíny. Je potřeba si všimnout a ocenit každou snahu. Protože tím fixujeme u dětí a u studentů pozitivní vysvětlovací styl. Pokud má jedinec pocit, že situaci nemůže nijak ovládat – například, když se učí na test, a stejně z něho dostane špatnou známku, propadne bezmoci. Propadá-li jedinec pocitu bezmoci opakovaně, podobně jako ve výzkumných modelových situacích podle Seligmana, velmi pravděpodobně se u něj rozvine nějaký projev pesimismu. A pesimismus dokáže člověku doslova otrávit život. Seligman během svého profesního života vyvinul teorii – a mnohokrát ji ověřil, která tvrdí, že optimistům se daří v životě lépe. Zjistil, že i ve velmi náročných povoláních rozhoduje o úspěšnosti jedince na určité pozici spíše optimismus nežli talent. Optimismus znamená větší naději, větší pílí, větší odolnost.

5.1.2. Kognitivní terapie

Seligman na základě celoživotních zkušeností v oblasti psychologie tvrdí, že optimismu se můžeme učit. Způsob, jakým Seligman léčí depresi, respektive pesimistický vysvětlovací styl, nazývá **kognitivní terapií**. Zatímco pesimistický vysvětlovací styl zahrnuje hlavně personalizaci, trvalost a univerzalitu, člověk s optimistickým vysvětlovacím stylem zpravidla vnímá události jako **externí, dočasné a konkrétní**.

„Vysvětlovací styl se vyvíjí v dětství. V dětství osvojený pesimismus nebo optimismus jsou základem. Nové neúspěchy a vítězství jsou nahlíženy jejich optikou a stane se z nich zakořeněný zvyk.“ (Seligman 2013, s. 195) V tomto ohledu mají rodiče a pedagogové velkou odpovědnost.

Seligmanovo pozorování a výzkumy jeho i jeho kolegů ukázaly, že vysvětlovací styl matky má poměrně zásadní vliv na vysvětlovací styl dítěte. Ukázalo se také, že už na prvním stupni mají větší tendenci k pesimistickému vysvětlovacímu stylu dívky. Seligman tuto skutečnost vysvětluje tím, že chlapci, kteří v obecném měřítku mají horší schopnost se soustředit a vydržet sedět v klidu v lavici, často slýchají od

pedagogů odůvodnění špatných známek ve stylu: „*Nedával jsi pozor.*“ Zatímco dívky slýchají spíše odůvodnění typu: „*Nejsi dobrá v aritmetice.*“ (Protože pedagog nemá při hodnocení na zřeteli dívčinu nepozornost, vysvětluje neúspěch jinak). Dívky pak mají tendenci vysvětlovat univerzálně: „*Na tyto úlohy nejsem dobrá,*“ zatímco chlapci odpovídají spíše: „*Málo jsem se snažil.*“ (Vysvětlení dočasné, konkrétní a změnitelné). (Podle výzkumu C. S. Dweck a B. Licht 1980 IN Seligman 2013, s. 213-215) Tyto poznatky mohou být jedním z mnoha důvodů, proč ženy trpí depresemi dvakrát častěji než muži.

Pokud špatné výsledky dítěte nejsou dány pouze jeho kognitivními a fyzickými indispozicemi, ale z části jeho vysvětlovacím stylem, pak je úkolem každého pedagoga pomoci dětem i studentům k pozitivnímu vysvětlovacímu stylu. Pedagog pochopitelně není terapeut. Ale může působit v oblasti prevence a podchytit situaci, kdy se dítě nápadně zhorší ve svých výsledcích. Vycházím-li ze Seligmanovy teorie, je potřeba dbát hlavně na správné **hodnocení** dětí a studentů. To, jak naše svěřence hodnotíme, působí pozitivně či negativně na jejich vysvětlovací styl. Hodnocení má být konkrétní, vztahující se k jednotlivé známce, jednotlivé situaci, k jednotlivému disciplinárnímu prohřešku. Nemá být zevšeobecňující.

5.1.3. Možnost volby a kontroly

Ze Seligmanových četných studií jsme se dozvěděli, že nemožnost volby a ztráta možnosti ovlivnění událostí způsobuje nejen u člověka bezmoc. Pokud má jedinec navyklý pesimistický vysvětlovací styl, může se bezmoc vyvinout v depresi. Možnost volby a ovlivnění toho, co se nám děje, je tedy klíčová pro naše štěstí. A to i v případě, jsou-li nám nabízeny, řekněme, příjemné podněty a nabídky. Seligman popisuje výzkumy (Seligman 2013, s. 276-277), které uskutečnily psycholožky Ellen Langerová a Judy Rodinová v domovech důchodců a ve školách. Výzkumy byly charakteristické tím, že dvě srovnatelné skupiny jedinců byly obohaceny nějakou službou – důchodci například dostali květiny a dobré snídaně. Jedna skupina si mohla podobu a míru benefitů vybrat, a druhá ne. Studie ukázaly, že skupina s možností volby a kontroly byla spokojenější a zdravější. Možnost volby a kontroly je tedy zásadní pro lidskou spokojenost. Za sebe bych přidala, že s přibývajícím věkem je možnost volby zásadní pro lidské štěstí. Tříletého dítěte se nebudu ptát, jestli si chce vzít do deště holínky, ale dám mu vybrat barvu pastelky, kterou chce

vybarvovat. Patnáctiletý pubescent už si pochopitelně musí vybrat obuv do deště sám – a nést následky toho, když si zvolí látkové tenisky. Čím vyšší věk, tím větší možnost volby. A samozřejmě tím vyšší míra odpovědnosti.

Možnost volby a kontroly patří k zásadním atributům dramatické výchovy a zároveň jsou důvodem, proč dramatická výchova může člověku zvyšovat dispozici být šťastný. Dramatická výchova je postavena na principu volby. Pedagog přináší rámec, téma, cíle. Ale účastníci toto téma naplňují pod vlastní režii. Během lekcí dramatické výchovy občas bojuji s disciplínou dětí. Ale nikdy jsem nezažila nezáměr o aktivity, které spoluutváří děti. To naopak často vidím, jak doslova nadskakují radostí, když mohou samy vymyslet například etudu. Ono to samozřejmě znamená dobře lekci vystavět, odhadnout správnou míru řízených a neřízených aktivit a dávat dětem konstruktivní zpětnou vazbu, ale o tom až v kapitole *Nároky na osobnost pedagoga*.

Mám-li shrnout poznatky Martina Seligmana, dostávám se k následujícím tvrzením. **Optimisté jsou aktivnější, zdravější a šťastnější. Pesimisté prožívají více negativních událostí, už jen kvůli tomu, že méně často podniknou nějakou aktivitu vedoucí k vyhnutí se či zastavení této události. Pesimisté mají více zdravotních problémů.** Pesimismus dokonce snižuje imunitu organismu. (Seligman 2013, s. 282) Zcela zjednodušeně se dá říct, že optimisté jsou aktivnější a pesimisté pasivnější. Pasivní pesimisté mají inklinaci vykládat si dočasnou bezmoc jako trvalou, špatnou událost generalizují a kladnou si ji za vinu nebo ji dávají za vinu okolnostem, u nichž mají pocit, že je nemohli a nemohou ovlivnit. U pesimistů se snáze rozvíjí deprese. A nejlepší nakonec – optimismu se můžeme učit.

5.1.4. Jak učit optimismu, aneb kognitivní terapie a dramatická výchova

Martin Seligman spolu s doktorem Stevenem Hollonem, profesorem psychologie, a doktorem Arthurem Freemanem, profesorem psychiatrie, vyvinuli techniku kognitivní terapie a pomohli díky ní tisícům lidí s pesimistickým vysvětlovacím stylem a depresí. V praktické části navrhuji jeden ze způsobů, jak by se prvky kognitivní terapie mohly implementovat do lekce dramatické výchovy.

Kognitivní terapie spočívá v následujícím. Každá událost, která nám způsobí špatnou náladu, má nějakou příčinu. Seligman ji nazývá **aktivujícím protivenstvím**. Řekněme, že to může být třeba hádka s partnerem. Na každé aktivující protivenství reagujeme přemýšlením – to se spouští okamžitě a automaticky. Potřebujeme si

událost nějak vysvětlit. Tím si vytvoříme nějaké vysvětlení situace. Seligman tomu říká **berná mince**. Často v takové situaci hledáme viníka. Naše vysvětlení, takzvaná berná mince, dále ovlivňuje naši reakci a následné chování. Pohádáme-li se tedy s partnerem, může myšlenkový proces proběhnout takto:

První varianta:

A: Pohádáte se s partnerem

B: Pomyslíte si: měl jen špatnou náladu

C: Nevyvede vás to z míry a pokračujete v předchozí činnosti

Druhá varianta:

A: Pohádáte se s partnerem.

B: Pomyslíte si: „Nikdy neudělám nic správně.“

C: Cítíte se hrozně, máte depresi.

Třetí varianta:

A: Pohádáte se s partnerem.

B: Pomyslíte si: „Nedorozumění vždycky umím vyřešit.“

C: Uděláte něco proto, abyste se cítili znovu dobře: Usmíříte se, omluvíte, převedete situaci do humoru atd.

Je zajímavé, že znáte-li pouze body A a B, velmi pravděpodobně odhadnete, jak bude probíhat reakce v bodě C. V první variantě si hádku vysvětlíte špatnou náladou partnera. To je vysvětlení dočasné a externí – tedy optimistické. Z toho přirozeně vyplývá, že sklíčenost bude jen dočasná. Zatímco v druhé variantě je reakce na protivenství univerzální, trvalá a osobní. S takovým pesimistickým vysvětlením dochází k pasivitě a neschopnosti se ze špatné nálady dostat. Ve třetím případě je vysvětlení situace optimistické. Účastník tohoto sporu velmi pravděpodobně aktivně situaci vyřeší, protože tuto vlastnost si sám připisuje.

Co kdybychom poskytli v lekcích dramatické výchovy dětem vždy jedno aktivující protivenství, tedy dramatickou situaci, a navrhli, jak si aktéři protivenství vysvětlují. Zkusili bychom všechny tři varianty vysvětlovacího stylu. Zahrají nám v etudě navrhované reakce?

Zkusila jsem podobnou situaci nastolit během improvizace v lekci dramatické výchovy a mé očekávání se naplnilo. Nastolená situace byla hádka s kamarádkou. Jedna dívka vždy dostala papírek s myšlenkou, se kterou do situace vchází. Dívka s lístečkem: *Měla jen špatnou náladu*, byla smířlivá a aktivní a brzy došlo v improvizaci k usmíření. Dívka s myšlenkou: *Nedorozumění umím vždy vyřešit*, byla velmi aktivní a k usmíření došlo rychle. Zato dívka s myšlenkou: *Nikdy neudělám nic správně*, vcházela do prostoru se shrbenými rameny, pohybovala se pomalu a v improvizaci nedokázala dospět k řešení. Druhá dívka (ta, která do situace vcházela s pouhým vědomím, že mezi ní a druhou dívkou proběhla hádka blíže neurčeného charakteru) se vždy přizpůsobila situaci. Jen ve třetím případě musela převzít iniciativu dívka, která neměla žádné zadání. V reflexi děti reflektovaly reakce jako „rychlé“ a „pomalé“. **Vysvětlovací styl byl zjevně hybnou silou v modelování situace.**

Pevně věřím, že nabídneme-li dětem a studentům větší množství podobných podmětů k přemýšlení, tak aby vždy mohli přemýšlet a reflektovat, co byla příčina a co následek a jak se jednotlivé reakce liší podle toho, jak jsme si situaci vysvětlili, jsou na dobré cestě si alespoň uvědomit, jakým myšlenkovým stereotypům podléhají a jak se dá o situacích přemýšlet rozdílně. **Tímto způsobem můžeme žáky vést k větší flexibilitě myšlení, zdravě kritickému uvažování nad sebou samými a hlavně k aktivitě v jednání.**

Nejsem terapeut, ale pedagog. Ale jsem přesvědčena, že bychom dětem a studentům měli tuto nabídku dát. Nejsem si vědoma toho, že by byl v ostatních předmětech ve škole prostor k podobnému způsobu uvažování. Dramatická výchova je v tomto ohledu jedinečná.

Seligman také radí, že máme s pesimistickými myšlenkami vést disputace. To je aktivita vhodná pro dramatickou výchovu. Můžeme si s našimi svěřenci povídat o tom, co je trápí, co je naštvalo, co je rozesmutnilo. Pak hledat myšlenky, které nás při tom napadají. A potom jedno z dětí může hrát onu vtíravou pesimistickou myšlenku. Ostatní děti budou hrát disputující myšlenky. Každá může mít jiný úkol. Můžeme si zahrát na hádku myšlenek. Nebo naopak dítě vysloví svou negativní myšlenku o

sobě samém, tu pak ztvární jiné dítě, a ono samo se se svou myšlenkou pohádá. Nebo můžeme hrát na našeptávání. Dítě improvizuje na zadané téma a druhé mu našeptává pesimistické myšlenky, a pak zase optimistické. U mladších dětí můžeme využít maňásky a loutky (minimální věk pro kognitivní terapii u dětí je sedm let. U dramatických aktivit bych volila totéž minimum). Zkrátka aktivit lze vymyslet více. Hlavním cílem je naučit se rozporovat vlastní negativní myšlenky. Hledat nová řešení. A nezůstat v pesimistické pasivitě. Zároveň tím *rozvíjíme myšlení v analogiích, schopnost řešit konflikty* a další měkké dovednosti, zmíněné v kapitole 2.

„Je potřeba, aby dítě pochopilo, že jeho pocity se nelíhnou jen tak z ničeho. Vysvětlete mu, že to, co si myslí, ve skutečnosti ovlivňuje, jak se bude cítit. Když se najednou cítí smutné nebo rozzlobené, má strach nebo je mu trapně, vplynuly tyto pocity z nějaké myšlenky. Jestliže se naučí tuto myšlenku identifikovat, dokáže ji i změnit.“ (Seligman 2013, s. 375)

Studenti mohou dostat za úkol nasbírat takové situace z vlastního života a zapisovat si, co si ve chvíli protivenství pomysleli a jak se zachovali. Pokud by někdo ze studentů chtěl, může skupina společně během lekce takovou situaci dramatizovat. Nebo mohou aktivizující protivenství napsat anonymně na papírky a studenti s pedagogem posléze vylosují jednu situaci, kterou rozehrají. **To vše pomůže studentům k uvědomění, že v každé situaci mají možnost volby.** Někdy je situaci velmi těžké zvládnout. Ale svůj vnitřní postoj si může jedinec vybrat. Čím je dítě starší, tím lépe může tuto schopnost ovládat.

5.2. Schopnost přijímat

Jako základní pro schopnost jedince přijímat různé životní změny, nepříznivé podmínky či nedorozumění, považuji umění rozlišovat, jaké okolnosti jedinec změnit může, a které jsou jen stěží ovlivnitelné. Je například velmi vysilující, pokud se člověk neustále vrací myšlenkami do své minulosti a uvažuje o tom, co by bylo, kdyby bylo nebo nebylo. Například přijetí faktu, že minulost změnil nelze, zní velice triviálně, ale může být velmi složité. Stejně jako schopnost vnímat, že nemohu odhadnout nebo zcela ovlivnit, co se bude dít v budoucnosti. Mohu si plánovat, mohu si něco přát a usilovně na tom pracovat, ale co mohu s největší pravděpodobností ovlivnit, je postoj, který ke všem událostem – minulým, přítomným a budoucím – zaujmu. Neboť v postoji k událostem tkví svoboda jedince.

Dramatická výchova rozvíjí jedince v tvořivosti a schopnosti přijímat sebe i ostatní. Vytváří mnoho příležitostí ke svobodnému uvažování a rozhodování. Lze předpokládat, že tyto hlavní principy dramatiky, tedy tvořivost, svoboda a přijetí, uschopňují k větší flexibilitě přijímat výzvy, před které bude v průběhu života postaven.

„Schopnost přijímat vůbec neznamená nechat si všechno líbit nebo všechno rezignovaně akceptovat. Přijímat znamená integrovat všechno, co mi život přináší. Předpokládá to, že rozpoznávám, co mohu a co nemohu ovlivnit, a pokojně přijímám, že něco mohu změnit a něco ne.“ (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 28)

Gruhlová a Körbächer však zároveň podotýkají, že je třeba si připustit i bolest, úzkost či smutek. I tyto emoce patří k životu a pláč bývá úlevný. Cíť je třeba si připustit, ale nedovolit jim, aby se staly jediným centrem naší pozornosti. Občasný smutek je normální součástí lidského života. Není nutné být stále oslnivě šťastný (viz kapitolu dramatická výchova a komunita), respektive pokud zrovna není jedinec šťastný, je třeba tuto skutečnost považovat za přechodně se objevující součást života. Mnohá těžká období života vyžadují čas a trpělivost. Neznamená to, že člověk nemá po štěstí toužit. (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 28-32).

Autoři také doporučují tyto rady: *„Vybavujte si případy, kdy se záležitosti, které vám z počátku připadaly pouze jako břímě či neštěstí, vyvinuly pozitivním směrem.“* Nebo: *„Zvykněte si objevovat v každém dni nebo každé situaci aspoň jednu maličkost, za níž můžete být vděční. Zjistíte pak, že i v těžkých časech budete mít dostatek podnětů k radosti.“* (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 32). Tyto rady můžeme implementovat do dramatické výchovy. Můžeme hledat a modelovat situace, které se mohou jevit v dané chvíli jako negativní nebo negativní objektivně jsou. Děti mohou hledat pozitiva, která ze situace později může jedinec nebo skupina vytěžit. Pokud situace nejsou traumatizující, mohou nás posílit.

Druhé rady je dobré využít během úvodů lekcí či v závěrečných reflexích. V dnešní době existují dokonce i deníky vděčnosti, kam si člověk zapisuje každý den několik skutečností, za které byl ten který den vděčný. Pokud si jedinec cíleně připomíná a zpřítomňuje okamžiky dne, kdy byl šťastný, a ještě lépe, pokud si je zapisuje, plní se jeho paměť pozitivními emocemi.

Autoři Gruhlová a Körbächer také radí, abychom se ptali sami sebe, **jak to vidí druzí a jaký je můj podíl na situaci**. Tyto rady dramatická výchova svými aktivitami

rozvívá téměř neustále. Jak to vidí druzí a zkoumání situací, je nedílnou součástí dramatické výchovy nebo přímo její podstatou.

5.3. Zaměřenost na řešení

Martin Seligman, z jehož díla *Naučený optimismus* čerpám v kapitole o optimismu, používá ve svém psychologickém slovníku neotřelý výraz „přežvykování“, odborně *ruminace*. Přežvykování je opakované přemýšlení o problému ve smyslu: proč vznikl, co nám způsobil a podobně. Jeho časté zpřítomňování většinou vede spíše ke zhoršení nálady a někdy i k depresi. (Seligman 2013, s. 133)

Určitě je dobré zamýšlet se nad příčinami problémů a konfliktů. Nesmí to ale zabrat více času a energie než přemýšlení, jak situaci řešit. *„Základem tohoto postoje je zkušenost, že problémy se dají úspěšně, efektivně řešit, aniž bychom museli zkoumat jejich příčiny. Čím déle, čím intenzivněji se noříme do hluboké analýzy a zkoumání nedobré situace, tím méně nás napadá, jak ze situace vyváznout.“* (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 42)

Jednání v dramatické situaci, jejímž základem je konflikt nebo problém, je přece alfou a omegou dramatické výchovy. V jaké oblasti vzdělávání může být dítě připraveno na životní situace lépe než v dramatické výchově? V matematice také řešíme problémy, v českém jazyce také. Ale kde se učíme řešit například ty vztahové? Takovou imunizaci nám nabízí život sám, rodina, přátelé a ostatní sociální vazby. Rodina hraje ve výchově nezastupitelnou a nejdůležitější roli. Ale škola, vychovatelé a učitelé mají v této oblasti také velkou odpovědnost. Nabízí škola dětem a studentům příležitost řešit konstruktivně problémy? Navíc v kooperaci se skupinou, jako je to v dramatické výchově? O schopnosti řešit problémy a ostatních měkkých dovednostech, které dramatická výchova rozvíjí, hovořím v kapitole č. 2.

To, že se dítě naučí řešit situace ve spolupráci s ostatními a s pouze lehkým vedením a pomocí učitele, vede děti ke schopnosti nespoléhat se na externí zdroje řešení. Dítě získává opakovanou zkušenost s vlastní samostatností, spoluprací, vytrvalostí a plánováním. To jsou všechno nadějně vyhlídky pro konstruktivní řešení situací.

Autoři Gruhlová a Körbächer nabízí různé podněty a náměty, jak se zaměřit na řešení. Mezi ně patří i aktivita pro dramatickou výchovu jako stvořená. Pokud se dostane jedinec do situace, ze které nenachází východisko, má si představit, **jak by**

situaci řešil někdo jiný. Můžeme si představit někoho z našeho okolí nebo třeba literární, pohádkovou či historickou postavu. Jak by tento problém řešila baba Jaga? Nebo Marie Stuartovna? A jak pětileté dítě? Tyto úhly pohledu rozšiřují naše obzory a schopnost podívat se na problém z různých stran. (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 46) V dramatické výchově takové aktivitě říkáme **charakterizace**. Stávám se někým jiným a snažím se myslet jako on a jednat jako on. V případě řešení vlastních problémů může tato technika pomoci jedinci vyjít ze sebe, podívat se na svou situaci z pohledu jiného člověka a nalézt nová, třeba i netradiční řešení.

V souvislosti se zaměřením se na řešení mluví autoři také o **schopnosti nakládat s kritikou**. Kritika může člověka ranit a někdy i odradit a zablokovat. Jedinec by se měl učit přečkat negativní pocity, které prožívá při negativní kritice. Pak se na kritiku podívat s odstupem a promyslet, zda z ní nevyplývá nějaká informace, která by mu mohla pomoci. Na každé kritice může být zrnko pravdy, i když je nám nepříjemná. (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 49- 50).

Nakládání s kritikou je častým aspektem dramatické výchovy. Lekce dramatické výchovy by se neměla obejít bez reflexe v průběhu i na konci lekce. Konstruktivní kritika je součástí reflexe. Měli bychom učit děti na sebe reagovat, konstruktivně hodnotit počínání své i jednání ostatních. Děti zvyklé reflektovat, poskytovat i přijímat kritiku, jsou bezesporu lépe připraveny i na kritiku, která přichází mimo bezpečný kruh dramatické výchovy. Děti by měly znát kritéria a pravidla hodnocení. Kritika neslouží k tomu, abychom někoho urazili. To musí učitel hlídat. Hodnotíme činnost, a ne člověka.

Klíčovým slovem při zaměřenosti na řešení je **odstup**. Umět se zastavit, přemýšlet o situaci a podívat se na svůj život s odstupem, je navýsost potřebná životní kompetence. Přemýšlet o svém jednání. Snažit se nejdříve přemýšlet, a pak jednat. Zamyslet se, jaká je naše typická reakce, když cítíme nátlak. Získáme-li sami od sebe odstup, jsme na dobré cestě řešit, co nám život přinese. Dobře vedená dramatická výchova by měla dát dětem a studentům dostatek podnětů tuto kompetenci rozvíjet.

Získat odstup od svých emocí a jednání však neznamená zřeknutí se odpovědnosti. Každý jedinec má různou úroveň vnější svobody už jen proto, že má pro ni od dětství lepší nebo horší podmínky. **Zaujmout aktivní přístup ke svému životu a nevymlouvat se na špatné podmínky, je dalším rysem odolných jedinců.**

Někdy však může rodič nebo učitel cítit až příliš velkou míru odpovědnosti za druhé, čímž sebe přetěžuje a ostatním nedává dostatek svobody. To by měl každý učitel i rodič mít na zřeteli. *„Právě lidé s vysokou mírou vědomí odpovědnosti někdy zapomínají, že mají odpovědnost v první řadě za sebe. Starají se o kdeco a kdekoho, berou dokonce cizí záležitosti do svých rukou. Snaží se ulehčit všem a přetěžují sebe. Většinou si neuvědomují, že tím druhé ovládají a oslabují. Podpořit druhého je dobré, když to druhý chce. Pomoci mu, aby si pomohl sám – to je způsob, který druhému co nejdříve a v co největší šíři umožňuje získat opět sebeurčení a vlastní odpovědnost.“* (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 80)

6. Dramatická výchova a komunita

„Člověk je tvor společenský,“ napsal kdysi filosof Aristotelés. Dlouhodobě se prosazující individualismus si ale s tímto postulátem trochu protiřečí. Čteme-li romány či divadelní hry ještě z konce devatenáctého století, pozorujeme silné zakotvení jedince ve skupině lidí. Na prvním místě rodina čítající více generací jako silné zázemí, potom okruh přátel, vesnice a samozřejmě farnost. Tyto pevné struktury na jednu stranu zužovaly jedinci možnost volby – ať už zaměstnání či životního partnera, ale na druhou stranu fungovaly, obrazně řečeno, jako polštář, který tlumil jeho případný pád. Dnes, v době rozpadu těchto základních jednotek společnosti, dokonce i rodiny, má jedinec sice nekonečnou možnost volby v nekonečném množství oblastí, ale dostane-li se do potíží, padá sám na tvrdou zem.

„Sepětí s druhými nám dává sílu a důvěru, abychom vydrželi i ve zlých časech. Ve zvládnutí krizí a trápení hraje velkou roli to, jestli máme lidi, kteří mají porozumění, dokážou nás utěšit a stojí při nás. Takové vztahy je třeba budovat a pracovat na nich.“ (Gruhlová, Körbächer 2013, s. 96) Tíživou otázkou je, do jaké míry dnešní mladí lidé dokážou pracovat na kvalitních a dlouhodobých vztazích?

Novou rodinu, novou vesnici či farnost představují pro většinu dětí od prvního stupně po dospělé jedince zralého věku sociální sítě. Jedinec může mít třeba tři sta přátel. Ale hlavním cílem příspěvků na tyto sítě není jeho ochrana, zprostředkování hlubokého přátelství, objetí, možnost se vypovídat, nabídka pomoci či popovídání si a trávení společného času. Přátelství se zde redukuje na vzájemné sdílení v drtivé většině hezkých nebo vtipných chvil našeho života. Někdy má člověk štěstí a může sdílet více fotografií za den, ale když zrovna žije běžný život nebo se něčím dokonce trápí, nic „nepostuje“, může pociťovat frustraci. Už jen z toho, že on zrovna „jen“ pracuje nebo se „jen“ učí, případně nejí v restauraci, ale „jen“ doma. Dlouhodobým sdílením jen hezkých okamžiků našeho života si navzájem můžeme spíše ubližovat. Je pak snadné získat pocit, že ostatní lidé žijí lepší život. To vede k pocitům méněcennosti. A zároveň se o to méně chceme podělit s našimi problémy, protože máme pocit, že jsme snad jediní na světě, kdo občas něco nezvládá. Z mnoha neformálních rozhovorů s různě starými dětmi i dospělými jedinci usuzuji, že se jedná o rozšířený jev.

Co když jsou ale pro většinu dnešní mládeže sociální sítě hlavním, ne-li jediným sociálním kanálem? Kde se mají naučit poznávat širokou škálu emocí, kde dojde

k psychoprophylaxi pro sociální a emoční život? Lidský život je přece mnohem víc než palec nahoru nebo dolů (to tvůrci sociálních sítí pochopili, a proto přidali ještě další emoční obličej, to je ale pořád málo).

Není právě v dnešní době víc než potřeba, aby děti procházely dramatickou výchovou? V šedesátých letech dvacátého století napsal Brian Way tyto věty: „...ve skutečnosti mají děti v sobě všechny lidské city a mnohé z těchto citů jen čekají na zvláštní okolnosti, aby je děti skutečně zažily, někdy v docela jiné škále než dospělí. Drama poskytuje příležitost, které nejen umožní vybití jednoduchých nebo nepříjemných emocí, ale také je možná jedinou příležitostí k prožití ušlechtilějších a jemnějších citů. Je tomu tak proto, že běžné okolnosti života většiny lidí je prostě nevyvolávají.“ (Way 2014, s. 158). Pro děti dvacátého prvního století to, zdá se, platí dvojnásob. Komunikace mezi dětmi je zploštělá a redukována.

Dramatická výchova může sloužit jako trenážer sociálních dovedností. A hlavně, jak napovídá název kapitoly, poskytne člověku komunitu, kterou většina lidí ke svému životu potřebuje. Neurolog Martin Jan Stránský v rozhovoru pro Radiožurnál (ČRo Radiožurnál 2019) hovoří o stupidifikaci, neboli hloupenutí současné mládeže. Říká, že **aby lidský mozek dospěl, musí projít množstvím situací, ve kterých porovnává a rozhoduje.** Vzhledem k tomu, že podstatná část současné mládeže redukuje svá přátelství na sociálních sítích na „palec nahoru“ a jednoduché věty, lidský mozek, evolučně nastavený na učení se skrze neustálé rozhodování a porovnávání situací, zakrní. Při trávení času nad počítačovými hrami a sociálními sítěmi nad sedm hodin denně, dokonce dochází k fyzickým změnám na předním laloku mozku. Přední lalok mozku má na starost právě rozhodování a kontrolu nad našimi reakcemi. Dá se říci, že takoví jedinci v podstatě nedospějí, protože nezískají dostatek zkušeností. Chování na poli sociálních sítí má reflexivní povahu. Martin Jan Stránský také říká, že málo kdo dokáže být šťastný sám.

Sociální sítě tedy poskytují jen zdánlivé společenství. Společnost nebo komunita má jedinci poskytnout mnohem víc. Patřit do nějaké skupiny a být do ní přijat je jednou ze základních potřeb člověka. Neurolog Stránský dokonce zmiňuje, že u současné generace mladých lidí vzrostl výskyt deprese o 70 %. S jistotou konstatuje, že dnešní děti jsou méně šťastné. Jsem přesvědčena, že jedním z důvodů této deprese je osamělost a pocit nedostatečnosti a neustálého srovnávání, zároveň nemožnost sdílet opravdové pocity, výhry i prohry s reálnými kamarády. Absence sdílení

zkušeností a přenášení moudrosti z generace na generaci. Nedostatek příležitosti se psychicky a fyzicky otužovat.

Jestli podle Briana Waye v šedesátých letech minulého století mohla dramatická výchova pomoci dětem zažít ušlechtilé emoce, dnes může být pro děti možná jedinou možností, jak vůbec prožít širší škálu emocí, než líbí/nelíbí/emoční ikona se srdíčky místo očí.

V závěru práce zmiňuji celoživotní přátelství mých rodičů a skupiny z někdejšího dramatického kroužku. Takových dlouhodobých skupin přátel, ať už stále hrajících divadlo či „vysloužilých“ dramatiků znám více. Většina z nich se shoduje na tom, že jim dramatický kroužek zprostředkoval přátelství, bez kterých si život nedovedou představit. Proč to tak je?

Myslím si, že dramatická výchova funguje jako urychlovač vztahů. Mám mnoho přátel, a přesto jsem mnohé z nich nikdy neviděla plakat, řvát, pohybovat se jako zvíře, netančila jsem s nimi atd. Zatímco během lekcí dramatické výchovy jsem spolu s ostatními zažila vyhlášení Mnichovské dohody, žila na Venuši, poplakala si při vzpomínce na babičku, běhala jako tygr, tančila na zámořském parníku, hrála si jako Smolíček ve světnici nebo loupala perníček z perníkové chaloupky. Chcete-li zažít s přáteli takový balíček situací, musíte si zkrátka zahrát divadlo. **Účastníci dramatických lekcí se mají možnost poznat i v mezních situacích, v konfliktech. A to vše na bezpečném poli hry, bez implikací do normálního života.** Zkrátka to funguje jako katalyzátor.

Nabídku komunity zprostředkovává samozřejmě i sport, hudební těleso nebo další zájmové kroužky. Každé dítě může z podobných komunitních aktivit profitovat. V kolektivních sportech či v pěveckém sboru dominuje spolupráce jako stmelující sociální interakce. Pokud dítě nenavštěvuje dramatickou výchovu, určitě by bylo dobré, aby se, vedle individuálních zájmů, zapojilo do jiné kolektivní aktivity. Nicméně kdyby všechny děti na základní škole a studenti na středních školách měli možnost navštěvovat dramatický kroužek, jistě by jim to pomohlo získat pocit společenství, které vědomě či nevědomě každý jedinec potřebuje. A to platí i pro introverty. Představa, že pro introvertního jedince není dramatická výchova vhodná, je dle našich zkušeností lichá. Viz například příběh z mé vlastní praxe s dívkou s elektivním mutismem nebo následující svědectví Báry, které je dnes 28 let: „*Mně se žije díky DV*

výrazně líp, ale je to nějak spíš lidmi, který tenhle obor spoluutváří, si myslím - až se mi chce říct komunitou lidí, protože já do dramaťáku začala chodit ve třetí třídě a jako šedá myška třídy jsem našla paralelní vesmír, kde jsem mohla být extrovert a rozvíjet něco, co mě nesmírně bavilo, a hlavně jsem našla životní spojence a myslím si, že to, že náš soubor vydržel od té třetí třídy až do předloňského roku, svědčí o trvalosti těch vztahů a o tom, jak může divadlo spojovat.“

Psycholog Martin Seligman v závěrečné kapitole své knihy *Naučený optimismus* staví nárůst deprese do souvislosti s přehnaným individualismem dnešní doby. Dochází k závěrům, že deprese vychází z nepřiměřeně velkého zájmu o sebe a malého zájmu o všeobecné dobro. *„Důsledkem zabývání se svými zájmy a úspěchy a malého zájmu o společnost je deprese, podlomené zdraví a život beze smyslu.“* (Seligman 2013, s. 442)

Seligman zároveň upozorňuje, že ve jménu obecného blaha a společenství se nesmí po jedinci vyžadovat, aby se vzdal volní kontroly a získaných svobod. To by mohlo fungovat jako živná půda pro totalitní režimy, se kterými se potýkalo mnoho zemí v druhé polovině dvacátého století, a některé dokonce ještě v současnosti.

Vycházím-li z premisy, že člověk je tvor společenský, že každý jedinec potřebuje patřit do nějakého společenství, že společnosti prospěje více spolupráce nežli soutěžení (viz kapitolu 2) a beru-li zároveň v potaz fakt, že možnost volní kontroly je faktorem lidského štěstí, pak nacházím odpověď, jak může dramatická výchova rozvíjet psychickou odolnost, radost a štěstí. Naplňuje totiž všechny výše zmíněné požadavky.

7. Nároky na osobnost pedagoga dramatické výchovy

Nároky na pedagoga dramatické výchovy jsou bezpochyby vysoké. Metod dramatické výchovy existuje celá řada a učitel může zvolit ty či ony. Cíle a ambice může mít učitel různě vysoké. Ale i když zná pedagog skvělé metody a klade si relevantní cíle, stejně jeho pedagogické působení nemusí fungovat. Z vlastní praxe a pozorování ostatních pedagogů vyvozují, že velkou předností pedagoga je přirozená autorita, schopnost udržet napětí a láska k dětem. Ani jedno samo o sobě nestačí. Děti poznají, když k nim někdo cítí antipatie, stejně jako vycítí téměř okamžitě, když dostanou možnost posunout hranice, a pokud lekce ztrácí napětí, odrazí se to na jejich chování. Je snadné odůvodnit si špatný průběh lekce tvrzením, že děti nespolupracují. Efektivní pedagogické působení je z malé části tajemství, možná stejně jako schopnost jedince být odolný. Určitě ale najdeme sdílené osobnostní rysy úspěšných pedagogů.

Domnívám se, že učitel musí neustále pracovat především na sobě. Ptát se, zda to, co praktikuje, funguje. Neustále se vzdělávat nejen v pedagogice a psychologii, ale i v široké škále oblastí vědění. Měl by sám prahnout po vzdělání. Aby mohl děti pro dramatickou výchovu zapálit, musí sám hořet.

„I dobře připravenou hodinu, naplněnou dobře zvolenými metodami a tématy, je možné ‚zabít‘ tím, že ji učitel vede chaoticky nebo nudně, chová se lhostejně nebo nevráživě, svá zadání formuluje rozvláčně či překotně, ale i tím, že sice vstoupí do role, ale dál mluví ‚učitelským‘ stylem a tónem. Stejně tak lze ovšem hodinu s obsahem celkem bezvýznamným prezentovat poutavě a zaujmout hráče svým osobním projevem.“ (Machková 2007, s. 68)

Machková dále zmiňuje zásadní vliv způsobu zadání aktivit a doporučuje pedagogům, kteří se ještě v této oblasti procesu výuky necítí být suverénní, aby si instrukce, otázky a zadání formulovali předem, případně se je naučili. Dalším doporučením je neříkat dětem, jak se mají tvářit, a předvádět dětem svou představu, jak by měl výkon vypadat, aby nebyla paralyzována tvořivost dítěte.

V podkapitole **možnost volby a kontroly** popisují souvislost mezi spokojeností jedince a možností volby. Necítí-li se jedinec svobodně, prožívá menší radost, než má-li na výběr. A nespornou devizou dramatiky je právě možnost zvolit, jak budu aktivitu prožívat, jak se budu tvářit a co budu cítit. Bez následných soudů a pocitu viny, které jsou v rozdílné míře přirozenou součástí života, nicméně v různé míře

zatěžující. To souvisí i se způsobem kladení otázek během dramatických lekcí. Pro dramaturgy by měly být příznačné otázky produktivní, tedy takové, „*které vedou k hledání vlastních, osobních a individuálních odpovědí, k řešení problémů, k vytváření něčeho nového, krátce řečeno k tvořivosti: ‚Co myslíte..., co byste řekli..., co uděláme..., jak se rozhodneme‘ atd.*“ (Machková 2007, s. 72) Tvořivost a svobodná volba jsou nejen v dramaturgii, ale ve všech oblastech umění úzce spjaté.

Hovořím-li o svobodě jednání, musím zmínit i **zavádění pravidel chování**. Mít během lekcí jasně stanovená pravidla, na kterých jsme se hned zpočátku dohodli s dětmi, je více než žádoucí. Pravidla samozřejmě musí dodržovat i učitel. Nelze například očekávat od dětí, že si nebudou skákat do řečí, činí-li to sám učitel. Pedagog by měl mít přinejmenším stejné nároky na sebe, jako má na děti.

Učitel by měl být dále v dohodnutých pravidlech důsledný. Pokud pedagog rozhoduje a modifikuje pravidla dle aktuální nálady, způsobuje u dětí zmatenost, neboť potom těžko určit, jak moc dnes bude učitel v dobré náladě a jak bude reagovat na porušení pravidel. Důslednost považuji za jednu z nejnáročnějších výzev výchovy vůbec. Důslednost zároveň neznamená rigidní lpění na pravidlech. Učitel by měl umět prokázat jedincům či skupině milosrdenství, je-li to potřeba. Věřím, že v této vysoce náročné morální ekvilibristice pomůže pedagogovi neustálá práce na sobě samém a vůle dětem nikdy neublížit. Tuto vůli považuji za naprostý základ a samozřejmost veškeré pedagogické činnosti.

Eva Svobodová a Hana Švejdová ve své knize *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* zpracovaly velmi podnětně závěrečnou kapitolu s názvem: Jak to udělat, aby nám spolu bylo dobře. Jedná se sice o náměty především pro mateřskou školu a kapitola je adresována předškolnímu dítěti, nicméně je inspirativní pro přístup pedagoga k výuce různých věkových skupin. Je psaná „*Dětem, aby věděly, že máme na mysli stále jejich blaho, a učitelkám, aby nezapomněly, co mají na mysli*“ (Svobodová, Švejdová 2011, s. 157) Autorky zdůrazňují rovnost, která by měla být nastolena mezi dítětem a učitelem. Učitel nemá být „vševědoucí“ a nemá nabízet hotová řešení. Zmiňují také potřebu domluvených pravidel, jejich častou revizi, reflexi a dodržování. A vedle dalšího časté sebehodnocení učitele, přičemž nabízejí řadu otázek, které si učitel může pokládat, jako například: „*Jak reagovaly děti, nakolik byly zaujaté, soustředěné, pozorné, aktivní, tvořivé, jak se asi cítily? Atd.*“ (Svobodová, Švejdová 2011, s. 163)

Aby v dramatické výchově byly naplněny základní principy – tvořivost, svoboda, přijetí, možnost beztravně v roli vyjadřovat pocity, měl by učitel pracovat na výše zmíněném. Nesmí být necitlivý vůči potřebám žáků a měl by být schopen udržet kázeň. Čím více si pedagog zmíněné požadavky na svou osobu vezme k srdci a snaží se je uvést v praxi, tím více bude dramatická výchova plnit poslání, kterému je tato práce věnována.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Návrh lekcí s cíli podporujícími psychickou odolnost a optimismus

V praktické části navrhuji dvě různé lekce, které jsem zároveň realizovala. První lekce obsahuje prvky strukturovaného dramatu. Druhá má podobu průpravných her a cvičení. Druhou lekci navrhuji jako úvodní lekci k sérii lekcí, kde děti modelují situace, ve kterých je potřeba se rozhodovat.

Lekce mají sloužit jako námět k práci, jak rozvíjet v dětech kompetence, které vedou k lepší psychické odolnosti.

8.1. Lekce: Kamil neumí létat

Téma: **Vzájemné pochopení, přijetí, vzájemná pomoc a spolupráce.** Jedinec versus společnost. Odlišnosti. Jaké by to bylo, kdybychom byli všichni stejní? Má každý odpovědnost jen za sebe nebo i za ostatní?

Věk: Děti ve věku prvního stupně ZŠ.

Cíle: Prostřednictvím příběhu děti otevřou téma vzájemné pomoci, kooperace a přijetí. Dále skrze příběh tematizují odpovědnost rodiny a společnosti vůči jedinci, nebo naopak jedince vůči celku. Reflektují téma odlišnosti a jedinečnosti a diskutují o zmíněném v průběhu i na závěr lekce.

Literární zdroj: Berneová, Jenifer: Kamil neumí létat (Překlad: Kateřina Závadová).

Čas: 90 minut

- **Učitel:** Všichni se v tuto chvíli měníte na ptáčky. Jste lehoučcí jako ptáci. Běháte po špičkách. Jeden z vás bude chytat ostatní. Může skákat pouze snožmo a mávat křídly. Koho ptačí baba chytne, stává se též babou, také začne skákat snožmo a chytat ostatní. Dítě, které zbude poslední na svobodě, se mění na první ptačí babu, zatímco ostatní se opět mění na volné ptáčky. (Hudební doprovod: Aram Chačaturjan – Šavlový tanec)

- **Průběh činnosti:** Po zadání instrukcí volím dotykem jedno dítě, které začíná chytat ostatní. Podle nadšení nebo naopak dle únavy upravím délku trvání úvodní aktivity. Hra končí ztlumením hudby.
- **Učitel:** Nyní utvořte skupinky po třech. Jeden z vás nemůže chodit. Je potřeba ho přemístit z jednoho konce místnosti na druhou, aniž by se dotkl země. Až přenesete jednoho z vás, prostřídejte se a neste dalšího z vás zase na druhou stranu.
- **Průběh činnosti:** Děti se postupně vystřídají a vymýšlejí různé způsoby, jak si pomoci.
- **Obměna:** Jedno dítě si lehne na zem. Nemůže se hýbat. Skupina jej obstoupí (včetně učitele, aby kontroloval situaci), vloží pod něj ruce a nadzdvihne ho alespoň do výše pasu. Pak je dítě opatrně položeno zpět na zem. Všichni se vystřídají.
- **Učitel:** Posadíme se do kruhu. Každý si vezměte jeden list papíru. Jsou na něm napsané otázky. Někdo z vás je přečte nahlas, prosím. Vezměte si tužky a napište své odpovědi.

Co dělám rád/a?

Co nedělám rád/a, ale měla bych?

Co dělám rád/a, ale nemohu?

Co baví mě, ale ostatní to nebaví?

- **Průběh činnosti:** Každé dítě za sebe přemýšlí a napíše své výpovědi. Když jsou všichni hotovi, navzájem si odpovědi přečteme. Každý může krátce vysvětlit své myšlenky.

Diskutujeme o tom, kolik jsme našli společných aktivit, a kde jsme naopak nenašli shodu. Ptám se dětí, jaké by to bylo, kdybychom měli všichni stejné zájmy. Co by z toho plynulo.

- **Učitel:** (Položím do kruhu fotografii špačka.) Co je to za ptáčka? Dnes prožijeme a přečteme příběh o špačkovi Kamilovi. Nejdříve vám rozdám text se začátkem příběhu. Rozdělte se do skupinek po čtyřech. Přečtěte si úvod příběhu. Až budete mít přečteno, vytvoříte dva živé obrazy. V prvním ukážete,

co jste se dozvěděli o Kamilovi a jeho příbuzných. *Jací jsou?* V druhém obraze modelujte situaci, která díky tomu, jací špačci v příběhu jsou, mohla vzniknout. *Co se mohlo stát?*

- **Průběh činnosti:** Děti se rozdělí na skupinky po třech. Dostanou okopírovaný text o Kamilovi. Až po větu: *Nejdřív písmena, pak slova a nakonec celé věty.* (Příloha I., část A) Po přečtení si připraví živé obrazy a navzájem si je předvedou. Ptám se vždy dětí, co v obraze vidí. Na závěr přečtu dětem znovu úvod příběhu.

- **Učitel:** Nyní se posadte a zavřete oči. Přemýšlejte, co se vám dnes v noci zdálo. Nebo včera nebo kdykoliv jindy. Jaký jste měli pocit? Vypravíte si nějaký sen?

Kamil měl také sny. Víme, že rád četl knížky o všemožných tématech. Co asi nejraději četl? Četl celé dny různé příběhy, až se mu o tom všem začalo zdát. Co se Kamilovi mohlo zdát? Chvíli si to představujte.

Otevřete oči. Rozdělte se do dvou skupin. Předvedte v krátké etudě, nebo jen pohybem, jaký sen mohl Kamil mít. Nezapomeňte na zvuky, které Kamil slyší ve snu.

- **Průběh činnosti:** Děti se rozdělí do dvou skupin a vymyslí, co se Kamilovi mohlo zdát a jak to ztvárnit. Obě skupiny ukážou Kamilovy sny. Pak si krátce povíme o tom, co jsme viděli.

Potom přečtu další kousek příběhu. Od strany s textem: *V noci, když bratřenci snili...* Až po větu: *...co se do jeho špaččí hlavičky vešlo.* (Příloha I., část B). (Aktivitu se sny je možné vypustit v závislosti na časových možnostech.)

- **Učitel:** Co myslíte, že se stalo dál s Kamilem? Ve skupině po 6 dětech zkuste vymyslet, jak bude příběh pokračovat. Vytvořte krátkou etudu.

- **Průběh činnosti:** Skupiny vytvoří etudu, ve které budou modelovat pokračování příběhu. Navzájem si etudy předvedou. V kruhu po té reflektujeme, o co šlo v etudách a co jsme v nich četli. Proč se postavy v příběhu chovaly tak, jak se chovaly?

- **Učitel:** Posadte se. Přečtu vám další úryvek z příběhu.

- **Průběh činnosti:** Čtu příběh až po: *Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám.* (Příloha I., část C)
- **Učitel:** Nyní se vrátíme k večeru před dnem, kdy má špaččí hejno odletět do teplých krajů. Kamilova rodina a příbuzní se sejdou všichni ve stodole a přemýšlejí, co s Kamilem. Neumí přece létat. Nechají ho tu? Nebo mu nějak pomohou? Ale jak? Všichni udělejte špaččí rodinu a diskutujte. Já jsem také špaček. Je večer a začíná porada.
- **Průběh činnosti:** Nasadím si černou čepici. Pokud se žádné z dětí neujme diskuse, začnu já, jako učitel v roli. Například: Tak co uděláme s tím Kamilem? Zítřka potřebujeme odletět. Nechám děti improvizovat. V roli koriguji situaci, dokud nedojde k rozhodnutí. Sundám si čepici a vrátím se do role učitelky.
- **Reflexe:** Co se přihodilo? Proč jste se rozhodli tak, jak jste se rozhodli?
- **Učitel:** Přečteme si tedy, jak to bylo v našem příběhu.

Průběh činnosti: Čtu text od: *Kamil ťapkal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl, až po: Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr.* (Příloha I., část D)

- **Učitel:** A teď se stáváte všichni skupinou špačků. Hejno drží u sebe, takže letíte v šiku. Nikdo není daleko od skupiny. Letíte vysoko, pod vámi vidíte pole a zelené lesy. Všechno se zdá být tak malé. Hudba Hanz Zimmer – Budget Meeting. A najednou vidíte velký černý mrak. Bojíte se, ale nerozumíte tomu, co vidíte. A Kamil na vás zavolá: „To je ničivá bouře! Musíme jí uhnout z cesty! Žene se obrovskou rychlostí k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“ Nemáte ani tušení, před čím vás Kamil varuje, ale říkáte si, že to zní přesvědčivě. Nemáte čas na přemýšlení. Bojíte se a rozhlížíte se po krajině, jestli by se někde nenašla jeskyně. Konečně ji vidíte. Všichni letíte výkrutem vpravo, pak vlevo a ladným obloukem zamíříte do jeskyně. Udělali jste přesně to, co vám Kamil poradil. Krčíte se v jeskyni a užasle sledujete, co se děje venku. Tam se žene větrná smršť a zní ohlušující burácení. Vítr ničí vše, co mu stojí v cestě. Před jeskyní vidíte letět kusy stromů, chomáčů trávy a dokonce i něčí střechu. (Odmlčím se zde i několikrát během improvizace). Je to smutná a děsivá podívaná. (Chvilí nechám hrát hudbu a pomalu ztlumuji.)

Hudba Edvard Grieg – Morning mood, Peer Gynt. „Bouře se konečně přehnal. Ráno už je zase dobře. Objevilo se sluníčko a vy se s radostí vyhrnete ven. Jediné peříčko se vám nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Radostí poskakujete a poletujete.“ (Tlumím a vypínám hudbu).

- **Průběh činnosti:** Děti improvizují, simultánně vyprávím, co se zrovna děje. Nechávám pauzy k poslechu hudby a většího prožití příběhu (volně podle Přílohy I, část E).
- **Učitel:** Pojdme se posadit do kruhu. Přečtu vám, jak to bylo s Kamilem dál.
- **Průběh činnosti:** Dočtu příběh do konce. (Příloha I., část F)
- **Učitel:** Každý napište Kamilovi na lísteček krátký vzkaz. Cokoliv. Chcete se ho na něco zeptat? Chcete mu něco popřát? Napište to na lístek.
- **Průběh činnosti:** Děti dostanou listy papíru velikosti A5 a fixy. Napíší své vzkazy. Pokud budou chtít, dají mi je. Ujistím děti, že vzkazy promíchám tak, aby až je budu číst, nebylo jasné, kdo je psal. Vyberu několik vzkazů a přečtu.
- **Závěrečná reflexe:** Čím myslíte, že Kamil špačky v první části příběhu štvál? Proč se mu vysmívali? Jaké to bylo od Kamila, když si jen četl, a netrénoval s ostatními létání? (Mohl dělat obojí?) Proč Kamil nechtěl trávit čas s ostatními špačky? A proč se ostatní rozhodli ho vzít s sebou? Máte nějakou podobnou zkušenost z vlastního života? Znáte někoho, kdo se odlišuje od ostatních a kvůli tomu je často sám? Připadáte si vy sami někdy jiní, než jsou ostatní? Kamarádíte se s někým, kdo je vám podobný? Pokud ano, v čem? A podobně.
- **Učitel:** Stoupněme si do těsného kruhu. Každý dá před sebe pravou ruku s palcem nahoru. Každá chytne ruku souseda za palec, přičemž jeho palec také někdo drží. Pod kruhem z rukou je velký pytel. Každý si z něj vytáhne, co si z dnešní lekce chcete odnést domů. Já si odnáším....
- **Průběh činnosti:** Děti spojí ruce a utvoří z nich kruh. Postupně levou rukou vytahují z pytle vzpomínky a zážitky, které si chtějí odnést domů.

Průběh lekce a reflexe:

Lekci jsem realizovala se třemi různými skupinami ve třech podobách. V prvních dvou případech jsem si půjčila dvě skupiny dětí z Tanečního studia Light při ZUŠ na Popelce. Původně jsem zamýšlela realizovat lekci jen se starší skupinou, ale nakonec jsem ji ve zkrácené verzi nabídla i předškolním dětem. Skupinu předškolních dětí jsem znala zhruba z poloviny. Děti bylo dvanáct a z lekce jsem vybírala spíše pohybové aktivity. Netvořili jsme ani živé obrazy ani etudy. Spíše jsem nechala děti běhat jako ptáčky, utvářet formace, šiky, četli jsme příběh a improvizovali. Nicméně jsem si ověřila, že práce s předškolními a mladšími dětmi není mou silnou stránkou. Neumím si stanovit hranice blízkosti dětí a najít rovnováhu mezi pedagogickým působením a působením mateřským, které tyto děti ještě potřebují a vyžadují. Ale jsem ráda, že jsem si vyzkoušela i tuto práci. Snad příběh v dětech zasadil semínko cílů, které jsem si vytyčila.

Druhá skupina, kterou jsem učila, má roční zkušenost s dramatickými technikami a pohybovým divadlem. Děti bylo dvanáct. Poměr chlapců a děvčat byl jedna ku jedné. Skupina je poměrně temperamentní. Některé děti jsou velmi inteligentní, průrazné a talentované. Minulý školní rok jsem byla několikrát na náslechu a několikrát jsem je učila. Minulý rok také tato skupina došla se svým představením Svitavy. Přes čtyři měsíce jsme se neviděli. Děti doslova vběhly do sálu, plny očekávání a některé s překvapením v očích, že je dnes učím já.

Když jsem viděla přívál energie, se kterou děti přiběhly, řekla jsem si, že lekci budu muset upravit do pohybového módu. Pohybové aktivity jsem prodloužila a zcela jsem vynechala aktivity se psaním. V kruhu jsem se dětí zeptala pouze na dvě otázky: Co dělám rád/a? Co nedělám rád/a, ale musím. Aktivity, které děti dělají rády, byly velmi rozmanité. Zatímco činnost, kterou nedělají rády, ale musí, bylo téměř bez výjimky učení se a plnění domácích úkolů. V tom všechna děvčata i chlapci našli pozoruhodnou shodu. Když jsem se jich ptala, jak by se jim líbilo, kdybychom byli všichni stejní, jednoznačně odpovídali: „Ne!“ A argumentovali například tím, že kdybychom všichni měli stejné zájmy, byl by na světě jen jeden vynález. U kamarádů prý také oceňují, když mají jiné zájmy než oni.

Zajímavá byla aktivita v předvečer odletu do teplých krajín. Děti jednoznačně chtěly Kamilovi pomoci. Vymýšlely různé varianty, jak ho vzít s sebou. Já jako učitel v roli

jsem namítala, že je nespravedlivé, že on si jen četl, a my jsme celou dobu trénovali. Navzdory mému nabádání chtěly děti Kamilovi pomoci a rozhodly se, že ho vezmou s sebou. Že ho budou nějak držet a střídat se o něj. Potom jsem se jich ptala už jako učitel, proč se tak rozhodly. A jedna holčička vykřikla: „Vždyť je to rodina!“ Děti souhlasily. Byla to pro ně úplná samozřejmost. V rodině si přece pomáháme.

Těžištěm a hlavní výzkumnou skupinou pro mě byla má skupina z dramatického kroužku, který vedu při základní škole. Škola je soukromá, s malým počtem žáků ve třídě a s rodinnou atmosférou.

Možnost si lekci dvakrát předem v různých variantách vyzkoušet mi velmi usnadnila práci. V předchozích realizacích se mi totiž v obou případech stalo, že jsem na jednu z aktivit zapomněla. I když jsem lekci dlouho promýšlela, připravovala, sepisovala, předělávala a přípravu jsem si vytiskla, přesto jsem si ji nepamatovala. Během lekce nebyla příležitost (a ani jsem ji nevyhledávala) nahlízet do materiálů, takže jsem pokaždé nechtěně vypustila aktivitu, ke které už jsem s později nemohla vrátit. Ve třetím případě už jsem měla lekci dostatečně ukotvenou v paměti, takže probíhala víceméně podle mých představ. Stihli jsme všechny aktivity. Děti pracovaly se zaujetím přesto, že mi před lekcí hlásily, že mají „hrozný hlad.“

Z odpovědí na otázky, na které měla děvčata odpovídat, mi připadá nejzajímavější pozorovat, co děti baví, ale mají pocit, že ostatní to nebaví. Dvě holčičky se „přiznaly“, že rády řeší úlohy z matematiky. Mrzí je, že některé děti haní matematiku, a je jim trapné přiznat, že je baví, protože by si připadaly jako „šprtky“. Jedna dívka zase ráda fantazíruje a něco vymýšlí, a také si o tom ráda povídá, ale nenalézá ke společnému fantazírování spojení. Jiná zase ráda kouká na uklizené věci. Jsou to krásné zájmy a myslím, že je dobře, že měly děti příležitost je říct nahlas. Hned dvě totiž zjistily, že nejsou zas tak samy na tu matematiku.

Když měly děti předvídat v obrazech, co se bude dít v příběhu vzhledem k tomu, jak jsou vykresleny v jeho expozici postavy, ztvárnily, že Kamil zůstane sám a ostatní odletí pryč.

Když měly předvídat v etudě, jak se bude příběh vyvíjet, naopak spatřili v Kamilově čtení výhodu a modelovaly situaci ve třídě. Kamil jediný umí číst, zatímco ostatní špačci nic neumí.

V improvizaci v předvečer migrace do teplých krajín jednoznačně chtěly vzít Kamila s sebou. Dokonce jedna dívka navrhla, že vezmou do zobáků provazy a budou ho táhnout. Když jsem se jich ptala, proč mu chtějí pomoci, argumentovaly tím, že jsou jeho příbuzní, že by umřel, že by jim ho bylo líto a že už určitě všechno přečetl, takže by se moc nudil. Také je napadlo, že by se mohlo hodit, mít s sebou někoho vzdělaného.

Z toho, jak nakonec příběh dopadl, měly děti velkou radost a získaly chuť příběh inscenovat.

Zajímavá byla diskuse, která vznikla v závěrečné reflexi. Ptala jsem se dětí, jestli znají ve svém okolí někoho, kdo má jiné zájmy než ostatní, a proto bývá často sám. Než jsem je stihla zarazit, začaly říkat konkrétní jména dětí ze školy. To musím příště ohlídat. Požádala jsem je tedy, aby neříkaly konkrétní jména. Jedna dívka začala mluvit o své spolužačce jako o „šprtce“. Zároveň ale podotkla, že ta dívka je vlastně úplně stejná jako Kamil. Dvě dívky mluvily o chlapci, se kterým si nikdo nerozumí. Všechny dívky svorně odsuzovaly, když jim připadal někdo rozmazlený, protože „dostane od rodičů úplně všechno a má hrozně moc věcí“. A všechny měly také pocit, že dané osoby nestojí o kontakt s ostatními. Říkaly, že si za to ty děti mohou samy.

Chvilí jsme vedli diskusi a já se jich ptala, jestli by mohly takovému člověku pomoci. Jenže vyšlo najevo, že tyto stmelovací tendence mají i jejich učitelky ve škole, a děti to velmi rychle prokoukly a cítí se nesvobodně v tom, s kým se chtějí kamarádit. Uzavřely jsme po chvíli diskusi a děvčata napsala vzkazy pro špačka Kamila. Mým úkolem bylo nabídnout, podnítit diskusi, otevřít téma. Přišlo mi, že jakmile bych se dostala na pole nabádání a moralizování, děti se zatahují do sebe a některé to rozčiluje. Přitom v situaci v příběhu jednaly velice soucitně a měly vůli pomoci. Možná právě proto, že mohly jednat svobodně?

Zde jsou některé vzkazy Kamilovi: *Díky za to, že jsi nám zachránil život, bylo to úžasné! Zajímá mě, co jsi všechno přečetl! Jsi statečný. Je dobře, že jsi to řekl. Ahoj Kamile! Jsem moc ráda, že ses naučil létat a obdivuji tvoji chytrost.*

Děti nevychováme za jedno odpoledne. Nabídka podobných příběhů a příležitostí otevírat témata k přemýšlení musí přicházet často, nejlépe pravidelně. Lekce proběhla v příjemné atmosféře a děvčata z mého dramatického kroužku i skupina dětí z Tanečního studia Light pracovala hodinu a půl se zaujetím. Pozoruhodné bylo,

že děti napadaly velmi podobné nápady napříč skupinami. Například poznatek, že kdyby byli všichni lidé stejní, neexistovala by elektronika nebo jiné vynálezy, protože by všichni vymýšleli stejnou věc. Děti si uvědomují, že vědění vzniká jako pyramida. Díky vzájemné spolupráci a díky rozmanitosti a možnosti čerpat z toho, na co už přišli naši předci. Děti si také uvědomují hodnotu rodiny. Potřeba pomoci v rámci rodiny jim nepřijde hodna diskuse. Je to pro ně samozřejmost. V tomto ohledu se můžeme od dětí mnohému přiučit.

8.2. Lekce: Kouzelné místo

Téma: Vůle, touhy, sny, flexibilita myšlení versus myšlenkové stereotypy. Aktivita v jednání.

Věk: Lekce je určena dětem ve věku prvního stupně.

Cíle: Účastníci lekce reflektují, jestli jejich myšlenky ovlivňují nálady a naopak. Uvědomují si, že o různých situacích lze přemýšlet různým způsobem. Diskutují, zda mohou své jednání ovlivnit a jakým myšlenkám snadno podléhají. Skrze situace modelují různá jednání, v závislosti na navržených myšlenkách.

Doba trvání: 60 minut.

- **Úvod:** Lekci začínáme s dětmi „otevíráním květiny“. Stojíme v kruhu. Dáme ruce před sebe a pravou ruku položíme přes levou ruku souseda po pravé straně. Dáme ruce v pěst a postupně po dohodnutém směru rozvíjíme dlaně a necháme rozkvést květinu. V úvodu lekce si také sedneme do kruhu. Každý řekne, jak se má a na co se těší.
- **Učitel:** Lehněte si na zem a zavřete oči. (Hudba: Camille Saint-Saëns – The Carnival of the Animals) Zatím ležíte u nás ve třídě, ale už za chvíli se dostanete na místo, kde byste moc chtěli být. Někam, kde je vám dobře, kde se vám mohou splnit sny nebo se tam prostě cítíte dobře. Může to být kdekoliv na světě. Pomalu se vydejte na cestu. Můžete rovnou z naší třídy. Až cinknu na triangl, budete mít na sobě pohodlné oblečení, které potřebujete na cestu. Představte si nějaký kouzelný způsob cestování. Abyste na vašem místě byli co nejdříve. Až znovu cinknu, budete v mžiku na vašem místě. Rozhlížíte se.

Co vidíte, co slyšíte? Cítíte ve vzduchu nějakou vůni? Co budete na tomto místě dělat? Jste tam sami nebo vidíte ještě někoho? Chvilí vás nechám pobývat na vašem kouzelném místě, a až začnu ztlumovat hudbu, pomalu se se svým místem začnete loučit. Ale pamatujte, že se k němu můžete později kdykoliv vrátit. Kdykoliv můžete zavřít oči a být zase tam. To je výhoda naší představivosti a fantazie. Můžeme díky ní cestovat časem i prostorem. (Ztlumuji pomalu hudbu.) Pomalu se vraťte k nám do třídy, a až to půjde, otevřete oči a pomalu se posaďte. Později nám, kdo budete chtít, řeknete, jak vypadalo vaše místo.

Nyní se pomalu postavte a začněte chodit po prostoru. Máte znovu možnost navštívit místo, kde jste před chvílí byli. Ale tentokrát to nebude tak jednoduché. Vaše místo se přemístilo na vysokou horu. Podívejte se, jak je vysoko. Musíte si sbalit hodně věcí na cestu. Vezmete si batoh nebo kufr? Začněte ho plnit rychle, nemáte moc času. Obujte si dobré boty, cesta bude náročná a dlouhá. Vyrážíte na kopec. Pořád koukáte, jak je to vysoko. Ale vy se tam prostě chcete podívat znovu. Začíná být zima. Klepete se, drkotáte zuby. Chce se vám spát. Máte hlad, protože koho z vás napadlo sbalit si jídlo? Batoh začíná být těžký, začíná vám být smutno po domově. Jste teprve v polovině cesty. Ještě pořád se můžete vrátit... A v tom najednou vás začnou napadat myšlenky.

- **Průběh činnosti:** Děti chodí po prostoru. Pak improvizují na podněty bočního vedení učitelem.
- **Učitel:** Udělejte uličku. Kdo zrovna neprochází uličkou, může si sundat batoh. Vždy jeden z vás projde uličkou myšlenek. Jedna strana vás povzbuzuje, druhá odrazuje. Když uličku projdete, zařaďte se na jednu stranu. Podle toho, pokud se cítíte odrazeni, nebo povzbuzeni. (Já budu vyvažovat druhou stranu, i kdybych tam měla být sama).
- **Průběh činnosti:** Děti utvoří špalír. Prochází vždy jedno dítě a ostatní jedno po druhém vyslovují buď povzbuzující myšlenku, nebo takovou, která má odradit.
- **Učitel:** Posadíme se do kruhu. Jak jste se při stoupání na horu cítili? Napadlo vás někoho cestu vzdát? Jaké myšlenky vás napadaly? Co vám pomohlo? Jak jste se cítili, když jste procházeli uličkou myšlenek? Odradily vás někoho?

- **Průběh činnosti:** Děti v kruhu přemýšlí a diskutují o navržených otázkách.
- **Učitel:** Vrátime se znovu do podobné situace. Jste v půli kopce. Akorát s tím rozdíl, že na hoře velmi pravděpodobně bude vaše milované místo, ale nevíte to zcela jistě. Každopádně vrchol hory bude krásný. A když vyjdete nahoru, budete mít silné svaly a pevné zdraví. Najednou ale zakopnete o kámen, spadnete a bolí vás noha. Sednete si i s batohem na zádech na kamenitou cestu a přemýšlíte.

Rozdám vám papírky, na kterých je napsáno, jaké myšlenky vás po pádu napadnou. Přečtěte si je a rozmyslete si, jaký máte pocit, a každá zahrajte, jak se pod vlivem těchto myšlenek v takové situaci zachováte.

- **Průběh činnosti:** Učitel v kruhu uvede aktivitu a nechá vylosovat papírky s myšlenkami. Každé dítě předvede kratičkou etudu. Zakopne a pak se rozhodne, co dál.

Polovina papírků má text: *Měla jsem si vzít lepší boty. Jak jsem si mohla toho kamene nevšimnout? To jsem celá já. Když mě bolí noha, nemůžu s ní přece chodit. Tohle se mi stane vždycky.*

Druhá polovina: *To se může stát každému. Ten kámen nebyl vůbec vidět. Za chvíli to přestane bolet.*

- **Učitel:** Diskuse v kruhu. Myslíte, že můžeme vybrat to, co si pomyslíme? Z čeho jste měli v posledním týdnu špatnou náladu? Vzpomenete si, co vás během té situace napadalo? Poradíte si navzájem, co by vám v dané situaci pomohlo?

Každá máte před sebou papír. Vzpomeňte si na začátek naší lekce. Jaké bylo vaše vytoužené místo? Kdybyste mu mohli dát „indiánské jméno“ (kdo ví, co to znamená?), jak by se to místo jmenovalo?

Pod indiánské jméno napište dvě vlastnosti vašeho místa. Jaké je. Pod to tři slovesa. Jako kdyby místo bylo živé. A nakonec ještě jednou krátký název. Jednoslovný.

Navzájem si přečteme. A povídáme si o tom, jak vypadá naše vysněné místo.

- **Průběh činnosti:** Po závěrečné diskusi rozdám každému dítěti list papíru. Podle instrukcí napíše „pětílístek“ o svém vysněném místě. Až si je budeme číst, zároveň se s jejich místy seznámíme.

- **Závěrečná reflexe:** Společný „pytel“ zážitků. Spojíme předpažené pravé ruce. Levou rukou každý vytáhne ze vzniklého kruhu-pytle, co si kdo odnáší z této lekce.

Průběh lekce a reflexe

Cílem této lekce bylo vyzkoušet, jak se budou lišit jednání v situaci, když dítěti nabídnu pesimistický vysvětlovací styl – zevšeobecnující univerzální, a naopak optimistické vysvětlení situace – externí, dočasné a konkrétní. Celá lekce směřuje k uvědomění, že myšlenky, které nás napadají, ovlivňují naše jednání. Pro dítě na prvním stupni je těžké silou vůle tyto myšlenky ovlivňovat, ale můžeme jej vést k aktivitě a k uvědomění, že své reakce a jednání může směřovat a že i pesimistický vysvětlovací styl může být návyk. Tímto způsobem mohu vést děti k větší flexibilitě v myšlení.

Na dramatickém kroužku mám sedm děvčat od druhé do šesté třídy. V den realizace lekce byla na dětech cítit velká únava. Většinou u nich bojuji spíše s přemírou energie. Proto jsem na začátek lekce situovala uklidňující aktivitu. Tentokrát to ale nebyla dobrá volba, protože děvčata pak nechtěla vstát a chtěla setrvat v představách. Chvilí pak trvalo, než se probrala. Po narativní pantomimě měly děti utvořit uličku povzbuzujících a odrazujících myšlenek. V diskusi to mladší děvčata reflektovala tak, že jim ulička přišla z jedné strany strašidelná a z druhé strany veselá. Pak dostala děvčata lístečky s myšlenkami, které je měly napadat, když na cestě za svým snem zakopla. Všechny děti po zakopnutí pokračovaly v cestě dál. S tím rozdílem, že **děvčata s pesimistickými myšlenkami déle váhala, tvářila se unaveně a byla celkově pomalejší a pasivnější. Děti s optimisticky formulovanými myšlenkami se pohybovaly rychleji, aktivněji a tvářily se pozitivně.** (K témuž poznatku jsem došla i během improvizace v rámci průpravných cvičení, o kterých hovořím v kapitole 5.1.4.)

Vzhledem ke zmíněné únavě dětí jsem během lekce zařadila běhací aktivitu na probrání. Nicméně i když se děti trochu aktivizovaly, nebyly v diskusi příliš aktivní, a tak jsme v ní setrvaly jen chvíli. Ke konci lekce jsem chtěla s děvčaty vyzkoušet reflektivní metodu Pětílístek. Vysvětlování a pochopení pojmu „indiánské jméno“ nám zabralo tolik času, že jsem pětílístek zkrátila na dvojlístek a vyhověla jsem potřebě dětí začít mluvit o svých kouzelných místech. Upustila jsem i od závěrečného „pytle“

zážitků, protože potřeba mluvit a představovat si byla tak silná, že nám nevystačil čas.

Nicméně těžištěm celé lekce, což bylo modelování situací při překonávání překážky na cestě na horu, bylo pro mě **pozorování různých variant jednání v situaci**. Toto pozorování, byť jsem čekala markantnější rozdíly v jednání, potvrzuje zkoumanou hypotézu, tedy, že vysvětlovací styl ovlivnil podobnou měrou jednání v situaci. Myslím, že jsem měla zvolit závažnější protivenství, aby rozdíly v jednání byly větší. Vypovídající hodnotu zkoumání mohlo samozřejmě ovlivnit také to, že děvčata viděla, jak vytvářeli situace ostatní, a pak je modelovala podobně. Skupina je zkušená jen z části. Mám v kroužku dvě nové dívky a pozoruji, že zvláště před dívkou z šesté třídy se děvčata předvádí. Dívka z šesté třídy má před dramatickým kroužkem sedm vyučovacích hodin a přichází na lekci v podstatě bez pauzy po vyučování, což ovlivňuje její pozornost. Energie děvčat v odpoledních hodinách je nevyzpytatelná. Někdy je to náročné a někdy jsou děti úplně skvělé a spolupracující. Nedokážu odhadnout, do jaké míry v tom hraji roli já jako učitel a do jaké míry odpolední únava dětí.

9. Co mi dala dramatická výchova – osobní výpovědi

Dalším cílem praktické části této práce bylo hledání osobních výpovědí jedinců, kteří vnímají dramatickou výchovu jako jednoznačný přínos do svého života. Oslovila jsem přátele, spolužáky z DAMU a vznesla jsem dotaz ve facebookové skupině *Dramatáci*. Seznámila jsem respondenty s tématem své práce a zeptala se, jestli jim dramatická výchova pomohla žít šťastnější život a v čem. Následující texty jsou písemné výpovědi respondentů, kteří mi poslali svá svědectví. Uvádím jejich křestní jméno a věk. Nikdo z nich si nepřál zůstat v anonymitě.

Jana, 24 let:

Zamyslet se nad tím, co mi dala dramatická výchova je zároveň jasná a neuchopitelná otázka. V současné době dramatická výchova zcela naplňuje můj pracovní (a z části i osobní) život. Jelikož je to obor mladý a relativně malý, jeho součástí (tak jak to mívá divadlo v povaze) je spojování lidí. Člověk nejen že pracuje v onom prostředí, ale taktéž s lidmi stejného rázu tráví volný čas, rozšiřuje si kompetence, navštěvuje semináře a je uprostřed vesmíru dramatické výchovy, který ho neustále obklopuje a v ideálním případě i naplňuje. Do této fáze mne přivedla dlouhá cesta, na jejímž počátku stála mladá dívka, která se rozhodla navštěvovat divadelní studio, ač znatelně ráčkovala a byla stydlivá natolik, že se málokdy odhodlala ukázat, „co v ní je“, i když někde v nitru tušila, že ono „co v ní je“ je silná přednost, o kterou by se mohla opřít. Do chvíle, než jsem přišla do studia (15 let), jsem nikde nenašla kolektiv, kde bych byla přijímaná a cítila se v něm dobře. A že jsem se o to aktivně snažila, od mladých hasičů po kurzy němčiny (ty nejen že nepřinesly valnou socializaci, ale taktéž němčina se od slovíčka „guma“ nikam neposunula). Toužila jsem najít místo, kde bych mohla jenom být. Tím místem se stala ona dramatická výchova. Až teď vím, že nastavení tohoto oboru je všeobjímající a přijímající, že je to princip. V té době to pro mě byl zázrak. První věc, kterou mi dramatická výchova dala, bylo přijetí. S časem se toto přijetí rozšiřovalo na mnohé další příležitosti osobnostního a uměleckého posunu. Ve společnosti, kde cítíte přijetí, jednodušeji otevíráte sami sebe, dovolíte si zkoušet a chybovat. Po chvíli mi dala další věc, která mi do té doby komplikovala život a sama jsem si s ní neuměla poradit – řeč. Jak jsem již psala výše, odmalička jsem ráčkovala, cítila jsem to jako jeden ze svých největších nedostatků, nikdy jsem nechtěla mluvit před třídou,

před více lidmi, jelikož mluvní vada je něco, co vám je neustále předhazováno a vyčítáno, ač jste sami neschopni s ní něco udělat (logopedii jsem navštěvovala spoustu let, žádný posun nenastal). V té době jsem od Hany dostala doporučení – chystala se nová inscenace a já jsem mohla být součástí, ale bylo potřeba něco udělat s mluvou. Hana tyto věci uměla vždy řešit elegantně, bez toho, aby se člověk cítil ponížen, že se znovu vytahuje jeho „handicap“. Doporučila mi seminář, který byl zaměřený na hlas. Přišly prázdniny, Jiráskův Hronov, Eva Spoustová a já jsem se po letech neúspěchů naučila přes dvouminutové cvičení říkat správně „R“. Obrovský průlom, nejen proto, že od této chvíle jsem mohla mluvit na jevišti, ale taktéž proto, že jsme se přestala bát mluvit. Kdykoli, kdekoli a konečně jsem měla pocit, že lidé slyší i to, co říkám, nejen jak to říkám. Kdyby nic jiného, tohle byla ta největší a nejkrásnější změna, které jsem díky dramatické výchově dosáhla. Postupem času jsem se přestala tolik bát, začala si věřit jak na jevišti, tak mimo něj. Touha dělat divadlo, být s těmi lidmi a otevřeně sdílet jak životy, tak umělecké snažení byly absolutně naplňující a udělaly ze mě toho člověka, kterým dnes jsem. Dalším kusem dramatické výchovy ve mně byly hodiny, které jsem zažila na střední škole, a byly součástí výuky. Zde mě dramatická výchova obohatila jako odborníka, pedagoga, sociálního pracovníka. Poznala jsem, že se dá učit jinak a jako by proces, který mi byl do té doby předkládán jako jasný, neměnný, nabyl nových možností. Díky tomu jsem se začala zajímat o jiné, alternativní způsoby výuky, protože až zde jsem viděla, že se to dá dělat jinak a že to funguje (student prvního ročníku střední školy se na testy ze sociální práce naučí látku, kterou okamžitě zapomene, jako v každém předmětu. Zeptejte se kohokoli z mých spolužáků, kteří se mnou prošli dramatickou výchovu na reminiscenční terapii, primární prevenci, typy prostituce a garantuji vám, že si je díky dramaticko – výchovným lekcím pamatují dodnes). Tento způsob výuky napomáhá uspět lidem (dětem), kteří úspěch často nezažívají, jelikož se zaměřuje na všechny možné způsoby práce, ne jednostranný výklad, který buď člověk chápe, nebo ne. Jako dysgrafik a dysortografik jsem měla vždy skeptický pohled na výuku. Veškerou kompenzaci učiva na prvním stupni musela zajišťovat moje máma, a jelikož nebyla pedagog, bylo to náročné pro obě strany a všichni jsme byli vděční, když toto období skončilo. Co z něho ve mně zůstalo, byl punc „průměrného trojkaře“ a velký strach z učitelů a pocit toho, že jsem hloupá (mimořádně, moje vysvědčení z 5. třídy bylo horší, než jaké jsem měla po zbytek střední školy). Postupem času jsem pochopila, že to tak není. A díky této zkušenosti, jsem se mohla nechat inspirovat k tomu, jak chci já jednou učit. Co chci a nechci. Chci, aby byly děti

v bezpečí, vědomy si vlastních schopností i toho, co je potřeba rozvinout a na čem je třeba pracovat. Chci, aby vzdělání bylo o tom, chtít se učit, přicházet na nové věci a poznávat je. Chci, aby výsledkem bylo to, co si odnáším z hodiny, vědomost, kterou mám z nějakého důvodu a dovedu ji použít, ne známka. A to chci a vím jen díky dramatické výchově. Protože to je její podstata.

Shrnu-li tento rozvleklý a velmi rozostřený sloh, dramatická výchova mi dala mne samotnou, aneb rozvinula moje schopnosti a dovednosti, na které bych možná nikdy nepřišla. Otevřela mi cestu k divadlu, které se stalo mojí vášní a jednou částí toho, co mi naplňuje život. A nakonec, dala mi moji profesi učitele, kterou dělám tak, jak bych ji chtěla sama, a víru v pedagogiku a vzdělávací proces.

Hana, 56 let:

Já hned na těch našich prvních schůzkách na CŽV (kurz celoživotního vzdělávání na DAMU) říkala, že jsem se přihlásila hlavně pro ten balzám na svou duši a abych si to užila (i když někdy to bylo opravdu náročné po všech směrech). Já měla štěstí, že jsem narazila na úžasné učitele DV ještě za komunistů – ale už jako dospělá. Byla to nezapomenutelná Milada Mašatová a stejně nezapomenutelná Eva Polzerová a později na fakultě UP ještě Olda Müller, Milan Valenta. Tehdy jsem po kurzech zkušenosti hodně využívala na táboře se speleoterapií pro astmatické děti a přivedla jsem k ní i svou sestru, která pak absolvovala několik kurzů dramatické výchovy pro učitele a vychovatele. Doted' když se řekne dramatika, se společně rozněžníme a vzpomínáme.

I když jsem v životě šla hodně různými cestami, kdykoliv jsem se mohla setkat s dramatikou, šla jsem do toho. Nakonec jsem si troufla na studium na DAMU a mrzí mě, že jsem nevěnovala více energie tomuto krásnému oboru už dříve.

Jak bych odpověděla na otázku: „Žije se mi lépe?“

1) Poznala jsem spoustu opravdu úctyhodných a laskavých lidí, lidí velice vzdělaných a chytrých, se kterými je radost mluvit a pracovat a kteří (bez jakékoliv nadsázky) se určitě stali jakýmsi vzorem pro to, jak pracovat, které kdykoliv potkám, tak z toho mám osobní radost.

2) Při práci s dětmi zažívám spoustu emocí, které k životu patří – radost i smutek, poznávám děti ze všech možných stran.

3) *Dostala jsem se ke spoustě literatury, ať už odborné či krásné, dětské, kterou bych zřejmě neměla potřebu sama o sobě vyhledávat.*

4) *Pohled na recitaci se mi úplně změnil.*

5) *Zažívat atmosféru přehlídek je úžasné samo o sobě. Zkrátka, pro mě je dramatika veliký přísun pozitivní energie.*

A co se týká „mých“ školních dětí a jejich radosti z práce. Mám čerstvé zkušenosti a „ucelené“ informace, protože jsem zrovna v nedávné době zpracovávala diplomový úkol z DV na pedagogické fakultě. V reflexi jsem tam psala, jak se některé děti před očima mění, jak připouští, že si nikdy nemyslely, že by se mohly před druhými svobodně vyjadřovat, atd. Většina dětí je přirozeně optimistických, takže ani se nedá napsat, že právě tato dramatika je ještě „vylepšila“. Ale pak je těch pár „neviditelných“ dětí, které vypadají, že moc emocí nemají, že se snaží být hlavně nenápadné, aby si jich nikdo nevšiml, často za ně mluví při běžných situacích rodiče či spolužáci. A potom je radost při hodnocení a reflexi v kruhu poslouchat tyto děti, jak jsou na sebe pyšné, jak samy vidí, že se posunuly v tom „svém“ světě někam dál – v komunikaci, ve spolupráci, jak chtějí ještě víc a víc, zkrátka mají radost, jak překročily vlastní stín. No a potom jsem pyšná i já, mám z toho radost.

Tereza, 37 let (má vlastní výpověď):

Během studia dramatické výchovy na DAMU se mi velmi zlepšily reakce na kritiku. Nebyla jsem na ni příliš z předchozího studia zvyklá a brala jsem ji vždy velmi úkorně. Dokázala jsem si i několik dní stále přehrávat v hlavě, co mi kdo sdělil, a značně jsem se tím trápila, dokud emoce po čase nevyprchala. Ještě v prvních dvou letech studia jsem během reflexí občas získala pocit, že nás stále někdo kritizuje. Byl to ale jen únikový myšlenkový návyk, který jsem v průběhu života získala. Postupem času jsem začala chápat, že pedagogové mi dávají jen zpětnou vazbu. Že chtějí, abych ze sebe vytěžila maximum. Nyní se cítím být mnohem více v tomto ohledu odolná a kritiku беру spíše jako informaci a námět, jak práci zlepšit či prohloubit. Jsem na sebe určitě méně citlivá.

Moji rodiče spolu navštěvovali čtyřleté gymnázium v Praze. Nechodili spolu do třídy, ale do dramatického kroužku. Od té doby jsou spolu. A skupina spolužáků, kteří se tehdy sešli v dramatickém kroužku, se téměř bez výjimky schází dodnes každý pátek

večer, jezdí spolu na dovolené a pořádá sportovní utkání. Divadlo už nehrají, ale sdílejí spolu životní události takřka padesát let. To je úctyhodně dlouhé přátelství.

Tomáš, 28 let:

Když jsem přemýšlel, co mi dal dramatařák, tak to jsou hlavně přátelé a taky legrace, veselé vzpomínky. Do dramatařáku jsem chodil od dětství až po pubertu, takže jsem s tou partou lidí prožil kus svého života. Mohu říct, že se z nás stali nejlepší přátelé, se kterými se vídám doteď. Možná k tomu přispělo i to, že naše ZUŠka se nachází v malém městečku, kde se tak nějak všichni znají. Na různá představení a chvíle vzpomínáme i teď. Většinu textu umíme pořád nazpaměť a některým z nás kamarádi v čele s paní učitelkou okořenili scénkou z dramatařáku i svatební den. Samozřejmě jako každý nepovinný kroužek mě určitě vedl k řádu a povinnostem, ale já tam prostě chodil opravdu rád a nenuceně. Člověk si do budoucího života natrénoval slovní projev, komunikaci a schopnost vystoupit třeba i s trémou před ostatními. A to se stoprocentně hodí! Ale hlavně díky za ty veselé chvíle. Takových vzpomínek není v životě nikdy dost. (Tomáš pochází z Přerova).

Ivana, 56 let:

Studovat DAMU jsem začala jako učitelka ze školky, dálkově, poznamenaná revolučními změnami a nadšením dělat školku lépe. Během studia jsem ale získala odvahu, nástroje i zázemí ve městečku, odkud jsem, a začala jsem učit na ZUŠ.

Díky škole a osobnostem, které na ní učily (učí) jsem se stala otevřenou, hledající, přemýšlejší, tvořivější a empatičtější osobností. Naučila jsem se vyjadřovat jak slovy, tak písmem (nějaké talenty jsem měla) a naučila jsem se mít názor, vyslovit ho nahlas a stát si za ním. Taky samo sebou nějaké ty dovednosti – hlas, těžiště, improvizace...

Myslím, že jsem ve svých 35 letech, když jsme promovali, dozrála, dospěla a měla možnost poznat partu, přátelství, legraci na soustředěních v Poněšicích... Dnes už ani nevím, jak jsem to při práci a dvou dětech těch 5 let dělala, ale nikdy na to nezapomenu. Dnes už jsme jinde, dramatařák dělám okrajově opět ve školce, ale na DAMU vzpomínám s vděčností a láskou.

Silvie. 22 let:

Byla jsem na ZŠ vždycky “to divné dítě”, které všechna odpoledne trávilo na základní umělecké škole v klavíru a zpěvu a nepotulovalo se přes týden nikde po venku, a když přišel víkend, cvičilo na další hodinu klavíru. Vždycky jsem pro ně byla ten “mimoň” a ještě k tomu šprt, protože i když jsem měla spoustu aktivit, škola tak nějak plynula sama bez většího úsilí na výbornou až chvalitebnou. Na konci prvního stupně mě rodiče přihlásili do literárně-dramatického oboru na stejné ZUŠ, kde jsem měla další aktivity – s odstupem nyní vnímám, že to bylo kvůli skvělé kantorce (MgA. Mgr. Radce Veselé), která uměla děti rozzářit, protože jsem se začala uzavírat, kolektiv ve třídě se stavěl proti mně. Sešli jsme se taková různorodá skupina, takoví správně blázniví lidé pro každou legraci, že mi konečně někde bylo dobře. Konečně jsem někde byla ráda, někam jsem patřila. Když jsem začala chodit na střední školu, v LDO mě přebrala jiná paní učitelka (MgA. Mgr. Kateřina Michlová), která měla schopnost uzemnění a vnitřního klidu – což mi dalo do života taky obrovskou spoustu zkušeností, které jsem zrovna v tom období na gymnáziu potřebovala. Do dramataku jsem chodila až do maturity, dokonce i o “svatém týdnu” jsem se chodila odreagovat chůzí v prostoru. I když už jsme několik let od sebe, rádi se s dramaťáckou skupinou sejdeme.

ZÁVĚR

Z výpovědí, které jsem uvedla v předchozí kapitole, mi jako substance dramatické výchovy vyplývá slovo *přijetí*. Jak napsala jedna z respondentek: „*Ve společnosti, kde cítíte přijetí, jednodušeji otevíráte sami sebe, dovolíte si zkoušet a chybovat.*“

V úvodu této práce jsem vyslovila otázku, zda se lze psychické odolnosti učit a zda s tímto učením může dramatická výchova pomoci. Na obě otázky odpovídám jednoznačně pozitivně. Psychické odolnosti a optimismu, který je součástí odolnosti, se lze učit. Není to otázka několika týdnů, ale soustavná práce na sobě samém a taktéž s dětmi a studenty, kteří nám byli svěřeni. Optimismus znamená aktivitu jedince a zaměření na řešení. Ze zmíněných výzkumů v kapitole č. 3 jasně vyplývá, že dramatická výchova pomáhá zlepšit svým participantům kompetence, které přímo ovlivňují psychickou odolnost. Můžeme konstatovat, že dramatika usnadňuje sociální učení, schopnost řešit problémy a další kompetence, které člověku zlepšují kvalitu života. Děje se tak, i když tato ambice není primární úlohou dramatické výchovy. Skrze dramatickou výchovu můžeme zároveň psychickou odolnost a optimismus rozvíjet cíleně. V této práci jsem nabídla několik námětů, jak se na tuto oblast mimoestetických cílů přímo zaměřit, včetně dvou návrhů na lekce.

Věřím, že dáváme-li dětem adekvátní podněty a možnost se každý den překonat, neustrnout, nabídneme-li jim přijetí a bezpečné prostředí k dramatické hře, umožníme jim tím použít z velkého svazku klíčů ten správný k řešení situace, před kterou je život postaví.

Z dramatické výchovy by mohly profitovat všechny děti, kdyby jim tato nabídka byla poskytnuta. A proto doufám, že bude mít dramatická výchova v kurikulu našich škol své pevné místo, jako jej mají ostatní výchovy. Poněvadž se stále ještě setkávám s nepochopením a dotazy, co to vlastně dramatická výchova je, usuzuji, že se zřejmě zatím nedostal tento obor do širšího povědomí. Je to velká škoda. Cílem této práce není stavět dramatickou výchovu do světla všespasitelné nauky, ale upozornit na její možná málo uvědomovaný potenciál a devizy.

Seznam literatury

BERNEOVÁ, Jennifer, 2011. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. 1. vyd. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-02852-1.

CISOVSKÁ, Hana, 2012. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN: 978-80-7464-204-3.

DAHL, Roald, 2007. *Charlie and the Great Glass Elevator*. Penguin Group. ISBN: 978-0-141-32269-8.

GRUHLOVÁ, Monika a KÖRBÄCHER, Hugo, 2013. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Portál. ISBN: 978-80-262-0345-2.

KASÍKOVÁ, Hana, 1997, *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál. ISBN: 80-7178-167-3

KOUKOLÍK, František a DRTILOVÁ, Jana, 2008. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, ©2006. 327 s. ISBN 978-80-726-2410-2.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. Akademie múzických umění v Praze, ISBN: 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva, 2015. *Metodika dramatické výchovy*. Národní informační středisko pro kulturu. Praha. ISBN: 978-80-7068-298-2.

MARUŠÁK, Radek; MACKOVÁ, Silva; ČERNÍK, Roman; KRÁLOVÁ, Olina; ŠTEIDLOVÁ, Kateřina, 2019. *Podkladová studie: Dramatická výchova*. Praha: NÚV.

MICOVÁ, Lucie, 2013. *Využití metod dramatické výchovy pro rozvoj emoční inteligence*. Diplomová práce. Akademie múzických umění v Praze. Divadelní fakulta. KVD.

NAVRÁTILOVÁ, Anežka, 2014. *Reflexe v dramatické výchově*. Tvořivá dramatika. Roč. XXV. č. 72, s. 5. ISSN 1211-8001

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál. ISBN: 978-80-262-0020-8.

SELIGMAN, Martin E. P., 2013. *Naučený optimismus*. Nakladatelství Pavel Dobrovský, 2013. ISBN: 978-80-7306-534-8.

WAY, Brian, 2014. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Sdružení pro tvořivou dramaturgii a NIPOS. ISBN: 978-80-903901-4-0.

Elektronické zdroje:

American Autoimmune Related Diseases Association 2019 [online]. *Autoimmune Disease Statistics*. [Cit. 8. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.aarda.org/news-information/statistics/#1488234386508-a9560084-9b69>

ČRo Radiožurnál, 2019. *Martin Jan Stránský: Pozor, IQ dětí se snižuje. A mohou za to sociální sítě*. [video záznam rozhlasového rozhovoru]. [Cit. 8. 11. 2019.] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aoSsbWtDVgg>

RATTUE, Grace. 2012. Autoimmune Disease Rates Increasing. In: *Medical News Today* [online]. [Cit. 8. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/246960.php>

Přílohy

I. Text příběhu Kamil neumí létat

Jennifer Berneová

Kamil neumí létat

Pohádka o špačkovi knihomolovi

Přeložila Kateřina Zavadová, Albatros, Praha 2011

text	část
<p>Kamil je špaček. Narodil se pod okapem ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratranci a sestřenicemi. Byla to VELKÁ ptačí rodina.</p> <p>Od prvního dne byl Kamil jiný. Hned jak špačci vypadli z hnízda a začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. A Kamil... ehm, Kamil objevil KNIHU. Zatímco Kamilovi bratranci SE HONILI ZA BROUKY, MOUCHAMI A MRAVENCÍ, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty.</p>	A
<p>V noci, když bratranci snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy i poezii.</p> <p>Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejevák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejevák byl v knihovně. A tak když ostatní špačci nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formacích, Kamil měl zobák pohroužený v knihách. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl si o sopkách a jak vzniká duha. Prohlížel si velryby a dinosaury... Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili! Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Kniha ho přenesla na místa, kam by nikdy nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením.</p>	B

<p>Bratřenci mu začali říkat Kamil-knihy svačil, zoban křupan a knihomol! Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“</p> <p>Potom smutně odhopkal do knihovny – jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo...</p>	
<p>Až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih.</p> <p>Občas některý bratránek utrousil:</p> <p>„Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil.“</p> <p>„Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil.</p> <p>„Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička.</p> <p>A Kamil se přiznal, že neumí.</p> <p>A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám.</p>	C
<p>Kamil ťapkal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl. Proto si nevšiml. Že se bratři, sestřičky i bratřenci pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali na smetišti. Když byl Kamil pod křídýlky bezpečně uvázaný, chytili konce stuh do zobáků, vznesli se... Kamil s nimi. Byl dojatý a šťastný, i když se trošku styděl.</p> <p>A tak letěli mnoho a mnoho dní. Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratřencům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačičci neměli ani pomyslení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále na jih.</p> <p>Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr.</p>	D

<p>Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co to znamená... NEBEZPEČÍ! Kamilovi se vybavilo, co četl v knize o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu:</p> <p>Blíží se HURIKÁN! Slyšíte? Hurikán!</p> <p>Bratři a sestry, bratrance i sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“</p> <p>Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji:</p> <p>„Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“</p> <p>Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčileně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a ladným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně to, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihнала se větrná smršť a za ohlušujícího burácení ničila vše, co jí stálo v cestě. Copak to Kamil neříkal?</p> <p>Špačci se k sobě poděšeně přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.</p> <p>Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven - jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi.</p>	E
<p>Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané žížaly i křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už nemohli, zatancovali si a zazpívali píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu přinesli v čepičce žaludu.</p> <p>Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mávat křídly...</p> <p>A ještě zamával křídly.</p>	F

A ještě zamával křídly.

A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“

A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval!

„Já lítám! Podívejte se, já lítám!“

A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě.

A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli výbornou náladu a po cestě vtipkovali...

Ale ze všech nejvíc zářil KAMIL.